

Kritisk undersøgende samtaler
i elevernes gruppearbejde
i skolen.

Et didaktisk designeksperiment i
udskolingselevers faglige
gruppesamtaler i danskfaget.

*"når vi ikke kommer med begrundelser, så er
det jo fordi, vi gerne vil være rimeligt enige"*

Ph.d.-afhandling

Eva Dam-Christensen

Syddansk Universitet

April 2021

Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen.

- Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget

Ph.d.-afhandling er indleveret til Institut for Kulturvidenskaber Syddansk Universitet,
Odense

Hovedvejleder: Tina Høegh, Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Bi-vejleder: UC Syd, Haderslev, Forskning og udvikling

Indhold

Tak	9
Resumé.....	12
Summary	16
1. Indledning og præsentation af studiets grundlag	20
1.1. Baggrund – motivation for studiet	20
1.2. Samtalen som genstandsfelt.	24
1.3. Samtale om multimodale og digitale tekster	29
1.4. Samtalen i et fagdidaktisk perspektiv	32
1.5. Forskningsspørgsmål:	37
1.6. Studiets design og pragmatiske interesse	39
1.7. Afhandlingens opbygning – læsevejledning	41
2. Et teoretisk fundament for mundtlighedsforskning	43
2.1. En sociokulturel tilgang til læring.....	43
2.1.1. Fokus på sprog og tænkning – Lev Vygotsky	44
2.1.2. The ‘I’ and the ‘Me’ – George Herbert Mead	51
2.1.3. Delkonklusion	53
2.2. Sprogets dialogiske natur – Mikhail Bakhtin	55
2.3. Diskurs og sprog	62
2.3.1. Diskurs og literacy – James Paul Gee	64
2.3.2. Undervisning og læring i literacy – New London Group	67
2.3.3. Kritisk diskurs – kritisk literacy	70
2.3.4. Kritisk literacy – Allan Luke	71
2.3.5. Delkonklusion på diskursafsnittet	73
2.4. Sociocultural Discourse Analysis (SCDA)	74
2.5. Samtalen som et tænkeredskab – Atle Skaftun	78

2.6. Opsamlende overvejelser	80
3. Mundtlighedsteori.....	83
3.1. Hvad er dialog?	83
3.2. Klasserums- og mundtlighedsforskning gennem de sidste 40 til 50 år	86
3.2.1. Klasserummets dialoger	92
3.3. Studiets teoretiske ramme	95
3.3.1. En undersøgende samtale.....	96
3.3.2. Den kritiske samtale	98
3.3.3. Lytning.....	106
3.3.4. Delkonklusion	109
3.3.5. Interthinking – samtænkning	111
3.3.6. Dialogic space – det dialogiske rum i samtalen	114
3.3.7. Metacognition og self-monitoring – kollaborativ samtalemonitorering	119
3.3.9. Delkonklusion	122
3.4. Opsamling: afhandlingens mundtlighedsbegreber	123
4. Didaktisk designbaseret forskning	127
4.1. Designbaseret forskning.....	127
4.1.1. Den designbaseret forskning er dette studies grundlag.....	128
4.1.2. Studiets metode.....	130
4.1.3. Didaktisk (designbaseret) forskning i mundtlighed	136
4.1.4. Designforskerrollen – styrker, udfordringer og begrænsninger.....	140
4.1.5. Indsamling af empiri.....	142
4.2. Studiets forskningsdesign og metode	144
4.2.1. Designstudiets organisering – skolerne, klasserne og grupperne	146
4.2.2. Det didaktiske design – undervisningsmateriale	151
4.3. Iterative analyser	164
4.3.1. Analysens begrebsstyrede kodninger – potentiale og/eller begrænsning	166

4.3.2. Empirien taler – når noget nyt viser sig – datakategorisering af A-samtalerne	175
4.4. Det didaktiske designs problematiske implikationer	180
4.4.1. Nogle fagdidaktiske implikationer af elevernes A-samtaleopgaver.....	181
4.4.2. Interventionens ramme før, undervejs og efter undervisningsforløbet – kausalitetsforståelsen, der ikke holdt	182
4.3.3. B-samtalens udfordringer	183
4.5. Forskningsetiske forskningsregler og overvejelser.....	185
4.6. Opsamlende overvejelser.....	189
Kap. 5. Analyse.....	192
5.1. Det kritiske blik i elevernes gruppesamtaler – syv tematiske analysenedslag.....	193
5.2. Udvalg af samtalesekvenser og begrundelse herfor	201
5.3. Samtænkning og brug af et dialogisk rum	202
Eks. 1. "Nej, men burde man tage billederne? " – samtænkning.....	203
Eks. 2. "Det var selvfølgelig også midt i flygtningestrømmen" – samtænkning og åbning af et dialogisk rum.....	207
Opsamlende overvejelser (5.3.).....	211
5.4. Når den kritiske samtale udfordres – eller mangler	211
Eks. 1. "Skal vi tage næste spørgsmål? " – IRE i gruppesamtalen.....	213
Eks. 2. "Skal vi ikke lige starte med...? – mangel på fokus	215
Opsamlende overvejelser (5.4.).....	217
5.5. Den kritisk undersøgende samtale.....	219
Eks. 1. "Tror I ikke, at tyskerne bliver fornærmede? " – at være undersøgende.....	220
Eks. 2. "Altså, du mener, at man skal være kritisk? " – kritisk undersøgende	222
Opsamlende overvejelser (5.5.).....	225
5.6. Den kritisk debatterende samtale	225
Eks. 1. " De har vel lige så meget ret til det" – en debatterende samtale.....	226
5.7. Den kritisk associerende samtale	234

Eks. 1. "Også lissom at dele" – sagen belyses associerende	236
Eks. 2. "Og så gøre det midt i valgkampen" – problematiserende associationer	238
Opsamlende overvejelser (5.7.)	242
5.8. Den kritisk kreative samtale	242
Eks. 1. "Så var problemet ikke kommet i medierne" – kritisk og divergent	243
Eks. 2. Det er en anden måde at få noget sagt" – når kritisk tænkning kvalificerer kreativ tænkning	245
Opsamlende overvejelser (5.8.)	250
5.9. Kollaborativ samtalemonitorering	251
Eks. 1. "Vi vil godt prøve at sætte os ind i tyskernes sted" – kollaborativ samtalemonitorering	254
Eks. 2. "Hvor ser du, at vi er kritiske overfor hinanden?" – kritisk kollaborativ samtalemonitorering	257
Opsamlende overvejelser over elevernes B-samtaler (5.9.)	259
5.10. Overordnede fund i analysen	261
5.10.1. At eleverne kollaborativt kan møde tekster kritisk på forskellige måder	263
5.10.2. At eleverne kan samtænke ved at bruge samtalen som tænkeredskab	267
5.10.3. At eleverne gennem samtalen får mulighed for kollaborativt at monitorere egne samtaler 272	
6. Diskussion	274
6.1. Forskningsdesignets validitet	274
6.1.1. Et intervenerende designstudie	274
6.1.2. Studiets iterationer	275
6.1.3. Studiets pragmatiske forhold	276
6.1.4. Studiets teoretiske og empiriske implikationer	277
6.2. Kontekstuelle årsager til og konsekvenser af studiets resultater	279
6.3. Resultaternes potentiale og begrænsninger	280
6.3.1. Samtalen som et læringsrum	281

6.3.2. Samtalen som et rum for behandling af og stillingtagen til omverdenens informationer.....	283
6.3.3. Den svære samtale	284
6.3.4. Forskellige måder at være kritisk samtalende på	285
6.3.5. Samtale og samtænkning.....	287
6.3.6. Lytning i samtalen	289
6.3.7. Lærerens implicite tilstedeværelse i gruppesamtalen	290
6.3.8. Multimodal læsning og kritisk samtale	291
6.3.9. Forskningsspørgsmålenes implikationer.....	292
7. Konklusion og perspektivering	294
7.1. Første forskningsresultat (forskningsspørgsmål 1)	295
7.2. Andet forskningsresultat (forskningsspørgsmål 1)	296
7.3. Tredje forskningsresultat (forskningsspørgsmål 2)	297
7.4. Forskningsspørgsmål 3	299
7.5. Perspektiver for videre forskning	300
Referencer:	304
Bilagsoversigt.....	328
Bilag 1	330
Analyserede samtalesekvenser	330
Afsnit 5.3. samtænkning, dialogisk rum og ytringskæder	330
Afsnit 5.4. Når den kritiske samtale udfordres – eller mangler	333
Afsnit 5.5. Den kritisk undersøgende samtale.....	336
Afsnit 5.6. Den kritisk debatterende samtale.....	339
Afsnit 5.7. Den kritisk associerende samtale.....	342
Afsnit 5.8. Den kritiske og kreative samtale.....	343
Afsnit 5.9. kollaborativ samtalemonitorering	347
Bilag 2	351

Undervisningsforløb – Elevmateriale.....	351
Bilag 3	352
Undervisningsforløb – Lærervejledning	352
Bilag 4	353
Elevernes samtaleopgaver A1 + A2 + B + A3	353
Bilag 5	357
Gruppe Alfa – Samtale A1, A2, B, A3.	357
Bilag 6	358
Gruppe Beta, samtale A1, A2, B, A3	358
Bilag 7	376
Gruppe Gamma 2 – Samtale A1, A2, B, A3.	376
Bilag 8	377
Eksempler på generelle, kortfattede, svarorienterede samtaler	377
Bilag 9	390
Informationsbrev og samtykkeerklæringer	390
Bilag 10	394
Transskription af et fokusgruppeinterview:	394
Bilag 11	394
Fraklip af analyser.	394

Tak

Der er mange fortællinger om bumpede veje til en ph.d. -afhandlings aflevering, kun få fortæller om den lige og direkte vej til målet. Mange fortællinger handler om akademiske vandringer. Der er fortællinger om snørklede ruter fulde af forhindringer, omveje, blindgyder og faldgruber, men også med nye veje, åbenbaringer og vind i ryggen. Sådanne veje og vildveje har været kendetegnende for mit eget ph.d.-forløb, og det har vist sig at være en vandring frem mod større indsigt og tilfredsstillende resultater ikke mindst takket være hjælp, udholdenhed, støtte og inspiration fra en række mennesker, som på den ene eller anden måde har fulgt mig på vejen, og som jeg derfor er stor tak skyldig.

For det første vil jeg gerne takke lærere og elever i de fire udskolingsklasser og i særlig grad takke de otte grupper, som jeg har fulgt og i hvis danskundervisning, jeg fik lov til at afprøve mit undervisningsforløb. En særlig tak til de fire lærere, som tog sig tid og havde lyst til at samarbejde om udvikling af undervisning i at tale og tænke kritisk sammen. Det har været af uvurderlig betydning for projektet, at I lod mig opleve og være en del af jeres skolehverdag.

Jeg vil takke mine to vejledere Tina Høegh og Thomas Rohde Skovdal Albrechtsen for mange gode samtaler, sparring og konstruktiv kritisk undervejs i projektet. En tak til Tina, fordi du hele tiden har villet dele ud af din store faglige ekspertise på mundtlighedsfeltet. Du har gennem hele forløbet engageret dig i mit arbejde og indimellem udfordret mig i at gå andre veje, end dem jeg troede, at jeg skulle gå. En tak til Thomas for at træde til som bi-vejleder midt i forløbet. Du har både motiveret og inspireret mig undervejs, når vi har drøftet almen- og fagdidaktiske problemstillinger.

Tak til Anette Aagaard Andersen for gode faglige samtaler på digerne ved Ribe og for at have lyttet til både faglige og mere personlige bump på vejen. Tak til Julie Marie Isager for gode samtaler på kontoret. Tak til gode kolleger, på både SDU og på læreruddannelsen i Esbjerg, for interesse og opmuntring undervejs. Tak til gode venner og veninder for nysgerrige spørgsmål, opmuntrende indspark og stædig opbakning.

Tak til Atle Skaftun, Johannes Ur Sæbø, Anne Mette Færøyvik Karlsen, for at invitere mig med i faglige fællesskaber på Lesecenteret på Universitetet i Stavanger. I har været vigtige samtalepartnere og inspirationskilder, både mens jeg var på Lesecenteret og efterfølgende tilbage

i Danmark. Og tak til Rupert Wegerif og Neil Mercer for givende sparring og vejledning af mit projekt i september 2019 på University of Cambridge, samt for invitation til efterfølgende at følge arbejdet i Cambridge Educational Dialogue Group.

Og tak til mine tre drenge og min mand. Tak til Jonatan, Malthe og Sebastian for ukueligt at bakke mig op på alle mulige og umulige tidspunkter. Tak til Leif, som har været et afgørende og nødvendigt fundament for at kunne skrive denne afhandling. Alle fire har I taget særlig del i min vandring.

Eva Dam-Christensen, april 2021

Resumé

Denne afhandling handler om elevers undersøgende og kritiske gruppesamtaler, og om/eller hvordan disse kan føre til fælles refleksion. Målet med ph.d.-studiet har på den ene side været at vise, hvordan elever i udskolingens samtaler og sammen reflekterer på baggrund af et gennemført didaktisk design, og på den anden side så har målet været et ønske om at bidrage med faglige og fagdidaktiske begreber og tiltag til at understøtte den kritiske samtale som lærings- og refleksionsressource. Studiet tager sit udgangspunkt og er begrundet i udskolingens danskfaglige sprog- og kommunikationsundervisning velvidende, at samtalen også har et almindeligt perspektiv.

Der er flere baggrunde for studiet. Det er dels min egen erfaring af, at elever, som arbejder i grupper, er meget lidt undersøgende og mere svarorienteret i deres samtalearbejde, og dels at lærere, studerende og læreruddannere ikke er opmærksomme på eller vidende om (gruppe-) samtalen som danskfagligt genstandsfelt. En sådan opmærksomhed på og en viden om samtalen er vigtig, for dialog eller samtale er en danskfaglig genre på linje med talen og fortællingen eller skriftlige genrer som fx interviewet og essayet. Det betyder, at jeg opfatter samtalen som en faglig genre, der er nødvendig for eleverne at tilegne sig for at kunne deltage sagligt og kompetent i skolens samtaler som i de større samfundsmæssige samtaler. Derudover viser mundtlighedsforskning, at der er en sammenhæng mellem klasserummets mundtlige kommunikation og elevers læring og refleksion. Flere fund, i denne forskning, har vist, at samtaleformer, der kan karakteriseres som undersøgende, er centrale for elevernes læreprocesser (Alexander, 2020; Barnes, 2008; Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015; Reznitskaya & Wilkinson, 2017; Warwick & Cook, 2020).

En styrende hypotese i mit studie har været, at eleverne mangler (kritiske) samtalekompetencer og metasprog om (gruppe-) samtalens mulighed for at kunne opnå ny viden gennem undersøgende samtale og kritisk refleksion. I afhandlingen har jeg derfor valgt at lade den kritiske samtale være et ideal for kommunikationen mellem elever, en kritisk samtale som også forudsætter en undersøgende samtale. Samtidigt er jeg i studiet blevet opmærksom på, at når eleverne er undersøgende og kritiske i deres samtaler, og når de lytter til hinanden, så er der mulighed for at åbne et dialogisk rum for refleksion (Wegerif, 2013).

Med en designbaseret tilgang bidrager studiet til øget mundtlighedsteoretisk viden, udvikling af fagbegreber og et didaktisk tiltag, hvormed vi kan identificere og undersøge kritiske samtaler og elevers refleksion i faglige undervisningskontekster i udskolingen. Den designbaserede forskning har overordnet to mål, nemlig at udvikle viden og at udvikle didaktiske tiltag. Studiet har således både et eksplorativt formål, som er at skabe mere viden om en central, men underbelyst, kommunikationssituation i grundskolens danskfag, og studiet har et designperspektiv, hvor målet er at udvikle undervisning. Der er i den designbaserede forskning grundlæggende to forskellige typer af forskningsdesign. Den ene er et iterativt udviklingsstudie, hvor der er fokus på det didaktiske design i sig selv, og det andet er et studie, hvor der er fokus på en eksplorativ undersøgelse af studiets indsamlede empiri (Plomp & Nieveen, 2013). Mit analysefokus er det sidste. Studiet har således primært et eksplorativt formål, som på baggrund af et samspil mellem teori og empiri, kan skabe mere viden om en central, men underbelyst kommunikationssituation i grundskolens danskfag.

Jeg har designet og gennemført et intervenserende tiltag, som bestod af et 12 lektioners undervisningsforløb, der blev gennemført i fire udskolingsklasser. Jeg fulgte klassernes arbejde og i særlig grad to grupper fra hver klasse i de 14 dage, som undervisningsforløbet strakte sig over. Efterfølgende har jeg foretaget detaljerede analyser af et begrundet udvalg af elevernes gruppesamtaler, som jeg fik adgang til gennem videooptagelser og transskription, og som blev understøttet af fokusgruppeinterview og observationer.

For at kunne karakterisere, hvad der sker i elevernes samtaler, beskriver jeg, i afhandlingens to teoretiske kapitler, en teoretisk ramme. Første del af den teoretiske ramme blev udviklet før undervisningsforløbets gennemførelse, men undervejs i studiet synliggjorde empirien teoriens utilstrækkelighed. Det betød, at empirien induktivt måtte analyseres, ny teori inddrages og genereres på baggrund af analyserne. Den teoretiske ramme og den indsamlede empiri kombinerer dels et perspektiv på elever som undersøgende og kritiske samtaleaktører og dels med et perspektiv på elever, som værende refleksive i samtalen.

Studiet bygger på et sociokulturelt og dialogisk fundament, blandt andet med brug af Lev Vygotskys læringsteoretiske begreb, 'indre sprog' og Mikhail Bakhtins dialogteori med særlig brug af hans 'ytrings'-begreb. Med den sociokulturelle læringsforståelse, som det teoretiske fundament for klasserumsforskningen, fokuserer jeg på det undersøgende og kritiske samtaleperspektiv og

elevernes refleksion i samtalerne, bl.a. inspireret af Douglas Barnes & Frankie Todd (1995), Neil Mercers (1995) og Kathryn Pierce & Carol Gilles´ (2008) samtaleforskning, mens perspektivet på den refleksive samtale primært er baseret på Karen Littleton & Neil Mercers (2013), Rupert Wegerifs (2013) og Fiona Maines (2015) forskning af henholdsvis ´samtænkning´ og henholdsvis ´kritisk og kreativ tænkning´. Derudover inddrager jeg James Paul Gee (1992) og Allan Lukes (2014) (kritiske) diskurs- og literacyforskning samt Jeppe Bundsgaards (2013) kommunikationskritiske kompetencer i mit arbejde med at definere en kritisk samtale. De kritiske samtaletyper og elevernes refleksive samarbejde er centrale faglige områder, som efterhånden udkrystalliserede sig i studiet gennem mine empiriske analyser og teoretiske arbejde.

Studiets analyser kortlægger fire forskellige kritiske samtaletyper og et bud på elevers reflekterende samtalerum, men synliggør også en IRE-struktur (initiering-respons-evaluering) i elevernes samtaler blandt andet i form af (korte) svarorienterede samtaler (Sinclair & Coulthard, 1975). Når kritiske samtaler bliver et genstandsfelt for undervisning, og dette viser sig at kunne føre til fælles refleksion, så giver det anledning til at spørge og diskutere, hvilken betydning denne viden kan have for elevernes læring og refleksion. Helt centralt for studiet bliver de fire forskellige kritiske samtaletyper, som viser sig i samtalerne: undersøgende, debatterende, associerende og kreative samtaler, som i forskellig grad og på forskellige måder kan åbne for et dialogisk, kollaborativt refleksionsrum.

Samtidigt viser det sig, at når eleverne får mulighed for at skriftliggøre deres egne mundtlige gruppesamtaler, så får de mulighed for kollaborativ samtalemonitorering. Her bidrager studiet med et konkret didaktisk tiltag, som kan bruges til at skærpe elevernes opmærksomhed på, forståelse for og bevidsthed om, hvordan de samtaler med hinanden i gruppearbejdet, og hvordan de fremadrettet kan bruge denne viden til at kvalificere deres samtaler og refleksion.

I afhandlingens diskussion lader jeg studiets fund danne afsæt for at diskutere og problematisere, om de fire samtaletyper og elevernes refleksionsrum, også er dem vi, eksplicit som implicit, har en forventning om, at eleverne mestrer, når de forlader grundskolen. Jeg diskuterer hvorfor, det er svært for eleverne at være undersøgende og kritiske i deres samtaler. Endelig diskuterer jeg, hvilken betydning lytningen, elevernes manglende inddragelse af de multimodale teksters formidling, lærerens implicitte tilstedeværelse og IRE-strukturen har for samtalen

Afslutningsvist peger jeg på perspektiver for videre forskning og udvikling af undervisningspraksis, hvor en (kritisk) fagsamtale er genstandsfeltet. Jeg afrunder med nogle betragtninger over fagsamtalen som et kollaborativt tænkeredskab og som en forudsætning for elevernes muligheder for at kunne kommunikere kritisk med deres omgivelser lokalt, nationalt og globalt.

Summary

This dissertation investigates exploratory and critical peer group dialogues and whether and how these dialogues can lead to joint reflection. The overall aim of the PhD project has been to show how students working in peer groups in lower secondary school, are talking and thinking together on the basis of a completed didactic design on the one hand, and, on the other hand, I wish to contribute theoretically and didactically to the teaching in exploratory and critical dialogue as a reflective resource. This knowledge is also significant to the development of dialogic education to support all students in their collaborative dialogues and interthinking.

There are several backgrounds for the study. Firstly, in my own experience, students who are working in peer groups are not very exploratory but more response-oriented in their dialogic work, and, secondly, teachers, students, and teacher educators are not attentive to or aware of the (peer group) dialogue as a subject field related to the subject of Danish. Such attention to and knowledge of the peer group dialogue are important since the dialogue or peer group talk constitute a genre within the subject of Danish like the discourse or narrative or written genres such as the interview and the essay. This implies that I consider the contents of the dialogue to be subject-related knowledge that the students must acquire in order to be capable of participating in a rational and competent manner in the dialogues at school as well as in the broader societal dialogues. Furthermore, research in oracy shows that there is a connection between the oral communication of the classroom and the learning and reflection of the students. Several findings from this research have shown that types of dialogue that can be characterised as exploratory and are essential in the learning processes of the students but rarely applied in the teaching in lower secondary school.

A guiding hypothesis in the present study has been that the students lack (critical) competencies of dialogue as well as a metalanguage about the potential of the (peer group) dialogue to lead to new knowledge through exploratory talk and critical reflection.

I have therefore chosen to consider the critical talk as an ideal for the communication between students, a critical talk that also implies an exploratory talk. Likewise, the study has brought my attention to the possibility of opening a dialogic space for reflection (Wegerif, 2013) when the students are exploratory and critical in their dialogue and when they listen to each other.

With a design-based approach, the study contributes with further theoretical knowledge of oracy, development of subject-specific concepts, and a didactic measure, with which we can identify and study critical dialogue and the reflection of students in subject-related teaching contexts in lower secondary school. Design-based research has two main purposes, namely knowledge development and development of didactic measures. Thus, the present study has both an exploratory purpose which is to create more knowledge of a central yet under-investigated communication situation in the subject of Danish in the lower secondary school, as well as a design perspective where the goal is to test and develop teaching. There are basically two different types of research design in design-based research. One is an iterative development study, that focuses on the didactic design in itself, and the other is a study where the focus is on an exploratory analysis of the empirical data collected for the study (Plomp & Nieveen, 2013). My analytical focus is the latter where the purpose is to validate already existing knowledge and/or generate new knowledge through the implementation of the design.

The intervening design, which I had made, consisted of a 12 hours course, which was completed in four lower-secondary classes. I followed the work of the four classes, particularly the work of two groups in each class, over the 14 days that the course lasted. Subsequently, I have analysed an informed selection of the pupils' group talks in detail, which I had access to through video recordings and transcriptions, and which were backed by focus group interviews and observations.

To be able to characterise what is happening in the student' dialogue, I describe the theoretical framework in the two theoretical chapters of the dissertation. The first part of the theoretical framework was developed before the realisation of the course, but as the study progressed, the insufficiency of the theory was exposed by the empirical data. This meant that the empirical data had to be analysed inductively, and new theory had to be included and generated on the basis of the analyses. The theoretical framework and the collected empirical data combine a perspective on students as exploratory and critical dialogical actors, on the one hand, and a perspective on students as being reflective in the dialogue on the other hand.

The study is based on a sociocultural and dialogic foundation, including the concept of "inner speech" from Lev Vygotsky's theory of learning and Mikhail Bakhtin's theory of dialogue with particular focus on his concept of 'utterance'. By applying a sociocultural understanding of learning as the theoretical foundation of classroom research, I am focusing on the exploratory and

critical perspective of dialogue and the students' reflections during the dialogues, inspired by the exploratory dialogue research of Douglas Barnes & Frankie Todd (1995), Neil Mercer (1995), and Kathryn Pierce & Carol Gilles (2008) among others, while the perspective on the reflective dialogue is based primarily on Karen Littleton' &, Neil Mercer's (2013), Rupert Wegerif's (2013), and Fiona Maine's (2015) research of interthinking and 'critical and creative thinking', respectively. Furthermore, I include the (critical) discourse and literacy research of James Paul Gee (1992) and Allan Luke (2014) as well as the critical communicative competencies of Jeppe Bundsgaard (2013) in my work with defining critical talk. The types of critical talk and the student' reflective collaboration are central subject-related areas that were gradually clarified throughout the study through my empirical analyses and theoretical work.

The analyses of the study identify four different types of critical dialogue, the reflective dialogic space of students, but they also outline an IRE structure (Initiation-Response-Evaluation) in the students' dialogue, among other things as (short) response-oriented dialogues (Sinclair & Coulthard, 1975). When critical dialogues become a topic for teaching, and this turns out to be able to lead to joint reflection, there is reason to question and discuss how this knowledge can affect the learning and reflection of the students. Central to the study are the four different kinds of critical talk: exploratory, debating, associative, and creative talks, which to a different degree and in different ways open up for a dialogic and collaborative space of reflection.

Simultaneously, the study shows that when students get the opportunity to turn their own group dialogue into writing, collaborative monitoring of the dialogue becomes possible. In relation to this, the present study contributes with a concrete didactic measure, which can be applied to increase the students' attention to as well as understanding and awareness of how they talk together during group work, and how they can use this knowledge going forward to qualify their talks and reflection.

Based on the findings of the study, in the discussion in the dissertation, I discuss and question whether the four types of talk and the students' space of reflection actually are the ones that we, implicitly, expect the students to master. I discuss why it is difficult for the students to be exploratory and critical in their talks. Finally, I discuss the effect that listening, the IRE structure, and the students' lack of inclusion of the multimodal texts have on the dialogue.

I conclude by pointing to some perspectives for further investigation and development of teachings practise for (critical) subject-related dialogues. I end the dissertation with some considerations of the subject-related dialogues as a collaborative thinking tool and as a prerequisite for the students' opportunities to communicate critically and democratic with their surroundings locally, nationally, and globally.

1. Indledning og præsentation af studiets grundlag

Verden er fyldt med samtaler. Spørgsmål stilles og besvares: "If an answer does not give rise to a new question from itself, it falls out of the dialogue" (Bakhtin 1986, s. 168). Samtalen er grundlæggende for sammenhængskraften i et samfund. "Demokrati er samtale", sagde Hal Koch (1945), det gjorde han på baggrund af 2. verdenskrigs afslutning. Hans budskab var, at det er gennem samtale, at mennesker kan opnå gensidig respekt og forståelse af hinandens opfattelser af, hvad der er rigtigt og forkert. Jeg vil i denne afhandling, argumentere for, at udsagnet stadig er relevant og nødvendigt i forhold til det samfund og den tid, som vi alle er en del af.

Hvordan bruger vi samtalen til at tale og tænke sammen, ikke kun i skolen, men også i vores eget liv generelt, i arbejdslivet, i kunsten, i uddannelsessammenhænge, i den offentlige debat og ikke mindst i en demokratisk samtale? Sådanne overvejelser har ligget til grund for dette studie, og det danner det overordnede afsæt for denne afhandling.

1.1. Baggrund – motivation for studiet

Min afhandling handler om elevers faglige gruppesamtaler i danskfaget i udskolingen. Min overordnede faglige interesse har været at undersøge, om jeg fagdidaktisk kan skabe nogle rammer og tiltag med et mundtlighedsfagligt indhold, hvor elevernes kan blive opmærksomme på og øve sig i at være undersøgende og kritisk samtaltende med hinanden. Mit arbejde er overordnet motiveret af både teori og praksiserfaringer.

Min motivation er, for det første, teoretisk begrundet. Aktuell forskning understøtter, at samtalen kan være et redskab for læring og refleksion. Min påstand er, at denne viden sjældent kommer til udtryk i danskundervisningen i udskolingen. Samtalen, som et danskfagligt genstandsfelt, kræver italesættelse. Men samme forskning peger også på, at konteksten er af afgørende betydning for læringsudbyttet og refleksionens potentiale. Samtalens udbytte afhænger af både fagdidaktiske, såvel som sociale og psykologiske faktorer (Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015; Mercer, Wegerif & Major, 2020; Skaftun, 2020).

I internationale sammenhænge er der foretaget færre studier med specifik fokus på gruppesamtaler end med fokus på klasserumssamtaler (Howe & Abedin, 2013). På nordisk grund er der foretaget studier i litteratursamtaler i modersmålsfaget (Rasmussen, 2020; Sønneland,

2018; Sønneland & Skaftun, 2017; Tengberg, 2011), men ikke i kritiske faglige gruppesamtaler. Der findes, internationalt, dog relevant faglig samtaleforskning på et almen- og fagdidaktisk plan, gerne med udgangspunkt i matematik og naturfagsundervisningen (Ametller, 2020; Osborne & Chin, 2010). Der findes adskillige studier, hvor der er fokus på argumentationens rolle for samtalen (Asterhan & Schwarz, 2016; Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson & Richardson, 2012; Reznitskaya & Wilkinson, 2017). I kapitel 3.2. vil jeg komme nærmere ind på den internationale og nordiske samtaleforskning, som dette studie er funderet på.

En anden, men lige så central, motivation for denne afhandling, udspringer af mine egne erfaringer som tidligere lærer og nuværende læreruddanner. Jeg har i mit samarbejde med lærere og i min undervisning af lærerstuderende oplevet en høj grad af manglende kendskab til samtalen som genstandsfelt og som et lærings- og refleksionsredskab. Mit studie er et designstudie, som jeg begrundet sociokulturelt og mundtlighedsteoretisk, og som jeg har udviklet på baggrund af et tidligere designbaseret samarbejde med praksis, som jeg foretog på læreruddannelsen i samarbejde med folkeskolelærere og studerende i skoleåret 2016-2017. Undervejs, i dette samarbejde, blev min opmærksomhed skærpet på elevernes samtaler, og det blev tydeligt for mig, at eleverne manglede færdigheder i at stille spørgsmål til hinanden og drøfte deres faglige iagttagelser, når de skulle forholde sig til multimodale, digitale tekster. Jeg erfarede, at rigtig mange af elevernes gruppesamtaler orienterede sig mod at finde nogle svar på den opgave, som de havde fået stillet af deres lærer, og i mindre grad indeholdt en diskussion af og en nysgerrighed overfor hinandens udsagn. På baggrund af denne opmærksomhed, fik jeg fremadrettet, som læreruddanner, et fokus på gruppesamtalers indhold både hos elever og studerende, og jeg iagttog i mit fortsatte samarbejde med lærere i grundskolen, hvad der foregik i elevernes gruppesamtaler

Jeg ønskede på baggrund af disse iagttagelser at undersøge, hvad et mindre undervisningsforløb kunne bidrage med til at skærpe elevernes opmærksomhed på en undersøgende (Mercer, 1995) og kritisk samtale (Pierce & Gilles, 2008) og på elevernes fælles refleksioner (Littleton & Mercer, 2007). Det betyder, i denne afhandling, at genstandsfeltet er elevers gruppesamtaler. Studiet er en undersøgelse af, hvordan og på hvilke måder elever samtaler og kollaborativt reflekterer i danskfaglige gruppesamtaler i udskolingen. Et nøglebegreb i studiet er 'den kritiske samtale' (kap. 3.3.2.). Med det begreb retter jeg opmærksomheden mod elevernes gruppesamtaler ved at

undersøge, hvordan de på forskellig vis er kritiske i deres samtaler med hinanden, og hvordan de på baggrund af disse samtaler reflekterer og tager stilling til hinandens udsagn, samt hvilken betydning det har for samtalerne, at de finder sted i en skole- og undervisningskontekst

Mit studie er motiveret af tre forskellige faglige og fagdidaktiske interesser: For det første et helt overordnet ønske om, at elever, når de forlader grundskolen, er i stand til at kunne deltage som kritiske samtalende samfundsborgere i et demokrati.

For det andet, som er sammenhængende med det første, så er folkeskolens formål at uddanne og danne eleverne til deres fremtidige liv (Kap. 1.1.1.). Denne forpligtelse begrundes jeg gennem folkeskolens formålsparagraf (uvm.dk, stk. 3) med, at skolens elever er kommende borgere og deltagere i et demokratisk samfund. Det er min normative påstand, at samtalen er en grundlæggende forudsætning for at kunne opfylde ovenstående formål. Jeg mener, at en forudsætning for at kunne mestre en sådan samtale er, at eleverne har kollaborative samtalekompetencer i at stille spørgsmålstegn til og ved hinandens udsagn. De må kunne udvikle og udfordre en fælles forståelse, de må kritisk kunne vurdere en sådan forståelse, de må kunne lytte til, hvad andre siger, og at de må have rum til at udvikle ideer og finde kreative løsninger på aktuelle problemstillinger i det nære sociale miljø som fx klassen.

For det tredje, for at en sådan faglig samtale kan foregå mellem eleverne, så udfordrer det (fag-) didaktikkens hvad, hvordan og hvorfor? Danskundervisere må fagligt og fagdidaktisk kunne forholde sig til elevernes samtalekompetencer, hvad de kan, og hvad de skal kunne? De må kunne forholde sig til, hvad der kendetegner en kritisk samtale for at kunne opfylde nogle af færdigheds- og vidensmålene under kompetenceområdet: Kommunikation i danskfaget efter 9. klasse. Her står bl.a. i færdighedsmålene at: "Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog" og at "Eleven kan analysere samtaler.", og i et af vidensmålene står der, at "Eleven har viden om demokratisk dialog. (EMU, u.å.)

Min gennemgående hypotese, i studiet, har været, at eleverne mangler undersøgende og kritiske samtalekompetencer og et metasprog om deres egen samtale.

Når folkeskolens formålsparagraf er en del af min argumentation for studiet, så må jeg også kunne begrunde hvorfor. Skolens opgave er både at uddanne og danne kommende samfundsborgere til demokratisk deltagelse i fremtidens samfund. Den engelske uddannelsesforsker, Rupert Wegerif,

argumenterer for, at et ideelt demokrati er deliberativt, hvilket betyder, at beslutninger kun bør træffes på baggrund af en ligeværdig samtale og fælles refleksion: "Deliberative democracy is about making decisions only after reasoning together according to good democratic norms like allowing all to speak, listening to all voices with respect and, of course, not threatening others or telling lies designed to trick them" (Wegerif, 2018a, s. 1-2). Det deliberative demokrati er en idealforestilling, hvor dialogen er det centrale omdrejningspunkt for, at demokratiet kan fungere. Tilkendegivelser, fx i den offentlige debat, kræver refleksion i samtale med andre. I et dannelsesperspektiv har dét konsekvenser for skolens opgaver, fordi der under et deliberativt demokrati hører et fundament af borgere, der er parate til ræsonnementer og ligeberettiget samtale. Derfor behøver elever i folkeskolen et undervisningsrum, hvor undervisning i samtalen kan skabe muligheder og rum for elevernes kritisk-reflekterende dialogiske samarbejde for at kunne understøtte deres udvikling mod at blive selvstændige beslutningstagere i eget liv, og til at de, på baggrund heraf, kan deltage i fremtidige offentlige samtaler på et sagligt og velreflekteret grundlag.

Det fremgår, som tidligere nævnt, af Folkeskolens formålsparagraf, stk. 3, at: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati." Eleverne skal således ikke kun lære om verden, men også at deltage i verden. En anden engelsk uddannelsesforsker, Robin Alexander, beskriver, hvad det vil sige at være vise statsborgerskab: Citizenship is the exercise of voice as well as vote. Citizens use their voices to argue for what they believe is right and against what they believe is wrong. Voice is where democracy starts, and voice is what autocracy seeks to stifle. (Alexander, 2020, s. 677). Alexanders pointe er, at et demokrati kræver stemmer, som tager stilling til, hvad der er rigtigt og forkert, og hvad der er sandt og falsk. At være statsborger i et demokrati kræver indbyggere, der evner at argumentere, at diskutere, at reflektere, lytte og sætte spørgsmålstegn til og ved hinandens og beslutningstageres holdninger og afgørelser. På den måde handler dét at være deltager i et demokrati ikke kun om at afgive sin stemme, men også om at kunne bruge sin stemme til at tage stilling. Jeg mener, at folkeskolens uddannelses- og dannelsesmæssige opgave er at klæde eleverne på til at være kommende statsborgere i det danske demokrati, og det kan deres mestring af samtalen være medvirkende til.

1.2. Samtalen som genstandsfelt.

Jeg mener, at eleverne må undervises i samtalen som et fagligt genstandsfelt for at kunne blive bevidst samtalende. Det er en overvejelse værd at forholde sig til, om det er kritisk samtale i undervisning eller undervisning i kritisk samtale. Denne skelnen er med inspiration fra Mads Haugsteds skelnen mellem mundtlighed i undervisning eller undervisning i mundtlighed (2004).

En kritisk samtale i undervisningen har et almindidaktisk perspektiv. Stort set alle undervisere, i alle fag, vil være opmærksomme på, at eleverne skal være kritiske, når de fx læser tekster på nettet. Ingen kan være uenige i, at det er helt grundlæggende færdigheder. Det er eksplicitte danskfaglige kompetencemål, som eleverne skal have viden om og færdigheder i (Fælles mål for faget dansk). Eleverne skal, i danskfaget i udskolingen, kunne vurdere afsender- og modtagerforhold, de skal forholde sig til teksternes affordanser og multimodale samspil, de skal forholde sig til kilders troværdighed, de skal forholde sig kritisk til medierne og den offentlige debat osv. Disse færdigheder skal eleverne mestre *med* en kritisk samtale i undervisningen. Det kræver derimod undervisning *i*, hvad der er kritisk samtale, og hvad en sådan kritisk samtale kan bruges til. Det betyder, at samtalen må italesættes som et eksplicit undervisningsmål. Det formulerer uddannelsesforskeren, Rupert Wegerif, på følgende måde:

Students can be taught to be better at dialogue. Being better at dialogue means learning how to ask better questions, how to listen better, hearing not only the words but also the implicit meanings, how to be open to new possibilities and new perspectives while, of course, learning how to think critically about new perspectives through comparing different points of view. (Wegerif, 2020, s. 20)

Wegerif peger her på, at eleverne kan blive bedre til at tale og tænke sammen, og at samtalen kan bibringe eleverne nye muligheder og perspektiver. Jeg argumenterer, i min afhandling, for, at det kræver eksplicit undervisning at kunne tilegne sig sådanne kompetencer, det betyder at (gruppe-) samtalen må være en faglig genre på linje med andre mundtlige og skriftlige genrer. I skolen er en del af undervisningen at øve sig i at kunne mestre genrerne, for derved at blive bedre til at formidle og kommunikere egne udsagn til og med andre.

I et sociokulturelt syn på læring er samtalen en nødvendig medspiller for at fælles mening kan opstå (Hardman, 2008 og 2020; Littleton & Mercer, 2007; Maine, 2015; Vygotsky, 1974; Wegerif,

2013), hvilket nødvendigvis må betyde, at eleven må tage aktivt del i klassens samtaler for at lære (Littleton & Mercer, 2007 og 2013; Maine, 2015). En måde at arbejde med dette på er at øve sig i at samtale. Læreren kan skabe rum for og stilladsere elevernes mulighed for i højere grad at tage ansvar for samtalens forløb og indhold ved selv at undersøge, stille spørgsmål, afprøve og inddrage egne ideer i deres samtaler (Littleton & Mercer, 2007 og 2013; Mercer, Wegerif & Major, 2020). Det er netop, hvad den kritiske samtale handler om: at stille spørgsmål til og ved (Kap. 3.3.2.). Kritik er en konstruktiv beskæftigelse, som handler om at undersøge og forstå. Elever må opfordres til "at stille spørgsmål ved alt, men aldrig afvise noget før de har undersøgt det ordentligt" (Bundsgaard, 2013, s. 19)

Forskning understøtter, at den kritiske samtale giver eleverne mulighed for at tage stilling og forholde sig til sig selv og verden (Asterhan & Schwarz 2016, Mercer, 2010, Pierce and Gilles, 2010, Retnizskaya, 2017; Wegerif 2017).

Elever og lærere bruger samtalen hele tiden i undervisningen, men et klasselokale er præget af stor diversitet, når det gælder elevernes mestring af samtalen, og deres mundtlighedsfaglige kompetencer kan være begrænsede. Denne forståelse har dannet en teoretisk baggrund for udvikling af mit undervisningsmateriale

Nogle elever mestrer den kritiske samtale mere eller mindre intuitivt, andre opnår nogle samtalekompetencer på baggrund af erfaringer med at komme til orde i fx klassedebatterne eller i samværet med andre, de opnår muligvis en bevidsthed om, hvordan de kan overbevise andre ved at bruge sproget. Men kun de færreste får en egentlig faglig opmærksomhed på, hvad de kan opnå ved at samtale kritisk.

Specifik undervisning i den kritiske samtale kræver viden om, øvelse i og erfaring med, men også åbenhed overfor at forstå nye perspektiver, prøve på at se sagen fra flere sider og ikke mindst, hvad der kunne være muligt. Der er god evidens for, at elever gennem undervisning, kan blive bedre til at samtale (kritisk), og at deres tænkning og læring forbedres som resultat af en sådan undervisning (Mercer, Wegerif & Major, 2020; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018).

Den 'kritiske samtale' har helt fra starten af mit studie, været et centralt begreb, som jeg har ønsket at undersøge værdien af, når eleverne taler sammen. På baggrund af forskere som Neil Mercer (1995), Pierce & Gilles (2008), Rupert Wegerif (2013), Allan Luke (2007) og Jeppe Bundsgaard (2009) definerede jeg nogle kendetegn på min forståelse af begrebet 'kritisk samtale'

(kap.3.3.2.). Disse kendetegn er til stadighed blevet teoretisk og analytisk udfordret, diskuteret og justeret i mit eksplorative arbejde med empirien. Kendetegnene gav mig fra starten af en optik at undersøge min empiri ud fra og til at beskrive, hvad der viste sig, men kendetegnene viste sig også at være utilstrækkelige undervejs, og derfor udviklede min forståelse af 'den kritiske samtale' sig i sammenhæng med studiets begreber (kap. 4.4.). Grundlæggende handler den kritiske samtale om at kunne møde en sag eller et standpunkt og være parat til at forholde sig undersøgende, undrende, spørgende til noget for på baggrund heraf af kunne tage stilling til, bedømme eller vurdere samme sag eller standpunkt (Blikstad-Balas, 2017; Bundsgaard, 2009; Luke, 2007; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013). Mit studie fokuserede fra starten af på elevernes undersøgende og kritiske gruppesamtaler, men mit fokus ændrede sig i løbet af studiet, da den 'kritiske samtale' ret hurtigt kom til at være et overordnet begreb for flere underordnede samtaletyper, hvoraf den ene var den undersøgende samtale'. Det belyser og analyserer jeg henholdsvis i kapitel 3, 4 og 5.

Jeg vil i det følgende præsentere en gruppesamtalesekvens, hvor eleverne, efter gennemførslen af undervisningsforløbet, diskuterer en gruppeopgave. Jeg vil gennem eksemplet beskrive de forskellige vinklinger, som jeg kommer ind på i denne afhandling om elevernes kritiske gruppesamtaler som genstandsfelt og som ideal.

I gruppen sidder Katrine og er færdig med sit individuelle forarbejde med at orientere sig på en webside og har taget stilling til udvalgte og, for hende, relevante informationer til opgaven. I gruppen skal de tage stilling til og besvare nogle spørgsmål. Det viser sig, at eleverne har taget udgangspunkt i forskellige tekststykker på hjemmesiden, og at de bestemt ikke er enige om, hvad der kan være relevant at tale om ift. opgaven. Katrine tager initiativet, og eleverne begynder samtalen med udgangspunkt i hendes læsning og problematisering af websidens informationer om det betydeligt færre antal flygtninge, der er kommet til Danmark siden flygtningekrisen i 2015. Efter nogle opklarende spørgsmål fra de andre, tager Mathias ordet, fortsætter samtalen i en anden retning, end Katrines, og kommenterer på den daværende regerings stramninger, og at dette kan forklare det lavere antal, der er kommet til Danmark. Louise siger ikke så meget, men ser ud til at lytte og spørger efter en stund ind til Mathias' argumentation. Peter vender tilbage til Katrines første udsagn, han er uenig med hende og giver kortfattet udtryk for denne uenighed, som han begrundes med en hypotese. Katrine har fået nogle andre vinklinger på websidens informationer, som hun ikke selv havde overvejet, og i den fortsatte del af samtalen bevæger de

fire elever sig ind på, hvad der ikke står på websiden, men som alligevel er en vigtig viden for mediernes aktuelle debat. Katrine kom med sin egen fortolkning og i mødet med de andres fortolkninger i samtalen, blev hendes og de tre andres tænkning om flygtningekrisen mere nuanceret.

Ovenstående uddrag af en tænkt, men repræsentativ, samtales indhold og problemstillinger, og den kan lægge op til flere af afhandlingens kapitler. Afhandlingen baserer sig på et designstudie, hvor jeg har udviklet et undervisningsforløb i den undersøgende og kritiske samtale. Danskfagligt bruger de fire elever gruppesamtalen til at udvælge og tage stilling til nogle informationer, til at undersøge, vurdere og diskutere en teksts formidling. De beskæftiger sig implicit med og øver sig på forskellig vis i samtalen som en danskfaglig genre, men deres fokus er på sagen i højere grad end på, hvordan de behandler sagen. Websiden er genstandsfelt ikke samtalen.

Den (fag-) didaktiske ramme, for elevernes samtale, er en gruppeopgave, hvor eleverne skal besvare nogle (danskfaglige-) spørgsmål. Eleverne er midt i undervisningsforløbet og er blevet undervist i begreber som samtaleelementer og samtaleformer (Kap.4.3.1.). Før gruppesamtalen har Katrine og de andre i gruppen fået mulighed for kort at orientere sig på websidens indhold og overveje, hvilke problemstillinger, der kan være relevante for deres efterfølgende samtale. Læreren har initieret opgaven, og der er en forventning fra både lærerens og elevernes side til, at eleverne skal 'besvare opgavens spørgsmål'.

Jeg beskriver og begrundet formålet med de fire elevs samtale, lærings- og mundtlighedsteoretisk, med et ønske om at afprøve og udvikle teoretisk viden om gruppesamtalens kollaborative muligheder for eleverne til at undersøge og kritisk forholde sig til hinandens udsagn om et givent stof og til samtalen som et læringsredskab (kap. 2 og 3)

For at kunne udvikle elevernes samtalekompetencer, er mit studies metodiske tilgang, designbaseret. Jeg udviklede et undervisningsmateriale, som eleverne blev undervist i og som er baggrund for ovenstående samtale (kap. 4.2.). Studiet er normativt og har et samtaleideal, hvor målet er at 'sam'-tale og 'sam'-tænke kritisk (Kap. 3.3.1. og 3.3.5). Det kommer til udtryk i mine analyser (kap. 5). De metodiske overvejelser er nødvendige for at kunne beskrive og pædagogisk videreudvikle og kvalificere elevernes faglige samarbejde og deres faglige viden om gruppesamtalen som et læringsredskab (kap.2.5. og 3.3.5.).

Mathias stiller spørgsmål til Katrine, han vinkler samtalen i en ny retning, og ignorerer delvist Katrines svar, da han kritisk forholder sig til hjemmesidens formidling af informationer og budskab, Louise lytter og stiller undersøgende spørgsmål til Mathias, Peter er uenig med Katrine og forholder sig ikke umiddelbart til Mathias. Eleverne tager stilling til hinandens udsagn på forskellige måder og tænker sammen undervejs, men de afbryder også hinanden. Eleverne udviser en opmærksomhed på hinandens udsagn. Ovenstående eksempel viser sig, på forskellig vis, i mine forskellige analyser (kap.5.). Men samtalesekvensen kan også synliggøre nogle problematikker, som eleverne ikke behandler. Det kan jeg analysere, og det vil jeg diskutere både i analyse- og diskussionsafsnittet (kap. 5 og 6).

Katrine, Mathias, Louise og Peter viser efterfølgende, ifm. undervisningsforløbet, en begyndende opmærksomhed på, hvad den anden siger, men de er ikke gode til at samle op på, hvad de er nået frem til. Eleverne har svært ved at stille spørgsmålstegn til og ved hinandens udsagn, men de forsøger. Disse problemstillinger diskuterer jeg i kapitel 6. De fire elevers samtale kan udvikle sig på forskellige måder, de kan nå frem til et svar og hurtigt fortsætte til næste spørgsmål, de kan samtale planløst og ufokuseret, men både Louise, Mathias og Peter stiller kritiske spørgsmål, som driver samtalen fremad og giver derved Katrine ny viden og nye overvejelser. Sådanne samtaler finder ikke kun sted i danskundervisningen, men også i andre fag, i det øvrige uddannelsessystem, på arbejdsmarkedet og i den demokratiske debat. Det konkluderer jeg på og åbner for nye perspektiver i kapitel 7.

Jeg præsenterer i denne afhandling både teoretiske bud på, hvad der er af muligheder for udvikling af elevernes samtaler, og analyserede fund, som viser udvikling af samtale og elevernes fælles refleksion i gruppesamarbejdet, når eleverne viser lydhørhed (Adelmann, 2009) optag og høj værdsætning (Dysthe, 1995) overfor hinandens udsagn (kap. 3 og 5).

Mercer and Littleton peger på at "interaction between peers can be of potential benefit for children's learning, reasoning and problem-solving" (Mercer & Littleton, 2007, s. 50) og henviser til forskning i kollaboration og læring (Dillenbourg, 1999, Littleton et al., 2004; Nystrand, 1986, Ryder & Cambell, 1989; Wertsch, 1991). For mig at se er paradokset, at mange elever arbejder i en gruppe, men ikke som en gruppe, de samarbejder kooperativt, men ikke kollaborativt. Kollaboration er der først tale om, når eleverne engagerer sig i et kontinuerligt samarbejde om at løse et problem eller på anden måde at skabe en fælles viden (Mercer & Littleton 2010, s. 273-

274). For at kollaborationen kan lykkes må eleverne have en gensidig forståelse af opgaven og målet med den, og samtalen må bruges til gensidig forhandling af mening og refleksion herover, hvad Neil Mercer definerer som 'interthinking' (Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2013) (kap. 3).

1.3. Samtale om multimodale og digitale tekster

Mit didaktiske designs genstandsfelt var og er den undersøgende og kritiske samtale. For at kunne undervise i denne samtale og for, at eleverne kunne gøre sig erfaringer med og tilegne sig viden om samtalen, så måtte de have noget at tale om, når de øvede sig i at samtale. Eleverne skulle, i modsætning til på forhånd didaktiserede undervisningsmaterialer, arbejde med semantiske tekster (Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg, 2017) og være i stand til at vælge til og fra, sortere og vurdere, hvilke informationer, de havde brug for, og hvordan disse skulle undersøges. Nettets informationer er ikke lagt an på brug som undervisningstekster, og afsenderne har meget ofte kommercielle interesser (Blikstad-Balas, 2017; Fabos, 2008; Luke 2014). Teksterne er ikke kvalitetssikrede som i et didaktiseret materiale. En del af undervisningsforløbets formål var, at eleverne i deres samtaler skulle tage stilling til de problemstillinger, som websider fra forskellige interesseorganisationer eller artikler rejste.

I studiet havde jeg udvalgt tre websider, hvoraf en af teksterne var en multimodal og digital artikel fundet på DR1's hjemmeside. Eleverne skulle mundtligt arbejde med World Press Photo, DR1-artiklen og Amnesty International. Websiderne blev udvalgt med det formål, at eleverne skulle tage stilling til de bagved hørende organisationers eller bevægelses værdibårne indhold og formidling. De tre websider har bestemte intentioner og ønsker at påvirke deres læsere til at tage stilling til aktuelle problemstillinger, hvilket gjorde det nødvendigt for eleverne at vurdere, hvordan de formidlede deres hensigter, og om de var troværdige. Selvom websiderne var udvalgt på forhånd og dermed afgrænsede elevernes søgen på nettet, så var der stadig store mængder tekst af varierende kvalitet.

Når jeg havde fokus på den digitale og multimodale læsnings betydning for gruppesamtalen, så var det længe et centralt fokusområde for udviklingen af mit didaktiske design. Noget af dette fokus

gled i baggrunden undervejs i forløbet, fordi andre elementer i elevernes samtaler blev bestemmende for mine analyser af de transskriberede gruppesamtaler (Kap. 5). Når jeg i første omgang fokuserede på den digitale, multimodale læsning, så var det fordi, elevernes samtaler tog deres udgangspunkt i websidernes formidling, men samtalerne om den digitale multimodale tekst viste sig efterfølgende i mindre grad at komme til udtryk i deres gruppesamtaler. Jeg introducerer nedenfor, ganske kort, nogle af de perspektiver, der viste sig i mine analyser, men som jeg har valgt ikke at tage med videre i mine undersøgelser og analyser

Flere studier antyder, at elever lægger overdreven meget vægt på det visuelle, når de læser fx websider (Bartlett & Miller, 2011). Disse studier viste sig at holde stik i elevernes samtaler, hvor billederne ofte blev det første umiddelbare indtryk, som fik betydning for deres opfattelse af, om websiden var troværdig. Et eksempel fra studiet er fra websiden Amnesty International, hvor forsiden viser mennesker med tryglende blikke bag et hegn. Billedet fik tydeligvis den første opmærksomhed fra eleverne, en opmærksomhed som overtrumfede den skriftlige tekst. Billedets affordans medførte elevernes umiddelbare intuitive analyser, hvor flere gav udtryk for, at billedet måtte være ægte og troværdigt. De fleste elever argumenterede med udgangspunkt i en fragmentarisk viden, som de havde om flygtningelejrene og fra den offentlige debat fra flygtningekrisen i 2015. De billeder, som Amnesty præsenterede, gav de fleste af eleverne et bestemt politisk perspektiv. Havde eleverne haft en anden politisk overbevisning, end Amnesty, kunne billederne været blevet læst på en helt anden måde.

Et andet perspektiv er websidens troværdighed. Så en webside "seriøs ud", fx flygtningebilledet, så blev indholdet opfattet som tilsvarende seriøst. Desuden virkede det som om, at eleverne i de udvalgte grupper generelt ikke var særligt kritiske overfor indhold, som blev fremstillet som fakta. Statistikker er et godt eksempel, følgende er et eksempel på en elev, som kommer med en kommentar til Amnesty-websiden: "jeg vil os' sige, at der er rigtig, rigtig mange tal...men det er jo også en god måde, så tingene bliver mere troværdige, men samtidig kan det også blive sån...sådan helt uoverskueligt". Bartlett og Miller (2011) viser i deres studie, foretaget i England og Wales, at en tredjedel af eleverne uden videre vurderede oplysninger fra statistikker som værende faktuelle og kunne give websiden troværdighed. Altså, hvis indholdet i en tekst fremstilles med statistikker, tabeller eller som faktaoplysninger generelt, så blev den i højere grad læst uden, at der blev stillet spørgsmål til informationerne, og den blev læst som værende faktuel og troværdig.

Et tredje perspektiv viste sig at handle om elevernes (manglende) multimodale læsekompetencer og disses betydning for deres gruppesamtaler. De tre websider indeholder både tekst, billeder, tabeller og links til andre sites og disse modaliteters funktioner og interne samspil, brug af redundans og/ eller funktionel specialisering (Løvland, 2010). Talen er endnu en modalitet, som eleverne skal beherske for at kunne undersøge og diskutere tekstens formidling af budskaber. Eleverne skulle med udgangspunkt i ovenstående kunne finde og udvælge relevante informationer, læse multimodalt og kritisk vurdere og diskutere de fundne informationers betydning i deres samtaler. Den multimodale læsning var stort set fraværende i elevernes samtaler. Kun i enkelte af elevernes gruppesamtaler, demonstrerede eleverne multimodal læsning, og de kunne derfor heller ikke kritisk samtale om og med udgangspunkt i organisationernes brug og udnyttelse af multimodal formidling. At kunne tale undersøgende og kritisk med ovenstående som mål kræver viden, bevidsthed og øvelse, masser af øvelse. Eleverne skal mestre ovenstående kompetencer i deres samtale og ikke blot i deres læsninger. Faktisk er udgangspunktet, at mestrer de samtalen, så vil det kunne kvalificere deres kommunikationskritiske kompetencer (Bundsgaard, 2013) til at behandle nettets informationer med modstand (Blikstad-Balas, 2018). Elevernes læsninger og samtaler af de multimodale websider viste sig oftere som en hentning af informationer fra enkelte modaliteter. En hel samtalesekvens kunne handle om et specifikt billedes affordans, eller til, hvad der stod på og mellem linjerne i en skreven tekst.

Rupert Wegerif skriver i sin bog *Dialogic Education for the Internet Age* (2013) om, hvordan skolesystemet har adgang til viden som aldrig før og, at dette giver mulighed for et mere dialogisk læringsrum: "This new logic of education is dialogic and characterises education as learning to learn, think and thrive in the context of working with multiple perspectives and ultimate uncertainty" (Wegerif, 2013, s.1). Nettets uoverskuelighed kan betyde en overfladisk læsning, hvis de multimodale læsekompetencer er ikke-eksisterende. Nettets informationer skal behandles spørgende, undersøgende, kritisk ideelt set ligesom eleverne skal være undersøgende og kritiske i hinandens udsagn. Wegerif beskriver nettets informationer som en mulighed for nye måder til at deltage dialogisk: "it seems possible then that the Internet can restore us to a more participatory and dialogic way of understanding thinking" (Wegerif, s.95). Jeg mener, som Wegerif, at behandlingen af nettets informationer indeholder mange muligheder og potentialer for

dialogisk samtale, men jeg mener også, at en forudsætning herfor er, at eleverne mestrer den multimodale læsning for at kunne gennemskue nettets teksters formidling

Mine fagdidaktiske overvejelser over brug af multimodale og digitale tekster, dannede fra starten af baggrund for udvikling af mit fagdidaktiske design. Men den multimodale læsnings betydning for elevernes samtaler kom til at betyde mindre end forventet, da eleverne kun i ringe grad brugte hjemmesidernes informationer og formidlingsmåder som udgangspunkt for deres samtaler. På baggrund af disse observationer mener jeg, at der er et betydeligt potentiale for videre forskning, for det viser noget om elevernes aktuelle (manglende) multimodale læsekompetencer, men den digitale og multimodale læsnings betydning for elevernes samtale, har jeg valgt ikke yderligere at beskæftige mig med i denne afhandling, da andre ting viste sig i elevernes samtaler.

1.4. Samtalen i et fagdidaktisk perspektiv

I dette afsnit vil jeg beskrive nogle mundtlighedsdidaktiske udfordringer, overvejelser og arbejdsformer, som jeg har arbejdet med i mit didaktiske design (undervisningsforløb). Et af målene med mit studie har været at udvikle nogle didaktiske tiltag som, teoretisk begrundet, kan være med til at inspirere lærerne til at gennemføre mundtlighedsfaglige aktiviteter. Det er aktiviteter, der kan give eleverne mulighed for mundtligt at undersøge og tage kritisk stilling til aktuelle samfundsproblemstillinger og nyhedsmediers og organisationers formidling heraf i deres samtaler.

Lærerens rolle og initiering af gruppeopgaven/gruppesamtalen er ikke en del af dette studie, velvidende, at læreren kan have/ har betydning for elevernes gruppesamtale. Lærerens initierende rolle for gruppearbejdet kan være et studie i sig selv, og megen international klasserumsforskning beskæftiger sig med lærerens betydning for dialogen i klasserummet (Alexander, 2008; Applebee et al., 2003; Berry, 2006; Dysthe, 1995; Howe, Hennessy & Mercer, 2020; Mercer, 2010). Jeg har valgt ikke at inddrage og undersøge betydningen af lærerens rolle for gruppesamtalen, velvidende, at lærerens initiering af opgaver og hans efterfølgende sparring, respons og opsamling har stor betydning for, hvad eleverne lærer i et sådant undervisningsforløb. Når jeg vælger denne absolut vigtige dimension fra, så begrunder jeg det med, at jeg undersøger, hvad der sker i grupperummet i elevernes samtale, hvordan de skaber et rum for deres fælles samtale, og hvilket

indhold den får, og jeg mener at kunne argumentere for, at et lærerfrit gruppesamtalerum i øjeblikket har sin egen berettigelse (Kap. 5.10.3 og 6. 2.7.). En pragmatisk begrundelse er også, at denne dimension ville udvide studiets omfang væsentligt. Mit fokus er elevernes samtale, og jeg er bevidst om, at jeg dermed vælger en del af undervisningens kontekst fra

I mit undervisningsforløb skulle eleverne bl.a. analysere deres egne samtaler. For at dette kunne lade sig gøre udviklede jeg aktiviteter, der kunne 'fastholde' deres samtaler på forskellig vis, så eleverne fik mulighed for at undersøge dem. Tina Høegh (2018) argumenterer for, at mundtlighedsdidaktikken har tre centrale tematikker, veksling mellem sansning og refleksion, forholdet mellem analyse og fortolkning og behovet for at skabe sekvenser i undervisningen med nedsat tempo. Jeg vil kun tage udgangspunkt i et af tematikkerne, nemlig forholdet mellem analyse og fortolkning. Derudover vil jeg fokusere på mulighederne ved fastholdelse eller synliggørelse af mundtligheden i særlige samtaler eller samtalesekvenser. Forholdet mellem analyse og fortolkning er centralt for mundtlighedsdidaktikken. Tina Høegh skriver: "Her er spørgsmålet om, hvad vi analyserer og fortolker, og især hvordan vi gør det, der er til diskussion" (Høegh, 2018, s. 151). Høegh pointerer, at i analysen i mundtlighedsdidaktikken dekonstrueres helheden til enkeltdele og i fortolkningen konstrueres enkeltdelene til en helhed.

Dekonstruktionen foretages, i mit studie, i elevernes observation, i deres lydoptagelser og i deres transskriptioner. I observationen observerer observatøren bestemte elementer i samtalen.

Lydoptagelsen fastholder samtalen fra dens flygtighed og isolerer det verbale fra det nonverbale og i transskriptionen fjernes den verbale og nonverbale tekst, tilbage er kun en skriftlig tekst (Kap.4.2.3.). De didaktiske værktøjer, som er brugt i dette studie, gav eleverne mulighed for at iagttage eller fastholde egne samtaler. Intentionen var, at eleverne skulle have mulighed for skriftligt og visuelt at analysere og fortolke, for derved at blive opmærksomme på, hvad der var på færde i deres samtaler, og hvordan de mundtligt kunne udnytte det aktuelle samtalerum, som de befandt sig i. Det didaktiske 'hvordan' er i mit studie, udviklet, afprøvet og bearbejdet til tre forskellige didaktiske tiltag i form af observation, lydoptagelse af samtale og transskription af samtale.

Elevernes delanalyser af egne samtaler var måder at stilladsere deres opmærksomhed på det talte og at 'konstruere' fælles ny viden og nye færdigheder i at samtale og tænke sammen. På baggrund af dette arbejde skulle eleverne bevidst 'øve' sig iterativt i nye samtaler og videre ideelt set i

danskfagets øvrige faglige områder og i andre fagsammenhænge end danskfaget. Gruppesamtalen som danskfaglig genre, på linje med andre mundtlige genrer, udvikles ved at blive bevidst brugt af eleverne. Det handler om et fokus på, hvad de kan med samtalen. Tina Høegh argumenterer for at: "Denne vekslen mellem analyse og fortolkning er mundtlighedsdidaktikkens motor" (Høegh, 2018, s. 152). Fiona Maine (2015) beskriver en tilsvarende dekonstruerende-konstruerende analyseproces, som hun foretager i sine samtaleanalyser, når hun taler om "co-construction of meaning" (Maine, 2015, s. 6) og beskriver elevernes forskellige "co-constructive moves", som mindre sproglige enheder, der giver et skift i en tilkendegivelse, fx når den talende går fra spørgsmål til stillingtagen, eller når et spørgsmål stilles og en anden svarer (Maine, 2015, s. 41). Maine mener, at ved at identificere disse 'co-constructive moves' i samtalen, så kan man sige noget om elevernes samtale, som en helhed. Fiona Maine lader ikke eleverne selv bruge denne dekonstruktion og efterfølgende konstruktion, da det ikke er hendes ærinde, at eleverne selv skal analysere deres samtaler, men jeg lader mig inspirere af Maines samtaleanalyser og lader eleverne undersøge deres egen brug af samtaleelementer (co-constructive moves) og samtaleformer (co-constructive talk) (kap. 4.2.3. + 4.4.1.). Mit undervisningsforløb indeholder forskellige samtaleelementer (spørgsmål, svar m.fl.) og samtaleformer (informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende samtale). Hvis eleverne bliver opmærksomme på samtalens delelementer, 'co-constructive moves' og selv kan analysere sig frem til, hvordan de driver deres egen samtale fremad, så vil jeg argumentere for, at de veksler mellem analyse og fortolkning i deres egen samtale (jvnf. Høegh, 2018, s. 152).

Samtalen er central for al kommunikation. En samtale kan være både udfordrende, mere eller mindre saglig, men også berigende, inspirerende og dannende. Samtalen indeholder en bearbejdning af viden, og den kan åbne op for ny viden. En sådan modsat vekslende samtale udvider den lærendes viden om og forståelse af sig selv og verden. Det har den tyske dannelsespædagog og didaktiker, Wolfgang Klafki (2003) sagt væsentlige ting om i sin kategoriale dannelsese teori, hvori han mente, at læring kunne opstå i en dobbeltsidig åbning, hvor dannelse sker i en ligeværdig vekselvirkning mellem eleven, der åbner sig for verden og verden, der åbner sig for eleven (Klafki, 2003). Jeg lader mig inspirere af Klafki og vil argumentere for, at hans kategoriale dannelsese teori er et bud på en kritisk samtales 'hvorfor' og kan begrunde og stilladsere eleven i at skabe overblik, kategorisere og begribe sin omverden gennem viden. Klafki

udvikler og definerer en kritisk - konstruktiv pædagogik, hvis mål er at skabe muligheder for, at eleverne får mulighed for at handle og forandre og, at de får mulighed for at udvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2004, s.22). Klafki peger på det, han kalder de epokale nøgleproblemer, der både er lokale, nationale og globale problemstillinger, som eleverne må kunne forholde sig til og som kan danne grundlag for, at børn kan motiveres til at undersøge, diskutere og problemløse og for at kunne udvikle sig til demokratiske borgere. De epokale nøgleproblemer er problemstillinger, der er universelt gyldige, såsom krig og fred, miljømæssige udfordringer, samfundsmæssigt producerede uligheder, menneskers muligheder for lige rettigheder, m.fl. (Klafki 2001). Dette kan siges at være aktuelle og relevante problemstillinger for skolen at forholde sig til og ikke blevet mindre centrale for skolens opgave som værende del af et demokratisk samfund. Lærerens kritiske og konstruktive didaktiske overvejelser fordrer, at hun lægger vægt på at skabe rum for elevens kritiske evner til at håndtere en kompleks verden og hverdag (Klafki, 2001). Klafkis tanker om, hvordan elevens møde med verden gennem material dannelse, netop via sin egen processuelle formåen (fx gennem gruppesamtaler) og gennem en formal dannelse, der giver eleven mulighed for, i netop intense situationer som i dialogen, at opnå kategorisdannelsens handleformåen gennem lige dele vidensbearbejdning og processuel egenstyring af læringen, er helt centrale for mit studie. Elevens mulighed for en kategorial dannelse, mener jeg, begrundes mit studies mundtlighedsdidaktiske 'hvorfor'.

En anden, der giver et bud på et mundtlighedsdidaktisk 'hvorfor' er Jeppe Bundsgaard (2013), der argumenterer for, at eleverne må tilegne sig kommunikationskritiske kompetencer, hvorom han siger, at det er "...en kritisk indstilling til sprog ..." (Bundsgaard, 2013, s. 18) betydende at kunne se bag om, undersøge, vurdere og kritisk diskutere tekster og sammenhænge i bestemte kontekster, at kunne begrunde, hvorfor noget ser ud, som det gør, at kunne kritisere konstruktivt og at kunne modtage kritik fra andre mennesker (Bundsgaard, 2013, s. 18).

Jeg bruger i afhandlingen et kompetencebegreb, som både indeholder viden og færdigheder, og som har et handleperspektiv. Jeg tager afsæt i Jeppe Bundsgaards kompetenceforståelse, som han definerer som:

at vide, hvad der skal til og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt – og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at

have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik).

(Bundsgaard m.fl., 2009, s. 13)

En sådan forståelse betyder, for mig at se, at en given kompetence kan fungere som et redskab til at håndtere, behandle, tage stilling til og handle på ny viden om et emne eller en problemstilling. En tilsvarende kompetenceforståelse kan man finde hos Jeppe Bundsgaard, Marianne Georgsen, Stefan Ting Graf, Thomas Illum Hansen, Charlotte Krog Skott (2018), som konkluderer, på baggrund af tre demonstrationsskoleforsøg, hvor lærere og forskere arbejdede på at implementere og udvikle didaktiske designs til at kvalificere undervisning understøttet af IT i grundskolen, at eleverne bør stifte bekendtskab med og udvikle forskellige typer af kompetencer. Forskerne definerer nogle centrale lærings- og tænkekompetencer for det 21. århundrede: "kritisk tænkning og problemløsningskompetencer, kommunikationskompetencer, kreativitets- og innovationskompetencer, samarbejdskompetencer, kontekstuelle læringskompetencer og informations- og mediekompetencer" (Bundsgaard m.fl. 2018, s. 146). Disse kompetencer stemmer på mange måder også overens med og supplerer Littletons & Mercers argumenter for gruppearbejdets potentiale for, gennem samtalen, at kunne tage kritisk stilling til verden og handle i den (Littleton & Mercer, 2013, s. 24-28). Selvom demonstrationsskoleprojekterne ikke havde et specifikt fokus på mundtlighed, så var mange af projekterne alligevel grundlæggende funderet på kollaborative gruppearbejder, som krævede en høj grad af samtale. Jeg var selv involveret i et af projekterne, som var et tværfagligt samarbejde mellem dansk, kemi og biologi, og som var båret af kollaborative gruppesamtaler.

Jeg mener, at gruppesamtalen indeholder et potentiale for tilegnelse og udøvelse af kommunikationskritisk kompetence (Bundsgaard, 2013) begrundet i en kritisk konstruktiv pædagogik (Klafki, 2001). Det gør jeg fordi, eleverne får til opgave at forholde sig verden udenfor klasserummet og til de problemstillinger som bl.a. kommunikeres på forskellige digitale platforme, fx websider. Disse platforme er ikke værdifrie men afsenderne argumenterer for, problematiserer, formidler etiske problemstillinger og disse afsendere tager både eksplicit og implicit stilling til aktuelle samfundstematikker. Det bør eleverne have en viden om og kompetencer i, så de i samtalen kan stille spørgsmål til, vurdere og reflektere over hinandens argumentation og brug af den viden som formidles

1.5. Forskningsspørgsmål:

Efter denne introduktion til studiets grundlag vil jeg nu zoome ind på mine forskningsspørgsmål. Mit mål med at udvikle viden om og undervisningsmateriale til undervisning i den kritiske samtale, er, at eleverne får mulighed for at tilegne sig viden og bevidsthed om samtalens muligheder og til at øve sig i at samtale diskuterende og kritisk reflekterende med hinanden om de informationer, som de dagligt møder i og udenfor klasserummet og i særlig grad på nettet. Asterhan og Schwarz udleder i deres review af forskning i artiklen "Argumentation for Learning" at, når elever deltager i mundtlige aktiviteter:

...that require them to reflect upon, explain and articulate their own thinking and reason about it; to clarify misunderstandings, to be challenged; and to challenge other views, it is found they better process the content of the discussion topic.

(Asterhan & Schwarz, 2016, s 165)

Citatet indrammer formålet med undervisningsforløbet, da jeg har ønsker at skabe et fysisk lærerfrit undervisningsrum, hvor eleverne, på baggrund af faglige og lærerstilladserende oplæg, havde mulighed for at øve sig i at tale og reflektere med hinanden. Det fysisk lærerfrie samtalerum vender jeg tilbage til (kap. 4.5. og 6.2.7).

I afhandlingens første del har jeg beskrevet min forskningsmæssige interesse og motivation for studiet. Jeg har bl.a. begrundet studiet med skolens opgave i et demokratisk samfund. I et sociokulturelt læringsperspektiv, som jeg argumenterer for i afhandlingen (Kap.2.1.1), har konteksten en central betydning for forståelsen af elevernes læring og refleksion, og konteksten er både klasserummet, men også i verden udenfor, som bringes ind i undervisningen. Den kritiske samtale er genstandsfelt for mine teoretiske og fagdidaktiske overvejelser og danner baggrund for studiets didaktiske design, dets gennemførelse, indsamling af empiri og efterfølgende eksplorative undersøgelse. Dette leder mig videre til mit studies forskningsspørgsmål, som udmønter sig i følgende tre forskningsspørgsmål:

1. Hvad karakteriserer elevers brug af kritiske gruppesamtaler i dansk i udskolingen i forbindelse med et forløb, der har direkte til hensigt at støtte deres viden om og kompetencer i denne type samtale?
2. Hvilke didaktiske tiltag kan støtte elevernes viden om og kompetencer i at samtale undersøgende og kritisk og derved kunne styrke deres brug af kollaborativ refleksion?
3. Hvilke udfordringer er der for, at den kritiske samtale kan foregå, og hvilken betydning kan den få for elevernes mulighed for refleksion?

Jeg har, i mit studie, haft en interesse for elevernes kendskab til og erfaring med at være undersøgende og kritiske i deres samtaler (jvnf. Klafki, 2003), og en del af dette fokus er elevernes måde at tænke sammen, mens de taler med hinanden om en problemstilling eller opgave. Jeg har, på baggrund af de tre forskningsspørgsmål, analyseret min indsamlede empiri og har tre fund, som på forskellig vis kommer til at kunne besvare de tre forskningsspørgsmål. De to første fund kan besvare det første forskningsspørgsmål. Det tredje fund besvarer det andet forskningsspørgsmål, og det sidste forskningsspørgsmål bevares på baggrund af alle tre fund. De tre fund i studiet, samt kontekstens betydning for fundene, indikerer, hvor kompleks kritiske samtaler viser sig at være (Kap. 5,6,7).

Fire forskellige typer for kritisk samtale viste sig i min empiri: en undersøgende, en debatterende, en associerende og en kreativ samtaletype (Kap.5). Den undersøgende samtale har fra starten af studiet haft mit fokus, og jeg kunne undervejs erfare, at de undersøgende elementer i eleverne samtaler tydeligvis også indeholdt kritiske elementer, og derved viste det sig at være svært at adskille de to former for samtale. De fire samtaletyper åbnede hver især for fælles refleksioner i gruppen. Elevernes inddragelse af hypoteser, sammenligninger og inddragelse af anden almen viden viste sig at kunne åbne, uddybe og/eller udvide af deres måde at tænke sammen på (Wegerif, 2013; Littleton & Mercer, 2007) (se kap. 3.3.6. og 4.4.3.). Eleverne fik i en anden type samtaleopgave (Kap. 1.6.) mulighed for at reflektere over deres egne samtaler, hvilket førte til begrebet kollaborativ samtalemonitorering inspireret af Neil Mercers 'meta-cognition' (2007) og Fiona Maines 'self-monitoring' (2015) for at kunne beskrive, når eleverne kollaborativt

monitorerede deres egne tidligere samtaler. De fire beskrevne samtaletyper og deres karakteristika analyserer jeg i særligt udvalgte samtalesekvenser i mit analysekapitel 5.

1.6. Studiets design og pragmatiske interesse

Jeg vil allerede her i det indledende kapitel overordnet præsentere mit designstudie (Kap.4.2.1.). Den didaktiske literacyforsker forsker, Ann L. Brown, har en pragmatisk tilgang til, at en forskning, som forpligter sig på den konkrete virkelighed, realistisk set skal kunne transformeres til andre lignende undervisningskontekster (Brown, 1992, s. 172). Med inspiration fra bl.a. Brown har jeg ladet en pragmatisk orienteret tilgang til mit studie være en grundpræmis for designstudiet ved at udvikle et undervisningsmateriale og en lærervejledning (Bilag 2 og 3) til brug for lærerne. Det har været et styrende princip, at undervisningsforløbet, der er det didaktiske design i designstudiet, relativt let skulle kunne integreres i de involverede læreres øvrige undervisningsplaner. Det betød, at jeg bestræbte mig på, at undervisningen og materialet ikke måtte kræve ekstra af lærernes sparsomme planlægningsressourcer. Dog indvilligede de i at deltage i to workshops undervejs og i tre egentlige planlægningsmøder, til gengæld behøvede de derudover ikke megen faglig planlægning til forløbet

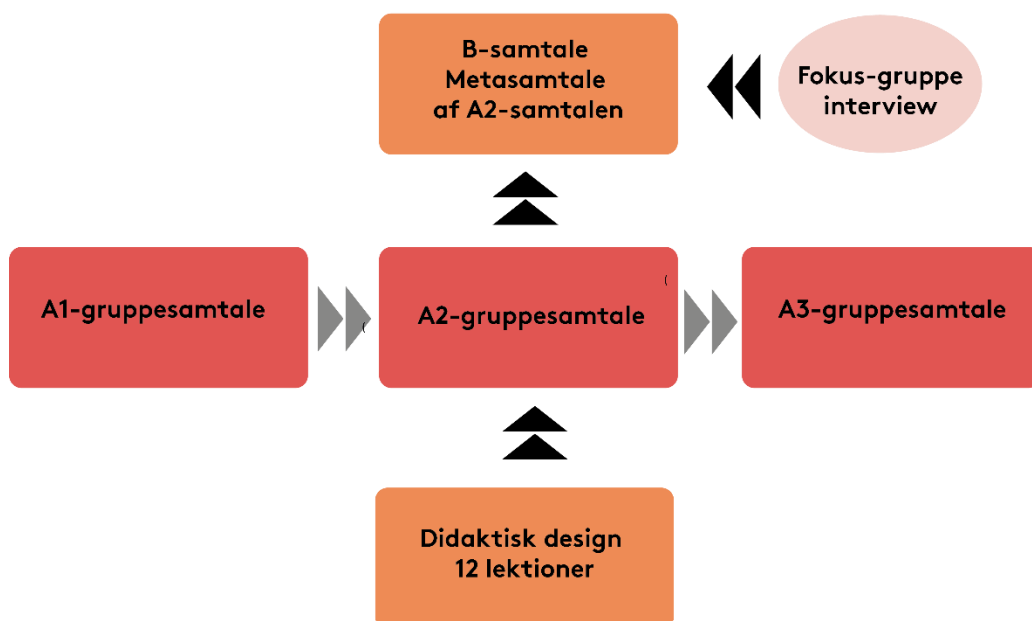
Jeg intervenserer i praksis, i dette studie, for at udvikle på undervisning (kap. 4). Den designbaserede forskning består af iterative processer, af gentagne afprøvninger og videreudvikling af design. De iterative processer har været kendetegnende for hele studiet, både ift. udvikling og afprøvning af undervisningsforløbet, men også i gentagne analyseprocesser som undervejs har kaldt på både eksisterende teori og genereret ny teori.

Jeg udviklede, i starten af mit studie, et undervisningsmateriale, med teoretisk inspiration fra international mundtlighedsteori (Blikstad-Balas, 2017; Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 1995; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013 og 2018). Undervisningsforløbet indeholdt teoretiske begreber, som skulle stilladsere elevernes viden om samtaleformer og samtaleelementer inspireret af Fiona Maines 'co-constructive talk' og 'co-constructive moves' (Maine, 2015) (Kap.4.4.2.). Undervisningsmaterialet blev afprøvet i fire udskolingsklasser.

Interventionsdesignet består af tre parallelle gruppesamtaler (A1, A2 og A3), som blev gennemført over et 10-ugers forløb. Jeg ønskede at undersøge, om der skete noget i elevernes samtaleindhold

på baggrund af et undervisningsforløb. Og jeg ønskede af afdække om dette noget kunne spores ca. seks uger senere.

Nedenstående model viser interventionsdesignet



Figur 1. Studiets design

Samtale A1, blev gennemført ca. 14 dage før undervisningsforløbets gennemførelse. Eleverne fik en mundtlig gruppeopgave uden foregående introduktion. Begrundelsen for opgave A1 var at undersøge, på hvilken måde eleverne samtalte undersøgende og kritisk uden at være blevet undervist i samtaleelementer og samtaleformer.

Samtale A2, blev gennemført som en del af et undervisningsforløb bestående af 12 lektioner, hvor samtale A2 blev gennemført i lektion 9 og 10 (4.2.3. og 4.4.1). I de foregående otte lektioner blev eleverne introduceret til forskellige opgavetyper, hvor de fik mulighed for at øve sig i at samtale med opgaver med observatørroller, analyse af transskriberede gruppesamtaler, små lydoptagelser af deres egne samtaler m.m. Begrundelsen for opgave A2 var at undersøge, om eller hvordan eleverne på baggrund af otte lektioners undervisning i begreberne samtaleelementer og samtaleformer kunne bruge dem i en gruppesamtale. Eleverne fik efterfølgende til opgave at transskribere deres lydoptagne A2-samtale som forberedelse til B-samtalen

Samtale B blev gennemført i 11.-12. lektion som afslutning på undervisningsforløbet. Eleverne fik her til opgave mundtligt at analysere deres egen transskriberede A2-samtale. Intentionen med dette var, at eleverne skulle analysere deres egen A2-samtale for at tilegne sig en metabevidsthed, om deres egen brug af samtaleelementer og samtaleformer.

Samtale A3, blev gennemført ca. seks uger senere. Opgaven blev præsenteret for eleverne på samme måde som A1, men eleverne blev i modsætning til A1-samtalen informeret om følgende: "Vis i samtalen, at I bruger samtaleelementer og samtaleformer til at undersøge og besvare spørgsmålene". Begrundelsen for at gennemføre A3-samtalen var at undersøge, om eleverne (fortsat) kunne bruge samtaleelementerne og samtaleformerne i deres gruppesamtale efter seks ugers forløb.

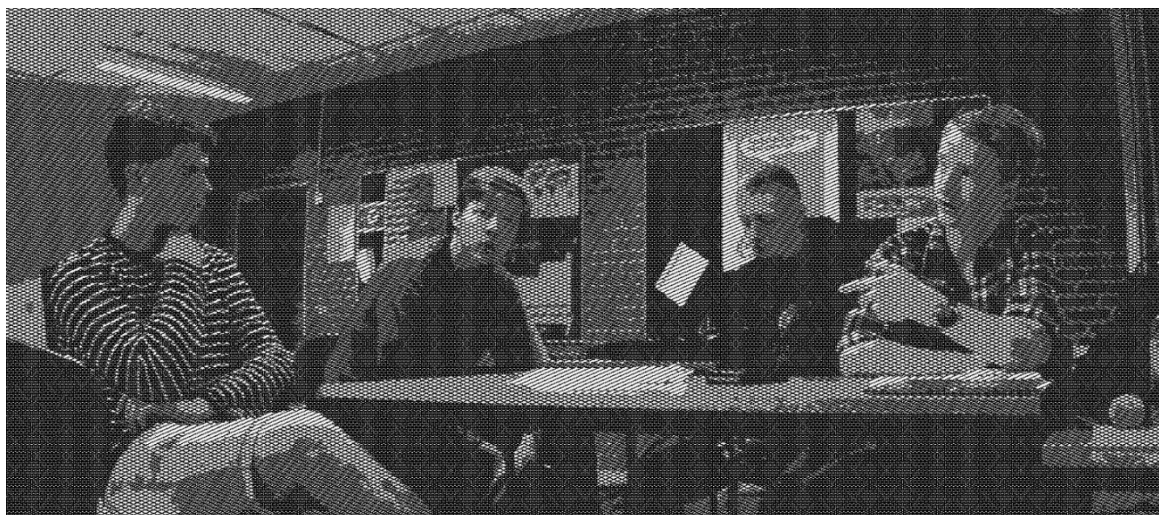
Jeg vil i min afhandling gentagne gange henvise til modellen, derfor er den præsenteret i indledningen. Det er vigtigt at være opmærksom på studiets både horisontale og vertikale fokus. Horisontalt, da jeg undersøger, om jeg kan påvise en udvikling eller ny opmærksomhed i de tre samtaler (A1, A2, A3), som gennemføres over et 10-ugers forløb. Vertikalt, jeg undersøger, hvad der viser sig i elevernes B-samtale.

1.7. Afhandlingens opbygning – læsevejledning

I dette indledende kapitel har jeg indkredset min interesse for en undersøgende og kritisk samtale og for min interesse for elevernes fælles refleksioner og disses potentiale for læring. Min indkredsning viser studiets afsæt, formål, forskningsspørgsmål og design. Jeg har introduceret fagdidaktiske overvejelser over samtalen som genstandsfelt for undervisning.

Herefter følger to teoretiske kapitler, hvor jeg i kapitel 2 først præsenterer min forankring i sociokulturel, dialogisk og diskursanalytisk teori og lader disse danne udgangspunkt for kapitel 3, hvor jeg redegør for mundtlighedsteorien og mit eget teoriapparat. Studiets designbaserede tilgang begrundes i kapitel 4. Gennem syv tematiske nedslag viser jeg gennem analysen i kapitel 5, at, og hvordan, eleverne er kritisk samtalende og samtænkende på forskellige måder, og jeg opsamler studiets vigtigste fund. De samtalesekvenser, som analyseres, findes også i bilag 1 og kan med fordel for overskuelighedens skyld læses parallelt med læsningen af analyserne. Dernæst

diskuterer jeg studiets udfordringer, potentialer og begrænsninger og videre dets betydning for en didaktisk praksis i grundskolen, samt præsenterer studiets bidrag i kapitel 6. Afslutningsvist, i kapitel 7, opsamler og konkluderer jeg på studiet og peger fremad på fremtidige perspektiver for forskning og undervisning i den kritiske samtale og for samtænkningens mulige betydning for elevernes samtaleindhold.



2. Et teoretisk fundament for mundtlighedsforskning

Før jeg bevæger mig ud i præsentationen af den eksisterende mundtlighedsteori, vil jeg starte med at præsentere et begreb i Lev Vygotskys sociokulturelle læringsforståelse, Mikhail Bakhtins dialogbegreb og ytringsbegreb, en sociokulturel diskursteori repræsenteret ved James Paul Gee og New London Group (NLG) samt et bud på kritisk literacy, i samme diskursramme som Gee og NLG, ved Allan Luke. Den sociokulturelle tilgang og diskursanalysen danner et alment fundament for megen mundtlighedsforskning og gør det også for mit studie. Jeg runder dette kapitel af med at præsentere den sociokulturelle diskursanalyse (SCDA) (Mercer, 2004) og mundtligheden som en tænke- og læringsressource (Skaftun, 2020).

2.1. En sociokulturel tilgang til læring

Jeg vil argumentere for, at samtalen må læres, eleverne har ikke på forhånd en italesat viden om samtalens betydning og potentiale. Mit syn på læring er funderet i en sociokulturel antagelse. Det betyder, at tænkning, sprog og læring må forstås som situeret i den sociale kontekst. Min intention har været at undersøge elevernes mundtlige samtaler i danskfaget i grundskolen, i et sociokulturelt perspektiv, ved at spørge til, hvordan læring opstår, og hvad der forbinder sprog og tanke (Vygotsky, 1974). Det er overvejelser over, hvilke sproglige strukturer, der skal til for, at eleverne kan skabe og formulere sprog til brug for tænkning (Skaftun, 2020). Jeg tager, i dette afsnit, udgangspunkt i perspektiver fra udviklingspsykologen, Lev Vygotsky (1896-1934), og anskuer det at tilegne sig et fags viden og kompetencer som værende forbundet med sprog og refleksion. Dialogforskerne Warwick og Cook (2020) argumenterer for, at læring er mere end at lære viden udenad, læring er tæt forbundet med refleksionen:

...so that students become competent 'speakers of subjects' rather than reciters of knowledge; developing a metacognitive understanding of the value of such talk for learning; understanding the importance of participation in the social setting of the classroom for individual and collective cognitive growth... (Warwick & Cook, 2020, s. 121-122)

Det betyder, for mig at se, at læring er kollaborativt og reflektivt, læring åbner for nye muligheder og ny bevidsthed, og den må der handles på. Virkeligheden er socialt konstrueret (Vygotsky, 1974), og mennesker er aktive deltagere i en kulturel specifik social verden (Maine, 2015, s. 12).

Folkeskolens Fælles Mål sætter rammer for, hvad eleverne skal lære i undervisningen. Lærerne tilrettelægger, rammesætter og planlægger undervisning for at stilladsere elevernes læring i de konkrete fag på baggrund af Fælles Mål. Spørgsmålet er, hvordan læreren arrangerer undervisningssituationer, så eleverne lærer det intendede. Det er ét af de temaer, som en læringsteori beskæftiger sig med. Det giver Vygotsky bud på.

2.1.1. Fokus på sprog og tænkning – Lev Vygotsky

Den russiske psykolog Lev Vygotsky (1896-1934), som er brugt i rigtig mange læringsteoretiske sammenhænge, beskæftiger sig bl.a. med barnets udvikling af sprog. Jeg vil præsentere hans begreb 'indre sprog', som har vist sig brugbart i mine analyser af elevernes samtaler (Kap. 5), men først vil jeg beskrive hans læringssyn.

Vygotsky udviklede en ny forståelse af menneskets psykologiske udvikling. Han mente, at udvikling og læring sker i interaktion med andre i en bestemt kulturel og historisk kontekst. Sproget spiller en vigtig rolle for barnets sociale og individuelle læring (Vygotsky, 1974; 1978). Udviklingen af barnets tænkning bliver skærpet af en dynamisk relation mellem den sociale interaktion og en individuel tænkning med sproget som den primære mediator mellem de to (Littleton & Mercer, 2013). I Vygotskys tænkning er den sociale interaktion helt central for udviklingen af barnets kognitive funktioner. For Vygotsky udvikles de kognitive funktioner først i interaktion med andre mennesker, og barnet vil herefter selv gradvist kunne internalisere dem. Ifølge den sociokulturelle forståelse af læring finder læring sted i en gensidig vekslen mellem sociale interaktioner og den individuelle kognitive udvikling og tænkning (Vygotsky, 1978). Vygotsky forholdt sig til psykologen Jean Piagets kognitive læringsteorier, som også beskæftigede sig med børns kognitive udvikling. For Piaget var tænkning et individuelt foretagende. Piaget mente, at barnet først selv konstruerer sin viden for derefter i samspil med andre at afprøve og udvikle ny viden (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014; Piaget, 1967). Vygotsky argumenterede derimod for, at barnets læring først opstår i socialt samspil med andre (interpsykologisk), derefter i barnet selv (intrapsykologisk). Det kræver

interaktion med omverdenen, hvis tænkning og handling skal finde sted. Tænkning vil ifølge Vygotsky altid først være social eller interpsykologisk, og senere bliver den så til en individuel, intrapsykologisk aktivitet (Vygotsky, 1978, s. 84-89). Vygotsky definerer de to begreber for at kunne sige noget om læring:

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). (Vygotsky, 1978, s. 57).

For Vygotsky sker læring ligeværdigt, men ikke samtidigt gennem sociale og psykologiske processer, og disse er vigtige og gensidigt afhængige. Ved brug af begreberne interpsykologisk og intrapsykologisk beskriver Vygotsky, hvordan sprog og tænkning udvikles og internaliseres i gruppen og hos den enkelte. Vygotsky skelner mellem lavere elementære processer og højere mentale processer, som henviser til barnets overgang fra at være et biologisk væsen til at være et kulturvæsen. Barnets overgang til kulturvæsen indebærer et socialt betinget sprog. Barnet udvikler højere mentale funktioner, efterhånden som hukommelsen, sproget og tænkningen danner basis for bevidste valg. Ifølge Vygotsky har menneskets højere mentale processer en social og historisk kvalitet. Udviklingen af disse leder til komplekse kognitioner, som videre betyder, at barnet kan tilegne sig viden om og kompetencer i problemløsning, kritisk tænkning, refleksion og kreativitet. Når barnet mestrer disse kompetencer, vil det ifølge Vygotsky være i stand til at mestre højere mentale processer (Vygotsky, 1997, s. 1-11). Læring sker gennem en sådan udvikling af de lavere elementære funktioner til de højere mentale funktioner: "Det ydre sprog bliver til et indre sprog gennem interaktionen med omverdenen. Det er denne internaliseringsproces, der muliggør det, han (Vygotsky, min tilføjelse) kalder "højere mentale funktioner" (Beck, Kapersen & Paulsen, 2014, s. 339). Internaliseringsprocessen er ikke bare 'en flytning' af noget ydre til noget indre, det er en proces, hvorigennem det ydre dialektisk determinerer den indre struktur af bevidstheden. De højere mentale funktioner er et særtræk ved menneskelig bevidsthed i modsætning til dyrenes mentale funktioner, som er biologisk determinerede. Vygotskys læringsteori er dialektisk, dvs. at Vygotsky opfatter læring (det at lære noget) som processer, der betinges af modsatrettede kræfter mellem mennesker, historie og kultur. Det er en stadig udvikling mellem det ydre og sociale og et indre mere individuelt plan. Internaliseringsprocessen

beskriver den proces, hvorigennem en ydre handling eller funktion rekonstrueres som en indre. Den giver barnet mulighed for at tænke intellektuelt på et højere mentalt niveau. Når noget internaliseres, betyder det, at barnet begynder at kunne kontrollere ydre processer via refleksion, fx at kunne bruge tegn og symboler som kulturelle redskaber i sin kommunikation med andre. Det er en udvikling af evnen til at huske og reflektere over genstande, mennesker, problemer og situationer, når disse ikke længere er fysisk og mentalt nærværende. En sådan tænkning eller indre samtale åbner for en verden af højere mentale funktioner som abstraktion og perception. I en undervisningssituation er læreren den helt centrale person som en mere vidende, der kan udfordre barnets nuværende læring. I skolen skal barnet ifølge Vygotsky lære, hvad det ikke allerede ved. Det skal udfordres ved at møde ny viden til at nå et højere udviklingstrin end det, det allerede står på. Det sker ifølge Vygotsky på følgende måde:

Med andre ord, det, som barnet kan udføre i dag i en samarbejdssituation, kan det udføre selvstændigt i morgen. Derfor forekommer den tanke os rigtig, at indlæring og udvikling i skolen forholder sig til hinanden som den nærmeste udviklings zone til den aktuelle udviklings niveau. (Vygotsky, 1974, s. 289)

Denne nærmeste udviklingszone er imellem, hvad barnet kan og ikke kan. En sådan læring kan ske gennem en zone for nærmeste udvikling i interaktionen med den mere vidende anden (Vygotsky, 1997, s. 1-11). Elevens 'zone for nærmeste udvikling' blev bl.a. videreudviklet af psykologen Jerome Bruner til det, vi i dag kalder stilladsering: "afstanden mellem de problemløsningsevner, som udfoldes af en elev, når denne arbejder alene, og den pågældende elevs problemløsningsevner, når han får hjælp af eller arbejder sammen med mennesker med større erfaring" (Lave & Wenger, 2003, s. 45). For Vygotsky kræver læring refleksion. Vygotsky har bidraget til en teoretisk udvikling af refleksion som en integreret del af tænkning og læring. Vygotskys teori om barnets udvikling af højere psykiske processer, og dermed en reflekterende bevidsthed, foregriber ifølge Bråten (1996) forskningen i metakognition, som mundtlighedsteoretikerne, Littleton & Mercer (2007; 2013), efterfølgende også beskæftiger sig med for at kunne sige noget om en fælles læringstilgang (Littleton & Mercer, 2007; Maine, 2015) (se afsnit 4.3.5.). Skolen har en funktion for barnets udvikling af en reflekterende bevidsthed. Barnets konfrontation med skolens abstrakte videnskabelige tænkning giver barnet begreber til at tilegne sig en reflekterende bevidsthed. Begrebsdannelsesprocessen er en form for

problemløsning og opstår som et resultat af barnets forsøg på at udvikle en generaliseret forståelse, der kan åbne for nye perspektiver og ny læring (Vygotsky, 1971; Krogh, 2011).

Det indre sprog

Det indre sprog er en del af refleksionsprocessen. Det er et sprog, hvor den enkelte fra det ydre sociale sprog indvendigt formulerer tanken eller på baggrund af tanken indvendigt formulerer sit ydre sociale sprog. Det indre sprog er et sprog mellem tanken og ordet. Det indre sprog er ifølge Vygotsky et sprog rettet mod subjektet selv, hvorimod det ydre sprog er rettet mod andre. Det indre sprog har sine egne egenskaber og er en indre sproghandling. Det "indre sprog er en proces, hvor tanken forvandles til ord, hvor tanken materialiseres og objektiveres" (Vygotsky, 1974, s. 364). Det indre sprog er ikke en kommunikation med andre, det er ikke forudbestemt til samtale med andre, men er en kommunikation med mig selv (Vygotsky, 1974, s. 400).

Når barnet kommunikerer med andre børn, så udvikler det viden om verden, som det kan bruge til at løse udfordringer og problemer med. Denne sociale sprogtilegnelse udvikler sig ifølge Vygotsky til en indre tale, der bliver et mellemlid mellem barnets kontekstuelle og kulturelle viden og barnets individuelle viden. Forholdet mellem kulturel og individuel viden er ikke et envejsforhold. Det indre sprog overtages ikke blot fra det ydre sociale sprog, det har en helt selvstændig funktion, "hvis mål er udviklingen af den intellektuelle orientering, bevidstgørelsen, forestillingsevnen og af tænkningen, udviklingen af muligheder for at overvinde vanskeligheder og hindringer" (Vygotsky, 1974, s. 368). Der sker en internalisering af det sociale sprog til det indre sprog, og denne internalisering kan bruges til at sprogliggøre tænkning og til at udfordre kulturen og dennes sproggrænser. En anden måde at sige det på er, at det er en dialektisk proces, hvori barnets tænkning både formes af og former kulturen, som Kozulin siger i sit forord til Vygotskys bog, "Tænkning og sprog", at: "Inner speech becomes a psychological interface between, on the one hand, culturally sanctioned symbolic systems and, on the other hand, private 'language' and imagery" (Kozulin, 1986, liii).

Piaget taler om barnets egocentriske sprog som en indre tale, der beskriver barnets eget individuelle sprog som en vej mod en højere kognitiv udvikling og mod et mere socialt sprog. Små børn taler ofte højt med sig selv, mens de udforsker og afprøver deres sprog. Disse ytringer kalder Piaget for egocentrisk tale. Denne tale må ikke sammenlignes med en egoistisk tale. Barnets

egocentriske tale er for Piaget en del af den præoperationelle fase (ca. 2-4 år). Denne fase består i en manglende evne til at se verden fra andre perspektiver end barnets eget. Små børn taler til sig selv, og det betyder for Piaget, at barnets tanker bliver verbaliseret i den form, de dukker op i. Barnet er ikke bevidst om, at tilhøreren mangler indsigt i, hvad det tænker og siger. Piaget mener, at barnet gennemgår en kognitiv modning, hvor det fx finder ud af, at de andre børn kan have andre holdninger til samme sag, end det selv har. Konsekvensen af disse erfaringer er, at barnet gennemgår en kognitiv modning, hvor det egocentriske sprog bliver erstattet af et mere socialt sprog, hvor barnet tilpasser sit sprog til omgivelserne. Det egocentriske sprog er altså et uddøende sprog, som afløses af et mere socialt sprog (Beck, Kapersen & Paulsen, 2014, s. 266-268).

Hertil mente Vygotsky, at Piaget var blind for "det væsentligste i det egocentriske sprog, nemlig dets genetiske slægtskab og forbindelse med det indre sprog." (Vygotsky, 1974, s. 364). Vygotsky forholdt sig kritisk til Piagets forståelse af, at det egocentriske sprog er et sprog, der forsvinder, efterhånden som barnet udvikles. Vygotsky argumenterede for, at det egocentriske sprog har en egenverdi og repræsenterer en række udviklingstrin, som ligger før udviklingen af et indre sprog. Han kobler det egocentriske sprogs udvikling til et indre sprog. Det betyder ifølge Vygotsky, at det egocentriske sprog bliver en nøgle, der kan åbne for det indre sprog. Det egocentriske sprog har en selvstændig funktion, som er en forløber for en mere intellektuel orientering, hvor bevidsthed, udvikling af forestillingsevne og tænkning og muligheder for at kunne overvinde forhindringer udvikles.

Det egocentriske sprog udvikler sig fra et lydligt ydre sprog til et lydløst indre sprog. Det indre sprog er et stumt og tavst sprog, som dog har fællestræk med det egocentriske sprog ved at være forkortet, abrupt, usammenhængende og uforståeligt.

Med andre ord er modsætningen mellem det egocentriske sprogs ydre bortfald og det samme sprogs indre udvikling og vækst kun en tilsyneladende modsætning. Det egocentriske sprogs hængslen skjuler i virkeligheden en positiv udvikling af en af de mest centrale ejendommeligheder i indre sprog, nemlig: at der foregår en abstrahering fra sprogets lydige side, og at ydre og indre sprog nu endelig differentieres. (Vygotsky, 1974, s. 372)

Det indre sprog opererer først og fremmest ved hjælp af det semantiske indhold. Sprogets fonetiske udtryk er mindre væsentligt, da det er tankens indhold, der dominerer i det indre sprog.

Det indre sprog repræsenterer en helt specifik selvstændig, autonom og egenartet sprogfunktion, og det indre sprog er det ydre sprogs modsætning. Det indre sprog beskrives som en bro, en relation mellem tanke og ord, men er et selvstændigt sprog. Tanken går mod en mere sproglig form (Vygotsky, 1974 s. 403-406). Tanken udtrykker sig ikke i ordet, men tanken går via det indre sprog, og tanken afsluttes i ordet. Det indre sprog internaliseres og forkortes i en lydløs 'tale-for-mig-selv', som spiller en væsentlig rolle i den sproglige tænkning, som kendetegner ældre børn og voksne.

Vygotsky undersøger og beskriver det indre sprog gennem observationer af børns egocentriske sprog, før der sker en udvikling til et indre sprog. Han lader det egocentriske sprog være et udgangspunkt for sin analyse af det indre sprog. Han har med andre ord analyseret et sprog, som ikke har et lydligt udtryk, men ud fra den hypotese, at det egocentriske sprog har samme struktur og de samme kendetegn som det indre sprog (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 338-339).

Denne indre tale bliver for Vygotsky et vigtigt tankeredskab i en mundtlig eller skriftlig problemløsningsopgave, men den sammenfatter også tidligere erfaringer og repræsenterer en slags indre kladde for personens fremtidige ytringer. I den indre tale forenes tænkning og sprog i det verbalt meningsfulde – i ordmeninger:

Word meaning is a phenomenon of thought only insofar as thought is embodied in speech, and of speech only insofar as speech is connected with thought and illuminated by it. It is a phenomenon of verbal thought, or meaningful speech – a union of word and thought.
(Vygotsky, 1986, s. 212)

Den indre tale gør det muligt at føre en indre dialog med sig selv.¹ Vygotsky sammenholder det indre sprog med skriftsproget, hvor han beskriver skriftsproget som det mest komplicerede og mest ordrige. Skriftsproget har ikke det nonverbale sprog til at understøtte det sproglige udsagn (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 343). Skriftsproget har ikke en kontekst at læne sig op ad. Skriftsproget må beskrive, hvad gestik, mimik, intonation, det visuelle og det auditive kan gøre for den mundtlige kommunikationssituation, hvori disse er en integreret del. Det indre sprog bliver en kladde for det skriftlige sprog. Det skriftlige sprog

¹ Noget lignende beskæftigede George Herbert Mead sig med i sin teori om 'jeg' og 'mig' (Mead, 1934).

formuleres via det indre sprog. Det kræver en høj grad af bevidsthed og abstraktion at formulere det skriftlige sprog. Det mundtlige sprog kan derimod kommunikeres gennem forkortelser, uafsluttede sætninger og med enkelte ord, da det nonverbale sprog understøtter kommunikationen. Sætningens fulde syntaks er ikke en forudsætning for, at kommunikationen med andre lykkes (Vygotsky, 1974, s. 385-389).² Det indre sprog har en tendens til ufærdige sætninger og strukturer. Det indre sprog har også det abrupte særkende, men det forstås derimod altid, fordi jeg ved, hvad jeg tænker i min indre monolog.³

I mit undervisningsforløb blev eleverne præsenteret for en opgave, hvor de fik udleveret nogle transskriptionstekster fra andre elevers samtaler, som de skulle læse og undersøge. Deres læsning af disse blev udfordret. De gav udtryk for, at teksterne var uforståelige, hvilket meget godt illustrerer det mundtlige sprog skriftliggjort, altså at talesproget mangler sine kontekster i transskriptionen (elevkommentarer). Eleverne gav bl.a. udtryk for, at transskriptionerne var uforståelige, fordi der var så mange afbrud, hvilket netop viser tegn på Vygotskys tese om, hvordan det indre sprog er bygget.

For Vygotsky skal sprog vurderes funktionelt, og det er et redskab til kommunikation mellem mennesker, som diskursteorien tager sit udgangspunkt i, og som jeg vender tilbage til i afsnit 2.3. Men tanken har betydning for kommunikationen, for abstraktionen, som en baggrund og begrundelse for ordet. Man kan ikke skelne tanke og sprog fra hinanden, de er indbyrdes forbundne. Det indre sprog opstår, i forbindelsen med at tanken tænkes, og denne indre sprogliggørelse af tanken munder ud i det verbale sprog (Vygotsky, 1974, s. 407-408). Men ud af det verbale sprog, dialogen, kan det indre sprog også aktiveres, og tanken tænkes. Tænkning og ord er altså vævet ind i hinanden og kan ikke forstås hver for sig. Tanken, det indre og ydre sprog er præget af historisk og aktuel kontekst (Vygotsky, 1974, s. 409-411). Tænkning og indre sprog kræver ikke nødvendigvis verbalsprog, men verbalsproget har betydning for barnets læring. For at mennesker kan forholde sig til både konkrete og abstrakte problemstillinger og vurdere deres konsekvenser, kræver det højere mentale processer hos den enkelte. Beck, Kaspersen & Paulsen påpeger Vygotskys forståelse af, at menneskets handlemuligheder, når det har udviklet en

² Fællestræk med Bakhtins 'ytring' (se afsnit 3.2.).

³ Det abrupte sprog kan jeg se i elevernes fælles refleksioner (se kap. 5).

abstrakt og bevidst tænkning, kan give frihed via sproget: "Sprogligt set er evnen til at tænke videnskabeligt tæt forbundet med adgang til at bruge begreber, som muliggør abstraktion, generalisering og systematik" (Beck, Kapersen & Paulsen, 2014, s. 339). Man kan sige, at bevidst tænkning handler om evnen til at gøre sig tanker om eller reflektere over den viden, som man har tilegnet sig.

Når jeg inddrager det indre sprog som et selvstændigt og dialektisk sprog mellem tænkning og sprog og sprog og tænkning, så er det for at kunne beskrive, hvad der er på færde i elevernes abrupte og ufærdige ytringer i deres mundtlige samtaler. Mit spørgsmål er, om det indre sprog kan bruges til at begrunde, hvad de ikke får sagt, og give nogle bud på, hvorfor der er manglende sammenhæng i nogle ytringer – vel vidende, at jeg må kunne begrunde deres indre sprog i deres mundtlige udsagn, da det indre sprog, naturligt nok, ikke kan ses eller høres.

Jeg vil argumentere for, at Vygotskys 'indre sprog' kan bruges til at belyse elevernes ofte uafsluttede verbale overvejelser, og om deres eksplicite og implicite inddragelse af forskellige kontekster har og får betydning for deres samtaler.

2.1.2. The 'I' and the 'Me' – George Herbert Mead

George Herbert Mead (1863-1931) var amerikansk filosof, sociolog og psykolog.

I sin forskning tog han udgangspunkt i det lille barn, som kun har fokus på sin egen verden, meget lig Piagets forståelse af det egocentriske barn som behandlet i afsnit 2.1.1. Barnet er ikke påvirket af verden omkring sig, det er ligeglad med, hvad andre mener om det. Mead påpegede, at det lille barn ikke har en forestilling om 'den generaliserede anden': "The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called "the generalized other" (Mead, 1934, s. 154). Mead mener, at individet handler, som samfundet handler; der er en implicit forventning (og egen forventning) om, at det handler, som samfundet forventer.

For Mead er udviklingen af et 'selv' tæt bundet op på udviklingen af sprog. Ifølge Mead har selvet to sider: 'jeg'et og 'mig'et. 'Mig'et betegner han som menneskets sociale side. 'Mig'et repræsenterer tillært adfærd, holdninger og forventninger til andre og samfundet (det sociale). 'Jeg'et repræsenterer den individuelle identitet baseret på de erfaringer og refleksioner, 'jeg'et (individet) har fået på baggrund af 'mig'ets interaktion med andre:

The self that arises in relationship to a specific generalized other is referred to as the "Me." The "Me" is a cognitive object, which is only known retrospectively, that is, on reflection. When we act in habitual ways, we are not typically self-conscious. We are engaged in actions at a non-reflective level. (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016)

‘Mig’ets møde med den generaliserede anden er foranlediget af ‘jeg’et og omvendt. Rupert Wegerif er inspireret af Meads begreb ‘the generalized other’, som jeg vender tilbage til i kapitel 3.3.6. Man kan ikke forstå ‘mig’et og ‘jeg’et uden den generaliserede anden, da ‘mig’et bliver til et ‘jeg’ i mødet med den generaliserede anden, og ‘jeg’et forholder sig til og responderer på dette ‘mig’:

The "I" does not get into the limelight; we talk to ourselves, but do not see ourselves. The "I" reacts to the self which arises through the taking of the attitudes of others. Through taking those attitudes we have introduced the "me" and we react to it as an "I". The simplest way of handling the problem would be in terms of memory. I talk to myself, and I remember what I said and perhaps the emotional content that went with it. The "I" of this moment is present in the "me" of the next moment. There again I cannot turn around quick enough to catch myself. I become a "me" in so far as I remember what I said. (Mead, 1934, s. 174)

Mead analyserer sig frem til, at der er en temporalitet, som fysisk begrunder en sondring mellem selvets to faser i interaktionen – ‘jeg’et og ‘mig’et – hvorved der netop opstår en tidsforskydning i individets reaktion. Meads beskrivelse af forholdet mellem the ‘I’ og the ‘me’ har det reflektive rum tilfælles med Vygotskys ‘indre sprog’. I begge forståelser foregår der en kommunikationsproces mellem den indre tanke og den ydre ytring.

‘Mig’et kan ses som en spejling af samfundets normer, og ‘jeg’et kan beskrives som den individuelle identitet eller vores indre reflektive personlige respons på samfundet, og selvom de to sider af selvet kan virke til at være i konflikt med hinanden, så argumenterer Mead for, at vi virkelig er vores faktiske selv, når vi er i balance mellem de to sider. (Mead, 1934, s. 175)

2.1.3. Delkonklusion

Fælles for de to teoretikere Vygotsky og Mead er, at de stort set var samtidige, men hvor Vygotsky var russisk, så var Mead amerikaner. Men de havde også et fælles fokus på refleksionen. Jeg har i kapitlet beskrevet Vygotskys 'indre sprog' mellem tænkning og sprog og Meads 'generaliserede anden' samt 'jeg'et og 'mig'et. Vygotskys 'indre sprog' er en central baggrund for mine analyser. Når jeg inddrager Vygotsky og Mead i min undersøgelse af, hvad der sker i elevernes gruppesamtaler, så er det fordi, de begge beskæftigede sig med tænkningens betydning for sprog og læring. Mead taler om 'den generaliserede anden', som individet møder som en repræsentant for den anden, og denne anden repræsenterer det samfund, som individet er en del af. Herved bliver det sociokulturelle aspekt synligt. Udviklingen af individets 'jeg' og 'mig' er tæt forbundet med en sproglig udvikling. Når 'jeg'et reflekterer, så er det i forhold til sit 'mig'. Det betyder, at denne tænkning må komme før sproget, og når eleverne siger "jeg tænker", "jeg tror" eller "måske betyder det ...", så ligger der nogle overvejelser, nogle tanker, som kommer fra 'jeg'et og udmønter sig i 'mig'ets ord til den anden, den anden repræsenteret af andre i gruppen. Forholdet mellem 'jeg'et og 'mig'et rummer en temporalitet, men 'jeg'et og 'mig'et er i en stadig vekselvirkning med hinanden, så selvom tænkningen i 'jeg'et foregår, før ordet siges af 'mig'et, så er processen iterativ og cirkulær snarere end lineær. Den iterative proces afspejler sig i elevernes uafsluttede ytringer, i forholdet mellem de forskellige ytringer, hvordan lytninger fungerer m.m. (Kap 2.2.). Vygotsky opererer med begrebet 'det indre sprog' som et selvstændigt led mellem tanken og sproget. Det har meget tilfælles med det, der foregår i det temporale rum mellem 'jeg'et og 'mig'et: "Når Vygotsky taler om "det indre sprog", og Mead taler om "I" and "me", så har de to mænd en fælles forståelse af, at det er muligt for et menneske at forholde sig til sig selv" (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 339). Både Vygotskys og Meads teori kommer til udtryk i nogle af mine gruppesamtaler.

Da Lau og hans gruppe diskuterer Amnesty's brug af billeder, siger Lau pludselig: "Jeg synes, at det er dårligt, at de viser de billeder af folk bag et hegn ... prøv at se ... det er sgu' synd for dem ... og prøv at se (han scroller ned på skærmen)... jeg så det billede før, se pigen der ... se øjnene ... de (Amnesty) udnytter det". Lau har reflekteret over billedet af pigen med øjnene, det siger han direkte og sammenligner det med det andet billede for at begrunde, at Amnesty udnytter eller appellerer til os gennem billederne på deres hjemmeside. Han har gang i det indre sprog, som

kommer til udtryk i det, som han siger til de andre i gruppen, og som bliver en kommentar til mediernes brug af visuelle tekster. 'Jeg'et har, på baggrund af mig'et, tidligere gjort sig nogle overvejelser, som nu kommer til udtryk i 'mig'et.

Meads forståelse af selvbevidsthed og identitetsdannelse er bundet op på refleksivitet, som er mulig i kraft af en tidsmæssig forskydning. 'Jeg'et tænker, og 'mig'et udtrykker sig ift. denne tænkning formuleret til den anden, hvilket også kan betyde, at 'jeg'ets tænkning ikke er det samme som de ord, der kommer fra 'mig'et, som, i kraft af 'jeg'ets tænkning, forholder sig til den generaliserede anden.

Rupert Wegerif inddrager Meads begreb 'den generaliserede anden' til at sige noget om forholdet til den anden, som er særlig vigtigt for læringen. Wegerif knytter an til 'den generaliserede anden' for at kunne sige noget om dialogens potentiale for kommunikationen mellem den enkelte og gruppen: "As well as learning how to argue in order to persuade specific others, children have to learn how to argue in terms of 'what anyone would think' which is to learn the norms and rules of thinking within a community" (Wegerif, 2019, s. 5). Wegerifs pointe er, at eleven både skal kunne argumentere overbevisende overfor de andre, i fx en gruppe, men implicit også skulle kunne argumentere overfor den generaliserede anden, i form af bestemte samfundsmæssige normer i de omgivelser, som han er en del af.

Fire elever sidder i et gruppearbejde og drøfter, hvorfor et bestemt billede fra World Press Photo har vundet i 2015. Jesper mener, at billedet er iscenesat, og at det er manipulerende med en bestemt hensigt. Janni er uenig med Jesper i, hvorfor billedet er blevet årets vinderbillede – et billede, som viser en flygtning, en far, forsøge at give sit barn til en på den anden side af et hegn. Der er en mindre pause i samtalen, hvorefter Janni argumenterer for den på det tidspunkt aktuelle flygtningesituation. Både Jesper og Janni argumenterer ind i en større debat, som foregår i samfundet på det tidspunkt, hun forholder sig til 'den generaliserede anden', en aktuell problemstilling i samfundet, som der er meget forskellige holdninger til, og disse kommer til udtryk i gruppesamtalen.

Wegerif kalder dette "being called into dialogue by Generalised others" (Wegerif, 2019, s. 5). De elever, som formår at forholde sig til de generaliserede andre stemmer i gruppen, i klasserumskonteksten og i den større samfundskontekst, får mulighed for at øve sig i at bruge 'jeg'ets tænkning og det indre sprog til at udtrykke sig i 'mig'ets ydre sprog i mødet med 'den

generaliserede anden'. Jannis 'jeg' kommer til udtryk i hendes 'mig', som forholder sig til Jespers udsagn. Hun møder forskellige stemmer i sine ('jeg'ets) overvejelser, som kommer til udtryk i hendes ('mig'ets) udsagn til Jesper, som repræsenterer den generaliserede anden for hende. En sammenhæng mellem Vygotskys perspektiv på tænkning og sprog og en brug af mundtlighed som læringsværktøj knytter den norske mundtlighedsforsker Atle Skaftun an til. Han arbejder med samtaler som mulighed for sproglig tænkning (2020). Han beskriver samtalen som en mulighed for udvikling af tænkning: "Eksplisitt undervisning i muntlighet er viktig nok, men muntlighet som forekommer i undervisningen er en formidabel og relativt uutnyttet ressurs knyttet til det å lære seg å tenke ved hjelp av språklige verktøy" (Skaftun, 2020, s. 250).

Skaftun tager udgangspunkt i undervisning og elevernes mulighed for at lære gennem mundtlighed. Hans udgangspunkt er et andet end Vygotskys, eftersom Vygotsky har fokus på barnets udvikling af sprog i en dynamisk vekselvirkning mellem kultur og individ. Men Skaftun aktualiserer Vygotskys teori om læring og udvikling knyttet til den sproglige tænkning og det indre sprogs betydning for samme tænkning (se afsnit 2.5.). Jeg vil mene, at inspirationen fra Vygotsky bliver synlig i Skaftuns syn på sprogets potentiale for læring. Når Vygotsky forstår brug af sprog som en mulighed for aktivering af det indre sprog (Vygotsky), så bygger Skaftun sin forskning med udgangspunkt i en sociokulturel forståelse, og han opfatter, selvfølgelig med Vygotskys teori in mente, sprog som et redskab for tænkning (Skaftun). For Vygotsky og for Skaftun er ordet et værktøj for tænkningen, og dette kan blive et argument for undervisning i mundtlighed i skolen. Han sammenkobler Vygotskys teori om sprog og udvikling til sproglig tænkning med den mulighed, der er for dialog og tænkning gennem brug af "kulturelt anerkjente redskaper" (Skaftun, 2020, s. 250), som fx gruppesamtalen, til at tænke med og øve sig i at bruge og til at argumentere for undervisning i og med mundtlighed (Haugsted, 1999). Han argumenterer for, at dette er nødvendigt for at udvikle elevernes tænkning gennem faglige problemstillinger. Skaftun lader sig også inspirere af Bakhtin (afsnit 2.2.) for derved at kunne sige noget om dialogens betydning for læring.

2.2. Sprogets dialogiske natur – Mikhail Bakhtin

For at kunne beskrive, hvad der sker mellem eleverne i gruppesamtalerne, inddrager jeg Mikhail Bakhtin, som taler om sprogets dialogiske natur. Mennesket skaber mening i kommunikation med

andre. Enhver kommunikation foregår i en kontekst, hvori ord ytres med bestemte intentioner, og hvori lytteren forventes at give svar. Silje giver højlydt udtryk for uenighed med Sannes foregående udsagn og forventer en reaktion fra hende, men det bliver Sara, der svarer, og Sanne, der ignorerer hende ved at fokusere på sin computerskærm. Begge piger svarer Silje, den ene verbalt og den anden nonverbalt, men det får betydning for den fortsatte kommunikation mellem de tre piger (en pigegruppe i samtale fra mine transskriptioner).

Vygotsky placerer den sociale kontekst som værende helt central for læring. Mening bliver skabt, ved at mennesker kommunikerer med hinanden i sammenhæng, og mening skabes sammen og hver for sig, når verden fortolkes. Mikhail Bakhtin fokuserer på dialogen mellem mennesker, men ikke i et læringsperspektiv, og han er relevant at sætte i sammenhæng med Vygotsky, når fokus er på samtalen i en læringskontekst.

I international mundtlighedsforskning beskrives samtale som 'dialogue'. Jeg bruger 'samtale' som et synonym for 'dialogue' i analyserne af elevernes gruppesamtaler, men i mere teoretisk øjemed bruger jeg begrebet 'dialog'.

Hvor Vygotsky var læringsteoretiker og mere fokuseret på forholdet mellem tanken og sproget i læringsprocessen, så var Mikhail Bakhtin (1895-1975) litteraturteoretiker og sprogfilosof, og han definerede talens dialogiske natur. Hans tilgang til sproget var med udgangspunkt i litteraturen. Man kan undersøge dialogsituationen som en taler-lytter-situation. Bakhtin var ikke lingvist, selvom mange lingvistiske forskere har brugt hans teorier til at lade sig inspirere af (Andersen, 2016, s. 129). Bakhtin tog afstand fra lingvistiske teorier i sin samtid som han mente så på sproget isoleret, og som ikke tager højde for sprogets dialogiske natur (Andersen, 1998, s. 95). "Det er meget vigtigt at understrege at Bakhtin gør sprogbrugen til en forudsætning for det dialogiske. Det er mellem ytringer der eksisterer dialogiske forhold, ikke mellem elementer i sprogsystemet" (Andersen, 2007, s. 19) Dialoger er i en kontekst og kan ikke undersøges udenfor konteksten.

'Dialog' er det helt centrale begreb for Bakhtin, og mange teoretikere har skrevet om hans forståelse af dialog, talegenrer og ytringer. Mit fokus er på begrebet 'ytring'. Men for at kunne sige noget om ytringen, vil jeg beskrive Bakhtins begreber, dialog og talegenre, som kommer til at fungere som en ramme omkring min brug af 'ytring'.

Bakhtin undersøger dialogen, og han introducerer det dialogiske ord som noget, der opstår i handling, og han argumenterer for, at vi kan handle via sproget. Med sproget kan vi forsøge at få

en reaktion fra vores samtalepartner. En dialog skal forstås meget bredere end som en samtale mellem to personer, en dialog kan være mellem flere personer, i litteraturen og mellem forskellige kulturelle kontekster. Mikhail Bakhtin tog udgangspunkt i teksters dialogiske natur og argumenterede for, at svar er drivkraften i al meningsskabelse. Talens dialogiske natur implicerer mere end én stemme. Han argumenterede for, at al tale er dialogisk, og at enhver ytring kalder på svar internt hos den enkelte eller fra en lytter.

Det dialogiske kan beskrives som en ytringsteori (Andersen, 2002; 2007). Bakhtinforsker, Nina Møller Andersen, giver et bud på, hvordan Bakhtin selv beskriver sin forståelse af det dialogiske, og henviser til følgende citat: "The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his intention, with his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention" (Bakhtin, 1986, s. 293-294). At der er flere stemmer i spil i to samtalendes ytringer, og at hver taler bringer andre stemmer med sig, uddyber James Wertsch: "When a speaker produces an utterance at least two voices can be heard simultaneously" (Wertsch, 1991, s. 13). Den talendes ytringer indeholder stemmer fra hendes kulturelle og historiske kontekst. Wertsch argumenterer for, at Vygotsky og Bakhtin har det tilfælles, at de begge mener, at social (verbal) kommunikation giver anledning til mental aktivitet hos den enkelte. Man kan sige, at dialogen aktiverer det indre sprog (Vygotsky, 1974) hos den enkelte, eller at dialogens stemmer repræsenterer en indre drivkraft (Bakhtin, 1986).

I dialogens flerstemmighed er det ytringen, som har min særlige interesse i denne afhandling. Ytringerne kan være meget forskellige i længde, indhold og komposition, men de har nogle fælles strukturelle funktioner; fx har de en absolut start og en absolut afslutning. Ytringens begyndelse bestemmes af de foregående ytringer, eksplicitte så vel som implicitte, og slutningen følges op af andres aktive svar (et aktivt svar kan også være nonverbalt). Ytringen er ikke en konventionel enhed, klart grammatisk afgrænset, men afsluttes, ved at en ny taler tager ordet. Ytringen inviterer til svar. Ytringen er dog kendetegnet ved en vis afsluttethed (Bakhtin, 1986, s. 71-72). "Definerende for ytringen er ifølge Bakhtin også, at ytringen viser en form for afsluttethed og derved inviterer til en respons af en art" (Høegh, 2018, s. 68). Relationer mellem ytringer kan ikke undersøges grammatisk, men må undersøges i ytringens egen helhed. En ytring kan indeholde alt fra ét enkelt ord til flere sætninger i sin helhed. En sætning er, i Bakhtins forståelse, en grammatisk

og skriftsprog lig enhed med et andet formål end en intentionel ”ytring” af meget forskellig størrelse. En sætning er ikke nødvendigvis en ytring. Den kan være en del af en ytring, men sætningen indeholder en afslutning, en manglende vilje til dialog med en anden ytring. En ytring kræver et svar. Sætningen som en sproglig enhed mangler talerens evne til at forvente respons. Først efter at være blevet en fuldstændig ytring kan den enkelte sætning erhverve sig denne evne. Enhver sætning kan fungere som en komplet ytring, men så er den forstærket af en række meget væsentlige ikkegrammatiske aspekter, der ændrer den radikalt; det kan fx være intonationer eller pauser, som opfordrer til respons, eller småord, som fører til spørgsmål eller andre kommentarer. Når den enkelte sætning analyseres separat fra sin kontekst, analyseres og fortolkes den udenfor den sammenhæng, den er sagt i. Som følge heraf kræver det, at graden af færdiggørelse af ytringen gør en respons mulig. Sætningen skal med andre ord rumme ytringens kalden på respons (Bakhtin, 1986, s. 77-82):

Utterances are not indifferent to one another and are not self-sufficient; they are aware of and mutually reflect one another. These mutual reflections determine their character. Each utterance is filled with echoes and reverberations of other utterances to which it is related by the communality of the sphere of speech communication. (Bakhtin, 1986, s. 91)

Ytringer er uadskillelige, de er vævet ind i hinanden, og de reflekterer hinanden. Ytringen kan dermed opfattes som værende en del af en længere sammenhæng. Ytringen er et afsluttet hele, som, når den afsluttes, lægger op til respons fra den næste ytring. Bakhtin rammesætter et dialogisk perspektiv på taler-lytter-relationen. Fra et dialogisk perspektiv er relationen mellem taler og lytter kompleks, og taler og lytter er indbyrdes forbundne:

“Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive, although the degree of this activity varies extremely. Any understanding is imbued with response and necessarily elicits it in one form or another: the listener becomes the speaker.” (Bakhtin, 1986, s. 68)

For Bakhtin er taler og lytter ikke adskilt fra hinanden; snarere forudsætter de hinanden og er indbyrdes forbundne. Bakhtin argumenterer for, at forståelse og respons er dialektisk integrerede og afhængige af hinanden: Den ene ytring er umulig uden den anden (Bakhtin, 1981, s. 282). Så selvom en ytring udtrykkes, vil der altid være overvejelser over, hvilket svar der vil komme.

Taleren sætter sig i lytterens position for at kunne fortolke sin egen ytring.⁴ Gordon Wells taler om kæder af ytringer, "the sequential chaining in which one turn follows another" (Wells, 1981, s. 27).⁵ Hvor det skrevne sprog er formet af grammatikken, så er det talte sprog formet gennem ytringer, som ikke nødvendigvis er grammatisk komplette. Den talende kan stoppe midt i en sætning og aldrig færdiggøre den, og alligevel vil den ifølge Bakhtin være en komplet ytring i dialogen. En anden taler kan svare, fordi "the boundaries of each concrete utterance as a unit of speech communication are determined by a change of speaking subjects" (Bakhtin, 1978, s. 71). For Bakhtin er ytringens form, under givne omstændigheder, en kombination af tematisk indhold, lingvistisk stil og en strukturel komposition. Ethvert af disse aspekter er dynamisk, det ændrer sig med konteksten og udvikler sig over tid gennem kulturelle skift i sprogets udtryk.

Ytringer kommer til udtryk på mange forskellige måder, i forskellige sammenhænge og i forskellige kontekster i form af forskellige 'speech genres' (Bakhtin, 1986):

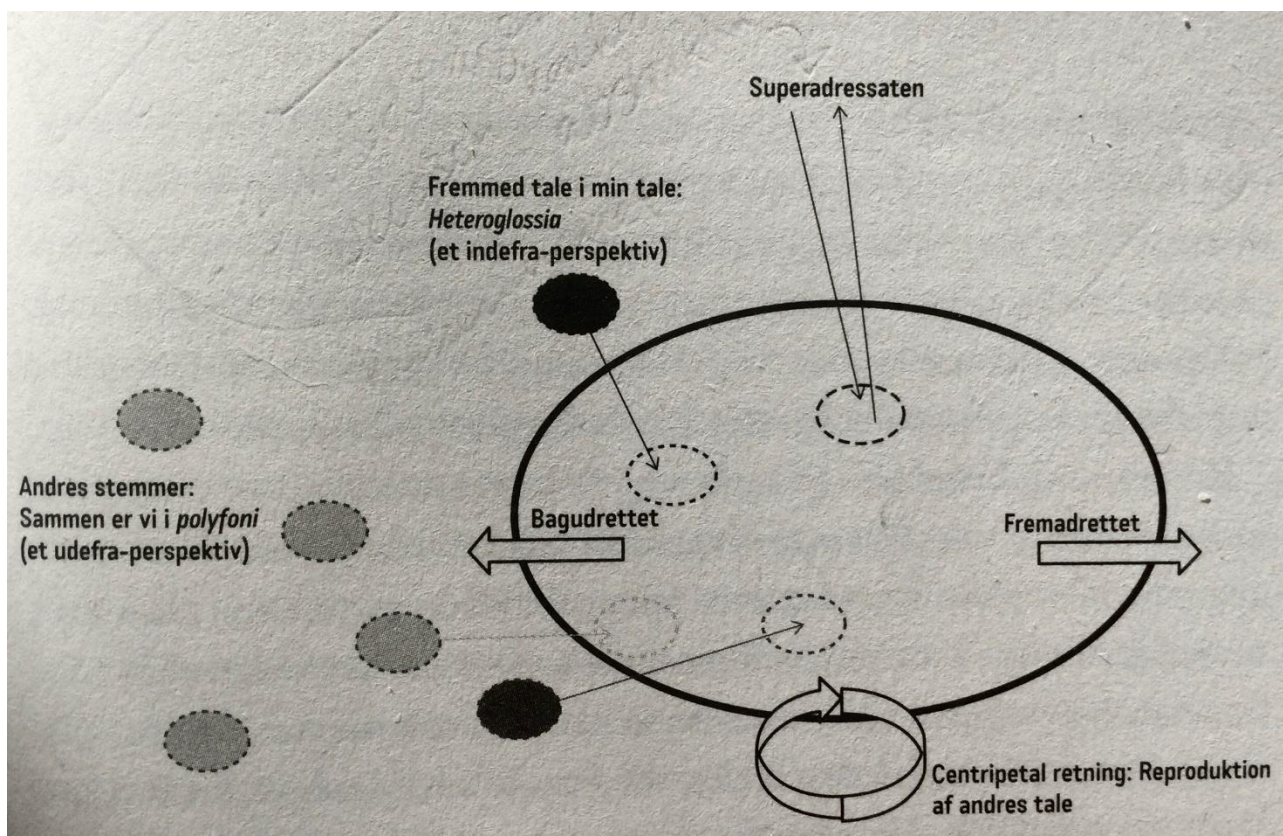
The wealth and diversity of speech genres are boundless because the various possibilities of human activity are inexhaustible, and because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and become complex. Special emphasis should be placed on the extreme heterogeneity of speech genres (oral and written). (Bakhtin, 1986, s. 60)

Talegenren rummer flere ytringer, som er sammenhængende gennem deres kalden på respons fra den ene til den næste ytring: "Any utterance is a link in the chain of speech communication" (Bakhtin, 1978, s. 84). Vi lærer at tale i ytringer, som bliver til talegenrer: "We are given these speech genres in almost the same way that we are given our native language, which we master fluently long before we begin to study grammar" (Bakhtin, 1978, s. 78). Talegenrer, siger Bakhtin, er frie og ubundne ytringer og ikke på samme måde som sætningen bundet op på grammatiske og leksikalske regler: "Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which

⁴ Når Rupert Wegerif definerer et dialogisk rum, så består rummet af en taler og en lytters sammenbinding af ytringer (Wegerif, 2013), hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnit 3.3.6.

⁵ Wells argumenterer for, at det er gennem disse ytringskæder, at mening og forståelse udvikles. Dette vil jeg senere i afsnit 3.3.8. lade mig inspirere af i begrebet 'ytringskæder'.

language is used develops its own relatively stable types in which of these utterances. These we may call speech genres" (Bakhtin, 1986, s. 60). Talegenrerne kendetegnes ved en enorm variation, og det er derfor vanskeligt at bestemme talegenrernes generelle kendetegn. For Bakhtin er der både primære og sekundære talegenrer. Den primære talegenre findes i dagligdagens sprog, som udfolder sig i familien, blandt venner i de uformelle relationer, hvorimod de sekundære talegenrer opstår i mere komplekse og forholdsvis højt udviklede sproglige sammenhænge. De primære og sekundære talegenrer har noget tilfælles med Gees to begreber den primære og den sekundære diskurs (Gee, 1990) (Kap. 2.3.1.). Gee taler om sprogets "forskellige diskurser", hvor han også forholder sig til forskellige typer af sprogbrug, som repræsenterer henholdsvis sprog brugt i de nære relationer og sprog, som tilegnes i andre specialiserede sproglige sammenhænge (Kap. 2.3.1.). Hvor Gee taler om sammenhængen mellem diskurser og sprog, så kan Bakhtins primære og sekundære talegenrer beskrive diskursernes forskellige sprogbrug. De sekundære talegenrer er organiseret i kulturelle kommunikationssituationer, som kan være skrevne, fx novellen eller den videnskabelige artikel, eller mundtlige som i dramaet, i den politiske paneldebat eller brugt i embedsmandssproget. De sekundære talegenrer absorberer og integrerer ifølge Bakhtin de primære talegenrer, som ændres, når de træder ind i komplekse kommunikationssituationer. De mister deres umiddelbare relation til den faktiske virkelighed. Derfor kan de primære talegenrer noget særligt i den umiddelbare kommunikation mellem mennesker (Bakhtin, 1978, s. 61-62). Ytringer kommer til udtryk hos den talende, ytringer kommer til udtryk i talegenrer talt ind i og henvendt til bestemte diskurser, og det får betydning for, hvad den talende siger, og hvilken dialog der kommer til at udspille sig mellem forskellige stemmer.



Figur 2. Bakhtins dialogiske ord (inspireret af Andersen, 2002) (Høegh, 2018, s. 55)

Mundtlighedsforsker Tina Høegh har, med inspiration fra Nina Møller Andersen (2002), udviklet ovenstående model (2018), som viser Bakhtins dialogiske ord grafisk. Den store ellipse repræsenterer min tale, mine ytringer. Min ytring er én af mange. Der er andre ytringer, andre stemmer, de andre ellipser udenfor min ellipse. Der er også andre stemmer i min stemme, min stemme er inspireret og influeret af andres stemmer (små ellipser, både historiske og nutidige), som kommer til udtryk i min tale. Den bagudrettede pil og den fremadrettede pil repræsenterer min tale, som altid viser sig i flere retninger. Den bagudrettede pil viser sig i min tale som noget, andre har sagt, og som påvirker min tale. Der er fremmed tale i min tale, andre har sagt noget, som jeg har inkorporeret i min tale (som min stemme). Den fremadrettede pil viser, at jeg henvender mig eksplicit og implicit til andre. Jeg henvender mig eksplicit til den anden, men jeg henvender mig også implicit til en superadressat. Superadressaten kaldes af Bakhtin også for 'den tredje modtager' (Andersen, 2007, s. 27). Det forudsætter en første og en anden; den første er for Bakhtin afsenderen, og den anden er modtageren. Den tredje modtager "er lidt mere kompliceret

end de to første. Man skal her forestille sig at man adresserer sin ytring, sit budskab, igen mere eller mindre bevidst, til en speciel diskurs” (Andersen, 2007, s. 29). Den tredje modtager kan være en medlytter, som taleren indirekte henvender sig til, den kan være en abstrakt lytter, en diskurslytter, eller det kan være lærerens tale til en elev med den øvrige del af klassen som medlyttere. Superadressaten repræsenterer en overordnet samfundsmoral eller fælles forståelse ”som vi jo kender” underforstået, som der tales til som tredje modtager. Jeg taler ud fra min egen diskurs, måske en primær diskurs, men jeg taler ud i en diskurs. Det kan være en med sekundær talegenre ud i en sekundær Diskurs (se Gee, afsnit 2.3.1.), som er skolens, en bestemt politisk eller kulturel diskurs. Min diskurs viser sig i min talegenre. Det sidste element i modellen er pilen, der drejer om sig selv, og som repræsenterer tale, der handler om tale, hvilken både kan være gengivelse af andres tale og en parodi på andres tale (Høegh, 2018, s. 55) – som når Jesper fx i én af elevsamtalerne gengiver Inger Støjbergs forsvar for, at der ikke skal komme flere flygtninge til Danmark med en parodierende undertone.

Når jeg inddrager ovenstående model, så er det for at understrege kompleksiteten i, hvad der kan siges i en ytring, som kan være en del af en samtale. For at kunne beskrive ytringen, måtte jeg sætte den i sammenhæng med dialog- og talegenrebegrebet, for ytringen kan ikke stå alene uden sin teoretiske kontekst. Jeg kan se denne kompleksitet i mine gruppesamtaler, samtaler, hvori fire elever eksplicit kommer til orde, men hvori de kommer til orde i et meget større dialogisk rum. De bringer forskellige samfundsdiskurser ind i deres samtale.

Med dette anslag til diskursens betydning for samtalen vil jeg fortsætte med at introducere diskurs og sprog i brug for at kunne nærme mig det næste teoretiske fundament for mit studie.

2.3. Diskurs og sprog

Som beskrevet ovenfor opstår de sekundære talegenrer i mere komplekse og forholdsvis højt udviklede sproglige sammenhænge. Det sekundære talegenrer kan eksemplificeres i det sprog, som fx tales på universitetet, altså talegenrer, som man skal læres op eller ind i. De sekundære talegenrer er organiseret i kulturelle kommunikationssituationer, som kan være skrevne, fx novellen eller den videnskabelige artikel, eller mundtlige som i dramaet og i den politiske paneldebat.

Talegenrer er sprogbrug i forskellige diskurser. Diskurs handler meget overordnet om sprog i brug. Hvilken betydning har primære og sekundære diskurser for, hvad fx eleverne taler om, og hvordan de taler om det? "Discourse is language use relative to social, political and cultural formations" (Jaworsky & Coupland, 2014, s. 3). Diskurs er sprogbrug, som reflekterer sociale, politiske og kulturelle normer og former individets interaktion med sine omgivelser. Diskursanalytikeren James Paul Gee beskriver flere forskellige diskurskendetegn (2014), som har betydning for sammenhængen mellem diskurs og sprog, Gee har behandlet og studeret *sprog i brug* lige som Bakhtin (men 70 år senere og er inspireret af bl.a. Bakhtin). Han anvender en anderledes terminologi på engelsk, som vi mere eller mindre har overtaget, det skyldes hans skelnen mellem Diskurs og diskurs, som vi ikke rigtig har kunnet oversætte til dansk. Gee går dybere ind i, hvordan man kan studere diskurs/Diskurs og forklarer sin skelnen mellem diskurs (med lille d) og Diskurs (med stort d). Når Gee beskriver, at diskurs betegner konkret sprog i brug i form af sproglige ytringer i større eller mindre helheder, så understreger han, at Diskurs (stort d) omfatter mere end blot sprog. Det vil jeg vende tilbage til senere i dette kapitel (2.3.1.). Gee giver flere bud på, hvad diskurs er og kan. Diskurser er ideologiske og repræsenterer bestemte holdninger og værdier, de er ikke neutrale og udenfor kontekst, de er tværtimod en del af en kontekst. Diskurser kommer til udtryk i talegenrer i dialoger.

Skolediskursen er en integreret del af det danske samfund, og den afspejler samfundet. Den danske skolediskurs er en anden end den amerikanske, da de to samfund har forskellig politisk og historisk baggrund. Bakhtins sekundære talegenrer ligner, som tidligere beskrevet, Gees diskursforståelse med stort D. En diskurs beskæftiger sig med visse områder og fremhæver nogle synspunkter og værdier frem for andre, og diskursen kan være i opposition til eller i direkte konflikt med andre diskurser, som repræsenterer andre værdier og synspunkter (Gee, 2014, s. 151). Gee argumenterer for, at diskurs og sprog er tæt forbundet med værdier, tankemønstre og måder at opføre sig på i forskellige kontekster.

2.3.1. Diskurs og literacy – James Paul Gee

Sociolingvisten James Paul Gee giver et bud på, hvad Diskurs er: "A socially accepted association among ways using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or "social network" (Gee, 1990, s. 143).

Måden, han bruger sproget på i denne definition, er konstitueret af, hvordan der tænkes og handles i sociale sammenhænge. Diskurs betyder for Gee, at sproget er tæt forbundet med værdier, holdninger og måder at opføre sig på, når man færdes i sociale fællesskaber. Dermed har han også fokus på omgivelsernes betydning for sproget ligesom fx den kritiske diskursanalytiker, Norman Fairclough. Den engelske sprogforsker, Norman Fairclough, udvikler den kritiske diskursanalyse tilbage i 1980'erne og 1990'erne. Hans kritiske diskursanalysetilgang er, at sprog er med til at skabe forandring, og at sprog dermed kan være med til at ændre på en given adfærd. Valg af ord udtrykker en holdning, som har konsekvens for kommunikationen (Fairclough, 1992). Den kritiske diskursanalyse kan for Fairclough dermed ikke være politisk neutral, men kan skabe fx sociale forandringer, den kan fx give stemme til, dem som ikke har stemme i en offentlig debat. Gennem flere år arbejdede Gee med én forståelse af et diskursbegreb, hvorefter han adskilte det i to dele: en diskurs med lille 'd', som betegner "language-in-use" i bestemte sociale sammenhænge, og en 'Diskurs' med stort 'D', som er en kombination af det talte/skrevne sprog og det sociale og kulturelle sprog, og som kommer til udtryk i menneskers opførsel, værdier, måder at tænke på, erfaringer m.m. (Gee, 1992; Heiden, 2016). En sådan todelt forståelse af diskurs giver mulighed for at undersøge sprogbrug på både et mikro- og et makroniveau. Det er også vigtigt at pointere, at det enkelte menneske kan bevæge sig i flere forskellige 'Diskurs' rum i løbet af en dag, som når udskolingseleven taler til læreren i skolen, som han taler som medlem af en bestemt forening, eller som han deltager i folketingsdebat for unge som del af et skoleprojekt. Gee er optaget af 'Diskurs', altså af den sociale konteksts rolle i form af de normer og værdier, som kommer til udtryk i kommunikationen mellem mennesker, og måden, der skabes mening på. Gee er især optaget af 'available designs', som omfatter de til enhver tid tilgængelige etablerede semiotiske systemer og konventioner og de kontekstuelle betingelser for menneskers brug heraf. Gee anvender to begreber for Diskurs: primære Diskurser og sekundære Diskurser (Gee, 1989, s. 5). De to begreber skal forstås med en forankring i sociale processer, og det er nødvendigt at

kende til dem for at forstå hans literacybegreb (se længere nede). Den primære Diskurs er forbundet med den primære socialisering, som vi gennemgår i vores opvækst, og som kommer til udtryk i måden, mennesket er og agerer på i en social hverdagspraksis. Den er forbundet med den primære socialisering, som vi tilegner os i vores opvækst med de værdier og den adfærd, der præger hjemmet, og den måde, der kommunikeres på hjemme. Denne primære Diskurs danner grundlag for, hvordan en person tydningsskaber verden. Den kommer til at bestemme, hvordan det enkelte menneske forholder sig til tilegnelse og læring. Læring er for Gee forbundet med mestring af et metasprog. Det betyder, at den primære Diskurs er afgørende for, hvordan en person kan forholde sig sprogligt og reflektivt til sig selv og sin egen læring. Det ligger fint i forlængelse af Vygotskys syn på læring (se afsnit 2.1.1.).

Gee pointerer, at de sekundære Diskurser er mangeartede og forskelligartede, fx skolens Diskurs, en foreningsDiskurs, en videnskabsDiskurs, en virksomhedsDiskurs, en liberal Diskurs m.fl. De sekundære Diskurser har det tilfælles, at de tilegnes og virker i mere offentlige sfærer, og at de rummer en form for sproglig specialisering. For at kunne mestre en sekundær Diskurs sprogligt må man tilegne sig Diskursens (sociale) sprog, tænkemåder og værdier: "But all these secondary Discourses involve uses of language, either written or oral, or both, as well as ways of thinking, valuing, and behaving, which go beyond the uses of language in our primary Discourse no matter what group we belong to" (Gee, 2008, s. 174). De sekundære Diskurser, som Gee beskriver i ovenstående citat har lighedspunkter med Bakhtins sekundære talegenrer, som også indeholder en samtale med tænkemåder og værdier uden for elevens primære Diskurs, men som han fx møder i skolens rum.

Skolen er, som tidligere skrevet, en sekundær Diskurs. Nogle børn har lettere ved at tilegne sig den sekundære Diskurs, da deres primære Diskurs i højere grad ligner skolens Diskurs end andre børns primære Diskurs:

De børn, hvis primære Diskurs er konstitueret omkring bestemte (meta)sproglige måder at forstå verden på, vil være mere kompatible med skolen som institution, lærerne og andre elever med primære Diskurser, som er kompatible med skolens Diskurs. (Gee, 1989; Heiden, 2016)

Gee beskæftiger sig også med diskurs og sprog, og hans diskursforståelse danner grundlag for hans sprogsyn, som han forbinder med begrebet literacy: "Language make no sense outside of Discourses and the same is true for literacy. There are many different 'social languages'". (Gee, 2015, s. 4). Literacy er for Gee en socialt accepteret forbindelse mellem måder at bruge sprog på, tænke og opføre sig på. Forbindelsen kan bruges til at identificere et medlem af en social gruppe. Det sociale sprog har betydning for Gees Diskursbegreb. Et givent socialt sprog udgør en verbalsproglig del af Diskursen, og sociale sprog er tæt sammenvævede med sæt af værdi-, tanke- og handlemønstre.

Gee inddrager og udvider literacybegrebet til at sige, at 'd'iskurs altid vil være knyttet til en kontekstuel betinget sprogbrug i en social praksis. Det er en bred forståelse af literacybegrebet, som New London Group er med til at definere (afsnit 2.3.2.). Gees pointe i sin beskrivelse af de to niveauer af literacy er, at 'd'iskurs er noget, som tilegnes gennem bestemte Diskursive processer.

Gee definerer literacy på følgende måde: "I define "literacy" as: Mastery of secondary Discourse" (Gee, 2008, s. 175). Denne definition betyder, at literacy ikke kan adskilles fra den specifikke kontekst, som det indgår i. Det betyder også, at der må være mange forskellige sociale og kulturelle sekundære Diskurser, og altså, at der ikke findes én 'literacy', men mange 'literacies' (Gee, 1989; 2012; 2015; Heiden, 2016). "There are many different sorts of literacy – many literacies – connected in complex ways with different Discourses" (Gee, 2015, s. 4). Når Gee taler om de mange literacies, stemmer det godt overens med den forståelse, der kommer til udtryk i manifestet til New London Group (NLG), som beskriver 'multiliteracies'. James Paul Gee var medlem af denne gruppe af sprog- og uddannelsesforskere, som mødtes første gang i New London, New Hampshire, USA i 1994 (se næste afsnit).

Anførselstegnene omkring 'literacy' i Gees definition af literacy markerer forskellen fra samtidens mere traditionelle kognitive forståelse af literacy (før NLG) som værende dekontekstualiserede og isolerbare skriftlige færdigheder. Literacybegrebet – sådan som Gee definerer det – kan derimod ikke adskilles fra den specifikke socialt situerede kontekst, som det indgår i og som involverer flere sammenvævede modaliteter og sæt af tanke- og handlemønstre, som repræsenterer bestemte værdier. Gee påpeger derved, at ét literacybegreb er misvisende grundet mangfoldigheden af 'D'iskurser, og derfor argumenterer han (ligesom NLG) for begrebet 'multiliteracies' (Gee, 2008, s. 176) (se næste afsnit).

De stadig mere indgribende og gennemgribende 'D'iskursers indflydelse på skolen og eleverne afspejler sig langt ind i klasselokalet, hvor lokale, nationale og globale informationer formidles vha. diverse medieplatforme med udgangspunkt i komplekse politiske, værdimæssige og andre interesser. Gees todelte diskursforståelse er repræsenteret i NLG's bredere literacybetegnelse, som netop handler om at kunne forstå hinanden og medskabe lokale fortolkninger og meningsudvekslinger gennem sprog i brug, samtidig med at disse lokale forhandlinger altid foregår i kontekster, fx i et klasselokale, hvor de samtalende er mere eller mindre bevidste om 'D'iskursernes betydning. De dynamiske processer, hvori elevernes sproglige samarbejde også er afspejlinger af udefrakommende 'D'iskurser, inddrager både primære og sekundære Diskurser. Derfor er det også vigtigt, at børn ikke kun har erfaringer med deres primære Diskurser. Elevernes baggrund og primære Diskursforståelser indeholder lag af sekundære 'D'iskurser, da den primære hjemlige Diskurs også indeholder fx familiens (forældrenes) mere eller mindre bevidste politiske holdninger, etiske værdiforståelser m.m., der også, i sproget, afspejler 'D'iskurser. Dette blev i særlig grad synligt, når eleverne i gruppesamtalerne skulle forholde sig til fx flygtningeproblematikker eller andre politiske forhold, som fik betydning for karakteren af deres spørgsmål til hinanden, deres begrundelser, deres lytning og deres engagement i samtalerne – fx når Silje blev provokeret og indigneret over Saras udsagn, at "vi selvfølgelig skal hjælpe flygtningefamilier i Danmark". Siljes holdninger afspejlede både en primær Diskurs – forældrene havde tydeligvis forskellige holdninger til flygtningesituationen, da Silje gav udtryk for, "at det har vi også diskuteret hjemme" – og den aktuelle samfunds'D'iskurs.

2.3.2. Undervisning og læring i literacy – New London Group

I deres manifest fra 1996 gav New London Group (NLG) et bud på skolens undervisning i literacies eller multiliteracies. Gruppen drøftede, hvordan skoler lokalt og globalt praktiserede literacyundervisning, og hvordan man fremadrettet kunne udvikle literacyundervisningen i klasserummets kulturelle og lingvistiske diversitet. Gruppen endte ud i at præsentere 'A Pedagogy of Multiliteracies' og gav nogle bud på fremtidens literacyundervisning (Cope & Kalantzis, 2009). De formulerede en ny forståelse af literacybegrebet til ikke kun at omfatte skriftsprog, men også en forståelse af literacy, som blev udbredt under termen multiliteracies eller blot literacies i flertal (Cazden et al., 1996). Her er der fokus på, at man som person først bliver literate indenfor en

bestemt sekundær Diskurs, når man mestrer de diskursive koder, som er indlejret i Diskursen, og dermed bliver anerkendt som en legitim deltager i Diskursen.

Det overordnede formål var at åbne for en undervisning, der kunne rumme en større literacydiversitet og en bredere forståelse af, hvad literacy kan være, og som derved bedre kunne forberede eleverne til en globaliseret verden.

NLG tog bl.a. udgangspunkt i begrebet 'design' for at kunne sige noget om sprog i brug. De beskrev ordet design som:

...something you do in the process of representing meanings, to oneself in sense-making processes such as reading, listening or viewing, or to the world in communicative processes such as writing, speaking or making pictures. (Cope & Kalantzis, 2009, s. 10)

Designprocessen rummer både meningstydning og skabelse af ny mening. At designe omfatter tre elementer: 'available designs', 'designing' og 're-designing' (Cazden, 1996, s. 74-76). Disse tre elementer angiver de semiotiske ressourcer eller modaliteter, som den enkelte har adgang til i sin skabelse af betydning, sit design. 'Available designs' eller 'tilgængelige design' omfatter de til enhver tid tilgængelige etablerede semiotiske systemer og konventioner. At skabe betydning kan gøres på mange forskellige måder, det kan være gennem forskellige kommunikationsmåder, brug af forskellige genrer og i forskellige diskurssammenhænge. Gee har i særlig grad fokus på 'available design', da dette design er en forudsætning for, at de to andre former for design kan lykkes. Jeg vil i denne sammenhæng ikke inddrage de to andre design, 'designing' og 're-designing', da mit fokus er på, hvilket kontekstuel udgangspunkt der er for 'designprocessen'.

Det handler om elevernes sproglige designproces i deres samtaler, hvilken viden der skabes, og hvordan den skabes undervejs i samtalen. Når eleverne samtaler og samtænkter, så kan der opstå en transformation fra en ('available') viden til en ny viden. Matilde inddrager en erfaring fra et møde med en lokalboende flygtning, som hun har fra sit arbejde hos den lokale købmand (available design), til at skabe betydning i elevernes samtale om flygtninges forhold i Danmark, og at flygtningenes ankomst til fx et lokalmiljø har konsekvenser for både flygtninge og danskere (design), og eleverne når frem til, at danskerne har et ansvar for flygtninges integration i Danmark, og at man kan tage det ansvar ved at møde disse flygtninge og "høre deres historier" (en form for re-design – en form for konkret handleplan).

NLG foreslog, at undervisning og læring i literacy kunne inkludere fire komponenter: 'situated practice' (situeret praksis), 'overt instruction' (eksplicit undervisning), 'critical framing' (kritisk tænkning) og 'transformed practice' (transformeret praksis) (danske oversættelser i Heiden, 2016). Indholdet af elevernes samtaler kan beskrives og begrundes gennem NLG's fire komponenter. Den første komponent er 'situeret praksis', som beskriver inddragelse af det kendte, erfaringen, og udnytter tilgængelige diskurser, herunder elevens egen primære verden. Situeret praksis tager også udgangspunkt i verden udenfor, fx arbejdspladser og offentlige rum, for at eleven får mulighed for at erfare kendt og ny viden om verden (tilsvarende available design). I mit didaktiske design kom dette til udtryk i elevernes inddragelse af eget kendskab til politiske, etiske og sportslige sekundære Diskurser. Den anden komponent, explicit undervisning, rummer elevernes muligheder for at forstå begreber gennem samtaler og gennem teori. 'Eksplicit undervisning' betyder en systematisk, analytisk og bevidst forståelsestilgang. I en multiliteraciespædagogik kræver det, at eleverne explicit må introduceres til metasprog, hvis de skal kunne fortolke og reflektere over meningstydninger i den komplekse diversitet, som møder dem i verden udenfor skolens rum (Cazden, 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Eleverne blev undervist i samtaleelementer (co-constructive moves) og tre samtaleformer: den informationssøgende, den undersøgende og den kritisk søgende samtaleform (co-constructive talk) (afsnit 4.4.2. og bilag 2 og 3). Den tredje komponent, 'kritisk tænkning', handler om at kunne analysere funktionelt og kritisk. Eleverne må kunne fortolke og forstå de specifikke sociale og kulturelle tydinge af mening. Det kræver elevernes kollaborative forståelsesmonitorering af egen læring (afsnit 3.3.7.), og at de kan betragte deres læring kritisk i relation til dens kontekst. Flere diskursteoretikere taler om den kritiske tænknings betydning for samtalen (Fairclough, 1992; Luke, 2007; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013). Den sidste komponent er 'transformeret praksis', som handler om, at eleverne skal kunne transformere deres meningstydning til andre kulturelle kontekster (Cazden, 1996, s. 88). Elevernes viden om Inger Støjbergs takling af flygtninge inddrages i deres samtale om Amnesty's måde at formidle deres indhold/budskab på (Cazden, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Olsen, 2020). De transformerede deres viden om Inger Støjberg til deres samtale om en aktuell flygtningesituation. De fire ovenstående komponenter kan være med til at begrunde mit didaktiske design teoretisk.



2.3.3. Kritisk diskurs – kritisk literacy

I et forsøg på at indkredse 'den kritiske samtale' stiftede jeg bekendtskab med 'kritisk literacy', som netop kunne tilføre en dimension til den samtale, som eleverne blev undervist i. Sproget, kan der handles med, sproget har en normativ aktivistisk dimension. Jeg opfatter, inspireret af Paulo Freire (1997) og Allan Luke (2014), den kritiske literacy, som en måde at anskue og bruge sprog på med et potentiale for stillingtagen og kritisk (for-) handling med verden udenfor klasserummet.

Den kritiske literacy har sin rødder i Rio de Janeiros favelaer. Pædagogen og filosofen Paulo Freire (1921-1997) udviklede en kritisk pædagogik eller "de undertryktes pædagogik" med udgangspunkt i sit pædagogiske arbejde i Rios favelaer, hvor han ønskede, at de undertrykte skulle have en kritisk stemme overfor magthaverne via sproget. Hans kritiske pædagogik udmøntede sig i en kritisk literacyforståelse: "The function of critical literacy is to bring about awareness of how the functions of power are at work in social structures and relationships" (Wenger, 2014, s. 8).

Dialogen blev set som hans metode: "demonstrating that, indeed, dialogue was his "methodology" (Wenger, 2014, s. 13). Forståelsen af og potentialet i at uddanne de undertrykte borgere i favelaerne til at beherske kritisk literacy som en sproglig genre, der kunne bruges til at sætte

spørgsmålstegn til og kritisere autoritære ideologiske systemer, bredte sig fra Rios favelaer til den vestlige verden som et bestemt syn på brug af sprog til kritisk kommunikation.⁶

Kritisk literacy ligger dermed indenfor en sociokulturel forståelse af literacy, idet konteksten er central for at kunne være kritisk overfor sprogkilder. Kritisk literacy forholder sig kritisk til kulturens og historiens tekster. For Marte Blikstad-Balas handler kritisk literacy om at "forholde sig kritisk til premisserne som er realiseret i ulike tekster" (Blikstad-Balas, 2019, s. 29). På forskningskonferencen NOLES, Literacy i opplæringa på Schæffergården i marts 2019 definerede Blikstad-Balas literacy og kritisk literacy på følgende måde: "Literacy i dagens medievirkelighet innebærer å kunne være kritisk til de kildene en leser og bruker", og "kritisk literacy innebærer å kunne møte tekster med motstand og kritikk og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier". Det handler om at "gi tekster motstand – 'tænke sjøl', ikke bare ta alt for god fisk" (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010; Luke, 2014).

Fra et socialkonstruktivistisk perspektiv kan der i princippet ikke beskrives en endelig sandhed. Ingen har direkte adgang til virkeligheden, virkeligheden skabes i sproget: "Al oplevd virkelighet er socialt konstruert" (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Udsagn om verden kan højst være sproglige repræsentationer, men ikke direkte afspejlinger. Udsagn kan ikke være eviggyldige, universelle eller neutrale, verden kan forstås med udgangspunkt i mange perspektiver, afhængigt af hvem, hvor eller hvornår man spørger og svarer. I elevernes samtaler skabes der en virkelighed og en forståelse af verden. Samtaler kan indeholde modstridende forståelser af holdninger og værdier, men i samtalen er der mulighed for at skabe en fælles forståelse af viden om verden.

Allan Luke er en central person, når man skal definere den kritiske literacy. Luke deltog i New London Group og var med til at udvikle begrebet 'multiliteracies'.

2.3.4. Kritisk literacy – Allan Luke

For uddannelsesforskeren Allan Luke er omgivelserne udgangspunkt for at tale om sprog. Han har en socialkonstruktivistisk forståelse, hvor sproget er en konstruktion af virkeligheden. Han

⁶ Freires forståelse af sprog er integreret i en diskurs, som er kritisk overfor bestemte politiske ideologier (liberalisme) og mere positiv overfor andre (marxisme), og hvis opfattelse er, at sproget kan bruges til at gøre oprør mod den eksisterende politiske elite. Denne politiske diskurs forsøger jeg ikke at forholde mig til

forholder sig til, hvilke kompetencer i kritisk literacy eleverne må tilegne sig for at kunne læse eller samtale om multimodale tekster, og hvordan eleverne kritisk kan bryde de multimodale teksters koder (Luke, 2013; 2014). Luke forholder sig til de multimodale tekster, som eleverne både møder i skolen og udenfor skolens rum.

Også Luke har et sociokulturelt perspektiv på literacy. Tilegnelse af sprog og sprog i brug er en kompleks opgave. Luke har berøring med Gees forståelse af 'd'iskurs vs. 'D'iskurs. Det talte sprog i elevernes gruppesamtaler, sprog i brug, er aftryk af elevernes viden om verden.

Luke mener, at sproget er en social konstruktion, og at det som sådan aldrig kan være neutralt, når mennesker taler (Luke, 2007). Med sprog kan man informere, undersøge, kritisere, manipulere med meget mere. Luke giver et bud i et interview (The Learning Exchange, 2007):

Critical-literacy skills give students the tools they need to think more deeply about the texts they meet and the texts they create. They challenge the learner to look beyond the literal message, to read between the lines, to observe what is present and what is missing, and to reflect on the context and the way the author constructed the text to influence the reader. (The Learning Exchange, Luke, 2007)

Luke argumenterer for, at kritisk literacy har sine rødder i en diskursanalytisk tradition med en forståelse af sprog i brug. Sproget er en integreret del af kulturen og historien, og med udgangspunkt i dette må man tilegne sig det ved at arbejde med de kontekstgældende leksikalske, grammatiske og genremæssige regler (Luke, 2007; 2014).

Allan Luke forholder sig til, hvem der har patent på sandheden. I den virkelighed, som vi befinder os i, er der mange former for information på mange forskellige platforme, det være sig Twitter, YouTube, Instagram, TikTok, Facebook, Google, Wikipedia m.fl. Ud fra den virkelighed stiller han de klassiske spørgsmål: Hvad er kritisk literacy? Hvad er sandhed? Hvordan er den præsenteret eller repræsenteret? Af hvem og i hvis interesser? Hvem har adgang til billeder, ord, tekster og diskurser? Og til hvilke formål? (Luke, 2014, s. 2). Luke stiller sine spørgsmål ud fra et samfundsperspektiv, og det handler om, hvordan man definerer kritisk literacy på baggrund af den virkelighed, som vi er en del af. Kampen står om, hvem der har kontrollen over informationerne og fortolkningen af tekster og diskurser. Det er en kamp, som eleverne implicit er aktører i, men som de ikke nødvendigvis har en viden om eller erkendelse af. Udfordringen består i, hvordan de kan

tilegne sig viden herom og erkendelse heraf, og her bliver undervisning helt centralt.

Undervisningsforløbet i mit studie har netop til hensigt at gøre eleverne bevidste om, hvad de kan med sproget og samtalen. Kritisk literacy har et overordnet mål om at kritisere ideologier, kulturer og politiske systemer. Kritisk literacy er et sprogligt blik, hvormed tekstanalyser foretages (se mere i afsnit 4.3.2.).

2.3.5. Delkonklusion på diskursafsnittet

Gee opdeler sin diskursforståelse i to niveauer: 'd'iskurs og 'D'iskurs. Dem bruger han til at sige noget uddybende om diskursens betydning for sproget. Den udvidede sprogforståelse (d + D) bliver et bud på et udvidet literacybegreb på linje med NLG's multiliteracies. Gee er som NLG med til at definere et bredere literacybegreb. Han har særlig fokus på Diskursens betydning for sprog i brug (diskurs). Luke arbejder med kritisk literacy, som læreren (skolen) skal forpligte sig på, at eleverne får mulighed for at tilegne sig. De to sociokulturelt orienterede diskursteoretikere Gee og Luke er samtidige, og begge har været en del af NLG, og derfor udvikler de også deres teorier delvist uafhængigt af hinanden, selvom de fx er i dialog ifm. NLG's arbejde. Gee har fokus på Diskurs, og hvilken betydning Diskurs har for sprog i brug (diskurs), hvor de store Diskurser kommer til udtryk i elevernes lokale sprog i brug (lille d). Luke har i høj grad fokus på den kritiske literacy, og han har et undervisningsperspektiv på kritisk literacy (inspireret af Paulo Freire), altså hvordan vi underviser vores elever i at blive kompetente kritisk literacybrugere i en verden med mange modsatrettede informationer og budskaber.

Den sociokulturelt orienterede diskursteori har betydning for min analyse af den mundtlige samtale, hvilket indhold den har, hvordan den forløber, hvordan den beskrives og forstås. Dialog er ikke kun noget, der foregår i den lille konkrete gruppesamtale (diskurs), forskellige sekundære Diskurser afspejler sig i elevernes ytringer. Diskursteorien har betydning for, hvordan analysen af elevernes samtaler foregår.

Gees to former for diskurs bliver synlige i mine analyser, når jeg beskriver, hvordan Diskurserne afspejles i elevernes sprog i brug, samtalerne. Eleverne bringer (sekundære) Diskurser ind i deres samtaler, som kommer til udtryk i deres måde at samtale og samtænke (Kap. 3.3.5.) med hinanden på i klasserumskonteksten. Mit normative mål er, at eleverne tilegner sig kompetencer i

kritisk literacy, så de bliver i stand til i fællesskab at gennemskue, hvad det er for nogle større Diskurser, som kommer til udtryk på websiderne, og hvilken betydning disse Diskurser har for deres egen samtaleanalyse. Samtidig bliver deres samtale om egen samtale (B-samtalen) (Kap. 1.5.1., 3.3.7. og 5.9.) en form for kritisk elevdiskursanalyse (Fairclough, 1992).⁷

Hvordan elever tilegner sig mundtlige kompetencer, er noget, den engelske gruppe af mundtlighedsforskere i Cambridge, CEDiR-gruppen (afsnit 3.2.), forsker i. Deres teoretiske fundament er sociokulturelt diskursanalytisk, og det lader jeg mig inspirere af i mine analyser. De forsker i klasserummets udfordringer og potentialer for læring gennem dialog. Den kritiske diskursteori kan være med til at skabe en ramme, der kan give en forståelse for betydningen af elevernes kollaborative samtalemonitorering (afsnit 3.3.7.), altså at eleverne tilegner sig en bevidsthed om, hvordan de taler, og hvad de kan bruge samtalen til.

Diskursteorien og ovenstående forståelse af kritisk literacy får indflydelse på den måde, hvorpå jeg beskriver elevernes måde at tænke sammen på. Eleverne tænker sammen (Kap. 3.3.5.) vha. flere fagligheder, som bliver synlige gennem en kombination af inddragelse af det lærte fagstof, udefrakommende tilegnet viden, undersøgende og kritiske samtaler, lytning (kap. 3.3.3.), men i høj grad også på baggrund af elevernes motivation, tillid, nysgerrighed og den sociale baggrund og de primære og sekundære Diskurser (Gee, 1989; Luke, 2007; NLG, 1996), som de bringer med sig ind i samtalen. Det er et komplekst samtalerum, som jeg prøver at indfange og analysere gennem fragmentarisk udvalgte samtalesekvenser og deres kontekster.

2.4. Sociocultural Discourse Analysis (SCDA)

Diskursanalyse refererer til forskellige tilgange til sproganalyse, både skriftlige og mundtlige (Phillips & Jørgensen, 1999; Jaworski & Coupland, 2014; Mercer, 2004). Indenfor diskursanalyse i et sociolingvistisk perspektiv er der en interesse for sprog og sprogbrug i forskellige sociale sammenhænge i modsætning til en mere traditionel lingvistisk analyse, hvor fokus i højere grad er på enkeltsætninger og mindre grammatiske enheder. Diskursanalysen giver mulighed for at

⁷ Fairclough udvikler den kritiske diskursanalyse med udgangspunkt i, at en tekst er en kommunikativ begivenhed. Eleverne analyserer deres egen tidligere samtale (A2) ved at undersøge deres brug af samtaleelementer og samtaleformer (afsnit 4.2).

beskrive og undersøge, hvad der er på færde i en dialog i en bestemt kontekst, og hvilken betydning det har, eller hvilke konsekvenser det kan få for den fortsatte kommunikation og for andre lignende kommunikationssituationer. Den bruges til at undersøge og forstå mennesker og sprog. Selvom der er vigtige forskelle mellem diskursbegrebet og dets brug, så er det et vigtigt begreb for at kunne forstå samfundet og menneskelige reaktioner på det og for at forstå sproget i sig selv. Diskursanalyse er en måde at analysere sprog i brug på, enten i meget konkrete relationer mellem to eller flere personer eller i større og mere globale sammenhænge.

Diskursanalyse er analyse af sprog i brug og forstås kun på baggrund af sociale, politiske og kulturelle sammenhænge og i en historisk kontekst. Sprog og sprogbrug reflekterer en social kontekst, men sprog og sprogbrug skabes også på baggrund af en social kontekst, og der skabes individuelle interaktioner mellem mennesker, kultur og samfund (Jaworski & Coupland, 2014). Diskursanalysen foregår ikke i et isoleret rum, men er i udstrakt grad opmærksom på kontekstens betydning for det sprog, som analyseres:

The analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use. As such, it cannot be restricted to the description of linguistic forms independent of the purposes or functions which these forms are designed to serve in human affairs. (Brown & Yule, 1983, s. 1)

Diskursanalysen er en funktionel tilgang til sproganalyse. Diskursanalysen er en pragmatisk analyse af sprog og andre semiotiske systemer i brug. Alle aspekter af diskursanalysen er med til at skabe mening. Mening er konstruktioner, som aldrig er neutrale eller værdifri. I diskursanalysen har forskeren kun adgang til diskursen via observationer og lyd- og videooptagelser, og "teksten", som vi analyserer, er altid filtreret eller medieret og er i sig selv en (re)konstruktion. Analysen tager udgangspunkt i en tæt opmærksomhed overfor og kritisk læsning af sprog i brug, og 'linkning' til andre sociale kontekster er vigtigt for at opdage uskrevne formodninger bag kommunikationen. En sådan analyse vil altid rumme et element af subjektivitet. Diskursanalysen giver mulighed for at linke til mere lokale kommunikationsdiskurser (fx kommunikation i et klasselokale) og til større Diskurser (fx politiske debatter på Christiansborg). Studiet af mening er udgangspunktet for pragmatisk diskursanalyse. I modsætning til semantikkens fokus på studiet af ord og sætninger har pragmatikken fokus på ytringens specifikke mening i kontekst i brug (Jaworski & Coupland, 2014).

Sociocultural Discourse Analysis (SCDA) fokuserer på brug af sprog som en social måde at tænke sammen på. Det betyder i dette studie, at sprog er et redskab til at konstruere ny viden, skabe en forståelse af og løse problemstillinger kollaborativt. SCDA er udviklet af Neil Mercer på baggrund af sin egen og kollegers forskning (Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 2004; 2007). Metoden tager sit teoretiske udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv på læring med inspiration fra Vygotskys forståelse af sprog som både et kulturelt og et psykologisk redskab, Bakhtins dialogteori og en diskursanalytisk tilgang. SCDA er et forsøg på at udvikle en metodologi, som befinder sig i en grænseflade mellem teori, forskningsspørgsmål og empirisk materiale, og repræsenterer en metodologi til udvælgelse og analyse af empirisk materiale (Mercer, 2004, s. 138).

Mit udgangspunkt for analysen af den indsamlede empiri er en sociokulturel diskursanalyse (SCDA) (Mercer, 2004), som er udviklet på baggrund af sprogforskeres arbejde indenfor flere discipliner, men som har sine egne særlige karakteristika. SCDA adskiller sig fra den lingvistiske diskursanalyse ved at være mindre fokuseret på sproget i sig selv og mere på dets funktioner til at udøve fælles intellektuel aktivitet. Ligesom i lingvistisk etnografi og konversationsanalyse foretages analysen ofte med udgangspunkt i udvalgte transskriptionssekvenser, som forskeren analyserer og fortolker. Og ligesom i nogle lingvistiske analyser – men ikke i etnografisk forskning – er der opmærksomhed overfor og interesse for det leksikalske indhold og kohæsive samtalestrukturer, særlig med hensyn til den enkelte talers bidrag, fordi ordvalg og kohæsive mønstre kan repræsentere måder, hvorpå viden bliver konstrueret i fællesskab. SCDA adskiller sig fra konversationsanalysen, fordi kognition og den sociale og kulturelle kontekst bliver opfattet som legitime analysefelter. Dialog bliver behandlet som en form for intellektuel aktivitet – som en måde at tænke sammen på (Bakhtin, 1986; Littleton & Mercer, 2013; Wegerif, 2013). I modsætning til diskursanalyse indenfor psykologi, som handler om psykologisk analyse af tale, tekst og billeder, er SCDA, som jeg vil bruge i studiet, ikke kun til at undersøge de fælles kognitive processer og det engagement, som findes i disse processer, men også med fokus på elevernes tilegnelse af undersøgende og kritiske samtalekompetencer. Diskursanalysen er opmærksom på ordvalg og på, om sammenhængende talemønstre kan repræsentere måder, hvorpå viden opbygges i fællesskab, fx Mercers begreber 'disputational', 'cumulative' and 'exploratory talk' (kap.3.2.2.) og mine begreber 'undersøgende' og 'kritisk samtale' (afsnit 4.2. og 4.4.). Den sociokulturelle analyse beskriver ikke kun metoder til at forstå, hvordan sociale fænomener skabes

af de måder, hvorpå vi taler om dem, men også disse samtalers potentiale for udvikling og for de læringsresultater, der viser sig (Mercer, 2004).

Samtaler, som medierer fælles intellektuel aktivitet, udgør en betydelig metodologisk udfordring for analyse på grund af deres grad af refleksivitet. Enhver interaktion, hvori to personer (eller flere) er engagerede i at løse et problem sammen, har et kulturelt og et dynamisk aspekt.

Interaktionen kan foregå på en skole, i et klasselokale, i et fag, i en time, i en gruppe. De talende har relationer til hinanden og kommer med hver sine sociale og kulturelle kontekster.

Udfordringen er, hvordan man kan indfange og fastholde en sådan dialog så tæt på virkeligheden som muligt. Og hvad er virkeligheden? Er virkeligheden objektiv? Og hvem er du, og hvad er din position i denne sammenhæng? (Luke, 2007).

I mine analyser er jeg opmærksom på elevernes ordvalg og sammenhængende talemønstre (ytringskæder), som kan repræsentere måder, hvorpå viden opbygges i fællesskab. Jeg er ligeledes opmærksom på og interesseret i ytringernes indhold og kohæsive samtalestrukturer, særlig i forhold til den enkelte talers bidrag, fordi ordvalg og kohæsive mønstre kan repræsentere måder, hvorpå viden bliver konstrueret i fællesskab. Jeg er interesseret i samtalerne kontekst, både i klasselokalet og i gruppen, men også i elevernes eksplicite og implicite inddragelse af udefrakommende viden, og hvilken betydning den får for samtalen. SCDA fokuserer på brug af sprog som en social måde at tænke sammen på. Det betyder i dette studie, at sprog er et redskab til at konstruere ny viden. Jeg undersøger dette ved at analysere elevernes brug af forskellige kritiske samtaletyper og deres måde at samtænke på. Jeg er mindre fokuseret på sproget i sig selv og mere på dets funktioner til at udøve fælles intellektuel aktivitet. Elevernes samtaler bliver behandlet som en form for intellektuel aktivitet – som en måde at tænke sammen på. I det følgende afsnit vil jeg overordnet beskrive processen fra udviklingen af undervisningsforløbet til gennemførelsen af forløbet, som danner baggrund for de senere analyser i kap. 5.

Jeg har udvalgt repræsentative samtalesekvenser, både de særlige og de mere generelle, på baggrund af en kodning tidligere i forløbet, kodninger hentet i undervisningsforløbet og en efterfølgende induktiv kategorisering af, "hvad der viste sig" i transskriptionerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-225). Diskursanalysen er en kvalitativ analyseorientering med udgangspunkt i en lingvistisk og social forståelse. Den har både sine styrker og sine svagheder. Den har bl.a. sine svagheder i, hvordan man kan retfærdiggøre netop det specifikt udvalgte

datamateriale til en analyse, og hvorfor noget er valgt frem for noget andet, og den har bl.a. sine styrker i nærlæsningen af det særlige og det generelle.

I den ideelle verden giver SCDA mulighed for, at kommunikationsprocesser kan relateres til tænkeprocesser og videre til læring (begrundes yderligere med udgangspunkt i Skaftun og Vygotsky i afsnit 2.5.). Vi kan undersøge, hvad eleverne har tilegnet sig gennem diskussioner, og måske komme med konstruktive råd til, hvordan eleverne kan blive mere bevidste og vidende om, hvilket potentiale dialogen har for læring og refleksion.

2.5. Samtalen som et tænkeredskab – Atle Skaftun

Den norske mundtlighedsforsker Atle Skaftun beskæftiger sig bl.a. med, hvordan sproglig tænkning kan beskrives. Han inddrager Vygotsky til at sige noget om literacytilegnelse: "For Vygotskij er ordet et redskab for tanken som tilegnes "gjennom sosial samhandling" (Skaftun, 2020, s. 241). Skaftun argumenterer for, at Vygotsky mente, at det var grundlæggende at forstå relationen mellem tænkning og sprog for at kunne forstå menneskets intellektuelle udvikling. For Vygotsky, som for Skaftun, er sprog ikke blot et udtryk for den viden, barnet har tilegnet sig. Sproget bliver et værktøj for tænkningen. I elevers gruppesamtaler er både det talte ord og gruppens fælles refleksioner med til at skabe rum for ny viden. Ord og tænkning er to faktorer, som ikke kan adskilles (Vygotsky, 1974). "Literacy-hendelser i skolen er i stor grad knyttet sammen med talespråk og muntlig aktivitet" (Skaftun, 2020, s. 242). Skaftun (2020) inddrager Vygotskys teorier om læring og udvikling til at sige noget om tænkning. Med inspiration fra Vygotsky argumenterer han for, at tænkning er knyttet til læring og udvikling, og at ordet er et redskab for tanken. Det mener han, er et godt udgangspunkt for en forståelse af dialogen som forståelsesramme for uddannelse.

Oplæring i tænkning handler om at lære at bruge kulturelt anerkendte redskaber til at tænke med og ikke mindst om at få anledning til at øve sig i at bruge sproget som medie: "Når det gjelder talespråket som tanketeknologi, så handler det om å gi elevene anledning til å bruke språket til å tenke gjennom faglige problemstillinger og på den måten raffinere både språk og tanke" (Skaftun, 2020, s. 251). Samtalen har dermed både potentiale som et lærings- og et refleksionsredskab, når eleverne møder tekster i og udenfor undervisningen.

I mit studie samtaler eleverne i grupper, de diskuterer og forhandler, de argumenterer og konkluderer, de lytter, eller de lytter ikke. Dette og mere til har betydning for, hvordan samtalen fungerer og udvikler sig, og hvilket indhold den kommer til at have.

I sin mundtlighedsforskning har Skaftun også beskæftiget sig med Bakhtins brug af dialog i relation til klasserumsdialoger. Skaftun didaktiserer Bakhtins dialogbegreb for at kunne beskrive klasserummet som en dialogisk tekst, eller – sagt med andre ord – han lader sig inspirere af Bakhtins dialogbegreb som en ressource til at bedrive dialogisk klasserumsforskning. Skaftun beskriver klasserummet som en dialogisk tekst med afsendere og modtagere. Hans forskning har primært fokus på den mundtlighed, som foregår i klasserummet mellem lærere og elever:

We need an understanding of the classroom as textual space where dialogic relations are played out. This space can be designed in different ways just like novels can be created in different ways. The pivotal point of both literary and pedagogical designs is how the dialogizing background for concrete events and utterances is formed and administered.

(Skaftun, 2019, s. 13)

Skaftun har i særlig grad et fokus på lærerens dialogiske rammesætning af undervisningen. Lærer og elever bidrager alle i større eller mindre grad til dialogen og repræsenterer også forskellige kontekstuelle stemmer "mutually responding to each other" (Skaftun, 2019, s. 13). Pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisning handler blandt andet om lærerens kompetencer i at skabe rum for og stilladsere undervisning, hvori elevernes forskellige stemmer kan interagere med hinanden.

Med inspiration fra Skaftun har jeg i afhandlingen valgt at beskrive gruppesamtalen som en dialogisk tekst⁸, hvori eleverne med deres ytringer skaber et dialogisk rum. I studiet vil jeg fremadrettet opfatte og italesætte gruppesamtalen som en (dialogisk) tekst. Elever og lærere har eksplicit og implicit mange dialoger med hinanden og med hinandens kontekster, og dialogerne foregår i en klasserumskontekst. Med Bakhtin kan man sige, at hver stemme eller hver ytring

⁸ Nogle ville nok reagere på denne brug af litterær overførsel direkte til klasserummet, bl.a. kritisk ift ikke at medtage fx magtforholdene i skolen. Jeg anvender ordet "tekst" men samtidig er jeg bevidst om, at jeg overfører mere handlekraft til eleverne, fordi det jo er dem der skaber "rum", Wegerifs dialogiske rum". Wegerif anskuer muligvis ikke sit materiale og elever i analyserne som "hørende til en tekst", han vil muligvis beskrive eleverne som frie forhandlere,

bærer andre kulturelle og historiske stemmer i sig (2.2.1.). Der er mange forskellige stemmer og kontekster på færd i klasserummet (afsnit 3.2.).

2.6. Opsamlende overvejelser

En sociokulturel forståelse af literacy er sprog i brug som en social praksis. Både sociokulturelle og kognitive forskningstraditioner har fokus på literacy. De to traditioner er ikke et enten-eller, men de er alligevel gennem mange år blevet opfattet som modstridende traditioner af sociokulturelle literacyforskere (Blikstad-Balas, 2016; Gee, 2015). Den sociokulturelle forskning er optaget af sociale praksisser og tekster i brug (Fairclough, 1992; Gee, 1992; Cazden, 1996; Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 1995; 2007; Wegerif, 2013). Den har været mindre optaget af et kognitivt syn på sprog. Men megen sociokulturel forskning har sin begrænsning, når det gælder 'læring' og 'tænkning' (Blikstad-Balas, 2016, s. 19). I mit studie er det to centrale begreber, og her henter jeg inspiration fra Vygotsky (1974), som på den ene side havde en psykologisk baggrund, hvor han forstod sprog i en kognitiv optik, men som på den anden side netop var opmærksom på, at sprog spiller en rolle i sociale kontekster (Blikstad-Balas, 2016; Littleton & Mercer, 2007; 2013).

Vygotskys teori inspirerer mange mundtlighedsforskere, fx Neil Mercer, Fiona Maine, Rupert Wegerif og Sara Hennessey, til en forståelse af, at barnets kognitive og sociokulturelle udvikling af sprog er knyttet sammen: "The distinctive nature of human thinking in general is instantiated in our ability to think both collectively and alone, and for these two modes of thinking to operate in complement" (Littleton & Mercer, 2013, s. 10). Littleton & Mercer fortsætter med at uddybe forholdet mellem individuel og kollektiv tænkning og argumenterer for, at det er nødvendigt at forstå udvikling og tilegnelse af sprog som en både kognitiv og social udvikling. For at gøre det henviser de til allerede eksisterende begreber som 'theory of mind', 'metacognition' og 'co-regulation' (Littleton & Mercer, 2013), som netop beskæftiger sig med barnets individuelle og sociale sproglige udvikling (afsnit 3.3.7.).

Teoretikerne, som er blevet præsenteret i dette kapitel repræsenterer mit teoretiske fundament, som danner udgangspunkt for det efterfølgende kapitels mundtlighedsteoretiske begrebsapparat. Som så mange andre, der også arbejder med og forsker i undervisning og dialog, er jeg rundet af en sociokulturel læringstilgang. Vygotsky argumenterer for, at sprog både kan betragtes som et

kulturelt og et psykologisk redskab, hvor det kulturelle sprog og det psykologiske sprog forudsætter hinanden gennem intermentale sociale og intramentale psykologiske sproglige forbindelser, og at dette kan skabe rum for læring. Disse sproglige forbindelser udvikler sig, så den talende til stadighed udvikler et højere og mere nuanceret refleksionsniveau. Læring forudsætter aktivering af et indre sprog, eller – sagt på en anden måde – det handler om en kontinuerlig forbindelse mellem tanke og sprog. Når jeg knytter Vygotsky sammen med Bakhtin i min undersøgelse af elevernes dialoger, så er det, fordi dialogen forudsætter tænkning og sprog. Talerens ytringer genererer en dialogisk respons hos lytteren, som bruger sin eksisterende viden til at skabe (ny) mening med det hørte og sprogligt formidle denne viden tilbage til taleren. Samtalen kan blive et redskab til både den individuelle og den kollektive samtænkning. Neil Mercer siger følgende om sprogets potentiale: “Language’s power as a tool for creative, collective thinking partly lies in the possibility that listeners may each interpret a speaker’s words in rather different ways” (Mercer, 2019, s. 285). Jeg vil argumentere for, at sproget har potentiale som tænkeredskab for både taler og lyttere i dialogen, men kun, hvis de dialogisk samarbejder om at forstå og tager stilling til hinandens udsagn og intentioner

Når man skal undersøge elevernes gruppesamtaler, så må de iagttages som repræsenterende sprog i brug i en bestemt Diskurs, nemlig skolens Diskurs. Eleverne bringer forskellige primære Diskurser ind i klasselokalet og møder skolens Diskurs, hvor elevernes primære Diskurser matcher skolens Diskurs i forskellig grad, og de bliver derved allerede fagligt udfordrede på forskellige niveauer. Det får betydning for deres dialogiske deltagelse i undervisningen og mere specifikt i gruppearbejdet. Elevernes dialogiske deltagelse i gruppesamtalerne og i klasserumssamtalen er blandt andet betinget af deres refleksive brug af sprog, både indre og ydre sprog (Vygotsky, 1974). Deres viden om verden, som i kraft af deres primære og sekundære Diskurser (Gee, 1992) kommer til udtryk i deres samtaler, kommer til at fungere som bidrag til deres samtaler (Bakhtin, 1986). I samtalen deltager den enkelte elev med både sit ‘jeg’ og sit ‘mig’ i sit eget dialogiske rum, når hun selv tænker over, hvad en anden har sagt, eller hvad hun selv vil sige (Mead, 1934). Både den indre og den ydre samtale er et rum for læring, et refleksivt dialogisk rum, hvori sprog og tænkning er af afgørende betydning for elevernes læring. For at eleverne kan møde tekster med modstand og tage kritisk stilling til de tekster, som de møder i og udenfor undervisningen, må de stilladseres i deres samtaler.

Jeg har i dette kapitel præsenteret mit læringsteoretiske, dialogiske og diskursteoretiske fundament. Jeg vil i det næste kapitel introducere nyere mundtlighedsforskning, som bygger på dette fundament, og jeg vil med udgangspunkt i den mundtlighedsteoretiske forskning, begrunde studiets teoriapparat.

teoriapparat.

3. Mundtlighedsteori

Jeg vil begynde kapitlet med at introducere dialogbegrebet. Derefter vil jeg fortsætte med at præsentere state-of-the-art, som kan belyse, hvilket felt jeg arbejder i. Jeg vil fortsætte med studiets teoretiske ramme og begreber, og afslutningsvis vil jeg præsentere studiets mundtlighedsbegreber.

3.1. Hvad er dialog?

‘Ord’, ‘dialog’, ‘samtale’, ‘kommunikation’, kært barn har mange navne. De fire ord beskriver næsten al form for social interaktion, hvor ord eller andre tegn bliver udvekslet mellem mennesker, og der er sandsynligvis mange flere. Jeg vil, som Bakhtin, mene, at dialog bedst kan beskrives som et fundamentalt grundvilkår for menneskelig eksistens, og med Vygotsky, at vi lærer med og gennem udveksling af tanker og sprog. I daglig tale kan dialog henvise til næsten enhver form for social interaktion, hvori ord eller andre tegn udveksles mellem mennesker. Mikhail Bakhtin definerede dialog på en spørgende måde ved at hævde, at "if an answer does not give rise to a new question, from itself, it falls out of the dialogue" (Bakhtin, 1986, s. 168). Mening opstår i enhver ytring og kan kun forstås i en kontekst, mere specifikt igennem den position eller den rolle, som ytringen har i en større dialog, hvor den er en respons på tidligere ytringer, og hvor ytringen forsøger at fremkalde respons eller have en vis indvirkning på fremtidige ytringer (Bakhtin, 1986) (Kap. 2.2.).

Mundtlighedsforskningen i dette studie tager sit udgangspunkt i sociokulturelle tilgange, som bygger på Vygotskys læringsteori og (Kap. 2.1.1.) Bakhtins dialogiske perspektiv på sprog og tekster (Kap.2.2.). Det er ikke et enten-eller-perspektiv, men derimod traditioner, som kan beskrive forskellige dimensioner af, hvad sprog er og kan. Uddannelses- og mundtlighedsforsker Rupert Wegerif giver et bud på dialogens to sider: "Dialogues have two sides. Viewed from the outside they are situated in space and time, culture and history. Viewed from the inside they can involve any time and space and seek to engage in dialogue with the unsituated outside perspective of the superaddressee" (Wegerif, 2013b, s. 7). Bakhtin bruger ikke begrebet superaddressee, men beskriver det som ‘witness’ eller ‘third’ (Bakhtin, 1986, s. 126-127). Denne tredje er uundgåeligt til stede i alle dialoger, blot fordi jeg kan høre mig selv. Når jeg taler og hører

mine egne ord, så er det, som om der er en anden, som hører mine ord og lytter til dem⁹. "Bakhtin makes the point that, as well as seeking to persuade you, my immediate addressee, I also seek to engage in dialogue with an ideal listener who could make sense of what I am saying even if you cannot" (Wegerif, 2013b, s. 5). Superaddressee er et universelt træk ved dialogen. Det er en uundgåelig og reel oplevelse af at lytte til min egen stemme, mens jeg taler (Wegerif, 2013b, s. 7). Det er en indre dialog, som jeg ikke kan slippe for at høre (Kap. 2.2.).

Dialogen bliver i den forstand en kompleks størrelse. Hvorfra betragter jeg den? Wegerifs beskrivelse af dialogen giver mulighed for både at inddrage en bakhtinsk og en vygotskisk forståelse, hvor dialogen på den ene side er kulturelt og historisk betinget, og på den anden side et kognitivt og socialt redskab til refleksion og til at skabe mening med.

Men dialog kan også sættes i sammenhæng med tænkning og læring. Som beskrevet i afsnit 2.1.1. er Lev Vygotsky repræsentant for denne tradition, hvor sprogtilegnelse og brug af sproget former børns individuelle og sociale udvikling (Vygotsky, 1974; 1978). Uddannelsesforskerne Rupert Wegerif, Neil Mercer & Louis Major beskriver også dette perspektiv fra et "Vygotskian perspective, in which educational dialogue is essentially the interactive use of language for learning and in which language acquisition and use shape children's cognitive development" (Mercer, Wegerif & Major, 2020, s. 2). I Wegerif, Mercer og Majors optik er dialogen udgangspunkt for både læring og refleksion, hvilket jeg mener, underbygger samtalens betydning for elevernes fælles refleksion. Dialogens betydning for elevernes kollaborative refleksion er et centralt teoretisk omdrejningspunkt i afhandlingen. 'Dialog' og 'samtale' opfatter jeg som synonyme, i dette studie, for den verbale interaktion, som jeg beskæftiger mig med i dette studie. I megen international mundtlighedsforskning bruges begrebet 'dialog' bredt om verbal interaktion. 'Dialog'-begrebet bruger jeg i de overordnede teoretiske udredninger, hvorimod jeg bruger 'samtale'-begrebet i det konkrete undervisningsforløb og i mine analyser.

I dette kapitel vil jeg præsentere aktuel mundtlighedsforskning, som er funderet i det forrige kapitels lærings-teoretiske tilgang. Dialogen rummer social interaktion mellem mennesker, men også indre dialoger hos den enkelte deltager i samtalen. En sådan forståelse af dialogen får

⁹ Wegerifs beskrivelse af dialogens indre side har fællestræk med Meads 'generalized other', da begge forståelser beskriver jegets forhold til den ydre verden

betydning for forståelsen af en dialogisk undervisningstilgang. Dialogisk undervisning er i denne sammenhæng undervisning, hvori samtalen er et bærende element i elevernes tilegnelse af viden og faglige kompetencer. Bakhtin har haft en stærk indflydelse på mundtlighedsforskningen (Wegerif, Mercer & Major, 2020, s. 2), og det danner også grundlag for mit teoretiske ståsted i afhandlingen. Mercer, Wegerif & Major beskriver i nedenstående citat, hvordan andre har givet bud på sammenhænge mellem og potentialer i dialogisk undervisning og elevernes muligheder for læring og tilegnelse af kompetencer til at deltage i fremtidens samfund:

Links have been made between a dialogic approach to education and the development of learners' critical and higher-level thinking, the enabling of more productive learning interactions, the promotion of creative problem-solving and the acquisition of '21st-century' skills in working collaboratively. Dialogic education has also been seen as a means for making connections between subject disciplines, encouraging active and democratic citizenship and enabling people to live together more peacefully. (Mercer, Wegerif & Major, 2020, s. 1)

I ovenstående citat får den dialogiske undervisning betydning for, hvorfor og hvordan eleverne inddrages i undervisningen. Min forståelse af dialogens 'hvorfor' er anskuet i forhold til ovenstående udsagn og begrundelser og underbygger min tidligere begrundelser for dette studie (Kap. 1). Min forståelse af dialogens 'hvordan' danner baggrund for mit didaktiske design (Kap. 4). Hvis inddragelse af eleverne er målet med dialogisk undervisning, så mener jeg, at læreren må kunne stilladsere eleverne, så der opstår samtalerum, hvori de også kan tage del i den mindre klasserumsdialog, men også i en større samfundsmæssig og metareflekterende dialog. Det betyder end videre, at undervisning ikke blot handler om at tilegne sig og indlære konkret faglig viden, men at eleverne også må kunne bruge den viden reflekterende i samtaler i og udenfor skolens rum. For at eleverne kan indgå i demokratiske samtaler, hvor de skal tage kritisk stilling og foretage kreative problemløsninger, som ovenstående citat indikerer, så må de være vidende om verden og i stand til at reflektere over deres egen plads i verden.

Jeg vil argumentere for, at dialog, i et større perspektiv, handler, om væren i verden, og at dialogen har en grundlæggende betydning for menneskets eksistensforståelse. Rupert Wegerif samler og beskriver tre forskellige ontologiske typer af dialogisk læring og forståelse, som fokuserer på enten at forstå eller transformere viden gennem dialog.

Én type af dialogisk læring er selvets dialog med sig selv i sammenhæng med andre, selv et som en dialogisk forfatter, der udvikler både frihed og ansvar overfor sig selv og andre (Matusov, 2009; Wegerif, 2011; 2020). En anden type dialogisk læring er elevernes dialog med virkeligheden som en objektiv virkelighed. Denne dialog kan beskrives som en opdagelsesrejse fra en forestilling om virkeligheden som en fast og endelig størrelse til en erkendelse af, at både vi og virkeligheden ikke er faste størrelser, men aspekter af en større dialog, som vi dialogisk kan lære at deltage mere fuldt og effektivt i (Wegerif, 2011; 2020). Og en tredje type dialogisk læring er dialogen med en social virkelighed, en mere politisk fortolkning af dialogisk uddannelse (Freire, 1971; Luke, 2007; Wegerif, 2011; 2020), hvor meningen med dialogen bliver at give de "udstødte" en stemme, så de kan italesætte deres egen virkelighed og blive bevidste om samfundets uretfærdigheder, så de kan ændre deres egen sociale og politiske virkelighed.

De tre ontologiske dialogforståelser er indbyrdes forbundne og ikke uforenelige (Mercer, Wegerif & Major, 2020, s. 2-4). Når de tre opfattelser inddrages implicit i afhandlingen, så er det fordi, gruppesamtalerne i udskolingen ikke bare handler om at løse en opgave, men også om, at der skabes et rum, hvori eleverne mentalt og socialt kan arbejde med, hvem de selv er, og hvilken betydning de selv har, men også et rum, hvor elevernes viden om og holdninger til verden omkring sig, må forberede dem til for at kunne tage ansvarlige beslutninger for og i deres eget liv (Luke, 2007). De tre dialogtypers indbyrdes forbundethed bliver synlige i samtalerne, når eleverne selv reflekterer højt, når de diskuterer samfundsproblemstillinger som flygtninges rettigheder, etiske overvejelser over, hvornår man må tage billeder, udfordringer ved at have to identiteter m.m.

3.2. Klasserums- og mundtlighedsforskning gennem de sidste 40 til 50 år

Klasserumsforskning ift. dialog i undervisning er ikke et nyt fænomen. Forskere har gennem de sidste 40-50 år gennemført interventionsstudier og etnografiske studier, og de har foretaget både kvantitative og kvalitative studier, hvori de har undersøgt, hvilke strukturer og hvilket indhold der kendetegner elevernes læring og mulighed for dialog i undervisningen (Howe & Abedin, 2013).

I den følgende præsentation af state-of-the-art vil jeg starte med to forskellige tænkte eksempler på en undervisningssituation. Læreren har initieret 20 minutters gruppearbejde på baggrund af et oplæg om billedgenren pressefotos. Hun har forberedt tre spørgsmål, som eleverne skal besvare i

grupper for efterfølgende at vende tilbage og bidrage til en opsamlende samtale på klassen.

Eksemplet er lærerens opsamling på gruppearbejdet:

L: Hvilken betydning har pressefotoernes arbejde? Gruppe 1, vil I starte?

Tenna: De viser verden, som den er.

L: Ja, det er rigtigt. Kan du uddybe det?

En klassisk realiseret klasserumssamtale. Læreren stiller et spørgsmål med udgangspunkt i og som opfølgning på et gruppearbejde, som eleverne netop er vendt tilbage fra. Nu skal der samles op, og eleverne skal høre, hvad de andre grupper har diskuteret, og hvilke svar de er nået frem til på baggrund af en spørgsmålsopgave, og de skal selv præsentere deres egne overvejelser og svar. Det typiske er her, at læreren stiller et spørgsmål (I), Tenna giver et svar (R) og læreren evaluerer (E)/ eller giver respons (F)

Et andet eksempel er en mere dialogisk klasserumssamtale:

L: I diskuterede altså, om man kan tillade sig at tage billeder af folk i nød. Hvad nåede I frem til?

Tenna: Vi var ikke enige, for vi diskuterede, hvem der skulle afgøre, hvilke billeder man kunne tillade sig at tage ... og ...

Torben: Om det ikke var nødvendigt at tage billederne for at få folk til at tage stilling.

L: Hvorfor det?

Torben: Man er nødt til at se, hvad der foregår.

Louise (en, som ikke er i denne gruppe): Jamen, kan man tillade sig at tage et billede af en brændende mand, som er ved at dø?

L: Godt spørgsmål, hvad siger I andre?

Dette eksempel er noget mere komplekst end det første. Læreren demonstrerer 'optag' og 'høj værdsætning' med Olga Dysthes begreber Dysthe, 1995, s. 227-228) – se længere nede i dette afsnit. Læreren forsøger at få eleverne til at samle op eller konkludere. Tenna svarer, at de ikke var enige i gruppen, hun går i gang med at forklare, hun tøver, og Torben tager ordet fra hende, svarer med en af de diskuterede problemstillinger. Læreren spørger opklarende, Torben begrunder.

Louise, som er fra en anden gruppe, sætter spørgsmålstegn ved Torbens argumentation og

læreren demonstrerer endnu en gang højt optag og opfordrer andre i klassen til at tage stilling. Denne samtalen er længere og kompleks, den kan fortsætte længe endnu og kan være sværere af samle op på, men flere elever kommer til orde ikke blot med svar, men med overvejelser og uafsluttede refleksioner.

De to eksempler er fiktive klasserumsopsamlinger, som kunne være opsamlinger på elevernes gruppearbejde. Klasseundervisning er ofte domineret af en bestemt struktur. Selv når eleverne arbejder i grupper, hvor eleverne "får mulighed" for selv at komme til orde, så er de ofte blot en del af en større IRE-struktur.

IRF blev først præsenteret i forskning af de to sproghandlingsteoretikere J.M. Sinclair & R.M. Coulthard (1975), som undersøgte, hvordan klasseundervisningens sproglige handlinger blev realiseret i samtalestrukturer og samtalepositioner. De nåede frem til tre kategorier, som de så i klasseundervisningen: Det var lærerens spørgsmål til klassen (initiative – I), enkelte elevers svar (response – R) og lærerens feedback (follow up – F). Deres analyser blev få år senere fulgt op af sociologen Hugh Mehan (1979), som præsenterede undervisningens karakteristika som IRE. Feedback (eller follow up) blev til lærerens evaluering (E). Også i hans undersøgelser var de fleste samtaler initieret af læreren. Mehan og uddannelsesforsker Courtney Cazden kendte til hinandens arbejde, og Cazden analyserede efterfølgende, på baggrund af Mehans forskning, begrebet 'teacher talk' (Head, 1978), hvis kendetegn hun beskrev som markerede intonationer, kortere ytringer, flere gentagelser og flere spørgsmål (Aukrust, 2003). Cazdens resultater var sammenfaldende med uddannelsesforskerne Derek Edward & Neil Mercers (1987) undersøgelser, der undersøgte og formulerede grundstrukturer, som var kendetegnende for klasserumssamtaler. Læreren stiller spørgsmål og kender svarene på forhånd, læreren spørger ikke for at få noget at vide, men for at tjekke elevernes viden, for at de holder sig til temaet, og læreren styrer elevernes opmærksomhed. Læreren forsøger at konsolidere det faglige tema og dets indhold hos eleverne. Det er lærerens faglige viden og formidling heraf, der kommer til at bestemme, hvad den rigtige viden og de rigtige svar er. Eleverne har kun få muligheder for at komme til orde med deres egne overvejelser, som ikke nødvendigvis stemmer overens med lærerens (Aukrust, 2003). Cazden fokuserede på elevernes samtaleprocesser og på, hvordan man kan fastholde dialogstrukturer i klasserummet, som kan fastholde eleverne i at opdage, "hvordan de selv tænker, hvordan de kan lytte til, udfolde og kritisk forholde sig til de andre elevers indlæg" (Høegh, 2017, s. 107). Cazdens

pointe var, at hvis læreren gerne vil åbne for en mere undersøgende og dialogisk klasserumssamtale, så skal han kunne holde ud ikke at kunne kontrollere samtalen, han skal være parat til at 'slippe eleverne løs' i deres samtalebidrag, og han skal respektere deres indlæg som ligeværdige bud i samtalen (Cazden, 2001; Dysthe 1995).

Uddannelsesforsker Martin Nystrand skelnede mellem recitative og dialogiske klasserumssamtaler (1997). I den recitative samtale initierer læreren temaet og tildeler eleverne ordet. I den dialogiske klasserumssamtale får eleverne mere plads mellem lærerens initiering (I) og evaluering (E). Responsdelen (R) rummer flere elevudsagn, som til tider endda bliver til en kumulerende elevudveksling ligesom i ovenstående eksempel med Tenna, Torben og Louise (Nystrand, 1997).

I samme studie undersøgte Nystrand karakteren af elevernes gruppearbejde. Gruppearbejdet kan kaldes et forsøg på at inddrage elevernes egne stemmer og bedrive mere dialogisk undervisning. Nystrand fandt flere forskellige typer af gruppearbejde, han skelnede bl.a. mellem "collaborative seatwork" og "problem solving and autonomous working groups" (Nystrand, 1997, s. 65), hvor den første type drejer sig om at besvare spørgsmål to og to (eller flere), og den anden type er karakteriseret af en højere grad af ejerskab og mulighed for længere sammenhængende samtale, altså ikke de korte spørgsmål-svar-opgaver. "Analysis of student autonomy showed that the higher the degree of autonomy, the more likely group time was to contribute positively to achievement" (Nystrand, 1997, s. 70). Det er de sammenhængende aktiviteter, nåede han frem til, der resulterer i en vedvarende vidensproduktion hos eleverne. Disse sammenhængende aktiviteter var for Nystrand opgaver med en højere grad af åbne spørgsmål (Nystrand, 1997, s. 71).

Både Martin Nystrand, Mads Haugsted og Olga Dysthe ønskede at give hver elev en stemme i klasserummets polyfone rum. Den norske lærings- og klasserumsforsker Olga Dysthe introducerede begreberne 'høj værdsætning', 'optag' og 'autentiske spørgsmål' i et forsøg på at lade eleven komme til orde i klasserumssamtalen. Det autentiske spørgsmål til eleven opstår, når læreren griber fat i et elevudsagn og stiller uddybende og åbne spørgsmål for at involvere eleven og dennes tænkning. Når læreren tager elevens udsagn alvorligt, inddrager og inkorporerer udsagnet i den videre samtale, så føler eleven, at hendes bidrag til samtalen bliver værdsat og optaget i den fortsatte samtale (Dysthe, 1995, s. 226-227). Mundtlighedsforsker Mads Haugsted arbejdede videre med Dysthes begreber ved at inddrage dem i dramatiseringer og rollespil for at

undersøge udtryksformer og forskellige kommunikative situationer (Haugsted, 2004; Høegh, 2017).

IRE er stadig den dominerende og mest resistente undervisningsstruktur i den danske skole og i mange andre landes skolesystemer. Flere forskere har op gennem 00'erne fortsat forskningen i dialogiske undervisningsstrukturer (Lyle, 2008; Boyd & Makarian, 2011; Reznitskaya, 2012), og de strukturer, der på overfladen ser ud til at være dialogiske, beskriver de som en form for pseudosamtaler. Der kan være flere elever, der kommer til orde på forskellige måder, selvom dialogen grundlæggende stadig indebærer lærerkontrol og indholdsstyring (Høegh, 2018).

Mundtlighedsforsker Tina Høegh bruger begrebet lærerens 'faglige sti' og skelner mellem den lærerstyrede IRE-struktur, hvis mål er at stilladsere elevernes tilegnelse af fagsprog og fagkompetencer, og den undersøgende kritiske samtale, hvori eleverne selv er med til at formulere problemer og spørgsmål, som de undersøger kollaborativt (Høegh, 2017). De to formers formål "rodes ofte sammen, så læreren forventes at opbygge 'ægte' dialogisk undersøgelse i klassen gennem IRE-formen med enkelte justeringer. Det viser sig igen og igen, at det kan IRE-formen ikke" (Høegh, 2017, s. 106). Høegh argumenterer for, at IRE-strukturen også rummer positive og nødvendige elementer, da læreren har en faglig viden, som eleverne nødvendigvis skal tilegne sig. Det er en faglig formidling, som kan give mening for både elevens tilegnelse af viden og for lærerens mål med sin undervisning. En lærer, som brænder for sit fag, stiller gode spørgsmål, lader eleverne reflektere over det faglige indhold og giver eleverne sparring, kan være meget lærerig. Problemet opstår, hvis det er den eneste undervisningsstruktur, der anvendes i hans undervisning. Så er faren, at elevernes tilegnelse af viden ikke finder sted, hvis de fx ikke får mulighed for at behandle fagstoffet dialogisk (Høegh, 2020, s. 323). IRE-samtalen har et andet formål end fx en gruppesamtale. Høegh argumenterer for, at lærerens 'faglige sti' er indlejret i IRE-samtalen og giver plads til "lærerens faglige modellering" (Høegh, 2017, s. 109), som, jeg mener, i mindre grad er i fokus, når grupperne skal løse en gruppeopgave. Gruppeopgaven kan være en del af lærerens faglige modellering, men eleverne er i udgangspunktet sat fri til selv at løse den. IRE-samtalen og gruppesamtalen har forskellig målsætning, men de behøver ikke at være et enten-eller, snarere et både-og. De to undervisningsstrukturer kan understøtte hinanden.

Professor i uddannelse og pædagogik, Vibeke Hetmar pointerede, at grupperummet kan ses som et godt rum for den dialogiske undersøgelse, på trods af at gruppearbejdet også kan fungere som

et værktøj for IRE-strukturen med en illusion om, at eleverne her kan være dialogiske. Læreren kan nok lægge op til, at elevernes dialogiske rum aktiveres, men hvis det initierede gruppearbejde, i for høj grad, styres af lærerens eksplicitte og implicitte forventning om (bestemte) svar, så får eleverne ikke en reel mulighed for at positionere deres svar ift. opgaven (Hetmar, 2017, s. 81-82). Selvom lærerens opgave, til eleverne, ser ud til at være dialogisk, så kan den stadig være domineret af en monologisk tale i form af lærerens italesættelse af opgaven og den efterfølgende opfølgning.

At eleverne lærer ved at tale sammen og lytte til hinanden, er der også anden forskning, som indikerer. Philosophy for Children (P4C) er et koncept etableret tilbage i 1960'erne af Matthew Lipman, som var inspireret af Deweys tanker om skolens opgave. P4C fokuserer på dialogiske undervisningsmetoder til at lære børn at formulere deres tanker og at argumentere undersøgende og kritisk overfor udvalgte problemstillinger. Sue Lyle, som har arbejdet med P4C igennem en årrække, definerer 'Philosophy for Children' (P4C) på følgende måde: "P4C proponents claim that the creative use of the imagination requires human beings to draw on their emotional understanding, whereas the exercise of critical reflection involves the use of rational understanding" (Lyle, 2008, s. 234). P4C er et bud på en undervisningsform, som har almenpædagogisk eksistentielt læringspotentiale, men som sjældent er en målrettet arbejdsmetode i de enkelte fag. På dansk grund er Filosofi med børn et tilsvarende arbejde (Schaffalitzky et al., 2019). Forsknings- og udviklingsprojektet Filosofi i skolen¹⁰ har fokus på en undersøgende dialogisk refleksion og er et alternativ til den traditionelle IRE-struktur, et alternativ, der spreder sig i forskellige undervisningssammenhænge. Filosofi i skolen har et almenpædagogisk perspektiv og har elevernes refleksion som mål snarere end tilegnelse af specifikt fag. Når jeg inddrager P4C og Filosofi i skolen, så er det for at inddrage teori, hvori den dialogiske refleksion er central, og hvori elevernes tilegnelse af refleksive kompetencer kan kvalificere deres dialogiske gruppearbejde.

Det overordnede fælles blik på IRE-forskning, som kan belyse mit studie, er, at IRE-samtalestrukturen – som forskningen har vist – har været og er den dominerende

¹⁰ Filosofi i skolen er et forsknings- og udviklingsprojekt ved Syddansk Universitet, hvis mål er at forene praksis og forskning: <https://www.sdu.dk/da/filosofiiskolen>. Internationalt har Montclair State University været centrum for praksisudvikling af Philosophy for Children: <https://www.montclair.edu/iapc/>.

undervisningsform i modsætning til en mere dialogisk undervisningsform. Mit studie har ikke et eksplicit fokus på klassesamtalen, men i stedet på gruppesamtalen. Når IRE-forskningen alligevel er relevant for studiet, så er det, fordi jeg kan se spor af den i gruppesamtalerne. Lærerens faglige sti er også synlig, i og med at opgaven er lærerinitieret, og eleverne ved, at de skal besvare nogle spørgsmål for derved at løse opgaven. Det dialogiske rum er en mulighed i gruppesamtalen, men det kan være vanskeligt for eleverne at praktisere dialogen med en gældende IRE-struktur som den dominerende læringsstruktur i undervisningen. Jeg kan se flere spor af IRE-strukturen i mine gruppesamtaler.

Den kollektive refleksion er væsentlig for læring og kan samtidig også være en forudsætning for metarefleksion, ikke kun, for at den enkelte kan forstå sin egen læring, men også for gruppens læring om egen læring (Maine, 2015; Mercer, 2007; 2013), eller som Lyle (2008) siger det: "Meta-learning requires collective reflection which generates new meaning, understanding and knowledge for the learning community" (Lyle, 2008, s. 232). Lyle beskriver den fælles refleksion i samtalen som værende en forudsætning for, at eleverne kan tilegne sig et fagligt stof. Dette leder mig videre til forskning i den undersøgende samtale og til elevernes fælles refleksioner. Fra at have haft fokus på klasseundervisningens (IRE-)strukturer går jeg nu videre og fokuserer nu i højere grad på klasserummets dialoger og deres grad af undersøgelse.

3.2.1. Klasserummets dialoger

Howe & Abedin foretager et engelsk review af 40 års empirisk forskning (1972-2011) i klasserumskommunikation, hvori de nærstuderer 225 studier, heraf 33 i L1-faget, og viser, hvordan og med hvilke hensigter mundtlighedsforskningen er foretaget. Mange af de undersøgte studier karakteriserer mundtlighed eller kommunikation gennem måling af kvantitative forekomster af nogle efterstræbelsesværdige og på forhånd definerede formmæssige træk i udvalgte klasserumssamtaler eller elev til elev-samtaler (Howe & Abedin, 2013).

Studiernes fokusområde har primært været klasserumsforskning, og der er udviklet viden om forskellige interaktionsformer og deres relation til læreprocesser og læringsmål, men forskningen har også fokuseret på forskellige dele af undervisningskonteksten, fx elevernes baggrund og dialogerne i en bredere social og kulturel kontekst.

Indenfor de traditioner har der kun været mindre fokus på de mere fagdidaktiske aspekter af elevernes samtaler, og hvis der har været et fagspecifikt fokus, så har det oftest været i de naturvidenskabelige fag og mindre i en L1-sammenhæng (Howe & Abedin, 2013, s. 331).

Flere forskere har foretaget kvantitative interventionsstudier. Disse studier er oftest studier, hvori det er forskerne og ikke lærerne, der underviser. Designstudierne bruger forskerne til at påvise konsekvenser og effekter gennem kodninger og kvantitative analyser, primært af klasserumssamtaler og i mindre grad af gruppesamtaler. Nogle af disse studier indikerer, at forskellige samtaletyper har betydning for elevernes forståelse, deltagelse og tilegnelse af viden, andre studier, hvordan særligt målrettet undervisning i mundtlighed kan understøtte elevernes tilegnelse af samtale- og fortolkningskompetencer (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Nystrand, 2006; Reznitskaya, 2012; Soter et al., 2008).

Overordnet er konklusionerne, at forskellige typer af dialog understøtter elevernes læring, og flere af studierne finder den dialogiske kommunikation kendetegnet ved høje forventninger til elevernes bidrag, vægt på elevspørgsmål til teksten samt muligheder for, at elevernes egne ræsonnementer udvikles.

Der er foretaget forskning i mundtlighed på nordisk grund. Atle Skaftun, norsk professor på Lesesenteret på Universitetet i Stavanger, har i mange år arbejdet med literacy og har i stadig højere grad arbejdet med klasserumsdialoger. Skaftun med flere har beskæftiget sig med skønlitterære samtaler på grundskoleniveau (Sønneland, 2018; Sønneland & Skaftun, 2017; Tengberg, 2011). Studierne er interventionsstudier, men kun Sønneland beskæftiger sig med gruppesamtalen. Norske Kari Anne Rødnes undersøger i sin ph.d. fra 2011 elevers samtaler i gruppearbejde om og med skønlitterære tekster i udskolingen. På samme måde beskæftiger danske Marie Dahl Rasmussen sig med elevers gruppesamtaler om skønlitteratur på mellemtrinnet (2020). Der findes forskning på nordisk grund, hvori der er fokuseret på gruppesamtaler om skønlitteratur, men der findes endnu ikke forskning i kritiske fagsamtaler i L1-sammenhænge på nordisk grund. Opsamlende kan man sige, at mit studie vil kunne bidrage til at belyse sammenhængen mellem elevernes kritiske faggruppesamtaler og fælles refleksioner i udskolingen.

3.2.2. Exploratory and critical talk

I mit studie har jeg en særlig interesse for den kritisk undersøgende samtale. Douglas Barnes er den første, som introducerer begrebet 'exploratory talk', og det gør han som en modsætning til 'presentational talk', som han beskriver som værende den mest almindelige mundtlighedsform i klasselokalet. Douglas Barnes beskriver de to begreber på baggrund af sin egen undervisning og sine aktiviteter som forsker, idet han foretog og observerede mange klasserumssamtaler tilbage i 1970'erne og fremefter. Barnes har været til inspiration for mange mundtlighedsforskere, i særlig grad CEDiR-gruppen i Cambridge. Barnes beskriver 'exploratory talk' som en dialog, der opstår, når eleverne kollaborativt prøver at skabe nye forståelser: "Exploratory talk enables students to represent to themselves that they currently understand and then if necessary to criticize and change it" (Barnes, 1990, s. 56). 'Exploratory talk' beskriver han som en modsætning til 'presentational talk', som er en 'sam'-tale, hvori eleven giver læreren det svar, som læreren forventer, og som eleven snarere har tillært sig end egentlig tilegnet sig: "When students are called on in class, when they feel to be under evaluation, they seldom risk exploration, but prefer to provide an acceptable performance, a "right" answer" (Barnes, 1990, s. 56). Barnes' beskrivelse af den undersøgende samtale som en modsætning til den præsenterende samtale danner udgangspunkt for megen efterfølgende mundtlighedsforskning.

Douglas Barnes (1976) var den første, som definerede en undersøgende samtale som værende en vigtig faktor til at fremme læring ved at bruge sproget som refleksion. Barnes & Todd (1995) og Mercer (2002) hævder, at en undersøgende samtale er deling, udveksling og fælles konstruktion af viden i klasseværelsesdiskursen. For at denne deling og fælles opbygning af viden kan finde sted, må lærere skabe klassemiljøer, der fremmer reflekterende spørgsmål og overvejelser, der ligner dem, der genereres i de dialogiske interaktioner, der er identificeret af Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast (1997) og Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long (2003).¹¹

Barnes introducerer den undersøgende samtale: "Exploratory talk is hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make

¹¹ Forekomsten af dialogiske interaktioner beskriver Nystrand et al. således at: "...the prevalence of monologic recitation in such instruction with infrequent but noteworthy episodes of dialogic interactions and open discussion, which, we showed, were closely associated with improvements in student learning" (Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003, s. 138). De dialogiske interaktioner er kæder af ytringer, hvori eleverne får mulighed for, eller der opstår muligheder for at samtale undersøgende med hinanden. Det vil jeg senere kæde sammen med begrebet ytringskæder (afsnit 3.3.8.).

of them, to arrange information into different patterns” (Mercer & Hodgkinson, 2008, s. 5).

Barnes’ ideer om en opdagende og undersøgende samtale, hvori elevernes elaborering af ideer og ræsonnementer er i centrum, danner grundlag for Mercers videreudvikling af Barnes’ begreb om en undersøgende samtale. I sin forskning finder han frem til tre typer af samtale, ‘exploratory talk’, ‘disputative talk’ og ‘cumulative talk’, og han når frem til, at exploratory talk er den type samtale og tænkning, der foregår heri, som bedst giver plads til at ”think effectively together” (Littleton & Mercer, 2013, s. 17). De tre samtaletyper beskriver han på følgende måde:

‘Cumulative talk’: I den kumulerende gruppesamtale accepterer og bekræfter eleverne hinandens udsagn. Eleverne er ikke uenige og supplerer, uddyber og nuancerer hinandens udsagn. Eleverne er ikke kritiske overfor hinandens udsagn. De gentager og udvikler hinandens udsagn. Det negative i denne samtaleform er, at eleverne ikke i så høj grad sætter spørgsmålstejn ved hinanden. Det positive er, at eleverne i samarbejde uddyber hinandens overvejelser og svar.

‘Disputative talk’: I den disputerende gruppesamtale er eleverne ofte uenige, og de lytter ikke meget til hinanden, men hver elev fastholder sine egne fortolkninger og holdninger. Eleverne konkurrerer om at få det sidste ord i stedet for at stille konstruktive og kritiske spørgsmål til hinandens udsagn i samtalen. Eleverne er konkurrerende snarere end kollaborative.

‘Exploratory talk’: I den undersøgende samtale stiller eleverne konstruktive spørgsmål til hinanden og lytter til hinandens svar. De demonstrerer ‘højt optag’ (Dysthe, 1995) af hinandens udsagn og forholder sig konstruktivt til hinandens overvejelser. Elevernes refleksioner er synlige i samtalen, dvs. at eleverne formår at gøre sig ufærdige overvejelser undervejs i samtalen, og at det er accepteret af de andre i gruppen. De tre samtaletyper danner grundlag for mit fortsatte arbejde med en kritisk samtale.

På baggrund af ovenstående præsentation af state-of-the-art vil jeg i de følgende afsnit præsentere min egen teoretiske ramme.

3.3. Studiets teoretiske ramme

For at kunne undersøge karakteren og udviklingen af gruppesamtalerne definerer jeg en teoretisk ramme, som gør det muligt at karakterisere elevernes brug af forskellige samtaletyper, når de

samtaler om faglitterære tekster, og deres fælles refleksioner i gruppesamtalerne i udskolingen. Jeg baserer min teoretiske ramme på sociokulturelle perspektiver på sprog og tænkning og på dialogiske perspektiver på interaktion og læring, i særlig grad på elevernes undersøgende og kritiske samtaler (Bakhtin, 1986; Barnes, 1995; Barnes & Todd, 1977; Littleton & Mercer, 2007; 2013; Luke, 2007; 2014; Maine, 2015; Mercer, 1995; 2000; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013; 2016; 2018).

Kapitel 3.3. indeholder to dele. Første del handler om den undersøgende og kritiske gruppesamtale og lytningens betydning i den henseende. Anden del af kapitel 3.3. handler om, hvad der kan ske, når eleverne reflekterer med hinanden.

3.3.1. En undersøgende samtale

En undersøgende tilgang til et stof har en udfordring i at indkredse og italesætte en undren, en nysgerrighed eller en manglende forståelse af et udsagn. Begrebet 'exploratory talk' er et centralt begreb i mit studie. Barnes taler om en undersøgende dialog, hvori eleverne tænker højt med hinanden, afprøver hypoteser og taler sammen i en ufærdig tankerække. Denne undersøgende dialog står i modsætning til der, hvor eleven forventes at levere afrundet, præsenterende (sam-) tale, hvor han aktivt bruger fagsproget og har reflekteret og formuleret sig præcist for læreren. Neil Mercer har i mange år udviklet, arbejdet med og operationaliseret 'exploratory talk', bl.a. i projektet "Thinking together". I projektet siger han om exploratory talk: "It promotes children's awareness and use of talk as a tool for thinking - they learn to not merely interact but to interthink" (ThinkingTogether.edc.cam.uk, u.å.). Mercer mener på baggrund af Barnes' og sin egen forskning, at en undersøgende dialog mellem elever kan bidrage med vigtig læring for eleverne. Der er tale om en læring på et højere taksonomisk niveau, når eleverne i en dialog undersøger, behandler og reflekterer over informationer (Mercer & Hodgkinson, 2008, s. 65-69).

Parallelt med Mercers og hans kollegers arbejde med forskellige typer af samtale, som kan kvalificere et samtaleindhold, arbejdede amerikanske forskere, bl.a. Lauren Resnick, med begrebet 'accountable talk': "Accountable talk seriously responds to and further develops what others in the group have said ... it follows established norms of good reasoning" (Resnick, 1999, s. 5). Michaels, O'Connor, Hall & Resnick argumenterer for, at det at tale sammen med andre om vores tanker og ideer er fundamentalt for læring. Samtale giver mulighed for at organisere vores tænkning i

sammenhængende ytringer. Men ikke al samtale understøtter læring. Klasserummets samtaler må være ansvarlige (accountable) for at kunne fremme læring. For det første må samtalens deltagere lytte til og overveje deres egne bidrag til de andres udsagn. For det andet må deltagerne acceptere andres ræsonnementer, argumentationer og konklusioner og på baggrund heraf forholde sig til dem. For det tredje må deltagerne acceptere og respektere viden, der er baseret på objektive og faktuelle data (Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2016, s. 4-5). Den ansvarlige samtale forudsætter lytning, spørgsmål og stillingtagen til de andre deltagers udsagn. 'Accountable talk' har meget tilfælles med 'exploratory talk', da begge begreber indeholder spørgsmål, lytning og respekt for den andens holdninger som vigtige elementer. Neil Mercer kommenterer selv, at det kan være svært at skille dem ad (Neil Mercer, personlig vejledning, 2. juli 2019)

Andre amerikanske forskere, som forsker i dialog, er Alina Reznitskaya & Ian Wilkinson (2017). De præsenterer i deres forskning 'inquiry dialogue' som en måde at skabe rum for kritiske spørgsmål og argumenter på i klasserumssamtalerne. Det er en type samtale, som kan hjælpe eleverne til at udvikle 'argument literacy' og tilegne sig dybere forståelser af komplekse emner, som en tekst, i bakhtinsk forstand, kan udfordre til. De definerer 'inquiry dialogue' på følgende måde: "Inquiry dialogue is a type of talk in which participants engage in argumentation to collectively formulate the most reasonable judgements" (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, s. 8). Et 'argument' har en central betydning for en samtales udvikling og har nogle fællestræk med Barnes' og Mercers begreb 'exploratory talk', hvor den talende har brug for den lyttende, for at en samtale kan bevæge sig fremad, samtalen har en linearitet (Maine, 2015, s. 17). Det handler om, at samtalen kan have en undersøgende drivkraft, og Reznitskaya & Wilkinson tilskriver 'argumentet' en central funktion i samtalens drivkraft. Målet med 'argument inquiry dialogue' er, at eleverne får mulighed for at tænke kollektivt. Det handler ikke om at vinde argumentet (jf. disputerende samtale (Mercer 1995)), det handler i højere grad om, at eleverne tager stilling til problemer, som diskuteres, at de stiller spørgsmål til andres udsagn, begrundes deres egne udsagn og udforsker alternative positioner for at kunne se, hvilke udsagn der holder bedst i samtalen: "Debate is inherently competitive, whereas inquiry dialogue is inherently collaborative" (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, s. vi). Det kollaborative element er for Reznitskaya & Wilkinson centralt i 'inquiry dialogue', og også her er der fællestræk med 'den undersøgende samtale' i det undersøgende element, forholdet mellem den talende og den lyttende og samtalens fremadrettede drivkraft. Det er

læreren, som skal stilladsere 'inquiry dialogue' for at støtte elevernes undersøgende og kollaborativt formulerede argumenter om de store spørgsmål i fagene. Eleverne skal undervises i at bygge stærke og nuancerede argumenter og stille spørgsmål undervejs (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). 'Inquiry dialogue' har fællestræk med både den undersøgende og den kritiske samtale, som Mercer og Pierce & Gilles introducerer (Mercer, 1995; 2002; Pierce & Gilles, 2008). Jeg er inspireret af begrebet 'inquiry dialogue' i begge mine to ovenstående begreber, da 'inquiry'-begrebet, som Reznitskaya og Wilkingson definerer det, også indeholder det kollaborative element. Elevernes kollaborativt samarbejdende samtale, og i mindre grad det kooperative samarbejde, mener jeg er helt centralt for, at eleverne fælles kan undersøge og tage stilling til informationer, holdninger og værdier hos hinanden.

Med inspiration fra de tre ovenstående begreber 'exploratory talk', 'accountable talk' og 'inquiry dialogue' beskriver jeg mit eget begreb 'en undersøgende samtale', som en samtale, hvori den ene part grundlæggende er nysgerrig efter den andens udsagn og tager ansvar for samtalens fremdrift i form af aktiv lytning. De samtalende forholder sig spørgende og granskende, med en nysgerrighed efter og interesse for at forstå hinandens udsagn. Eleverne demonstrerer kollaborative argumentationer i forsøg på at skabe mening. De undersøgende udsagn viser også de samtalendes opmærksomhed overfor hinandens udsagn og forudsætter aktiv lytning. Den undersøgende samtale er uafsluttet, den er på vej et sted hen (se afsnit 3.4.).

3.3.2. Den kritiske samtale

Kathryn Pierce & Carol Gilles bygger videre på Barnes' og Mercers begreb 'exploratory talk'. Den undersøgende dialog kan udvikle sig til en kritisk og reflekterende dialog: "Exploratory talk is essential for meaning making. Having students build on one another's ideas and creating meaning together is the essence of critical conversations" (Pierce & Gilles, 2008, s. 50). De opsummerer deres forskning til, at eleverne i klasseværelset skal have mulighed for at arbejde med fagstoffet gennem bl.a. 'exploratory talk' og 'critical talk', og ser de to begreber i en sammenhæng, som kan kvalificere læring og refleksion. 'Critical dialogue' får betydning for elevernes måde at behandle informationer på for efterfølgende at kunne begrunde deres argumentation mere nuanceret og kritisk. Pierce og Gilles' forståelse af sammenhæng mellem den undersøgende og kritiske samtale danner videre inspiration til det, som jeg ser i mine samtaler. Rupert Wegerif skriver på baggrund af sin og andres forskning, at "learning to think through dialogue also includes criticality which is

about using judgement to select the good metaphors and reject the bad” (Wegerif, 2018, s. 13). Wegerif supplerer Pierce & Gilles (2008) ved at fokusere på, at den kritiske samtale, på baggrund af refleksion, kan gøre de samtalende i stand til at tage stilling til og vurdere de diskuterede problemstillinger.

Pierce & Gilles beskriver, på baggrund af deres forskning, fire faktorer, som det er væsentligt at tage stilling til, hvis man som lærer ønsker at udfordre sine elever til at tænke kritisk i undervisningen. 1. Det er bl.a. lytning, dvs. at kunne lytte åbent til andres ideer (Adelmann, 2009; Pierce & Gilles, 2008) for derved at kunne få indblik i nye perspektiver, kunne forholde sig til og sætte sig i andres sted. 2. Det er vigtigt at kunne påskønne andres værdier og udsagn og give plads til, at disse bliver hørt som værende vigtige for samtalen, og at disse er et centralt udgangspunkt for en (kritisk) samtale. 3. Det er vigtigt at nå frem til nogle afsluttende overvejelser, ikke nødvendigvis i enighed, men med en fælles afrunding, hvori forskellige argumenter fx præsenteres ift. hinanden. 4. Det er centralt at kunne vurdere og reflektere over betydningen af det diskuterede og dets konsekvenser (Pierce & Gilles, 2008). De opsamler den kritiske tænkning til, at den kan blive:

used to invite a critique of students’ own views and of contemporary society, the talk of critical conversations. When students engage in critique, they can raise questions about the way things are, dream up possibilities about the way things could be, and then inspire others to join them in making changes. (Pierce & Gilles, 2008, s. 51)

Med udgangspunkt i Pierce & Gilles’ (2008) fire faktorer vil jeg nu beskrive, hvad der kendetegner en kritisk samtale, og inddrage nogle flere teoretiske perspektiver for afslutningsvis at kunne give et bud på en definition af en kritisk samtale.

De to engelske uddannelsesforskere Rupert Wegerif og Fiona Maine har hver især beskæftiget sig med den kritiske og den kreative tænkning, som de mener, kan udvikles via samtalen.

Kritisk og kreativ tænkning

Rupert Wegerif, Professor of Education, University of Cambridge, har en filosofisk tilgang til at tale om, hvordan man kan undervise i det, han kalder ”good thinking”. Her taler han om to forskellige typer af god tænkning: kreativ og kritisk tænkning. Hvor den kreative tænkning handler om at kunne sætte sig i en andens sted, at kunne forestille sig andre måder at gøre ting på end dem, man

selv ville have valgt, så handler den kritiske tænkning om at kunne skelne mellem de gode og de dårlige begrundelser (Wegerif, 2018, s. 13-15). Man kan sige, at den kreative tænkning har en fremadrettethed – på baggrund af viden kan fx en hypotese fremsættes – hvorimod den kritiske tænkning forholder sig vurderende til noget, som fx er blevet sagt:

Creative thinking comes from discovering, out of our engagement in dialogic relationships, that everything and anything can be experienced as a kind of light or metaphor for illuminating the world. Critical thinking comes from internalising the judgements of others and seeing through the eyes of 'what everyone thinks'.
(Wegerif, 2017, s. 14)

Wegerif opfatter den kritiske tænkning som en mere konkret stillingtagen til en andens udsagn og til at se bagom udsagnet, hvorimod han opfatter den kreative tænkning som en 'tænkning ud af boksen' mht. den anden: "In dialogues voices interact in unpredictable ways to produce new perspectives that enable participants to see the topic of the dialogue in a new way (Wegerif et al., 2009, s. 614). Wegerif et al. (2009) beskriver her kreativiteten som noget, der bliver synligt gennem nye perspektiver på et problem.

Uddannelsesforsker, Sharon Bailin (1987), skriver om kritisk og kreativ tænkning som et undervisningsfokus, ikke specifikt med fokus på mundtlighed, men som noget, der undervises i for at forberede elever til uddannelse, arbejdsliv og samfundsengagement. Hun giver udtryk for, at de to måder at tænke på ikke kan adskilles, men at de er hinandens forudsætning. De kan dog med fordel beskrives hver for sig. Det samme argumenterer både Maine (2015) og Nickerson (1999) for. Når man tænker kritisk, siger Bailin, så er man begrænset af nogle rammer, man kan ikke overskride rammen for opgavens logik eller sætte spørgsmålstejn ved opgavens præmisser. Den kreative tænkning er på den anden side netop en tænkning, som kan overskride de samme rammer og præmisser. Den kreative tænknings forudsætning er at involvere og generere nye ideer, som netop kan betyde, at en opgaves rammer og præmisser ændres eller nytænkes: "I believe, however, that this opposition between critical thinking and creative thinking is false, and that it is mistaken to view them as radically different and unconnected" (Bailin, 1987, s. 25). Jeg vil, på baggrund af Bailins udsagn, argumentere for, at den kritiske tænkning har en afgørende rolle for innovation. Innovative tanker kan skabe nye ideer og realisere dem i praksis. Den kritiske vurdering er afgørende involveret i en sådan kreativ præstation. Alle kreative processer foregår

først og fremmest på baggrund af erkendelsen af, at der er et problem eller en udfordring, som skal løses. Problemet skal først identificeres, undersøges og italesættes, og det forudsætter en kritisk vurdering. Den kritiske tænkning rummer kreative elementer. Når et argument skal begrundes, kan det fx ske ved brug af hypoteser og sammenligninger eller ved inddragelse af anden eller ny viden. Med Wegerifs ord: "The essence of creativity in dialogues is the emergence of new perspectives out of the tension of holding multiple perspectives together" (Wegerif et al., 2009, s. 614). Når den kritiske samtale inddrager anden viden til at belyse eller argumentere for en sag, så er der flere perspektiver i spil på samme tid:

I would contend, then, that critical thinking and creative thinking are not separate and distinct modes of thinking which operate within different contexts and to different ends. Rather, they are intimately connected and are both integrally involved in thinking well in any area. (Bailin, 1987, s. 27)

Bailins konklusion stemmer godt overens med Wegerifs ide om "good thinking" (Wegerif, 2018, s. 13-15). Både Bailin (1987), Maine (2015), Nickerson (1999) og Wegerif (2009; 2013) definerer den kritiske og den kreative tænkning som værende afhængige af hinanden, hvor de sidste tre forholder sig til den kritiske og den kreative dialog. Det dialogiske rum kan med Wegerifs ord både åbnes af den kritiske og den kreative dialog: "Critical thinking, with its focus on questioning premises and unpacking assumptions, can be understood as 'deepening' the space of dialogue whereas creative thinking, by generating new ways of seeing a problem, can be described as widening this space" (Wegerif et al., 2009, s. 614). Den kritiske tænkning og den kritiske samtale er i denne afhandling tæt forbundet i mine analyser af elevernes samtaler blandt i kraft af, at den undersøgende samtale kan være med til at åbne for en kritisk samtale og at denne kobling kræver refleksion.

Fiona Maine, Senior Lecturer in Literacy Education, University of Cambridge, undersøger, på hvilke måder børn tænker og skaber ny viden sammen, for at "consider how children can think critically and creatively together as they make meaning" (Maine, 2015, s. 58). Maine udvider, på baggrund af Littleton & Mercers forskning, interthinking-begrebet (afsnit 4.3.5.) til, at det både kan indeholde en kritisk og en kreativ dimension, som kan beskrive forskellige måder at tænke kollaborativt på (Maine, 2015, s. 58). Kollaborativ tænkning og samtale eller, med Mercer & Littletons (2007) begreb, 'interthinking' kan både være kritisk og kreativ. Maine karakteriserer en

sådan tænkning til både at kunne være konvergent og divergent (Maine, 2015, s. 58-59). Den konvergente – kritiske – tænkning er kendetegnet ved at være problemløsende tænkning, som handler om at mestre kollaborativ dialog, tænkning, der er fokuseret på at finde løsninger ved at være analyserende, rationaliserende, reflekterende, ræsonnerende og konkluderende. Den kreative tænkning er mere divergent og mere problemsøgende; det er en kollaborativ tænkning, som er imaginativ, som kan knytte nye forbindelser, stille spørgsmål, stille forslag og skabe hypoteser, og som gør det muligt at åbne et dialogisk rum (Wegerif, 2013). Maine skriver følgende om den kreative tænkning: "It is that hypothesizing that enables the opening of a dialogic space, where all is possible and ideas are not bound" (Maine, 2015, s. 59). Kritisk tænkning kan omvendt vise sig ved en kritisk indstilling til et udsagn. Ulempen ved at starte med det kritiske udsagn er, at kritisk og kreativ tænkning indebærer tilsyneladende modsatrettede egenskaber og at kritisk tænkning kan opfattes som en forsimpning af komplekse kognitive processer, fx ved definitionen af de uafhængige dimensioner. Den amerikanske psykolog Raymond S. Nickerson skriver følgende:

Creative thinking is expansive, innovative, inventive, unconstrained thinking. It is associated with exploration and idea generation. It is daring, uninhibited, fanciful, imaginative, free-spirited, unpredictable, revolutionary. Critical thinking is focused, disciplined, logical, constrained thinking. It is down to earth, realistic, practical, staid, dependable, conservative. (Nickerson, 1999, s. 397)

Dette er ifølge Nickerson ikke ensbetydende med, at de to begreber er modsatrettede, det betyder ikke overordnet, at jo mere kreativ tænkning, jo mindre kritisk tænkning. Faktisk argumenterer Nickerson for, at de to former for tænkning er to sider, der er vævet ind i hinanden. Det betyder, at selvom det giver mening at definere dem som to forskellige og af hinanden uafhængige sider af en tankeproces, og selvom der tilsyneladende er tale om en dikotomi, så er de to processer flettet ind i hinanden undervejs, når tænkning er divergerende og konvergerende på samme tid (Nickerson, 1999).

Jeg forholder mig både til den kreative og den kritiske tænkning i mit studie, da jeg ligesom Bailin (1987), Nickerson (1999), Maine (2015) og Wegerif (2009) mener, at de to former for tænkning er vævet ind i hinanden i samtalen. Jeg har et overordnet fokus på den kritiske tænkning og den kritiske samtale, men i mit studie indeholder denne samtale også den kreative dimension.

Kommunikationskritisk kompetence

Jeppe Bundsgaards begreb 'kommunikationskritisk kompetence' skal inddrages for at bringe et kompetenceperspektiv på den kritiske og kreative tænkning og samtale (Wegerif, 2009; 2013; Maine, 2015) og den kritiske samtale (Pierce & Gilles, 2008).

Ordet 'kommunikation' betyder at 'dele' eller 'gøre fælles' (Den Store Danske, 2020) eller med andre ord at meddele, at dele noget med en anden og ikke at tage eller at give. Kommunikation er at gøre noget fælles. Ordet 'kritisk' kommer fra græsk og betyder oprindeligt 'kunsten at bedømme'. At være kritisk handler om at 'undersøge og bedømme' (Den Danske Ordbog, u.å.), og det er en kunst at kunne. Jeppe Bundsgaard argumenterer for, at eleverne må udvikle en kritisk indstilling, fx overfor, hvad de finder på nettet. At være kritisk er en konstruktiv handling, hvor hensigten er at kunne vurdere nogen eller noget sagligt og mere hensigtsmæssigt på baggrund af en undersøgelse for derefter at kunne handle (Bundsgaard, 2013, s. 17). Den kommunikationskritiske kompetence er ikke nødvendigvis mundtlig og kan i lige så høj grad være skriftlig, men jeg inddrager den i et mundtlighedsperspektiv.

At eleverne forholder sig kritisk til en tekst, har betydning for dialogen. Kommunikationskritisk kompetence er en kritisk indstilling til sprog og handlinger – i dette studie med udgangspunkt i det mundtlige sprog. At være kritisk betyder, at eleven skal kunne undersøge, vurdere og være indstillet på at acceptere andres anderledes perspektiver. "Det allersværeste for eleverne er at udvikle en kritisk indstilling", og "uden en forståelse af, at man kan stille spørgsmål ved det meste, så nytter det ikke meget at tilegne sig en masse faglige begreber" (Bundsgaard, 2013, s. 17). Disse spørgsmål handler om at kunne undersøge og bedømme udsagn. Denne forståelse af den kommunikationskritiske kompetence meget godt overens med Pierce & Gilles' 2-4. faktor, som de bruger til at beskrive den kritiske samtale. De argumenterer for vigtigheden i at påskønne andres udsagn, at nå frem til afsluttende overvejelser og kunne vurdere og reflektere over betydningen af det diskuterende (tidligere i dette kapitel). Fælles for de to forståelser er i særlig grad vurderingen og refleksionen, men hvor Bundsgaard forholder sig til den enkelte elevs mestrings af en kommunikationskritisk kompetence, så forholder han sig ikke eksplicit til elevernes kollaborative kritiske samtale om en problemstilling

Jeppe Bundsgaard placerer sit begreb 'kommunikationskritisk kompetence' i et sociokulturelt perspektiv og har for mig at se mange fælles perspektiver med den kritiske literacy, ifølge hvilken vi konstruerer vores virkelighed gennem sproget, og vores sprog er præget af kultur, historie og tid. Kommunikationskritisk kompetence definerer Bundsgaard som en kompetence, som eleverne skal tilegne sig i skolen for at kunne møde hverdagens tekster (bredt forstået) med en kritisk indstilling.

Jeg vil inddrage den kritiske literacy i denne sammenhæng, da den kommunikationskritiske kompetence og den kritiske literacy har fælles berøringspunkter. De kritiske diskursanalyser er analyser af sprog i brug. Sprog i brug er kontekstafhængigt og rummer en bred literacyforståelse (jf. Gee og NLG, afsnit 2.3.). Når en elev er kritisk literacykommunikerende, forholder han sig kritisk til præmisserne, som viser sig i forskellige tekster i deres kontekster (Blikstad-Balas, 2017; Luke, 2007). Bundsgaards kommunikationskritiske kompetence er en kritisk sprogkompetence, hvor elevernes tilegnelse af en kritisk indstilling til at undersøge, gennemskue og argumentere for og imod tekster og kontekster er målet. En sådan kommunikationskritisk kompetence udøves via sproget, og her er der fælles perspektiver med Lukes (2014) og Blikstad-Balas' definitioner (2019) af kritisk literacy. Bundsgaards kompetenceforståelsesindhold ligger tæt op ad Blikstad-Balas' definition af mestring af kritisk literacy, som hun beskriver på følgende måde: "Kritisk literacy innebærer å kunne møte tekster med motstand og kritikk og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier" (Blikstad-Balas, 2016, s. 108). Blikstad-Balas giver udtryk for, at én af skolens vigtigste opgaver er at skabe rum for elevernes tilegnelse af kompetencer i kritisk literacy. Det er ikke nok blot at finde informationer, de må undersøges og kunne vurderes kritisk. For at dette kan ske, må eleverne stilladseres i at kunne øve sig i at praktisere kritisk literacy i fx gruppesamtaler.

Den kommunikationskritiske kompetence er viden om og færdighed i at begå sig i en virkelighed, hvori kommunikation er kompleks, positionerende og manipulerende, jf. Luke (2004; 2014). Bundsgaard argumenterer for, at folkeskolen skal undervise eleverne i kommunikationskritisk kompetence, da der er et behov for, at elever tilegner sig en kritisk indstilling til verden omkring sig, hvor megen politisk og kommerciel kommunikation er målrettet mod det enkelte menneske. Kommunikationskritisk kompetence definerer Bundsgaard ret konkret som en kompetence, eleverne må tilegne sig for at kunne manøvrere i de komplekse tekster og sammenhænge, der

findes i samfundet, som de færdes i lokalt, nationalt, globalt og ofte virtuelt, og hvori målrettet kommunikation er en realitet og en selvfølgelighed. De samme fortællinger eller historier findes både på de sociale medier og i nyhedsmedierne. I kommunikationssituationer, monologiske såvel som dialogiske, positionerer vi os og påvirker andre, men vi lader os også påvirke, og begge sider er ikke altid lige saglige eller velbegrundede. Kommunikationskritisk kompetence handler om at kunne analysere argumenter, undersøge modsætninger, spørge til kommunikationssituationens deltagere, spørge til interesser og formål, at kunne sætte sig i en andens sted, at kunne lytte til en anden og at kunne vurdere en kommunikationssituations konsekvenser (Bundsgaard, 2009).

Mestrer eleven den kommunikationskritiske kompetence, så har hun en forståelse af sin egen placering i en kommunikationssituation, hun har en forståelse af, at ikke alt, hvad folk omkring hende og medierne siger, er sandt. Hun har kendskab til, hvordan fx nyheder produceres på forskellige platforme, og hun har en forståelse af, at strømninger og ideologier kan påvirke den intendede modtager og manipulere deres budskaber i bestemte retninger. Hun har en indsigt i, hvordan identitet fortælles og forhandles (Bundsgaard, 2013, s. 18-19).

At være kritisk tænkende har betydning for, hvordan mennesket opfatter sine omgivelser. Det handler om at kunne møde en sag eller et standpunkt og være parat til at forholde sig undersøgende, undrende og spørgende til noget for på baggrund heraf at kunne tage stilling til, bedømme eller vurdere samme sag eller standpunkt. I dette studie er den kritiske samtale altså ikke nødvendigvis ensbetydende med en negativ stillingtagen eller skepsis. At være kritisk er en konstruktiv handling, hvis formål er at gennemskue, hvordan noget hænger sammen, for at kunne stille spørgsmål og tage stilling til dette noget efterfølgende (Bundsgaard, 2013). Det handler om at udvikle en kritisk indstilling til omverdenens udsagn. Mennesket tilegner sig ikke automatisk et kritisk sprog og en kritisk tænkning, det kræver viden om sprog og viden om verden.

Når jeg definerer mit bud på en 'kritisk samtale', så er den inspireret af ovenstående teoretikeres bud på kritisk og kreativ tænkning. Pierce & Gilles betegner deres kritiske samtale som værende forudsat af en lyttende og undersøgende samtale for derved begrundet at kunne tage stilling til og skabe mening med. Den kritiske samtale får betydning for elevernes måde at behandle informationer på for efterfølgende at kunne begrunde deres argumentationer mere nuanceret og kritisk. Wegerif (2009) og Maine (2015) m.fl. beskriver to forskellige former for tænkning: en kritisk og en kreativ tænkning. Den kritiske tænkning er mere konvergent, hvor den kreative tænkning er

mere divergent. De definerer dem som to forskellige former, men er også opmærksomme på deres indbyrdes forbundethed og betydning for dialogens muligheder. Jeppe Bundsgaard taler om en kommunikationskritisk kompetence som en kommunikationskompetence, som eleverne må tilegne sig i undervisningen for at kunne møde verden med en kritisk indstilling. Den kritiske literacy har, som tidligere beskrevet (2.3.) bl.a. har sine rødder i den kritiske diskursteori (Luke, 2014; Fairclough, 1992), som handler om sprogbrug. En sådan forståelse betyder, at eleverne skal tilegne sig sprog, så de kan møde tekster med modstand (Blikstad-Balas, 2016). Den kritiske samtale handler om elevernes kritiske ytringer til og overfor hinanden og er altså specifikt rettet mod elevernes kritiske stillingtagen til hinandens udsagn fx om en fælles problemstilling. Elevernes 'sam'-tale og 'sam'-tænkning kan føre til en fælles vurdering, refleksion og stillingtagen, ikke nødvendigvis i enighed (Pierce & Gilles, 2008, s.47), men netop igennem mødet mellem modsatrettede udsagn. Jeg vil argumentere for, at gruppesamtalens fælles samtalerum kan kvalificere, både den enkelte elev og, elevernes kritiske møde med udefrakommende informationer eller tekster.

På baggrund af ovenstående tilgange til kritisk tænkning og samtale vil jeg definere den kritiske samtale, som danner baggrund for mine analyser.

Den kritiske samtale indeholder både konvergent og divergent tænkning og tale. I den kritiske samtale møder eleverne hinandens udsagn med en konstruktiv kritisk indstilling. De er bevidste om og mestrer at lytte, behandle, diskutere og tage stilling til (hinandens) informationer og holdninger og derigennem skabe mere nuancerede, argumenterende og reflekterende (fælles) forståelser. Den kritiske samtale indeholder afsluttende og opsamlende refleksioner, og den forudsættes af en åben og aktiv lytning. I det næste afsnit vil jeg uddybe og begrunde lytningens betydning for den kritiske samtale.

3.3.3. Lytning

Lytning har ikke haft et synligt fokus i undervisningen, hverken alment eller i danskfaget. Lytning er en del af samtalen, og kun hvis de talende lytter, kan de blive opmærksomme på hinandens udsagn og derved få en samtale til at fungere.

Halvdelen af en kommunikationssituation er lytning (Adelmann, 2009). Bakhtin argumenterer for, at taler og lytter er hinandens gensidige forudsætninger (Bakhtin, 1986). Refleksionen foregår i

sybiosen mellem taler og lytter. Lytteforsker Kent Adelman har forsket i lytningens betydning for mundtligheden og konkluderer bl.a., at lytningen fylder mest i skolens rum og i hverdagens rum, det er ikke nødvendigvis en lytning, som nødvendigvis fungerer som højt optag (Dysthe, 1995) med en efterfølgende respons, men derimod snarere lærerens forventning om, at lytning er 'for at lære noget' og ikke nødvendigvis for mundtligt at deltage aktivt, alene eller sammen med andre.

Men lytning har ikke været genstand for undervisningsopmærksomhed. Tina Høegh argumenterer for, "at undervisning i lytning er nødvendig for at udvikle sociale kompetencer i en klasserumskultur og udvikle dialogen til at blive en undersøgende praksis" (Høegh, 2020, s. 308). Jeg argumenterer for at have viden og være bevidst om, hvilken betydning lytningen har for dialogen, er en vigtig forudsætning for den undersøgende praksis. Mestrer man lytning og undersøgende praksis i samtalen, så åbner det muligheder for at komme bagom teksten eller den andens udsagn, at møde den anden med en konstruktiv kritisk indstilling.

Lytte- og taleperspektiver

Mundtlighedsforsker Tina Høegh beskriver tre lytteperspektiver: 1. personspektivet, som er erfaringsperspektivet – 'jeg' lytter til 'mig', det kan beskrives som forholdet mellem 'jeg'et og 'mig'et (Mead, 1934) eller som en indre samtale (Vygotsky, 1974), 2. personspektivet, som er samtaleperspektivet – 'jeg' lytter til 'dig', og når denne lytning fungerer, så åbnes der et dialogisk rum mellem 'dig' og 'mig' bundet sammen af ytringer mellem os (Bakhtin, 1986) og 3.

personspektivet, som er genstandsperspektivet – studiet af den lydlige tekst. Det er de første to perspektiver, som jeg vælger at tage udgangspunkt i, da jeg ikke beskæftiger mig med 3. personspektivet i dette studie.

Lytning i 1.personsperspektivet handler for Høegh om at lytte til sin egen indre stemme. Høegh skriver med afsæt i Adelman og Bakhtin, at hvis vi kan ""lytte til vores indre stemme og vores egne reaktioner" (Høegh, 2019, s. 90), så får vi mulighed for at udvikle en metabevidsthed. Hun beskriver lytning i 1.personsperspektivet som lytning til ens egen indre stemme, der har noget tilfælles med Vygotskys 'indre sprog', som handler om sproget mellem tanken og ordet. Hvor Vygotsky taler om det indre sprog, som barnet tilegner sig i mødet med kulturen og den anden (Vygotsky, 1974), så definerer Høegh et potentiale i at lytte til sin "egen indre stemme" (Høegh,

2018, s. 91). Det giver mulighed for at udvikle en metabevindsthed om sin egen stemme i sammenhæng med andre. Lytningen i 2.personsperspektivet, samtaleperspektivet, handler om den relationelle kommunikative lytning. Det er den lytning, som fx foregår mellem de talende fx i gruppesamtalen, som har min interesse (Kap. 5).

Lytning er ikke kun en individuel, kognitiv færdighed, det er også en kompetence, som udvikles i samspil med andre i forskellige sammenhænge. Hermed vægtes det dialogiske. Med Bakhtins ord: "Being heard as such is already a dialogic relation" (Bakhtin, 1986, s. 127). Dialogen udfolder sig mellem en talende og en eller flere lyttende. Bakhtin anlægger et dialogisk perspektiv på taler-lytter-relationen: "Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive, although the degree of this activity varies extremely. Any understanding is imbued with response and necessarily elicits it in one form or another: the listener becomes the speaker" (Bakhtin, 1986, s. 68). For Bakhtin er taler og lytter ikke adskilt fra hinanden; de forudsætter snarere hinanden og er indbyrdes forbundne med hinanden og har dermed også potentiale for sammenhængende ytringer (Kap. 3.3.8.).

Lytning handler om at vende sin opmærksomhed mod den, der taler. Skov definerer lytning som "tekstproduktion i bred forstand, fordi lytteren aktivt er med til at producere mening i den verbale samhandling, som en mundtlig tekst er. Således lægges et dialogisk syn på tekstproduktion, og lytning forstås altså ikke som envejskommunikation eller en monologisk proces" (Skov, 2018, s. 66). I en kommunikationssituation tager lytteren "an active responsive attitude" (Adelmann, 2012, s. 525), det gælder, hvad enten lytteren er i dialog med den anden, eller lytteren blot er lyttende: "Without reception there is no listening, no listening process, and no interpersonal communication" (Adelmann, 2012, s. 519). Lytningen er af helt afgørende betydning for dialogen. Den kritiske lytning får dermed også betydning for, hvad samtalens fremdrift kommer til at indeholde.

Kritisk lytning

Adelmann (2009) argumenterer for, at betydningen af at kunne lytte kritisk ikke kan overvurderes i et postmoderne samfund. En begrundelse for hans påstand kunne være, at det postmoderne samfund rummer en uforudsigelighed og flertydighed, som lytteren skal kunne manøvrere i. At kunne "møde tekster med modstand" (Blikstad-Balas, 2017) eller at kunne bruge sin

kommunikationskritiske kompetence (Bundsgaard, 2009) kræver lytning. Kritisk lytning hører sammen med den kritiske samtale. At have viden om og færdigheder i kritisk lytning er en forudsætning for at kunne deltage i det moderne samfund: "Analys och bedömning utgör kärnan i kritiskt lyssnande, så här handlar det om en förmåga till kritisk granskning och balanserad bedömning" (Adelmann, 2009, s. 162). I en samtale er der ofte forskellige holdninger, som mødes; en forsøger at overbevise eller overtale en anden via saglige (eller usaglige) argumenter, måske endda med implicite intentioner, som den kritiske lytter må kunne analysere og vurdere i øjeblikket. Er der tillid til taleren, er hun troværdig i sin argumentation? Den kritiske lytter må være bevidst om og kunne granske, om taleren miskommunikerer eller disinformerer i sine udsagn, og han må kunne lytte til, hvad der siges indirekte eller mellem linjerne. Wolvin & Coakley taler om behovet for, at den kritiske lytter kan gennemskue det, når en taler usagligt forsøger at overtale eller manipulere: "We must be effective critical listeners if we are to protect and control ourselves rather than allowing others to control us" (Wolvin & Coakley, 1996, s. 316). Tilegnelsen af en kritisk lyttekompetence passer meget godt med megen forskning i kritisk stillingtagen (i samtaler) (Bundsgaard, 2013; Luke 2007; 2013; 2014; Maine, 2015; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013), som også møder informationer fra hjemmesidernes afsendere med en kritisk indstilling.

3.3.4. Delkonklusion

En undersøgende og en kritisk søgende tilgang i gruppesamtalerne forudsætter således hinanden, fordi deltagerne lytter til hinanden, de forsøger at sætte sig i den talendes sted, de stiller spørgsmål, de giver plads til hinandens udsagn, fordi de er vigtige for samtalen, og på baggrund heraf når de at diskutere, tage stilling, ikke nødvendigvis at være enige og vurdere konsekvenserne. Med udgangspunkt i kapitlets teoretikere (Barnes, 1990; Bundsgaard, 2009; Blikstad-Balas, 2017; Maine, 2015; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2009; 2018) har jeg givet et bud på en definition af en undersøgende og en kritisk samtale, vel vidende, at de forudsætter hinanden. Den samtale, som jeg undersøger i denne afhandling, er både en undersøgende og en kritisk samtale og den er en fagligt engageret.

Det er samtaler, som bør kunne foregå i en specifik skolekontekst. Eleverne i mit studie skulle forholde sig undersøgende og kritisk til websiders formidling og troværdighed. Det viste sig at være en svær opgave for eleverne, især at stille kritiske spørgsmål til hinandens tolkninger og holdninger, mestre optag, undgå afbrydelser og mestre kritisk lytning. En undersøgende dialog er

et helt essentielt fundament for at kunne eksperimentere med og afprøve argumenter sagligt og nuanceret i den kritiske dialog. En af mine hypoteser er, at man ideelt set ikke kan tale sagligt og begrundet kritisk uden at have været igennem en undersøgende dialog.

I dette projekt er en undersøgende dialog blandt andet defineret som værende uafsluttet – den er på vej ét eller flere steder hen – hvorimod en mere kritisk dialog er på vej mod eller i gang med en stillingtagen, (afrundende) overvejelser eller vurderinger. Denne definition er dog ikke endelig. Den undersøgende og den kritiske samtale er i en stadig dialog med hinanden frem og tilbage i samtalen, de forudsætter hinanden og er blevet yderligere undersøgt i dette studie. I mine analyser er jeg blevet opmærksom på, at eleverne i deres samtaler er kritiske på forskellige måder, og at en undersøgende samtale også kan indeholde kritiske elementer (kap. 5).

I analyserne viste de to samtaleformer sig ikke at være dækkende for, hvad der skete i elevernes samtaler, da de også indeholdt andre former for kritiske elementer end det undersøgende, nemlig både debatterende, associerende og kreative sekvenser. På baggrund af disse fund af forskellige samtaletyper kunne jeg se, at de alle fire indeholdt kritiske samtaleelementer, som fx spørgsmålet lytningen og stillingtagen. Den kritiske samtale definerede jeg dermed som et overbegreb, der indeholdt de konstruktive kritiske elementer, og det gav anledning til de fire forskellige underordnede samtaletyper: den kritisk undersøgende, debatterende, associerende og kreative samtale (kap. 4 og 5).

I de næste fire afsnit (3.3.5.-4.3.8.) præsenterer jeg nogle andre mundtlighedsbegreber, som har det tilfælles, at de i højere grad handler om, hvordan eleverne tænker sammen, når de taler sammen.

Kapitel 3.3.'s del 2 handler elevernes samtaler og måden de tænker sammen på i samtalen. Jeg vil i de følgende afsnit indkredse og definere to forskellige teoretiske begreber til at undersøge elevernes samtaler. Jeg lader jeg mig inspirere af Littleton og Mercers begreb 'interthinking' for at kunne beskrive, hvad der sker i elevernes samtale og i sammenhæng hermed Wegerifs begreb 'dialogic space' for at kunne beskrive, hvordan elevernes samtaler udvikler sig.

3.3.5. Interthinking – samtænkning

I samtalen har eleverne mulighed for at skabe ny viden sammen, de kan foretage "co-construction of meaning" (Maine, 2015, s. 13). Brug af sprog handler både om at kommunikere socialt (et kulturelt redskab) og at tænke individuelt (et kognitivt redskab) – og dette i en stadig symbiose. For at kunne forklare forbindelsen mellem individuel og kollektiv tænkning introducerer Littleton & Mercers tre eksisterende teoretiske tilgange til at beskrive elevernes kollaborative tænkning, nemlig 'theory of mind', 'metacognition' og 'co-regulation'. 'Theory of mind' er evnen til at være empatisk overfor og eller forsøge at udøve en social indflydelse på en anden. Den giver os mulighed for at vurdere, hvilken viden vi deler med en anden person, og bedømme hans niveau af faglighed og forståelse i forhold til vores. Her er lytningen også et centralt element.

'Metacognition' er en reflektiv opmærksomhed overfor og en bevidsthed om egne udsagn i samtalen. Det tredje begreb, 'co-regulation', handler om elevens kognitive færdigheder fra lærerens strukturering af elevens arbejdsproces til elevens egen tilegnelse af viden og færdigheder i at kunne strukturere sin arbejdsproces. For at eleverne kan skabe et respektfuldt og dynamisk dialogrum, må de kunne tage ansvar for at kunne kontrollere, overvåge og reflektivt vurdere deres kollektive adfærd og deltagelse i gruppesamtalen. Med baggrund i de tre begreber beskriver Littleton & Mercer deres begreb 'interthinking' (Littleton & Mercer, 2013, s. 10-12).

Interthinking foregår via sproget. Det handler om at lade fælles tale skabe mening. Sproget er et kulturelt redskab, som bruges til at udfolde kritisk og kreativ kollektiv tænkning (Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015; Wegerif, 2017). Her er der grundlag for, at lyttere kan fortolke en talers ord på meget forskellige måder, afhængigt af hvilke personlige perspektiver og hvilken baggrundsviden de bringer ind i samtalen.

Vi skaber ikke mening og forståelse ved at sætte grammatiske enheder korrekt sammen til en meningsbærende sætning. Betydning skabes, når vi også bruger den viden, som vi bringer med os, og som vi finder relevant til at skabe mening i det, som den anden siger (Bakhtin, 1981). Enhver persons fortolkning af, hvad en anden har sagt, bliver påvirket af, hvilken viden hun selv bringer ind i samtalen. I en dialog er den viden og de forståelsesstrategier, som hun opbygger sammen med sine samtalepartnere gennem deres fælles viden, en viden, som kan hjælpe hende og de andre til at skabe en dybere forståelse ud fra det, den anden siger, og som er mere end blot en afkodning af de ord, der siges. Sproget som kulturelt redskab kan byde på flere forståelser, fordi

det ikke altid er pålideligt i præcise semantiske betydninger, når mening skal forstås. Når han fx giver udtryk for en holdning, så kan denne holdning betyde en aktivering af nye tanker hos hende. I en dialog, hvor hun opmærksomt lytter til, hvilken viden eller hvilke tanker han udtrykker – som synes at være relevante for hende for at kunne give mening – giver det mulighed for, at også hun kan bidrage til den fortsatte samtale og en fortsat fælles skabelse af mening. Når man bruger sproget til at skabe fælles viden ud fra de informationer, erfaringer og forståelser, som der samtales om, så er der mulighed for at skabe ny viden og nye forståelser, som man ikke kunne have tilegnet sig på egen hånd.

Men også andre forskere har arbejdet med et metaniveau af samtale. Soter et al. undersøger, hvad der giver eleverne mulighed for 'high level thinking'. Soter et al. brugte begrebet 'high level thinking' i et studie, hvori de undersøgte og beskrev, hvad der skete i elevernes samtaler, når de fik åbne spørgsmål og blev bedt om at drøfte forskellige problemstillinger. 'High level thinking' giver mulighed for "*greater elaboration of utterances by students*" og skaber et rum, hvori de kan "*generate reasoning*" (Soter et al., 2008, s. 373). Det er en ræsonnerende og reflekterende abstrakt tænkning. Deres data viser, at de samtaler, som opnår 'high level thinking', opstår, når eleverne har en længerevarende samtalesekvens, hvori de fx diskuterer mere åbne eller autentiske spørgsmål, og når diskussionen inkorporerer en høj grad af optag (Dysthe, 1995): "Results also indicate that authentic questions give rise to longer incidences of student talk, which in most cases result in opportunities for greater elaboration of utterances by students, and which in turn, generate reasoning and high-level thinking" (Soter et al., 2008, s. 373). De åbne og autentiske spørgsmål giver eleverne bedre mulighed for at uddybe, udvide og fordybe sig i samtalen (Wegerif, 2013, s. 33). Begreberne 'high level thinking' og 'interthinking' har det tilfælles, at der opstår en kollaborativ tanke i samtalen, noget fælles opstår på baggrund af en fælles undersøgende eller kritisk optagethed af et spørgsmål, et problem eller lignende, som giver mulighed for en fælles refleksion på et metaniveau.

Jeg bruger 'interthinking'-begrebet i mine samtaleanalyser. Jeg har valgt at bruge 'samtænkning', som en dansk oversættelse af det engelske 'interthinking', vel vidende, at jeg bruger Littleton & Mercers begreb i en bestemt sammenhæng, nemlig for at kunne beskrive, hvad der foregår i elevernes kritiske samtaler, og hvordan samtænkningen opstår. Jeg lader mig også inspirere af Soter et al. (2008), som argumenterer for, at refleksionen, 'high level thinking', i samtalen kan

igangsættes af åbne og autentiske spørgsmål. Samtænkning kan også igangsættes af konvergentlignende indlæg, når elever fx kommer med ubegrundede udsagn eller konklusioner, eller divergentlignende indlæg, når elever fx kommer med hypoteser. Når jeg vælger ordet 'sam'-tænke som en dansk udgave af interthinking, så er det for at kunne relatere til 'sam'-tale, at eleverne både 'sam'-taler og 'sam'-tænker med hinanden i gruppesamtalen. At samtænke er at åbne for og lade fælles tale skabe mening, det er en kollaborativ måde at tænke på. I modsætning til både Littleton og Mercer, som beskæftiger sig med elevernes samtaler om skønlitterære tekster, så beskæftiger jeg mig med sagprosattekster og arbejder i højere grad med faktuelle og de tilhørende etiske problemstillinger. Jeg har ønsket at undersøge elevernes viden om og stillingtagen til den faktiske virkelighed, som de er en del af.

Samtænkningen foregår, når eleverne er empatisk og kritisk lyttende til hinanden, når de lader deres samtale tage udgangspunkt i, hvad den foregående taler har sagt. Det er, fx når eleverne bliver opmærksomme på deres eget udsagn, fx "det kan godt være, at jeg ...", "jeg mener, at ...", "det, jeg gerne vil sige, er ...". At samtænke handler også om at kunne hæve sig op i et metaperspektiv på samtalen. Det kan fx betyde, at eleverne inddrager en udefrakommende viden i samtalen for at kunne uddybe, begrunde eller komme med hypoteser. Det kan betyde, at eleverne bliver opmærksomme på, hvad de kan nå frem til, hvordan de kommer videre, hvad de samler op på i samtalen, hvordan de konkluderer osv. I gruppesamtalen er der altid én taler og flere lyttere. Disse lyttere kan tolke talerens ord på forskellige måder, afhængigt af hvilke personlige perspektiver og hvilken baggrundsviden de bringer ind i samtalen. Samtænkning kan opstå i kollaborativt undersøgende og kritiske samtalesekvenser, når eleverne tænker med hinanden gennem spørgsmål, svar, hypoteser m.m., når de engagerer sig i hinandens udsagn ved at finde informationer, undersøge disse og vurdere dem i samspil med hinanden. Det giver mulighed for en fælles metarefleksion (Kap. 6). Nøgleord kan være 'hv'-ord, 'jeg tænker', 'jeg tror', 'fordi'. Samtænkning er "co-construction of meaning" (Maine, 2015, s. 13). I samtænkningen bliver sproget et redskab til kollaborativt at skabe ny viden og ny mening (Skaftun, 2019; Vygotsky, 1974).

Undervejs i mine analyser vil jeg indimellem beskrive elevernes samtaler på denne måde 'sam'-tale for at indikere, at her er der et tryk på at tale sammen.

Når eleverne samtaler og samtænker, så kan de åbne for et dialogisk rum, hvori ord og tanker kan uddybe og/eller udvide samtalen med nye perspektiver. Rupert Wegerif arbejder med samtalens dialogiske rum. Det dialogiske rum åbnes i samtænkningen.

3.3.6. Dialogic space – det dialogiske rum i samtalen

Wegerif beskriver og udfolder i sin bog: *Dialogic Education for the Internet Age* (2013), en dialog, som foregår mellem internettets uendelige antal af stemmer. Det er en forståelse af dialogbegrebet på tilsvarende vis som Bakhtins dialogforståelse, hvor dialog er mere end to fysiske stemmer, der taler sammen (Bakhtin, 1986). Den dialog, som der er potentiale for på internettet, indeholder uendelig mange former for dialog. Wegerif udvikler, siger han selv, på Vygotskys forståelse af zonen for nærmeste udvikling (Kap. 2.1.1.), hvor forståelsen er, at læreren stilladsrer eleven, for at han kan lære et allerede fastlagt fagligt stof (Wegerif, 2013a, s.150). I Vygotskys tilgang, til barnets læring, er forholdet mellem lærer og elev asymmetrisk, læreren er den mere-vidende, som skal stilladsere eleven frem mod tilegnelse af lærerens viden (Vygotsky, 1974). Wegerif beskriver en anden mere ligeværdig samtale, hvor der er symmetri mellem de samtalende, og hvor samtalen ikke indeholder en større, på forhånd, fastlagt sandhed. For at eksemplificere denne forståelse inddrager han et eksempel på en tværreligiøs gruppes dialog på internettet, en dialog mellem forskellige trosretninger, bl.a. mellem katolikker og muslimer. Dialogen, som han henviser til, beskriver han som en dialog, der uddybede de samtalendes forståelse af deres egen tro og som udvidede deres accept og forståelse af de(n) andres (andens) trosposition. I et sådant samtalerum er det ikke én person eller én gruppe, som 'ejer' samtalen, enhver kan tage samtalen med sig hjem, som sin egen (Wegerif, 2013a, s. 151). Der er både et fælles og et individuelt ejerskab af denne samtale. Der er ikke en lærer, som ejer samtalen i kraft af sin lærerposition. Wegerifs beskrivelse af den dialog har ikke et fælles fixpunkt eller én sandhed, men har mange, som kan diskuteres og udforskes for at skabe mening, for at åbne, uddybe og udvide et dialogisk rum. Det er ikke den enkeltes dialogiske rum: "but for everyone to discuss and explore the sources of meaning and value in our lives so that we can open, widen and deepen a collective unbounded dialogic space." (Wegerif, 2013, s. 151). Wegerif argumenterer, i sin bog (2013a), for, at der foregår mange dialoger på internettet, og at de indeholder uendelig mange muligheder for skabelse af ny viden. Wegerif taler, i et metaperspektiv, om dialogens dobbelthed eller paradoks (Wegerif, 2013a, s. 152). Alle dialoger indeholder et fælles potentiale for åbning af

ny mening, men dialoger er også forskellige og afgrænset af en kontekst (-forståelse), hvor nogle tematikker og holdninger kan være til dialog og andre ikke.

Wegerif argumenterer for et dialogisk rum, defineret på baggrund af teoretikere som Vygotsky (1974) og Bakhtin (1986), som jeg også gør i dette studie. Wegerif introducerer det dialogiske rum som et rum mellem de talende. Et dialogisk rum er ikke statisk men dynamisk rum, hvor forståelser er foreløbige, og responsmulighederne uendelige. I et sådant dialogisk rum opstår der kontinuerligt nye dimensioner og forståelser (Wegerif, 2011, s. 3). Mening er foreløbig, og samtalens (svar)muligheder er uendelige.

På baggrund af Wegerifs forståelse af og potentiale i et dialogisk rum, så har læreren, i undervisningssammenhænge, en mulighed for (- og forpligtelse til) at åbne, udvide og uddybe samtalen. I skolekonteksten må læreren være opmærksom på samtalens asymmetri og forsøge at skabe rum for mest mulig symmetri i samtalen. Et sådan muligt rum kunne være samtalen, der foregår i grupper af elever.

Wegerif beskriver, hvordan et dialogisk rum kan fungere på de tre forskellige måder: de samtalende kan åbne, udvide og/eller uddybe et dialogisk rum (Wegerif, 2013b). De samtalende kan

- åbne det dialogiske rum ved fx at stille spørgsmål (til det uforståelige)
- udvide det dialogiske rum ved at bringe et nyt og/ eller anderledes perspektiv ind i samtalen, fx ved at bruge hypoteser, almenviden, sammenligninger m.m. (Kap. 4.3. i afhandlingen). Et udvidet rum vil, ifølge Wegerif, involvere flere forskellige synspunkter på det, samtalen drejer sig om, og mere udfoldelse af hvert enkelt synspunkt, fx gennem associationer
- uddybe det dialogiske rum ved at nuancere og gå i dybden med det stof, som der tales om, fx ved at problematisere, fordybe sig og uddybe problemet og reflektere over det. Et dybere samtalerum vil involvere mere analyse, undersøgelse og uddybning af de enkelte synspunkter i samtalen.

Spørgsmål og svar drives fremad igen af muligheder for nye alternative udsagn, som det dialogiske rum og den foreløbige mening bliver forhandlet gennem den næste runde af mening og fortolkning (Wegerif, 2016, s. 4). Det dialogiske rum indeholder forskellige muligheder:

A more pragmatic reason for getting ontological about dialogic space is that I think it is useful pedagogically to be able to talk about 'opening dialogic space', through interrupting an activity with a reflective question, for example, or 'widening dialogic space' through bringing in new voices or 'deepening dialogic space' through reflection on assumptions. (Wegerif, 2013b, s. 33)

Rupert Wegerif bruger metaforen 'dialogisk rum' i sine studier af samtaler i grundskolen (Wegerif, 2011) og senere i sit arbejde med internettets potentiale for dialoger (Wegerif, 2013a). Ved at bruge denne spatiale metafor, vil jeg argumentere for, at det bliver muligt at beskrive, hvordan de enkelte ytringer og indlæg i en samtale påvirker formen af samtalen som dialogisk rum, fx ved at udvide eller begrænse rummet enten i dybden eller i bredden: "Ultimately what is being taught here is an expansion not of knowledge so much as of a capacity to respond to otherness and to newness in the moment. Opening, widening and deepening dialogic space(s) is a new way of understanding what it means to teach thinking." (Wegerif, 2011, s. 34). Formen af samtals dialogiske rum ses derved som et resultat af kombinationen af de forskellige samtaletræk, som deltagerne foretager med de enkelte indlæg. Wegerif bruger bl.a. metaforen med henblik på at få forskere og lærere til at interessere sig for kvaliteten af selve det dialogiske rum, samtidig med at de fastholder en interesse i, hvad elever opnår ved at være en del af det.

I dialogen er der en mulighed for et møde med den uendelige anden. Wegerif introducerer den uendelige anden - 'the infinite other' - i dialogen på baggrund af Bakhtins forståelse af det uendelige potentiale i dialogen og på baggrund af den franske filosof, Levinas beskrivelse af den anden, som værende uendelig at forstå (Wegerif, 2013a, s. 47). Levinas argumenterer for, at der er noget ved den anden, som vi aldrig kan gribe eller indfange, hans uendelige anden (Wegerif, 2013a, s. 47). Wegerif bruger ovenstående til at beskrive en uendelig anden i dialogen. Det gør han ved at argumentere for, at dialog indebærer åbning af et uendeligt (ubegrænset) potentiale for mening.

Jeg bruger Wegerifs tre underbegreber, åbne, uddybe og udvide et dialogisk rum, til at beskrive hvordan eleverne taler og tænker sammen.

Et dialogisk rum kan udvides ved at bringe et nyt og anderledes perspektiv ind i samtalen, fx ved at bruge hypoteser, viden udefra og sammenligninger. Når samtalen åbner for et metaperspektiv, så er det nødvendigt med transfer mellem sammenligningen og det aktuelle samtaletema. Når ny

udefrakommende viden eller nye perspektiver inddrages i samtalen, så skabes der et dialogisk rum, men som ikke nødvendigvis opstår i alle samtaler. Transferbegrebet handler i denne sammenhæng om, at eleverne skal kunne omsætte viden og færdigheder, som de har tilegnet sig i andre sammenhænge, til deres aktuelle samtaler. Det benævner Wahlgren som horisontal transfer (Holm, 2009; Wahlgren, 2020), hvor elever inddrager viden fra andre faglige sammenhænge, fx andre fag, men også fra deres egen hverdagskontekst. Studiets overordnede mål var, at eleverne i deres samtaler med hinanden skulle diskutere, tage stilling til og reflektere over udvalgte websider, som repræsenterede forskellige udsagn, holdninger, stemmer m.fl., og at de derved kunne åbne for et dialogisk rum i deres samtaler.

Jeg kunne i mine transskriptioner se, at elevernes indlæg afspejlede 'den generaliserede anden' (Mead, 1934) i kraft af elevernes forskellige Diskurser (Gee, 1992), som udmøntede sig i forskellige normer i deres samtaler. Mit ønske var, at eleverne fik mulighed for, i deres samtaler, at forholde sig til 'den uendelige anden' (Wegerif, 2013a, s. 153). Dialog med den uendelige anden er en samtale, hvor samtaleaktørerne sætter åbne og undrende spørgsmålstejn til og ved hinandens og websidernes normer. Der er brug for elevernes opmærksomhed på en uendelige anden, når de stiller spørgsmålstejn til de normer som repræsenterer den generaliserede anden. Den uendelige anden er en stemme, der repræsenterer de uendelige, ukendte og uventede perspektiver. Wegerif sammenligner den uendelige anden med det der foregår i det dialogiske rum: "Identification with Dialogic Space is functionally equivalent to identification with being in dialogue with the 'Infinite Other'" (Wegerif, 2013a, s. 52). I det dialogiske rum er der altid mulighed for dialog med den uendelige anden, til ligeværdige nye spørgsmål uden endelige svar. Både inddragelsen af den generaliserede anden og den uendelige anden har betydning for om samtalen åbner eller lukker sig, om den udvides og /eller om den uddybes.

Jeg vil argumentere for, at i den samtale, hvor fx elever er i stand til at se sagen fra andres perspektiv, både de fysiske andre, de fraværende historiske og kulturelle andre og de virtuelle andre i samtalen, og på baggrund heraf at fortsætte samtalen, vil der være et potentiale for, at der kan opstå et dialogisk rum for læring og refleksion (Wegerif, 2011, s.188).

Når jeg inddrager det dialogiske rum til at beskrive, hvad der foregår i elevernes samtaler, så gør jeg det ikke med udgangspunkt i de samtaler, som foregår på nettet. I modsætning til Wegerif forsøger jeg at beskrive elevernes fysiske samtalerum som et dialogisk rum med mulighed for at

åbne, uddybe og udvide elevernes samtaler. Eleverne samtaler eller inddrager i nogen grad internettets mange stemmer, men det er deres samtale med hinanden, der har min interesse. Mit dialogfokus er den fysiske samtale med fare for Wegerifs pointe for asymmetri i samtalen, tilsvarende de fleste klasserumssamtaler. Men netop dette argument forsøger jeg at tage højde for ved gruppesamtalen, som er et fysisk lærerfrit rum og dermed et samtalerum, som ideelt set har mulighed for ligeværdig samtale om forskellige udsagn. Der er dog mange usikkerheder forbundet med at kalde gruppesamtalen for lærerfri og dermed også for, at et symmetrisk dialogisk rum kan opstå. IRE-strukturen er en af dem (Kap.3.2.1.).

Jeg undersøger, i mit studie, udskolingselevers kritiske samtaler om websiders eksplicite og implicite informationer, budskaber og stemmer. I modsætning til Wegerifs, på den ene side, filosofiske brug af metaforen 'dialogisk rum', og på den anden side begrundede opfordring til lærerens brug af udvidende og uddybende spørgsmål i sin undervisning, så bruger jeg metaforen til at beskrive, analysere og fortolke elevernes vurderende samtaler med hinanden. Det er ikke i så høj grad, hvordan eleverne når frem til svar, men i højere grad den processuelle udvikling af samtalen. Jeg undersøger karakteren af elevernes kritiske spørgsmål til hinandens læsninger og udsagn. Jeg undersøger, som sådan, ikke konkrete problemstillinger, men i højere grad elevernes fælles drøftelse af etiske problemstillinger. Eleverne skulle ikke finde konkrete svar i teksten eller i deres egne individuelle forståelser og viden om verden, men de skulle drøfte hinandens forståelser og vurderinger, være åbne og lyttende overfor andres standpunkter og tage stillinger til dem på forskellig vis. Eleverne skulle forholde sig til den generaliserede anden (Mead, 1934) og den uendelige anden (Wegerif, 2013a) i deres samtaler, om websiderne, med hinanden. Jeg bruger de tre indgange, at åbne, udvide og uddybe samtalerummet, til at beskrive, hvordan elevernes samtaler udvikler sig.

I studiets analyser spørger jeg til, hvordan eleverne åbner og lukker, udvider og uddyber samtaleens dialogiske rum, og hvad det betyder for mulighederne for kollektiv udforskning og fortolkning (kap. 5).

Samtænkning og brug af et dialogisk rum har det tilfælles, at begge begreber kan bruges til at beskrive karakteren af elevernes kollaborative tænkning, på hvad der sker i deres samtaler, og hvordan de bruger og udnytter samtalerummet på forskellig vis. Samtænkning er en overordnet

måde at beskrive, hvad der sker, når eleverne taler reflekterende sammen. Det er samtalsens 'hvad'. Når eleverne åbner for et dialogisk rum i deres samtale, så argumenterer jeg for, at det kan forklare, hvordan og med hvilket indhold eleverne samtænker. Det er samtalsens 'hvordan', altså hvordan eleverne tænker sammen. Begreberne kan være svære at skille fra hinanden, men de kan beskrive samtalen på forskellige måder.

3.3.7. Metacognition og self-monitoring – kollaborativ samtalemonitorering

I mit studie gennemførte eleverne en analyserende samtale af én af deres tidligere samtaler (samtale A2). I denne samtale, som jeg kalder B-samtalen (Kap. 1.6. og 5.9), skal eleverne kollaborativt reflektere over deres egen samtale.

Begrebet 'kollaborativ samtalemonitorering' definerer jeg, for at kunne forklare elevernes metasamtale, med inspiration fra Maines (2015) brug af begrebet 'self-monitoring' og Littleton og Mercers brug af begrebet 'metacognition' (Littleton & Mercer, 2013). Det er begreber, der kan sige noget om elevernes tænkning om tænkning (Maine, 2015, s. 93). Det er en refleksiv opmærksomhed overfor egne læsninger og samtaler herom. Maine bruger begrebet self-monitoring til at beskrive elevernes igangværende eller løbende opmærksomhed overfor deres eget engagement, deres egen dialog og den opgave, som de er i gang med: "Sometimes this awareness relates to their own thinking, while in other times it reflects the co-constructive process" (Maine, 2015, s. 93). Elevernes 'co-construction'-proces er indikeret ved, hvordan de abstraherer fra deres samtale, bevæger sig op i et 'helikopterperspektiv' og kommer med kommentarer til deres egen tænkning, processen eller situationen, som de taler i. En sådan selvmonitorering og refleksion beskriver Maine som en vigtig indikator for en kritisk og en kreativ tænkning, og den inkluderer metakognition og tænkning om tænkning.

Littleton & Mercer bruger begrebet 'metacognition' i betydningen "reflective awareness of our own thought processes" (Littleton & Mercer, 2013), altså en form for tænkning om tænkning. De to begreber 'self-monitoring' og 'metacognition' bruger jeg som inspiration til at sige noget om elevernes analyseopgave (B-samtale), den opgave, hvori de skal analysere deres egen lydoptagne samtale og samtænkning i deres A2-samtale (se figur 1, kap.1.6.). Det er ikke den samme aktivitet, som Maine beskriver. Når hun taler om 'self-monitoring', så er det elevens egen opmærksomhed overfor sin egen tale i samtaleøjeblikket. Når eleverne i studiets B-samtale analyserer deres A2-

samtale, så er det en samtale, som er tidsmæssig forskudt, en samtale om en samtale, som er afsluttet, hvorimod self-monitoring har en samtidighed.

Optimalt foregår der samtænkning, når eleverne analyserer deres egen A2-samtale, som kan udvikle sig til en kollaborativ samtalemonitorering af deres A2-samtale. I en sådan samtale foregår der en form for forståelsesmonitorering. Begrebet 'forståelsesmonitorering' er et begreb, som er brugt i læseundervisningen (Elbro, Oakhill & Cain, 2015), og som beskriver elevens løbende opmærksomhed overfor sin egen forståelse. I studiet er B-samtalen en etableret opgave, hvori eleverne analyserer deres egen samtale. For at det skal kunne give mening, kræver det en forståelsesmonitorering af samtalen, og i dette tilfælde er det en kollaborativ samtalemonitorering, som eleverne foretager i deres analyse. Det er altså ikke en løbende opmærksomhed overfor elevens egen samtale i nuet, hvilket er tilfældet ved Maines brug af begrebet 'self-monitoring', men en italesat opgave, hvori eleverne kollaborativt monitorerer deres transskriberede A2-samtale. De er bevidste om, at de skal analysere i fællesskab. Eleverne er kollaborative, når de i fællesskab drøfter et tema og monitorerer deres tidligere samtale.

3.3.8. 'Dialogic chains of thinking' – 'Ytringskæder'

I en samtale kan der findes længere sammenhængende sekvenser, hvor elevernes ytringer er sammenhængende gennem fx spørgsmål, svar, hypoteser, overvejelser m.m. Disse ytringer bærer på mening i længere sekvenser af dialog og kan ikke isoleres i enkelte kategorier af mening, men finder sted i iterative cirkler og dynamiske kæder af forståelse gennem samtalesekvensen.

Ved at undersøge, hvordan elevernes ideer opstår og behandles gennem samtalen, ved at undersøge, hvordan taler og lytter interagerer med hinanden, når ideer tager form og enten udvikles eller kasseres af respondenten, så fortsætter dialogen, når respondenten anerkender den foregående kommentar og derefter går videre med overvejelserne, ikke blot ved at udvide og fortsætte ideen, men også ved at foreslå og fremlægge nye ideer. Jeg kan iagttage disse samtalekæder i elevernes samtaler og vælger at benævne dem 'associationskæder'.

Begrebet 'ytringskæde' låner jeg fra flere teoretikers bud på en beskrivelse af, hvad der binder elevernes udsagn sammen, og hvordan de bindes sammen. Begrebet bliver et bud på et fagbegreb, som jeg bruger i min analyse til at beskrive elevernes samtænkning i både A-samtalerne og B-samtalen (kap. 5).

Mange teoretikere har beskrevet samtalens sammenhængende udsagn. Den norske uddannelsesforsker Kari Anne Rødnes taler om at se på "kjeder af ytringer" (Rødnes, 2011, s. 77) og "resonneringsrekker" (Rødnes, 2011 s. 23). Sinclair & Coulthard (1975) definerer begrebet "speech moves" som "sequential chaining" (Maine, 2015, s. 40-42). Og Sara Hennessy har følgende bud på sammenhængende kæder i dialogen: "Participants in dialogic interactions construct meaning through chained sequences of utterances and chained lines of thinking and inquiry" (Hennessy et al., 2015, s. 2). Wells definerer "syntagmatic dimension of talk, referring to the sequential chaining in which each turn follows another" (Wells, 1981, s. 27). Wells arbejder med begrebet "kæde" og udvikler en syntagmatisk dimension af talen, et bud på ytringen som bestående af mere end ét ord, med længere sætninger, men som Bakhtins forståelse af en ytring, ikke nødvendigvis som værende afsluttede, men dog som små sproglige helheder. Wells kalder disse syntagmatiske helheder for "sequential chainings" (Wells, 1981, s. 27). Fra disse kæder er mening og forståelse udviklet.

Bakhtin argumenterer for, at "understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other, one is impossible without the other" (Bakhtin, 1981a, s. 282). Så selv i det øjeblik, hvori ytringen formuleres og siges af den talende, så gør hun sig overvejelser over, hvilken respons der vil komme. Den talende sætter sig i en position som lytter og fortolker af sine egne ord, på samme måde som Mead taler om forholdet mellem 'jeg'et og 'mig'et (Mead, 1934). Den enkelte ytring kan ikke stå alene, enhver ytring kalder på et svar, enten internt hos den talende eller fra lytteren. "No single speech act can happen in pure isolation as the concept of dialogue suggests that each speech act is part of a chain" (Maine, 2015, s. 18). Sammenhængen mellem hver ytring er helt central, når mening ikke udvikles i den enkelte ytring, "but rather in chains of utterances and in longer episodes" (Kumpulainen & Wray, 2002, s. 25). De samtalendes refleksioner undervejs i samtalen kommer derfor til at spille en helt central rolle, da de kan binde ytringerne sammen. Det betyder, at lytningen og brugen af 'højt optag' også har betydning for samtænkningen mellem de talende, at denne samtænkning rummer et potentiale til at skabe mening for gruppen og for den enkelte, og at denne meningskabelse kan få et større rum, jo længere disse kæder er – ytringskæder, hvor eleverne samtænker.

Det er vigtigt for mig at italesætte, at disse ytringskæder er samtalesekvenser, som ofte afbrydes på den ene eller anden måde. Ytringskædens tema er ikke nødvendigvis afsluttet, når kæden

stoppes; kædens tema kan dukke op igen i andre samtalesekvenser, i nye ytringskæder senere i samtalen. I mit studie definerer jeg ytringskæden som mindre sammenhængende udsagn; disse kæder bindes både sammen af samtalens indhold og form.¹²

Det er på baggrund af ovenstående teoretikers definitioner, at jeg bruger begrebet 'ytringskæder'. Fælles for teoretikerne er, at de beskriver sammenhænge mellem elevernes ytringer, og hvilken betydning de kan have for samtalens udvidelse og dybde, jf. Wegerifs 'dialogic space', som han bruger til at sige noget om, hvad der sker mellem afsenders intention og modtagers fortolkning.

3.3.9. Delkonklusion

De sidste fire afsnit (4.3.5.-4.3.8.) har det tilfælles, at de handler om, hvad der foregår reflektivt mellem eleverne i deres samtale. Eleverne taler med hinanden i samtalen, men de har også mulighed for at tænke sammen (Littleton & Mercer, 2013). Når eleverne samtaler og samtænker, gør de det på forskellige måder. Der er i samtænkningen forskellige muligheder for at åbne, udvide og uddybe et dialogisk rum (Wegerif, 2011), hvilket vil kunne beskrive samtalen spatielt med et 'hvordan'-indhold, hvor samtænkningen i højere grad er et 'hvad'-indhold. I den særlige B-samtale (afsnit 1.4. og kap. 5) får eleverne mulighed for at tænke og analysere deres egen tidligere samtale og tænkning, de foretager kollaborativ samtalemonitorering (Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015). Det vil sige, at de samtaler og samtænker i deres analyse af deres egen tidligere samtale. Når denne opgave er central, så er det, fordi eleverne får mulighed for at fastholde og skriftliggøre deres tidligere samtale for derved at kunne se og analysere, hvilket indhold deres tidligere samtale (A2) havde, og hvordan de samtalte om dette indhold. Det er en didaktiseret opgave om en semantisk tekst (samtalen) med det formål at få eleverne til at blive opmærksomme på og nærlæse, hvad der foregår i den flygtige mundtlige samtale, som de tidligere har foretaget. Ovenstående begreber bruger jeg til at beskrive, hvad der foregår i elevernes reflekterende samtaler, og hvordan det foregår. Når eleverne samtaler, samtænker og/eller er kollaborativ samtalemonitorerende, så foregår der noget mellem talers intention og lytters fortolkning, der skabes ny viden eksplicit og/eller implicit (Bakhtin, 1986; Wegerif, 2011). Disse samtaler viser sig i længere sammenhængende kæder (Bakhtin, 1986; Kumpulainen & Wray, 2002; Maine, 2015;

¹² "sequential chainings" (Wells, 1981, s. 27)

Rødnes, 2011; Wells, 1981). Kæderne bliver synlige i elevernes samtænkning og er en forbindelse mellem to eller flere ytringer. Derfor benævner jeg kæderne 'ytringskæder'. Ovenstående begreber giver mig nogle muligheder for at beskrive, hvad der foregår i studiets elevsamtaler.

3.4. Opsamling: afhandlingens mundtlighedsbegreber

I kapitel 3 har jeg introduceret min mundtlighedsteoretiske ramme, som jeg efterfølgende, i kapitel 5, bruger i mine analyser af elevernes samtaler. Det er vigtigt for mig at pointere, at de forskellige mundtlighedsbegreber, som jeg bruger i mine analyser, ikke alle er blevet udvalgt eller udviklet på forhånd; nogle er opstået undervejs i mit studie, især i forbindelse med mine analyser (de fire forskellige typer af kritisk samtale, se længere nede i dette afsnit). Da mit studie er designbaseret, er mine analyser foretaget ad flere omgange, teori og empiri har kaldt på hinanden i iterative processer (Kap. 4 4.). Undervejs i analyserne blev jeg forstyrret i mine forventninger, når noget uventet, som jeg ikke kunne forklare med mit daværende teoriapparat, blev synligt. Nye teoretiske begreber blev inddraget, men også noget, som jeg ikke kunne forklare med den eksisterende teori, og det blev derved nødvendigt på baggrund af i øvrigt inddraget teori at generere nye begreber. Det vil jeg beskrive i det næste kapitel, hvori jeg præsenterer studiets design og metode (kap. 4).

Afhandlingens mundtlighedsbegreber er:

Der er to overordnede begreber i min teoretiske ramme: 'den kritiske samtale' og 'samtænkning'. I analyserne af elevernes undersøgende og kritiske samtaler blev jeg opmærksom på, at den kritiske samtaletype er et overbegreb for forskellige samtaletyper, som viste sig i mine analyser. De fire samtaletyper er den kritisk undersøgende, kritisk debatterende, kritisk associerende og kritisk kreative samtale. Dette uddybes yderligere i analysekapitlet (kap. 5).

Det er vigtigt for mig at pointere, at de fire nedenstående samtaletyper ikke var kategorier udviklet på forhånd, de blev synlige for mig undervejs i mine analyser. Jeg kategoriserede dem og brugte dem til at beskrive, hvad jeg så i analyserne af elevernes samtaler. Jeg definerede begreberne på baggrund af dette kapitels mundtlighedsteori

Den kritiske samtale

1. En kritisk undersøgende samtale er en uafsluttet samtale, den er på vej et sted hen. De samtalende forholder sig spørgende, granskende, med nysgerrighed efter og interesse for at forstå hinandens udsagn og er på den måde også kritiske. De undersøgende udsagn viser også de samtalendes opmærksomhed overfor hinandens udsagn (afsnit 5.5.).
2. En kritisk debatterende samtale har disputerende kendetegn (Mercer, 1995), men ikke på en konkurrerende måde, hvor det handler om at få ret. De samtalende bliver engagerede i hinandens udsagn og mener ofte noget andet end den foregående taler. Samtalens udsagn er kendetegnede ved at være korte, der er en høj grad af dynamik, de samtalende stiller mange spørgsmål og er uenige med den foregående talers udsagn. Samtalerne har en debatterende karakter, hvor deltagerne udveksler holdninger, er uenige og argumenterer for deres sag. Samtalen er kendetegnet ved en høj grad af meningsudveksling (afsnit 5.6.).
3. Den kritisk associerende samtale har kumulative træk (Mercer, 1995), men det er kumulativt uddybende træk. De samtalende uddyber og udvider hinandens udsagn, de er kollaborativt associerende. Denne samtales udsagn er ofte længere end debatterende udsagn. De samtalende er ikke blot kumulativt enige, men inddrager ny viden og nye perspektiver i samtalen. Denne samtaletypes begrænsning er de samtalendes manglende kritiske spørgsmål til hinanden; de samtalende har overordnet den samme forståelse af eller etiske holdning til et emne. De gør sig uddybende og problematiserende overvejelser med udgangspunkt i forskellige supplerende perspektiver (afsnit 5.7.). Jeg vælger begrebet 'association' til at beskrive denne samtaletype for at tydeliggøre, at der er en udvidende eller uddybende kumulerende faglig sammenhæng mellem to udsagn. Begrebet 'association' beskrives i "Den Store Danske" som "en forbindelse mellem to forestillinger" eller i en etymologisk betydning "forene, slutte til" (Den Store Danske, 2015)¹³. En association kan også beskrives som "en sammenkædning, f.eks. mellem to forestillinger" eller "sammenhørende tankerækker" (Fremmedord.dk)¹⁴. Jeg vælger at bruge begrebet 'association' til at beskrive denne samtaletype, fordi samtalens ytringer forudsættes af sproglige sammenkædninger af lytning,

¹³ [https://denstoredanske.lex.dk/association - forestillingsforbindelse](https://denstoredanske.lex.dk/association_-_forestillingsforbindelse)

¹⁴ <https://fremmedord.dk/Association.html>

svar, lytning, nyt svar (udsagn), som både Bakhtin (1986) og Wegerif (2011) beskriver som dialogens natur.

4. Den kritisk kreative samtale rummer både konvergente og divergente træk (Maine, 2015). De samtalende inddrager fx spørgsmål, sammenligninger og hypoteser, men de tager også stilling og foretager vurderinger, og dermed rummer samtalen både konvergente og divergente træk. Den samme ytring kan indeholde en både bredere og mere integreret forståelse af både kritiske og kreative indslag (afsnit 5.8.).

Alle fire samtaletyper har den kritiske dimension indlejret (Blikstad-Balas, 2016; Bundsgaard, 2013; Luke, 2007; Maine, 2015; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2017). De fire samtaletyper har fællestræk, som bliver synlige i elevernes samtaler, når de forholder sig til et emne, når de tager stilling på forskellig vis, og når de responderer på hinandens udsagn. De fire forskellige samtaletyper er de sidst udviklede i studiet (kap. 5). De fire samtaletyper er at finde i forskellig grad i samtalerne; oftest indeholder en samtale flere samtaletyper, hvoraf én eller to er dominerende. I de udvalgte samtalesekvenser, som analyseres i kapitel 5, vil det ofte være én af samtaletyperne, der dominerer.

Samtænkning

Begrebet 'samtænkning' er oversat fra Littleton & Mercers begreb interthinking (2013), men er også inspireret af Soter et al. (2008). Samtænkning er det rum, hvori eleverne reflekterer og skaber ny viden sammen. I samtænkningen bliver sproget et redskab til kollaborativt at skabe ny viden og ny mening. Samtænkning handler ikke om at nå frem til enighed, men om stadige, sammenhængende (muligvis uafsluttede) reflektioner, hvor de samtalende udfordrer hinandens udsagn og møder dem med modstand. I samtænkningen skabes der mulighed for at åbne et dialogisk rum; eleverne kan kollaborativt monitorere deres egne samtaler, og samtænkningen kan foregå i længere sammenhængende ytringskæder. Samtænkning og det dialogiske rum er begreber, som er lånt fra henholdsvis Littleton & Mercers begreb 'interthinking' og Wegerifs begreb 'dialogic space'. Samtænkningen indeholder forskellige potentialer for eleverne i deres samtaler:

1. Når eleverne samtaler og samtænker, så gør de det i på forskellige måder i et dialogisk rum, hvori ord og tanker kan uddybe og/eller udvide samtalen med nye perspektiver. Det dialogiske rum kan åbnes, udvides og/eller uddybes i samtænkningen (Wegerif, 2011; 2013) (afsnit 4.3.6.).
2. Samtænkningen er en forudsætning for den kollaborative samtalemonitorering. I elevernes kollaborative samtalemonitorering samtaler og samtænker de om deres egen tidligere samtale (A2). Den kollaborative samtalemonitorering forekommer primært i B-samtalerne (Kap. 1.6. og 5.9.).
3. Ytringskæder er inspireret af Bakhtin (1986), Hennessy (2015), Kumpulainen & Wray (2002), Maine (2015), Rødnes (2011) og Wells (1981) (Kap. 3.3.8.). Ytringskæder er kæder, hvori mening konstrueres gennem flere sammenhængende ytringer, som skaber mulighed for samtænkning og åbning af et dialogisk rum.

Efter mit mundtlighedsteoretiske kapitel og inden selve analyserne (kap. 5) vil jeg nu præsentere mit design og min metode i det følgende kapitel.

4. Didaktisk designbaseret forskning

Min forskningstilgang er, som tidligere beskrevet, designbaseret. I dette kapitel vil jeg overordnet beskrive min proces: observationer, arbejde med teori, udvikling af didaktisk design, iteration, pilotafprøvning, analyse, iteration, gennemførelse af didaktisk design i tre klasser, afsluttende analyser, teorigenerering og foreløbig konklusion.

Jeg vil i afsnit 4.1. starte med kort at introducere den designbaserede forskning og derefter fortsætte med at beskrive min egen metodiske tilgang: Formative and Design Experiment, samt designforskerrollen og indsamling af empiri. Herefter fortsætter jeg med mit eget konkrete forskningsdesign, i afsnit 4.2., hvor designets organisering, studiets aktører og mit didaktiske design præsenteres i form af et undervisningsforløb. I afsnit 4.3. redegør jeg for mine forskellige analysestrategier, som iterativt er blevet udviklet undervejs i studiet, og i afsnit 4.4. gør jeg mig nogle fagdidaktiske overvejelser over designets implikationer. Undervejs i mit studie har jeg gjort mig nogle forskningsetiske overvejelser, som jeg beskriver i afsnit 4.5, hvorefter jeg opsamlende afslutter kapitel 4.

Når jeg har valgt den designbaserede tilgang, så er det for at undersøge, hvad et didaktisk designbaseret forløb kan bibringe eleverne af ny viden om en undersøgende og kritisk samtale. Det har været min intention at udforske, hvad der sker, når elever konkret undervises i nogle samtalefagbegreber, og om de kan tilegne sig ny viden og bevidstgørelse undervejs i forløbet. Det er elevernes forskellige samtaletyper, der har haft min eksplorative interesse, og ikke selve det didaktiske forløb i første omgang, men mit studie har en praksisrettethed. Jeg undersøger i afhandlingen, hvad der er sket undervejs i gennemførelsen af det didaktiske design.

4.1. Designbaseret forskning

Dette studie har fra sin start taget udgangspunkt i afprøvningen af et didaktisk design kombineret med en eksplorativ analysetilgang til undersøgelse af elevernes dialogiske kompetencer, når de arbejder i grupper i danskfaget. I de første faser af ph.d.-projektperioden udviklede jeg et didaktisk design baseret på denne ide og med inspiration fra Susan McKenney og Thomas Reeves' (2015; 2019) tanker om "educational design research".

Undervisningsforløbet blev udviklet på baggrund af mundtlighedsforskning (Kap. 3.2.2. og 3.3.1.). Det blev afprøvet i fire udskolingsklasser, og den indsamlede empiri blev analyseret både deduktivt og induktivt med inspiration fra en sociokulturel diskursanalyse udviklet af Neil Mercer og kollegers forskning i deres ThinkingTogether-projekt (Kap.2.4.). Projektet beskriver de som "a dialogue-based approach to the development of children's thinking and learning" (ThinkingTogether.educ.cam.au.uk (150121)).

Derudover hviler designforskning på et metodisk grundlag, der har givet inspiration til min metodiske tænkning i studiet. Det betyder, at jeg vil lade denne overordnede forskningsforståelse danne afsæt for den følgende redegørelse for dette studies metodiske tilgang.

4.1.1. Den designbaseret forskning er dette studies grundlag.

Design Based Research (DBR) er praksisrettet forskning. Forskningstilgangen er bl.a. initieret af Ann Brown (1992) og Allan Collins (1992) og har sidenhen dannet grundlag for udviklingen af mangeartede DBR-forståelser. Overordnet er designforskning en meget bred vifte af designtilgange, der alle har det tilfælles, at de bygger på forskning gennem afprøvning af design i praksis: "What sets educational design research apart from other forms of scientific inquiry is its commitments to developing theoretical insights and practical solutions simultaneously, in real world (as opposed to laboratory) contexts, together with stakeholders" (McKenney & Reeves, 2019, s. 6). Designbaseret forskning har overordnet to mål: "to develop knowledge, and to develop solutions" (Educause Learning Initiative, 2012). En fælles forståelse af designforskningstilgange er, at viden genereres gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design. Designforskning er intervenserende og åben, involverer refleksion og er kendetegnet af cykliske processer, hvor målet er at bygge bro mellem teori og praksis og omvendt. Tilgangen er bl.a. kendetegnet ved at have et design, som bliver afprøvet i et autentisk undervisningsmiljø. Forskerens rolle er at være intervenserende og observerende, hun kan i større eller mindre grad være deltagende (Akker, 2018, s. 15). Udviklingen af et design, der har som mål at udvikle undervisning og læring på baggrund af elevernes egne erfaringer og den betydning, som disse har for læring, er ikke nye tanker, men henter inspiration fra John Deweys pragmatiske og undersøgende syn på barnets tilegnelse af viden gennem sin erfaringsdannelse (Elf, 2008; Dewey, 1974). Den sociale konteksts betydning er på samme måde en central faktor i en sådan læringsforståelse. Her er inspirationen fra Vygotskys sociokulturelle syn på læring og hans

forståelse af den nærmeste udviklingszone imellem, hvad barnet kan og ikke kan, tydelig (Vygotsky, 1974; Brown, 1992; Bakker, 2018) – se tidligere under afsnittet om Vygotsky og hans læringssyn (Kap. 2.1.). Vygotsky argumenterer for, at “the teacher must orient his work not on yesterday’s development in the child but on tomorrow’s” (Vygotsky, 1987, s. 211).

Designforskning intervenserer med bud på fremtidens undervisning, og har dermed en fremadrettethed. Konteksten har, i et sociokulturelt perspektiv, betydning for en læreproces. Læring kan ikke foregå isoleret, men må studeres i sin kontekst. Designforskning intervenserer i praksis, hvilket vil sige, at der udvikles nye (didaktiske) design, som efterfølgende afprøves i praksis. Én af de grundlæggende antagelser i designforskningen er, at kun ved at intervenere med nye design kan vi udvikle ny viden om praksis og bedre teorier til at forbedre en konkret uddannelsespraksis (Christensen, Gynther & Petersen, 2012).

Hypotesen har en central funktion i designforskningen. Den er begrundet i teori og afprøves i praksis, det er en handlingsrettet viden, som i dette studie udmønter sig i et konkret undervisningsforløb. Bakker definerer ‘hypotese’ på følgende måde: “Conjectures taught follow from some emergent theory that still needs to be tested empirically” (Bakker, 2018, s. 48). Hvis hypotesen verificeres, kan den ideelt set udvikle allerede eksisterende teori. Fx er mit studies overordnede hypotese, at eleverne mangler kendskab til og kompetencer i at samtale undersøgende og kritisk i gruppesamtalen og erfaring med og viden om metarefleksionens betydning for samtalen. Denne hypotese dannede baggrund for udvikling af mit undervisningsmateriale, da jeg mente, at ved at skabe et dialogisk faglighedsrum, så kan eleverne erfare og øve sig i at samtale og samtænke kritisk, men jeg er også meget bevidst om, at 12 lektioner kun er et nålestik i en større undervisningssammenhæng.

I designforskningen intervenseres der i undervisningen. Her afprøves nye aktiviteter, som kan påvirke undervisningen i en anden retning, i stedet for at undervisningen fortsætter, som den normalt har gjort i klassen og i faget med læreren. Det er afprøvningen, der i første omgang har forskerens interesse. Udfordringen ved designforskningen er dens normative tilgang, som retter fokus i en bestemt retning med det formål at udvikle et specifikt felt. En konsekvens kan være en begrænsning af eller ‘blindhed’ overfor uventede data, som måtte dukke op undervejs i gennemprøvningen af det didaktiske design. En sådan ‘blindhed’ erfarede jeg gentagne gange, når jeg lod mine deduktive kodninger bestemme analysens retning. Empirien pegede i mange

forskellige og uventede retninger, som nødvendiggjorde en induktiv opmærksomhed overfor den indsamlede empiri. Det er vigtigt for mig at pointere, at induktiv opmærksomhed ikke står i modsætning til DBR's forståelse, men fordi DBR (såvel som anden interventionsforskning) opbygger blindhed for andet end egne interesser, så kunne jeg med en induktiv opmærksomhed på ny rette blikket på min empiri og få øje på noget andet, end det jeg forventede. Det viste sig at være meget relevant i mit studie (Kap. 4.3.)

Undervejs i arbejdet med udviklingen og gennemførelsen af det didaktiske design fik jeg kendskab til en relativt ukendt retning indenfor designforskningen, der går under betegnelsen 'Formative and Design Experiment' (FDE) (Reinking & Bradley, 2008)¹⁵, og som især henvender sig til literacyforskningen. Hvor megen designforskning har sit primære udspring i de naturvidenskabelige fag, så kunne jeg se, at min designforståelse og mit mundtlige sprogfokus i vid udstrækning stemte overens med denne forskningsmetodiske tilgang. 'Formative and Design Experiment' er én af flere tilgange i designforskningen og har også et designteoretisk grundlag. Reinking & Bradley definerer syv kendetegn for FDE, og disse punkter har meget tilfælles med designforskningen generelt. Jeg vælger at tage udgangspunkt i dem i min forskning, da de er udviklet i en literacyramme. Jeg fortsætter med at præsentere de syv kendetegn i næste afsnit.

4.1.2. Studiets metode

Design henviser både til handlingen 'at designe' og til produktet 'et design'. Designprocessen er iterativ: "Design-eksperimenter består af iterative forløb, som tester og forbedrer designet i praksis med det formål, at de udviklede designs kan blive så robuste, at de kan anvendes i forskellige kontekster" (Christensen, Gynther & Petersen, 2012 s. 5). Designprocessen er forarbejde, men også undervejs iterativ afprøvende proces, som udvikles mod et afsluttende design, som kan transformere til andre og lignende undervisningssammenhænge. Designbaseret forskning fokuserer således på at iværksætte og undersøge didaktiske eksperimenter i autentiske undervisningskontekster.

Jeg intervenserer i praksis, ved at afprøve et didaktisk design, jeg 'forstyrrer' herved praksis ved at afprøve det didaktiske design i en autentisk undervisningssituation. Didaktikken beskæftiger sig

¹⁵ Atle Skaftun, som jeg sparrede med under mit miljøskifte på Lesecenteret i Stavanger, gjorde mig opmærksom på denne retning.

med underviserens understøttelse af læring, det er undervisningens hvad, hvordan og hvorfor (Kap. 1.4.). Et didaktisk design handler om at skabe læringsmuligheder, med det mål, at eleverne får de bedste muligheder for at lære det, som vi ønsker de skal lære. Dette studies didaktiske design et undervisningsforløb.

Jeg vil i det følgende afsnit introducere designtilgangen Formative and Design Experiment, som danner metoden i mit studie. Jeg begrundet mit metodiske design i forhold til de syv karakteristika fra Reinking & Bradley. Rækkefølgen er prioriteret efter, hvor centralt det enkelte karakteristikon er for studiets metodiske design.

1. Intervention i autentiske undervisningskontekster
2. Teoretisk udgangspunkt
3. Målorienterede
4. Adaptive og iterative
5. Transformative
6. Metodisk inkluderende og fleksible
7. Pragmatiske (Reinking og Bradley, 2008, s. 16-22).

1. Dette studie er et didaktisk design afprøvet i en autentisk undervisningskontekst

Mit studie er afprøvet i fire udskolingsklasser i samarbejde med fire lærere. Designet afprøves i fire autentiske klasserumsmiljøer:

In any event, to be a formative or design experiment, the intervention must be studied in an authentic instructional environment where all naturally occurring variation is allowed to operate and where instructional responses to that variation are not unnaturally constrained by the researcher. (Reinking & Bradley, 2008, s. 18)

Jeg kunne i de fire til studiet udvalgte klasser observere elevernes meget forskellige muligheder og betingelser for at lære. Det blev bl.a. synligt i, at lærerne initierede undervisningsforløbets opgaver meget forskelligt, og de fire klassekontekster også var forskellige, det betyder selvfølgelig, at lærere måtte tage ejerskab og undervise på hver deres måder, som i alle

undervisningssammenhænge. Vygotsky beskriver den kulturelle konteksts centrale betydning for den enkelte elevs mulighed for læring (Vygotsky, 1974) (Kap. 2.1.). Netop undervisningens kompleksitet er væsentligt for designforskningen at identificere for at kunne udvikle, afprøve, analysere og fortolke forskningens design.

Den designbaserede intervention forsøger at anlægge et holistisk blik på, hvordan en intervention fungerer i og influerer den undervisningsmæssige kontekst, den indgår i: "Design experiments ideally result in greater understanding of a learning ecology – a complex, interacting system involving multiple elements of different types and levels" (Cobb et al., 2003, s. 9).

Designforskningens fokus er den undervisning, som foregår i det autentiske klasserumsmiljø med al sin kontekstafhængige kompleksitet. Konsekvensen heraf er ofte, at mængden af data bliver meget omfattende, og at dataene bliver forskelligartede, og derfor vil en forsker, der udfører designbaserede studier alene, ofte begrænse sig til analyser af mindre undervisningssekvenser af ressource- og tidsmæssige hensyn (Collins, 2004, s. 19).

2. Studiet har et teoretisk udgangspunkt

"A defining feature of most disciplined research is that it uses existing theory to frame inquiry, the results of which ultimately help construct or further elaborate theoretical understanding"

McKenney & Reeves, 2019, s. 12). I forhold til ovenstående citat er didaktisk designforskning ikke forskellig fra megen anden forskning, men det usædvanlige ved den teoretiske orientering er, at videnskabelig forståelse ikke kun bliver brugt til at rammesætte forskningen, men også til at udvikle og skærpe et design, så det målrettes mod at løse reelle udfordringer og problemer i en autentisk undervisningssammenhæng. Den empiriske forskning bliver brugt til at validere, forfine og evt. tilbagevise hypoteser og formodninger, der er indeholdt i designet (McKenney & Reeves, 2019; Bakker, 2018, Reinking & Bradley, 2008).

I designforskningen kan der grundlæggende skelnes mellem et transferperspektiv og et heuristisk perspektiv på forskningen. Timothy Shanahan beskriver, at forskere, der har transferperspektivet på deres forskning, fokuserer på en evaluering af designets effekt og den deraf følgende overførselsværdi til andre og tilsvarende undervisningssammenhænge. Forskere med et heuristisk sigte er orienterede mod at bruge designet og dets gennemførelse til teoretiske refleksioner og eksplorative undersøgelser af dets påvirkning af undervisningen (Shanahan, 1994, s. 256-258). Mit studie har et heuristisk perspektiv, men rummer også elementer af transferperspektivet, hvilket

jeg vil arbejde videre med efter mit ph.d.-studies afslutning på baggrund af de heuristiske analyser af og refleksioner over det empiriske materiale, som jeg har foretaget i ph.d.-studiet.

Det teoretiske fokus er et karakteristisk træk ved designforskningen. Ann Brown (Brown, 1992, s. 142-143) beskriver det teoretiske fokus, som et essentielt træk ved designforskningen, og det udbygges og cementeres af Cobb, som er med til at etablere designforskningen som et forskningsfelt (Cobb et al., 2003, s. 9).

Designforskningen har altså et teoretisk udgangspunkt, der rammesætter designet. FDE er mere fagdidaktisk rettet end de fleste andre designforskningstilgange. Designforskning er ofte rettet mod pædagogiske problemstillinger, hvor FDE har en særlig opmærksomhed overfor designets danskfaglige (eller literacyfaglige) teori (Reinking & Bradley, 2008, s. 19).

Det didaktiske design spiller en central rolle i videreudviklingen af eksisterende teori og udviklingen af ny teori. Den nye teoretiske forståelse, som opnås gennem designforskningen, udvikler sig således gennem overvejelser over ikke blot empiriske resultater, men også over dens konsekvenser for specifikke dimensioner af det pågældende design.

3. Studiet er målorienteret

Der er et mål med designet begrundet i teori og en normativ opfattelse af undervisningen. FDE undersøger eksplicit og direkte, hvordan man kan udvikle og forbedre læring i autentiske miljøer. Det er derfor centralt tydeligt at definere, hvilke forbedringer der søges, og hvorfor de er nødvendige. Det får betydning for konceptualiseringen, gennemførelsen og evalueringen af designet. Forskere, som bruger FDE-tilgangen, vil ofte eksplicit italesætte designets mål, og hvorfor det er vigtigt. Begrundelsen herfor er, at et sådant mål er et tilbagevendende referencepunkt for indsamling og analyse af data, ændring af designet og ved undersøgelsens afslutning med henblik på at fastslå, i hvilket omfang der er gjort fremskridt. Fordi FDE har til formål at forbedre praksis, så er begrundelsen af målets betydning uløseligt forbundet med designets begrundelse.

4. Studiet er adaptivt og iterativt

Adaptive tiltag, som iværksættes i en designbaseret intervention, er åbne for en løbende justering og tilpasning i forhold til undervisningskonkteksten, fx de behov, som lærerne og eleverne kan vise sig at have (Collins, 2004, s. 34; Reinking & Bradley, 2008, s. 20-21). At et design er åbent, er

centralt for designforskning. Det åbne design kan bidrage med vigtig information, når det kommer til en teoretisk forståelse af de komplekse kontekstuelle faktorer, som kan påvirke et intervenierende tiltag: "The insights and the interventions of educational design research evolve over time through multiple iterations of investigation and development" (McKenney & Reeves, 2019, s. 15). Designforskning handler om at være adaptiv, men også iterativ, dvs. at designet må kunne tilpasses og udvikles, og gentagne afprøvninger er dermed centrale for udvikling af designet. Det didaktiske design forandrer sig undervejs i en iterativ proces. Fx erfarede jeg i pilotprojektet, at eleverne havde svært ved at forstå, deres egne fragmentariske udsagn, når de aflyttede deres lydoptagelser, de syntes, at det var svært selv at forstå, hvad de selv var i gang med at sige, når der var for mange uafsluttede sætninger. Derfor fandt jeg nogle transskriptioner frem fra tidligere udviklingsarbejder, som blev en opgave i de følgende klasser (efter pilotprojektet). Eleverne foretog i en anden opgave transskriptioner af deres egne samtalelydoptagelser, for at de derved fysisk kunne se, hvad de selv havde sagt. Efter gennemførslen af pilotprojektet måtte jeg udvikle og tilføje elementer til mit didaktiske design for derved at give eleverne en større forståelse for, hvordan det flygtige mundtlige sprog kommer til udtryk. Den iterative process, som er en integreret del af udviklingen af designet, "involves interaction with practice and contributes, directly or indirectly, to the production of theoretical understanding and the development of an intervention, which matures over time." (McKenney & Reeves, 2019, s. 84). Jeg foretog adskillige mindre iterationer mellem pilotprojektet og gennemførslen af undervisningen i de tre sidste klasser, men også mellem de to lærerworkshops og mellem det konkrete designstudie og afprøvningen i en 7. klasse et halvt år senere sidst på efteråret 2019 (Kap. 4.4.). På baggrund af mine fund i dette studie, vil jeg kunne tilføre materialet ny teori.

5. Studiet har et transformativt sigte

Designforskning er transformativ, dvs. at der er potentiale for udvikling og forandring. Det didaktiske designs implementering i en bestemt kontekst kan have vigtige og uventede konsekvenser, som kan udbygge eksisterende teorier og tilføre nye ideer til fortsat forskning. På samme tid må en forsker være opmærksom på positive og negative effekter, som et design uventet kan producere. Ét af designforskningens karakteristika er, at fund i designforskning,

teoretiske såvel som pædagogiske, bør kunne overføres eller akkumuleres til andre og lignende sammenhænge:

Theory generated from design research is typically humble in the sense, that it is developed for a specific domain, for instance within history education. Yet it must be general enough to be applicable in different contexts such as classrooms in other schools in other countries. In such case one can speak of transferability. (Bakker, 2018, s. 18)

Forskeren har en forventning om, at designet kan skabe forandring, fx i elevernes måde at tale kollaborativt med hinanden på, og hvis denne forventning viser sig at blive opfyldt i et eller andet omfang, og læreren fremadrettet kan tage højde for undervisningens kompleksitet i designet, så bør designet kunne transformeres til andre og lignende undervisningssammenhænge.

6. Studiet anvender multiple metoder (metodisk inkluderende og fleksibelt)

Et designstudie er metodisk inklusivt og fleksibelt og henter inspiration fra flere metoder, fx forskellige retninger indenfor designforskningen og aktionsforskningen. Enhver tilgang til dataindsamling og analyse må være passende til designet. Det betyder, at en forsker må kunne retfærdiggøre, hvordan man kan begrunde designets resultater fx i empirianalysen, og hvordan de samme resultater kan redefinere teori eller generere ny teori.

En konsekvens af, at designforskeren ønsker at indfange undervisningens kompleksitet som et samlet hele, hvori der foregår et komplekst samspil, er, at en sådan forskning vil have brug for data, der kan indfange kompleksiteten. Det betyder, at der bliver trukket på en række forskellige datakilder, og at der bliver brugt forskellige metoder til indsamling af data, som fx kan trianguleres med hinanden i et forsøg på at indfange kompleksiteten.

Designbaserede studier trækker i vid udstrækning på en kombination af klassiske etnografiske metoder som (klasserums- og gruppe-) observationer, (fokusgruppe)interviews, lydoptagelser og visuelle optagelser. Antallet af metoder og datakilder medfører uundgåeligt store datamængder, og det kan gøre det vanskeligt at manøvrere i analysearbejdet og dermed også i hele designprojektet (Cobb, 2003, s. 12; Reinking & Bradley, 2008, s. 54-55). På den anden side er det også vigtigt, at studiet anvender en bred vifte af kilder, da det kan give rum for en større forståelse af forløb, kontekst og konsekvensen af interventionen. Dataindsamlingen er grundlæggende for at kunne producere komplekse beskrivelser og forklaringer, der kan forbinde uafhængige variabler i

autentiske sammenhænge (Reinking & Bradley, 2008, s. 46). Fx gav den anden lærerworkshop mig en ny viden, der kunne give nogle forklaringer på en af elevernes massive dominans i en gruppesamtale.

7. Studiet er pragmatisk

Designforskningen er, for FDE-forskeren, pragmatisk og søger viden om, hvad der virker, og hvad der kan give en dybere forståelse af forskning (Reinking & Bradley, 2008, s. 22).

En designbaseret forskning må ifølge Brown, ud over at udvikle teori, også kunne fastholde et mål om "workability" ift. konkrete undervisningspraksisser: "We must operate always under the constraints that an effective intervention should be able to migrate from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers" (Brown, 1992, s. 143). Brown formulerer i ovenstående citat en pragmatisk forpligtelse overfor praksis, som er et centralt karakteristika ved al designforskning. Designforskeren fokuserer på at skabe forhold, som giver mulighed for lovende interventioner, og hun søger teori, som kan være direkte brugbar for læreren. Interventionsdesignets resultater har konsekvent gyldighed, hvor resultaterne har demonstreret værdi i udvikling af undervisning.

4.1.3. Didaktisk (designbaseret) forskning i mundtlighed

I dette afsnit inddrager jeg nogle forskellige metodiske perspektiver og implikationer, som har konsekvenser for dialogforskningen. Det er for det første et fokus på dialog som værende mere end en verbal dialog, hvor sproget er et integreret redskab for kommunikation mellem elever i klasserummet. Det har betydning for genstandsfeltet. For det andet er det et fokus på den dialogiske designforskning og dens udfordringer, og for det tredje er det dialogforskningens dobbeltrettethed (outside-in og inside-out), som kan udfordre analyserne.

For det første har engelske forskere fra University of Cambridge gennem de sidste 20-30 år forsket i klasserums- og gruppesamtaler og den kompleksitet, der er i det dialogiske klasserum. Forskerne Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed (2020) m.fl. tager i deres dialogforskning generelt udgangspunkt i lærere og elevers fælles refleksioner og kognitive bidrag til samtalen, og deres forskning inkluderer legalt samtalens intersubjektivitet. Med dette dialogfokus beskæftiger de sig også med forskningsmetoder til brug i deres forskning i 'educational dialogues'. De forsøger at

indkredse dialogen som genstandsfelt i undervisningen. Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed (2020) definerer den dialog, som tager sit udgangspunkt i undervisning, på følgende måde: "Educational dialogue can be defined through its form, that is, it looks like a dialogue with different voices participating roughly equally and being listened to with respect. Contributions are chained, that is, they respond to each other" (Kershner et al., 2020, s. 13). Dialogen som genstandsfelt kan indkredses til to grundlæggende forståelser af dialog. Man må sondre mellem en epistemologisk forståelse af dialog og en ontologisk forståelse af dialog. Det er to forskellige måder at beskrive dialog på, i den første skaber dialogen rum for ny viden, den anden har dialogen som sit genstandsfelt. De to forskellige forståelser kan sammenlignes med Haugsteds undervisning med mundtlighed eller undervisning i mundtlighed (Haugsted, 2004)

En epistemologisk definition, af begrebet dialog, er en teori om mening. Hvad er dialog? Og hvilken betydning har dialogen? Mening opstår i enhver ytring og kan kun forstås i en kontekst mere specifikt igennem den position eller den rolle som ytringen har i en større dialog, hvor den er en respons til tidligere ytringer, og hvor ytringen forsøger at fremkalde respons eller have en vis indvirkning på fremtidige ytringer (Bakhtin) (Kap.2.2.1.)

En ontologisk definition af dialog handler som selve karakteren af vores eksistens og identitet (Kap. 3.1.). Det dialogiske perspektiv kan skabe en mening, som indebærer, at dialog ikke kun er et middel eller værktøj til tilegnelse af viden (epistemonologisk), men at virkeligheden også er en del af dialogen (Wegerif, 2019). I en sådan ontologisk fortolkning, af dialog, er den ikke blot et redskab til fælles konstruktion af ny viden, men dialog er også et engagement med muligheder for at ændre vilkårene for os selv og vores virkelighed. I en epistemologisk dialogforståelse betyder det, at ny mening opstår i dialogen, og i en ontologisk forståelse, at dialogen i sig selv er "a real thing" og ikke kun en relation mellem to, der taler sammen. Dialogen er en genstand, som kan analyseres særskilt.

'Educational dialogue' (ED) handler ikke kun om dialog i klasseværelset, det er for snæver en forståelse. CEDiR-group, Cambridge, som både Rupert Wegerif og Neil Mercer er en del af. Major & Kershner formidler det på følgende måde: "Discussion about the meaning of educational dialogue have ranged from its connections to classroom talk towards wider consideration of the intrinsically human disposition to engage with other people and develop mutual understanding"

(Major & Kershner, 2018)¹⁶. Det betyder, at forskning i dialog er mere end forskning i fx klasserumsundervisning. Det er forskning i en større kontekst, den dialog, der foregår mellem mennesker i samfundet, jf. Gees diskurstheori (1992), men som for nogle forskere også indeholder positioner, hvor dialog defineres i en langt bredere filosofisk kontekst inspireret af fx Bakhtins dialogteori (Skidmore, 2020) og andre positioner med et perspektiv på dialog som en stemme i demokratiet (Wegerif, 2019). ED er mere fokuseret på dialog, som en måde at skabe viden på i undervisnings- og læringssammenhænge i modsætning til en filosofisk tilgang og forståelse af dialogbegrebet, men stadig med en opmærksomhed på, at skolen er en del af en større kulturel og historisk kontekst (Phillipson & Wegerif, 2017). Wegerif er bl.a. optaget af dialogens betydning i samfundet, men eleverne i mit studie tager ikke stilling til dialogens betydning i samfundet, de bliver undervist i og eksperimenterer med at samtale og samtænke kritisk. De øver sig i samtalen og undersøger, hvad de kan bruge den til, når de skal deltage i skolens samtaler, men også i samtaler uden for klasserummet. Det kommer, i analyserne, til udtryk gennem et fokus på elevernes deltagelse og engagement i gruppesamtalerne, hvori de inddrager politisk og samfundsrelateret viden, og hvilken betydning dette har for den viden og de holdninger, de tilegner sig gennem deres samtaler (Kap. 5).

For det andet har den designbaserede dialogforskning, som har rødder tilbage til sidst i 1990'erne og først i 00'erne, udfordret forståelsen af dialogens betydning i undervisningen. Dialogforskere som Rupert Wegerif & Peter Scrimshaw (1997) forskede designbaseret og udviklede undervisning i mundtlighed i skolens fag. En undersøgende dialogisk tilgang blev udviklet, afprøvet og forfinet, hvor Wegerif & Scrimshaw observerede elevernes samtaler i klasseværelset. I de didaktiske design interverenerede de på bestemte måder, observerede konsekvenser af disse forløb, reviderede de didaktiske design og afprøvede dem igen, indtil et ønsket mål var nået. Det tætte samarbejde med lærerne var netop en begrundelse for udvikling af undervisning:

We claim that this approach potentially combines the strengths of action research with the strengths of academic research, bringing together theory grounded in a wide reading of

¹⁶ Dette stemmer godt overens en diskursanalytisk forståelse, at sprog ikke kan adskilles fra sin diskurs (Gee, 1992) (Kap. 2.3.)

background literature and the implementation of improved classroom practice grounded on the specific expertise of experienced teachers. (Wegerif & Scrimshaw, 1997, s. 5)

Deres udsagn underbygger mit studie, da jeg netop bringer teori, og egen viden om praksis, i spil og implementerer den i undervisningen i samarbejde med erfarne læreres viden om praksis, eleverne og den daglige undervisning. Wegerif & Scrimshaws forskning rummede både aktionsforskning og interventionsforskning. Mit studie er et intervenierende designstudie (Kap. 4.2.1.), da jeg kom med et på forhånd udviklet og teoretisk begrundet didaktisk forløb og derefter videreudviklede og gennemførte undervisning i undersøgende og kritiske samtalekompetencer i fællesskab med lærerne.

For det tredje når man skal forske i samtaler, må man være opmærksom på, at forskningen har forskellige perspektiver og involverer en dialog mellem to uforenelige og ureducérbare perspektiver, på en modsatrettet dobbelthed, en kiasme (Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed, 2020, s. 22-24). På den ene side er der elevernes egne subjektive tanker og erfaringer, som delvist kommer til udtryk i elevsamtalerne, fokusgruppeinterviewene eller i elevernes B-samtaler (inside-out), og på den anden side er der mit perspektiv eller blik som forsker, hvor jeg forsøger at definere, lokalisere og fortolke elevernes ytringer i transskriptionerne og analyserne af samtale A1-A3 og B (outside-in). Forskeren kan forsøge at analysere og dekonstruere en transskriberet samtale ved at kigge på de enkelte ytringer, som repræsenterer forskellige stemmer. Men det er en illusion at tro, at jeg, som forsker, derved analyserer hele samtalen med et objektivt blik. På baggrund af Bakhtin (1981a) argumenterer Kershner et al. for, at vi allerede på det tidspunkt i analysen er involveret i samtalen, og der er altid et førstepersons- og et tredjepersonsperspektiv (Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed, 2020, s. 23-24). Det væsentlige er, at en dialog ikke blot har to eller flere stemmer, men også indre og ydre stemmer. I min analyse af de transskriberede samtaler "hører" jeg dig (eller jer), i gruppesamtalen, og jeg lader, som om jeg forstår dig (jer), prøver på at forstå dig (jer) eller påstår, at jeg forstår dig (jer) i min rolle som forsker. Hvis jeg er engageret i en samtale (en analyse) med og af dig (jer), og jeg er opmærksom på, at du (I) gør det samme overfor mig (elevernes bevidsthed om, at de er en del af et forskningsprojekt), så må det nødvendigvis fordre nogle overvejelser over validiteten af en sådan forskning. I en sådan analyse må jeg være opmærksom på og tage stilling til, hvad jeg ønsker at finde, hvorfor jeg ønsker det, hvad jeg er blind for, samt hvilke konsekvenser det har for min

forsknings validitet. Samtalen er en tekst, som interagerer med mit analyserende blik. Med andre ord er min opfattelse af eleven i gruppesamtalen lig det billede eller den bevidsthed, jeg har af hende, gennem hendes udsagn: "This inside-out and outside-in nature of dialogues explains why education is possible at all. Education, as opposed to training or dressage, always requires what Bakhtin calls the persuasive voice that speaks to us as if from the inside" (Wegerif, 2013, s. 31). Disse to perspektiver, "inside-out" og "outside-in", kan ikke reduceres til et målbart begreb eller beskrives fra én synsvinkel, "yet it is the tension between them that is generative of meaning and of understanding" (Kershner, Hennessy, Wegerif & Ahmed, 2020, s. 24). Analysens kompleksitet mellem 'inside-out' and 'outside-in' er én af udfordringerne i analyserne af mine gruppesamtaler.

Fra at have diskuteret nogle forskellige metodiske perspektiver og implikationer, som har konsekvenser for dialogforskningen, vil jeg nu beskrive rollen som forsker i det designbaserede studie. Jeg vil i de næste to afsnit sige noget om, hvilken betydning og hvilke konsekvenser, min rolle, som forsker, har for indsamling af empiri og efterfølgende præsentere de forskellige empiriindsamlingsmetoder, som jeg gør brug af i studiet, samt hvordan jeg bruger dem.

4.1.4. Designforskerrollen – styrker, udfordringer og begrænsninger

I designforskningen er forskerrollen kompleks. Designforskerrollen er todelt: den designudviklende forskerrolle og den observerende og efterfølgende analyserende forskerrolle.

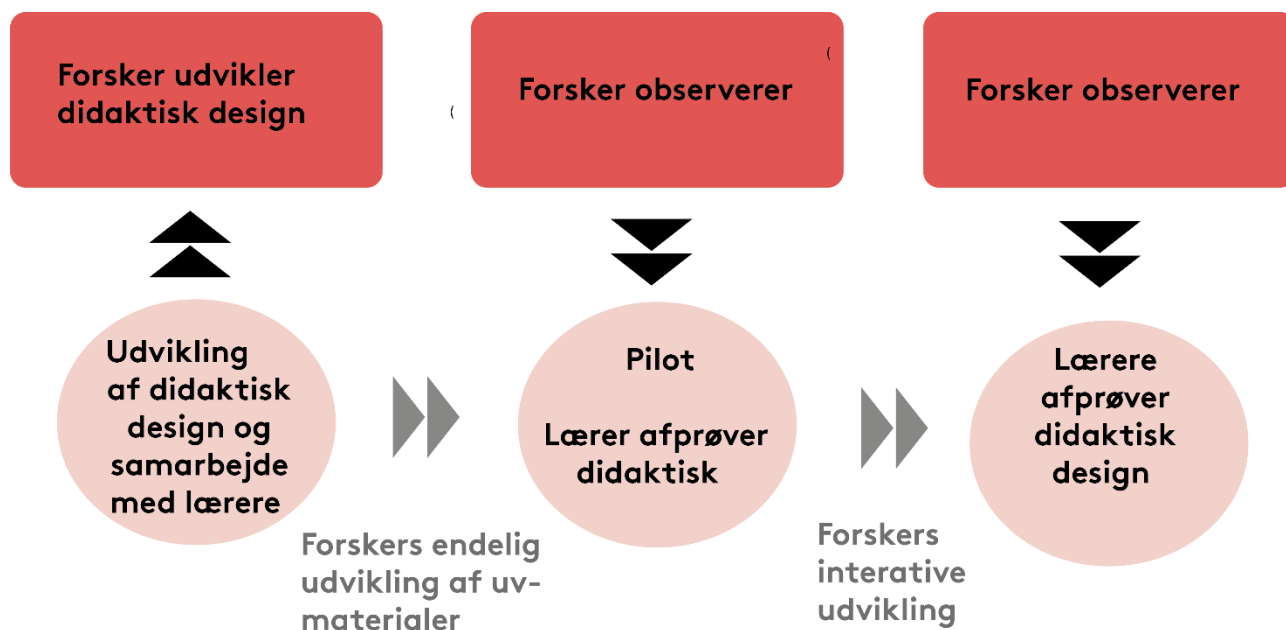


Fig. 2. Studiets forskerrolle

I første del af forskningsstudiets intervention var jeg initiativtager til og udvikler af det didaktiske design på baggrund af teoretisk viden og praksiserfaringer med elever, lærere og studerende på læreruddannelsen, januar-april 2018. De fire involverede lærere indgik i et samarbejde om det didaktiske design i april og frem til juni 2018. Medio august gik pilotprojektet i gang, og ultimo november 2018 gik de tre øvrige lærere i gang med forløbet (Kap. 4.2.).

Efter første færdiggørelse af undervisningsforløbet og samarbejdet med lærerne trådte jeg, som forsker, tilbage og indtog en observatørrolle (og efterfølgende en analyserende rolle). I så høj grad som muligt sad jeg bagerst i klassen og observerede, men idet jeg i begyndelsen af timen opstillede kameraer og lige kort talte med de to involverede grupper i klasserne, så var jeg ikke længere anonym. Eleverne spurgte også praktisk ind til, om de selv skulle stoppe kameraerne, og hvordan de skulle sidde. Det var praktiske spørgsmål, men gjorde, at deres arbejdsituation ikke var naturlig. Både pilotlæreren og de tre andre lærere var ekstra til stede ved de to grupper, så de fik ekstra opmærksomhed. Den første gruppeoptagelse (piloten) (A1 – 14 dage før undervisningsforløbet) viste sig at være af dårlig kvalitet, da der var for megen uro i klassen med alle de andre grupper. Det skærpede min opmærksomhed på, om de to grupper kunne sidde lidt afsides i klasselokalet, hvilket lod sig arrangere, men det betød stadig, at elevernes koncentration var udfordret pga. uro. Disse erfaringer er desværre ikke en eksplicit problemstilling i mit studie, men er en grundlæggende udfordring, når flere grupper arbejder i samme rum. Dette forsøgte lærerne og jeg efterfølgende at tage højde for i de tre andre klasser ved at låne grupperum eller sætte eleverne andre, lidt afsidesliggende steder på skolerne, hvilket man jo desværre ikke kan gøre i alt gruppearbejde. Mit arbejde som forsker, sluttede altså ikke som observatør, da jeg efterfølgende på baggrund af min forskellige former for observation fortsatte arbejdet i kraft af analyser og fortolkninger af mit observerede materiale (otside-in) (jvnf. afsnit 4.1.3.).

Min forskerrolle som observatør var dermed på ingen måde anonym. Jeg var synlig som person og havde selv italesat forventninger til eleverne ved et tidligere besøg i klassen, til et forældremøde og som rammesætter og observatør i gennemførelsen af det konkrete undervisningsforløb (Kap. 4.2.2.). Men ved at være åben forsøgte jeg også at afdramatisere min rolle som forsker, vel vidende, at jeg var aktivt deltagende i mit eget studie. Den designbaserede forskerrolle er involverende og dermed heller ikke tilnærmelsesvis objektivt observerende, hvilket både giver

fordele, fx tæt kendskab til deltagerne i et autentisk rum, og udfordringer, fx angående forskningens validitet (Christensen, Gynther & Petersen, 2012) (Kap. 4.5.).

4.1.5. Indsamling af empiri

Som en konsekvens af studiets designbaserede, kvalitative karakter er der i studiet blevet brugt metoder som video- og lydoptagelser, observation og fokusgruppeinterview. I etnografiske studier er forskellige former for observation empiriindsamlingsgrundlaget. Mine analysestrategier er på mange måder etnografiske, men da den designbaserede forskning har teorien som sit udgangspunkt betyder det, at jeg på forhånd havde et bestemt blik på min empiri. Jeg havde på forhånd udviklet nogle kodninger, som viste sig at kunne åbne for analyserne, men som i utilstrækkelig grad viste, hvad der også var på færde i min empiri.

Da min forskning er designbaseret, har det didaktiske forløb en fremadrettet og hypotesestillende karakter. Det udviklede materiale er blevet afprøvet. Der er den primære empiri indsamlet på baggrund af gennemførelsen af det didaktiske design – lyd- og videooptagelser – men der er også foretaget fokusgruppeinterviews og observationer, og der er udviklingen af undervisningsmaterialet. Det er den første type empiri, der er fokus på i dette studie. Plomp & Nieveen (2013) beskriver to forskellige typer af forskningsdesign: "development studies" og "validation studies". Mit analysefokus er på validation studies, da det er en eksplorativ undersøgelse af studiets indsamlede empiri eller med Plomp & Nieveens definition:

In validation studies the purpose of design research is the development or validation of a theory, and this type of design research is defined as the study of educational interventions (such as learning processes, learning environments and the like) with the purpose to develop or validate theories about such processes and how these can be designed. (Plomp & Nieveen, 2013, s.16)

‘Validation studies’ står i modsætning til ‘development studies’, som handler om en “systematic analysis, design and evaluation of educational interventions” (Plomp & Nieveen, 2013, s. 16), hvor analysefokus er det didaktiske design i sig selv.

Gruppedialogernes transskriptioner – og kropssprog

Mine transskriptioner af elevernes samtaler er den mest dominerende del af min empiri, og jeg vil derfor sige lidt om min transskriptionsnøgle i det følgende. Jeg besluttede at bruge en enkel transskriptionsnøgle i studiet, da jeg havde brug for at transskribere store mængder af gruppesamtaler. Den store mængde af transskriptionsdata betyder, at jeg ikke har fastholdt ytringers tryk, tone eller hastighed, men jeg har fulgt nogle af talesprogets særlige træk ved at markere afbrydelser, både selvafbrydelser og afbrydelser af andre (/), korte (...) og længere (.....) pauser. Jeg har kursiveret mine egne kommentarer og sat dem i parentes. Jeg har overordnet fulgt skriftsprogets konventioner for retskrivning og tegnsætning, men har markeret elevernes talesprog, engelske vendinger midt i det øvrige dansksprogede udsagn med citationstegn. Det giver transskriptioner, som er forholdsvis lette at læse, både for mig selv og for andre.

Fordelen ved at bruge videooptagelser i empiriindsamlingen er muligheden for både at se og høre, hvad der viser sig i samtalerne. Jeg vil argumentere for, at videoerne kan registrere relationerne, blikretningerne, hvem der taler med hvem og henvender sig hvor osv., og det er på den måde, jeg inddrager videoerne i mine analyser. På tilsvarende måde kan elevernes brug af fagter ses som en indikator for deres engagement i samarbejdet og entusiasme i samtalen. Til tider kiggede en elev på kameraet og var ikke koncentreret om eller fokuseret på gruppens samtale. Disse faktorer er ikke skjulte eller oversete i deres betydning, men de er blevet kommenteret, når de er relevante for analysen, og er dermed min subjektive vurdering af relevans. For at udnytte den visuelle empiri, som jeg har indhentet, har jeg taget nogle screenshots af interessante nonverbale udsagn og anonymiseret dem vha. appen PencilsKetch. Nedenstående billede er blot sat ind for at eksemplificere og illustrere et øjebliksbillede af fire drenge i samtale.

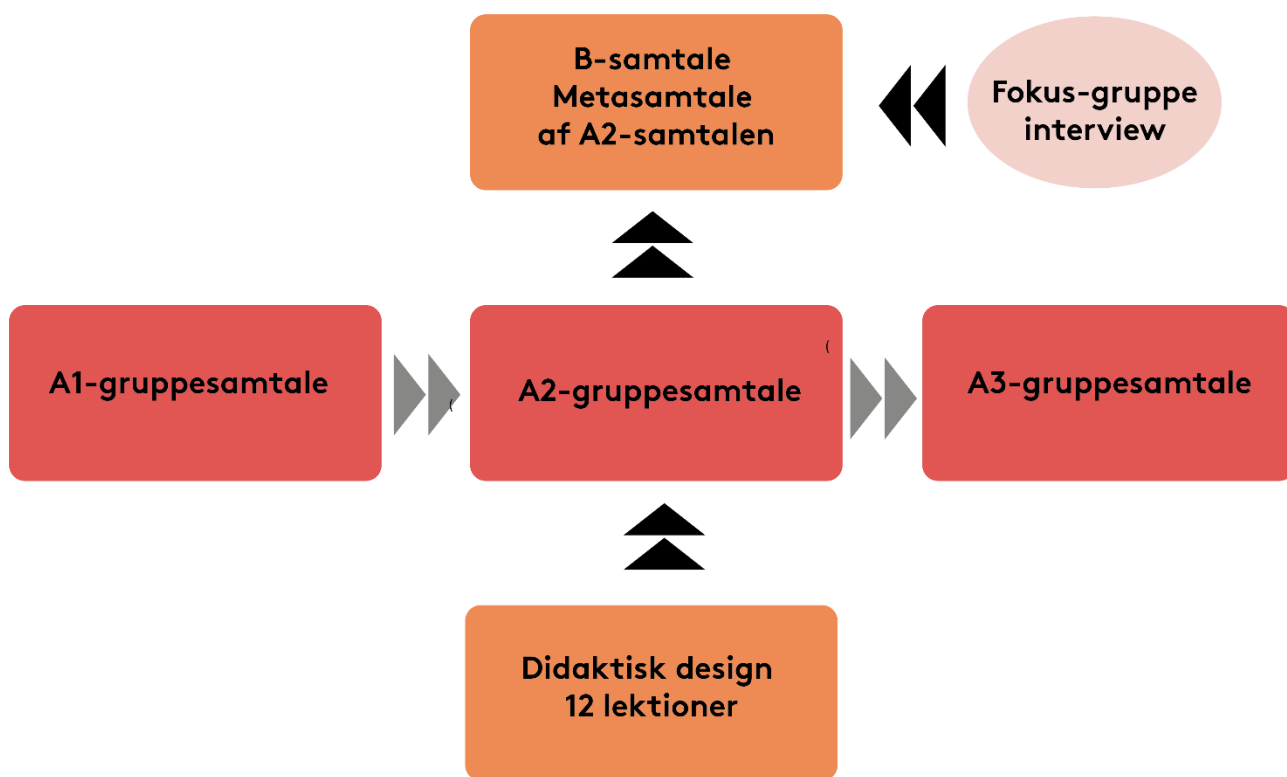


4.2. Studiets forskningsdesign og metode

Mit studie er normativt, da jeg konkret har ønsket at udfylde, hvad jeg vil kalde 'a gap in curriculum' i danskfagets Fælles Mål i udskolingen for kompetenceområdet kommunikation. Min opfattelse er, at der mangler fagdidaktiske og fagfaglige begreber til undervisning i, og ikke med, den kritiske samtale (Haugsted, 2004). Studiets didaktiske design var mit udviklede undervisningsforløb, der blev inkorporeret, udviklet og gennemført i et autentisk undervisnings- og klasserum (McKenney & Reeves, 2019). Designet er både pragmatisk og teoretisk, og anvendelsen af det er intervenerende, kollaborativ, iterativ og adaptiv (afsnit 4.1.2).

A-samtalerne og B-samtalen

Interventionen er bygget op af tre A-samtaler (A1, A2 og A3) og en B-samtale, hvor A2- og B-samtalen er en del af undervisningsforløbet (4.2.2.). Lærerne gennemførte A1- og A3-samtalerne i klasserne henholdsvis før og efter det didaktiske designs gennemførelse. Interventionen strakte sig over ca. 10 uger, hvor A1-samtalen gennemførtes i uge 1, det didaktiske design (A2- og B-samtalen) blev gennemført i uge 3+4, og interventionen afsluttedes i uge 10 med A3-samtalen. Jeg vil tage udgangspunkt i nedenstående model af det intervenerende design, som jeg kort præsenterede i kapitel 1.6.1.



Figur 1. Studiets didaktiske design

A-samtalerne og deres funktion i mit studie

A1 og A3-samtalerne er henholdsvis før- og efter-samtaler i forhold til A2-samtalerne, som er en del af det didaktiske design. A-samtalerne indeholdt alle en samtaleopgave med udgangspunkt i en webside. Opgaven bestod af 5-6 spørgsmål, hvis formål var at få eleverne til at tage kritisk stilling til websidernes indhold og formidling (Opgave A1, A2, B, A3) (bilag 4). De tre A-samtaler havde jeg forsøgt at designe så ensartede, som muligt, for på den måde at kunne gøre elevernes samtaler sammenlignelige i mine analyser. Eleverne fik før samtaleopgaven individuelt til opgave at læse og finde nogle oplysninger på hjemmesiderne for at orientere sig i deres indhold, hvorefter de i gruppesamtalen skulle bruge deres individuelle læsning til at fokusere på opgavens spørgsmål. Målet var, at de på forhånd havde en fælles viden om hjemmesidens indhold, som de kunne tage udgangspunkt i og forholde sig til i deres samtaler.

De tre websider, hvoraf den ene var en artikel på DR's hjemmeside, har det tilfælles, at de repræsenterer en organisation eller beskriver en bevægelse, som har nogle etiske og/eller

politiske intentioner. De to organisationer er Amnesty International og World Press Photo, og bevægelsen, som præsenteres i form af en artikel på DR's webside, er MeTwo (præsenteres senere i kapitlet og kan ses i bilag 4). Afsenderne ønsker både eksplicit og implicit at få deres modtagere til at mene noget og tage stilling. Den horisontale akse i figur 1 er et billede på målet om en progression fra A1-samtalen til A3-samtalen 10 uger senere.

B-samtalen og dens funktion

Undervisningsforløbet indeholder A2- og B-samtalen. B-samtalen er elevernes analyse af deres A2-samtale. Analysen er sidste del af undervisningsforløbet, hvor eleverne, efter at have transskriberet deres A2-samtale (Kap. 4.2.2.), analyserer samtalen med brug af de begreber, som de er blevet undervist i i undervisningsforløbet. I B-samtalen skal eleverne undersøge, hvordan deres samtale er forløbet, og om de har inddraget samtaleelementer og samtaleformer (Undervisningsforløb) (bilag 2)

Den vertikale akse i figur 1, som er et billede på progression i det didaktiske design, blev udviklet med fokus på, at eleverne ideelt kunne tilegne sig individuel og fælles viden ved at stifte bekendtskab med og inddrage en række begreber, samtaleelementer og samtaleformer (afsnit 4.4.2.) i deres samtaler, som kunne kvalificere deres A2-samtale, og som kunne danne baggrund for deres metaanalyse af egen transskriberede samtale (A2). Samlet set var det min intention, at eleverne fik mulighed for at tilegne sig viden og kritisk bevidsthed om, hvordan de gennem samtale og samtænkning kunne tilegne sig ny viden kollaborativt (Kap. 4.2.2.)

4.2.1. Designstudiets organisering – skolerne, klasserne og grupperne

I det følgende vil jeg beskrive designets organisering og interne logik i form af dets forskellige faser og de elementer, som indgår i de forskellige faser, som udgør studiets empiri.

Designet blev gennemført, som en intervention i hver klasse, over en kort periode på ca. 8-10 uger, men selve det danskfaglige undervisningsforløb, blev gennemført over 14 dage i hver klasse.

	Undersøgende forarbejde	Pilotstudie med undervisningsforløbet	Undervisningsforløbet
--	--------------------------------	--	------------------------------

Indhold	Lærersam- arbejde, klasse- og forældrebesøg	Forberedelse og udvikling af materiale på baggrund af det undersøgende forarbejde Gennemførelse af undervisningsforløb (samtale A1 – undervisningsforløb (A2- + B-samtale) – samtale A3) Workshop 1 for de fire lærere på baggrund af pilotlærers erfaringer og lydoptagelser af gruppesamtaler Workshop 2	Forberedelse og udvikling af materiale på baggrund af erfaringer fra pilotstudie Workshop 1 Gennemførelse af undervisningsforløb (samtale A1 – undervisningsforløb (A2- + B-samtale) – samtale A3) Workshop 2 for de fire lærere undervejs i gennemførelsen af undervisningsforløbet med udgangspunkt i lærernes erfaringer og lydoptagelser af gruppesamtaler
Faser	Optaktsfase 1.lærerbesøg hos alle fire lærere (april-maj 2018) medio august 2018-ultimo sept. 2018¹⁷-Besøg 2	1.lærerbesøg (april) Klassebesøg (august) Forældrebesøg (august) 2.besøg hos lærer	1.lærerbesøg (april-maj) Klassebesøg (august-september) Forældrebesøg (august-september)

¹⁷ Kontakten til skolerne og de deltagende lærere blev etableret i foråret 2018, hvor det første møde (besøg 1) blev afholdt med hver lærer, og projektet blev introduceret.

	-Besøg hos klasse (pilotklasse) -Besøg på forældremøder (i alle fire klasser) -Besøg 3 hos lærer i pilotprojekt -besøg 4 mellem pilotprojekt og de tre andre klasser -Besøg 3 hos tre lærere	Forberedelse og udvikling af Undervisningsmateriale på baggrund af det undersøgende forarbejde 3.besøg hos lærer Afprøvningsfase - Samtale A1 (uge 1) - Gennemførelse af undervisningsforløb (uge 3-4) (12 lektioner afsluttende med A2- og B-samtale) - Samtale A3 (uge 10) 4. besøg hos lærer Revidering og udvikling af uv-forløb Ultimo oktober 2018-medio dec. 2018 Workshop 1 med de fire involverede lærere Jan. 2019 Workshop 2 med de fire involverede lærere	2.besøg hos lærer 3.besøg hos lærere, præsentation af nyudvikling af undervisningsmateriale Optaktsfase til de tre klasser - Klassebesøg - Forberedelsesfase på baggrund af erfaringer fra pilotstudiet Dec. 2018 Workshop 1 med de fire involverede lærere Jan. 2019 Afprøvningsfase 1. del i alle tre klasser -Samtale A1 Jan. 2019 Workshop 2 med de fire involverede lærere
--	---	--	--

Fra december til marts gennemførte de tre andre lærere deres didaktiske design. Jeg deltog i de undervisningslektioner, som logistisk kunne lade sig gøre, hvor læreren underviste i materialet. 2. lærerworkshop blev gennemført først i februar. Opgaven til alle fire lærere var, at de skulle medbringe en oplevet situation fra undervisningen og præsentere og diskutere en problemstilling for hinanden. Også denne gang lavede jeg et fagligt oplæg på baggrund af mine observationer i de fire klasser. Oplægget indeholdt bl.a. en transskription og et videoklip.

I april evaluerede jeg med lærerne enkeltvis.

I hver klasse fulgte og observerede jeg to grupper af elever gennem hele forløbet. Det var her, jeg videoptog samtale A1, A2, B og A3, som jeg efterfølgende transskriberede. Jeg lavede et fælles fokusgruppeinterview med de to grupper i hver klasse umiddelbart efter det afsluttede undervisningsforløb. Mit formål med fokusgruppeinterviewet var at observere elevernes egne refleksioner over, hvad de havde tilegnet sig af viden, og om eller hvordan de kunne bruge den. Interviewet ønskede jeg at bruge i sammenhæng med analyserne af mine samtaletransskriptioner.

Lærersamarbejdet: mine møder med lærerne før, under og efter gennemførelsen af undervisningsforløbet

- Tre til fire individuelle møder før og undervejs i forløbet og ét afsluttende evalueringsmøde (i alt deltog fire lærere, to af dem fra samme skole).
- Ét klassemøde sammen med læreren, hvor jeg første gang mødte hele klassen og præsenterede mit projekt og målet med undervisningen, nemlig at de skulle undervises i, hvordan man kan tale sammen informationssøgende, undersøgende og kritisk, når man analyserer, tolker og vurderer værdibårne hjemmesider. Jeg observerede efterfølgende klassen i et par af dansklærerens timer. Eleverne var opmærksomme på min tilstedeværelse.
- Jeg præsenterede mit projekt til det første forældremøde i alle fire klasser i august og september 2018. I samme anledning udleverede jeg et informationsbrev og en samtykkeerklæring, som jeg bad dem tage stilling til sammen med deres børn, med det mål, at jeg måtte bruge video i to af klassens grupper gennem hele det didaktiske design.¹⁹

¹⁹ Informationsbrevet og samtykkeerklæringen betyder, at deltagerne i et studie har indvilliget i at deltage og er informerede om og forstår, hvad studiet drejer sig om (bilag 9). I denne intervention har samtykkeerklæringen omfattet brug af videoptagelser af elevernes gruppedialoger.

- Lærerne deltog i to fælles workshops, én efter pilotprojektet og én undervejs i gennemførelsen af undervisningsforløbet i de tre klasser.
- Afslutningsvis mødtes jeg med lærerne hver især for at evaluere forløbet.

4.2.2. Det didaktiske design – undervisningsmateriale

Et af målene, med undervisningsforløbet, var give eleverne mulighed for at blive opmærksomme på samtalen. Derfor tilrettelagde jeg forskellige didaktiske tiltag i undervisningsforløbet, med det formål, at eleverne fik mulighed for at iagttage eller fastholde egne samtaler. Intentionen var, at eleverne skulle have mulighed for skriftligt og visuelt at analysere og fortolke, for derved at blive opmærksomme på, hvad der var på færde i deres samtaler, og hvordan de, mundtligt, kunne udnytte det aktuelle samtalerum, som de befandt sig i. Det didaktiske 'hvordan' er, i mit studie, udviklet, afprøvet og bearbejdet til fire forskellige didaktiske tiltag, som eleverne arbejdede med i undervisningsforløbets første otte lektioner

- Samtaleøvelser i gruppen. Eleverne fik til opgave at øve sig i og afprøve små mundtlige opgaver, som fx bestod i, bevidst, at inddrage forskellige samtaleelementer og/eller samtaleformer (Kap. 4.4.2.). Et eksempel kunne være, at gruppen skulle øve sig i at stille kritiske partnerspørgsmål til hinandens udsagn undervejs i samtalen. Samtaleøvelserne virkede ofte kunstige for eleverne, fordi de ikke var vandt til at øve sig i at tale sammen. Samtaleøvelserne, som didaktisk greb, blev brugt til at 'øve' sig på at tale sammen. Fokus var ikke blot på, hvad de skulle tale om men også på, hvordan de talte med hinanden. Samtaleøvelserne gav mulighed for 'at øve sig' at inddrage bestemte begreber og eksperimentere med sit eget sprog. Hvad sker der fx, når jeg hele tiden stiller spørgsmål til de andres udsagn, når jeg kommer med hypoteser for at uddybe, hvad jeg ønsker at sige, eller når jeg uddyber mit udsagn med en ny begrundelse?
- Observation af egne gruppesamtaler. En fra gruppen skulle observere sine gruppekammeraters samtaler for herefter at give respons på, hvad han hørte. Observation, som didaktisk greb, handler om at iagttage. Eleverne blev bedt om at observere på kammeraternes brug af bestemte og italesatte samtaleelementer eller samtaleformer. Disse observatøropgaver var forbeholdt observatørens kendskab. Observation giver mulighed for en analyserende opmærksomhed, som efterfølgende kan italesættes overfor de andre i gruppen og

efterfølgende drøftes. "Observation er generelt et godt afsæt for dybdelæring, fordi det træner sansning og giver stof til analyser og refleksiv bearbejdning: at forstå, elaborere og tage kritisk stilling" (Høegh, 2018, s. 165). Som Tina Høegh skriver, så kan sådanne refleksive overvejelser give anledning til elevernes kritiske stillingtagen af hinandens udsagn. Høegh henviser bl.a. til Rijlaarsdam, som har påvist potentiale for dybdelæring gennem observation (Rijlaarsdam, 2008). Jeg observerede gruppeobservatøernes tilbagemeldinger til deres grupper og kunne både lytte til observatørens observatørens fragmentariske udsagn, som fx "I var meget gode til.....at" eller "men så afbrød I osse hinanden.....jeg tror det var dig, Janni, der....ja, og Jesper, han var..." og i deres pauser (min fortolkning), og ydre italesættelser af det observerede, men også de andre elevers dialogiske og til tider tøvende respons og stillingtagen til observatørens iagttagelser, som efterfølgende lægger op til nye samtaleøvelser.

- Lydoptagelser Eleverne blev, i små samtaleøvelser, i de første undervisningslektioner, sat til at lydoptage deres samtaler for herefter at lytte analyserende til, hvad de hver især sagde og hvilken betydning, det havde for samtalen og hvilke sammenhænge, der var mellem de forskellige udsagn. Lydoptagelserne, som didaktisk begreb, blev brugt som en auditiv fastholdelse af elevernes samtale. Det var oftest små korte lydoptagelser på tre til fem minutter, hvor eleverne efterfølgende fik små opgaver som fx, "hvordan stillede I spørgsmål til hinanden?", "hvordan afbrød I hinandens udsagn?", "hvordan søgte I informationer?" osv. at optage lyden af andres samtale, giver for det første mulighed for en fastholdelse af det sagte, som så kan genlyttes i flere omgange, men lydoptagelsen giver også mulighed for at næranalysere specifikke sekvenser af samtalen. Lytning kræver lydhørhed og tid til refleksion, for hvad blev der faktisk sagt? Lytning til optaget lydlig samtale har i modsætning til lytning i nuet, ikke den samme samtidighed og giver derfor mulighed for at lytte endnu en gang og en mulighed for en fælles italesat refleksion af det tidligere sagte. "Mundtligheden foregår i tid, og derfor har vi brug for at fastholde processerne og nedfælde og transformere dem" (Høegh, 2018, s. 175). En lytning i nuet er svær at fastholde pga. den fortsatte samtale, men 'fastfryses' den andens udsagn, så kan udsagnet også drøftes med den anden. Kent Adelman udtrykker receptionens betydning for kommunikationen med den anden eller de andre: "Without reception there is no listening, no listening process, and no interpersonal communication." (Adelman, 2012, s. 519). lytning har betydning for om dialogen 'lykkes', dvs. om talerens

intention begribes og fortolkes af en lytter (Wegerif, 2013), som herefter kan fortsætte med et nyt intentionelt udsagn osv. (kap.4.)

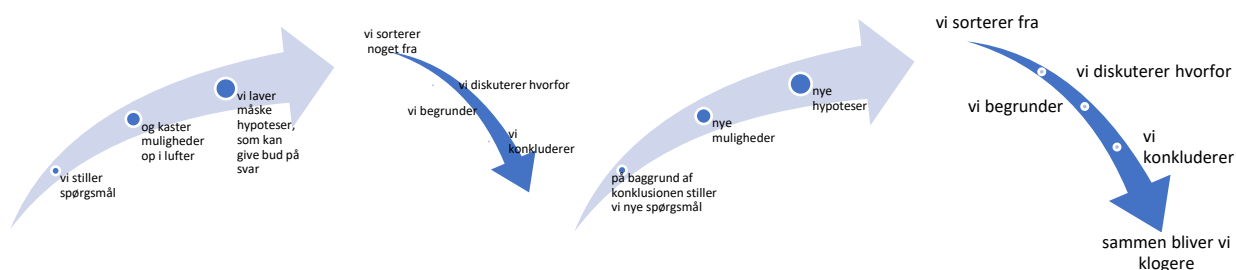
- Transskription af egne samtaler, B-samtalen, havde det mål, at eleverne, gennem analyse, kunne undersøge deres egen brug af samtaleformer og samtaleelementer i A2-samtalen (kap. 4.4.2.). Transskription, som et didaktisk greb til skriftlig fastholdelse af mundtlige samtalesekvenser, er det sidste greb, jeg har arbejdet med i mit studie. Eleverne aflyttede deres egne lydoptagelser og transskriberede i enkel form, hvad de hørte. Denne opgave blev fordelt mellem eleverne, sådan at hver elev havde til opgave at transskribere ca. et par minutter. Efterfølgende satte eleverne deres transskriptionsdele sammen til en samtale. På den måde blev opgaven til at overskue for den enkelte elev. Høegh siger noget tilsvarende: "ved at transskribere bearbejder vi intellektuelt uoverskuelige processer i tid og rum...." (Høegh, 2018, s. 175), hvilket blev tydeligt, når eleverne diskuterede, hvad de faktisk havde hørt hinanden sige. Eleverne havde herefter hele deres samtale på skrift og kunne analysere og fortolke på, med brug af de underviste fagbegreber (samtaleelementer og samtaleformer), hvordan samtalsens semantiske indhold, samtalsens form og fremdrift kom til udtryk og havde af betydning for den overordnede samtals indhold.

Ideen med at eleverne skulle transskribere var, at øjnene kan hjælpe ørerne med at bearbejde den øjeblikksbestemte mundtlige udveksling af udsagn. Eleverne skulle, i transskriptionsprocessen, forsøge at forholde sig til, hvad der konkret blev sagt, men de skulle først efterfølgende fortolke det sagte. Jeg opnåede, som Høegh siger: "Når eleverne skal transskribere, skal de differentiere mellem observation og fortolkning og kun observere i første omgang" (Høegh, 2018 s. 167), men jeg så, at de ret hurtigt gik fra observation til fortolkning, når de diskuterede hinandens og egne transskriptioner. Adskillelsen mellem objektivt og skriftligt at nedfælde det sagte og den efterfølgende opgave med at analysere og fortolke den samme, nu transskriberede, tekst, viste sig at være en stor udfordring, men det blev også en øvelse i metarefleksion på to forskellige planer, når eleverne både fortolkede, hvad de selv havde sagt i A2-samtalen, og denne deres fortolkende samtale, der selv var en fortolkning i nuet (B-samtalen) (model 1)

undervisningsmaterialet blev eleverne præsenteret for den undersøgende og kritiske samtale på flg. måde, modellen (fig. 4) er en del af introduktionen til elevmaterialet

Et spadestik kan sammenlignes med et spørgsmål. Måske viser der sig noget nyt, men vi er nødt til at grave flere steder for måske at finde nye svarmuligheder og måske grave dybere. Måske finder vi noget, som vi kan blive klogere på. Måske kan vi ikke bruge det hele, så må noget sorteres fra, fordi det ikke giver mening. Så må vi grave igen for at gøre nye fund, der kan gøre os klogere på det, vi allerede ved.

I gruppesamtalen stiller vi spørgsmål til hinandens fundne informationer for på den måde sammen at blive klogere og kritisk kunne vurdere, hvordan disse informationer er vigtige og relevante, eller hvorfor de ikke er. (Dam-Christensen, 2019)



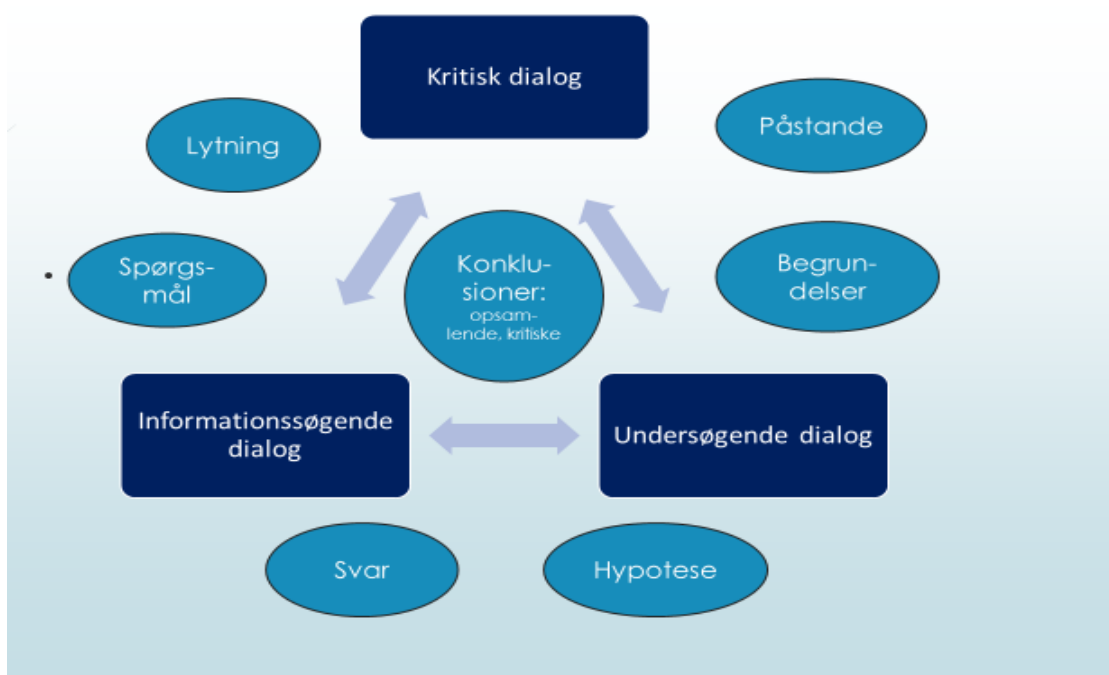
Eleverne blev undervist i den mundtlige samtale, i de tre samtaleformer – den informationssøgende, den undersøgende og den kritiske samtaleform, i samtaleelementer – og i forskellige former for lytning (Kap. 3.4.2.). De fik observationsopgaver og skulle optage små lydsekvenser af deres egne samtaler, som de skulle lytte til og undersøge. De fik eksempler på andres samtaler, som var transskriberede, og de prøvede at transskribere én af deres egne samtaler. Målet var, at de skulle få øje på og fastholde deres egne samtaler for derved at blive opmærksomme på, hvad de kunne, og hvad de ikke kunne, når de talte sammen.

Eleverne mødte den samme parallelle opgavestruktur tre gange (samtale A1, A2 og A3), men med forskelligt indhold. Opgaven var en klassisk skoleopgave med fem spørgsmål, som skulle stilladsere deres analyse, fortolkning og vurdering af en hjemmeside. Opgaven til samtale A1, A2 og A3 findes i bilag 4. De tre forskellige websider var World Press Photo, en DR-artikel om MeTwo-bevægelsen i Tyskland og Amnesty International. Samtale A1 og A3 blev gennemført henholdsvis før og efter gennemførelsen af undervisningsforløbet. Det didaktiske design bestod af et 12-lektioners undervisningsforløb, hvor 9.-10. lektion var opgaven med samtale A2, hvor eleverne bl.a. skulle lydoptage deres egen samtale. Efter disse to lektioner fik eleverne til opgave at transskribere deres egen lydoptagelse af deres A2-samtale (lydoptagelsen blev delt i fire afsnit, ét til hver elev, af ca. to minutter) til næste undervisningsgang. I 11.-12 lektion (B-samtalen)²⁰ fik eleverne til opgave at analysere deres egen transskriberede A2-samtale.

Lærerne introducerede i hver lektion temaet/det faglige indhold for klassen. Den følgende beskrivelse er én af lærernes gennemløb af forløbet (læreren fra pilotprojektet – Alfa-klassen).

1.-2. lektion. Læreren startede med at lade eleverne brainstorme over, hvad det vil sige at tale undersøgende, og hvad det vil sige at tale kritisk. Derefter blev de introduceret til følgende samtaleelementer: spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, hypoteser og konklusioner (Fig. 5), der blev præsenteret som 'byggeklodser' til samtaleformerne (se afsnit 4.3.1.). Derefter skulle de selv lave forskellige små samtaleøvelser i grupperne, hvor én i gruppen var observatør. Denne del af lektionen var elevstyret, men lærerintroduceret. De lavede ikke blot mere tilfældige samtaleøvelser, men også øvelser, hvor de skulle prøve at inddrage nogle af samtaleelementerne (både observationsopgaver og lydoptagelser). Læreren gik under samtaleøvelserne rundt imellem grupperne og spurgte ind til, vejledte og sparrede med eleverne.

²⁰ Opgaven til samtale B findes i bilag 4.



Figur 5. Undervisningsforløbets samtalemodel. Samtaleformer og samtaleelementer

3.-4. lektion. Lærerstyret brainstorm: Hvilken funktion har lytning for en samtale? Derefter teoriintroduktion af lytning (informationssøgende, kritisk søgende, empatisk søgende (Adelmann, 2009) samt undersøgende lytning (den sidste lytningstype er min tilføjelse til Kent Adelmanns (2009) tre typer af lytning) og til taleture. Denne del var klart lærerstyret. Derefter var der forskellige samtaleøvelser i lytning og brug af taleture og disses betydning for samtalen. Der var knyttet forskellige observatørroller til opgaverne. Det var en elevstyret del af lektionen, men introduceret af læreren.

5.-6. lektion. Lærerstyret brainstorm over forskellige måder at tale sammen på, når man læser digitale tekster. Efterfølgende lærerintroduktion til tre samtaleformer: informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende samtale (kap. 4.3.2.). I pilotklassen fik eleverne efterfølgende til opgave at lytte til en paneldebat fra Danmarks Radio og undersøge debattørernes brug af samtaleformer. Det viste sig at være svært for dem af høre, uddrage og forstå, hvad der blev sagt, da debattørerne både afbrød hinanden og havde mange uafsluttede udsagn. Derfor bestemte jeg i samarbejde med de tre sidste lærere, at deres elever skulle arbejde med en transskription og dens indhold med det formål, at eleverne kunne få mulighed for 'at se' det talte sprog. De fik derfor udleveret en transskription af en gruppesamtale, hvor de skulle undersøge, om de tre

samtaleformer blev brugt, og hvordan de blev brugt. Opgaven var elevstyret, men lærerintroduceret. Eleverne havde aldrig set en transskription før og syntes generelt, at det var svært at få sammenhæng i den transskriberede samtale. Det førte til en snak om forskellen på mundtlighed og skriftlighed. Ovenstående erfaring er et eksempel på den designbaserede forsknings iterative udviklingsmuligheder

7.-8. lektion. Brainstorm i grupperne: Hvad vil det sige at være kritisk i en samtale? Elevstyret, men lærerintroduceret. Læreroplæg: præsentation af begrebet 'kommunikationskritisk' – at være kommunikationskritisk i en offentlig debat, i et demokrati og klassesamtale herom. Derefter en lydoptaget gruppesamtale, hvor eleverne skulle vælge én af menneskerettighedskonventionerne og tale kritisk sammen; derefter skulle de analysere deres egen samtale på baggrund af deres lydoptagelse. Dette var en svær øvelse, fordi den kom til at virke kunstig på eleverne med bevidst brug af kritiske ytringer. Efterfølgende talte de med læreren om, hvordan de øvede sig på skriftlige opgaver vs. hvordan de øvede sig på mundtlige opgaver. Læreren i pilotprojektet observerede dette og tog samtalen med eleverne, og den erfaring blevet givet videre til de tre andre lærere som en generel snak, der kunne tages undervejs i alle de små samtaleøvelser, som eleverne havde i forløbet. Til sidst i disse to lektioner havde klassen en debat om, hvad man kan med en undersøgende og derefter en kritisk søgende samtale i et demokratisk samfund. Denne opgave var tydeligt lærerstyret, og flere af grupperne nåede ikke særligt langt. Det udviklede sig til en klassisk IRE-samtale.

9.-10. lektion. Læreren genopfriskede samtalemodellen for eleverne (figur 5, s. 143), og bad dem diskutere, hvordan de kunne bruge den i den følgende opgave. Flere af eleverne i studiets fire klasser gav udtryk for, at det var noget kunstigt, at de skulle tænke på begreberne undervejs. De sammenlignede opgaven med A1, hvor de ikke havde været bevidste om, hvordan de diskuterede opgaven. Læreren i pilotprojektet genoptog samtalen fra tidligere om, hvordan man arbejder med skriftlighed, og relaterede det til denne opgave. I studiets tre andre klasser blev det i større eller mindre grad italesat.

Eleverne blev introduceret til A2-samtalen af læreren, hvor de ligesom i samtale A1 skulle forberede sig til teksten individuelt og i gruppen for at skaffe sig et overblik over websiden.

Teksten var på DR1: ”#MeTwo skaber stor debat om racisme i Tyskland”²¹. Derefter fik de 10-15 min, hvor de skulle samtale om hjemmesiden via fem spørgsmål. Denne del var elevstyret, og de skulle lydoptage samtalen til efterfølgende analyse.

Efter denne opgave fik eleverne til opgave at lytte optagelsen igennem for at undersøge, hvordan de havde brugt de tre samtaleformer informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende, samt hvordan de havde brugt samtaleelementerne spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, hypoteser m.m. Flere grupper prøvede, ved at lytte til deres optagelse, at analysere deres brug af begreberne. Det viste sig hurtigt, at dette ikke kunne lade sig gøre pga. uro og manglende koncentration, og som en sagde, ”hvordan gør vi det?” og ikke mindst manglende tid. Det havde været en urealistisk forestilling fra min side af, at dette kunne lade sig gøre. Efter den erfaring, som blev synlig i pilotprojektet, fik eleverne til opgave at transskribere deres A2-samtale i de tre andre klasser mellem 9-10 lektion og 11.-12. lektion.

11.-12. lektion. (et eksempel på en B-samtale i Betaklassen) Elever gennemførte B-samtalen med udgangspunkt i deres egen lydoptagelse og transskriberede samtale (A2). Denne analysesamtale blev videooptaget af mig. For nogle af de otte grupper, som jeg fulgte i de fire klasser, var denne opgave svær, og de brugte noget tid på at diskutere, hvad det helt konkret betød at være undersøgende og kritisk. Den informationssøgende del var ikke vanskelig, og det samme gjaldt arbejdet med at finde spørgsmål, svar og påstande, men hypoteserne brugte de også noget tid på, og hvad vil det sige at være kritisk? Er det at være kritisk overfor teksten eller overfor hinanden? Er det at være kritisk overfor et forkert svar? Er det at være kritisk spørgende? Her blev samtalerne meget forskellige. Definition af forskellige typer af kritisk søgende udsagn. Hvad vil det sige at komme med en hypotese? Hvad vil det sige at undersøge? Selvom de havde arbejdet med begreberne i de sidste to uger, så blev transskriptionerne den største udfordring. Dette gav de fleste på én eller anden måde udtryk for i de efterfølgende fokusgruppeinterviews. Det kunne jeg også efterfølgende se i mine transskriptioner af elevernes samtale B, da de er af meget forskellig kvalitet (Kap.5.9.)

4.2.3. Studiets aktører – dataindsamling

²¹ #MeTwo skaber stor debat om racisme i Tyskland: <https://www.dr.dk/nyheder/udland/metwo-skaber-stor-debat-om-racisme-i-tyskland>

Fire udskolingsklasser, tre 9.-klasser og en 10.-klasse, deltog fra tre forskellige skoler, to klasser fra én skole. Jeg videooptog samtalerne A1-A3 samt B-samtalen og observerede, i det omfang, det lod sig gøre, alle undervisningslektionerne. De fire klasser er udgangspunkt for min dataindsamling: videooptagelser, observationer af både grupper og klasser samt efterfølgende fokusgruppeinterview. Jeg foretog deltagelsesobservation, da jeg interagerede med deltagerne, når jeg satte kameraet op, talte med eleverne før og efter undervisningslektionen, men jeg trak mig uden for gruppernes synsfelt, mens de samtalte med hinanden. Jeg observerede grupperne undervejs og foretog ustrukturerede feltnoter. Efter undervisningsforløbet foretog jeg fokusgruppeinterview med de to observerede grupper for at få deres umiddelbare refleksioner over det faglige forløb. Fokusgruppeinterviewet er kendetegnet ved en ikke-styrende interviewstil, hvor det først og fremmest går ud på at få så mange forskellige synspunkter frem vedrørende det emne, som gruppen har beskæftiget sig med (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 170). Formålet med fokusgruppeinterviewet var at få elevernes umiddelbare fælles refleksioner. Interviewet blev efterfølgende meningskondenseret for at sammenfatte hovedbetydningen af, hvad eleverne havde sagt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 227) til den samlede analyse.

	Alfaskolen	Betaskolen	Gammaskolen 1	Gammaskolen 2
Klasseniveau	9. kl./pilotklasse	10. kl.	9. kl.	9. kl.
Antal elever	22	24	25	20
Lærer	Dansk/biologi 19 års erfaring Har haft klassen i 2 ½ år	Dansk/ Samfundsfag 17 års erfaring Har haft klassen i ½ år	Dansk/historie 18 års erfaring Har haft klassen i 2 ½ år	Dansk Ca. 20 års erfaring Har haft klassen i 2 ½ år
Skolens størrelse	300 elever	120 elever	1200 elever	1200 elever
Den primære gruppe observeret (gruppe 2 fungerer	To piger og to drenge	To piger og to drenge (sekundær gruppe: to	Fire piger	Fire piger

efterfølgende som sekundær gruppe)	(sekundær gruppe: fire dreng)	dreng og to piger)	(sekundær gruppe: to piger og to dreng)	(sekundær gruppe: fire dreng)
--	-------------------------------------	-----------------------	---	-------------------------------------

Præsentation af eleverne i de fire grupper

Jeg præsenterer de fire primære grupper for at give et indtryk af, hvilke elever, der er i hver gruppe. Grupperne bliver beskrevet på baggrund af observationer, som jeg har foretaget hver gang jeg deltog i undervisningen i de 14 dage. Det betyder for mine analyser, at jeg før analyserne anlægger et outside-in (Wegerif, 2013, s. 31) (Kap. 4.1.3.) perspektiv, i mine observationer, på eleverne i min empiri og dermed demonstrerer den ene side af dialogforskningens dobbeltrettethed. Det har jeg været meget opmærksom på i de efterfølgende samtaleanalyser (Kap.5.). Elevernes navne er fiktive.

1. Alfaskolen – gruppe 1

Den udvalgte gruppe bestod af: Matilde, Maria, Malthe og Muhammed.

Matilde deltog aktivt i den mundtlige dialog. Hun demonstrerede en velforberedthed, hun havde læst de anbefalede tekster og viste kendskab til hjemmesidens formål. Hun tog ofte initiativet til at gå videre til næste spørgsmål, når gruppen gik i stå i en analyse. Hun fulgte opgavens spørgsmål og uddelegerede opgaver. Hun forsøgte flere gange at inddrage Muhammed, som ikke deltog uopfordret i dialogen.

Maria var mere tilbageholdende, men kom med kommentarer til de andres udsagn undervejs. Hun var ofte enig med Matilde og supplerede hende. Få gange tog hun initiativet til at fortsætte en dialogsekvens.

Malthe var en verbalt aktiv dreng i gruppearbejdet. Han var vidende om tekstens indhold. Flere gange inddrog han almenviden i samtalen og formåede at perspektivere samtalen i korte sekvenser. Han tog stilling og gik til tider i opposition til Matilde.

Muhammed var en stille dreng i danskundervisningen. Han kom til Danmark fra et arabisk land for ca. tre år siden og talte usikkert dansk, men forstod meget af samtaleindholdet. For det meste sagde han ikke noget, men så ud til at følge med. De andre var meget opmærksomme, når han sagde noget.



Alfaklasse, gruppe 1

2. Betaskolen – gruppe 1

Gruppen bestod af fire elever: Julie og Janni, Jesper og Jakob).

Julie var en stille pige, som opmærksomt fulgte med i de andres samtaler. Hun viste almenviden og bragte den i spil i dialogen. Hun virkede ikke udeltagende, selvom hun ikke deltog så meget verbalt, men nonverbalt var hendes engagement tydeligt med kropssprog og mimik. Hun tog stilling, og det kom til udtryk få gange.

Janni var verbalt deltagende. Hun inddrog udefrakommende viden i sine argumenter. Hun fandt oplysninger på hjemmesiden, som hun brugte i samtalen. Hun stillede ofte spørgsmål til de andre i gruppen. Hun gav udtryk for holdninger, når samtalen gav anledning til det.

Jesper var opmærksom og stillede spørgsmål til det, de andre sagde. Undervejs var det tit ham, som holdt dialogen i gang. Han søgte informationer på hjemmesiden undervejs og ville have de andre til at uddybe, når han ikke forstod dem. Han kommenterede i én af samtalerne, at de var så enige i gruppen, at det jo ikke gav mulighed for dialog.

Jakob var en stille elev. Han fulgte med i samtalen og deltog i forskellig grad i samtalerne. Når samtalen var ved at gå i stå, var det ham, der spurgte: "Skal vi gå videre?".



Betaklassen gruppe 1

3. Gammaklasse 1 – gruppe 1

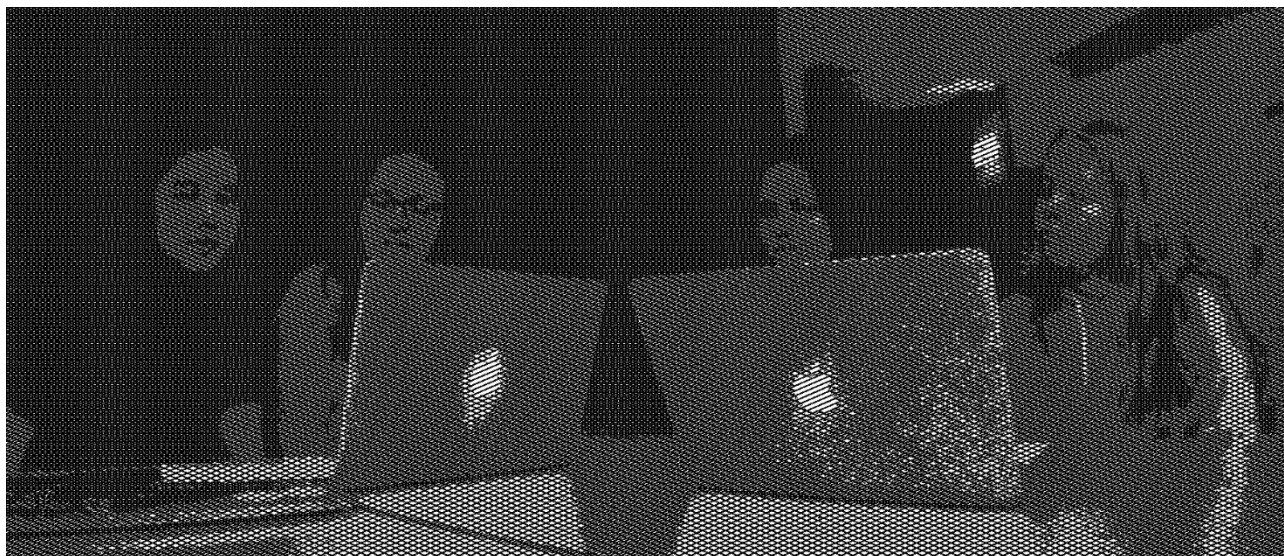
Gruppen bestod af fire piger: Tilde, Tanja, Teresa og Tine.

Tilde var én af de to elever, som styrede og var drivkraften i gruppesamtalen. To af pigerne (Tanja og Teresa) virkede af og til irriterede på hende og vendte flere gange næsten ryggen til hende, når de mere eller mindre talte til hinanden. Hun var meget vidende og vendte flere gange tilbage til hjemmesiden for at hente informationer til sine argumenter, ikke for at overbevise de andre, for de stillede ikke spørgsmål til hendes udsagn.

Tanja deltog i gruppesamtalerne. Hun blev flere gange afbrudt af Tilde. Tanja bragte ikke anden viden ind i gruppesamtalen ud over den, hun fandt på websiden. Hun bidrog ofte med personlige holdninger

Teresa deltog ikke ofte i samtalen. Hun var meget opmærksom på, hvad Tanja sagde og iagttog hende ofte. Hun var meget personlig i sin argumentation dog uden at inddrage ny viden eller yderligere informationer fra websiden

Tine deltog meget lidt i gruppesamtalen. Hun så ud til at læse på computeren det meste af tiden



Gammaklasse 1, gruppe 1

4. Gammaklasse 2 – gruppe 2

Gruppen bestod af fire elever: Sara, Serena, Silje og Sanne.

Sara var meget deltagende og vidende i samtalen. Hun var politisk engageret i et ungdomsparti, fortalte læreren. Hun tog stilling til og kommenterede ofte de andres udsagn.

Serena var iagttagende overfor de andre, sagde ikke så meget, men når hun gjorde det, holdt hun meget fast i sine argumenter. Hun satte til tider spørgsmålstegn ved de andres udsagn, men lod sig også i andre tilfælde overbevise af de andre.

Silje var aktivt verbalt deltagende og meget engageret i samtalerne. Hun lod sig ofte rive med og var mindre saglig. Hun repræsenterede ofte aktuelle samfundsdiskussioner. Hun afbrød ofte de andre.

Sanne viste flere gange stor enighed med Silje. Hun kunne være postulerende og afbrød til tider de andre, men viste også lydhørhed og refleksion overfor de andres udsagn. Hun var velformuleret og vidende om samfundsmæssige problemstillinger.



Gammaklasse 2, gruppe 2

4.3. Iterative analyser

Overordnet har jeg i mine analyser af mit empirimateriale valgt at have et selektivt fokus på de samtaler, som jeg definerer som, "kritiske samtaler". Konsekvensen af dette af dette valg er, at jeg ikke har så stort et fokus på IRE-samtalerne i mine analyser, selvom disse i høj grad også findes empirimaterialet. I analyserne i kapitel 5, giver jeg enkelte eksempler på IRE-samtalesekvenser.

Studiets analyser er foretaget ad flere omgange, i og med at jeg blev klogere på mere og mere komplekse lag i samtalerne. Progressionen i analyserne beskrives senere i dette kapitel. Empirien, som jeg indsamlede gennem de tre A-samtaler og B-samtalen, er det primære udgangspunkt for mine analyser. Den øvrige empiri, observationerne, fokusgruppeinterviewene samt samarbejdet med lærerne, er sekundærempirimateriale.

Jeg ønskede at udvikle undervisning. Mit design blev udviklet på baggrund af nogle erfaringer med praksis, nogle teoretiske forventninger, som bl.a. kom til udtryk i nogle indledende hypoteser. Disse erfaringer og forventninger dannede, gennem det didaktiske design, en ramme for et eksperiment med en afprøvning af forskellige samtaleformer. Fra starten af mit studie havde jeg en overordnet hypotese, nemlig at eleverne mangler samtalekompetencer og metasprog om

samtalens mulighed for at opnå ny viden, undersøgende samtale og kritisk refleksion. De første analyser af elevernes samtaler gav mig nogle bud på, hvordan denne forskningshypotese, kunne begrundes, udvides, uddybes og problematiseres. Disse resultater brugte jeg som udgangspunkt for bud på, hvad der skete på baggrund af mit didaktiske design.

Mit studie er kendetegnet ved iterative processer, foretaget gennem det meste af studiet, og foregået på baggrund af lærernes melding før, under og efter gennemførelsen af det didaktiske design. Mit første oplæg til undervisningsmaterialet var planlagt før mødet med lærerne på baggrund af tidligere udviklingsarbejder i grundskolen og på læreruddannelsen og på baggrund af nyere mundtlighedsteori (Maine, 2015; Mercer & Hodgkinson, 2008; Mercer, 1995; Pierce & Gilles, 2008). Dette arbejde havde gjort mig opmærksom på, hvor udfordrede eleverne var i deres samtaler om faglige problemstillinger. Jeg havde observeret, hvor svarorienterede mange elever var, og hvor lidt de stillede spørgsmål til hinandens udsagn. Det blev jeg bekræftet i ved at læse den nyere mundtlighedsforskning, og med denne baggrund udviklede jeg materialet indeholdende både et elev- og et lærermateriale. Allerede til de første møder med lærerne fandt jeg ud af, at ikke alle mine opgaver realistisk kunne nås i et 12-lektioners forløb. I det mere specifikke samarbejde med pilotlæreren måtte jeg revidere mine oplæg til gruppearbejde, og i hvor høj grad læreren mente, at hun kunne og måtte stilladsere eleverne i fagstoffet, som de efterfølgende skulle arbejde med i grupper. Efter gennemførelsen af pilotforløbet blev jeg opmærksom på, hvor svært det var for eleverne at 'kigge' på andres og deres egne samtaler, og at jeg måtte lade dem se transskriptioner af andres samtaler. Det var heller ikke nok, at eleverne lydoptog deres A2-samtale; de måtte også transskribere den, ikke blot for at fastholde, hvad de havde sagt, men også for at modvirke optællinger af samtaleelementer i stedet for reel samtale.

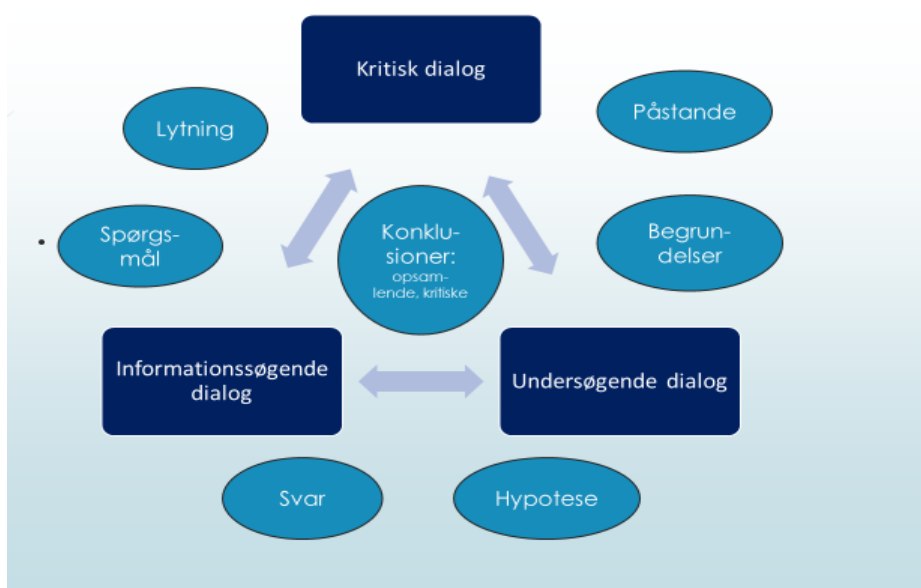
Jeg havde en del umiddelbare samtaler med læreren fra pilotprojektet undervejs i undervisningsforløbet, bl.a. i frikvartererne. Fx gav flere af hendes elever, efter B-samtalen, udtryk for, at det var en svær opgave, og det var hun optaget af. Hun spurgte ind til deres frustrationer sidst på 12. lektion, og flere af eleverne svarede, at de ikke vidste, hvad det var at være undersøgende, og at de ikke kunne nå at høre, hvornår de var kritiske eller undersøgende i deres A2-samtale. Den designbaserede forskning gav mig mulighed for at inddrage pilotlærerens erfaringer og refleksioner og bruge dem til at justere og videreudvikle mit design til de næste tre klasser. Elevernes tilbagemeldinger til læreren, som efterfølgende problematiserede det for mig,

gav mig mulighed for at ændre på mit didaktiske design fremadrettet. Det fik analytiske og efterfølgende teoriudviklende konsekvenser for mine resultater, da jeg med elevernes egne transskriptioner kunne se at det var lettere for dem at analysere deres A2-samtale, i B-samtalen, fordi den blev skriftligt fastholdt.

Men også mine analyser kom til at foregå iterativt. Neil Mercer og Pierce & Gilles forskning og udvikling af begreberne 'exploratory' og 'critical talk' dannede baggrund for udviklingen af mit didaktiske design, men det blev empirien, som kom til at styre min analyse. Når det nye eller uventede viste sig undervejs i analysen, måtte jeg være i en løbende vekselvirkning mellem de empiriske data og teorien. Jeg foretog analyser af dataene i flere omgange og på flere niveauer, gennem iterative processer, der til stadighed viste nye lag i elevernes samtaler. Analyserne åbnede for ny viden og nye overvejelser, som fremadrettet gav mig mulighed for at udvikle nye begreber til udvikling af undervisning i en undersøgende og kritisk samtale. Teori og analyse af empiri blev afhængige af hinanden i designprocessen. Analyserne har været vanskelige og udfordrende, da jeg nok havde en forestilling om, at jeg kunne bruge nogle, på forhånd, definerede deduktive kodninger, men de viste sig ret hurtigt at være utilstrækkelige til at afdække, hvad der viste sig i empirien. Men disse data formåede alligevel at åbne for noget nyt. Jeg var ikke nok vidende eller afklaret om, hvordan jeg skulle analysere min empiri, og jeg måtte ændre analysetilgange ad flere omgange.

4.3.1. Analysens begrebsstyrede kodninger – potentiale og/eller begrænsning

Som beskrevet i kapitel 4.2.2. blev eleverne i undervisningsforløbet undervist i to overordnede begreber: samtaleelementer og samtaleformer (lyseblå = samtaleelementer og mørkeblå = samtaleformer). Nedenstående model var en del af undervisningsmaterialet.



Bilag 2. Undervisningsmaterialets samtalemodel

Jeg introducerede tre samtaleformer i mit didaktiske design: informationssøgende samtale, undersøgende samtale og kritisk samtale. De tre samtaleformer udviklede jeg på baggrund af Rojas-Drummond et al.s definition af co-constructive talk (2006), som i min sammenhæng bliver til samtalsens mulighed for behandling og forhandling af mening, noget, som foregår ved at bruge forskellige 'samtaleformer'. Jeg introducerede også samtaleelementer i materialet, som kunne være: spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, hypoteser, lytning, konklusioner

Samtaleelementerne (co-constructive moves) kan tilsammen danne samtaleformerne informationssøgende samtale, undersøgende samtale og kritisk samtale (co-constructive talk). Når jeg konstruerer begreberne samtaleelementer og samtaleformer, er det for at undersøge, om begreberne kan bruges til at give eleverne viden om og gøre dem bevidste om samtalsens muligheder for at samtale undersøgende og kritisk. En ytring i form af én enkelt elevs udsagn kan godt indeholde flere samtaleelementer, som den talende bidrager til samtalen med, fx kan der godt være et svar og et nyt spørgsmål i samme ytring.

Begreberne 'samtaleelementer' og 'samtaleformer' blev udviklet med inspiration fra Fiona Maines (2015) brug af begreberne 'co-constructive talk' (Rojas-Drummond et al., 2006) og 'co-constructive moves'. Co-constructive talk, beskriver Rojas-Drummond et al. som samtale, der inkluderer, der inkluderer 'handlinger' som turtagning, spørgsmål, forslag til alternative løsninger, reformulering eller videreudvikling af den information, der tales om, forhandling af perspektiver og arbejde med

argumentation (Rojas-Drummond et. al, 2006). Maine bruger Rojas Drummond et al's begreb, co-constructive talk, til at definere begrebet co-constructive-moves (Maines, 2015, s.40-41). Co-constructive moves er 'byggeklodser' i co-constructive talk, som driver samtalen fremad. I samtalen er der mange ytringer (Bakhtin, 1986) eller udsagn, som er udsagn "that illustrate a shift in meaning-making" (Maine, 2015, s. 42). I mit studie er følgende samtaleelementer bud på co-constructive moves, ': spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, hypoteser og konklusioner. Co-constructive talk er teoretisk inspiration til mit begreb 'samtaleformer'.

Samtaleelementerne og samtaleformerne, som er brugt i undervisningsmaterialet, brugte jeg efterfølgende i de første analyser af elevernes gruppesamtaler. I det følgende vil jeg først beskrive begreberne og deres underkategorier, som de er beskrevet i elevmaterialet, og derefter som kodningsbegreber i mine første analyser. Nedenstående er samtaleelementer og samtalerformer, som de er præsenteret i undervisningsmaterialet:

Undervisningsforløbets samtaleelementer

Samtaleformernes underkategorier er samtalsens 'byggeklodser', samtaleelementer, som indeholder funktioner, der driver samtalen fremad: spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, hypoteser, konklusioner. Samtaleelementerne blev eleverne præsenteret for i undervisningsmaterialet på følgende måde:

Samtaleelementer er byggeklodser i samtaleformerne:

Spørgsmål: et sprogligt udsagn om et uafklaret emne, der rettes til én eller flere personer, med det formål at opnå information i form af et svar.

Svar: et sprogligt udsagn, som er en respons på et spørgsmål.

Påstand: en holdning, en vurdering, som ikke begrundes.

Begrundelse: et argument for en påstand.

Hypotese: en fremadrettet antagelse og/eller et bud på noget, som kunne være sket eller komme til at ske (ofte angivet som 'hvad nu hvis ...').

Konklusion: en opsamling af tankerækker, fortolkninger eller lignende, der leder frem mod en endelig og afsluttet betydning (fx 'det betyder altså, at ...').

Undervisningsforløbets samtaleformer

Samtaleformer: informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende.

Den informationssøgende samtale er kendetegnet ved, at parterne kan finde, orientere sig i, vurdere og afklare, om informationer kan bruges til at besvare opgavespørgsmål. Målet er at finde nogle svar og gerne opnå enighed om svar.

Den undersøgende samtale er kendetegnet ved, at parterne engagerer sig kritisk, men konstruktivt i hinandens ideer. Forslag introduceres til fælles overvejelse. Disse kan blive udfordret, men udfordringer er berettigede, og alternative forslag eller hypoteser tilbydes. Parterne deltager alle aktivt, og der indhentes og overvejes viden og holdninger, inden der træffes beslutninger sammen. En undersøgende samtalesekvens leder ofte videre til en opsamlende eller kritisk vurdering.

Den kritisk søgende samtale er kendetegnet ved, at parterne på baggrund af fælles fundne og vurderet relevante informationer og en efterfølgende fælles undersøgende forhandling kan give en diskuterende og begrundet (kritisk) vurdering.

Man kan godt bruge alle tre samtaleformer i samme samtale”

(Bilag 3. Undervisningsmaterialet)

Videreudvikling af analysebegreber

Det blev uddybet for eleverne, at de tre samtaleformer ikke bruges hver for sig, men at de er vævet ind i hinanden i en større helhed. De forudsætter hinanden og er i stadige iterative bevægelser med hinanden.

Uden at være bevidst om, hvilke problemstillinger der måtte opstå, overførte jeg undervisningsforløbets begreber og deres elevdefinitioner til min analyse som kodninger.

De første analyser af A-samtalerne blev derfor gennemført med nogle ikke særlig veldefinerede deduktive kodninger. I mine analyser af elevernes samtaler måtte jeg erkende, at mine kodningsbegreber var alt for brede og upræcise til at kunne bruges som begrebsstyrede kodninger. Undervejs i den deduktive kodning viste der sig ret hurtigt data, som ikke kunne beskrives ved hjælp af de begrebsstyrede kodninger. Ret hurtigt måtte jeg erkende, at de deduktive kodninger slet ikke var dækkende for, hvad der skete i elevernes samtaler; der var meget mere på færde, end hvad de deduktive kodninger kunne indfange. Jeg blev opmærksom på, at der viste sig forskellige underkategorier til hvert enkelt samtaleelement, som kunne kvalificere og præcisere, hvad der skete i elevernes samtaler. Jeg datakategoriserede efterfølgende elevernes

‘spørgsmål’ som ‘opgavespørgsmål’, tekstspørgsmål, ‘åbne spørgsmål’ og ‘partnerspørgsmål’. ‘Svar’ blev datakategoriseret som ‘konkrete svar’ og ‘ikkekonkrete svar’. ‘Begrundelser’ blev datakategoriseret som ‘faktuelle begrundelser’ eller ‘etiske begrundelser’. ‘Konklusioner’ blev datakategoriseret som ‘kritiske konklusioner’ og ‘opsamlende konklusioner’. Derudover blev jeg ret hurtigt opmærksom på, at fx ‘påstande’ kan være holdninger og/eller vurderinger, og at de ofte fungerer som ‘begrundelser’ i elevernes argumentation. Det er svært at afgøre, hvad der er påstand, og hvad der er begrundelse; påstanden kan nogle gange fungere som begrundelse.

Mine første analyser er foretaget, i programmet NViVO, på baggrund af Glaser og Strauss’ (1967) Grounded Theory, som spiller en vigtig rolle i den kvalitative forskning. Glaser og Strauss definerer en ‘åben kodning’, som henviser til: ”analyse, undersøgelse, sammenligning, begrebsliggørelse og kategorisering af dat” (Strauss & Corbin, 1990, s. 61). Kodninger i denne sammenhæng behøver ikke ”at være kvantificeret, men indgår i en kvalitativ analyse af relationerne til andre koder og til kontekst og til handlemuligheder” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Glaser og Strauss’ Grounded Theory har ikke til formål at teste en eksisterende teori, men i stedet at udvikle teori induktivt. Mine analyser er inspireret af Grounded Theory. Mine analyser bestod i første omgang af begrebsstyrede kodninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224-225), som var koder jeg havde udviklet på forhånd (samtaleelementerne og samtaleformerne) på baggrund af en teoretisk viden (co-constructive moves og co-constructive talk). Til denne kodning brugte jeg i første omgang programmet NViVO. NViVO er et program til at analysere kvalitative data. NViVO er særligt nyttigt til at transskribere og kode kvalitativt empiri. NViVO giver mulighed for kvalitativt at organisere, analysere og finde indsigt i ustrukturerede data (Kjer & Schou, 2017, s. 4)

Ret hurtigt, i mine kodningsanalyser, måtte jeg dog erkende, at jeg måtte i gang med en datastyret kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224-225). De datastyrede kategorier udvikles ved at læse empirimaterialet igennem gentagne gange for at kunne beskrive, hvad der var på færde i empirien. Denne kategorisering blev foretaget i studiet gennem gentagne læsninger i et forsøg på, så præcist som muligt, at beskrive, hvad jeg kunne se i empirien. Nedenstående tabel giver et overblik over mine første kodninger og de efterfølgende datakategoriseringer, som jeg udviklede efter de første (forsøg på) kodningsanalyser af elevernes brug af samtaleelementer.

Samtale- elemente r	Mine definitioner af samtaleelementer brugt som kodninger	Efterfølgende kategorisering
Spørgsmål	En sproglig ytring om et uafklaret element, der rettes til én eller flere personer med det formål at opnå information i form af et svar.	Spørgsmål rummer i undervisningsmaterialet alle typer spørgsmål. <u>Spørgsmålstyper:</u> udviklet efter gennemførelsen af det didaktiske design, da kodningerne i analysen krævede mere specifikke underbegreber. De næste fire kodninger er datastyrede kategorier, som viste sig nødvendige for at kunne beskrive elevernes spørgsmål. <u>Tekstspørgsmål:</u> spørgsmål, som eleverne stiller til teksten for at starte diskussionen eller skubbe diskussionen fremad. Det er et spørgsmål til teksten, som fx er opklarende eller problematiserende. <u>Partnerspørgsmål:</u> spørgsmål, som eleverne stiller til hinanden for at finde ud af, hvad en anden i gruppen tænker, eller for at søge klarhed om hendes ideer. Et konkret spørgsmål henvendt til én af de andre i gruppen. <u>Opgavespørgsmål:</u> opgavens spørgsmål, som eleverne læser op for hinanden. De er ramme for deres samtale. <u>Åbne spørgsmål:</u> ikkeadresserede spørgsmål, som en elev stiller ud i grupperummet, men som eksplicit eller implicit opfordrer til svar eller associationer (Maine, 2015).
Svar	Reaktion på et spørgsmål. En ytring, som besvarer et spørgsmål. Der er ikke forslag til eller muligheder for videre drøftelse, men der kan stilles nye spørgsmål.	‘Svar’ er en begrebstyret kodning, som jeg havde defineret på forhånd, men ligesom med de kategoriserede underbegreber til kodningen, ‘spørgsmål’, måtte jeg udvikle nogle datastyrede kategorier, som mere præcist kunne indfange ‘svarets’ kompleksitet. Underkategorierne blev udviklet efter gennemførelsen af undervisningsforløbet. <u>Svartyper:</u> udviklet efter gennemførelsen af det didaktiske design, da kodningerne i analysen krævede mere specifikke underbegreber. De næste to kodninger er datastyrede kategorier, som viste sig nødvendige for at kunne beskrive elevernes spørgsmålstyper <u>Konkrete svar:</u> når eleverne svarer med en specifik information eller med henvisning til konkrete informationer. <u>Ikke-konkrete svar:</u> når eleverne ikke giver specifikke svar, men svarer overvejende undrende, reflekterende og lyttende på andres udsagn.

Påstand (Toulmin, 1958; Reznis-kaya & Wilkinson , 2017).	Det er et ubegrundet udsagn. Påstande kan godt være med udgangspunkt i de konkrete informationer fra teksten, eller de kan være mere selvstændigt postulerende. Påstande kan blive fulgt op med begrundelse.	Kodningen, 'påstand', viste sig efterfølgende at være meget problematisk i analysen, for hvad er en påstand? Jeg måtte stille mig selv det spørgsmål, om en påstand er en vurdering, en stillingtagen, en konstatering eller andet. Skal en påstand være objektiv eller subjektiv? Jeg formåede ikke at bruge begrebet som et analysebegreb i anden og tredje omgang af analysen, men analyserede i stedet mere observerende med fokus på, hvordan eleverne gav udtryk for, hvad de mente.
Begrundelse (Toulmin, 1958; Reznis-kaya & Wilkinson , 2017).	Et argument for en påstand.	Også samtaleelementet 'begrundelse' viste sig efterfølgende at være for bredt og for uhåndterbart som en kodning i en analyse. Kategoriseringen kom til at lyde som konkrete eller etiske begrundelser. Jeg definerede kodningsbegrebet 'begrundelse' med udgangspunkt i Toulmins (1958) og Reznitskaya & Wilkinsons (2017) definitioner. På baggrund af en påstand gives der argument(er) for noget. Der gives en begrundelse for en påstand. Man kan evt. bruge "fordi" som markør til at angive en begrundelse, men ikke altid. I mit materiale bliver der brugt mange påstande som begrundelser.
Hypotese	En hypotese er en fremadrettet antagelse og/eller et bud på noget, som kunne være ideer til at forklare eller tænke videre over en tekst, et spørgsmål eller fakta. En hypotese indeholder altid et bud på et forslag eller en tanke/ refleksion med forslag til bud på nye muligheder. Startes fx med "hva` nu hvis ...", "måske, 'hvis vi..." eller lignende.	Denne kodning viste sig at være interessant, i og med at eleverne blev fremadrettet reflekterende, når de brugte hypoteser. I flere af elevsamtalerne viste der sig flere hypoteser i A2-samtalerne (og til dels i A3-samtalerne) end i A1-samtalerne. Det gav nye vinklinger eller nye perspektiver i samtalen gennem samtænkning og kunne åbne for et dialogisk rum.

Konklusion	Udsagn, der afrunder, opsamler og afslutter en ytringskæde. 'Konklusion' er en begrebsstyret kodning, som jeg havde defineret på forhånd, men ligesom med kategorierne 'spørgsmål' og 'svar' måtte jeg udvikle nogle datastyrede kategorier, som mere præcist kunne indfange konklusionens kompleksitet.	Underkategorierne blev udviklet efter gennemførelsen af undervisningsforløbet, da kodningerne i analysen krævede mere specifikke underbegreber. De to underkategorier, datastyrede, viste sig at være nødvendige for at kunne beskrive elevernes spørgsmålsfunktioner. <u>Opsamlende konklusion:</u> Eleverne/en elev samler op på gruppens udsagn og afrunder samtalesekvensen. <u>Kritisk konklusion:</u> En elev/eleverne opsamler kritisk (evt. spørgende) gruppens udsagn og afrunder samtalesekvensen (inspiration fra Maine, 2015).
-------------------	--	---

Figur 7. Deduktive kodninger og datakategoriseringer.

Disse første analyser foregik i programmet NVivo og havde form af kvantitative optællinger, som jeg behandlede kvalitativt for at undersøge i hvilke sammenhænge mine begrebsstyrede kodninger blev brugt i elevernes samtaler

Det var på baggrund af de kvantitative optællinger, at jeg blev opmærksom på kodningernes utilstrækkelighed i mine analyser, fordi de ikke gav mening, og på, at der ikke var nogen sammenhæng mellem elevernes brug af forskellige samtaleelementer i de forskellige A-samtaler i de otte forskellige grupper, som jeg analyserede. Det kunne se ud til at være ubrugeligt, men alligevel kunne jeg se, at noget blev synligt, da jeg datakategoriserede kodningerne.

Nedenstående skema er en kodningsanalyse af én af gruppernes tre A-samtaler. Lignende indhold findes i andre gruppers samtaler. Skemaet rummer både de oprindelige begrebsstyrede koder og nogle af de efterfølgende datakategoriseringer.

Begrebsstyrede kodninger.	Før forløbet	Undervisningsforløbet (under)	Efter forløbet
Typer af ytringer			
2 : Begrundelse	10	24	18
3 : Hypoteser	0	4	4
4 : Konklusioner	2	3	2
5 : Kritiske	0	2	1
6 : Opsamlende	2	1	1
9 : Påstande	61	46	39
11 : Spørgsmål	36	28	33
12 : Opgavespørgsmål	7	7	5
13 : Partnerspørgsmål	5	17	18
14 : Tekstspørgsmål	1	0	2
15 : Åbent spørgsmål - ikke adresseret	23	4	8
16 : Svar	31	34	29
17 : Ikke-konkrete svar	11	19	18
18 : Konkrete svar	20	15	11

Figur 8. et eksempel på en NVIVO-analyse af kodninger, suppleret med enkelte kategoriseringer (del af de første analyser).

I skemaet ses der ca. samme antal spørgsmål i de tre A-samtaler. I min analyse af kodningerne er der ikke sket nogen særlig markant udvikling, før, under og efter undervisningsforløbets gennemførelse (fra A1-samtalen til A3-samtalen). Men kigger man nærmere efter med udgangspunkt i de efterfølgende datakategoriseringer, så viser der sig forskellige former for spørgsmål. Der sker en udvikling mod brug af flere 'partnerspørgsmål' og færre åbne spørgsmål, som ikke er adresseret til nogen i gruppen. Eleverne var fx blevet undervist i at bruge spørgsmål til hinanden, men spørgsmål i samtalen er både spørgsmål med udgangspunkt i teksten, spørgsmål til hinanden, åbne spørgsmål uden en bestemt adresse og så opgavens spørgsmål. Forskellige typer af spørgsmål var dominerende i henholdsvis A1-samtalen og A2-samtalen, men der var ca. det samme antal af spørgsmål. Målet med det didaktiske design var, at eleverne skulle få et større fokus på at bruge spørgsmål, og det så det i første omgang ikke ud til, at de gjorde, men i de følgende analyser fandt jeg ud af, at eleverne brugte andre former for spørgsmål.

En tilsvarende udvikling ses i kodningen 'svar' og de efterfølgende kategoriseringer. Der sker en udvikling mod en større grad af 'ikke-konkrete svar' og færre 'konkrete svar'. Kodningen

‘hypoteser’ viser sig først ifm. undervisningsforløbet og i A3-samtalen. Ovenstående analyser er behæftet med megen usikkerhed og kan næppe valideres, men analyserne fik mig til at rette opmærksomheden mod, hvordan og med hvilket indhold eleverne samtalte med hinanden (Kap. 4.4.3.).

Efter de første analyser med brug af deduktive kodninger og datastyrede kategorier måtte jeg erkende, at kodningerne i høj grad var utilstrækkelige, når det gjaldt om at beskrive, hvad der foregik i elevernes samtaler. Min deduktive kodningsanalyse var en proces for mig i analysen, hvor jeg blev bevidst om kodningernes utilstrækkelighed.

4.3.2. Empirien taler – når noget nyt viser sig – datakategorisering af A-samtalerne

I de følgende analyser blev jeg yderligere opmærksom på, at eleverne i A2- og delvist i A3-samtalen havde længere og flere ytringer i deres samtalekæder, og at deres samtalekæder blev længere, mere nuancerede og mere reflekterende. Disse iagttagelser fik mig til i højere grad at fokusere på samtalerne indhold. Mit spørgsmål blev, hvad det var, der gjorde samtalekæderne længere og mere fyldige. Flere steder viste det sig, at eleverne inddrog udefrakommende viden i deres ytringer, fx forskellige former for sammenligninger, egne erfaringer, lignende eksempler eller fiktive eksempler, eller at de inddrog en tilsvarende viden, som kunne belyse, uddybe eller problematisere det, de talte om. De forskellige kategoriseringer beskrives nedenfor.

‘Almen viden’/‘generel viden’

- Udefrakommende viden, som inddrages og bruges til uddybning af, sammenligning med eller perspektivering til det, som tales om i gruppen. Fx bragte en elev en ulykke ind, hvor der var blevet taget et billede af ulykken, og denne viden bragte hun i spil – med spørgsmålet om, hvad en fotograf kan tillade sig – i gruppens samtale om brug af pressefotografier fra World Press Photo.
- Mulighed for at åbne for et metaperspektiv, da viden udenfor samtalen, som bliver bragt ind i samtalen, bringer nye informationer ind i samtalen. Når de to forskellige former for viden sammenholdes, kræver det metarefleksion.

‘Sammenligning’

- Mulighed for at åbne for et metaperspektiv, da viden udenfor samtalen, som bliver bragt ind i samtalen, bringer nye informationer og perspektiver ind i samtalen. Eleverne kan åbne for et samtænkende rum med udgangspunkt i:
 - 'Egne erfaringer' bruges til sammenligning
 - 'Fiktive eksempler' bruges til sammenligning
 - 'Lignende eksempler' bruges til sammenligning

Elevernes brug af 'hypoteser'

Når eleverne inddrog 'hypoteser', skete der også noget med deres samtaler. 'Hypoteser' var ét af samtaleelementerne, men disse hypoteser kunne ikke blot læses deduktivt; de måtte også læses induktivt, da jeg blev opmærksom på deres fremadrettethed, som fik betydning for elevernes samtaleindhold. Hypoteserne gav eleverne mulighed for at reflektere, at forestille sig: 'Hvad nu, hvis ...'. Hypoteserne gav samtalens indhold et metalag på samme måde som inddragelsen af udefrakommende viden, hvilket jeg ikke på forhånd havde været opmærksom på.

Når eleverne fx inddrog hypoteser, udefrakommende viden eller supplerende viden fra hjemmesiden, så viste der sig nogle gange længere kæder af sammenhængende ytringer (ytringskæder) i deres refleksioner (Kap. 3.3.8.). Jeg kunne observere, at eleverne samtænkte (Kap. 3.3.5.), når den ene elevs udsagn blev fulgt op af den næste elevs udsagn.

Brug af bestemte ord

I megen af den mundtlighedsforskning, som er blevet bedrevet fx i forskergruppen CEDiR fra Cambridge, undersøger de kvantitativt brug af bestemte ord. Det er fx ord som 'because', 'would' og 'I think' (Mercer & Littleton, 2007). Jeg var på forhånd skeptisk overfor brug af kvantitative optællinger af bestemte ord, men valgte alligevel at prøve at se, hvordan eleverne brugte ordet 'fordi', da ét af mine samtaleelementer var 'begrundelser', og 'fordi' netop kan angive en begrundelse. Ordet 'fordi' benævner jeg som en 'markør', som er et muligt forbindelsesled mellem påstand og begrundelse. Markøren 'fordi' undersøgte jeg på baggrund af Neil Mercer et al.s forskning, hvori de undersøger forskellige ord, som markerer bestemte elementer i samtalerne. Det var (og er) jeg skeptisk overfor, da jeg mener, at flere ord end ordet 'fordi' kan

indikere begrundelser, men jeg har alligevel efterprøvet markøren 'fordi' for at undersøge, i hvilke ytringer den forekommer. Jeg har også undersøgt, hvad der ellers kunne være af markeringer af begrundelse. Der viste sig andre markører end ordet 'fordi', fx 'for', 'det betyder også', i elevernes samtaler.

'Kumulative svar'

Undervejs i mine analyser blev jeg opmærksom på, at eleverne i høj grad var kumulerende i deres besvarelser (Mercer, 1995; 2013; Rasmussen, 2020). Elever fortsætter og udvider mange gange hinandens udsagn, fx 'og så', 'ja, men også'. De forskellige udsagn i sådanne samtalesekvenser fungerede supplerende, udvidende og uddybende.

I den kumulerende gruppesamtale accepterer og bekræfter eleverne hinandens udsagn. Eleverne er ikke uenige, de supplerer, uddyber og nuancerer derimod hinandens udsagn. Eleverne er ikke kritiske overfor hinandens udsagn. De gentager og udvikler hinandens udsagn. Det negative i denne samtaleform er, at eleverne ikke i så høj grad stiller spørgsmål til hinanden. Det positive er, at eleverne i samarbejde uddyber hinandens overvejelser og svar. Noget lignende når Marie Dahl Rasmussen også frem til i sin forskning, hvor hun viser, at den kumulerende samtale indeholder mere end elevernes forsøg på at blive enige (Mercer, 2013; Rasmussen, 2020).

Ovenstående opmærksomhedsfelter dannede grundlag for de næste analyser, hvori jeg fokuserede på, hvad der skete i elevernes samtaler, når de fx inddrog udefrakommende viden, eller når de brugte hypoteser. I nogle af samtalerne, i særlig grad A2-samtalerne, havde eleverne en større grad af metarefleksion, hvor de 'bevægede sig op i et metaperspektiv'. Det fik mig til at fokusere på Littleton & Mercers begreb 'interthinking' og Wegerifs begreb 'dialogic space' (Kap. 3.3.5. og 3.3.6.). Disse to begreber mente jeg, at jeg kunne bruge til at beskrive elevernes brug af fælles tænkning. Undervejs i disse analyser kunne jeg se, at der, hvor metasamtalen blev mest tydelig, var, når eleverne supplerede eller var kritiske overfor hinanden i samtalerne, når de inspirerede hinanden, når den ene elev fortsatte den andens udsagn. Derved opstod begrebet 'samtænkning' (Kap. 3.3.5.) som et supplement til elevernes 'samtale'. Når eleverne flere steder bragte udefrakommende viden ind i en række af ytringer, så kunne de udvide eller uddybe deres ytringskæder (Kap. 3.3.8.). Til at beskrive elevernes inddragelse af viden i deres fælles refleksioner viste Wegerifs begreb 'dialogisk rum' (afsnit 3.3.6.) sig at være brugbart, ja endda som en måde at

beskrive på, hvad der viste sig i elevernes udsagn (afsnit 5.3.). 'Samtænkning' og åbning af et 'dialogisk rum' blev to teoretiske begreber, som jeg inddrog i analysen, og som kunne give en beskrivelse af, hvad jeg kunne iagttage, men ikke havde begreber for. Empirien kaldte på teori.

I nogle af mine 3. analyser blev jeg opmærksom på, at eleverne havde forskellige måder at drøfte opgaverne på. Der var særligt markante forskelle i to af grupperne. Den ene gruppes samtaler havde mange kumulative træk (Mercer, 1995), men det var kumulativt uddybende træk. Eleverne uddybede og udvidede hinandens udsagn, de var i gang med at reflektere kollaborativt. Elevernes udsagn var ofte længere. De var ikke blot kumulativt enige, men inddrog ny viden og nye perspektiver i deres samtale. Denne samtaletypes begrænsning var elevernes manglende spørgsmål til hinanden. De havde overordnet den samme forståelse af eller etiske holdning til et emne, men de formåede i deres samtaler at gøre sig dybe og problematiserende overvejelser med udgangspunkt i forskellige supplerende perspektiver. Disse samtaler beskriver jeg som 'kritisk associerende samtaler' (afsnit 5.7.), da eleverne associerer kollaborativt i deres samtaler. Den anden gruppes samtaler havde fællestræk med den disputerende samtale (Mercer, 1995), ikke på en måde, hvor der foregik en konkurrence i at få ret, men i højere grad, hvor gruppens medlemmer blev engagerede i hinandens udsagn og ofte mente noget andet end den foregående taler. Elevernes udsagn var kendetegnede ved at være korte, og der var en høj grad af dynamik, i og med at eleverne stillede spørgsmål og var uenige med den foregående talers udsagn. Disse samtaler havde en debatterende karakter, hvor eleverne udvekslede holdninger, var uenige og argumenterede for deres sag. Elevernes udsagn kunne være usaglige og noget postulerende, men der var debat. Denne type samtale valgte jeg at beskrive som en 'kritisk debatterende samtale' (afsnit 5.6.). På baggrund af disse forskellige samtaletyper måtte jeg tilbage til analyserne og undersøge, om eleverne viste andre måder at samtale på.

En tredje samtaletype, som blev synlig for mig i analyserne, var en 'kritisk undersøgende samtale' (afsnit 5.5.). Jeg havde tidligere fokuseret på den undersøgende samtale, men i sammenhæng med de to andre samtaletyper (debatterende og associerende) var det undersøgende en forudsætning for den kritiske samtale. Når jeg tilføjer adjektivet 'kritisk' til disse typer, så er det for at understøtte, at disse samtaletyper opstår i elevernes mundtlige behandling af hinandens udsagn og den viden, som de bringer i spil i deres udsagn (Kap. 5.2.). De forholder sig til hinandens udsagn og tager stilling og er på den måde 'kritiske' (Kap. 3.3.2.). De undersøgende udsagn, som i særlig

grad kommer til udtryk i elevernes spørgsmål, viser elevernes opmærksomhed overfor hinandens udsagn. I undervisningsforløbet undervises eleverne fx i at bruge spørgsmål til at undersøge hinandens udsagn. Spørgsmålenes betydning for samtalsundersøgende karakter viser sig hos eleverne. Det bliver i særlig grad synligt i elevernes A2-samtaler, hvori de viser forståelse af partnerspørgsmål og specifikt henvendte spørgsmåls betydning for undersøgelse.

Både Rupert Wegerif (2009) og Fiona Maine (2015) beskriver to former for tænkning: en kritisk og en kreativ tænkning. Men hvor de beskriver den kritiske tænkning som værende konvergent og den kreative tænkning som værende divergent og dermed den kritiske og kreative tænkning som værende to forskellige typer af tænkning, så kunne jeg se på elevernes samtaler, at man ikke blot kunne adskille disse typer af tænkning i en dansk kontekst (afsnit 3.3.2.). Når jeg i mine analyser så noget, som jeg i første omgang kaldte den kritiske samtale, så kunne jeg se, at disse samtaler både rummede konvergent og divergent tænkning med Maines (2015) og Wegerifs (2009) definitioner. Fx indeholdt elevernes samtaler både spørgsmål, hypoteser og konklusioner i samme ytring, og de havde dermed både konvergente og divergente træk. Derfor kunne den samme ytring indeholde en bredere og mere integreret forståelse af både kritiske og kreative indslag som værende mere integrerede end Wegerifs og Maines to adskilte former for tænkning. Derved opstår den 'kritisk kreative samtale' (afsnit 6.8.). De fire samtaleformer har betydning for karakteren af elevernes samtaler. En samtale er ikke udelukkende den ene eller den anden type, men typerne er dominerende i forskellig grad i elevernes samtaler og er med til at forme indholdet af deres samtaler og samtænkning.

Analyserne af B-samtalen

B-samtalen blev analyseret på samme måde som A-samtalerne, dvs. ved hjælp af de samme begrebsstyrede kodninger og de samme datastyrede kategoriseringer, men analysen af B-samtalen havde et andet sigte end analyserne af A-samtalerne. Min analyse af B-samtalen fokuserede på, i hvilken grad og med hvilket indhold eleverne demonstrerede metarefleksion i deres analyse af deres A2-samtale (Kap. 5.9.). Analyserne gav mig mulighed for at sige noget om elevernes tænkning om tænkning (Kap. 3.3.7.). I min analyse af B-samtalen (transskriptionerne) viste eleverne flere steder 'tænkning om tænkning', når de reflekterede over, hvad de havde sagt i deres A2-samtale. Opgaven var, at de skulle undersøge, om eller hvordan de havde brugt samtaleelementer og samtaleformer. Eleverne beskriver en refleksiv opmærksomhed overfor egne

læsninger og samtale herom. 'Self-monitoring' beskriver elevernes igangværende eller løbende opmærksomhed overfor deres eget engagement, deres egen dialog og den opgave, som de er i gang med: "Sometimes this awareness relates to their own thinking, while in other times it reflects the co-constructive process" (Maine, 2015, s. 93). Maine henviser til Littleton & Mercers begreb 'metacognition': "reflective awareness of our own thought processes" (Littleton & Mercer, 2013). Maine bruger begreberne til at beskrive, når eleverne i deres samtale demonstrerer en metabevidsthed om, hvad de siger. Elevernes B-samtale er ikke en samtidig samtalemetabevidsthed; den er forskudt i tid. Når eleverne analyserer deres egen A2-samtale, så har de på forhånd transskriberet den, og efterfølgende analyserer de den (B-samtalen). For at kunne beskrive elevernes arbejde med B-samtalen bruger jeg begrebet 'kollaborativ samtalemonitorering', som er inspireret af begreberne 'self-monitoring' og 'metacognition', og udvider 'self-monitoring' med 'kollaborativ', da eleverne monitorerer i deres fælles samtale, som ofte viser sig at være umiddelbar og inspireret af den foregåede taler.

Ovenstående analyser foregik som en stadig bevægelse mellem teori og empiri. På baggrund af analyserne udkrystalliserede der sig nogle tendenser, pejlemærker og begreber, som både har været teoridrevne og teorigenererende. Flere mundtlighedsteoretiske begreber blev inddraget i analyserne, da både elevernes dialogiske rum og deres samtænkning kunne beskrive og forklare nogle opmærksomhedspunkter, som jeg observerede undervejs i mine analyser. Analyserne blev inspireret af allerede eksisterende mundtlighedsteori, men blev også teorigenererende, da elevernes samtaler viste typer af kritisk samtale med forskellige karakteristika og forskellige former for fælles refleksion, som jeg mener, vil kunne supplere eller bidrage til allerede eksisterende viden.

4.4. Det didaktiske designs problematiske implikationer

Designet viste sig undervejs at udfordre mine forventninger, både mht. elevernes arbejde med undervisningsmaterialet og min forventning om at kunne se en progression i elevernes forståelse af samtalen undervejs. Undervisningsforløbet var på mange måder typisk i sin opbygning; det lagde op til traditionel undervisning med et læreroplæg, gruppearbejde og en opsamling. Det var eleverne bekendte med, men de var ikke bekendte med, at deres gruppe-'samtale' var

undervisningens genstandsfelt, og at det ikke var hjemmesiden, det handlede om, men at hjemmesiden var et middel til at fokusere på samtalen som et genstandsfelt.

4.4.1. Nogle fagdidaktiske implikationer af elevernes A-samtaleopgaver

Designets A-samtaler adskilte sig fra en traditionel forståelse af en skoleopgave. Eleverne skulle ikke blot løse en opgave ved at besvare spørgsmål. Opgaven var at samtale og samtænke med hinanden for at løse opgaven. Samtalen var undervisningens genstandsfelt. Opgaven var ikke kun at finde svar; opgaven var samtaleprocessen frem mod at finde svar. Det er undervisning i samtale og ikke undervisning med samtale (Haugsted, 2004). Det er heller ikke undervisning i at læse multimodale og digitale tekster eller finde svar på spørgsmål til en sådan opgave. Det er undervisning i at tale sammen og tænke sammen for på baggrund heraf sagligt at kunne tage stilling til og give bud på svar i en opgave.

Det var tydeligt, at eleverne aldrig havde prøvet denne type opgave før. De var famlende, nogle diskuterede heftigt, mens andre grupper gik i stå i analysen af deres A2-samtale og spurgte efter lærerens hjælp. De var frustrerede; de blev ikke færdige, og tiden pressede dem, hvilket konkret hørtes, når en elev i gruppen fx sagde ”vi skal til at være færdige”, eller ”jeg gider ikke det her”, eller ”hvorfor skal vi lave sådan en opgave?”. Alle fire lærere oplevede sådanne situationer og forsøgte at samle op og få eleverne i dialog. Læreren var ofte mediator og forsøgte at samle op på elevernes spørgsmål – det blev flere gange til en typisk IRE-dialog. Elevernes manglende viden om samtalens muligheder og manglende forståelse af samtalen som genstandsfelt blev ikke italesat i tilstrækkelig grad i min første formidling til og samarbejde med lærerne eller i lærervejledningen.

Disse implikationer begrænsede min empiri i flere af samtalerne og var nogle af de elementer, der afgjorde, hvilke grupper, jeg valgte at fokusere på i analyserne. Eleverne forstod ikke opgaven, de var ikke i tilstrækkelig grad vidende om, hvad formålet med undervisningsforløbet grundlæggende var. Det var svært for dem at gennemskue, hvad de kunne med samtalen; opgaven blev flere gange forstået som værende en opgave, hvor det handlede om at finde svar. Det bar nogle af elevernes samtaler præg af. Der var svarsøgende udsagn, ubegrundede påstande, hurtige og ureflekterede konklusioner fungerende som svar, manglende spørgsmål til hinanden, manglende dialog, gruppesamtalens IRE-struktur, manglende motivation og engagement, kort sagt, vil jeg påstå, gruppearbejde, som findes i mange skolesammenhænge.

4.4.2. Interventionens ramme før, undervejs og efter undervisningsforløbet – kausalitetsforståelsen, der ikke holdt

I en naturvidenskabelig optik kan viden nås gennem metodisk videnskabelig observation af virkeligheden. Naturvidenskabelig forskning har en tendens til at forstå verden ved at forklare den kausalt. Naturvidenskabelig forskning er domineret af en kausal forestilling om, at hvis man har et input A, så vil man kunne beregne et output B. I komplekse systemer, fx et klasselokale, kan en lille forskel i input lede til en kæmpe forskel i output på en uforudsigelig og tilsyneladende irregulær måde. Og netop læring i et klasselokale er ét af de mest komplekse adaptive systemer, der er mulighed for at studere. Hvis vi koder og tæller klasseværelsets samtaler og dermed mener, at vi kan frembringe troværdige og valide resultater, kan én af konsekvenserne være, at vi fortolker på samme måde som den naturvidenskabelige forsker, der metodisk undersøger og fortolker, hvilken betydning fx nitratforurening af grundvandet har for udvikling af kræft, noget, som faktisk kan måles via input og output.

Mit design rummede fra starten af en sådan kausalitetsforståelse. I min designproces havde jeg en hypotese om, at der ville være forskel på de samtaler, eleverne førte, før de havde modtaget undervisning i nogle mundtlighedsbegreber, og efter at de havde gennemført undervisningsforløbet. Jeg havde på samme måde en forventning om, at eleverne ville tilegne sig begreberne og fortsat bruge dem 6-8 uger senere, at begreberne ville lagre sig i elevernes eksplicitte såvel som implicitte bevidsthed. Disse hypoteser viste sig ikke at holde stik, i hvert fald ikke i en sådan grad, som jeg havde forventet. I bagklogskabens lys og med den viden, som jeg efterfølgende har tilegnet mig, har jeg måttet erkende, at en sådan forestilling viser en naturvidenskabelig kausalitetstænkning, som ikke kan beskrive noget så flygtigt og ikke-målbart som den umiddelbare samtale. På baggrund af undervisningsforløbet kunne jeg dog se elevernes begyndende opmærksomhed overfor, arbejde med og eksperimenterende leg med fagbegreberne. Men det kunne ikke analyseres og ikke i tilstrækkelig grad afdækkes via de deduktive kodninger. Simple optællinger af kodningerne viste nogle forandringer i elevernes brug af samtaleelementer og samtaleformer, men ikke i en sådan grad, at det didaktiske designs vellykkethed, eller mangel på samme, kunne verificeres. Til gengæld gjorde kodningerne mig opmærksom på, at der er mere på færde, end hvad der kan optælles. Elevernes længere ytringer,

sammenhængskraften mellem ytringerne, inddragelse af udefrakommende viden, samtaleindholdet m.m. kan ikke tælles, men giver adgang til nye indsigter (se kap. 5).

Undervisningsforløbet var så lille en forstyrrelse i elevernes undervisning, og i to af klasserne afsluttedes forløbet efter 12. lektion, hvorefter læreren fortsatte med nye undervisningsforløb. Helt grundlæggende kræver tilegnelse af begreber fortsat brug, at de bliver integreret i klassens fortsatte samtaler. På linje med arbejdet med de skriftlige genrer må de mundtlige genrer også italesættes og integreres i den fortsatte undervisning. Det skriftlige arbejde er kun halvdelen af literacy-undervisningen. To af klassernes lærere fortsatte derimod med at bruge begreberne informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende samtale i undervisningen, som også involverede et andet fag i klassen. I disse grupper kunne jeg i højere grad spore begreberne i den efterfølgende A3-samtale. Hvad man har lært én gang, må integreres i den fortsatte undervisning.

4.3.3. B-samtalens udfordringer

B-samtalen (bilag 4) var en svær opgave for eleverne. For det første havde de aldrig prøvet at transskribere. At fastholde en mundtlig samtale, ved at skriftliggøre den, var ikke betrådt landskab for eleverne. Flere af elevernes transskriptioner var ufærdige eller stort set ubrugelige for deres analyser, da eleverne ofte viste en meget teknisk forståelse af deres brug af samtaleelementer. Det blev i flere grupper til en optælling af, hvor hyppigt de enkelte begreber blev brugt i deres A2-samtaler. De var udfordrede i at finde ud af, hvornår de var informationssøgende, da det ofte blev indskrænket til at handle om, hvordan de selv søgte konkrete informationer på hjemmesiden, og de var ikke i så høj grad vidende eller bevidste om, at informationssøgning også kan handle om fx sammenhænge mellem forskellige modaliteter, fx sammenhænge mellem skrifttekster og statistiktekster. De var udfordrede i at bestemme, hvornår de var undersøgende og kritiske. Nogle mente, at man måtte være negativt kritisk, så snart man brugte ordet 'kritisk'. Deres forståelse af ordet 'kritisk' begrænsede sig til 'at være uenig' eller 'at mene, at noget er forkert', og efterfølgende begrunde, hvorfor man er uenig. Det var lettere for dem at optælle deres konkrete brug af samtaleelementer.

Én gruppe fik ikke transskriberet deres A2-samtale, men analyserede den ved at lytte til deres optagelse (Bilag 5). Det fik for det første den konsekvens, at de uddelegerede optællingsopgaver for de enkelte samtaleelementer, som de afslutningsvis brugte som udgangspunkt for deres

samtale. Optællingerne blev dokumentation for deres brug af samtaleelementer. Det blev til en ydre teknisk analyse af deres A2-samtale og næsten ingen analyse af indholdet, da deres fokus var på optælling som dokumentation for deres analyse. Derudover tog deres lytning kostbar tid og koncentration fra deres analyse.

Elevernes analyser blev altså ofte optællende og tekniske, og eleverne var i mindre grad samtalende om deres tidligere samtale, men for nogle grupper lykkedes det, ofte kollaborativt, som i denne sekvens:

Jakob: Jeg tænker sådan lidt, at vi gerne/ ... at det er noget sådan undersøgende, for vi vil godt prøve at sætte os ind i både tyskernes sted, men osse Øzils sted/ ... sådan, hvorfor han gjorde det, men osse, hvorfor de osse føler det så ... (tyskerne).

Jesper: Men vi vil jo osse gerne blive klogere på ... hvad hinanden tænkte ... her i gruppen, men det er jo ikke ... at være kritisk? (Han kigger rundt på de andre) ... Det er jo mere undersøgende.

I sådanne eksempler demonstrerer eleverne kollaborativ samtalemonitorering, ofte i umiddelbare fælles associationer. I deres analyse blev eleverne udfordret i deres metarefleksioner, som krævede en eksplicit viden og bevidsthed om, hvordan de samtalte om en tekst. Det krævede elevernes fælles tænkning om deres egen tænkning/samtale. En sådan kollaborativ samtalemonitorering (Kap. 3.3.7.) udfordrede de fleste af grupperne. Nogle elever er intuitivt i stand til at foretage 'self-monitoring' eller 'metacognition' i deres samtaler. Maine opsummerer begrebets betydning til "with the thinker turning their thoughts inwards on to their own thought processes" (Maine, 2015, s. 94), men 'self-monitoring' foregår i elevernes umiddelbare samtaler og er refleksioner i nuet. Elevernes arbejde med B-samtaleopgaven var at analysere en tidligere talt tekst (A2-samtalen), som nu fandtes i en skrevet form (elevernes transskriptioner), og dermed var der en tidsmæssig forskydning mellem talt tekst og analysen af den talte tekst. Det betød, at eleverne måtte have en bevidsthed om, at de skulle analysere deres egen brug af informationssøgende, undersøgende og kritisk samtale, som de kunne bruge som 'analysebriller'. Det var en kollaborativ metaanalyse, samtalemonitorering, som var opgavens udfordring. Disse metaanalyser, B-samtalerne, viste sig i transskriptionerne at være svære. En anden årsag til, at jeg fravalgte netop de fire sekundærgrupper, var manglende forståelse eller manglende indhold i

deres B-samtale. Det betyder, at de B-samtaler, som er analyseret i kap. 5, er særligt udvalgte og altså ikke generelle eksempler.

4.5. Forskningsetiske forskningsregler og overvejelser

I mit studie fulgte jeg, som tidligere beskrevet, otte grupper fra fire klasser, og på baggrund af analysearbejdet valgte jeg at tage udgangspunkt i fire grupper, én fra hver klasse.

I forbindelse med transskriptionerne af elevsamtalerne og i de første analyser blev jeg opmærksom på samtalerne forskellighed. Nogle af var mere fyldige end andre, nogle indeholdt mange forstyrrelser og afbrud, nogle var meget kortfattede og svarorienterede, andre indeholdt længere samtalesekvenser m.m. Begrundelsen for valget af de fire grupper var, at der i disse grupper viste sig nogle gentagne hændelser, særlige hændelser, tydelige udsving eller forstærkede udtryk ift. de andre gruppesamtaler i mine data. De fire samtaler indeholdt en kompleksitet, en variation og en informationstyngde, som Flyvbjerg beskriver som ekstrem eller atypisk (Flyvbjerg, 2015, s. 508). De fire primære gruppers samtaler indeholdt også mange samtalesekvenser, der lignede hinanden i form og indhold, og som havde fælles kendetegn med de fire sekundære gruppers samtaler (Kap.5.3-5.9). Udvælgelsen af de fire grupper, har ledt mig videre til nogle forskningsetiske overvejelser over, hvad jeg som forsker (ikke) gør og/eller bør gøre, hvordan mit design bliver transparent, og hvad der (ikke) er troværdigt eller pålideligt.

God forskning indeholder forskerens forskningsetiske overvejelser. The European Code of Conduct for Research Integrity²², som er udgivet af ALL European Academics (ALLEA, 2017)²³, oplister fire principper for god forskningspraksis, nemlig 'pålidelighed', 'ærlighed', 'respekt' og 'ansvarlighed' (The European Code of Conduct for Research, 2017, s. 6). Disse kommer til udtryk i mine overvejelser over den designbaserede tilgangs troværdighed (4.1.4., 4.4.2. og 6.1.), en ærlighed overfor studiets begrænsninger og udfordringer (4.3.1.), en respekt og åbenhed overfor de

²² [The European Code of Conduct for Research Integrity \(revised edition 2017\)](#).

²³ ALL European Academics (ALLEA, 2017) – <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>

involverede parter (4.2.3.), lærere og elever, og ikke mindst en ansvarlighed overfor mit studies lødighed og fund (3.4., 4.3.2. og 6.2.).

Bryman forholder sig til fire vurderingskriterier for kvalitativ forskning og henviser til Guba & Lincoln (1994) (Bryman, 2012, s. 390). Det er troværdighed, transparens, pålidelighed og bekræftelse. Troværdighed kan siges at udgøre den kvalitative forsknings etiske dimension, som vedrører forskerens måde at håndtere sig selv på som forskningsredskab. Den etiske dimension rummer også en anden vigtig side i hensynet til de mennesker, som er involveret i et kvalitativt studie. Troværdighed angår også spørgsmålet om, i hvilken grad et givent studie formår at give en konsistent udlægning af samspillet mellem de forskellige faktorer, der udgør et givent socialt fænomen.

I to af klasserne er lærerne blevet spurgt, om de ville deltage i projektet, da jeg kendte dem fra tidligere praksissamarbejder, og de to andre lærere, i studiet, er spurgt af pragmatiske grunde, da de indgik i et større allerede eksisterende samarbejde mellem læreruddannelsen i Esbjerg og folkeskoler i kommunen. Lærerne har altså ikke selv valgt at deltage i mit studie, men de er blevet spurgt og har sagt ja. Jeg kunne have fået helt andre deltagere i projektet, men valgte selv at spørge, valget var pragmatisk for at komme i gang med projektet

Når jeg i mit studie valgte at planlægge undervisningsforløbet i samarbejde med lærere ad flere omgange, når jeg valgte at besøge klassen to gange før undervisningens forløb, når jeg præsenterede mit projekt ved et forældremøde i hver klasse, når jeg valgte at gennemføre to workshops for de involverede lærere, når jeg valgte at følge alle fire klassers undervisningsforløb, og når jeg afslutningsvis evaluerede fysisk med lærerne, så var formålet at komme så tæt som muligt på praksis og derved forhåbentlig få et solidt kendskab til mit empirimateriale, som kunne muliggøre troværdighed i mine analyser. Jeg mener at kunne argumentere for, at jeg kender analysefeltet tilstrækkeligt til at kunne foretage troværdige analyser (outside-in – kap. 4.1.3.), min udfordring ligger klart i en blindhed overfor det, jeg ikke søger. Allerede eksisterende mundtlighedsteori er en anden faglighed, som jeg bringer i spil i mine analyser, også her har jeg udvalgt nogen teori frem. En sådan udvælgelse af teori begrundes jeg designteoretisk gennem mit didaktiske design (4.2.2.), min hypotese (Kap. 4.1.1. og 4.1.2.) og de tilhørende forskningsspørgsmål (Kap. 1.5., 5.1., 6.2. og kap.7).

Det har betydet, at jeg kender mine involverede elever og lærere rigtig godt. Derudover fulgte to bachelorstuderende hele empiriindsamlingen i to af klasserne, og de var medobservatører undervejs i undervisningen, hvilket gav gode muligheder for samtaler om det, vi havde observeret. I samtalerne udvekslede vi noter, enkelte transskriptioner og drøftede undervejs både vores observationer og efterfølgende de to workshops. Her handlede vores samtale i høj grad om, hvilke erfaringer lærerne havde gjort sig og hvordan de delte erfaringerne på workshoppen. Lærersamtalerne og samtaler med de to bachelorstuderende har også været med til at kvalificere mine analyser i form af et skarpere blik på fx elevernes B-samtaler.

Designstudiets pålidelighed dokumenteres gennem forskningsprocessens forskellige faser og elementer såsom "problem formulation, selection of research participants, fieldwork notes, interview transcripts, data analysis decisions" (Bryman, 2012, s. 392) og er understøttet ved netop at sørge for, at dokumentationen for datamaterialet også er gjort tilgængelig for andre forskeres vurdering. Én af designforskningens udfordringer er forudindtaget i form af en normativ forforståelse af feltet.

Det engelske begreb 'confirmability', der ofte bliver brugt i vurderingen af forskningsprojekters validitet, kan oversættes til 'bekræftelse'. Det er en kvalitativ parallel til den kvantitative forsknings forventning om objektivitet og skal som sådan gardere kvalitative studier mod partiskhed (Bryman, 2012, s. 390). Det har jeg forsøgt at tage højde for i mit studie ved eksplicit at argumentere for, reflektere over og skabe transparens omkring grundantagelser og metodiske valg undervejs. Jeg har også undervejs forholdt mig sammenlignende til de forskellige gruppesamtaler (transskriptioner) og holdt dem op mod hinanden ved hjælp af videooptagelserne, fokusgruppeinterviewene og observationerne i klassen og af grupperne. Jeg har forsøgt at analysere bredt både de typiske og de atypiske elevsamtaler. Det er dog vigtigt for mig at pointere, at mine primære analyser overordnet har taget sit udgangspunkt i de særlige, komplekse eller ekstreme samtalesekvenser (Flyvbjerg, 2015, s. 508).

Brinkmann peger på, at etiske aspekter ofte er særligt påtrængende i kvalitative studier, da forskeren i kraft af forskningens kvalitative karakter til tider får adgang til de deltagende personers privatsfære. Det betyder, at forskeren må forvalte en erhvervet indsigt på en ansvarsfuld måde og vægte sin forskningsinteresse mod hensynet til de deltagende personers integritet og tillid (Brinkmann, 2015, s. 463). Dette studie er, som tidligere skrevet, et designstudie. Man kan sige, at

det foregår i et semioffentligt rum – klasseværelset – hvor det ikke umiddelbart berører intime detaljer af deltagernes liv, men man kan omvendt også sige, at undervisningssituationen er en særdeles intim social scene, hvor der gennem interaktion mellem lærere og elever og mellem elever og elever konstrueres sociale identiteter, som har betydning for sociale relationer udenfor klassens fysiske rammer.

Alle eleverne i de fire klasser havde mulighed for at deltage i projektet. Eleverne skulle aktivt vælge at deltage i designstudiet. Eleverne blev åbent introduceret til studiet, dvs. at de blev informeret om projektet og dets intentioner mundtligt. Derefter blev det præsenteret til et forældremøde, hvor forældrene fik et informationsbrev samt en samtykkeerklæring, hvor de og deres børn skulle tilkendegive, om de ønskede at deltage. Elever, forældre og lærere måtte give deres samtykke, før studiet kunne gennemføres. Informeret samtykke betyder, at studiets deltagere har indvilliget i, at eleverne kan deltage, og at de er informerede om og forstår, hvad studiet drejer sig om. Det informerede samtykke omfattede i studiet forskellige forhold: optagelse af lyd og video, anonymisering af de deltagende elever og lærere og efterfølgende brug af studiets data. Deltagerne havde ret til at trække sig ud af projektet, hvis de ønskede det undervejs (bilag 8, Samtykkeerklæringer).

Herefter blev det lærerens opgave at sammensætte grupperne i klassen og konkret spørge otte elever, om de ville deltage i to grupper. I alle fire klasser ønskede flere end otte elever at deltage. Undervejs i undervisningsforløbet, og i særlig grad i samtalerne A1, A2, A3 og B, hvor eleverne blev videooptaget, var de selv med til at placere kameraet i samtale med mig, hvorefter jeg trak mig tilbage i en observatørrolle. Jeg var stort set til stede i de 12 lektioners undervisning, så eleverne kendte mig og vidste, hvorfor jeg var der. Jeg fungerede ikke som lærer, men blev i frikvartererne op til timerne ofte spurgt om mit projekt. Eleverne og skolerne er anonymiserede i analyserne, begrundet i det ovenstående. Lærerne var aktivt inddraget gennem hele processen (afsnit 4.2.2.).

Min forskerrolle som observatør var på ingen måde anonym. Jeg var synlig som person og havde selv italesat forventninger til eleverne ved et tidligere besøg i klassen, til et forældremøde og som rammesætter og observatør i gennemførelsen af det konkrete undervisningsforløb (se afsnit 5.1.4. om forskerrollen). Men ved at være åben forsøgte jeg også at afdramatisere min rolle som forsker, vel vidende, at jeg var aktivt deltagende i mit eget studie. Min rolle i designstudiet er både at være 'forsker' og 'designer' (Kap. 4.1.4.). Som forsker har jeg en interesse i at udvikle ny viden, men

samtidig er jeg også dybt involveret i at designe ny praksis, som kan indgå i udviklingen af et nyt design (Christensen, Gynther & Petersen, 2012, s. 16). Det er designforskningens dilemma, når jeg fx interviewer eleverne om, hvad de har lært gennem det netop gennemførte undervisningsforløb, som jeg har designet. Der både et etisk dilemma i at stille de ledende spørgsmål, men også et validitetsproblem i og med jeg indirekte spørger til kvaliteten i det, jeg selv har designet. Den designbaserede forskerrolle er involverende og dermed heller ikke tilnærmelsesvis objektivt observerende, hvilket både giver fordele, fx tæt kendskab til deltagerne i et autentisk rum, og udfordringer, fx angående forskningens validitet (Christensen, Gynther & Petersen, 2012).

Neil Mercer (2004) anerkender, at det ofte resulterer i et lille datasæt, når man har en kvalitativ tilgang til diskursanalyse, og at dette kan skabe problemer om studiets pålidelighed. Jeg følger kun primært fire grupper og har fire sekundære grupper som min empiri. For at være så transparent som muligt overfor andre forskere og denne afhandlings øvrige læsere har jeg i afhandlingen forsøgt at beskrive studiets iterative faser (Kap. 4.3.) så tæt som muligt gennem de sidste tre års arbejde, og jeg forsøger at være transparent gennem min bilagsdokumentation (Bilag 1-10)

4.6. Opsamlende overvejelser

Når design og teori mødes – potentiale for teorigenerering og praksisudvikling

Designbaseret forskning har, som beskrevet i dette kapitels indledning, to overordnede mål: "to develop knowledge and to develop solutions" (Reeves & McKenney, 2012, s. 1). Det er en dobbelt udfordring, for på den ene side ønsker jeg at være med til at forske og generere ny viden, og på den anden side ønsker jeg at udvikle undervisning til brug i grundskolen (og i ungdomsuddannelserne). På baggrund af de to mål udviklede jeg mit didaktiske design for at undersøge, hvad der ville ske, når eleverne blev undervist i at samtale undersøgende og kritisk.

Mit didaktiske design er et eksempel på designbaseret forskning – med Formative & Design Experiment som min specifikke tilgang. Denne tilgang er i særlig grad målrettet literacyforskningen og brugt i uddannelsesforskning. Designforskningen har en særlig forpligtelse overfor at blive gennemført i autentiske undervisningsmiljøer. Det kommer til udtryk i, at mit didaktiske design er blevet afprøvet i fire udskolingsklasser. Det didaktiske design er udviklet på baggrund af

mundtlighedsteori og i en sociokulturel forståelsesramme. Den indsamlede empiri analyseres i denne optik på et sociokulturelt diskursanalytisk grundlag ved hjælp af nyere mundtlighedsteori (kap. 2 og 3). Der er en fortsat vekselvirkning mellem inddragelse af teori og analyse af empiri.

I studiet er der blevet genereret ny teori, fx de fire forskellige samtaletyper (Kap. 5.5., 5.6., 5.7. og 5.8.), i brugen af samtænkning og et dialogisk rum i sammenhæng (afsnit 5.4.) og kollaborativ samtalemonitorering (afsnit 5.9.). Studiet er fagdidaktisk målorienteret, da jeg ønskede at udvikle nogle mundtlighedsfagbegreber til brug i undervisningen. Dermed har studiet et normativt sigte, som bliver begrundet gennem en sociokulturel diskursanalytisk teori. Det didaktiske design er adaptivt og iterativt, da det gentagne gange, og på baggrund af analyser, blev udviklet og tilpasset undervisningen i samarbejde med de involverede lærere. Reeves & McKenney skriver følgende om designforskningens iterative bevægelser: "It tends to evolve through three main phases, each of which may be repeated multiple times: analysis, design and evaluation" (Reeves & McKenney, 2012, s. 1). Udviklingen af materialet er ikke endelig, da analyserne har tilvejebragt ny viden til fortsat udvikling. Studiet er pragmatisk, det skal kunne bruges til undervisning. Jeg har udviklet et undervisningsmateriale med en lærervejledning, som jeg håber efter mit dette studies afslutning, kan blive videreudviklet og formidlet ud i grundskolen. Studiet har dermed også et transformativt sigte, det skal kunne tilpasses andre sammenhænge, andre danskundervisningssammenhænge, men også andre fag, da samtale handler om kommunikation og tilegnelse af kommunikative kompetencer, hvilket også opfylder andre fags curriculum og er relevant og aktuelt i alle fag. Og endelig er studiet metodisk inklusivt og fleksibelt. Jeg brugte multiple metoder, da jeg forsøgte at indfange undervisningens kompleksitet; bl.a. brugte jeg flere metoder til indsamling af empiri såsom videooptagelser, observationer af klasseundervisning, gruppesamarbejde og lærernes initiering af opgaverne, jeg gennemførte workshops for lærerne og foretog fokusgruppeinterview af både lærere og elever. Jeg har foretaget designbaserede og etnografisk inspirerede analyser, som både kommer til udtryk gennem begrebsstyrede kodninger og datastyrede kategoriseringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

I det følgende analysekapitel vil jeg bl.a. præsentere eksempler på kritisk undersøgende, associerende, debatterende og kreative samtaler, og jeg vil vise eksempler på elevers samtænkning, eksempler på åbning og uddybning af et dialogisk rum og kollaborativ samtalemonitorering.

Jeg har præsenteret mit sociokulturelle og dialogiske fundament i kapitel 2, defineret mine mundtlighedsfagbegreber på baggrund af nyere mundtlighedsteoretisk forskning i kapitel 3 og beskrevet den designbaserede forskning og studiets metodiske forløb i dette kapitel. På baggrund af disse tre kapitlers indhold vil jeg fortsætte med mine analyser i det næste kapitel.

Kap. 5. Analyse

Min analysemetode tager, som skrevet tidligere, udgangspunkt i Neil Mercers 'Sociocultural Discourse Analysis' (Mercer, 2004), som fokuserer på brug af sprog som en social måde at tænke sammen på, der kan skabe rum for konstruktion af ny viden, fælles forståelser og takling af problemstillinger kollaborativt (Mercer, 2004). Jeg foretager primært mine analyser med udgangspunkt i transskriberede samtaler.



Fordelen ved at analysere transskriberede samtalesekvenser er, at de er udvalgte, skriftligt fastholdte mundtlige tekster, som jeg har kunnet vende tilbage til gentagne gange for at undersøge elevernes ytringsindhold og -sammenhænge, da mine analyser i høj grad er foretaget iterativt (kap. 5). Det er vigtigt for mig at pointere, at jeg dermed ikke i så høj grad foretager en mere nonverbal analyse af elevernes samtaler. Neil Mercer skriver følgende om video- og transskriptionsanalyser: "The development of joint understanding, or the persistence of apparent misunderstandings or different points of view, can be pursued through the continuous data of recorded/transcribed talk" (Mercer, 2019, s. 162). Det kan jeg til fulde nikke genkendende til.

Eleverne skaber mundtlige tekster i deres samtaler. Samtalen har en samtidighed, ord siges og gribes af andre på forskellig vis, men ordene bliver i udgangspunktet ikke nedfældet og dermed fastholdt, ord er flygtige og forsvinder. Samtaleanalysen er en kompleks opgave, og den viste sig da også at være en udfordring, for hvordan kan analysen rumme, at Malthe fastholder Matildes udsagn, når Maria allerede kommenterer det?

5.1. Det kritiske blik i elevernes gruppesamtaler – syv tematiske analysenedslag

I forlængelse af den teoretiske ramme, som er udviklet i kap. 2 og 3, vil analyseafsnittene kombinere flere forskellige perspektiver og undersøge, hvordan eleverne samtaler og samtænkter, på hvilke måder de er kritiske i deres samtaler, og hvordan de tager stilling til hinandens udsagn, herunder hvilke potentialer der ligger i elevernes samtaler.

På baggrund af mit mundtlighedsteoretiske begrebsapparat og flere analyselag vil jeg her præsentere syv tematiske analyseafsnit.

De syv analyseafsnit

Samtænkning – dialogisk rum – ytringskæder (6.3.)

- "Nej, men burde man tage billederne?"

Når den kritiske samtale udfordres – eller mangler (6.4.)

- "Skal vi ikke starte med at skrive formålet?"

Den kritisk undersøgende samtale (6.5.)

- "Vil du ik' mene, at han ... har ret til det?"

Den kritisk debatterende samtale (6.6.)

- "Jeg synes da ikke, at der er forskel på, om de har taget en god uddannelse eller ikke."

Den kritisk associerende samtale (6.7.)

- "Oss' det der med ..."

Den kritisk kreative samtale (6.8.)

- "Hvis man nu har taget imod en i ens land, så ..."

Kollaborativ samtalemonitorering (6.9.)

- "Når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo, fordi vi gerne vil være rimelig enige."

Analyserne tager udgangspunkt i samtalesekvenser fra fire grupper A1-A3-samtaler og B-samtale. Grupperne betegnes som Alfa, Beta, Gamma 1 og Gamma 2 (de fire udvalgte grupper fra de fire klasser).

Gruppe **Alfa**: Matilde, Maria, Malthe og Muhammed.

Gruppe **Beta**: Julie, Janni, Jakob og Jesper.

Gruppe **Gamma 1**: Trine, Teresa, Tanja og Tine.

Gruppe **Gamma 2**: Sara, Sanne, Silje og Serena.

De fire samtaleopgaver, som eleverne blev præsenteret for i forløbet findes i bilag 4.

A1-samtalen

World Press Photos (herefter WPP) hjemmeside –

<https://www.worldpressphoto.org/collection/contests/> – præsenterer årets vindende pressefoto i forskellige kategorier. På hjemmesiden er der et arkiv med vindende billeder helt tilbage til 1955, hvor det første World Press Photo-vinderbillede blev kåret. Ved at kigge på alle de vindende billeder får man fortalt politisk verdenshistorie, og det er på baggrund af denne fortælling, at eleverne vælger et billede. Det gennemgående etiske dilemma i elevernes samtaler er: Hvornår kan man tillade sig/ikke tillade sig at tage 'sådan et billede'?

A2-samtalen

Hjemmesiden er en nyhed på DR1: <https://www.dr.dk/nyheder/udland/metwo-skaber-stor-debat-om-racisme-i-tyskland> – "*#MeTwo skaber stor debat om racisme i Tyskland*". Den tyske journalist Ali Can har startet bevægelsen MeTwo som en pendant til MeToo-bevægelsen. MeTwo-bevægelsen belyser problemstillinger, som udspringer af at have to nationale identiteter. Én af de hændelser, som ligger til grund for MeTwo, er, at den tysk-tyrkiske fodboldlandsholdsspiller Mesut Özil har meldt fra til det tyske fodboldlandshold. Grunden er, at etniske tyskere har sat spørgsmålstegn ved hans tyske identitet og loyalitet, da han har ladet sig fotografere sammen med Tyrkiets præsident Recep Tayyip Erdogan og kaldt ham "min præsident".

B-samtalen

Eleverne i gruppen foretager en lydoptagelse af deres A2-samtale. De lytter den igennem og transskriberer den. B-samtalen er deres efterfølgende mundtlige transskriptionsanalyse.

A3-samtalen

Udgangspunktet for A3-samtalen er Amnesty Internationals hjemmeside (<https://amnesty.dk/emner/mennesker-paa-flugt>). Det udvalgte tema på hjemmesiden handler om mennesker på flugt. Eleverne skal tage stilling til, hvornår og hvorfor vi skal/ikke skal hjælpe flygtninge. På hjemmesiden er der både billeder, fortællinger og statistikker til at underbygge organisationens mål.

En overordnet præsentation af de syv analyseafsnit

Første analyseafsnit (5.3.) indeholder en analyse af udvalgte samtalesekvenser, hvori der foregår *samtænkning og åbning af et dialogisk rum*. Samtalens optimale rum er et rum, hvori eleverne samtaler og samtænkner og dermed demonstrerer divergent og konvergent tænkning. Denne samtale viser sig at skabe mulighed for at udvide og uddybe rummet mellem talerens intention og lytternes fortolkning og give rum for læring og refleksion. I afsnittet præsenteres eksempler på dette.

Studiets andet analyseafsnit (5.4.) handler om en *udfordret* eller *manglende kritisk samtale*. Det er samtaler, hvor elevernes samtaler er præget af at finde løsninger og komme videre til næste opgave. Sådanne samtaler rummer ikke megen refleksion eller lytning til den anden for at undersøge, hvad hun faktisk sagde. Der er ikke megen 'sam'-tale og endnu mindre 'sam'-tænkning, da disse samtaler ofte bærer IRE-strukturen, selv i søgningen efter eller udvekslingen af informationer. Der kan være nogle elever, som dominerer, og andre, som er mere passive, eller som er blevet passiveret, muligvis fordi det er svært for dem at komme til orde, eller fordi de er usikre på, om de kan levere det svar, som implicit forventes af dem af læreren eller den dominerende i gruppen. Disse typer af samtaler dominerede mange af gruppernes samtaler og er i sig selv tankevækkende, mht. hvordan elevernes gruppearbejde og -samtaler foregår.

Den tredje analyse (5.5.) undersøger den *kritisk undersøgende samtale*. Denne samtaletype har potentiale for åbning af ny viden, men viser også en samtale om forskellige forståelser af en sag. Den er på vej et sted hen, og den er kendetegnet ved en grad af uafsluttethed. Den er en undersøgelse af en tematik eller et udsagn for at forstå, og det er elevernes spørgende og undrende kommentarer, som er centrale. Spørgsmål er et centralt samtaleelement i den kritisk undersøgende samtale. Skal den kritisk undersøgende samtale fungere, så må lytningen fungere. Denne type viser eleverne både, når de undersøger hinandens udsagn, og når de fremadrettet

spørger til konsekvenser. En del af elevernes spørgsmål består i høj grad af opklarende og uddybende spørgsmål, men også af mere reflekterende spørgsmål.

Den fjerde analyse (5.6.) undersøger den *kritisk debatterende samtale*, som kan have disputerende karakteristika. Kendetegn er højt tempo, dynamisk interaktion mellem de samtalende, en intens orientering mod hinanden og mindre grad af lytning. Eleverne er engagerede og ofte uenige. Det giver anledning til mange korte udsagn og mindre åbning af et dialogisk rum.

Den femte analyse (5.7.) undersøger den *kritisk associerende samtale*, som kan have kumulative træk. Denne samtale rummer plads til refleksion og samtænkning i gruppen. Der er tidsmæssig afstand mellem talers intention og lytternes fortolkninger, hvilket også giver plads til udvidelse og uddybning af et dialogisk rum og god plads til samtænkning. Til gengæld er samtalen udfordret af, at eleverne ofte ikke stiller spørgsmål til hinandens udsagn. Der er mindre verbal interaktion i gruppens samtale, men en højere grad af fælles stillingtagen til sagen. Eleverne giver deres egen tekst (samtalen) mindre opmærksomhed, eller de udviser en højere grad af konfliktskyhed overfor hinanden. Eleverne er ofte nuancerede og velbegrundede og supplerer og udvider hinandens udsagn i samtalen, men de stiller få spørgsmål til hinanden.

Den sjette analyse (5.8.) undersøger den *kritisk kreative samtale*, hvor eleverne både viser sig at være divergente og konvergente i deres samtale. Eleverne kan være undersøgende, debatterende og associerende i forskellig grad og inddrager hypoteser, sammenligninger og anden viden i deres samtaler. Derved er de med til at åbne for, udvide og uddybe et dialogisk rum gennem samtænkning. Det kan betyde, at den nye viden eller refleksion, som de tilegner sig i deres samtænkning, konkret såvel som abstrakt, kan føre til mere velbegrundede og vidende konklusioner.

I den syvende analyse (5.9.) demonstrerer eleverne kollaborativ samtalemonitorering. Afsnittet handler om elevernes B-samtaler. Det er de samtaler, hvor eleverne har transskriberet deres egen A2-samtale og efterfølgende analyserer deres brug af samtaleelementerne spørgsmål, svar, påstande, begrundelser, konklusioner og lytning og deres brug af samtaleformerne informationssøgende, undersøgende og kritisk. Eleverne bedriver tænkning om tænkning, de foretager kollaborativ samtalemonitorering af deres tidligere gruppesamtale (A2).



Nogle overordnede overvejelser om empirien

Mine første analyser blev foretaget i programmet NViVO. Flere af disse analyser viste den deduktive kodnings utilstrækkelighed, men de åbnede også for nogle spørgsmål (Kap. 4.4.2.). I A1-samtalerne brugte eleverne generelt mange åbne spørgsmål, som ikke var adresserede til den anden eller de andre i gruppen, højst spørgsmål som "hvor langt er vi?", "hvorfor sku' han gøre det?" eller "hva' mener I?", hvor spørgsmålene ikke havde en bestemt rettetthed, en konkret hensigt, eller hvor elevernes overvejelser fik en tilfældig retning, alt efter hvem der nu sagde noget. Det kunne give nogle temmelig retningsløse og rodede samtaler, hvori eleverne oftest ikke fik afrundet eller samlet op på, hvad de fandt og hvilken betydning det havde for deres 'løsning' af opgaven. Denne form for spørgsmål dominerede mange af A1-samtalerne, men var også tydelige i de øvrige samtaler og i alle otte grupperes samtaler. Til gengæld stillede eleverne i nogen grad flere partnerspørgsmål og færre åbne spørgsmål i A2- og A3-samtalerne. Undervisningsforløbet var med til at skærpe deres opmærksomhed overfor, at de skulle sætte spørgsmålstegn ved hinandens udsagn. I de samtaler, hvor dette lykkedes, var der flere længere ytringskæder med målrettethed. Det kræver fokus, opmærksomhed og lytning at kunne stille de gode og de relevante spørgsmål, som kan drive samtalen videre (Maine, 2015).

Et andet opmærksomhedspunkt i mine NViVO-analyser var elevernes svar. Det var forholdsvis let at se de korte svar, ofte med et konkret svar, men det blev straks sværere, når svarene var længere, med afbrud, og når de ikke var konkrete. Svar kan også lede videre til nye spørgsmål: "Han har jo ret,/ ...men hvorfor reagerer tyskerne så voldsomt på Özil?"(elevudsagn). Her er et ret

konkret svar, ubegrundet ganske vist, men det lukker ikke samtalen, tværtimod åbner det for et nyt spørgsmål, som ikke kan besvares konkret. Sådanne udsagn, som både lukker, men efterfølgende åbner for noget nyt, er der en del eksempler på. Jeg blev i analyserne opmærksom på, at der, i en vis grad, forekom færre konkrete svar i A2-samtalerne, men det var ikke entydigt i alle grupperne; det afhang af, hvor konkrete elevernes samtaler var, og om de formåede at problematisere hjemmesidernes indhold og tematikker.

Der viste sig i flere af grupperne længere og mere fyldige ytringer i A2- og til dels i A3-samtalerne. Der var simpelthen flere ord i hver ytring, eleverne demonstrerede en større grad af 'sam'-tale. Jeg kan se mange eksempler på, at eleverne har uafsluttede ytringer med flere pauser. De bruger mange påstande, som jeg i de første analyser opfattede som uafsluttede udsagn, da de manglede begrundelser. Efterfølgende er jeg dog blevet opmærksom på, at disse påstande rummer både holdninger og vurderinger, som ikke nødvendigvis begrundes, men som alligevel betyder, at eleverne tager stilling. De reflekterer og inspirerer hinanden i deres overvejelser. Nedenstående samtalesekvens er et eksempel på det.

36 Silje: Jeg tror osse, at han pisser dem lidt af ... tyskerne ... fordi de ser sådan en stolthed i ... sådan helt i at være sådan multikulturelt ... sådan... "*no racisme*" (*slang, det første ord på engelsk, det næste ord på dansk*) ... og så siger han ... I er sådan "*mega*" ret meget ... racistiske/ (*afbrydes af Sanne*).

37 Sanne: (*Sanne nikker og smiler til Silje*) Men så tror jeg også ... at det sådan lidt hårdere for dem ... det er sådan lidt /... tror I ikke, tyskerne bliver fornærmede?

38 Silje: ... Ja, så bliver de sådan lidt sure på ham for det er vel også sådan en situation, han sætter sig i ...

39 Sara: Ja, præcis, man er jo lissom ... man er nødt til at face reality (*slang, et engelsk begreb brugt i en ytring sagt på dansk*)... når det er sådan en stor fodboldspiller, der siger, at han har oplevet racisme og dropper af det fodboldhold, han spiller for.

Samtalesekvensen indeholder mange uafsluttede ytringer, men også mange pauser som kan indikere, at eleverne reflekterer undervejs, det indre sprog bliver aktiveret (Vygotsky, 1934).

Eleverne tager stilling til de tyske fans' reaktioner på Özils exit fra det tyske fodboldlandshold, men de gør det postulerende. Deres postulater rummer værdibårne holdninger og stillingtagen til emnet.

Men de påstande, som jeg kunne se i elevernes samtaler, rummede både holdninger, fortolkninger (kunne være subjektive), konstateringer, stillingtagen m.m. Påstande kunne vise sig at lægge op til yderligere samtale. Det viste sig, når eleverne godtog påstande ubegrundet, når de lod sig provokere eller ville diskutere den andens påstand. Det gav ny dynamik til samtalen, hvilket der er en del eksempler på. Neil Mercer taler om ground rules (Mercer, 2008), som handler om undervisningssituationer, "in which children have the opportunity to practice ways of talking and collaborating" (Mercer, 2008 s. 13). Han mener, at det er vigtigt at skabe rum for elevernes arbejde med at tale sammen. Han har bl.a. arbejdet med at bruge "statements" i stedet for spørgsmål, for som han siger: En påstand kan man ikke svare ja eller nej til. Det kan man til spørgsmål, og dermed kan et spørgsmål lettere lukke en samtale, end en påstand kan. Påstande i en samtale kan heller ikke besvares med et ja eller et nej, men kun ved at man tager stilling (Neil Mercer, personlig vejledning, 9.9.19.)²⁴. I nedenstående eksempel kommer Muhammed med en påstand, som de tre andre i gruppen prøver at forstå ved at spørge ind til den. Muhammed var flygtning, som kom til Danmark tre år tidligere.

Muhammed: Altså, jeg mener, at det er en god ide.

Maria: Altså, at det bliver delt? (*Deling af MeTwo-bevægelsen på Facebook*).

Matilde: Altså, det ... du har vel oss' lidt en anden holdning ... end Malthe fx ... (*de griner lidt*).

Malthe: Altså, så kan jeg jo egentlig godt forstå, hvorfor du har det ...

Påstanden lægger op til fortsat samtale, hvis eleverne vælger ikke at ignorere Muhammeds udsagn, så må de afdække eller tage stilling til den. De tre elever spørger uddybende og forholder sig til Muhammeds udsagn. Et andet eksempel er Jannis udsagn. Hun kommer med en påstand,

²⁴ Filosofi i skolen-praksis (SDU) arbejder meget bevidst (og med stort held) med en lidt anden politik: at et spørgsmål som man kan svare ja eller nej til, som de kalder grammatisk lukket, har man netop taget stilling til (ja eller nej) og derfor er eleven inddraget når det så følges op af "hvorfor"? Deres pointe er at det skal være grammatisk lukkede, men indholdsmæssigt åbne spørgsmål for at pirke og inddrage. Se hendes korte artikel på EMU'en: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/caroline-schaffalitzky-vaerktoejer-til-kvalificering?b=t6-t385-t4021>. Mit fokus har været på, hvordan eleverne bruger deres påstande, der er mange veje at gå for at se, hvilket potentiale både spørgsmål og påstande kan have af betydning for samtalen. Jeg inddrager Neil Mercers forskning og hans brug af "statements" som en vej.

som de andre ikke reagerer på i første omgang, hvorefter Janni eksemplificerende fortsætter med en hypotese.

Janni: Jeg synes, at det giver ret god mening ... prøv at forestille dig, at du var ham..

Janni udfordrer en anden i gruppen til at forholde sig til en bestemt person, til at forestille sig, hvordan det er at være denne person, til at sætte sig i denne persons sted. En sådan mundtlig udfordring kræver brug af ground rules (Mercer, 2008; 2019). Der må være én, der svarer, for at samtalesekvensen ikke skal gå i stykker.

Hvor der i A1-samtalerne, i de fire primærgrupper, er flere eksempler på korte udsagn eller svar, så ser det hos flere af grupperne i A2-samtalen og delvist i A3-samtalen ud til, at eleverne bringer deres tanker på banen og ikke blot leverer bud på svar. Der er flere eksempler på længere sammenhængende samtalesekvenser, ytringskæder, hvori eleverne ikke i så høj grad leverer afsluttede udsagn, som de andre i gruppen ikke forholder sig til. Der ser ud til at være en større grad af lydhørhed og færre afbrydelser. De tænker sammen og er ikke nødvendigvis så fokuserede på svar. Det giver også nogle rodede samtaler, hvori de ikke formår at samle op på deres udsagn. Og som de ofte gør i A1-samtalen og også i de to næste samtaler (A2 og A3), når de mener, at de ikke har mere at sige, eller når der ikke siges mere, men opstår tavshed, så er der én i gruppen, som siger: "Skal vi gå videre til næste spørgsmål?" (elevudsagn)

Langt størsteparten af alle overgange fra ét spørgsmål til det næste er usammenhængende. Eleverne samler ikke op på det, de har drøftet eller er nået frem til ifm. det enkelte spørgsmål eller den overordnede opgave. Eleverne mangler opsamlinger og konklusioner i deres gruppesamtaler. Dog er der eksempler på konkrete konklusioner, når de har fundet et konkret svar. Det er problematisk, at eleverne ikke samler op eller konkluderer på, hvad de er nået frem til, da det efterfølgende kan være svært at forklare, hvad de samtalte om.

Efter disse overordnede indledende overvejelser vil jeg fortsætte med først at begrunde de udvalgte samtalesekvenser og videre til de syv analyser i afsnit 5.3.-5.9. De følgende 13 transskriptionseksempler findes i bilag 1 og kan med fordel læses parallelt med analyserne.

5.2. Udvalg af samtalesekvenser og begrundelse herfor

Analysekapitlet rummer syv analyseafsnit, som belyser forskellige sider af (gruppe)samtalen. Analyserne tager udgangspunkt i 13 samtalesekvenser, som er udvalgt fra et empirigrundlag bestående af 32 transskriberede samtaler (A1-A3-samtaler + B-samtale). Jeg har udvalgt disse 13 samtalesekvenser, fordi de repræsenterer, hvad jeg har set i mine analyser.

Langt de fleste af de 32 transskriberede gruppesamtaler indeholder IRE-samtalestrukturer, bl.a. i form af kortfattede og svarorienterede samtalesekvenser og en dominerende og/eller kontrollerende elev. Det er et generelt billede af en stor del af elevsamtalerne (afsnit 5.4.). IRE-samtalerne er i særlig grad dominerende i A1-samtalerne, hvor eleverne ikke var blevet gjort opmærksomme på, at de kan noget med samtalen. Jeg har kun udvalgt to eksempler på samtalesekvenser, som repræsenterer centrale kendetegn i mange af samtalerne. Det er de dominerende skolske (Hetmar, 2004)²⁵ samtalestrukturer, som i høj grad bliver synlige, når eleverne får en opgave bestående af spørgsmål, som de skal besvare i grupperne (afsnit 5.4.). Jeg er bevidst om, at samtaleanalyserne i dette afsnit ikke yder IRE-samtalen retfærdighed, men da jeg fokuserer på elevernes kritiske samtaler, så er konsekvensen blevet, at jeg har fravalgt de mere svarorienterede samtaler (Kap. 4.3.).

De øvrige samtalesekvenser har jeg udvalgt for at kunne analysere nogle særlige hændelser i elevernes samtaler og for at kunne sige noget om samtalerne potentiale. Langt de fleste af disse samtalesekvenser er fra A2- og A3-samtalerne, hvor eleverne har arbejdet med begreberne fra undervisningsmaterialet. Analyserne tager udgangspunkt i udvalgte samtalesekvenser, hvor elevernes samtaler og fortolkningsprocesser er undersøgt som et gruppesamarbejde mellem dem i en undervisningskontekst – en undervisningskontekst, hvor hensigten har været at fremme elevernes undersøgende og kritiske samtalekompetencer begrundet i danskfagets kompetencemål (EMU, u.å.).

Jeg gentager min transskriptionsnøgle fra kapitel 4.1.5. i dette afsnit, for at sætte den i sammenhæng med analyserne: ”Den store mængde af transskriptionsdata betyder, at jeg ikke har fastholdt ytringers tryk, tone eller hastighed, men jeg har fulgt nogle af talesprogets særlige træk

²⁵ En dansk og norsk betegnelse for, hvordan lærere lærere og elever og elever og elever kan være i faglig dialog med hinanden. Den skolske samtale indeholder ofte IRE-elementer. Den skolske opgave eller opgavestruktur kendetegner til tider skolediskursen (Hetmar, 2004).

ved at markere afbrydelser, både selvaftbrydelser og afbrydelser af andre (/), korte (...) og længere (.....) pauser. Jeg har kursiveret mine egne kommentarer og sat dem i parentes. Jeg har overordnet fulgt skriftsprogets konventioner for retskrivning og tegnsætning, men har markeret elevernes talesprog og engelske vendinger, midt i det øvrige dansksprogede udsagn, med citationstegn. Det giver transskriptioner, som er forholdsvis lette at læse, både for mig selv og for andre.

I forlængelse af den teoretiske ramme, som er udviklet i kapitel 2 og 3, vil analyserne kombinere flere perspektiver og undersøge, hvordan eleverne engagerer sig mundtligt i hinandens udsagn, hvilke 'mundtlige veje' de går fra ét opgavespørgsmål til det næste, og hvordan og om de i fællesskab reflekterer og åbner for dialogiske samtalerum. Undervejs i analysearbejdet blev jeg opmærksom på, at elevernes samtaler havde forskellig karakter. I de stillede opgaver skulle de forholde sig kritisk til websiders formidling. Det kritiske kom ganske vist til syne flere steder i samtalerne, men på forskellige måder, hvilket kom til at få betydning for måden, elevernes udsagn til hinanden forekom på, og hvordan indholdet kom til udtryk i deres udsagn og deres fælles refleksioner. De forskellige samtaletyper optræder ikke særskilt i samtalerne, men er vævet ind i hinanden, og jeg lader dem træde frem med forskellig vægt i de enkelte analyser (afsnit 5.3.-5.9.). Rupert Wegerif har beskrevet samtalernes potentiale som det at skabe mening "across a gab of differences" (Wegerif, 2016, s. 3). Gruppearbejdets potentiale som arbejdsform er, at eleverne får mulighed for at skabe mening på tværs af forskelle i et eksplicit lærerfrit rum, og at der kan etableres dialog, som fører til læring og refleksion. På baggrund af dette er jeg særligt optaget af steder i samtalerne, hvor jeg kan iagttage bevægelse eller dynamikker mellem de måder, som eleverne dialogisk interagerer med hinanden på.

Samtalesekvenserne, som analyseres i de følgende afsnit, findes i det særskilte bilag, der følger med afhandlingen. De enkelte henvisninger til bilag 1's samtalesekvenser markeres i analyserne på følgende måde: bilag 1, kap. 5.3.

5.3. Samtænkning og brug af et dialogisk rum

- "Nej, men burde man tage billederne?"

I det følgende afsnit vil jeg give nogle eksempler på elevernes måder at tænke sammen på. I elevernes gruppesamtaler er den viden og de forståelsesstrategier, som de opbygger i fællesskab,

og som hver elev bidrager til, en viden, som kan fremme den enkeltes muligheder for at skabe en ny og dybere forståelse, og som er mere end blot en afkodning af de ord, der siges. I elevsamtalerne viser der sig en sådan samtænkning (Kap. 3.3.5.), når eleverne stiller undrende spørgsmål til hinanden, når de spørger til begrundelser, når de lytter til hinanden, når de er uenige med hinanden, og når de ikke afbryder hinanden (3.3.5.), og derfor er 'samtænkning' blevet en datagenereret kategori (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 224), som jeg bruger i mine analyser af både elevernes A-samtaler og B-samtale. Når eleverne samtaler og samtænker, så kan en identifikation af et dialogisk rum være med til at beskrive, hvordan dette foregår.

Det dialogiske rum kan beskrive en form, der er blevet tydeligt i mine analyser af samtalerne. Det er elevernes dialogiske rum, som jeg undersøger ved hjælp af Wegerifs begreb 'dialogisk rum' (Kap. 3.3.6.). Han beskriver det selv kort på følgende måde: "In other words 'Dialogic Space' is more of a dynamic continuous emergence of meaning than a static 'space'" (Wegerif, 2011, s. 4). For at et dialogisk rum kan åbnes, må eleverne samtænke, dvs. at samtalens karakter, graden af refleksion og elevernes lytning til hinandens udsagn har betydning for, om og hvordan et dialogisk rum åbnes i samtænkningen. I mine analyser giver jeg først et bud på, hvordan et dialogisk rum åbnes og derefter, hvordan dette rum kan udvides og uddybes (jf. kap. 3.3.6.).

Et dialogisk rum kan uddybes ved hjælp af fx uddybende og åbne spørgsmål. Uddybende spørgsmål kan åbne for nye nuancer og forklaringer i samtalen, som fx kan opstå med afsæt i elevernes spørgsmål til hinanden. Det kan ske, når eleverne finder nye nuancer i deres samtaler, eller når refleksionen bevæger sig mod nye begrundelser eller nye perspektiver og problematiserer det samme emne yderligere. I mødet mellem et uddybende spørgsmål og overvejelser om fx ny information opstår der et dialogisk rum (3.3.6.). De tre forskellige typer af dialogiske rum (åbnende, udvidende og uddybende) er vævet ind i hinanden og kan i min optik være svære at skille fra hinanden (det vil jeg diskutere senere i kapitel 6.2.5.). I disse dialogiske rum er der i min analyse muligheder for samtænkning, jf. Littleton & Mercer (2013).6.

Eks. 1. "Nej, men burde man tage billederne?" – samtænkning

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

(Bilag 1, kap. 5.3. eks. 1)

Det første analyseeksempel er fra en A1-samtale, hvori pigerne diskuterer et WPP-billede, hvorpå en kvinde og et barn springer ud af en brændende bygning. I tekstform får vi under billedet at vide, at kvinden efterfølgende dør i faldet, mens barnet overlever, da det lander ovenpå kvindens krop. Samtalen er foretaget før undervisningsforløbet, men pigerne demonstrerer samtænkning i deres drøftelse. De fem piger diskuterer, om man kan tillade sig at tage billedet (bilag 1, afsnit 5.3., eks. 1).

Serena åbner samtalesekvensen med et spørgsmål, hvor hun gør sig en overvejelse over, om man som fotograf bør tage et billede, hvor døden efterfølgende er en reel mulighed (110). Silje fortsætter Serenas udsagn med at spørge, om det er respektløst overfor de efterladte og de afdøde (111). Hun tager fat på det etiske dilemma, om man ikke først må overveje hensynet til omgivelserne, før man tager billedet. Hun afbryder Sara og spørger til, men kritiserer også verbalt og nonverbalt de to tilskueres passivitet ifm. og nysgerrighed overfor ulykken (113). Hun er tydeligt forarget og lader ikke Sara komme til orde. Serena giver udtryk for, at det er svært at tage stilling, for på den ene side mener hun, at oplysning er vigtigt, men på den anden side spørger hun til, om grænsen for oplysning er menneskers død (114). Sanne er enig med hende i, at døden udgør en moralsk grænse (115). Sara forholder sig kritisk til Serenas og Sannes udsagn og kommer med en hypotese for at eksemplificere sit argument om, at man nogle gange ikke har et valg. Det udfolder hun gennem to udsagn (116, 118) og uddyber, at hvis man er øjenvidne til en pludseligt opstået situation, fx en ulykke, så har man ikke mulighed for at vælge fra på samme måde, som hvis situationen er gengivet på et billede. Man har måske ikke fysisk mulighed for eller kan moralsk ikke bare vende ryggen til, men må handle på situationen, fx ved at hjælpe ofrene. Silje reflekterer over Saras hypotese og stiller spørgsmålet, om man kunne have gjort noget i den aktuelle situation, hvor to mennesker hoppede ud af en brændende bygning (119). Hun sætter sig i iagttagersens sted, og Serena udvider refleksionen ved at konstatere, at man jo ikke kan "stoppe branden" (120). Sanne runder sekvensen af med spørgsmålet "nej, men burde man tage billederne?" (121) og samler dermed implicit op på den etiske problemstilling om, hvorvidt man skal tage et sådant billede. Eleverne svarer ikke på Sannes spørgsmål, og der er efterfølgende tavshed, før gruppen går videre til næste opgavespørgsmål. Hvis eleverne havde forsøgt at svare på Sannes spørgsmål, så kunne samtalen være blevet yderligere uddybet, hvilket den desværre ikke blev.

Pigerne i gruppe Gamma 2-sekvensen kredser om et moralsk dilemma: Hvor går grænsen for at tage billeder? Er det døden? De belyser problemstillingen fra begge sider, for og imod at tage billeder i dødelige situationer. De prøver at identificere sig med både fotografen, ofrene, familien og tilskuerne. De lytter til og kommenterer på hinandens udsagn. Det betyder, at samtalesekvensen er en sammenhængende mindre ytringskæde (3.3.8.), hvori alle fire elever kommer til orde. Samtalen er præget af engagement, hvilket også ses på videoen. Engagementet kommer i særlig grad til syne hos Silje, som bruger meget kropssprog (se nedenstående screenshot), og som afbryder Sara (111-113).



Pigerne samtaler og samtænkter med brug af både verbalt og nonverbalt sprog. De er forargede (Silje), engagerede og insisterende i deres argumentation. Deres samtænkning (3.3.5.) kommer til udtryk i deres samtales indhold, hvor samtalen drives fremad ved, at den talende svarer på eller forholder sig til den foregående talers udsagn, men også i sammenhængen mellem de enkelte udsagn, som ikke kan stå alene. Pigerne drøfter, om det er etisk korrekt at tage billeder, hvor døden er involveret. De belyser spørgsmålet ved at inddrage forskellige etiske spørgsmål og forsøger på baggrund heraf at tage stilling. Hvert udsagn får betydning for det næste. Den næste kommenterer den foregåendes udsagn, ikke blot kumulativt (111, 115), men også (implicit) kritisk modsigende ved at argumentere imod eller komme med nye argumenter fx "jeg synes, det er blandet..(114) eller "Jamen, man kan jo også sige...(116) eller " jeg tænker bare lidt...(119). På den måde tænker

eleverne sammen. Der er få pauser mellem de enkelte ytringer, hvilket også signalerer dynamik og engageret interaktion. Pigernes lytning til hinanden viser sig i deres kommentarer, hvor de forholder sig konkret til hinandens meninger. Ved at lytte og forholde sig til hinanden opnår pigerne fælles refleksion ved at belyse en problemstilling fra forskellige vinkler.

Det dialogiske rum i pigernes samtale åbnes både udvidende og uddybende. Samtalen åbnes med et etisk spørgsmål fra Serena: kan man tillade sig at tage sådan et billede? (110). Hun åbner samtalen med et metaspørgsmål. Spørgsmålet lægger op til overvejelse, endelige svar kan ikke findes i teksten. Samtalen udvides ved at Silje spørger til de andres holdninger til billedet (113). Der er to tilgange til billedet, som diskuteres og som supplerer hinanden; kan man tillade sig at tage billedet? Og hvad synes I? Silje prøver at få de andre i gruppen til at forholde sig etisk til tilskuerne (113). Serena prøver at forholde sig til sagen fra begge sider, både nødvendigheden af oplysning, og hvornår noget er etisk i orden (114). Begge tilgange vidner om eleverne etiske overvejelser. Sara udvider samtalen ved at komme med en hypotese (116, 118) hvad nu hvis man havde valget, som de mennesker, som står i situationen, ikke har. Hun forsøger at identificere sig med tilskuerne og bringer et nyt argument på banen, der udvider ved at argumentere for, at nogen ikke har det valg, som gruppen sidder og drøfter.

Silje inddrager spørgsmålet om vores forpligtelse til at handle, og hun henvender sig bredt ud i gruppen (119), hvorefter Serena uddyber yderligere (120). Sanne stiller et sidst i samtalesekvensen et spørgsmål (121), som overordnet afspejler samtalesekvensens tematik, hvor går grænsen for at tage et billede? Ved hjælp af deres samtænkning og åbning af et dialogisk rum formår pigerne her at reflektere sammen, og jeg vil mene, at der er en høj grad af refleksiv læring i denne samtale. En læring, som i særlig grad kommer til udtryk i Sannes sidste spørgsmål (121). Det er et spørgsmål, mener jeg, til den uendelige anden (Wegerif, 2013a, s.153), et spørgsmål, som indeholder uendelig mange perspektiver, og hvor der ikke er én (lærer), som sidder med et endeligt svar.

Samtalesekvensen er dermed, i udgangspunktet, symmetrisk (Kap. 3.3.6.)

Overordnet er gruppe Gamma 2's samtaler (A1, A2, B og A3) på mange måder eksemplariske ift. mit teoriapparat, og derfor er de også udvalgt. Kendetegnende for gruppen er elevernes engagement og stillingtagen. De er gode til at lytte til hinanden, hvilket ofte giver længere sammenhængende ytringskæder. De bliver uenige flere steder i deres samtaler og er til tider unuancerede og postulerende, hvilket også kan give nogle overfladiske samtalesekvenser. Et andet

kendetegn er, at deres samtaler ofte er ikke blot kritisk undersøgende og debatterende, men også kreative, da de bruger hypoteser, eksemplificerer gennem sammenligninger og inddrager viden fra andre sammenhænge og derved ofte når et metaniveau i deres samtaler. Det vil jeg give eksempler på senere i analyserne.

Grupperne debatterer på forskellig vis. Den første samtalesekvens (eks. 1) var præget af dynamik og hurtige taleskift, hvorimod den næste samtalesekvens (eks. 2) har flere samtalepauser, eftersom eleverne er reflekterende undervejs i de enkeltes udsagn og er mere kumulerende.

Eks. 2. "Det var selvfølgelig også midt i flygtningestrømmen" – samtænkning og åbning af et dialogisk rum

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.3. eks. 2)

En A3-samtale.

Gruppen taler om tilstrømningen af syriske flygtninge til Danmark, og om de kan hjælpes i nærområderne. Alle fire elever deltager i samtalesekvensen (bilag 1, 5.3., eks. 2).

Jesper, Jakob, Julie og Janni læser en faktaboks, undersøger antallet af flygtninge fra 2015 og frem til 2018 og konstaterer et stort fald. De henter informationerne på Amnesty's hjemmeside (23-25). Janni og Julie fortsætter med at sammenkoble de første informationer med en konklusion på det foregående (26), et ræsonnement (27) og en vurdering (28). Samlet forholder de sig til, hvad krig gør ved flygtningestrømmen. Julie prøver at begrunde faldet i antallet af flygtninge med, at de mange flygtninge i 2015 var på grund af den konkrete krig i Syrien, og de, argumenterer hun polemisk, kommer jo ikke igen (29). Janni forholder sig kritisk til Julies argument vedrørende det faldende antal af flygtninge ved at overveje fremtidens flygtningeantal, da hun ikke mener, at der bare kan lukkes af for flygtninge (30). Hun inddrager viden om globale fødevareproblematikker, at der i fremtiden ikke er mad nok til hele jordens befolkning, og at der derfor vil komme flere flygtninge. Der er en del pauser i hendes udsagn, flere indskudte sætninger og et par tilfælde, hvor hun bruger styrkemarkører for at understrege, at det er hendes egne overvejelser: "ift. DK i hvert fald" eller "nu ved jeg godt, at det er min mening". Hun reflekterer i nuet. Hendes fragmentariske udsagn kan begrundes med Vygotskys begreb det indre sprog – hendes indre sprog aktiveres og

kommer til udtryk i halvfærdige eller uafsluttede sætninger. Det er en fortolkning, da det indre sprog naturligt ikke lydligt kan dokumenteres, det er netop et indre sprog. Det indre sprog er monologisk i sin grundform, men kommer fragmentarisk mundtligt til udtryk i en samtale. Det indre sprog er sproget mellem tanken og ordet. Det indre sprog er ifølge Vygotsky et sprog rettet mod subjektet selv, det ydre sprog er rettet mod andre. Det indre sprog har sine egne egenskaber og er en indre sproghandling. Det "indre sprog er en proces, hvor tanken forvandles til ord, hvor tanken materialiseres og objektiveres" (Vygotsky, 1974, s. 364), se kap. 2.1.1.

Janni ser ud til at reflektere med sig selv delvist bl.a. ved at forholde sig til Julies udsagn (29). Hun har flere uafsluttede udsagn efterfulgt af pauser. Hun forholder sig både til fremtiden, globale problemer, menneskers mulighed for vand og fødevarer og kobler det afslutningsvist som en forklaring på at der vil komme flere flygtninge. Ydermere er Jannis udsagn oplæg til gruppens fortsatte samtale, som viser et godt eksempel på samtænkning (Kap.3.3.5.). Der er flere spørgende og undersøgende overvejelser, som flere gange er uafsluttet. Jakob konstaterer som en fortsættelse til Jannis udsagn, at der nok vil komme flere flygtninge til Danmark, "når man ser de her fakta" (31). Hvilke fakta han refererer til, er ikke tydeligt, hverken i samtalen eller på websiden. Janni kumulerer og fortsætter med et spørgsmål om, hvad flygtningene skal gøre, hun mener de globale flygtninge (32). Det er et spørgsmål, som Jesper forsøger at give et svar på (33). Han vender tilbage til de flygtninge, som aktuelt kommer fra Syrien. Han spørger og udvider til, om det ikke er bedre også at hjælpe i nærområderne for at undgå lokal europæisk overbefolkning og mennesketomme områder i fx Syrien. Han demonstrerer den samme eftertænksomhed med pauser i sit udsagn som Janni i sit tidligere udsagn (30). Julie kommenterer hjælpen i nærområderne og udtrykker, at det er en god ide, med henvisning til nogle informationer, som hun henter på websiden, men hun sammenholder det også med andre informationer: at der nogle steder i Libanon bor mere end 60 % flygtninge i et lokalområde, og at så stor en procentdel flygtninge på så lille et område ikke fungerer. Hun problematiserer flygtningenes muligheder for at leve i nærområderne fra flere sider (34) og demonstrerer samme eftertænksomhed som Janni og Jesper. Janni konkluderer på baggrund af Julies udsagn, at man er nødt til at hjælpe, og at "man lisså godt" kan "ta' de der flygtninge" (35). Julie udvider med en helt ny problemstilling om inklusion af flygtninge i det danske samfund (36). Den svarer de andre ikke på, og eleverne går videre til næste opgavespørgsmål.

Elevernes drøftelse af flygtningenes situation er en længere sammenhængende ytringskæde (3.3.8.), hver ytring hænger sammen med den foregående og fortsættes af den næste. Eleverne samtaler og lytter. De samtænker både kumulerende, fx ved at sige "ja, ikk", og hvad skal de så", "ja, så skal man jo", "det er jo et problem", og problematiserende, hvilket ses gennem markører som "det er jo ikke, fordi", "jeg tror da nærmere", "men jeg tror nu oss' bare", "men altså, det var selvfølgelig", "men nu tænker jeg mest", "men er det så ikke" og "det er jo et problem". De problematiserende markører udtrykker (kritiske) kommentarer til den foregående ytring og giver mulighed for at udvide eller uddybe en problemstilling. De sammenhængende ytringer understøtter sammenhængskraften i elevernes samtænkning. Eleverne følger op på og forholder sig til det foregående udsagn, de reagerer verbalt og forholder sig til det den foregående har bragt ind i samtalen. I deres samtale er Julies viden om flygtningestrømmen i 2015 (29), Jannis viden om og forklaring på globale fødevareproblemer (30), Jespers viden om og holdning til hjælp i nærområderne (33) del af samtalens sammenhængskraft, som eleverne bygger en fælles forståelse op af og som hjælper dem til en dybere forståelse ud fra det, den anden siger, det er mere end blot afkodning, eleverne skaber ny viden og nye forståelser for flygtningenes situation. Udfordringer i denne samtænkning, at eleverne får en metabevisthed om de forståelser, som de skaber i fællesskab. Den bliver ikke italesat i denne samtalesekvens eller i mange andre af elevernes samtalesekvenser.

Eleverne inddrager aktuel viden fra medierne om flygtninge, om hjælp i nærområderne, om den globale fødevarekrise. Deres argumentation afspejler temaer, som drøftes i offentligheden. Jeg opfatter elevernes samtale i denne sekvens, som at de lytter til den offentlige debat eller den store samtale i det offentlige rum. Eleverne deltager i den offentlige 'D'-iskurs i deres lille samtale-'d'-iskurs – med Gees begreber (Gee, 1999; 2015). Det er et eksempel på, hvordan Diskursen afspejler sig i diskursen i elevernes samtaler. Deres argumentation afspejler nogle bestemte holdninger og normer, som repræsenterer en samtale med den generaliserede anden (Mead, 1934)

Der åbnes for et udvidet dialogisk rum i det øjeblik, eleverne inddrager ny viden for at begrunde og perspektivere deres udsagn (30, 34, 36). Janni inddrager globale problemer for at forklare flygtningekrisen (30). Julie inddrager upræcist nogle faktuelle informationer som argumentation i samtalen (34), og hun åbner for en ny problemstilling ved at tale om flygtningenes inklusion i de

lande, som de flygter til (36). Alle tre eksempler er udtrykt for elevernes udvidelse af samtalsindhold, når nye vinklinger inddrages. Der er også eksempler, hvor eleverne uddyber deres dialogiske rum, fx 33, hvor Jesper uddyber Jannis foregående udsagn (32). Julie uddyber og forstærker i første halvdel af udsagn 34 Jespers argumentation for behovet for hjælp i nærområderne. Hele samtalesekvensen er også et eksempel på en uddybning, da eleverne forsøger at forklare, hvorfor og hvordan flygtninge skal hjælpes (23-36). Eleverne samtænker udvidende og uddybende i deres dialogiske rum. Deres samtalerum bliver udvidet, ved at der tilføjes nye informationer eller vinklinger, som belyser samtalen fra andre sider (25, 30, 34, 36). Fx udvider Janni med et nyt perspektiv, når hun inddrager de globale fødevareproblemer, som kan tvinge mennesker til at blive flygtninge. Samtalen bliver uddybet, hvor sagen drøftes i flere lag, og hvor eleverne går i dybden med flygtningeproblemstillingen (27-29, 33-35). Fx uddyber Jesper og Julie samtalen, som drejer sig om, hvordan man kan hjælpe flygtninge, ved at foreslå, at man kan hjælpe dem i nærområderne (33-34). Samtalesekvensen tager udgangspunkt i informationer, som er fundet på websiden, både først (21, 25) og sidst (34) i sekvensen. Websidens informationer drøftes og udvides, ved at eleverne inddrager deres viden om den globale flygtningesituation. Begge dele kvalificerer samtalen ved både at fungere som begrundelser og belæg.

Denne samtalesekvens er én af de få gruppesamtaler, hvori eleverne inddrager informationer fra den aktuelle webside, og det kan godt give stof til eftertanke, for hvad ville det kunne betyde for elevernes kritiske samtaler og samtænkning, generelt, hvis de udnyttede websidernes multimodale formidling mere eller bedre i deres samtaler? Eleverne, som jeg har fulgt i de fire klasser, demonstrerer generelt ikke stor viden om, hvilken betydning informationsindhentning og -søgning samt den multimodale læsnings potentialer og muligheder har for samtalsudvidelse og uddybning. Dette uddybes ikke yderligere i studiet, udover at jeg bemærker, at det er foruroligende at høre og læse, at eleverne ikke i særlig høj grad vender tilbage til teksten for at undersøge andre eller yderligere informationer, som de kan inddrage i deres samtaler. Det er på samme måde foruroligende, at eleverne tilsyneladende ikke er bevidste om eller inddrager den implicite informationsressource og de holdninger og værdier, der kan komme til udtryk i samspillet mellem de enkelte modaliteter. Der er foretaget forskning af elevers læsninger og skriftlige arbejde med multimodale tekster. Jeg henviser til Marte Foldvik, som undersøger, hvordan udskolings elever læser og vurderer digitale multimodale tekster (2017) og til Vibeke

Christensen, som, i sin ph.d., undersøger feedbackens betydning for den multimodale skriveproduktion (Christensen, 2015). Andre studier antyder, at eleverne lægger overdreven vægt på det visuelle, når de skal vurdere digitale tekster (Bartlett & Miller, 2011; Dwyer, 2013). Indhold, som fremstilles som fakta, fx tabeller og statistikker, læser eleverne mindre kritisk (Bartlett & Miller, 2011). Jeg vil, i kapitel seks, kort diskutere problemstillingen.

Eleverne i denne samtalesekvens demonstrerer samtænkning, ikke blot ift. hinanden men også ift. sig selv. Samtalens kritisk undersøgende karakter bliver synlig, ikke blot i dialogen (26-29, 33-35) men også i den enkelte elevs monologiske overvejelser (30, 33, 34).

Opsamlende overvejelser (5.3.)

I mine samtaleanalyser forsøger jeg ikke at adskille elevernes brug af samtænkning og derefter graden af åbning af et dialogisk rum. De to begreber er filtret ind i hinanden. Jeg mener, at de er hinandens gensidige forudsætninger, og at begge kan være med til at beskrive og belyse eleveres fælles refleksion. De to ovenstående samtalesekvenser er et godt eksempel på det. Deres uddybning og udvidelse af et dialogisk rum i samtalerne forudsættes, hvad den foregående elev har ytret, og lytningen viser sig at være helt central.

En længere samtænkning er ideelt set kendetegnet af elevernes lytning til hinanden, viden om samtalefeltet, deres inddragelse af udefrakommende eller anden viden end den konkrete opgaveinformation, metakommunikerende overvejelser og deres dertilhørende fælles refleksioner. For at kunne beskrive sådanne samtalesekvenser, så er samtænkning og åbning af et dialogisk rum nyttige begreber. Graden af samtænkning, og hvordan et dialogisk rum er åbnet, afspejler sig ofte i længden af elevernes ytringskæder. De to samtalesekvenser indeholder en høj grad af sammenhæng mellem de enkelte udsagn. Elevernes lytten til hinanden, deres spørgsmål til hinanden og deres med- og modrefleksioner er et fundament for deres samtænkning og en mulighed for at beskrive hvordan et dialogisk rum åbnes og fungerer.

I de følgende afsnit vil jeg analysere elevernes brug (eller manglende brug) af forskellige kritiske samtaleformer, og hvilken konsekvens det får for deres samtænkning og deres brug af et dialogisk rum.

5.4. Når den kritiske samtale udfordres – eller mangler

- "Skal vi ikke starte med at skrive formålet?"

IRE afspejler sig overordnet på to forskellige måder i de gruppesamtaler, som jeg har arbejdet med i mine analyser. I den første udgave kan lærerens initiering af gruppearbejdet fungere som 'I' (initiative), elevernes gruppesamtale som 'R' (respons), og lærerens tilbagemelding som 'E' (evaluation) (Sinclair & Coulthard, 1975). Eleverne arbejder med ét eller flere spørgsmål og vender tilbage til klassesamtalen i form af en opsamling på klassen, hvor de andre grupper også præsenterer deres "svar", og læreren giver tilbagemeldinger. Den anden udgave er, hvor IRE foregår i selve gruppearbejdet, hvor gruppesamtalen er en afspejling af klassesamtalen i sig selv. Der er en elev, som initierer spørgsmålet ('I'), og de andre i gruppen kommer med forskellige svar ('R'), som den første elev samler op på, fx ved at sige "skal jeg skrive vores svar ned?" eller "skal vi gå videre?" ('E'). Den ene elev kommer til at fungere som læreren i en IRE-struktur. Der kan være forskellige årsager til, at en elev påtager sig 'lærerrollen': Hun vil gerne styre opgaven, hun er 'mere' pligtopfyldende og påtager sig en af læreren forventet rolle, de andre i gruppen tager ikke initiativet eller andet.

I gruppearbejdet er eleverne i et lærerfrit fysisk rum, men lærerens initiering af opgaven kan betyde, at han implicit er til stede. Eleverne i et gruppearbejde kan i større eller mindre grad agere uafhængigt af dette i deres samtaler. I mit studie forholder jeg mig til det lærerfrie rum, vel vidende, at læreren altid vil spille én eller anden rolle i elevernes samtale. Eleverne er umiddelbart fritaget fra 'IRE-rummet' eller IRE-strukturen (afsnit 3.2. og 5.10.). Jeg vil argumentere for, at jeg godt kan betragte de fulgte grupper i en vis grad af selvstændighed og uafhængighed fra læreren, da de selv aktivt sagde ja til opgaven og faktisk syntes, at undervisningsforløbet var interessant. De var i én eller anden grad motiverede og havde en faglig interesse i opgaven, ikke blot i opfyldelsen af forskerens projekt. I mine analyser fokuserede jeg på den konkrete verbale samtale, som fandt sted mellem eleverne, og i mindre grad på lærerens betydning for samtalen. I introduktionen til gruppeopgaverne initierede og stilladserede læreren en faglig sti (Høegh, 2020, s. 325) for eleverne. Om og i hvilken grad de påtog sig opgaven, afhang af flere (kontekstuelle) faktorer såsom motivation, selvdisciplin, seriøsitet, forpligtelse, om de var selvstyrende eller havde en reel faglig interesse. Disse var nogle af årsagerne til, at jeg valgte fire grupper fra i studiets primære empiri og i stedet brugte dem sekundært, da de viste mindre motivation, engagement eller faglig interesse.

De to følgende eksempler er fra før undervisningsforløbets gennemførelse (A1-samtaler), dvs. at eleverne i disse eksempler ikke er blevet undervist i samtaleelementerne og samtaleformerne. De kendetegn, som analyseres i de følgende to eksempler, er dog kendetegnende elementer i alle fire forskellige samtaletyper. De to følgende eksempler er udvalgt repræsentativt.

IRE-samtalen

IRE-strukturen forekommer også i gruppesamtalerne, selvom der ikke er en lærer til stede. En elev kan påtage sig "lærerrollen" og styre samtalen. Der kan også opstå en pseudosamtale, hvor nogle i gruppen ikke får sagt så meget undervejs i samtalen. Det kan, på samme måde som i klassedialogen, føre til passivitet eller manglende deltagelse for nogle elever. Jeg kunne genkende IRE-strukturen i de fleste af gruppesamtalerne, hvor eleverne gengav strukturen med spørgsmål og svar, der skal leveres til læreren mundtligt eller skriftligt i ét eller andet omfang. I nedenstående samtalesekvens styrer Trine besvarelsen af opgavens spørgsmål, og Tine deltager ikke.

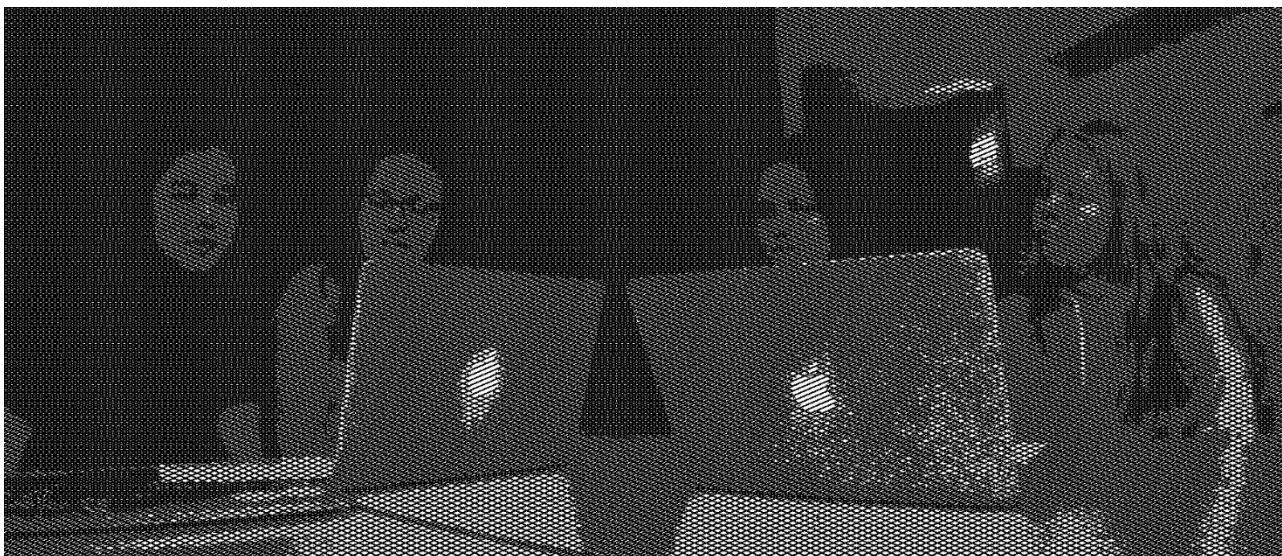
Eks. 1. "Skal vi tage næste spørgsmål?" – IRE i gruppesamtalen

Gruppe Gamma 1: Trine, Tanja, Teresa og Tine

(Bilag 1, afsnit 5.4. eks.1)

Samtale A1

Tre elever deltager i denne samtalesekvens i forskelligt omfang, og én deltager ikke, men er fysisk til stede. Alle fire piger kigger oftere på deres computers end på hinanden. Se nedenstående screenshot, som er karakteristisk for denne gruppes "sam"-taler (Kap.3.3.5)



Trine indleder samtalesekvensen med opgavespørgsmålet (6), som hun selv starter med at besvare uden at begrunde og uden at afslutte. Eleverne kommer med korte uafsluttede udsagn, og der er mange korte pauser (7-15). Trine prøver at samle sammen til et svar og spørger afslutningsvis, om der er nogen, som har noget at tilføje (16). Ingen svarer, og Tanja konkluderer, at der så nok ikke er mere at sige, og spørger, om de skal tage næste spørgsmål (17).

Eleverne spørger ikke ind til hinandens udsagn, og det er også svært, når de er så åbne og korte. De er kumulerende og dermed præget af enighed eller manglende stillingtagen.

Trine har IRE-lærerrollen, da hun stiller spørgsmålet og er afventende. Hun runder selv af med en form for evaluering ved at konkludere, at der "vel" ikke er mere at snakke om. Hun konkluderer, at de er færdige, på baggrund af de andres manglende tilkendegivelser eller bud på svar, og Tanja runder af med at fortsætte til næste spørgsmål. Ligesom det ofte er tilfældet i klassesamtalen, så er deltagerengagementet i en sådan gruppesamtale ikke overvældende. IRE-rummet er muligvis med til at passivere nogle elever i og med læreren eller en elev styrer samtalen gennemspørgsmål og eleverne har/tager ikke umiddelbart ejerskab (og er måske heller ikke interesseret).

Sådanne gruppesamtaler findes der mange eksempler på i min empiri. Eleverne spørger ikke til hinandens udsagn. De lytter nok til hinanden, og de supplerer også ofte hinandens svar og overvejelser, men de forholder sig i mindre grad spørgende til, hvad én i gruppen siger, og hvorfor han udtaler sig, som han gør.

Eks. 2. "Skal vi ikke lige starte med...? – mangel på fokus

Gruppe Alfa: Matilde, Maria, Malthe og Muhammed

(Bilag 1, kap. 5.4. eks.2)

Samtale A1

En beskrivelse af en samtale, som en mangler fokus: en samtale, som ikke rummer debatterende, dybdegående eller kreative elementer, men enkelte opklarende og undersøgende spørgsmål (11, 15).

Elevernes forståelse af at skulle levere svar skriftligt er kendetegnende for IRE-undervisningen, i særlig grad i et gruppearbejde. I processen, hvori eleverne 'løser' opgaven, kommer spørgsmålet ofte til at styre indholdsprocessen.

I samtalesekvensen deltager Muhammed for første gang mundtligt i samtalen. Læreren husker ham på, at han "skal tale tydeligt, så man kan forstå" ham. Lærerens initiering af opgaven er, at det er en mundtlighedsopgave, hvor det er vigtigt, at alle får sagt noget. Derfor er Muhammed selv opmærksom på at få sagt noget, hvilket han gør én enkelt gang i hele samtalesekvensen (21). Han gør forsøget et par gange senere, men bliver afbrudt af de andre.

Samtaler kan mangle (mål-) rettethed af flere forskellige årsager. Én årsag kan være manglende klarhed i opgaveformuleringen. En anden mere implicit årsag kan være usikkerhed om, hvilken forventning læreren har til elevernes løsning af opgaven. En tredje kan være manglende viden om svar. En fjerde årsag kan være, hvilke muligheder for 'svar' opgaven har (her et spørgsmål).

Eleverne har fået spørgsmålet: Hvad er formålet med World Press Photo? Der er nogle asymmetriske forhold i denne gruppe. Der er en alliance mellem Matilde og Maria, hvor Matilde er den styrende. De to piger, særligt Matilde, er ofte i opposition til Malthe, og afbryder ham flere gange undervejs i samtalesekvensen. Matilde indtager rollen som "læreren" ifm. gruppearbejdet, hvilket Malthe ikke altid finder sig i. Hun er flere gange opmærksom på, at alle skal sige noget, bl.a. spørger hun flere gange direkte til Muhammeds holdninger. Malthe påtager sig flere gange rollen som djævelens advokat i alle fire samtaler (A1-, A2-, A3- og B-samtalen). Matilde, som sidder med front mod kameraet, er den de andre kigger på og som implicit styrer samtalen. Malthe viser flere gange demonstrativt, at han ikke lader hende styre samtalen. På dette screenshot ignorerer han

hende ved at fokusere på teksten på computeren og ved ikke at svare hende og selv fortsætte sine egne refleksioner med udgangspunkt i nogle billeder fra websiden (10-14).



Flere af elevernes udsagn er uafsluttede (17, 18, 22), og jeg kan ikke umiddelbart høre, hvad eleverne faktisk ønsker at sige. Flere udsagn afbrydes (12, 15). Eleverne er tøvende, ved ikke helt, hvilken retning de skal svare i (12, 17, 22), og kommenterer derfor umiddelbart WPP's tidligere vinderbilleder, som er på forsiden. Matilde søger informationer på websidens bjælke: 'Mission' (7, 16) uden at få nogen reaktion fra de andre. Hun stiller et opklarende spørgsmål til Malthe (11), som han ignorerer. Samtalens udsagn er ikke altid sammenhængende, og samtalen er ufokuseret. Der er dog flere interessante overvejelser: spørgsmålstegn ved websidens 'Mission' (10, 11), kommentarer til 'voldsomme billeder' (13, 14), fortolkning af websiden (16), WPP kan formidle oplysning (20). Rammen for samtalen er opgavespørgsmålet (6), og det er Matildes fortolkning af og konklusion på svarene, som nedskrives (23). Samtalen er planløs, eleverne forsøger at give nogle bud på svar, som kun få gange følges op af en fortsat overvejelse (13, 14). Matilde stiller et opklarende spørgsmål (11), og hun kommenterer Marias og Malthes udsagn (13, 14) i form af et svar (16). Matilde forsøger at samle op undervejs og holde de andre fast på opgavespørgsmålet (16, 23), som ikke er det hun samler op på til sidst i sekvensen, da hun taler om værdier i stedet for formål. Det bliver hendes forståelse og version af svar, der kommer til at afrunde sekvensen. Hun

demonstrerer en bevidsthed om, at de skal levere et svar på opgaven, hvilket ikke kommer til udtryk hos de tre andre. Gruppen er seriøs og laver ikke mundtlige sidespring, de forsøger at give svar. De protesterer ikke og sætter ikke spørgsmålstegn ved Matildes måde at styre samtalen på. Det kan være, at de er vant til, at hun tager føringen, men hun tager også lærerrollen på sig og kan være med til at passivere de andre.

Eleverne postulerer flere steder i samtalesekvensen – ”men det er måske lidt overvurderet” (10), ”der er nogle billeder, der er lidt voldsomme” (14) eller ”de får os til at føle et eller andet” (17) – og det er postulater, som de ikke følger op på, men som kommer til at stå uafsluttede. Deres udsagn viser dog, at de tager stilling i deres påstande, men de bliver ikke kommenteret. De vurderer websidens indhold flere steder – ”jeg synes, at det er fint nok, at de har lavet det ...” eller ”de er meget voldelige” – men de forholder sig ubegrundet til det. Eleverne stiller ikke spørgsmål til hinandens udsagn, undtagen Matilde (11), da de kigger efter svar på websiden. Eleverne er ikke debatterende, de sætter ikke spørgsmålstegn ved hinandens udsagn, de er ikke orienterede mod at lytte og forholde sig til hinandens udsagn, det betyder bl.a. en meget usammenhængende samtale. De er i mindre grad sammenhængende associerende, da de ikke uddyber og reflekterer videre over hinandens udsagn. De er ikke kritisk kreative, men i langt højere grad konvergent orienterede mod at finde svar – dog på en ufokuseret måde uden opsamlende kommentarer. De er ikke problematiserende eller fx hypotesestillende ift. hinanden. De inddrager ikke i væsentlig grad anden vide; dog vender Matilde flere gange tilbage til websidens informationer (7, 16). De mangler verbal interaktion, da de udtaler sig parallelt og forsøger at give bud på svar uden at lytte til hinanden.

Opsamlende overvejelser (5.4.)

En årsag til elevers manglende deltagelse kan være usikkerhed om, hvad der er rigtige svar. Her henviser Sedlacek & Sedova (2017) til et studie af Clarke (2015) og mener, at elever oftere deltager, når de mener, at de kender det rigtige svar: ”Students verbally participate primarily when they think they know the right answer²⁶. Not knowing the right answer is indicated as the main obstacle to participation” (Sedlacek & Sedova, 2017, s. 2). Deres udgangspunkt er, at der må skabes rum for uafsluttede udsagn, for her er der plads til at eksperimentere mundtligt og

²⁶ Denne beskrivelse ligner Barnes’ ’presentational talk’, som er i modsætning til ’exploratory talk’.

reflekterende med bud på overvejelser af svar. En sådan forventning om mulighed for at arbejde med svar har mange lighedspunkter med målet for 'exploratory talk' (Barnes, 1995; Mercer, 1995; Pierce & Gilles, 2008; m.fl.). Sedlacek & Sedovas undersøgelse er foretaget som klasserumsforskning, men mine analyser demonstrerer, at det samme kan gøre sig gældende i gruppesamtaler, når eleverne har tillid til hinanden.

De finske mundtlighedsforskere, Rajala, Hilppö & Lipponen (2011), anerkender til fulde nødvendigheden af, at eleverne tilegner sig kompetencer i den undersøgende samtale, men deres forskning viser også, at selvom den undersøgende og kritiske samtale findes og tydeligt skaber rum for læring og refleksion, fx i gruppearbejdet, så foregår den ikke nødvendigvis symmetrisk. I et undersøgende og kritisk samtaleforløb deltager alle elever naturligvis ikke på lige fod. Nogle er mere aktivt deltagende end andre, men den enkelte elev lærer kun at praktisere den undersøgende samtale, hvis hun får mulighed for at deltage i en sådan samtale: "Yet these opportunities are not necessarily provided to all students even in situations in which ET (exploratory talk) is used, that is, only some participants may engage in ET, while others are not involved" (Rajala, Hilppö & Lipponen, 2011, s. 2). I mange samtaler er enkelte elever mere dominerende end andre. Rigtig megen forskning viser, at den undersøgende samtale højner elevernes muligheder for at lære og reflektere (Littleton & Mercer, 2007; 2013; Maine, 2015; Mercer, 2000; Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez, Guzmán, 2013; Wegerif et al., 1999), men selvom eleverne bliver stilladseret på samme måde af deres lærere til at samtale undersøgende, så kommer alle sjældent ligeværdigt til orde i samtalen. Man kan diskutere om, eller hvordan Muhammed får mulighed for at komme til orde i samtalesekvensen. Han forsøger i ytring 21, men afbrydes af Maria. Hvis de andre havde ladet ham få tid eller plads, så kunne han muligvis i højere grad komme til orde. I andre sekvenser af denne gruppes samtaler vi ser stor forståelse for fx flygtninges situationer. Han har selv erfaringer, men desværre lade de andre ham oftest ikke komme til orde. Det kan måske forklares ved, at han er sprogligt usikker, og at det kræver tid for ham, at forklare, hvad han mener.

De to ovenstående eksempler kendetegner mange af de otte gruppers samtaler. Begrundelsen for, at jeg har valgt netop de fire grupper ud, som jeg har gjort, er på baggrund heraf, at de to ovenstående eksempler på forskellig vis er dominerende i de fire fravalgte gruppers samtaler. I de fire udvalgte grupper findes der også eksempler på mange af disse usammenhængende og

ukritiske samtalesekvenser, men der findes også eksempler på mere interessante samtalesekvenser, i særlig grad i A2- og til dels i A3-samtalerne. Det betyder, at jeg finder mange IRE-orienterede samtalesekvenser og mere eller mindre målrettede eller ustrukturerede samtaler i mine otte grupper fire transskriberede samtaler. Derudover er der mange eksempler på, at eleverne springer i fokus, at eleverne ikke tager opgaven særlig alvorligt, at de konkret foretager optællinger (i B-samtalerne) i stedet for at diskutere indhold, og at én eller to elever dominerer samtalerne.

5.5. Den kritisk undersøgende samtale

- "Vil du ik' mene, at han ... har ret til det?"

Den kritisk undersøgende samtale kredser om eller er fokuseret på et udsagn, et standpunkt eller en holdning, som undersøges fra flere sider. Eleverne spørger for at blive mere vidende, for at opklare, de undersøger et udsagns indhold, holdbarhed og gyldighed. Der forekommer en mindre grad af kumulerende udsagn, da enighed ikke nødvendigvis kan belyse en sag fra flere sider. Lytning er centralt for at forstå og respondere på udsagn. Det kritisk undersøgende udsagn er nødvendigt for at kunne tage begrundet stilling.

At være kritisk undersøgende er en konstruktiv handling, hvis formål at gennemskue, hvordan noget hænger sammen, ved at stille spørgsmål og tage stilling til dette noget efterfølgende. Douglas Barnes (2008) konkluderer i artiklen "*Exploratory Talk for Learning*", at megen viden alt for ofte bliver præsenteret, som om den er hævet over at kunne udfordres og undersøges for alternativer. Barnes mener, at en bevidst deltagelse i samtaler er grundlæggende for læringen, og at "in order to achieve active learning learners should be encouraged to be reflective and critical" (Barnes, 2008, s. 14). Han fortsætter med at argumentere for, at refleksion omfatter at tage ansvar for at finde sammenhænge, stille spørgsmål, komme med hypoteser og søge efter nye forståelser, som måtte være relevante for et givent emne, fx i skolen. Men den kritiske læring går videre og indebærer, at elever må opmuntres til at tænke i alternative løsninger på problemstillinger og udfordringer i og udenfor skolens rum, som kan anvendes som argumentation til at understøtte et eller andet synspunkt. Eleverne må altså kunne møde den mundtlige tekst (samtalen) både reflekterende og kritisk. Den kritisk undersøgende samtale rummer både refleksionen og kritikken. Denne forståelse af 'det kritiske' lægger sig tæt op ad Jeppe Bundsgaards bud på en

‘kommunikationskritisk kompetence’ (Bundsgaard, 2009). Barnes har et mere italesat fokus på det undersøgende element i samtalen. For mig at se har Barnes og Bundsgaard det tilfælles, at de mener, at eleverne må kunne møde hinanden kritisk og reflekterende i samtalen.

Eks. 1. "Tror I ikke, at tyskerne bliver fornærmede?" – at være undersøgende

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

(Bilag 1, kap. 5.5. eks.1)

Samtale A2

I den næste samtalesekvens drøfter eleverne Özils handlinger og de tyske fans’ reaktioner på dem på baggrund af de informationer, som de henter i MeTwo-artiklen. Pigernes samtale kredser om Özil.

I denne sekvens er der udelukkende gjort brug af nominative pronomener som ‘jeg’, ‘du’, ‘I’, ‘de’, ‘det’ og ‘han’, som også er kendetegnende for talesprog. Brugen af pronomener udtrykker sociale relationer mellem kommunikationens parter, hvilket ses i denne samtalesekvens, hvori eleverne helt konkret henvender sig til hinanden flere gange (37, 41, 45). Eleverne kommunikerer aktivt med hinanden vha. samtaleelementerne og pronomenerne, og de lytter til hinanden ved brug af ‘optag’ (Dysthe, 1995), hvilket giver samtalen en fremadskridende dynamik. Jeg vil beskrive samtalen som værende cyklisk (Asterhan & Schwarz, 2016), da eleverne flere gange vender tilbage til det samme tema: Özils rolle som argumentation for MeTwo-bevægelsen.

Silje lægger ud med en påstand, som hun begrunder. Hun påstår, at ”han pisser dem lidt af ... tyskerne ...”, og begrunder det med, at tyskerne bliver ramt på deres selvforståelse af, at Tyskland er et multikulturelt land. Hun tager meget konkret stilling i sin analyse (36). Sanne vender Siljes udsagn, hun bruger markøren ‘men’ og indikerer dermed, at hun ser tyskernes situation fra en anden side. Hun fortsætter med et partnerspørgsmål til Silje og de to andre i gruppen om, hvorvidt tyskerne ”bliver fornærmede?” (37). Silje svarer bekræftende (38) og begrunder det med, at Özil selv har sat sig i den situation, altså at tyskerne er blevet fornærmede på ham. Sara supplerer Siljes udsagn ved at postulere, at han (Özil) må tage konsekvensen, implicit fordi han er kendt (39). Serena bringer en anden vinkling ind i samtalen vha. markøren ‘alligevel’, nemlig at det er en voldsom beslutning at tage, når han vælger at stoppe på landsholdet (40). Silje stiller Sanne et

modspørgsmål (41), et partnerspørgsmål (kap. 4), som Serena ikke besvarer i første omgang. Sara postulerer, at han blot tager konsekvensen (42). Serena vender tilbage til sit argument om, at Özils beslutning om at stoppe er overdreven. Hun hører de to foregående argumenter, er ikke enig og vender tilbage til sit oprindelige argument (43). Hun argumenterer ikke imod Silje og Sanne, hun slår det fast med markøren 'okay' (43). Silje fortsætter sin tankerække og gør nar af Özil ved at stille et spørgsmål og selv besvare det ved at sige, at han opfører sig som et fornærmet barn (44). Sara er uenig og siger: "Jeg synes, det giver ret god mening" (45). Hun prøver at få Silje til at sætte sig i Özils sted. Silje afviser, at hun ville være stoppet på landsholdet ligesom Özil (46).

De fire elever er ikke direkte uenige undervejs. De følger hinandens ræsonnementer, men formår at tænke i andre baner end den foregående taler (37, 40, 41, 42, 43, 45), og derved giver de samtalen dynamik, i og med at de kun er kumulative få gange i deres samtale (38, 39) (kap. 4.4.3.). De tager udgangspunkt i hinandens udsagn og reflekterer videre over dem i en mere undersøgende tilgang med markører som 'men' og 'alligevel' og sætninger som "det er virkeligt for meget, okay ... for nu ..." (43) og "altså, det er da for at ... vil du ik' mene, at han ... har ret til det?" (41). Eleverne lytter til hinanden og forholder sig til, hvad de siger til hinanden; de kommer med nye bud eller vinklinger og lytter til de andres svar. Neil Mercer siger, at den undersøgende samtale handler om at "try out ideas... to see what others make of them" (Mercer, 2008, s. 65). Serena kommer med et udsagn, Silje og Sara kommenterer det, og Serena forholder sig til deres argumentation (40-43). Pierce & Gilles siger om den undersøgende samtale, at den handler om at "challenge one anothers thinking" (Pierce & Gilles, 2008, s. 21). Silje forsøger karikeret at tale sådan, som hun forestiller sig, at Özil tænker, men Sara forsvare hans valg om at forlade det tyske landshold, hvortil Silje kommenterer, at hun ikke ville have gjort det (44-46). Silje påtager sig karikeret Özils tanker og provokerer derved Sara til at forsvare ham. Med en hypotese opfordrer hun Silje til at sætte sig i hans sted, hvilket Silje afviser. De to eksempler har det tilfælles, at pigerne udfordrer hinandens holdninger og stiller spørgsmål til dem. De undersøger, identificerer sig med og afprøver forskellige udsagn.

Pigerne er undersøgende i deres samtale i gruppen, og deres undersøgende kommentarer gør, at de også formår at komme med kritiske kommentarer og stille spørgsmål til hinandens udsagn. De viser en kritisk indstilling overfor hinandens begrundelser og accepterer dem ikke uden spørgsmål

(37, 40, 41, 45), og de engagerer sig kritisk i de andres argumentation (Maine, 2015; Pierce & Gilles, 2008; Wegerif, 2013).

Eleverne kan, med en kritisk undersøgende samtale, uddybe tekstens problemstillinger og tage stilling til dem. Når den undersøgende samtale fungerer, formår eleverne at lytte kritisk til hinandens udsagn, som Penne & Hertzberg skriver: "Å lytte kritisk er derfor å lytte og samtidig vurdere" (Penne & Hertzberg, 2011, s. 66). Eleverne, i denne samtalesekvens, demonstrerer en sådan kritisk lytning og stiller spørgsmål til hinandens tale (37, 41, 44). Samtalen bærer præg af at være undersøgende og fortolkende, hvorimod den kun i mindre grad udvider og uddyber et dialogisk rum. Der er meget kort afstand mellem talers intention og lytternes fortolkning i kraft af få refleksive pauser. Eleverne er engagerede og ikke enige. Samtalen kan karakteriseres som værende både spørgende, undersøgende og opklarende, men i mindre grad associerende; eleverne er i højere grad optagede af hinandens mere disputerende udsagn og i mindre grad fokuserede på at reflektere over, hvad de andre siger.

Eks. 2. "Altså, du mener, at man skal være kritisk?" – kritisk undersøgende

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.5., eks. 2)

Samtale A3

I denne samtalesekvens diskuterer eleverne Amnesty's brug af tal og statistikker i formidlingen af deres sag. Jesper slår temaet an, da han mener, at hjemmesiden ikke fortæller historien bagved tallene (38). Han mener, at Amnesty fx ikke fortæller om krisen i 2015 for at forklare flygtningekrisen, og at man godt kan blive bestyrket i sin holdning om, at vi får færre flygtninge til Danmark end tidligere. Det sidste siger han ikke eksplicit, men det er min fortolkning, når han siger: "Så kan man godt blive sådan lidt forstærket i sine holdninger, fremfor hvis der stod noget om ... det ...". Denne del former sig også som en hypotese, som får Janni til at stille et opklarende og undersøgende spørgsmål til ham om (39), om han mener, at man skal være kritisk overfor tallene. Han bekræfter (40), og hun fortsætter nu mere kritisk overfor ham (41) ved at sige, at læseren også får andre informationer end blot tal. Hun uddyber ikke yderligere, så udsagnet kommer til at stå som en påstand. Julie giver udtryk for (42), at der er mange tal på hjemmesiden,

som alle i gruppen ser på, men giver samtidig udtryk for, at tal er troværdige. Hun mener implicit, at tallene viser, at hjemmesiden kommer med objektive informationer, som læseren kan regne med, for tal, begrundet hun, indikerer troværdighed. Janni vender tilbage og er kritisk overfor brugen af tal (43), de kan virke uoverskuelige, og dermed sætter hun spørgsmålstejn ved tal som begrundelse for troværdighed, hvis læseren ikke kan gennemskue tallenes sammenhæng. Janni forholder sig kritisk til, hvad tal kan bruges til, men hun argumenterer også for, at der er andre informationer på hjemmesiden (39, 41, 43). Julie stiller efterfølgende tre spørgsmål til Jesper (og muligvis også til Janni), som samles til et undersøgende spørgsmål om, om han ikke kan bruge tallene til noget (44). Hun forstår tilsyneladende ikke, hvorfor han mener, at man ikke kan bruge tal, hvorfor Jesper er kritisk overfor tallenes potentiale til saglige informationer: "Men stadigvæk ... kan du ik' bruge dem til noget?" Jesper svarer hende bekræftende (45), at det "er det... fint nok, hvis man os' vil vide sådan lidt mere". Det er en konkret faktuel viden, som han mener, kan bruges i nogle sammenhænge, men, begrundet han, "det siger jo ikke ... hvem er en flygtning?" Jesper sætter overordnet spørgsmålstejn ved, hvad tal kan bruges til, men der er nogle informationer eller fortællinger, som tal ikke kan afdække eller give adgang til. Det er fortællinger om, hvem en flygtning er, og hvad hans historie er. Jakob henvender sig til Julie med et argument om, hvorfor tal kan være problematiske. Han sætter fokus på et andet perspektiv (46) ved at komme med en hypotese om, hvad mange tal kan gøre, når man læser dem: "For hvis det bliver sådan bare hurtigt, hvor man læser tallene, men egentlig ikke rigtig tænker over, hvad de skal betyde ... så giver det jo ikke mening". Han mener dermed, at man kan blive blind for, hvad tallene faktisk siger noget om. Der kan være så mange tal, mener han, at man ikke forstår deres indhold, og at det kan være vanskeligt at bruge dem til at perspektivere til anden viden. Han siger ikke, at tal ikke kan bruges som relevante informationer, men giver i højere grad udtryk for deres begrænsning. Janni spørger undersøgende Jakob (47), om han hellere vil have tallene integreret i teksten, hvilket han svarer bekræftende til (48) og tilføjer, at det giver mere mening at have tallene integreret i teksten (49). For ham giver tal alene ikke en sammenhæng, de kommer til at stå udenfor kontekst, og som han giver udtryk for, så giver "det bare mere mening". Janni fortsætter og spørger, om det er, fordi tal er sat i sammenhæng med tekst, hvilket han bekræfter (50). Hun kommer med et nyt opklarende og undersøgende spørgsmål til Jakob om (51), om det gælder det hele, hvilket jeg tolker som alle talinformationer på hjemmesider generelt. Jakob kommer med en form for

opklarende konklusion som svar: "Altså, jeg har i hvert fald glemt alle tallene" (52). Hans svar kommer også til at stå uafhængigt som en påstand og som en reaktion på de to pigers foregående spørgsmål. Julie samler op på Jakobs udsagn (54) ved at konkludere, at tal i sammenhæng med tekst giver større mulighed for at huske, hvad der fx er sket for en flygtning. Janni uddyber og siger, at der faktisk er eksempler længere nede i artiklen, hvor der er en link til en video (55).

Eleverne spørger uddybende til hinandens udsagn (37, 39, 44, 49, 51). Det er forskellige elever, som stiller spørgsmålene, og dermed ikke bare én elev, som påtager sig denne rolle. Det tyder på spørgsmål, som er båret af nysgerrighed overfor den foregående talers udsagn.

Eleverne drøfter tals betydning for formidling og forståelse af hjemmesidens indhold. Særligt Jesper og Jakob er kritiske overfor Amnesty, og det bliver i højere grad pigerne, som kommer til at stille spørgsmålene. Julie er den, som er mest kritisk overfor drengenes argumentation, da hun mener, at tal også har deres berettigelse i hjemmesidens formidling (42, 44), men hun lader sig tilsyneladende overbevise, da hun ikke kommer med yderligere argumentation. Det er drengene, som styrer argumentationen gennem det meste af samtalen. Eleverne forholder sig til hjemmesidens tekst, men også til hinandens argumentation, de spørger uddybende undervejs.

Når jeg vælger denne samtalesekvens som et bud på en kritisk undersøgende samtale, så er det, fordi eleverne er kritisk spørgende overfor hinanden. Dette indikeres bl.a. ved brug af pronomenet 'du' (39, 44, 47, 51), som også oftest optræder i sammenhæng med spørgsmål. Spørgsmålene får dermed ikke blot en central betydning for samtalens fremdrift, men også for samtalens kritiske indhold. Når spørgsmålene stilles, så kræver de svar eller begrundelser, som der også er en del af i samtalen (38, 42, 44, 45, 46, 54). Når jeg argumenterer for, at samtalen er kritisk undersøgende, så er det pga. elevernes spørgsmål, påstande og begrundelser, men der er også nogle hypoteser (38, 46), som giver mulighed for samtænkning (Littleton & Mercer, 2007; 2013) og åbning af et dialogisk rum (Wegerif, 2013). Der er flere eksempler på spørgsmål eller kommentarer, som kan uddybe (39, 43, 51) eller udvide (47) det dialogiske rum. På indholdssiden er eleverne kritiske overfor hjemmesidens brug af tal, men de har også en kritisk indstilling til hinandens udsagn.

Eleverne er undersøgende og kritiske, bl.a. på grund af deres spørgsmål og konkrete henvendelser til hinanden og deres hypoteser (38, 54), sammenligninger (43) og inddragelse af almenviden (38). Elevernes samtalesekvens åbner for en refleksion, et dialogisk rum (Wegerif, 2013), og de formår

at samtænke (Littleton & Mercer, 2013). Elevernes brug af samtænkning og åbning af et dialogisk rum giver dem mulighed for metarefleksion; dette ser jeg i deres samtalesekvens, hvori de hæver sig op over hjemmesidens konkrete kontekst. De forholder sig undersøgende til statistikkers troværdighed og begrænsninger. Disse refleksioner har transferpotentiale til andre tematikker i andre kontekster og potentiale til en mere overordnet kritisk stillingtagen. Som beskrevet ovenfor er samtalesekvensen på mange måder eksemplarisk, da der også er rigtig mange samtalesekvenser, hvori det ikke lykkes eleverne at nå metaperspektivet.

Opsamlende overvejelser (5.5.)

Fælles for de to eksempler er, at eleverne giver udtryk for, at der er noget, som de ikke forstår, eller noget, som de er uenige i. Det giver anledning til samtale.

Den kritisk undersøgende samtale bringer ikke blot nye informationer og forklaringer samt nye og opklarende perspektiver frem i samtalen, men også nye spørgsmål, som driver samtalen. Dette kræver ikke blot spørgsmål og svar, men også refleksioner over, om det nu er, som det er, mht. en given problemstilling. Den kritisk undersøgende samtale er på vej et sted hen. Den kritisk undersøgende samtale er et fundament for den videre kritiske samtale og samtænkning, tilhørende refleksion og for samtalens fremadrettede dynamik.

5.6. Den kritisk debatterende samtale

- "Jeg synes da ikke, at der er forskel på, om de har taget en god uddannelse eller ikke."

Den kritisk debatterende samtale har lighedstræk med Mercers begreb 'disputative talk', men der er en højere grad af fagligt engagement i samtalen; det handler ikke bare om at 'vinde' samtalen. Denne samtale er præget af dynamik, og den kan både være positiv (fagligt insisterende) og negativ (disputerende). Der er tempo i samtalen, som er præget af korte udsagn og ofte flere afbrud. Eleverne er intenst orienterede mod hinanden. De afprøver argumenter, stiller spørgsmål til hinanden og til hinandens udsagn, og det kan være med en forventning om svar eller modargumenter, men også for at få overbevist de andre. Eleverne kan både være analyserende, rationaliserende, ræsonnerende og konkluderende. Der foregår en kritisk interaktion. Elevernes udsagn står ikke selvstændigt, men forudsættes af den foregående talers udsagn. Den kritisk

debatterende samtale har potentiale til samtænkning (Littleton & Mercer, 2007; 2013) gennem elevernes mundtlige interaktion, men det kræver elevernes aktive lytning, som er en modsætning til, hvad der foregår i en mere disputerende samtale. Der er ofte et mindre dialogisk rum, da der er få pauser i samtalen, som giver plads til spørgsmål eller refleksion. Eksempel 1 belyser ovenstående.

Den næste samtalesekvens er lang. Jeg har valgt så stort et uddrag, fordi det netop viser, hvad der kan ske undervejs, når eleverne er lyttende til og engagerede i hinandens udsagn.

Eks. 1. ” De har vel lige så meget ret til det” – en debatterende samtale

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

(Bilag 1, kap. 5.6. eks.1)

Samtale A3

Samtalen tager udgangspunkt i Amnesty Internationals hjemmeside og har fokus på organisationens arbejdsområder, her flygtninge i Europa. Der er flere temaer i samtalesekvensen: små og store familier, rettighed til hus, arbejde og uddannelse, noget for noget, krav til integration, integrationsydelse og formålet med den.

De fire piger diskuterer flygtninges rettigheder i starten af samtalesekvensen, og samtalen tager udgangspunkt i en flygtningefamilie på 10, som er kommet til Danmark. De første seks udsagn er hurtige skift, som sker på baggrund af elevernes reaktion på den foregående talers udsagn. Den første del (152-157) er en opklarende sekvens, hvori eleverne prøver at finde ud af flygtningefamiliens størrelse. Alle fire piger er aktive.

Serena fortsætter og mener, at vi har ret til skilsmisse i Danmark, i modsætning til de flygtninge som kommer til Danmark, og Silje og Sanne reflekterer over, at man nok ikke har mulighed for at blive skilt lige så hurtigt i Syrien, som man har i Danmark. Serena (158) fortsætter herefter med spørgsmålet om, om familier i Syrien uden videre kan blive skilt. Implicit siger hun, at hun ikke tror, det er tilfældet, og på baggrund af den overvejelse mener hun, at familien jo heller ikke har sammenbragte børn. De har, i Serenas optik, ikke de samme rettigheder i Syrien, som vi har i Danmark. Sanne (159) supplerer med, at skilsmisse nok ikke kan gennemføres fra dag til dag. Eleverne taler ud fra en dansk kontekst, hvor familier ofte er

sammenbragte, og det holder de op mod syriske forhold. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse tager udgangspunkt i kontekstens betydning for kommunikationen. Fairclough udvikler sin kritiske diskursanalyse med udgangspunkt i, at en tekst er en kommunikativ begivenhed i tre dimensioner. 1. Tekst – tekst forstås som skrift, tale, billeder eller en blanding – en sproganalyse. 2. Diskursiv praksis – tekstproduktion og fortolkning – hvilke diskurser trækkes der på i diskursen? 3. Social praksis – normerne i samfundet/skolen – sociale strukturer – analyse foregår på normniveau – hvordan skabes diskursive praksisser? Den kritiske diskursanalyses indholdsmæssige betydning er, at sprog er med til at skabe forandring, og at sprog dermed kan være med til at ændre en given adfærd. Valg af ord udtrykker en holdning, som har konsekvens for kommunikationen (Fairclough, 1992).

Kommunikationssituationen er i dette tilfælde en samtale, som jeg mener, at Fairclough ville beskrive som en begivenhed i tre dimensioner: sprog, diskursiv praksis og social praksis (Fairclough, 1992). Elevernes analyse i denne sekvens foregår på tekstniveau, nemlig Amnesty-teksten, som de prøver at forstå i samtalen. Samtalen foregår også som en diskursiv praksis, da elevernes samtale repræsenterer en større diskurs, ved at den offentlige samtale afspejles i elevernes samtale (Gees 'D'-iskursforståelse). Analysen foregår på normniveau, hvor de forholder sig til familiens størrelse og rettigheder, som de betragter fra en dansk kontekst, nemlig at vi i Danmark har mulighed for og ret til skilsmisse. Pigernes samtale er knyttet til deres kontekstforståelse. De demonstrerer et metaniveau i deres samtale, da de forholder sig til flygtningefamiliens størrelse sammenlignet med danske forhold. Pigerne praktiserer her samtænkning som en fælles konstruktion af viden og forståelse, "co-construction of meaning" (Maine, 2015, s. 19).

Silje reflekterer over og spørger (160), hvad man gør med sådan en familie på 10 personer – implicit: Det er jo mange mennesker. Hun er kritisk overfor, at vi bare skal lade flygtninge komme til Danmark, ligegyldigt hvem de er. Serena (161) mener, at når vi skal sørge for en dansk familie på 10, så skal vi også sørge for en syrisk familie på 10, og at det er forkert ikke at gøre det. Hun forholder sig ikke til den konkrete families flygtningestatus versus en etnisk dansk families mulighed for forsørgelse. Silje (162) replicerer hurtigt og ironisk, at de så bare skal have et hus, hvorefter Serena bekræfter sit forrige udsagn (161). Sara (164) kommenterer ræsonnerende, selvom Silje forsøger at tage ordet igen, og argumenterer for, at de samme rettigheder må gælde,

uanset om der er 5 eller 10 i familien. Silje (165) mener, at en familie på 5 med arbejde og uddannelse er i en anden situation, fordi de tager del i samfundet. Sanne udtrykker enighed med Silje. Serena stiller et modspørgsmål til Siljes argumentation (167) og spørger, om en flygtningefamilie på 10 ikke har samme rettigheder som en flygtningefamilie på 5, hun gentager Saras pointe (164). Silje lader hende ikke komme til orde, men overbeviser hende om, at det er meget sværere at tage sig af 10 end af 5 mennesker. Hun italesætter ikke, om det er flygtningefamilier, men jeg vælger at tolke det sådan, det giver bedst mening ift. den øvrige del af samtalen både før og efter. Serena afslutter denne del af samtalesekvensen ræsonnerende og giver Silje ret (171).

Kendetegnende for denne sekvens (152-171) er, at det er korte debatterende udsagn, som ofte ikke begrundes, men udsagnene er vurderende, og eleverne spørger ind til og er kritiske overfor hinandens udsagn. Umiddelbart er de ikke problemløsende i deres samtale (Maine, 2015), de er spontant optagede af hinandens udsagn, og der er ikke meget dialogisk rum imellem dem (Wegerif, 2013), da de hurtigt og umiddelbart besvarer eller kommenterer hinandens udsagn. Der er en høj grad af verbal interaktion mellem alle fire elever, og der opstår flere opklarende spørgsmål undervejs, som er med til at åbne for videre diskussion.

Sanne har, imens Silje og Serena debatterer, fundet informationer, sandsynligvis om, hvor mange flygtninge der kommer til Europa (172). Hun begrundet ikke sine informationer, men har tydeligvis fundet dem på nettet via sin mobil (hun sidder med den og læser). Silje bruger Sannes informationer til at underbygge sin argumentation for derved at sige, at det er svært at hjælpe alle, når der kommer så mange, og "hvor går grænsen for hjælp?" spørger hun de andre (173). Sanne bruger sin information til, på baggrund af Siljes tidligere udsagn, at spørge Serena, om alle flygtninge "OSSE" skal have et hus (174). Serena svarer, "at selvfølgelig" skal de det. Silje og Sanne bliver ved med at udfordre Serena, som svarer kortfattet. De to piger er enige og forsøger at få Serena overbevist med korte, oftest ubegrundede påstande eller korte spørgsmål, som demonstrerer et umiddelbart engagement. Der er ikke megen pause mellem de enkelte udsagn, som udtrykkes uden tøven. Samtalen er disputativt præget (Mercer, 1995; 2004), og der er implicit en tone af at ville have ret blandt pigerne (se billede).



Silje fortsætter med et nyt spørgsmål, hvor hun argumenterer for sin sag (179). Hun mener, at flygtninge skal komme med noget for at få et hus, fx en uddannelse. Hun spørger Serena, om de alle bare skal have et hus uden at gøre noget for det; hun er uforstående overfor Serenas standpunkt. Sara blander sig; hun mener ikke, at flygtninge kun skal hjælpes, hvis de har en uddannelse (180). Saras argumentation er præget af begrundede ræsonnementer, som hun udfolder flere gange på baggrund af én af de andres udsagn (157, 164, 180, 189). Hun er ikke involveret i samtalen på samme måde som de tre andre, men sidder mere iagttagende og ser ud til at lytte (se Sara med ryggen mod hylderne i billedet)

Sanne (181) og Silje (182) reagerer begge på Saras argument. Sanne spørger ironisk, hvem der skal betale, og Siljes argument er, at så ender flygtningene bare med at sidde. Hun siger implicit, at de foretager sig ingenting, hvis ikke der stilles krav til dem, og så bliver de ikke integreret. Sanne afbryder og fortsætter reflekterende med bud på hjælp i nærområdet (183), og Silje fortsætter argumentationen ved at konstatere, at andre lande måske kan hjælpe (184). Begge piger mener, at Danmark ikke har plads og rum til alt for mange flygtninge. Begrebet 'nærområde' er et begreb, som ofte optræder i den aktuelle politiske debat i samfundet; det begreb har de ikke fra Amnesty websiden, men en viden, som bl.a. Sara inddrager det i samtalen og både Sara og Sanne bruger ordet til at uddybe deres argumentation.

Sanne fortsætter sit argument: Får man integrationsydelse, så er der en lovgivning, som betyder, at man skal gå i sprogskole (185). Hun lytter ikke til Silje, men stopper op undervejs i sit udsagn og

holder en pause undervejs i sine overvejelser og ræsonnerer reflekterende, at flygtninge jo nok ikke kan få integrationsydelse i nærområderne, som hun mener, kan være ukontrollerede. Hun bliver ikke helt færdig i sine overvejelser, men afbrydes af Sara, som konstaterer, at flygtninge også selv skal betale for deres hus i Danmark (186). Hun forsvarer, at flygtninge får deres eget hus, og begrunder det med, at de jo skal betale for det med deres integrationsydelse. Sanne bruger et nyt argument (187): Der skal stilles krav til flygtninge, hvis de skal modtage integrationsydelse. Det er ikke helt tydeligt, hvorfor hun argumenterer, som hun gør. Hun fortsætter med at sige, at flygtninge ikke kan få integrationsydelse i nærområderne; hun reflekterer videre og overvejer konsekvenserne af at lade flygtninge blive i deres nærområder, for der kan de jo ikke få integrationsydelse. Hun skifter sandsynligvis holdning undervejs i sine to sidste udsagn (185, 187) i en erkendelse af, at hendes egen argumentation ikke holder. Flygtninge kan ikke få integrationsydelse i deres nærområder, og så kan de respektive lande, hvori flygtningelejrene er, heller ikke stille krav, hvilket betyder, at "så kan flygtningene selvfølgelig heller ikke bede om et hus". Hendes ræsonnement foregår undervejs i udsagnet. Fiona Maine beskriver en sådan tænkning, "when thinking is simultaneously divergent and convergent" (Maine, 2015, s. 59), til at sige noget om, at en sådan reflekterende tænkning undervejs kan have potentiale til at åbne for videre refleksion i samtalen, men at den også kan lukke en samtale ved at give et svar. Den åbnende tænkning giver mulighed for nye ideer eller for dialogisk at åbne for nye ideer i en samtale, både for den enkelte og for gruppens fælles samtale. Sanne befinder sig i en sådan situation (185, 187), da hun selv får en indsigt i, en erkendelse af eller et metaperspektiv på sit eget udsagn. Sanne er i gang med at tænke divergent, da hendes overvejelser lægger op til et nyt perspektiv, nemlig at flygtninge ikke bare kan klare sig i nærområderne, når de ikke får integrationsydelse, og at de syriske myndigheder så heller ikke kan stille krav, ligesom myndighederne i Danmark kan.

Sara fortsætter Sannes overvejelser og konkretiserer, hvad der sker, når flygtninge kommer til Danmark; hun inddrager viden og har tilsyneladende kendskab til flygtninges muligheder (189). Ved at eksemplificere fx Sandø Kommunes forpligtelser (fiktivt navn) og handlemuligheder demonstrerer Sara en almenviden, som overbevisende underbygger, hvilke muligheder for integration den danske stat har. Sara argumenterer for, at målet med en integrationsydelse er, at flygtningene skal kunne klare sig selv ved selv at have styr på, hvad de skal yde til gengæld for

deres integrationsydelse. Sara argumenterer sagligt, og det viser hun ved at forklare, hvilke forpligtelser der følger med integrationsydelsen. Sanne fortsætter Saras informationer og reflekterer over og vurderer integrationsydelsens formål (190). Hun konstaterer, at det jo er en "slags investering i fremtiden", som hun argumenterer for med to forskellige argumenter: Vi får arbejdskraft, og der kommer "styr på det". Om det angår situationen i nærområderne eller et Danmark uden integrationsydelse, uddyber hun ikke. Det får vi ikke at vide i samtalen, da gruppen fortsætter med næste opgavespørgsmål.

Silje, Sanne og Sara samtænker i denne sidste del af samtalen (182-190). De fortsætter hinandens refleksioner, og de forholder sig kritisk til Siljes udsagn. Sanne ændrer udgangspunkt undervejs, og Sara argumenterer overbevisende ift. Sannes udsagn. Eleverne viser ikke yderligere eksempler på divergent samtale (Wegerif, 2013; Maine, 2015), de bruger ikke hypoteser og har ikke mange længere sammenhængende udsagn (undtagen i sidste del), men derimod mange kortfattede udsagn, særlig i første del af samtalesekvensen. De inddrager en del almenviden, især Sanne og Sara, som kvalificerer deres samtale og dermed åbner for en mere kritisk og reflekterende samtale (Wegerif, 2013). De er ofte kritiske overfor hinandens udsagn, men i mindre grad velbegrundede (167, 168, 176, 180). Deres samtale får længere ytringer undervejs, og de demonstrerer i højere grad samtænkning (183-190) (Littleton & Mercer, 2007; 2013), hvor de kredser om temaet flygtninge og integrationsydelse. Der er et eksempel på, at pigernes samtale udvikler sig undervejs, de lader samtalen skabe mening kollaborativt (Littleton & Mercer, 2013). Samtalen domineres afslutningsvis af Sara og Sanne, som efterhånden er temmelig enige og supplerer hinandens overvejelser. Pigerne skaber ny viden, når de også bruger den almenviden, som Sara finder relevant og bringer ind i samtalen afslutningsvis (integrationsydelse, en kommunes forpligtelser og muligheder), skabes i mødet med det, som den anden siger eller sagt på en anden måde mening skabes mellem lytter og taler (Bakhtin, 1981, s. 282).

Pigernes samtale om flygtninges pligter og rettigheder foregår med udgangspunkt i deres nutidige danske kontekst, i et samfund, hvor flygtningedebatten er meget synlig blandt politikere og i medierne. James Gee udviklede diskursbegrebet til at rumme både en lille 'd'-iskurs og en stor 'D'-iskurs, så at han både kunne beskrive sprog i brug og sprog i brug i en større social kontekst. Gees (1999; 2015) diskursanalyser suppleredes af New London Group (NLG) (1996), som Gee selv var en del af. Medlemmerne af NLG argumenterede for, at der er en dynamisk forbindelse mellem et

individs tydning eller kreative skabelse af mening ('d') og de ideologiske og holdningsmæssige konventioner, som man finder i en given diskurs ('D') (Gee, 1999). Det betyder, at man i en given situation, fx i en skolekontekst, ikke kan adskille den sociale kontekst fra den konkrete sproglige situation. Samfunds-Diskursen, den aktuelle flygtningedebat på baggrund af flygtningestrømmen i 2015, bliver også synlig i elevernes gruppesamtale, da eleverne netop står i et dynamisk forhold til hinanden, både i deres konkrete sprogbrug og i måden, de diskuterer og/eller argumenterer for (diskurs). I denne gruppe forsøger eleverne at få hold på, hvilke rettigheder og pligter en flygtningefamilie har, når den kommer til Danmark. Silje og til dels Sanne giver i første del af samtalesekvensen udtryk for, at flygtninge ikke bare skal kunne stille krav, men at de skal yde for at kunne nyde ved at have et job eller tage sig en uddannelse, hvorimod Sara og Serena i højere grad har fokus på, hvilke rettigheder familien har. Diskussionen foregår i en skole-Diskurs parallelt med samtalen, der også findes i den aktuelle samfunds-Diskurs, og deres argumenter er taget direkte fra denne. Samfunds-Diskursen afspejler sig i elevernes samtale i skole-Diskursen. NLG foreslog, at undervisning i sprog skulle inkludere fire komponenter (Cazden, 1996), nemlig situeret praksis, eksplicit undervisning, kritisk tænkning og transformeret praksis. I mit studie inddrager eleverne deres almenviden til at samtale med hinanden. De modtog eksplicit undervisning i samtaleforløbet, og de arbejdede med kritisk tænkning, i og med at de skulle forholde sig kritisk til hinandens udsagn i arbejdet med en hjemmesides indhold. Den kritiske tænkning er analyserende og rationel og indeholder en kritisk stillingtagen til det udvalgte område. I denne pigegruppe viste den kritiske samtale sig i deres argumentation overfor hinanden, selvom samtalen ikke altid var lige saglig. Deres eksplicitte værdimæssige opfattelser blev synlige samtalen, som var præget af disputativ tale, men med et tydeligt fagligt engagement. Det var ikke kun en samtale, hvor det gjaldt om at få det sidste ord, for enhver pris, men i højere grad en samtale, hvor pigerne gerne ville overbevise de andre i gruppen både fagligt engageret og dedikeret. Den transformerede praksis blev synlig i pigernes samtale om, hvordan en integrationsydelse kan være med til at integrere flygtninge, og at denne integration er til fordel for det danske samfund.

Samspeilet mellem de fire piger er interessant. De har forskellige tilgange og forskellige holdninger til emnet. De er vurderende, og især Sanne er reflekterende og forholder sig til forskellige argumenter, også sine egne. Silje er mere postulerende, og hendes argumentation er hentet fra offentlige og private debatter. Hun er ofte frembrusende og afbryder de andre. Sara er nøgtern og

argumenterer sagligt. Serena fastholder sine udsagn, men kommer flere gange til kort overfor både Silje og Sanne og bliver mindre deltagende undervejs, måske fordi hun ikke har argumenter til gruppens fortsatte debat. Sanne ændrer holdning undervejs; hun er undersøgende og argumenterer undervejs, både overfor de andre og overfor sig selv. Sanne støtter i første omgang Silje, men ændrer fokus undervejs, undersøgende og vurderende.

Det er overordnet en lang sammenhængende ytringskæde (Hennesy, 2016; Maine, 2015; Rødnes, 2011; Wells, 1981), som bølger frem og tilbage mellem alle fire piger. De diskuterer og er ikke enige med hinanden, der er dynamik og engagement. Samtalen bindes sammen af spørgsmål, provokationer og modargumenter. De fleste udsagn er svar på forrige udsagn og kan ikke stå for sig selv. Pigegruppens samtale er domineret af en kritisk undersøgende og en kritisk debatterende tilgang. Det betyder ikke, at der ikke er elementer af kritisk kreativ samtale; det ses bl.a. hos Sanne, som i samtalen og transskriptionen viser refleksion over og erkendelse af, at hendes argumenter ikke kan understøtte hendes egne synspunkter. I samarbejde med Sara fortsætter de en vurderende samtale om, hvilken funktion integrationsydelsen har og kan få for både danskere og de flygtninge, som kommer til landet og skal integreres. De sidste udsagn rummer en fremadrettethed, nogle overvejelser over, hvilket potentiale fx integrationsydelsen har for integrationen, med de uddybes eller udvides ikke, og dermed opstår der heller ikke et særlig stort dialogisk rum.

Eleverne er derimod ofte kritisk undersøgende. De kredser om flygtningenes pligter og rettigheder, som undersøges fra flere perspektiver begrundet i pigernes egne holdninger. I den sidste del af samtalesekvensen inddrager de almenviden, som kvalificerer deres samtale. De er gode til at stille hinanden spørgsmål og er meget engagerede og dedikerede i samtalen; de er til tider temmelig disputerende. Elevernes samtale er præget af en dynamik mellem de enkelte talende, der er et højt tempo i samtalen, i særlig grad i begyndelsen af samtalesekvensen. De er kritisk diskuterende, og der forekommer afbrud flere gange. De afprøver deres argumenter på hinanden og ændrer holdninger undervejs (Sanne). Deres udsagn står ikke usammenhængende, men kædes sammen af den næste taler.

Den kritisk debatterende samtale inviterer deltagerne til at tage stilling og forholde sig til hinandens argumenter. Eleverne i denne gruppe diskuterer flygtninge i Danmark. De forholder sig til den virkelighed, som er udenfor skolens rum, og hvilke muligheder og begrænsninger der er

ifm. integration, og de kommer med bud på, hvordan fx integrationsydelsen kan få betydning for integrationen. Deres indbyrdes og modstridende holdninger er med til at drive samtalen fremad, sammen vurderer og reflekterer de over forskellige problemstillinger. Eleverne møder Amnesty-websidens indhold med kritisk modstand igennem deres samtale med hinanden (Blikstad-Balas, 2016). De forholder sig kritisk til en omdiskuteret problemstilling i deres nutidige kontekst, og de praktiserer sprog i brug i en aktuel samfundsmæssig kontekst (Luke, 2007). Pigerne er meget engagerede i samtalen og i hinandens udsagn, og der er en høj grad af social interaktion mellem de 'sam'-talende (Maine, 2015; Fairclough, 1992).

Kendetegnende for den kritisk debatterende samtale er, at den er dynamisk og konfronterende og indeholder hurtige replikskifter, men også, at der er flere afbrydelser og en mindre grad af lytning. Samtalens potentiale er elevernes verbale interaktion, engagement og argumenterende uenighed, som tvinger dem til at tage stilling til hinandens udsagn. Pigerne samler ikke op på deres samtale og det kan betyde, at de ikke får en bevidsthed om det vigtige indhold som opstår undervejs i samtalen, det betyder en manglende konvergent afslutning (Maine, 2015, s. 58).

En modsætning til den hurtige og debatterende samtale er den associerende samtale, som ikke blot er kendetegnet ved en større kumulerende dybde, men også ved en større grad af enighed.

5.7. Den kritisk associerende samtale

- "Oss' det der med ..."

Eleverne i Betagruppen havde en fælles opfattelse af skolens rolle, eftersom mange af skolens elever kom med en ensartet primær og sekundær Diskursbaggrund (Gee, 1999). De mestrede grundlæggende skolens sekundære sprog og formåede at inddrage tidligere undervisningsindhold og deres almene viden, som de sandsynligvis både havde tilegnet i andre fag og udenfor skolens undervisning. For Gee er læring forbundet med mestring af metasprog, hvilket betyder, at elever må kunne forholde sig reflektivt til sig selv og samtalen, som de er i gang med. Eleverne, i gruppe Beta, var fagligt vidende og seriøse. De fleste elever, på denne efterskole, kom fra ressourcestærke hjem og for de flestes vedkommende en forståelse af, at man gør sit bedste i skolen, og at man arbejder fagligt målrettet for at lære så meget som muligt. Eleverne mener også,

at de har en forpligtelse overfor deres forældre, for det er dyrt at komme på efterskole, og de var bevidste om, at deres forældre har faglige forventninger til dem. Eleverne opfattede ikke nødvendigvis disse faglige forventninger negativt, for mange af skolens elever kommer fra hjem, hvor en sådan forståelse er helt naturlig. Deres primære Diskurs flugter godt med den sekundære skole-Diskurs og dens målsætninger. Udfordringen for nogle af disse elever var, at deres læringsforståelse i høj grad var præget af en IRE-opfattelse (Sinclair & Coulthard, 1975), og at de i mindre grad var vant til samtalens betydning for læring og endnu mindre gruppesamtalens potentiale til samtale og læring. De havde en forventning om lærerens initiering af opgaven og deres forpligtelse til at finde svar, og de forventede derefter lærerens tilbagemelding. Under gennemførelsen af undervisningsforløbet kom to piger en dag hen til mig og spurgte: "Hvorfor skal vi ikke bare besvare spørgsmålene?" Det gav stof til nogle overvejelser. Viden tilegnes ikke udelukkende gennem svarsøgning (konvergent læring). Hvad er et svar, findes der svar, hvordan finder vi svar, og – måske helt overordnet i et sociokulturelt perspektiv – kan mulige svar findes uden dialog? "From a dialogic epistemological perspective, we can have no direct knowledge of an external world but only within dialogue as an aspect of dialogue" (Wegerif, Mercer & Major, 2020, s. 2). Eleverne havde ikke en viden om, at ny viden kan opstå i deres samtaler.

Fiona Maine (2015) argumenterer for den sociale praksis' betydning for den sociale interaktion mellem de 'sam'-talende i klasserummet. En tilsvarende forståelse af sammenhængen mellem samfundets normer og den kommunikation, der finder sted i skolens praksis, finder man hos Norman Fairclough (Fairclough, 1992). Faircloughs udgangspunkt er, at vores sprog afspejler samfundsmæssige normer og forandringer, og at det er igennem vores sprogbrug og forståelse af verden, at vi får mulighed for at beskrive vores opfattelser og fortolkninger af verden. Jeg vil argumentere for, at Maine og Fairclough har den samme forståelse af, at samfundsnormerne udenfor skolens rum afspejles i de eksplicite og implicite normer for eller forventninger til eleverne i skolen, fx løsning af opgaver i grupper. Jeg beskriver, på baggrund af Maine to eksplicite og implicite niveauer af social praksis, elevernes gruppearbejde (Maine, 2015, s. 101-102).

For det første er der en eksplicit opgave, hvor eleverne skal finde svar til den stillede opgave (her forstås, at det at løse opgaven også kan bestå i at drøfte og vurdere en opgave). Den stillede opgaves mål er tydeligt formuleret, og der er en forventning fra lærer og elever om en bestemt

skolsk genre (Hetmar, 2004), nogle uskrevne regler for, hvordan et gruppearbejde skal foregå (Maine, 2015, s. 101). For det andet, så er der en mere implicit forventning til diskussionen i gruppearbejdet, nemlig at der er et mål om enighed og harmoni i gruppen og i klassen. Selv uden lærerens eksplicitte italesættelse ved eleverne, at de skal diskutere og forhandle verbalt og nonverbalt med hinanden, og at de skal afslutte gruppearbejdet uden at falde udenfor den sociale harmoni. Det er svært at holde fast i uenighed, når man skal fortsætte med at være sammen efter timens afslutning; man skal helst kunne arbejde sammen og måske endda være venner. Det handler om hierarki og roller i gruppen såvel som i klassen. Konteksten påvirker samarbejdet (Maine, 2015, s. 101).

Eleverne, i Beta-gruppen, var bevidste om den eksplicitte opgave, som de skulle løse. Deres lærer havde defineret opgavens formål og ramme klart og givet udtryk for faglige forventninger. Hun havde stilladseret dem gennem det tidligere arbejde med samtaleformerne. Gruppen løste opgaven kollaborativt.

Eks. 1. "Også lissom at dele" – sagen belyses associerende

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.7.)

Samtale A2

Samtalesekvensen tager udgangspunkt i gruppens A2-samtale. Samtalens tema er MeTwo-bevægelsens udnyttelse af Facebook til at sprede deres budskab. I denne samtalesekvens tager gruppen udgangspunkt i opgavespørgsmålet: Hvad er formålet med bevægelsen MeTwo?

Betagruppen giver i denne samtalesekvens forskellige bud på MeTwos formål. De supplerer hinandens udsagn ved hjælp af additive kohærente koblinger mellem forskellige bud på svar. Det betyder, at det er muligt at trække en forbindelse mellem elevernes sætninger. Elevernes individuelle udsagn er additivt kohærente med hinanden og kommer dermed til at fungere som en længere supplerende række af bud på svar på spørgsmålet om bevægelsens formål.

Jakob giver første bud på, at formålet med MeTwo-bevægelsen er at skabe opmærksomhed om, hvordan man kan bekæmpe racisme (9). Janni supplerer ved at uddybe formålet, og hun begrundes, at selvom man har rødder i to lande (10, 12), så kan man stadig føle sig som tysker.

Jesper kommer med en ny vinkling af bevægelsens formål, nemlig at alle, som har to identiteter, kan komme med deres erfaringer med at blive mødt med racisme (13). Bevægelsen formål kan også være at skabe opmærksomhed om, at selvom man har "to hjerter", så kan man godt føle sig som én person; det mener Julie, og hun udvider dermed gruppens refleksioner over bevægelsens formål. Afslutningsvis bringer Jesper et metaperspektiv i spil: at MeTwos fokus på diskrimination er en global udfordring.

Eleverne giver dermed bud på bevægelsens formål. Overordnet udtrykker de enighed om, at formålet med MeTwo er at skabe opmærksomhed om, hvilke udfordringer mennesker med to forskellige kulturelle identiteter står overfor, og at motivere dem til at acceptere det og dele erfaringer med hinanden, selvom de bliver mødt af racisme.

Eleverne har en kortere sammenhængende ytringskæde, hvori de sammen reflekterer over udfordringerne i at have to identiteter. Gennem opgavespørgsmålet, som repræsenterer lærerens stilladsering, åbner eleverne for et dialogisk rum. De udvider deres dialogiske rum ved at tilføje nye informationer og overvejelser, fx udsagn 10, 13, 14 og 15. De udvider ved at "adding voices and new perspectives to expand the shared space" (Rupert Wegerif, personlig vejledning, d. 23.11.20). Det betyder, at de supplerer hinandens udsagn og dermed udvider det dialogiske rum med ny viden: "Widening the space is asking everyone what they think and also actively seeking out a range of views perhaps by going to the internet to find alternatives and to invite in different voices" (Wegerif, 2020, s. 21). Eleverne spørger ikke ind til hinandens udsagn, men de udtrykker dog forskellige perspektiver, også nye perspektiver. Den kumulative samtale indhold kan være svært at beskrive; på den ene side "køber" eleverne hinandens udsagn, men eleverne i denne gruppe kommer også med forskellige nye perspektiver og udvider og nuancerer deres svar kumulativt. Men der er ikke en kritisk interaktion imellem deres udsagn.

Spørgsmål vil kunne udvide det dialogiske rum i højere grad end kumulative bidrag, men når eleverne gennem deres kumulative udsagn belyser og inddrager forskellige vinkler, så har de også en værdi, nemlig ved at nuancere og udvide elevernes samtaleudsagn. Med Wegerifs ord: "cumulative, yes, but not in a bad way" (Wegerif, personlig vejledning d. 23.11.20)

Eleverne er lyttende og fokuserede, men de kommenterer ikke på den enkeltes udsagn, men supplerer med nye vinkler ift. den foregående talers udsagn. Det betyder, at hvert udsagn ikke kan

stå selvstændigt, men supplerer eller fortsætter det foregående udsagn uden at uddybe det. Det vil sige, at selvom de lytter til hinanden, så sidder de stadig med hver sit bud, som ganske vist supplerer og udvider deres dialogisk rum, men som ikke uddyber det dialogiske rum. En sådan uddybning finder sted, ved at eleverne fx stiller uddybende spørgsmål til den forrige talers udsagn. De kommenterer og/eller spørger ikke uddybende ind til hinandens udsagn. Det er de additive koblinger, som binder samtalen sammen og giver samtalesekvensen den kumulative form. De samtaler og samtænker (Littleton & Mercer, 2013) ved at udvide det dialogiske rum (Wegerif, 2013).

Eks. 2. "Og så gøre det midt i valgkampen" – problematiserende associationer

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.7.)

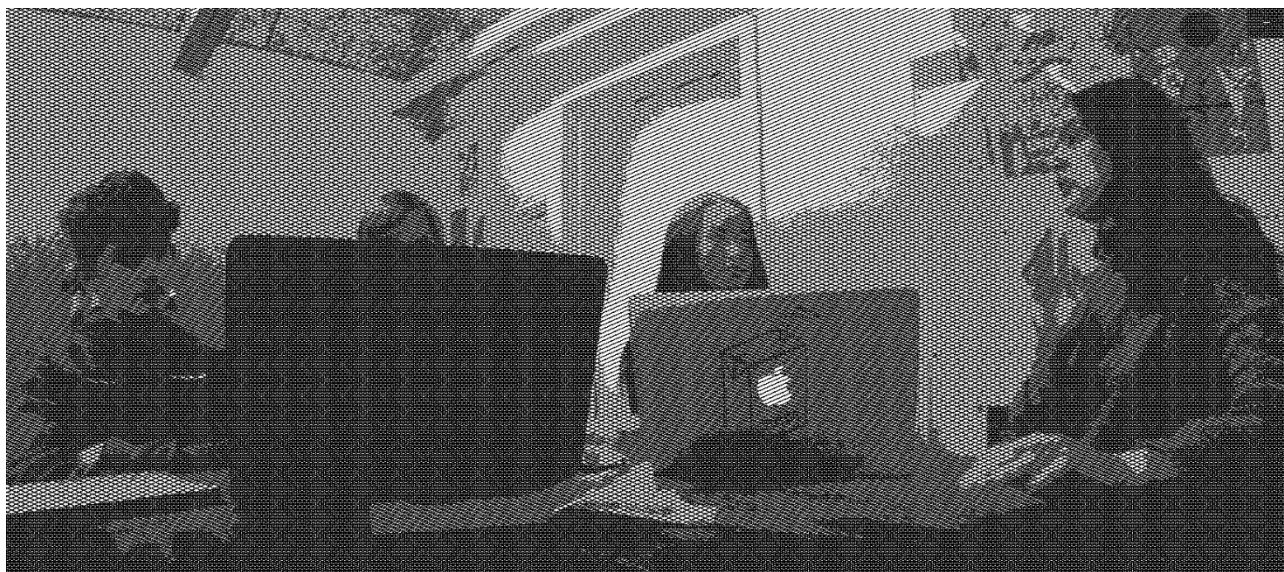
Samtale A2

Gruppen kumulerer hinandens udsagn, men de gør det på en måde, så de problematiserer. Jakob kommer med det første bud på svar (40). Spørgsmålet er et typisk opgavespørgsmål, hvor eleverne forventes at skulle give et svar. Det er et opgavespørgsmål, der lægger op til konvergent tænkning; en opgave skal løses, og der skal findes et svar (Maine, 2015, s. 58). Jakob udtrykker sympati for tyskerne, og han uddyber sin sympati ved at identificere sig med tyskerne, hvis vrede han forsøger at forklare ved, at de tyske fodboldfans kan sætte spørgsmålstejn ved Özils følelse af at høre til Tyskland. Han reflekterer over, hvorfor tyskerne reagerer, som de gør, og ræsonnerer ved at bruge en kausal sætningskobling ('hvis ... så'). Han skaber dermed en kohærent semantisk sammenhæng i sin argumentation. Han demonstrerer i sit udsagn, at han er kritisk overfor Özil, hvilket netop er det, han er blevet bedt om at være i opgavespørgsmålet. Han argumenterer kritisk ved at besvare spørgsmålet ved at prøve at forstå sagen gennem tyskernes perspektiv. Janni (41) fortsætter Jakobs overvejelse ved at supplere uddybende med spørgsmålet om, om Özil overhovedet positivt vil være en del af Tyskland. Det er et spørgsmål, som i sig selv er kritisk overfor Özils handling, nemlig at lade sig fotografere sammen med den tyrkiske præsident Erdogan og samtidig kalde ham sin præsident. Jesper fortsætter refleksionen og uddyber yderligere og demonstrerer almenviden om Erdogan, da han argumenterer for, at det at få taget

et billede sammen med Erdogan ikke er den bedste måde at promovere hverken sin tyrkiske eller tyske identitet på overfor de tyske fodboldfans. Jesper begrundet med, at Erdogan ikke er positiv overfor den vestlige verden og dermed, ræsonnerer Jesper, heller ikke positiv overfor tyskerne (42). Det uddyber han yderligere ved at bringe et nyt perspektiv i spil, nemlig journalisternes nyhedsinteresse i en sådan konflikt, der bunder i en kendt tysk-tyrkisk landsholdsspillers forhold til tyskerne og omvendt. Jespers ytring (42) rummer flere fragmentariske udsagn, som ikke er sammenhængende. Jeg mener, at vi her ser eksempler på, at Jesper har sin egen indre monolog, med sit indre sprog er han i gang med at formulere sin tanke til verbal tale (Vygotsky, 1974). Det viser sig i hans abrupte tale. Et eksempel er, at Jesper siger "Vesten". Han siger, som jeg tolker det, at Erdogan har et problematisk forhold til Vesten. Jesper demonstrerer igen et ræsonnerende udsagn, som viser en vurdering, der bliver til undervejs i selve udsagnet, og som både kan være åbnende og lukkende for en samtale. Den åbnende tænkning giver mulighed for refleksion, for nye ideer eller for dialogisk at åbne for nye ideer i en samtale, både for den enkelte og for gruppens fælles samtale. På den anden side kan en sådan argumentation, der udvikler sig undervejs, også betyde en lukning af fortsat samtale eller en opsamlende konklusion ved at give én eller flere forklaringer, som ikke efterfølgende giver mulighed for nye vinklinger. Jesper er i højere grad i gang med at tænke divergent, da hans ræsonnement lægger op til nye perspektiver, fx journalisternes rolle i en sådan sag. I det forrige udsagn (40) stillede Jakob også et åbnende spørgsmål: I hvor høj grad ønsker Özil at være tysker? Begge drenges divergente tænkning understøttes også af de pauser, de har undervejs i deres argumentation (40, 42), men de to piger i gruppen griber bare ikke muligheden. Julie (43) vurderer supplerende Jespers kritik af Özil, men fortsætter ikke hans divergente refleksion, da hun blot er konstaterende i sin vurdering. Jesper kommenterer ikke Julies udsagn eller lytter ikke, men fortsætter med sit eget ræsonnement (44) og inddrager pressen yderligere i sin argumentation ved at vurdere, at pressen udnytter sådanne historier, som Özil leverer, og det begrundet han ved at henvise til artiklens yderligere linkning til andre artikler. Julie (45) griber Jespers argument og supplerer med, at journalisterne er ekstra opmærksomme på sådanne mulige konflikter midt i en valgkamp, og at Erdogan måske udnytter det, ved at en kendt tysk fodboldspiller støtter ham. Janni følger ikke op på Julies udsagn, men hun følger op på Jespers tidligere udsagn (42) og begrundet, hvorfor det ikke er smart af Özil at lade sig

fotografere med Erdogan, da han er en offentlig person og har nogle forpligtelser, som hun ikke uddyber nærmere (46).

Den kumulerende række af udsagn underbygger argumentet om, at Özil må tage sin del af skylden for sagen. De udvider deres samtale til både at handle om Erdogans og tyskernes perspektiv og ved at inddrage pressen. Svarene 41-46 supplerer kumulativt Jespers svar (40) (Rasmussen, 2020) og er derved med til at uddybe et samlende svar på opgavespørgsmålet. Det behandlede screenshotbillede fra videoen viser de fire elevers opmærksomhed overfor hinandens udsagn ved, at de kigger på hinanden og fx ikke ser ud til at fokusere på deres computere eller andet. Den kumulerende række af udsagn kan åbne for et dialogisk rum og uddyber i denne samtalesekvens også elevernes overvejelser. Eleverne afbryder ikke hinanden og giver dermed plads til fx Jespers umiddelbare refleksioner. De tre andre elever i gruppen griber bare ikke Jespers refleksioner, selvom muligheden er der, og de sætter heller ikke spørgsmålstejn ved hans udsagn, og dermed forbliver samtalen kumulerende.



Alle fire elever forholder sig til Cans bevæggrund og Özil handlinger. De prøver i særlig grad at identificere sig med de tyske fans, og Janni sætter sig i sit sidste udsagn også i tysk-tyrkernes sted. De demonstrerer en høj grad af optag (Dysthe, 1995), men de udnytter ikke potentialet til fortsat samtale. Elevernes optag bliver ofte synligt i supplerende kommentarer. Eleverne bruger et kritisk blik til at afdække, hvorfor der har været så stor en reaktion fra tyskernes side på Özils handlinger og ikke på Cans mission. De besvarer opgavens spørgsmål uden at nå til en opsamlende eller kritisk konklusion. I deres udsagn er de ofte meget reflekterende. Udsagnene udvikler sig

undervejs, både konvergente (44, 46) og divergente (40, 42, 46) overvejelser (Maine, 2015). Eleverne er oftest kritiske og vurderende hver især (fx 42, 44, 46), og nogle steder reflekterer de også videre over hinandens udsagn (fx 44, 45), men de stiller ikke spørgsmål til eller ved hinandens udsagn. Det kritisk kreative kommer til udtryk via inddragelse af almenviden (42), hvor eleverne åbner for en tænkning ud af boksen (Nickerson, 1999; Wegerif, 2013; 2018) med forslag til, hvordan man kan forstå andres problemer og identificere sig med dem. Det giver mulighed for åbning og uddybning af det dialogiske rum (Wegerif, 2013). Eleverne åbner flere gange for et dialogisk rum, men de udnytter det ikke til videre samtale. Det kan evt. forklares med deres manglende spørgsmål til hinanden.

Marte Blikstad-Balas (2016) definerer brug af kritisk sprog (literacy) som at møde teksten med kritisk modstand. Eleverne møder i høj grad hjemmesideteksten med kritisk modstand, men de møder i mindre grad deres egen tekst, samtalen, med kritisk modstand. Denne gruppe praktiserer både kritiske undersøgelser og vurderinger af hjemmesiden; de praktiserer det kritiske sprog, men bruger det i mindre grad overfor hinanden.

Elevernes samtale kan beskrives som overvejende kritisk associerende og kumulerende, men den er også kritisk kreativ. De er meget lidt kritisk debatterende i denne gruppe, da en sådan kritisk samtale ville indeholde en større grad af modsatrettede udsagn. Eleverne stiller ikke spørgsmål til hinandens udsagn, de er i langt højere grad kumulerende i deres samtale (Rasmussen, 2020). De inddrager og supplerer med informationer og holdninger og udvider og uddyber dermed samtalen. De er ikke særlig kritisk undersøgende, da de ikke forsøger at forstå problemstillinger i deres samtale. Til gengæld er de meget konvergent orienterede og i forlængelse heraf ofte aktivt vurderende, og de tager kritisk stilling. De er orienterede mod et produkt, nemlig besvarelse af en opgave. De har længere sammenhængende udsagn og reflekterer undervejs i deres udsagn. De åbner for adskillige dialogiske rum. De afbryder ikke hinanden, men de griber heller ikke i særlig grad den foregående talers udsagn, hvilket betyder, at selvom der er plads mellem talers intention til lytters svar, så bliver dette rum ikke udnyttet. På baggrund af analysen er det vigtigt at påpege, at selvom eleverne ofte ikke udnytter samtalens dialogiske rum, på trods af at mulighederne er der, så betyder det ikke, at eleverne ikke samtænker (Littleton & Mercer, 2013), for det gør de i det meste af samtalesekvensen. De lytter til hinanden, og de inspirerer også hinanden, men de sætter ikke spørgsmålstejn ved hinandens udsagn.

Opsamlende overvejelser (5.7.)

De associerende samtalers potentiale er muligheden for udvidelse og dybde. Der er lydhørhed, så alle kommer til orde. Der er rum for supplerende refleksion, men der forekommer færre modstridende udsagn i sådan en samtale. Udfordringen er at få eleverne til at sætte spørgsmålstegn ved hinandens udsagn. Eleverne forholder sig sjældent kritisk til hinandens udsagn, men der er en høj grad af dialogisk kumulativ kollaboration.

Eleverne forholder sig i fællesskab kritisk til en sag, og samtalen er præget af stor enighed. Det betyder længere sammenhængende udsagn. Der er potentiale for åbning, uddybning og udvidelse af et større dialogisk rum, da der er plads til eftertænkksomhed og refleksion. Der er en tendens til, at eleverne fokuserer på sagen i stedet for hinandens udsagn om sagen. Det betyder også færre partnerspørgsmål. Hvis der var blevet stillet nogle flere spørgsmål, så havde der været mulighed for en mere divergent samtale.

5.8. Den kritisk kreative samtale

- "Hvis man nu har taget imod en i ens land, så ..."

I dette afsnit vil jeg inddrage begrebet ytringskæde til at beskrive elevernes længere sammenhængende samtalekæder. Det ser nemlig ud til, at de kritisk kreative samtaler ofte indeholder længere sammenhængende udsagn. Elevernes ytringer er tæt forbundne med og afhængige af hinanden.

De kritisk kreative samtaler i afhandlingen indeholder både konvergente og divergente ytringskæder (Maine, 2015; Wegerif, 2013). Elevernes udsagn, som kommer til udtryk i deres fælles associationer, kan både vise en "opening or closing down and idea" (Maine, 15, s. 59). Elevernes ytringskæder er ofte cykliske (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 12). Eleverne bevæger sig frem og tilbage mellem nye ideer eller skabelse af bud på mening og vender tilbage til tidligere ideer og overvejelser, alt efter hvor samtalen bevæger sig hen. De kreative samtaler er mere divergente, hvorimod de kritiske samtaler er mere konvergente. Når jeg sætter de to former for tænkning i forbindelse med hinanden, så er det, fordi mine elevsamtaler ofte indeholder både den ene og den anden form for tænkning. Hypoteser forekommer flere steder i elevernes ytringskæder,

og de har potentiale til at åbne for divergent tænkning og åbne et dialogisk rum. Der er flere markører, som ser ud til at være mere åbnende end andre.

I den næste samtalesekvens samtaler og samtænker eleverne om Özils betydning for MeTwo-bevægelsen samt hans betydning for forholdet mellem etniske tyskere og tyskere med anden etnisk baggrund. I sekvensen diskuterer eleverne, om det er ok, at Özil stopper på det tyske fodboldlandshold.

Eks. 1. "Så var problemet ikke kommet i medierne" – kritisk og divergent

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.8.)

Samtale A2

Janni kommer med et udsagn (46), hvormed hun forsøger at forklare, hvorfor det er gået, som det er, og hvilke uskrevne etiske regler Özil har brudt. Ytringen indeholder flere vurderende overvejelser og begrundelser. Der er pauser undervejs, som signalerer eftertænkksomhed eller en løbende refleksion. I sidste del af ytringen kommer hun med en hypotese: "Hvis han havde ladet være med at lade sig fotografere ... så ku' det være gået helt anderledes ... det skal han måske lige tænke lidt over". Hun opstiller den hypotese, at hvis han ikke havde ladet sig fotografere, så kunne han være i en anden situation, hvor han var respekteret og stadig var en del af det tyske landshold. Hypotesen afrundes konvergent med en konklusion på overvejelsen. Selvom afrundingen har en konvergent karakter, så rummer den også divergente træk i form af hypotesen og i form af hendes forsøg på at sætte sig i Özils sted og opfordre ham til at overveje sine forpligtelser i den situation, som han står i. Elevernes divergente udsagn kommer til udtryk i markører som "hvis man har ...", "jeg tænker osse"..., "hvis man ...", "nu bliver de ligesom ...".

Jakob griber hendes hypotese (47) og fortsætter med en ny hypotese ved at sige, at hvis ikke Özil havde ladet sig fotografere, så var bevægelsen MeTwo måske ikke opstået. Udsagnet beskriver konsekvenserne af en manglende MeTwo-bevægelse. Han fortsætter med at vurdere og begrunde Jannis hypotese om, at der er andre, der er i samme situation som Özil, og at deres problemer heller ikke ville være kommet i mediernes søgelys. Han argumenterer for, at der er kommet noget godt ud af Özils handling. Jakob giver endda udtryk for, at sagen og MeTwo-bevægelsen har stillet

de tyske fans i et dårligt lys. Ytringen består først af en lang fortsat hypotese, som flere gange inddrager den kausale markør ”så”, som signalerer, at udsagnet er en følge af det foregående. Hans udsagn har en fremadskridende karakter og munder, ligesom Jannis foregående udsagn, ud i en form for konklusion. Jakobs overordnede udsagn er konvergent, men hans begrundelser er divergente. Han har en hypotese, som han argumenterer for med forskellige vinklinger. Han åbner for flere argumenter, som han ikke uddyber: 1. bevægelsen ikke var opstået, 2. andre har oplevet det samme, 3. mediernes søgelys, 4. tyskerne som det sorte får. Han færdiggør ikke sine forskellige bud på konsekvenser, og han færdiggør ikke sine begrundelser, som ofte bliver bud på mulige konsekvenser. Han fortsætter kort tøvende til næste argument, eller han lader sit bud stå åbent og fortsætter med næste argument. Jakobs forskellige bud på konsekvenser kunne have åbnet for divergente eller mere kreative muligheder for samtaleindholdet, men de kommer til at stå åbne. Hans udsagn ender konvergent med et afsluttende argument. Han er overordnet kritisk i sit udsagn, men hans løbende begrundelser indeholder kreative indslag.

Janni følger kumulativt op på Jakobs hypotese med en ny og længere todelt hypotese, hvormed hun både prøver at identificere sig med etniske tyskere og tyskere med anden etnisk baggrund. Hun prøver at sætte sig i både tyskernes og indvandrerens sted. På den ene side: ”Altså fordi ... hvis man har taget imod en i ens land ... og sagt, I må godt være her ... I må godt være statsborgere ... I må godt få et arbejde her”. Og på den anden side: ”Hvis man (*dem med tyrkisk baggrund*) så bare får at vide, at man bare ... sådan er doven ... og ikke bliver behandlet ordentligt ... det tror jeg osse, at der er nogen, der vil være sure over ... fordi det er meget generaliserende”. Janni forholder sig til begge perspektiver ved at identificere sig med begge parter gennem sine hypoteser. Hun formår at se begge sider af sagen ved hjælp af sine to hypoteser. Den første hypotese er uafsluttet. Efter den lille pause fortsætter hun med den næste hypotese, som hun afrunder konvergent med udsagnet: ”Det er meget generaliserende”. Hendes to hypoteser åbner for en modsatrettet forståelse for både den ene gruppe og den anden gruppe, hvilket både åbner for et udvidet og et uddybet dialogisk rum (Wegerif, 2013; 2020). Det er divergent (kreativ) tænkning, en åbning af nye muligheder i den fortsatte samtale mellem eleverne. Jannis uafsluttede første hypotese og følgende nye hypotese signalerer refleksion. Jeg vil argumentere for, at hun har gang i sit indre sprog (Vygotsky, 1974), da hun undervejs i den første del af ytringen bliver opmærksom på den anden vinkel uden at afslutte den første del af ytringen. Udefra ser

ytringen abrupt ud, men der er en sammenhængende markør til anden del af ytringen, nemlig ordet 'og'. At hun først identificerer sig med de etniske tyskere og derefter med tyskere med anden etnisk baggrund kræver metaovervejelser; hun sætter de to hypoteser op mod hinanden. Det indre sprog er ikke synligt, og jeg kan ikke dokumentere det, fordi det netop er indre, men noget sker mellem de to hypoteser. Jannis udsagn er en længere ytring, der er flere uafsluttede udsagn i den samme ytring, men den har et sammenhængende indhold (Bakhtin, 1986).

De tre udsagn er en del af en længere sammenhængende ytringskæde, hvori eleverne både samtaler åbnende for nye muligheder og lukkende med svarsøgning eller konklusioner. Styrken ved både kritiske og kreative udsagn i en ytringskæde er, at de samtalende kaster verbale bolde op i luften og griber nogle af dem. Hypotesen er som en bold, der kastes op eller ud i samtalerummet. Hvis en elev griber den kreativt, kan den åbne for ny refleksion, og hvis en elev griber den kritisk, kan den bruges til at skyde i mål, til at tage stilling ud fra, samle op eller afrunde. Hypotesen har begge potentialer. Men bolden kan også kastes op uden at blive grebet igen. Det ses også som eksempler i både Jannis og Jakobs udsagn; der kastes bolde op, som ikke bliver grebet.

De to elever gør sig nogle overvejelser via deres hypoteser. De spiller begge med på ideen om, 'hvad nu hvis', og demonstrerer derved et metarefleksivt niveau. Et sådant metaniveau kan selvfølgelig også nås på andre måder, men hypotesen giver mulighed for at inddrage viden eller refleksioner, som ikke umiddelbart kan læses i teksten. Hypotesen fungerer også som en undersøgelse af andre muligheder end de i teksten beskrevne. Hypotesen giver Janni og Jakob mulighed for at nuancere hjemmesidens indhold og give det nye divergente perspektiver. Når elevernes samtaler både rummer kritiske og kreative elementer, så har deres samtaler i vid udstrækning potentiale til metarefleksion, hvor både samtænkning og åbning af et dialogisk rum kan finde sted. Den kritiske eller den konvergente tænkning er ikke taksonomisk underordnet den kreative divergente tænkning. Min påstand er, at den kreative tænkning kan kvalificere den kritiske argumentation i en samtale.

Eks. 2. Det er en anden måde at få noget sagt" – når kritisk tænkning kvalificerer kreativ tænkning

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

(Bilag 1, kap. 5.8.)

Samtale A3

Den næste ytringskæde viser, at den kritiske tænkning kan kvalificeres af den kreative tænkning, fx vha. hypotesen. De fire piger diskuterer, hvad Amnesty International har af muligheder for at hjælpe mennesker udsat for fx tortur, og de inddrager både borgerforslag og menneskerettighederne i deres forsøg på at undersøge Amnestys muligheder. Gruppen er midt i en diskussion af, hvorvidt Amnesty kan påvirke folk for at nå deres mål. Silje og Sanne er uenige undervejs i denne samtalesekvens, og det kommer både til udtryk verbalt og nonverbalt – nonverbalt ved store armbevægelser, og ved at de læner sig frem mod hinanden. Pigerne er engagerede i deres samtale, og de er flere steder insisterende i deres udsagn (62-65). Silje lægger ud (56).



Pigerne er intenst orienterede overfor hinanden (se billedet). Silje kommer først med en beskrivelse af, hvad hun mener, at Amnesty er og kan, og slår dermed temaet an: Hvem har de største demokratiske muligheder for at hjælpe verdens udsatte? Hun beskriver Amnesty som en vagthund overfor verdens ledere og spørger til, om det er magtmisbrug (56). Sara og Sanne giver udtryk for, at det er i orden (57-58), og at man gerne må holde øje med magthaverne; det er også demokrati, argumenterer Sanne for (58). Serena skifter perspektiv og forholder sig til den enkeltes mulighed for at deltage i et demokrati og mener, at man kan være med til at bestemme (59). Hun

henviser til klassens besøg i København, hvor de var inde på Christiansborg for at tale med to politikere. Hun inddrager ny viden ved at henvise til muligheden for at komme med et borgerforslag og få det behandlet i Folketinget som en mulighed for at deltage i demokratiet og ikke blot holde øje med magthaverne. Serenas indlæg har en kreativ karakter. Det er divergent og åbner for et nyt perspektiv, og hun udvider et dialogisk rum med ny information (Wegerif, 2011). Hendes nye information rummer muligvis en ny udfordring eller mulighed i samtalen om den enkelte borgers demokratiske aktionsmuligheder, men er måske også et perspektiv, som rammer lidt ved siden af, hvad de andre er i gang med at diskutere, nemlig Amnesty's demokratiske muligheder. Serenas indlæg får Sara til at gøre hende opmærksom på, at det er en anden måde at få indflydelse på end den, Amnesty bruger (60). Hun forholder sig kritisk argumenterende til Serenas udsagn, men afbrydes af Silje, som argumenterer for, at Amnesty arbejder på en anden demokratisk måde end med opstilling af borgerforslag. Amnesty henvender sig direkte til regeringer og opfordrer dem til at handle på sager, som mange mennesker har skrevet under på, for på den måde at kæmpe for mennesker, som er forfulgte eller uskyldigt dømt (61). Både Sara og Silje kommenterer Serenas indlæg, og de må argumentere for, hvorfor og hvordan Amnesty er demokratiske. Disse argumenter var ikke kommet i spil, hvis ikke Serena havde inddraget deres fælles erfaringer fra København. Det er et eksempel på, at det kreative, det nye perspektiv kan nødvendiggøre og kvalificere en mere kritisk konvergent tilgang. Hendes eksempel må sagligt lukkes, for det er ikke relevant for samtalen om Amnesty's opgave.

Sanne er kritisk. Hun mener ikke, at et stykke papir kan ændre noget (62), og hun understreger det fysisk ved at tage et stykke papir og lægge det til side. Hun er lidt bombastisk i sit udsagn "underskrifter er sgu da kun papir" og provokerer synligt Silje, som læner sig frem. Papiret er en måde at understrege argumentationen på, og det virker som argumentation, da Silje reagerer på det. Serena kommer med en hypotese om, at hvis folk støtter en sag eller en person, så kan det give en følelse af at gøre noget. Implicit giver hun Silje ret i, at det er mere end et stykke papir (63). Hun åbner samtalen ved at sætte sig i de menneskers sted, som gerne vil have en følelse af at støtte en sag. Det bruger hun som et argument for, at underskriften er mere end et fysisk stykke papir. De andre griber ikke bolden, bl.a. fordi Silje er hurtig til at fortsætte, da hun argumenterer imod Sanne. Serena kommer med et kreativt indspil til samtalen, men det lykkes ikke for hende at få de andre med på sin tankegang. Silje ignorerer Serena og fortsætter med at kommentere

Sannes tidligere udsagn og brug af papirmetaforen (64). Hun tager det symbolske brev frem igen, forsvarer sit argument med, at mange mennesker er enige med Amnesty's aktivister, og konkluderer, at det gør underskrifterne "noget værd", og at det er ubehageligt for de mennesker, som Amnesty anklager. Hun vifter appellerende med papiret mod Sanne. Papiret bruges divergent til fysisk at argumentere. Sanne kommenterer ikke yderligere, men Sara fortsætter (66) udvidende og inddrager medierne som en mulighed for Amnesty for at få deres kamp for menneskerettighederne frem i lyset, og Serena er kumulativt enig ("eddermamne") med hende (67). Sanne fortsætter Sara og Serenas tråd om mediernes potentiale for Amnesty (69). Hun kommer reflekterende med flere små hypoteser. Det reflekterende kan ses ved hendes pauser, det indre sprog aktiveres (Vygotsky, 1974), men også ved at den ene hypotese er en forudsætning for den næste, hvilket understreges af kausale markører: "hvis ... så". Sara og Serena er med på Sannes hypotese (70-74). De inddrager mediernes rolle, og at flere kan komme til at kende menneskerettighederne. Silje afbryder (75) og kommer med et modargument, der forsvarer Amnesty's mere konkrete muligheder, da de kæmper for den enkelte person. Hun giver udtryk for, at hun opfatter menneskerettighederne som en stor ansigtsløs organisation, som man ikke helt ved, hvordan hjælper den enkelte. Sanne retter hende og siger, at menneskerettighederne ikke er en organisation, og at alle kender disse rettigheder – også medierne (76). Silje svarer irriteret, at medierne har andet at lave, og så argumenterer hun for, at Amnesty når længere ud til forskellige mennesker, når de skal underskrive (77). Sannes hypoteser får en divergent funktion, da de åbner for nogle nye problemstillinger. Det betyder, at Silje må argumentere mere konvergent for at vise Amnesty's mere konkrete muligheder. Det bliver for hende en mulighed for at argumentere for Amnesty's styrke. Denne argumentation nødvendiggøres af Sannes hypoteser, da Silje argumenterer for Amnesty i stedet for det, som hun forstår som organisationen Menneskerettighederne.

Pigerne har en længere ytringskæde, hvori der er en engageret debatterende og til dels disputerende samtale mellem Silje og Sanne (Mercer, 1995; 2000). Men samtalen mellem de to piger rummer også mange kritiske associationer, især i kraft af Siljes argumentation.

Sanne inddrager viden om menneskerettighederne (69), og det giver samtalen en ny drejning, hvor Sanne, Sara og Serena diskuterer, hvad menneskerettighederne, som er mere kendte end Amnesty, kan gøre for verdens udsatte. Silje bryder ind og sammenligner Amnesty's muligheder for

at hjælpe med menneskerettighedernes (hun opfatter menneskerettighederne som en organisation). Sanne åbner for en udvidet diskussion ved at komme med sine hypoteser om mediernes muligheder og inddrager menneskerettighederne. Ved hjælp af Sannes hypoteser åbnes en divergent samtale (kreativ), som kvalificerer Siljes kritiske argumentation, da hun sammenligner Amnesty med Menneskerettighederne og kommer med et interessant argument: at Amnesty i højere grad hjælper konkret. Argumentet kommer hun med, og dermed er hun mere kritisk overfor menneskerettighedernes muligheder for (at danne ramme for) at hjælpe det enkelte menneske. Silje er pro-Amnesty gennem hele ytringskæden.

I mine analyser har jeg kunnet se, at der også sker noget i samtalen, når eleverne bringer anden viden end den viden, som der er i opgaven eller en mere 'almenviden' (Kap. 4.3.2.) ind i klasselokalet. Når de fx inddrager viden om den tidligere internationale flygtningesituation i 2015, så kan det løfte deres samtale til et metaniveau, og det samme kan 'sammenligninger' (Kap. 4.3.2.). Begge begreber er datagenererede. I mine fortsatte analyser har jeg foretaget mere induktive læsninger af transskriptionerne. I disse læsninger er der nogle samtalehændelser, som jeg ikke tidligere havde bemærket. Der er ikke mange af dem, men de opstår oftest, når eleverne skal forklare noget, og fungerer på nogle måder ligesom hypoteserne, men hvor hypoteserne er én af de begrebsstyrede kodninger, som jeg på forhånd var opmærksom på i mine analyser, så er kategorier som 'almenviden' og 'sammenligninger' induktive opdagelser. Man kan sige, at der sker en transfer af allerede tilegnet udefrakommende viden ind i samtalen. Det kan blive til mere end blot en overføring, det kan føre til nye erkendelser. Jeg går ikke nærmere ind på transferbegrebet, selvom jeg er opmærksom på, at begrebet er brugt og udforsket i andre sammenhænge. Viden, som elever har fra andre sammenhænge, inddrages og bruges som perspektivering, som kan føre til mere nuancerede perspektiver og nye erkendelser, fx i en samtale om nogle tyskeres manglende accept af mennesker med flere nationaliteter som værende tyske. Det betyder end videre, at elever, som kan inddrage viden fra andre sammenhænge, har nogle muligheder for at løfte en samtalesekvens til et metaniveau, hvilket kan kvalificere elevernes reflekterende niveau. Det er elever, som mester at inddrage deres anden viden abstraherende.

Når en elev inddrager ny viden eller andre perspektiver, udfordres de andre i deres nærmeste udviklingszone og må tage stilling til et nyt argument. Det er ikke læreren, der stilladserer, men en elev, som mentalt udfordrer de andre. Eleverne skaber gennem samtalen interpsykologisk ny

viden, som kan føre til den enkelte elevs intrapsykologiske tilegnelse af nye perspektiver (Vygotsky, 1974). Et tidligere eksempel på dette er Sanne, der ændrer holdning undervejs (afsnit 5.6., eksempel 2). Et andet eksempel forekommer i dette afsnits samtalesekvens, hvor Silje gennem hele samtalesekvensen argumenterer for Amnestys sag i mødet med de andres udsagn og muligvis lader sig overbevise afslutningsvis. Når eleverne inddrager anden viden eller laver sammenligninger, så kan det, ligesom når de bruger hypoteser, betyde, at de sætter samtalen i et metaperspektiv og derved får mulighed for at samtænke viden og refleksioner gennem sprog og udefrakommende viden. Elevens fortolkning af, hvad en anden har sagt, bliver påvirket af, hvilken viden hun bringer med ind i samtalen. I en samtale er den viden og de forståelsesstrategier, som hun opbygger sammen med sin gruppe, også en viden, der kan hjælpe hende til at skabe en dybere forståelse, som er mere end blot en afkodning af de ord, der siges (Littleton & Mercer, 2013). Hun har intrapsykologisk tilegnet sig ny viden (Vygotsky, 1974). Det er et eksempel på, at det ikke nødvendigvis er lærerens stilladsering alene, der kan få den enkelte elev til at tilegne sig ny viden og dermed ny læring.

Eleverne viser kun opsamlende overvejelser ganske få gange i deres samtalesekvenser, og det er problematisk, for i disse opsamlinger kunne der have været rum for nye erkendelser. Mange af samtalesekvenserne mangler disse afrundende italesættelser af det diskuterede. Eleverne kommenterer ikke yderligere i denne sekvens, men fortsætter efter et øjeblikks stilhed med næste spørgsmål.

Opsamlende overvejelser (5.8.)

Den kritiske og kreative tænkning kan hver for sig og sammen bidrage til samtænkning og åbning af et dialogisk rum. Både den kritiske og den kreative tænkning er til stede i elevernes samtaler og ofte i de samme ytringskæder. Hvor den kritiske tænkning for både Maine og Wegerif er mere konvergent fokuseret på at finde løsninger, svar og/eller afrundinger, "solution-finding" (Maine, 2015, s. 58) – som jo også er mange opgavers formål både i og udenfor skolens rum – så kan den kreative tænkning beskrives som en divergent proces, hvori man forestiller sig eller prøver at skabe (nye) forbindelser, fx gennem hypoteser, sammenligninger og inddragelse af anden viden end den i opgaven givne. Den kreative tænkning kan ses som "problem-finding" (Maine, 2015, s. 59) eller, som Nickerson (1999) skriver, "a special kind of problem-solving" (Nickerson, 1999, s. 394). Det er, hvor den talende kan tænke ud af boksen, og hvor den talende eller de samtalende

værdsætter kreative og divergerende tilgange til et stof eller en problemstilling og anerkender den andens manglende enighed i det foregående udsagn.

Maine gør opmærksom på, at der kan være en ulempe i at antage, at kritisk og kreativ tænkning er hinandens modsætninger, er, at det kan ses som en forsimpning af komplekse kognitive processer (Maine, 2015, s. 58). De to former for tænkning er vævet ind i hinanden (Mosely et al., 2005, s. 119). Kritisk og kreativ tænkning er ofte to sider af samme sag i elevernes samtaler, men det kan være nødvendigt af definere dem hver for sig for at få øje på dem. Selvom det giver mening at adskille de to, så må deres indbyrdes afhængighed anerkendes på trods af den tilsyneladende dikotomi, der opstår, når man tænker divergerende og konvergerende på samme tid (Nickerson, 1999, s. 394-397). Både kreative og kritiske lag i elevernes tænkning bliver synlige i elevernes samtaler og kan ikke umiddelbart skilles fra hinanden. Hvis man divergent åbner en ide i samtalen, så kan der åbnes for et dialogisk rum, og hvis man konvergent lukker en ide, så kan det lede til en konklusion. Det betyder ikke, at den kritiske tænkning skal forstås negativt for en samtale. Den er nødvendig, hvis der skal findes passende løsninger. En passende løsning på ovenstående samtale blev en forklaring af tyskernes negative holdning, der kom til udtryk på baggrund af billedet af Özil og præsident Erdogan samt den tilhørende tekst om "min præsident". Denne konklusion blev opnået på baggrund af elevernes divergente samtale.

5.9. Kollaborativ samtalemonitorering

- "Når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo, fordi vi gerne vil være rimelig enige."

B-samtalen

De sidste to eksempler, som jeg vil inddrage, og som jeg har analyseret, er fra to af de fire B-samtaler. B-samtalen er den sidste opgave, eleverne får i undervisningsforløbet, og er deres egen analyse af deres A2-samtale. B-samtalen er i sig selv en metasamtale, da eleverne analyserer, om og hvordan de er undersøgende og kritiske i deres A2-samtale. I deres B-samtaleanalyse forholder de sig både til deres egen brug af samtaleelementer og samtaleformer og til, hvordan de bruger dem i A2-samtalen. Opgaven, som de fik, lyder som følger:

Når I har optaget samtale A, skal I lytte den igennem og transskribere den. Transskriptionen skal I analysere i fællesskab (samtale B) i 11.-12. lektion (sidste opgave i undervisningsforløbet).

Gruppesamtaleopgave B

- 1. Hvordan bruger I samtaleelementer? Find eksempler, hvor I bruger spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande, begrundelser, hypoteser, konklusioner.*
- 2. Hvordan bruger I samtaleformer? Find eksempler på informationssøgende, undersøgende samtale og kritisk samtale.*
- 3. Hvordan er samtalen undersøgende og kritisk?*

I mine analyser af B-samtaletransskriptionerne viste der sig forskellige hændelser, som jeg ikke på forhånd var opmærksom på i mit undervisningsmateriale. Disse hændelser vil jeg analysere vha. de tre begreber "samtænkning", "dialogisk rum" og "kollaborativ samtalemonitorering" (Kap. 3.3.5.-3.3.7.).

Den kollaborative samtalemonitorering er central for B-samtalen, fordi den giver mulighed for at beskrive, hvad der sker for eleverne, når de skal analysere noget, som de allerede har sagt. Littleton & Mercer bruger begrebet 'metacognition' i betydningen "reflective awareness of our own thought processes" (Littleton & Mercer, 2013, s.11), altså en form for tænkning om tænkning. Maine taler om 'self-monitoring' (selvmonitorering) for at kunne beskrive elevens umiddelbare refleksive opmærksomhed overfor sit eget udsagn. De to begreber 'selvmonitorering' og 'metakognition' (Kap. 3.3.7.) bruger jeg som inspiration til at beskrive, hvad der sker i elevernes analyseopgave (B-samtale).

Det er den afsluttende opgave i undervisningsforløbet, hvori de skal analysere deres egen A2-samtale. Selvmonitoreringen i elevernes B-samtaleanalyse er ikke ligesom den selvmonitorering, Maine beskriver. Når hun taler om selvmonitorering, så er det elevens samtidige metaiaagttagelse af sin egen tale, selvmonitorering er intrapsykologisk og har en samtidighed. Når eleverne i studiets B-samtale analyserer deres A2-samtale, så er det en 'gruppe'-samtale, som har en tidsmæssig forskydning, og den foregår interpsykologisk mellem eleverne (Vygotsky, 1974). Det er en kollaborativ monitorering af en samtale, som er foregået, en samtale om en samtale, som er afsluttet. Det bliver til en kollaborativ monitorering af deres A2-samtaletransskription (Kap. 3.3.7.).

Når eleverne analyserer deres egen A2-samtale, foregår der optimalt samtænkning, som kan udvikle sig til en kollaborativ monitorering af deres A2-samtale. I en sådan samtale foregår der en form for forståelsesmonitorering. Begrebet 'forståelsesmonitorering' er et begreb, som bruges i læseundervisningen (Elbro, Oakhill & Cain, 2015), og som beskriver elevens løbende opmærksomhed overfor sin egen forståelse. I studiet er B-samtalen en etableret opgave, hvor eleverne analyserer deres egen samtale.

For eleverne var B-samtalen en svær opgave. Allerede i pilotklassen blev det tydeligt. Den ene gruppe nåede ikke igennem deres egen lydoptagelse af deres A2-samtale, den anden gruppe lyttede deres optagelse igennem med kooperativt uddelte opgaver: "tæller du, hvor mange gange, vi stiller spørgsmål?" osv. det var uholdbart. Efter pilotforløbets gennemførelse og i samtale med pilotlæreren udviklede jeg transskriptionsopgaven som en ny opgave til undervisningsforløbet. Opgaven blev integreret som en forberedelse til B-samtalen i 11.-12. lektion. B-samtalen viste sig stadig som en svær opgave for eleverne, men transskriptionen, som en måde at fastholde samtalen på, viste sig at gøre opgaven mere mundtligt håndgribelig. Eleverne kunne se på tryk, hvad de selv havde sagt, og hvad de andre i gruppen havde sagt i deres tidligere A2-samtale, det gav dem mulighed for at undersøge både deres samtales indhold, og hvordan de verbalt interagerede med hinanden i samtalen.

Det er vigtigt at pointere, at elevernes B-samtale (analyse) demonstrerer brug af samtænkning og inddragelse af et dialogisk rum. Det samme gør A-samtalerne. I både A-samtalerne og B-samtalen undersøger jeg elevernes brug af samtænkning og dialogisk rum, men med forskelligt formål. I A-samtalerne undersøger jeg de to begreber for at kunne sige noget om, 'hvordan' eleverne er samtænkende, og om/hvordan de åbner et dialogisk rum i deres samtaler, når de er kritisk samtalende på forskellige måder. I B-samtalen bliver de to begreber brugt til at beskrive, 'hvad' der sker, når de er kritisk samtalende. I B-samtalen undersøger jeg, hvordan eleverne samtænker, og hvordan det dialogiske rum inddrages og fungerer, når de analyserer deres A2-samtale, og på baggrund heraf undersøger jeg elevernes brug af kollaborativ samtalemonitorering. I A-samtalerne bruger jeg de to begreber 'samtænkning' og 'dialogisk rum' som en sidste del af analysen. I B-samtalen bruger jeg de to begreber som udgangspunkt for undersøgelsen af, om eller hvordan eleverne lykkes med en kollaborativ samtalemonitorering.

Der er flere eksempler i elevernes analyse, der viser samtænkning og kollaborativ samtalemonitorering, hvor eleverne udviser en metarefleksiv opmærksomhed overfor, hvordan de samtaler i deres A2-samtale. Nogle af disse eksempler på samtænkning og kollaborative samtalemonitoreringer er kumulerende (Mercer, 1995; 2000); eleverne inspireres af hinanden og indgår i en fælles tankerække, hvor de lytter til og supplerer hinanden. Til gengæld er elevernes åbning, udvidelse og uddybning af et dialogisk rum helt fraværende eller går andre veje.

Eks. 1. "Vi vil godt prøve at sætte os ind i tyskernes sted" – kollaborativ samtalemonitorering

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

(Bilag 1, kap. 5.9.)

Samtale B

I det første eksempel undersøger jeg elevernes bevidsthed om og brug af samtaleelementer og samtaleformer. Eleverne har tre små ytringskæder i denne B-samtalesekvens (30-32, 33-34, 35-36). I den første kæde vurderer Julie og Janni, om de er kritiske i deres A2-samtale (30-32), i den næste kæde diskuterer Jesper og Jakob, om de er undersøgende eller kritiske i A2-samtalen (33-34), og i den sidste kæde diskuterer Jesper og Jakob deres brug af 'begrundelser' i A2-samtalen (35-36).

Eleverne har en forståelse af samtaleformen 'kritisk' som noget, der handler om, at man skal stille negativt orienterede spørgsmål eller sætte spørgsmålstegn ved fakta eller andres udsagn om fakta. Hvordan skal man kunne være kritisk overfor fakta, spørger Julie, og hun fortsætter selv, at hvis man er enig, så er det svært at diskutere fakta kritisk (30). Janni supplerer med, at hvis man skal være kritisk, så er det ensbetydende med uenighed. Uenighed kræver noget at være uenig om, og det er svært, når man ikke har så mange informationer (31). Eleverne foretager i denne samtalesekvens kollaborativ samtalemonitorering via deres tænkning om egen tænkning ved at diskutere, hvorfor de ikke er kritiske.

Julie og Jannis samtale kredser om deres brug af samtaleformerne undersøgende udsagn og kritiske udsagn i A2-samtalen. De fortolker og leder ikke blot efter ordene 'undersøgende' og 'kritisk'. De gør sig overvejelser over, hvorfor det er svært at være kritisk, og at de er "sådan

rimelig enige" (30). Det når de frem til gennem den kumulerende samtale (Rasmussen, 2020), som er bundet sammen af sætninger som "vi har osse", "vi er heller ikke", "så vil vi osse" og "det er osse det her med", men de er ikke blot kumulerende, de er ikke blot bekræftende enige. Der viser sig også andre sætningsmarkører i samtalesekvensen, fx "jeg tænker sådan lidt, at vi gerne" (33). Her er der en overvejelse over eller fortolkning af, hvad gruppen gør, og altså ikke blot bekræftende enighed. De er kritisk associerende og forsøger at forbinde hinandens udsagn. Jesper reflekterer over, at det ikke er at være kritisk, når man "gerne vil blive klogere på ... hvad hinanden tænkte". Han argumenterer for, at det er "jo mere undersøgende", og mener dermed, at der er forskel på at være 'kritisk' og at være 'undersøgende' (34). Et andet eksempel fra samtalesekvensen er udsagnet "vi er måske ikke så gode til begrundelser" (35), hvor Jakob ikke bare fortsætter en bekræftelse, men hvor han reflekterer over, hvad der ikke lykkedes for dem i deres A2-samtale. De fire elever supplerer hinanden undervejs, men det vigtige er, at de gør sig nogle overvejelser i fællesskab. De samtaler om, og de samtænker over et fælles stof. Samtænkning opstår i denne sekvens, når eleverne associerer sammen, stiller spørgsmål til hinanden, lytter til hinandens udsagn og foretager optag (Dysthe, 1995) i den fortsatte samtale. De lytter til hinanden, men de stiller ikke spørgsmål til hinandens udsagn. På den måde er de ikke undersøgende i deres samtale, men de kommenterer hinandens udsagn og reflekterer videre, de er med Wegerifs ord "cumulative, yes but not in a bad way" (Rupert Wegerif, personlig vejledning, d. 23.11.2020). Det kommenterende og reflekterende kommer til udtryk flere steder. Janni responderer på Julies udsagn (30-31): "Men hvis vi skal diskutere, så skal vi jo også have noget at diskutere ...". Janni bruger markøren 'men' og lægger dermed op til en problematiserende og supplerende udvidelse af Julies udsagn. Jesper fortsætter kritisk associerende Jakobs udsagn to steder: "Men vi vil jo osse gerne blive klogere på ..." (33-34) og "det er jo osse det her med ... når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo, fordi vi gerne vil være rimelig enige". Alle tre eksempler viser elevernes ikke blot kumulerende, men også udvidende udsagn. Janni og Jesper associerer på baggrund af Julies og Jakobs udsagn og udtrykker ikke blot enighed, men udvider også begges udsagn. I alle tre eksempler lægger de to elever op til åbning af et dialogisk rum, men muligheden bliver ikke 'grebet' af de andre i gruppen.

Lev Vygotsky (1974) taler om, at sprog er funktionelt, og at det er et redskab for kommunikation mellem mennesker. Men tanken har betydning for kommunikationen og for abstraktionen som en

baggrund og begrundelse for ordet. Man kan ikke skelne tanke og sprog fra hinanden, de er indbyrdes forbundne (Vygotsky, 1974), og her spiller elevernes måde at samtale og samtænke på en rolle. Samtænkningen (Littleton & Mercer, 2013) foregår via det talte sprog, eleverne tænker sammen via sproget. Det handler om at lade fælles tale skabe ny mening.

Eleverne gør sig nogle kritiske og kreative overvejelser:

”Hvis vi skal diskutere, så skal vi jo også have noget at diskutere” (Janni, 31).

”For vi vil godt prøve at sætte os ind i både tyskernes sted” (Jakob, 33).

”Men vi vil jo osse gerne blive klogere på ... hvad hinanden tænkte ...” (Jesper, 34).

”Når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo, fordi vi gerne vil være rimelig enige ... når vi er enige, så er der jo ingen ... der lissom spørger kritisk ind ... og spørger til vores begrundelser” (Jesper, 36).

Den nye viden, som de skaber i samtalen og samtænkningen i deres B-samtale, drejer sig om at få en fælles forståelse af, hvordan og om de er undersøgende og kritiske i A2-samtalen. I denne samtalesekvens lykkes det ikke for eleverne at få gang i en længere sammenhængende ytringskæde; de er associerende nogle steder, men viser ikke en eksplicit spørgende interaktion. Men de viser et fælles forsøg på at finde forståelse, og i dette ligger samtænkningen, som er et fælles projekt for dem. De præsterer en samtænkning, der udforsker et område associerende og kumulerende (Rasmussen, 2020).

Den kollaborative samtalemonitorering viser sig i elevernes analyser af og refleksioner over deres egen A2-samtale – hvordan de er kritiske i samtalen, hvorfor det er svært at være kritisk, om at sætte sig i en andens sted, og hvordan man er undersøgende. De tænker over deres egen tænkning i deres A2-samtale. De prøver at få styr på, hvad det er, de har sagt, og hvad de ikke har sagt. De kommer med forskellige bud og reflekterer over det, de andre siger, de er i en tænkeproces, og de gør det kollaborativt. De monitorerer deres egen A2-samtale. De gør det ikke i nuet, men de gør det forskudt på baggrund af deres samtaletransskription.

Samtalesekvensen er ikke sammenhængende hele vejen igennem, da eleverne ikke forholder sig til alle udsagnene (31, 34). Den kollaborative samtalemonitorering foregår brudvis.

Samtalesekvensen lykkes sekventielt, ved at eleverne i fællesskab overvejer, hvorfor de ikke er

kritiske i deres A2-samtale, om de er undersøgende og kritiske (samtaleformer), og hvad enighed gør for en samtale.

Eks. 2. "Hvor ser du, at vi er kritiske overfor hinanden?" – kritisk kollaborativ samtalemonitorering

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

(Bilag 1, kap. 5.9.)

B-samtale

Denne samtalesekvens har fokus på elevernes analyser af hinandens udsagn. De er ikke enige om, hvad det er, de har sagt eller ment i deres A2-samtale. Samtalen kredser om, hvorvidt og hvordan Silje og Sara er uenige om forholdet mellem Ali Can (MeTwo-grundlæggeren) og tyskerne. Sekvensen er debatterende.

Serena er fysisk til stede og ser ud til at følge med i samtalen, men hun deltager ikke.

Tekst skrevet med grøn angiver, at pigerne læser op fra deres transskription, som de bruger i samtalen.

Samtalesekvensen viser, hvordan Sara forklarer sin egen argumentation i A2-samtalen, og Silje er (uforstående) spørgende. Sanne analyserer, forklarer og uddyber deres argumentation.

Sara lægger ud med nogle sekvenser, hvor hun søger i gruppens fælles transskriptionsdele (49, 51, 53), som Silje udtrykker enighed i. Sara er (under)søgende og afslutter sit udsagn med at konkludere, at hun og Silje er "super kritiske" overfor hinanden (53). Sara forståelsesmonitorerer første sekvens af deres A2-samtale. Hun undersøger teksten og forsøger at finde eksempler på, at de er undersøgende og kritiske i teksten (A2-samtalen) (Mercer, 1995). Silje spørger til, hvor i transskriptionen hun finder deres argumenter (54), hun er uforstående (54, 57).

Sanne supplerer Sara med, at de er kritiske, eller at de ikke er enige (56, 58). Pigerne orienterer sig i deres transskription for at finde belæg konkrete steder i deres tekst. Der er pauser undervejs, verbalt såvel som nonverbalt, hvilket er med til at underbygge deres søgen. Pigerne er i gang med en kollektiv forståelsesmonitorering (Kap. 3.3.7.), da de i fællesskab forsøger at dokumentere og analysere, hvad der de har sagt i deres tidligere samtale

Silje spørger til betydningen af det kritiske ved at spørge til, om 'kritisk' er det samme som at 'være uenige' (59). Hun er spørgende og forsøger at forstå, hvorfor Sara og Sanne mener, at hun og Sara er kritiske overfor hinanden. De svarer hende ikke direkte, men Sanne giver nogle, mener hun, modstridende udsagn som eksempler fra deres A2-samtale og argumenterer implicit for Saras og Siljes uenighed (60). Hun konkluderer, at Sara og Silje "ser sagen fra hver sin side". Sanne udvider det dialogiske rum (Wegerif, 2013a) ved at se sagen fra både Siljes og Saras side, men Silje og Sara går ikke ind i det dialogiske rum, som Sanne åbner for. Silje reagerer på Sannes fortolkning ved at forklare sit eget udsagn i A2-samtalen. Hun mener ikke, at hun bare tager tyskernes parti, men at hun bare forklarer, hvordan tyskerne reagerer. Hun argumenterer for, at hun blot analyserer og ikke tager parti for tyskerne (61). Sanne svarer på Siljes kommentar og giver et eksempel på, at de er uenige (62), men Silje er uforstående (63). Sara og Sanne forsøger at forklare Silje, hvorfor de mener, at hun og Sara er uenige i deres A2-samtale (64, 65), men Silje argumenterer for, at uenigheden opstår, fordi Sara ikke lytter til, hvad hun siger (66). Sara forklarer Silje, at hun mener, at det ikke er negativt, at de ser sagen fra to forskellige sider, fordi det giver mulighed for at diskutere sagen fra flere sider (67). Silje afbryder irriteret Sara og kommenterer, at hun "bare kommer med påstande" (68). Silje afbryder Sara til sidst, muligvis fordi Sara kommer til at virke bedreviddende.

Silje bringer dynamik ind i denne sammenhængende ytringskæde, hvori pigerne samtaler og samtænker. Hun er i sin attitude lidt i opposition til både Sanne og Sara, som også supplerer hinanden, men Siljes opposition giver samtalen fremdrift. Hun er spørgende og uforstående og vil have de to andre til at uddybe deres udsagn. Hun er både kritisk undersøgende og kritisk debatterende, og hun accepterer ikke bare de andres analyser. Hun opfatter deres A2-samtalesekvens på en anden måde og kan ikke se, at hun og Sara er uenige. At Silke ikke forstår og er enig i Saras og Sannes argumentation driver samtalen og betyder, at Sanne og Sara må finde belæg i teksten (A2-samtalen) for deres argumentation. Silje har en pointe i at sige, at hun ikke nødvendigvis tager tyskernes parti, men i højere grad forsøger at analysere og forklare deres forståelse af Özil og MeTwo-bevægelsen (61).

Silje siger eksplicit, at hun ikke kan læse transskriptionen, som de to andre piger gør. Hun går tekstnært til værks og insisterer på, at hun vil forstå Saras og Sannes udsagn. Det er tekstnær læsning i en transskription af en mundtlig samtale. Hun er dybdegående i sin læsning, for hun

kan simpelthen ikke forstå de to andres argumentation, som hun ikke finder belæg for i sin læsning.

De er i gang med en længere ytringskæde, hvori de kredser om den samme problemstilling. De prøver at forstå og forklare, hvordan de samtalte i deres A2-samtale. I alle udsagnene (49-68) forholder de sig til det samme tema, de har ingen sidespring, men er fokuserede på det samme. De samtænker (Littleton & Mercer, 2013). Sara kommer med et udsagn, som kunne have udvidet deres samtænkning (67), nemlig at det ikke er negativt at være uenige, men Silje afbryder hende, og de kommer ikke videre. Pigernes transskription giver dem mulighed for at fordybe sig i, hvad de faktisk har sagt til hinanden. Hele denne samtalesekvens viser pigernes kollaborative samtalemonitorering (Kap. 3.3.7.).

Et dialogisk rum åbnes ikke andre steder i denne samtalesekvens, da samtalen bærer præg af, at de læser og prøver at forstå transskriptionen af deres A2-samtale.

Eleverne er kollaborative i deres forståelsesmonitorering, og forståelsesmonitoreringen bliver synlig i deres samtale. De diskuterer, hvordan de har været kritiske, og hvad det vil sige at være uenige, hvilket er relevant for opgaven, da de skal finde ud af, hvordan de samtaler med hinanden. Målet er, at de bliver bevidste om, hvordan de agerer i deres samtale. I denne del af samtalen (ligesom i den øvrige del af denne samtale) tager de meget direkte udgangspunkt i, hvad de har sagt, ved at citere fra deres transskription.

Opsamlende overvejelser over elevernes B-samtaler (5.9.)

Formålet med elevernes analyse (B-samtalen) af egen samtale (A2-samtalen) var at undersøge i hvor høj grad, og hvordan eleverne formåede: 1. at metareflektere over deres egen kommunikation (jf. Maine, 2015; Littleton & Mercer, 2013), 2. at registrere om og hvordan eleverne forstod og anvendte de samtaleredskaber, jeg havde præsenteret dem for i undervisningsforløbet, 3. at problematisere denne opgave for eleverne ift. potentialer og svagheder. Eleverne formåede i nogen grad, særligt i Beta-gruppen og Gamma 2-gruppen, at påtage sig opgaven og ledte efter de i undervisningsforløbets præsenterede begreber (Kap. 4.3.1.). De demonstrerede fragmenter af kollaborativ samtalemonitorering i deres søgning af og samtale om, hvilken betydning deres brug af samtaleelementer og samtaleformer havde for deres samtale (afsnit 5.9.), men de brugte også tid på at finde eksempler på og forstå, hvordan de havde talt

sammen. Det var en helt ny og ukendt genre, de stod overfor. Men opgaven var forståelig for dem, de havde en skriftlig tekst, som de kollaborativt samtalemonitorerede. Det, der kunne forstyrre metasamtalen, var deres egen oplevelse af at skulle læse talt tekst, det var nyt. Eleverne havde aldrig tidligere arbejdet med transskriptioner, men de havde arbejdet med læsning af transskriptioner i en af opgaverne fra undervisningsforløbet, og det viste sig i nogen grad at have forberedt dem på talesprogets abrupthed og uafsluttethed. Det var til gengæld svært for dem at undersøge, hvordan de brugte begreberne, fx hvornår er vi undersøgende og kritiske overfor hinandens udsagn? Eller hvad betyder det for samtalen, at vi stiller spørgsmål til hinanden? Eleverne havde aldrig prøvet at undersøge, hvordan de samtalte i en gruppeopgave, og hvad de kunne bruge det til. De havde aldrig mødt eller fået italesat samtalen som et potentiale for redskab for læring og refleksion.

Eleverne havde en del erfaring med at diskutere en digital teksts afsender – modtagerforhold, men det var ukendt for dem at undersøge deres egne kollaborative udsagns betydning for samtalen. Det er dog vigtigt for mig at pointere, at det primært var i de to af grupperne (Beta- og Gamma2-gruppen), jeg kunne iagttage eksempler på brug af kollaborativ samtalemonitorering. I pilotprojektet skulle eleverne ikke transskribere deres samtale, her lykkedes den kollaborative samtalemonitorering slet ikke, for eleverne kunne ikke fastholde deres egne udsagn i tilstrækkelig grad, det resulterede i stedet i optællinger af, hvor ofte de havde brugt de forskellige samtaleelementer (Kap.4.3.1.). En skriftliggørelse, og dermed synliggørelse, af den mundtlige samtale viste sig at være en forudsætning for, at eleverne overhovedet fik en opmærksomhed for deres egen kollaborative samtale, og hvilken betydning samtalen havde for deres forståelse af hinandens mundtlige bidrag. Men jeg vil argumentere for, at det ligger et potentiale for læring og refleksion, når eleverne får mulighed for at metareflektere over, hvad de har sagt til hinanden, og hvilken betydning, det har for deres viden om, hvad de kan med samtalen, men det kan de ikke lære vha. én metasamtale (B-samtale).

De to samtalesekvenser i dette afsnit (5.9.) viser, at eleverne ikke kun i samtaleformen lærer noget om at læse og forstå mundtlig tekst, de insisterer på at forstå hinandens argumenter, netop også i refleksionerne over hvad der foregår i en/deres egen samtale. Det viser vigtige pointer om *øvelse* i at læse mundtlige tekster (transskriptioner) eller lytte til mundtlige tekster (samtaler) er en del af en ny faglighed, som min intervention kan bidrage til.

Italesættelse af formål, rum for elevernes fortsatte arbejde og inddragelse af viden om den kritiske samtale i andre fag kan vise sig at være væsentlige elementer i elevernes tilegnelse af mundtlighedsfagbegreber. Det blev i særlig grad synligt i to af grupperne (Alfa- og Beta-gruppen), da jeg seks til otte uger senere gennemførte A3-samtalen. To af lærerne var fortsat med at bruge samtaleformerne informationssøgende, undersøgende og kritisk søgende samtaler, og de fire grupper viste en vis grad af bevidsthed om begrebernes betydning for samtalen.

5.10. Overordnede fund i analysen

Mine analyser viser nogle fund af forskellige områder af samtalen, og der viser sig både potentialer, begrænsninger og udfordringer, som har betydning for forståelsen af gruppesamtalens indhold og form. Gennemførelsen af undervisningsforløbet i klasserne gjorde en forskel, selvom jeg ikke kan argumentere for, at det udelukkende er det, som får betydning for nogle ændringer i elevernes måde at samtale og samtænke på i de tre A-samtaler. B-samtalen kommer til at fungere som et didaktisk tiltag, der gør eleverne opmærksomme på deres egen samtale, og som synliggør, hvordan de taler, og hvordan de behandler samtalens indhold. Ideelt set bør undervisningen i samtaler fortsætte i iterative bevægelser og ikke afslutte et undervisningsforløb i at tale sammen i grupper. Der er forudsigelige resultater, som bekræfter mine forestillinger om gruppearbejde og gruppesamtaler, men der er også områder, som overrasker, og som jeg ikke var opmærksom på før dette studie og analyserne af empirien.

I dette afsnit vil jeg præsentere tre grundlæggende fund, som jeg mener kan og bør have betydning for fremtidig undervisning i at samtale. Jeg mener, at de tre grundlæggende fund kan operationaliseres og vil kunne kvalificere elevernes kritiske gruppesamtale- og samtænkningsskompetencer som en læringsressource. 1. det viser det sig at have betydning for samtalens karakter, at eleverne kollaborativt og kritisk kan forholde sig til hinandens udsagn, og at de har viden om, at de kan gøre det på forskellige måder i samtalen. Det nye i dette fund er, at man kan være kritisk på forskellige måder. 2. det ser det ud til, at når eleverne både samtaler og samtænker, så opstår der mulighed for at åbne et dialogisk rum, som kan få betydning for samtalens indhold og dybde. Det nye er her, at jeg vha. Littleton og Mercers beskrivelse af elevs samtænkning (2013) og inddragelse af Wegerifs beskrivelse af et dialogisk rum (2013a) får

mulighed for at beskrive, hvad de forskellige typer af kritisk samtale kan gøre ved elevernes samtale, og hvordan det kan betyde betydning for samtaleens indhold og dybde. I forlængelse af det andet fund viser det sig at være vigtigt at kunne samtænke i længere ytringskæder for derved at kunne diskutere og skabe større sammenhæng og dybde i samtalen. Mine iagttagelser kan understøtte både Littleton & Mercers (2013), Wegerifs (2013a) og Maines (2015) forskning. 3. det har relevans og kan få betydning for elevernes viden om og kompetencer i at samtale, at de får mulighed for samtænkende at undersøge deres egne samtaler, fx igennem skriftlig fastholdelse af deres samtaler. Disse fund vil jeg diskutere i kapitel 6.

De første to fund kan være med til at besvare studiets første forskningsspørgsmål, som lød: hvad karakteriserer elevers brug af kritiske gruppesamtaler i dansk i udskoling i forbindelse med et forløb, der har direkte til hensigt at støtte deres viden om og kompetencer i denne type samtale? (Kap. 1.5.)

De første to fund giver bud på, hvad der kendetegner elevernes undersøgende og kritiske gruppesamtaler ifm. et gennemført undervisningsforløb, kendetegn, som delvist bliver synlige i forskellen mellem samtale A1 og A2. I samtalerne har det konkret vist sig, at en kritisk samtale kan fungere som overbegreb for flere samtaletyper, hvoraf den ene er den undersøgende samtale. Når eleverne taler kritisk sammen, så er der gode muligheder for, at de også kommer til at tænke sammen, da den kritiske samtale indeholder en spørgende, undersøgende, undrende opmærksomhed overfor den andens udsagn og en kalden på respons eller svar i samtalen med den anden. Man kan altså samtale og -tænke kritisk på flere måder; det vil jeg diskutere i det næste kapitel (Kap.6)

Det tredje fund giver et bud på forskningsspørgsmål nummer 2, som lød: Hvilke didaktiske tiltag kan støtte elevernes viden om og kompetencer i at samtale undersøgende og kritisk og derved kunne styrke deres brug af kollaborativ refleksion? (Kap. 1.5.). Jeg giver et bud på ved at præsentere et konkret didaktisk tiltag, som kan gøre elevernes samtaler synlige for dem selv. Denne synliggørelse gennem en transskription af den mundtlige samtale giver mulighed for at fastholde det talte ord. Transskriptionerne var med til at gøre eleverne opmærksomme på, hvordan de tog ordet i samtalen.

Der er i løbet af afhandlingen givet flere bud på den kritiske samtales udfordringer, men også fremadrettede muligheder for elevernes samtænkning eller refleksion. Afhandlingens tredje

forskningsspørgsmål lød: Hvilke udfordringer er der for, at den kritiske samtale kan foregå, og hvilken betydning kan den få for elevernes mulighed for refleksion? Det vil jeg besvare ved at uddybe konsekvenserne af min tre fund og efterfølgende diskutere i kapitel 6

De ovenstående tre fund vil jeg i de følgende tre afsnit udfolde og argumentere for på baggrund af mine analyser.

5.10.1. At eleverne kollaborativt kan møde tekster kritisk på forskellige måder

Tilegnelse af et kritisk sprog er centralt for at kunne konstruere, tage stilling til og opretholde forskellige virkelighedsopfattelser, og det betyder med Blikstad-Balas (2016) at kunne møde andres udsagn med modstand og kritik for derved at kunne genkende bagvedliggende holdninger, motiver og ideologier. Elevernes tilegnelse af en kommunikationskritisk kompetence (Bundsgaard, 2009) og kritiske møde med tekster (Blikstad-Balas, 2016) begrundes studiets gennemgående hensigt, nemlig at eleverne må tilegne sig undersøgende og kritiske samtalekompetencer for at kunne stille spørgsmål til og ved hinandens udsagn. Det kritiske sprog, eller i mit studie mere specifikt den kritiske samtale, må kunne foregå i et demokratisk samfund, for at enhver samfundsborger kan komme til orde (Blikstad-Balas, 2016; Freire, 1997; Luke, 2007). I løbet af mit studie er jeg blevet bevidst om, at man kan være sagligt kritisk på forskellige måder: undersøgende, debatterende, associerende og kreativ. Derfor er de følgende fire samtaletyper også i større eller mindre grad knyttet til en kritisk stillingtagen.

Det handler overordnet om, hvordan man kan karakterisere elevernes (kritiske) samtaler. I analyserne af elevsamtalerne (A1- og A3-samtalerne samt B-samtalen) har særligt to elevgrupper (Beta og Gamma 2) været interessante. Deres samtaler viste to grundlæggende forskellige måder at samtale kritisk på. Begge grupper arbejdede engageret med hjemmesideopgaverne, men løste dem på forskellig vis. Begge grupper var opmærksomme på at stille spørgsmål, og de var i overvejende grad i stand til at lade hinanden tale færdig og forholde sig til hinandens udsagn. Begge grupper havde en god viden om den omkringværende aktuelle samfundspolitiske Diskurs (Gee), som også kom til udtryk i deres samtaler, bl.a. i deres måder at argumentere på. Begge grupper var i stand til at løfte deres samtale udover den konkrete hjemmesidetekst, men det betød også, at de i mindre grad var opmærksomme på at hente, undersøge og inddrage

hjemmesidens informationer i deres samtaler. De formåede i overvejende grad at behandle problemstillinger i gruppen, men de gjorde det på forskellig vis.

Den første gruppes samtaler (Gamma 2) var, hvad jeg vil kalde *debatterende* samtaler, der var kendetegnet af en høj grad af interaktion, hurtige replikskifter og dynamik, hvor eleverne var uenige og konfronterende, stillede spørgsmål og var kritiske overfor hinandens udsagn, men hvor de også manglede dybde og i mindre grad demonstrerede optag (Dysthe, 1995) af hinandens argumentation (jf. kapitel 5.6.). De var mindre empatiske, men kritisk lyttende (Adelmann, 2009). Samtalens styrke og potentiale var klart elevernes verbale interaktion, engagement og argumenterende uenighed, som tvang (og provokerede) dem til at tage stilling til hinandens udsagn. Disse kendetegn viste sig i gruppens samtaler. Den kritisk debatterende samtale inviterer eleverne til at tage stilling og forholde sig til hinandens argumentation. De forholdt sig kritisk til en omdiskuteret problemstilling i deres nutidige kontekst, og de praktiserede sprog i brug i en aktuel samfundsmæssig kontekst (Luke, 2007). Der viste sig også en høj grad af social interaktion mellem de 'sam'-talende i gruppen (Maine, 2015, s. 101-103; Fairclough, 1992). Det handlede ikke bare om 'at vinde' samtalen som i den disputerende samtale (Mercer, 1995), men der viste sig et oprigtigt fagligt engagement, og eleverne var dedikerede i deres samtaler og ikke nødvendigvis orienterede mod at blive enige. Samtalen havde potentiale til divergent samtale (Maine, 2015), men eleverne udnyttede ikke altid potentialet. Den debatterende samtale har et stort potentiale for elevernes dialogiske indhold og funktion i modsætning til den disputerende samtale, som Mercer beskriver, at i højere grad handler om at vinde samtalen (Mercer, 1995). Den debatterende samtale skaber rum for elevernes mulighed for at være uenige med hinanden, en sådan samtale udfordrer elevernes refleksion og argumentation for deres egen stillingtagen og deres egne holdninger.

Den anden gruppes samtale (Beta) domineredes i højere grad af, hvad jeg vil kalde en *associerende* samtale, gennem optag (Dysthe, 1995) og empatisk og kritisk lytning (Adelmann, 2009). Eleverne forholdt sig i fællesskab kritisk til en sag. Samtalen var kendetegnet ved en høj grad af fælles holdning til det diskuterende og af et implicit ønske om at blive enige. Det betød længere sammenhængende udsagn og ytringskæder. I disse samtaler var der et potentiale til åbning, uddybning og udvidelse af et større dialogisk rum, da der viste sig at være plads til eftertænksomhed og refleksion, fx i form af pauser uden afbrud. Det viste sig i samtalen fra tid til

anden, at eleverne fik fokus på sagen i stedet for hinandens udsagn om sagen. Eleverne var i mindre grad undersøgende og kritiske overfor hinandens udsagn (jvf. Kapitel 5.7). Der var færre faglige partnerspørgsmål, hvilket i nogle af elevernes samtalesekvenser blev synligt i mere kumulerende dele af deres samtaler (Mercer, 1995), men i modsætning til den kumulerende samtale viste eleverne et fagligt engagement, som kom til udtryk i deres engagement i at inddrage og diskutere sagen fra flere sider. Når eleverne stillede flere spørgsmål til sagen, når eleverne brugte hypoteser og sammenligninger, så viste der sig flere eksempler på mere divergent samtale. Der var en høj grad af dialogisk kollaboration om sagen. Elevernes samtaler viste sig dog at være mere konvergente end divergente, da der var en implicit enighed om at finde en fælles konklusion og dermed kunne lukke samtalen. Den associerende samtale viste potentiale for udvidelse og uddybelse af samtalens faglige indhold i modsætning til Mercers kumulativ samtale (1995), hvor eleverne arbejder på at blive enige på bekostning af samtalens faglige indhold.

Med dette fund blev jeg nysgerrig efter at undersøge, om eleverne viste andre måder at være kritiske på i samtalerne. Nogle af grupperne var, som beskrevet i analyserne, gode til at inddrage hypoteser, anden viden og sammenligninger. Sådanne samtaler havde et divergent potentiale til at tænke i nye baner og nå frem til alternative bud i samtalen. Sådanne samtaler havde ofte et pragmatisk og mere konvergent udgangspunkt, nemlig at et opgavespørgsmål skulle besvares, men ved hjælp af ny information, sammenligninger eller brug af hypoteser fik samtalen en ny drejning, som eleverne lod sig optage af. Disse samtaler rummede noget, som den associerende og den debatterende samtale ikke gjorde; de rummede et potentiale til nytænkning. Sådanne samtaler betegner jeg som *kreative* samtaler. Når elevernes samtaler er både divergente og konvergente, så viser der sig muligheder for både nytænkning og idegenerering og konsekvensovervejelser. I modsætning til både Wegerif (2010), Maine (2015) og Nickerson (1999) som taler om kritisk og kreativ tænkning, så beskæftiger jeg mig med den konkrete kreative og kritiske samtale og hvilken betydning det kritiske og kreative i sammenhæng har for samtalens indhold, forløb og muligheder (jvnf. kap. 5.8.).

Og så er der de samtalesekvenser, hvori eleverne både søger efter informationer på hjemmesiden og spørger uddybende til hinandens udsagn og begrundelser. Eksempler på disse samtalesekvenser forekom i de fleste gruppers samtaler, i særlig grad i samtale A2 og A3. Det var mit udgangspunkt for hele studiet, de *undersøgende* samtaler, at eleverne skulle blive

opmærksomme på at stille spørgsmål, være åbne, undrende og eksperimenterende med i samtale med hinanden. Sådanne samtaler viste sig, men ofte kun i kortere samtalesekvenser. Et kendetegn, på elevernes undersøgende samtaler, var, at eleverne var på vej et sted hen i deres samtale, den sluttede ikke her, eleverne fortsatte ofte debatterende og associerende. For at de tre andre samtaletyper viser sig, så ser det ud til, at eleverne først må deltage kritisk undersøgende. forudsætningen for at være debatterende, associerende eller kreativ, så må man, ikke overraskende, være undersøgende. Konsekvensen er dermed også, at den undersøgende samtaletype er ret så central for, at den overordnede kritiske samtale, begrundet, kan føre til stillingtagen og vurdering på forskellige måder. Den undersøgende samtaletype (Mercer, 1995) var en vigtig inspiration til mit studie fra begyndelsen, det har i mit studie vist sig, at den undersøgende samtale ikke er dækkende for at kunne beskrive, hvad der kan ske i en kritisk gruppesamtale, men den kan være et fundament for de tre andre samtaletyper

De fire forskellige kritiske samtaletyper har vist sig at give mig mulighed for at beskrive, hvordan eleverne kollaborativt samtaler. De har givet mig mulighed for at undersøge, hvad eleverne når frem til, og hvordan de når frem til at tage stilling og/eller give bud på svar i deres samtaler. De har også givet mig mulighed for at undersøge, hvilke former for svar eller afslutninger de når frem til, om det er konvergente eller mere divergente bud. Den undersøgende samtaletype leder ofte videre til én af de andre typer og er i sig selv en forudsætning for de andre. Den debatterende samtaletype karakteriserer jeg som kortfattet og præget af en vis uenighed. Den ender ofte ud i påstand mod påstand, og eleverne bliver ikke nødvendigvis enige, men de problematiserer den andens udsagn og argumenterer for deres egne udsagn. Den associerende samtale kendetegnes ved en høj grad af faglig dybde, da eleverne bringer deres egen viden og holdninger i spil og uddyber og udvider deres samtaler, men de ender ofte ud i enighed uden at italesætte eller begrunde deres enighed. Den sidste samtaletype er præget af divergens. Eleverne åbner for mange forskellige problemstillinger, men er i mindre grad afrundende eller opsamlende. De tænker i nye baner og kommer med nye ideer, men de afrunder ikke i så høj grad. De fire samtaletyper indeholder alle en kritisk dimension i deres behandling af en problemstilling: Eleverne sætter spørgsmålstejn ved, vurderer og tager stilling til hinandens udsagn. Samtaletyperne kan hver især noget med samtalen. En samtale, der kan lægge op til kritisk

stillingtagen, vil kunne indeholde elementer af alle fire samtale typer, som har hver deres forcer og begrænsninger, og eleverne kan vha. af dem yde, hinandens udsagn, modstand.

Jeg har været varsom med at skrive om elevernes brug af svar på opgaverne, i forståelsen af at det afsluttede svar er et succeskriterium. Det er det selvfølgelig i en eller anden forstand; når eleverne får en opgave, så er der fra lærerens side af en forventning om, at opgaven løses med et svar. Men hvad er et svar? På baggrund af mine analyser er et svar, i min optik, mere end et endeligt bud på et spørgsmål. Bud på svar kan være at finde i processen, men bliver ikke nødvendigvis opsummeret, afrundet eller italesat. Her bliver samtænkning et rum for sådan en italesættelsesproces (se senere). Nogle af elevernes overvejelser munder ud i noget andet end afsluttende svar. Nogle grupper italesætter ikke svar, men diskuterer undervejs problemstillinger, som behandler opgavens spørgsmål. De når ikke nødvendigvis frem til konklusioner eller afsluttede svar, men i deres ytringskæder arbejder de snarere processuelt end produktorienteret med opgavens problemstillinger, og i processen findes der ikke nødvendigvis italesatte bud på svar. Ofte kan jeg ikke registrere opsamlende afslutninger på elevernes diskussioner. Det er gældende i alle fire samtale typer. Det interessante er deres indhold undervejs i samtalen. Men jeg mener også, at der er nogle problematiske implikationer af elevernes manglende opsamlinger. De får ikke samlet op på og uddraget deres pointer undervejs eller afslutningsvis i samtalen. Konsekvensen er, at væsentlige overvejelser går tabt, overvejelser, som faktisk kunne have været relevante og kvalificerende for elevernes forståelse af opgaven.

Fremadrettet er det mit håb at udvikle et didaktisk design, hvor eleverne vil blive præsenteret for forskellige måder at tale sammen på og med rum til at øve sig i den kritiske samtale med udgangspunkt i de fire forskellige samtale typer.

5.10.2. At eleverne kan samtænke ved at bruge samtalen som tænkeredskab

Lev Vygotsky (1974) argumenterer for, at sprog er funktionelt, og at det er et redskab for kommunikation mellem mennesker. Sprogets funktionalitet bliver synlig i elevsamtalerne, i analyserne, når de forholder sig til hinandens udsagn på forskellig vis. De vil kommunikere og gøre det blandt andet ved hjælp af ord, men også via gestik og fx brug af papir m.m. Der findes både konvergente og divergente sekvenser i højere grad i A2- og A3-samtalerne end i A1-samtalerne.

Men sproget er også funktionelt på et andet plan. Når eleverne samtaler og -tænker, så opstår funktionaliteten i, at de i samtænkningen, kollaborativt, producerer en fælles (ny) viden ved i fællesskab at reflektere over hinandens overvejelser. Denne kollaborativt skabte viden er funktionel i den betydning, at eleverne både individuelt og kollektivt får mulighed for at formulere sig fagligt og reflektivt gennem mundtligt sprog og derved kan tilegne sig ny viden. Samtalen kommer til at fungere som et tænkeredskab (Skaftun, 2019).

Længere samtalekæder

I mine analyser blev jeg opmærksom på, at eleverne i A2- og delvist i A3-samtalerne havde længere og flere ytringer i deres samtalekæder, og at disse kæder efterhånden blev længere, mere nuancerede og mere reflekterende i nogle af elevsamtalerne (fra A1 til A2 og A3). Disse iagttagelser fik mig til at undersøge samtalerne indhold nærmere, og mit spørgsmål blev, hvad det var, der gjorde samtalekæderne længere og mere fyldige. Flere steder viste det sig, at eleverne i deres ytringer inddrog udefrakommende viden, fx forskellige former for sammenligninger, egne erfaringer, lignende eksempler, fiktive eksempler, eller også inddrog de en tilsvarende viden, som kunne belyse, uddybe eller problematisere det, som de talte om. Når eleverne inddrog hypoteser, så skete der også noget med deres samtaler. Hypoteserne gav eleverne mulighed for at reflektere, at forestille sig; det var divergente overvejelser, som på baggrund af samtals tidligere indhold kunne skabe rum for fælles refleksion, hvis de andre elever greb hypotesen. Vendinger som 'hvad nu, hvis ...' eller 'vi kunne jo også ...' var kendetegnende for disse hypoteser.

Udefrakommende viden og det indre sprog

Når eleverne inddrog viden udefra i samtalen – viden, som de havde fra andre sammenhænge, andre fag, egne erfaringer, fra de sociale medier og fra nyhederne, til at forklare, uddybe, belyse, sammenligne eller sætte det samtalte i et perspektiv – så blev der åbnet for et metaperspektiv. Jeg kan i mine analyser se eksempler på, at når to forskellige indlæg bliver holdt op mod hinanden, så må eleverne forholde sig sammenlignende og reflekterende. Mange af elevernes udsagn ser ud til at indeholde en form for umiddelbar 'tænketales', dvs. at eleverne ikke på forhånd har bestemt sig til, hvad de vil sige, men at deres udsagn udvikler sig undervejs i talen. Jeg kan jeg ikke dokumentere, at eleverne ikke ved, præcis hvad de vil sige, da det jo er en form for indre tale, som den enkelte foretager sig, men jeg vil argumentere for det ved hjælp af de mange pauser, de

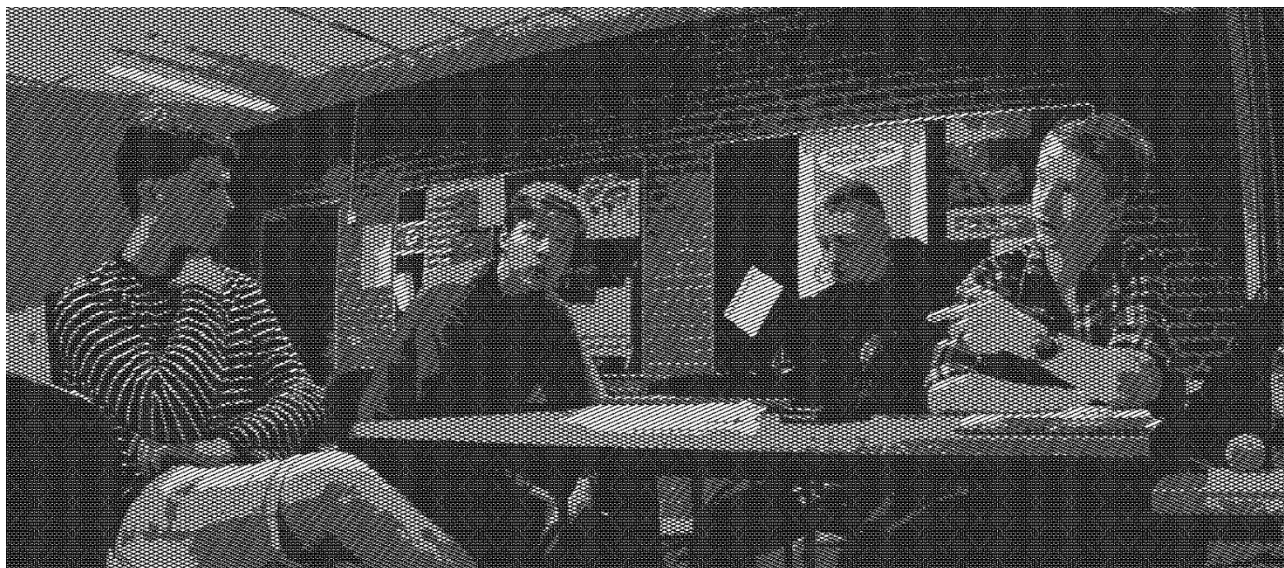
uafsluttede sætninger, afbrud af noget sagt og evt. skift til ny vinkling. Her bliver talesproget synligt i modsætning til skriftsproget, men kan også beskrive elementer af Vygotskys 'indre sprog' (Vygotsky, 1974). Den enkelte elevs udsagn står ikke isoleret, men er en del af en fortsat kæde af indre og ydre udsagn. Det vil jeg gerne underbygge med Bakhtins beskrivelse af den enkelte ytring, som ikke foregår i et tomrum (Bakhtin, 1981), men som rummer en forbundethed med og reaktion på andre ytringer, inklusive talerens egne ytringer. Ytringen kan både være den talendes dialog med andre og med sig selv. Jeg argumenterer, i mit studie, for, at der i en elevs ytring både kan foregå en indre (sam-) tale og/eller eleven kan være i dialog med sig selv, en dialog der ikke nødvendigvis er færdigformuleret. Jeg mener, at det indre sprog viser sig i den enkelte elevs ufærdige udsagn imellem de verbale sproglige fragmenter. Når elevernes ytringer indeholder disse abrupte udsagn, mener jeg, at det viser elevens indre samtale med sig selv. Elevernes indre tale er vigtig, fordi den er elevens tanke, der er ved at blive formuleret til et mundtligt sprog. Når eleverne i gruppen lytter til hinanden og kommenterer på sådanne abrupte ytringer og foretager højt optag (Dysthe, 1995), så er der mulighed for, at samtænkning forekommer. Det er fordi tankerne netop bliver til et ydre sprog, noget der er lydigt og som kan deles kollaborativt. Forbindelsesleddet mellem tanke og det ydre sprog er det indre sprog, tanken, der formuleres gennem det indre sprog og kommer til udtryk i det mundtlige sprog. Derfor er pausen og lytningen så vigtig for samtalens (kritiske) udvikling, for her kan det indre sprog hos eleven blive til det ydre sprog i elevernes samtale (jvf. afsnit 5.8).

Mundtlighed som tænkeredskab – samtænkning og åbning af et dialogisk rum

Jeg kan overordnet se i mine analyser, at den viden og forståelse, som eleverne opbygger i fællesskab, og som hver elev bidrager til, er en viden, der ser ud til at fremme den enkeltes muligheder for at skabe en ny og dybere forståelse, og som er mere end blot en afkodning af de ord, der siges. Samtænkningen bliver synlig, når eleverne stiller undrende spørgsmål til hinanden, når de svarer uden at have færdige svar, når de spørger til begrundelser, når de er uenige med hinanden, når de følger op på hinandens tankerækker, når de ikke afbryder hinanden, og når de overordnet forholder sig til tematikker i samtalen. Samtænkningen opstår, når eleverne bliver selvforglemmende, når de ikke har fokus på kontekstuelle rammer som klassesituationen, læreren og de andre elever. Derved bliver koncentration og motivation også vigtige faktorer. De mest

interessante eksempler på samtænkning i elevernes samtaler er, hvor eleverne bliver optagede af tekstens og af hinandens udsagn.

Graden af samtænkning, og hvordan det dialogiske rum blev åbnet, afspejler sig ofte i længden af elevernes ytringskæder. Elevernes lytten til hinanden og deres med- og modrefleksioner er et fundament for samtænkning og en mulighed for åbning af et dialogisk rum, og så vil deres ytringskæder ofte være længere og mere sammenhængende, end hvis der er mange afbrud.



Elevernes dialogiske rum afspejlede ofte deres viden fra den aktuelle offentlige debat, forskellige normer blev synlige i deres samtaler. Det afspejlede sig som en samtale med den generaliserede anden, når eleverne argumenterede ind i en bestemt Diskurs (Gee, 1992). I nogle samtaler blev der pludseligt stillet nye, uventede, åbne og ofte metaspørgsmål, som krævede en lydhørhed, accept og åbenhed og som appellerede til en uendelig anden (Wegerif, 2013a, s.153), hvor der ikke var umiddelbare svar men i højere grad fordrede kollaborative diskussioner og refleksioner. Det lykkedes i særlig grad i de samtaler, hvor eleverne var ligeværdige debattører (Gamma 2 og Beta)

Men samtænkning og åbning af et dialogisk rum i samtalen lykkes ikke hver gang i elevernes samtaler. Der er mange steder i analyserne, hvor eleverne er udfordrede i deres interaktion med hinanden (Kap. 5.4.). Dette ses generelt i en dominans af kortere udsagn, få længerevarende pauser uden afbrud, men også i en manglende sammenhæng mellem elevernes udsagn. Der er ofte et lille dialogisk rum imellem eleverne, forstået på den måde, at der ikke er langt fra

afsenderens intention til lytterens fortolkning eller manglende respons. Eleverne er ofte hurtige med svar, kommentarer og deres egne nye indlæg og i mindre grad lyttende og mangler optag og høj værdsætning (Dysthe, 1995) i deres kommunikation med hinanden.

Når både samtænkning og åbning af et dialogisk rum kunne beskrives i elevernes samtaler (Kap. 5.3.eks.1 og 5.7.eks.3), så viste det sig, at det kvalificerede både deres A-samtaler og B-samtalen. Samtænkningen viste sig på samme måde i elevernes metarefleksion, men med forskelligt formål. Samtænkningen i A-samtalerne foregik omkring hjemmesiderne og de tilhørende spørgsmål, hvorimod samtænkningen i B-samtalen foregik omkring elevernes analyse af deres egen A2-samtale. B-samtalen var i sig selv en metarefleksion over en tidligere mulig samtænkning.

Lytning

Men der er andre elementer, som jeg, på baggrund af mine analyser, kan se har betydning for elevernes samtænkning og for, hvordan de har mulighed for at skabe ny fælles viden. At lytning har betydning for samtalen og samtænkningen, er ikke overraskende, men det blev i den grad tydeligt i samtaletransskriptionerne (Kap. 5.4., eks. 3). På skrift blev det synligt, hvilke konsekvenser manglende lytning har for den fortsatte samtale. I transskriptionen blev den flygtige mundtlighed fastholdt, og det gav mig mulighed for at undersøge elevernes (manglende) lytning, men også de samtalesekvenser, hvori der var sammenhænge, og hvori lytningen fungerede. Lytningen har betydning for elevernes grad af samtænkning og for, om det dialogiske rum åbnes. Lytningen kan læses i sammenhængen mellem de enkelte ytringer og i ytringskæderne. Lytning kan ikke påvises visuelt eller auditivt, men den blev alligevel synlig i afbrydelsen, i den manglende sammenhæng mellem to udsagn eller i ignoreringen af den andens udsagn. Lytningen er kittet, der kan være med til at åbne et rum, hvori eleverne kan forfølge og tage stilling til en tematik, en problemstilling eller en ide.

Helt forventeligt opstår de mest fyldige samtaler, når eleverne ikke afbryder hinanden, når de forholder sig til og/eller følger op på hinandens udsagn. Den bedste kollaborative tænkning afhænger af forholdet mellem de samtalende og deres evne til at kommunikere deres egne forståelser og holdninger og deres evne til at lytte til og forstå hinandens udsagn. I de bedste gruppesamtaler praktiserede eleverne både optag og høj værdsætning af hinandens udsagn. Alt dette sker indenfor rammerne af gruppearbejdet i en klasserumsdiskurs, og i sidste ende er

lytteren nødt til at beslutte, hvad talerens udsagn faktisk betyder, og hvad hans intentioner er, og tildele det en betydning (Wells, 1981, s. 47).

Inddragelse af udefrakommende viden og brug af hypoteser, lydhørhed overfor det indre sprogs lydlige forekomst i den enkelte elevs udsagn og respekt for dets langsomhed, graden af lytning, antallet af afbrud i samtalen og ytringskædernes længde var hændelser, som i mine analyser viste sig at have betydning for graden af elevernes samtænkning og for deres muligheder for at åbne, udvide og uddybe et dialogisk rum i deres samtaler. I de samtaler, hvori nogle af de ovenstående hændelser opstod, blev aktiverede eller fungerede, viste der sig plads til og rum for elevernes samtænkning.

5.10.3. At eleverne gennem samtalen får mulighed for kollaborativt at monitorere egne samtaler

B-samtalen har jeg gennem hele studiet opfattet som et vigtigt fagdidaktisk tiltag, for i den skulle eleverne selv undersøge eller analysere, hvordan og med hvilket indhold de talte sammen i deres A2-samtale. Målet for den afsluttende opgave, i undervisningsforløbet var, at eleverne skulle 'få øje på', hvordan de talte sammen, og hvad de talte om. Opgaven var svær for mange af eleverne, men de blev alligevel opmærksomme på flere forskellige elementer i samtalen. For det første fik flere af grupperne i B-samtalen øje på, hvordan de afbrød hinanden, og hvad det betød for samtalens indhold, og for det andet blev de opmærksomme på, hvordan de hver især kom til orde. Flere af grupperne blev også opmærksomme på, hvad de sagde i samtalen, og hvordan de sagde det (Kap.5.9.).

I min efterfølgende evaluering af analyserne af B-samtalen er jeg blevet opmærksom på, at hvis eleverne efterfølgende, umiddelbart efter deres B-samtale, var fortsat med en tilsvarende A-samtale (A3, A4 m.fl.), så ville de på baggrund af deres analyse af A2-samtalen kunne have inddraget den viden og de erfaringer derfra og få yderligere mulighed for at øve sig i at samtale. De kunne måske have fået en forståelse af, hvor vigtigt det er at lytte empatisk og kritisk til hinandens udsagn (Adelmann, 2009), demonstrere optag og høj værdsætning (Dysthe, 1995) og kollaborativt tage stilling til hinandens udsagn (Littleton & Mercer, 2013).

B-samtalen viste sig som en mulighed for eleverne til at fastholde det sagte i A2-samtalen i transskriptionen og kollaborativt i samtalen. De fik mulighed for at 'overvåge' (tidsforskudt), analysere eller 'forståelses'-samtale og -samtænke om deres eget samtaleindhold. Eleverne fik øje på, hvordan de samtalte, hvad de fik sagt, og hvad de manglede at få sagt.

Når jeg valgte netop det undersøgende og det kritiske i samtalen, så var det for at få eleverne til at beskæftige sig med, hvordan de i samtalen behandlede informationer. Det lykkedes i en vis grad, da eleverne blev opmærksomme på, at de ikke brugte spørgsmål, hvad det vil sige at være uenig, hvorfor de var eller ikke var kritiske, og hvor vigtigt det er at kunne sætte sig i en andens sted. Denne opmærksomhed og erfaring, som de fik gennem B-samtalen, burde jeg have fortsat med at arbejde med i nye A-samtaler, da deres nytilegnede viden om deres egen samtale kunne have været afprøvet i de næste samtaler med en større bevidsthed.

B-samtalen bliver et (fag)didaktisk greb, som med fordel kan bruges til at skærpe elevernes opmærksomhed overfor, hvordan de samtaler, og hvordan de når frem til svar, begrundelser, hypoteser m.v. B-samtalen fik i dette forløb eleverne til at diskutere, om de var, og hvordan de var undersøgende og kritiske. Elevernes transskriptionsarbejde gav dem en viden om, hvad de selv havde sagt, hvordan de havde sagt det, og det gav dem en opmærksomhed på, hvor abrupt og uafsluttet det mundtlige er. Transskriptionsarbejdet viste sig at skabe eller aktivere en metaopmærksomhed på sproget både for den enkelte elev, da de hver især transskriberede en samtalesekvens hjemmefra, men også en kollaborativ metaopmærksomhed, da de gik i gang med at samtalemonitorere deres transskriberede samtale. Fiona Maine bruger begrebet selvmonitorering om elevens kognitive selvrefleksion (Maine, 2015, s. 93), jeg beskriver og analyserer derimod elevernes B-samtale som kollaborativ samtalemonitorering, da det ikke er den enkelte elevs refleksion, men elevernes fælles samtalerefleksion, der har min interesse. Elevernes B-samtale viste, hvordan eleverne samtalemonitorerer deres egen transskriberede samtale i fællesskab. Denne kollaborative samtalemonitorering ser ud til at kunne gøre eleverne opmærksomme på, hvad og hvordan de taler og lytter til hinanden og hvilken betydning, det får for samtalens indhold.

6. Diskussion

Jeg vil i mit diskussionsafsnit starte med at diskutere design og metode og derefter fortsætte med at diskutere studiets fund og afslutte med nogle bemærkninger til kontekstuelle årsager og konsekvenser af studiets resultater. Jeg starter med at diskutere design og metode, da det har haft betydning for indsamlingen af empirien og studiets fund.

Jeg vil først forholde mig til validiteten af mit forskningsdesign. Forskningsdesignet rammesætter studiets metode på en sådan måde, at både teori og ønsket om udvikling af praksis danner baggrund for designet eller mere specifikt for mit didaktiske design. Udfordringen har været om teorien kom til at styre min empirianalyse, og netop dette har jeg gjort mig mange overvejelser over undervejs i mit forskningsforløb. Derudover vil jeg diskutere studiets resultater og forskningsspørgsmålenes begrænsninger, samt overveje, hvilken ny indsigt studiet giver. De resultater, som jeg når frem til på baggrund af mine analyser, har nogle interessante perspektiver fremadrettet, som både bekræfter og udfordrer allerede eksisterende teori og som delvist genererer ny teori. Forskningsspørgsmålene har både fagdidaktiske og almindidaktiske implikationer, som har haft betydning for studiets pragmatiske hensigt.

6.1. Forskningsdesignets validitet

Designbaseret forskning er pragmatisk anvendt forskning i modsætning til grundforskning. Grundforskning har til hensigt at afdække ny viden og indsigt uden primært sigte på bestemte praktiske mål eller anvendelser, og grundforskningen kan danne grundlag for ny forskning og nye udviklingsmæssige tiltag. Den anvendte forskning har som sit overordnede mål at udvikle praksis heriblandt undervisningspraksis. Designforskningen, som er anvendt forskning, har, for mig at se, adskillige udfordringer. Det vil jeg diskutere i de følgende afsnit.

6.1.1. Et intervenerende designstudie

Den første udfordring er, at mit studie er intervenerende forskning. Jeg opfattede fra starten af mit studie som en særlig form for interventionsstudie. Jeg foretog før, under og efter afprøvninger af dele af mit didaktiske design og havde en forhåbning om at kunne se en progression i elevernes samtaler. Ret hurtigt i mit forløb kunne jeg erfare, at gruppesamtalernes kompleksitet forhindrede

kausalitetstænkning og effektmålinger. Med den designbaserede forskning intervenserer forskeren – eller ”griber ind” – i praksis ligesom i aktionsforskningen. I et casestudie eller etnografisk studie intervenserer forskeren i udgangspunktet ikke i praksis. Det er et kendetegn ved designbaseret forskning, at den er ”interventionistisk”, som fx Akker et al. (2006, s. 5) skriver: ”The research aims at designing an intervention in the real world”. Det, som er særligt her, men som også er en udfordring, er, at denne intervention sker i autentiske miljøer eller den ’virkelige verden’, uden at det er den ’virkelige verden’, og at den virkelige verden er kompleks og ikke målbar

6.1.2. Studiets iterationer

For det andet kan jeg kritisere min egen forskning for, at jeg ikke gennemførte hele mit undervisningsforløb ad to omgange i studiet og dermed ikke helt opfylder en hel iteration og adaptation. Jeg vil dog argumentere for, at jeg har foretaget designbaseret forskning i flere mindre iterationer. Jeg gennemførte først et forløb i én klasse, og på baggrund af de erfaringer ændrede jeg elementer i undervisningsforløbet (ikke gennemgribende, ganske vist).

Ét af de teoretiske elementer, som jeg blev mere opmærksom og fokuseret på undervejs i studiet, var den måde, eleverne fandt svar på i A2-samtalen, og derfor fik jeg mere fokus på elevernes fælles tænkning (Littleton & Mercer, 2013) og åbning af et dialogisk rum (Wegerif, 2013a). Disse begreber indarbejdede jeg ganske vist ikke konkret i undervisningsforløbet, men jeg italesatte overfor lærerne, at det er vigtigt, at eleverne får ro og ikke bliver forstyrret (de kommer i grupperum), hvilket jeg selvfølgelig godt vidste, var urealistiske forhold i en normal undervisningssituation.

Jeg fik et større fokus på betydningen af elevernes lytning som genstandsfelt, og lytning som genstandsfelt fik efterfølgende mere plads i undervisningsmaterialet, men som fik væsentlig betydning for elevernes samtaler i anden omgang. Jeg ændrede og udviklede flere mindre elementer i undervisningsforløbet, som fx at eleverne skulle transskribere deres egne lydoptagelser for at fastholde deres A2-samtale, og at de skulle arbejde med transskriptioner af andre samtaler, for at de derved kunne blive opmærksomme på, hvad der sker med den mundtlige samtale, når den bliver transskriberet.

Jeg udarbejdede et mindre undervisningsforløb for at forberede og kvalificere elevernes multimodale læsninger. Dette forløb blev udviklet i tidsrummet mellem gennemførelsen af

undervisningsforløbet i pilotklassen og i de sidste tre klasser i et forsøg på, at eleverne i højere grad inddrog den multimodale læsning i deres kritiske samtaler. Det lykkedes dog ikke i særlig høj grad, da eleverne ikke inddrog en multimodal læsning af den digitale tekst i deres samtale.

Kan jeg så argumentere for, at studiet er designbaseret? Det ærgerlige er, at jeg har udviklet to tidligere forløb med studerende og lærere, men disse forløb er gennemført før ph.d.-studiet. Jeg vil mene, at jeg kan argumentere for, at disse forløb var med til at kvalificere mine første udkast til et undervisningsmateriale. Jeg afprøvede et revideret undervisningsmateriale i en 7.-klasse i 2020 (i samarbejde med én af de samme lærere fra studiet), men havde ikke tid til at analysere deres samtaler. Jeg vil dog argumentere for, at jeg hele tiden tilegner mig nye erfaringer, det har jeg gjort både før, og det vil jeg komme til efter dette studium. Denne stadige iterative bevægelse vil kunne kvalificere min fortsatte forskning og min fortsatte undervisning. Ikke at det gør mit arbejde mere designbaseret, men at mine erfaringer og afprøvninger er meget vigtige for løbende justering af praksis. Dog forholder jeg mig i dette studie til pilotforløbet og det primære forløb, der ligger inden for rammerne.

Jeg argumenterede for min designbaserede tilgang i mit metodeafsnit (kapitel 4), hvori jeg beskrev mine erfaringer og metodeovervejelser og de problemer, det har forvoldt mit studie.

6.1.3. Studiets pragmatiske forhold

For det tredje forpligter designstudiets metodiske tilgang sig på en konkret skolevirkelighed, således, at det didaktiske designs intervenerende tiltag realistisk skal kunne overføres til en almindelig undervisningskontekst (Brown, 1992, s. 172-173). Det har sine begrænsninger at bedrive forskning på denne måde. Først og fremmest har de praktiske forhold betydning for forskningsdesignets validitet. Det didaktiske design, konkret mit undervisningsforløb, er af en begrænset varighed; det er et 12-lektioners undervisningsforløb, og disse lektioner giver ikke i tilstrækkelig grad lærerne og eleverne mulighed for at tilegne sig de mundtlighedsfaglige begreber. Forløbet har kun vist sig at skabe en begyndende opmærksomhed hos eleverne. Et så begrænset forløb kræver en fortsat opmærksomhed overfor og inddragelse af de formidlede fagbegreber, men også en inddragelse af begreberne i andre fag. Et fælles lærerfagligt fokus på den kritiske (gruppe)samtale i flere fag vil kunne begrunde og tydeliggøre samtalen som faglig genre og dens potentiale som tænke- og læringsredskab. Disse tidsmæssige begrænsninger tager det didaktiske design ikke højde for.

Der er nogle principielle forhold, som relaterer sig til den pragmatiske designtilgang, og som har betydning for det didaktiske designs indhold og gennemførelse. Flere af de forhold, der antageligt udgør barrierer for gruppernes tilegnelse og forståelse af samtals muligheder for kritisk samtænkning, kan betragtes som konsekvenser af designstudiets pragmatiske grundpræmis. Det kan fx dreje sig om lærerens manglende muligheder for at stilladsere gruppernes samtaler undervejs ift. elevernes manglende mundtlighedsfaglige viden, som er udgangspunktet for deres samtale. Det kan også dreje sig om undervisningskonteksten for gruppesamtalerne – flere grupper i samme lokale, som kan forstyrre deres samtaler. At det forholder sig sådan, indikerer, at det at etablere et rum for gruppesamtalerne både fagligt og fysisk stiller krav, der ikke umiddelbart kan indfris indenfor rammerne af en mere gængs (danskfaglig) undervisningskontekst. Et alternativ er at undervisningen i den kritiske samtale foregår som en klassesamtale i stedet for en gruppesamtale. Det ville give læreren mulighed for at hjælpe eleverne på vej i samtalen og læreren ville have en viden om elevernes styrker og udfordringer i at samtale kritisk. Klassen ville fungere som gruppen. Ulempen vil være antallet af elever i samtalen, hvilket ville betyde at færre ville kunne komme til orde, og der vil mindre grad være plads og ro til den kollaborative samtænkning, og den umiddelbare reflekterende tanke eller det indre sprog (Vygotsky, 1974) ville kræve meget opmærksomhed og lytning fra de mange. I gruppen er der mere tale- og tænketid for den enkelte, det er lettere at komme til orde.

Jeg vil også gerne påpege, at jeg mener, at en pragmatisk og designbaseret tilgang har et iboende systembevarende element, idet skolekontekstens gældende praksis kommer til at sætte rammer for, hvilke designs der sættes i værk. Det kan blokere for nytænkning og for mere radikale og kritiske forandringsspektiver i lærerens arbejde med og formidling af undervisning.

6.1.4. Studiets teoretiske og empiriske implikationer

For det fjerde er der forholdet mellem teori og empiri, hvor fokus på bestemt teori kan sløre, hvad der findes af andre data i empirien end dem forskeren forventer. Den designbaserede forskning har et teoretisk udgangspunkt, som danner baggrund for udviklingen af et didaktisk design, og dermed vil mit teoretiske fundament også komme til at styre mit didaktiske design og analytiske blik. Man kan vende det rundt og argumentere for, at teorien også kan kvalificere det didaktiske design. Men selvom jeg havde et bestemt teoretisk fokus, så blev jeg i høj grad også opmærksom på, at andet kunne vise sig og belyse nye og uventede sider af empirien, og denne åbenhed viste

sig at være nødvendig, for der opstod data, som jeg måtte kategorisere. Betydningen af udefrakommende viden i elevernes samtaler var fx uventet. Jeg inddrog fx selv Klafki (Kap.1.4.) og den dannelsestradition og de demokratiske principper vores skole er lagt an på, i den forståelse har verden betydning for skolens indhold. Så jeg må spørge mig selv, hvorfor indholdets betydning kom bag på mig? Jeg var muligvis for "formfikseret", dvs. jeg var fikseret på samtaleformen fra studiets start og mindre opmærksom på indholdets betydning for samtalen? Jeg var heller ikke skarp nok på, at elevernes multimodale læsefærdigheder også var af betydning for elevernes grad af kritisk samtale ift. tekstlæsning og informationskritik.

Men ligegyldigt hvilken tilgang forskeren har til sin empiri, så kommer hun med en bestemt optik, en måde at se verden på, hun kommer med bestemte metodologiske overvejelser og kigger på empirien på en særlig måde og behandler empirien i et særligt forskningsteoretisk perspektiv. Det er en illusion at tro, at man som forsker kan indsamle objektive data. Jeg skal som forsker dermed også være opmærksom på mit studies blinde pletter og begrænsende faktorer. Jeg må være tydelig og transparent i at beskrive, hvorledes studiets resultater er tilvejebragt, så andre forskere har mulighed for at følge den proces, som har ledt frem til resultaterne (kap. 4).

Afslutningsvis er mit design på flere områder komplekst og problematisk, da jeg indtager flere forskellige roller: Jeg er forsker, designudvikler, eksplicit og implicit deltager og læreruddanner ift. de involverede lærere (Kap. 4.1.4.). Et helt afgørende spørgsmål er om jeg i tilstrækkelig grad er i stand til at beskrive, forholde mig til og kritisere min egen forskningsposition? Sådanne metodeovervejelser har betydning for studiets transparens. Fx har det betydning for elevernes samtaler, at jeg kommer med et kamera, at jeg er med i klassen i de 14 dage, som undervisningens forløber over, at jeg har italesat både overfor lærer og elever, at jeg forsker i, hvordan elever taler og kan komme til at tale kritisk med hinanden i gruppearbejde (Kap. 4.1.4. + 4.5). Det viste sig bl.a. i, at flere af grupperne var meget lydhøre overfor undervisningsforløbet. Men det kan også være en styrke, at min fysiske tilstedeværelse blev italesat, det betød bl.a., at jeg blev synlig og at eleverne fik tillid til mig. I min optik er det en illusion at tro, at jeg som forsker kan være en usynlig flue på væggen. Jeg har som forsker nogle etiske forpligtelser og jeg er forpligtet på GDPR (General Data Protection Regulation) i samarbejdet med lærer og elever (Kap. 4.5.).

Designstudiets pålidelighed har jeg søgt at understøtte ved at sørge for en fyldig dokumentation af det datamateriale, der indgår i studiet (bilag med transskriptioner af videooptagelser og fokusgruppeinterview af elever, bilag fra workshops, det didaktiske design – elevmateriale og lærervejledning). Jeg har derfor foretaget en pragmatisk begrundet selektion af det datamateriale, som jeg mener, er centralt og relevant for argumentationen i denne afhandling, og dette er vedhæftet som bilag, mens det øvrige materiale kan rekvireres af forskere, der måtte ønske at læse det.

6.2. Kontekstuelle årsager til og konsekvenser af studiets resultater

Samarbejdet med lærere og elever i en autentisk undervisningskontekst gav adgang til mange realistiske undervisningssituationer, stadige dialoger med lærerne og eleverne og mulighed for at observere undervejs. Men der har også været nogle begrænsninger i denne empiriindsamling, i og med at jeg var en deltagende observatør, og min fysiske tilstedeværelse havde betydning for elevernes ageren i timerne, både hvad angik de andre i klassen, kameraet i gruppesamtalen, positivt tilvalg (deres forældre havde aktivt sagt ja til at deltage) og kendskab til projektets formål. De involverede elever forsøgte til dels at give mig, hvad jeg ville have, og dermed var det ikke et billede af reelle undervisningssituationer.

En anden begrænsning er, at jeg som udvikler af undervisningsforløbet, i vejledningerne af lærerne, i gennemførelsen af workshoppene med lærerne, i empiriindsamlingen og i analyserne og fortolkningerne af den udvalgte empiri har haft en bestemt intention med og opmærksomhed overfor samtalerne og også har udviklet en deduktiv begrebsstyret kodning til at belyse dem, og at det i en eller anden grad har været med til at begrænse mit analyseblik. Man kan kritisere en sådan forsknings validitet og troværdighed på grund af min markante styring af forløbet og af, hvilken viden eleverne skulle opnå. For hvordan kan der overhovedet være mulighed for objektiv observation? Jeg vil argumentere for, at man kan diskutere, om objektiv forskning overhovedet kan finde sted, da enhver forsker har en optik, en måde at anskue verden på. Men validiteten og troværdigheden af mine fund kan til enhver tid diskuteres.

Jeg har, på forhånd, et kendskab til praksisfeltet, og fordelene ved det har været den lette kontakt til skoler, lærere og elever. Det har givet gode muligheder for iterative forberedelser både før, under og efter gennemførelsen af det didaktiske design. Det har også været enkelt at arrangere

workshops til at klæde lærerne på både før og under undervisningsforløbet. Men der er også begrænsninger heri. Jeg har forsøgt at være opmærksom på ikke at tilrettelægge for snævert, ift. hvad jeg søgte, ved at lade eleverne foretage deres A1-samtale, før undervisningsforløbet blev gennemført. Jeg ønskede at undersøge elevernes umiddelbare og typiske samtaler for at se, hvordan de forløb. Jeg har forsøgt at være så transparent som muligt i mine analyser. Jeg mangler muligvis nogle kritiske spørgsmål til skolens og de involverede læreres praksis, da jeg har en indforståethed med grundskolesammenhængene og skolekulturen, indvævet i en bestemt kultur. Udfordringen ved at have for tæt kontakt til praksis er, at der vil være blinde pletter i design og analyse.

Studiets iterative udvikling har både været givende og begrænsende på grund af den konstante og fortsatte udvikling. Jeg har gennem hele ph.d.-studiet tilegnet mig ny teoretisk og metodologisk viden i mine empiriske analyser, og jeg har gjort mig nye erfaringer med det, som jeg uventet fik øje på i empirien og teorien og i samspillet herimellem. Studiet er kendetegnet ved sine iterative udviklinger både designmæssigt, teoretisk og i bearbejdningen af dataene fra empirien. Set udefra har det nok virket som en noget rodet proces, der umiddelbart har manglet en rød tråd. Jeg har absolut ikke foretaget en lige vandring. Jeg kunne have valgt andre retninger, fx en mere etnografisk eller pragmatisk tilgang. Designteoriens position ift. en mere etnografisk analysetilgang udfordrede mig længe. Jeg følte mig begrænset i brugen af en mere deduktiv kodning, men den datastyrede kategorisering hjalp mig. Jeg valgte at fokusere på den kritiske samtale og elevernes fælles refleksion. Jeg traf undervejs valg og fravalg, som fremadrettet fik betydning for mine resultater. Designforskningen er pragmatisk og søger viden om, hvad der virker, og hvad der kan give en dybere forståelse af et felt?

6.3. Resultaternes potentiale og begrænsninger

Efter at have diskuteret afhandlingens design, metodemæssige potentialer og udfordringer og mulige kontekstuelle årsager til og konsekvenser af studiet, vil jeg nu diskutere og problematisere mine fund. Det er både fund, som bekræfter allerede eksisterende teori, men jeg mener også at have genereret ny teori.

I studiet kan jeg se nogle mindre forandringer i elevernes samtaler fra A1-samtalen til A2- og delvist A3-samtalen. Eleverne får øje på samtalen og øver sig i at bruge den kritisk på forskellige

måder. Det kommer til udtryk i deres forskellige samtaletyper. Det kan altså lade sig gøre, men det kræver absolut mere end 12 lektioner. Det kræver en fortsat bevidsthed om samtalen og brug af den i andre undervisningssammenhænge. To af lærerne viste, at det kunne lade sig gøre (Alfa- og Betaklassen)

6.3.1. Samtalen som et læringsrum

I mit studie betragter jeg samtalen som en danskfaglig genre, som eleverne skal beherske på samme måde som en hvilken som helst anden sproglig genre, skriftlig eller mundtlig, som mødested mellem afsendere og modtagere. Den kritiske samtale handler om at have en grundlæggende kritisk indstilling til den andens udsagn (kap. 3 og 5) og at turde være uenig, blive klogere på den andens holdning, turde sætte spørgsmålstegn ved den andens udsagn og kunne gennemskue den andens argumentation og at turde ændre holdning/blive klogere på baggrund af andre menneskers indsats, kort sagt at turde den verbale konfrontation med den andens/de andres udsagn. Det var svært for stort set alle elever i de otte grupper. Det blev synligt i transskriptionerne, det kom til udtryk i fokusgruppeinterviewene både hos eleverne og lærerne, og jeg kunne observere det i gruppesamtalerne.

Mit studie viser, hvor svær den kritiske samtale er, hvor svært eleverne har ved at være kritiske overfor hinandens udsagn, og at de ofte søger mod konsensus i stedet for at gå den besværlige vej med at forholde sig kritisk til hinandens forskellige holdninger.

Man kan diskutere, om det er rimeligt at forvente, at eleverne når at lære at praktisere samtalen som tænkeredskab (Skaftun, 2020) i en skolehverdag, hvor fagmængden til stadighed stiger, og undervisningstiden ikke øges tilsvarende. Samtalen er en usynlig viden, den er ofte ikke italesat, og den er sjældent et genstandsfelt i undervisningen. Politikere, forældre, lærere og elever er bevidste om nødvendigheden af, at lærerens faglige sti (Høegh, 2018) er synlig i undervisningen, og der er en eksplicit og implicit forventning om, at læring primært sker via lærerens (monologiske) formidling af fag og i mindre grad via elevernes fælles læring (Høegh, 2018). Gruppearbejdet er ofte en udskældt organiseringsform for undervisning, da der er en opfattelse af (og til tider med rette), at der foregår meget lidt læring i gruppearbejdet og måske en implicit forståelse af, at her er eleverne ikke lærerstyrede. Gruppearbejdet bliver i højere grad anskuet som en organiseringsform end en faglig genre. Gruppearbejdet er ikke italesat som et læringsrum.

Jeg spørger, med afhandlingen, til om der ligger både en eksplicit og implicit forventning, fra skolens omgivelser, til, at eleverne skal mestre disse kritiske samtalekompetencer? Det har været et interessant spørgsmål gennem hele mit studie. Når der i folkeskolens formålsparagraf, stk. 3, står, at folkeskolen skal "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.", så skal eleverne vel være kritisk samtalende og samtænkende for at kunne være aktivt deltagende, påtage sig fælles ansvar og pligter og at kunne forsvare deres rettigheder. Jeg vil derfor argumentere for, at det først og fremmest er problematisk for fremtidens borgere, hvis de ikke tilegner sig og kan praktisere den kritiske og demokratiske samtale lokalt, nationalt og globalt. At der er en forventning om, at eleverne skal kunne deltage mundtligt aktivt i aktuelle kommunikationssammenhænge, underbygges netop i folkeskolens formålsparagraf. Jeg mener, at der er mange eksplicitte og implicitte forventninger til eleverne, når de forlader grundskolen. Politikere, det private erhvervsliv, nationale og kommunale uddannelsesinstitutioner, forældre m.fl. repræsenterer og har interesse i at påvirke den offentlige debat og har forventninger til, at eleverne skal kunne undersøge informationers troværdighed, de skal kunne drøfte og begrundet debattere med hinanden, om og hvorfor sådanne informationer er (u-) holdbare. Eleverne skal ifølge fælles mål for danskfaget (emu.dk u.å.) øve sig i at argumentere for deres sag, de må kunne lytte og prøve at forstå andres, de må kunne gå på kompromis og skabe nye løsninger. Jeg mener, at eleverne kollaborativt må have tid til at uddybe og udvide deres viden og til at bringe nye dimensioner i spil i samtalen. Eleverne må være innovative og kreative og kunne tænke i alternative løsninger. Det kræver en god portion faglig og almen viden, som kan bringes i spil i forskellige sammenhænge gennem fx hypoteser, inddragelse af anden viden, brug af sammenligninger for derved kunne åbne for både kritisk og kreativ samtænkning af nye løsninger på forskellige aktuelle problemstillinger og fremtidige udfordringer. Ovenstående mener jeg, på baggrund af min forskning, at elevernes kritiske samtaler kan være med til at skabe rum for. Men en sådan normativ argumentation tager ikke hensyn til virkelighedens skolehverdag. Lærere knokler hver dag med at undervise og skabe de bedste læringsbetingelser og læringsmuligheder for deres elever. Jeg kan som forsker sidde i mit gyldne bur og idealistisk argumentere for skolens forpligtelser til, fagligt, etisk og demokratisk, at lære eleverne at være kritisk deltagende i grundskolen og videre frem i deres uddannelsesliv, arbejdsliv og liv som aktiv samfundsborger. De

kolleger, som jeg har samarbejdet med, både i dette studie, men også tidligere i kraft af mit job som læreruddanner, repræsenterer en seriøs og hårdtarbejdende gruppe, som kan være let at skyde på. De står hver dag og underviser og har meget lidt tid til forberedelse af undervisning, de arbejder i et skolesystem underlagt resultatorienterede forpligtelser, de møder hver dag implicitte krav om effektivisering af undervisning og har ringe muligheder for og økonomi til efter- og videreuddannelse. Skoleledelser kæmper, ofte pragmatisk, for at skabe en faglig og pædagogisk velfungerende arbejdsplads underlagt stramme økonomiske rammer. Så kan mit idealistiske og måske i mindre grad realistiske studie virke skræmmende og endnu en gang virke som nye krav og forventninger til lærerne. Det arbejde, som jeg ser, lærerne dagligt står i, har jeg den dybeste (faglige) respekt for. Det kan være to forskellige verdener, som nødvendigvis må være i dialog, det er mødet mellem praksis og teori, mellem skolens og forskningens virkelighed, som hver dag udfordrer os hver især i skole og uddannelse.

6.3.2. Samtalen som et rum for behandling af og stillingtagen til omverdenens informationer

Studiets resultater tyder på, at undervisningen i mundtlighed og mere specifikt den kritiske mundtlige samtale kræver fortsat italesættelse og implementering i danskfagets øvrige fagområder og i fagene generelt, på linje med det fokus, der var på faglig læsning i danskfaget og i de øvrige fag for år tilbage. Det er nødvendigt at gøre samtalen til genstand for undervisning. Elevernes mestring af en kritisk samtale er en forudsætning for at kunne forholde sig til de udefrakommende semantiske tekster, der hentes ind i klasserummet, og som i nogen grad står i modsætning til fagenes didaktisk italesatte tekster. Med henvisning til Gees to diskursforståelser (1992) indeholder undervisningssituationen i klasselokalet ideelt set rummet, hvori diskurssamtalen afspejler Diskurssamtalen (Gee, 1992). Det kommer til udtryk flere steder i samtalerne, fx når eleverne diskuterer flygtningesituationer og MeTwo-bevægelsen. Skole-Diskursen afspejler en større samfunds-Diskurs, og det skal den også, for i skolediskursen skal eleverne tilegne sig viden, øve sig i at bruge denne viden, arbejde med, undersøge og forholde sig til Diskursen. De faglige samtaler i skolen handler om at øve sig i den større samtale, som finder sted i den aktuelle verden omkring skolen.

Undersøgelsen, som jeg foretog i studiet, viste, at kritiske gruppesamtaler får betydning for, hvordan eleverne samtænker. Samtænkningen forudsætter samtalen og omvendt. Elevernes

samtale og samtænkning kan åbne et dialogisk rum, som både indeholder et ydre og et indre sprog, hvor afsluttede udsagn suppleres med uafsluttede, tvivlende, hypotetiske, abrupte udsagn. Dette dialogiske rum er et fælles rum, hvori alle samtaledeltagere kan og bør kunne bidrage. Men hvad hvis disse elever ikke kan mestre en sådan samtale? Jeg spørger kritisk til egen intervention. Hvad med de elever, for hvem den kritiske samtale ikke lykkedes? Hvad skal der til for at også ikke fungerende samtaler kan stilladseres til at blive kritiske gruppesamtaler. Hvordan kan jeg udbygge og kvalificere mit design? Et bud kunne være, at eleverne på forskellig vis fik mulighed for at arbejde med den mundtlige genre, fx gennem fortsat nærlæsning og arbejde med andres og egne transskriptioner. Et andet bud kunne være at udvikle et fortsat design, hvor dansklæreren, på baggrund af sine erfaringer, fik redskaber til at integrere det kritiske sprog i de følgende forløb og ideelt set inddrage andre fags lærere.

6.3.3. Den svære samtale

At samtalen er svær, viser sig i alle samtalerne. Det er svært for eleverne at fastholde en længerevarende drøftelse af et tema. Jeg viser i mine analyser mange eksempler på, at den kritiske samtale kan lykkes, men det er jo i de eksemplariske og ikke i de typiske samtalesekvenser. Samtalens betydning er ikke i tilstrækkelig grad italesat i grundskolens undervisning, og lærerne er ikke vidende om eller har et fokus på den som en faglig genre. Jeg begrundet det på baggrund af mit samarbejde med studiets involverede lærere, som netop giver udtryk for deres manglende viden om den mundtlige (kritiske) samtales betydning for elevernes mulige læring. Det forsøger jeg i studiet at gøre opmærksom på ved at dokumentere, hvad eleverne gør og ikke mindst ikke gør med deres samtaler. De dominerende samtalesekvenser i analyserne indeholder en kortfattetthed i både indhold og form og munder ud i en enighed om, at spørgsmålet er besvaret (Bilag 8). Både studier i nordisk modersmålsdidaktik (Asplund, 2010; Rødnes, 2011) og international forskning (Howe, 2014; Howe & Abedin, 2013), hvor forskerne undersøger elevers klasserumssamtaler, peger på vigtigheden af elevers modsatrettede synspunkter, og at de tager stilling til hinandens forskellige udsagn, hvis samtalen, som samtækningsredskab, skal understøtte deres læreprocesser. Howe peger end videre på, at det netop er uenigheden mellem de samtalende, der understøtter læring – “the results provide strong evidence for the power of contrasting ideas” (Howe, 2014, s. 109) – og ikke, om den enkelte samtale indeholder en progression med enighed som mål.

Andre gruppesamtaler munder ud i, at ingen har mere at sige, og ”skal vi gå videre med næste spørgsmål?” Andre igen munder ud i planløse samtaler, hvori der ikke samles op på det samtalte. Nogle vil måske spørge, er det ikke mere centralt, at de kan stille kritiske spørgsmål til de tekster, som de møder i undervisningen, som fx digitale og multimodale tekster. Er det ikke mere vigtigt, at de bliver kompetente og kritiske læsere af fx skriftlige teksters afsender og modtagerforhold, og at de får kritiske samtalekompetencer til den fælles dialog om fx multimodale tekster? Jeg argumenterer for, at det ikke er et enten eller. Mit studie viser, at særligt Beta-gruppen er stærke til denne kollaborative kritiske dialogiske læsning af en tekst, men problemet bliver netop også tydeligt i denne gruppe. Eleverne er gode til denne samtale, men hvis de, i deres samtale, kunne stille kritiske spørgsmål til og ved hinandens udsagn, så ville de også blive tvunget til individuelt at tage stilling og de ville kunne øve sig i at argumentere for deres egne holdninger.



6.3.4. Forskellige måder at være kritisk samtalende på

I mit studie kan jeg påvise fire forskellige samtaletyper i elevernes samtaler. De har den kritiske dimension tilfælles, da eleverne i alle samtaletyperne demonstrerer forskellige måder at behandle hinandens informationer på i samtalen. Både den undersøgende, den debatterende, den associerende og den kreative samtale kan bidrage til den kritiske samtale, men på forskellig vis. Det kan være problematisk, hvis eleverne ikke mestrer en kritisk samtale, da det får konsekvenser for, hvordan de løser (skole)opgaver.

Samtalen er implicit og eksplicit nærværende i undervisningen, vi underviser, som tidligere beskrevet *med* det mundtlige sprog, men i meget mindre grad *i* det mundtlige sprog (Haugsted, 2004). De forskellige kritiske samtaletyper har deres berettigelse ift. hinanden og kan være med til at besvare mit første forskningsspørgsmål af, hvad der karakteriserer elevers brug af kritiske samtaler (Kap. 7.1.). Mit bud er, at bliver eleverne undervist eksplicit i hver samtaletype, så kan det kvalificere og nuancere, måske ligefrem effektivisere, konvergent og divergent løsning og formulering af både små og større opgaver eller projekter. Hver type har sine styrker og begrænsninger; det kommer an på formålet med samtalen. Samtaletyperne kan bruges til at løse opgaver på forskellige måder. Når eleverne bruger den undersøgende samtaletype, så kan de åbne samtalen og samtænkningen, men denne samtaletype er ikke afsluttende, den er på vej et sted hen. I den debatterende samtale sætter eleverne spørgsmålstejn ved hinandens argumenter, og de afprøver, om de holder. Samtaletypen risikerer dog at blive overfladisk og postulerende på grund af forskellige former for elevengagement. Den associerende samtale udvider og uddyber ideelt set et dialogisk rum. Den har potentiale for fordybelse, men den indeholder også ofte færre undersøgende eller kritiske spørgsmål. Den kreative samtale er divergent i sit indhold. I denne samtale tænker eleverne ud af boksen og formulerer nye ideer og løsninger af problemstillinger. Den kreative samtale er udfordret, som også den debatterende og associerende, hvis der ikke bliver samlet op eller konkluderet. Tilsammen komplementerer de fire samtaletyper hinanden. Jeg ser i mine analyser mange eksempler på, at de er vævede ind i hinanden eller helt fraværende, men selvfølgelig er nogle mere dominerende end andre hos de forskellige grupper, og hver type kan bringe refleksion ind i samtalen.

Marie Dahl Rasmussen finder i sin forskning (2020), at selvom eleverne overordnet er kumulerende i deres samtale, så når hun også frem til, at samtalerne form og indhold er mere komplekse end tidligere beskrevet af Mercer (1995) og mange andre i CEDiR-gruppen. Det betyder, at der i fagdidaktikken er behov for at kende til den kompleksitet for at drage nytte af den og for at udvikle intelligent didaktik fremadrettet for at kunne støtte eleverne og deres læring. Den samme kompleksitet kan jeg se med både den kumulerende og den disputerende samtale (Mercer, 1995), som tidligere beskrevet (5.6, 5.7). Her bliver de fire kritiske samtaler mit bud på at udfordre en traditionelle IRE-orienteret (gruppe-)samtale.

Jeg mener, at jeg i mit studie kan argumentere for, at de fire samtaletyper kan kvalificere elevernes kritiske samtaler ved på forskellig vis at italesætte, at når man skal tage stilling til hinandens udsagn i en kollaborativ samtale, så kan man gøre det på forskellig vis, og at hver samtaletype har sin berettigelse og sin styrke i den kritiske samtale. Studiet bidrager i denne sammenhæng med nogle bud på, at læring og fælles refleksion kan ske på forskellige måder, alt efter hvilken samtaletype der er dominerende. Men med fare for endnu en gang at blive normativ må jeg jo så også indrømme, at så langt nåede eleverne ikke i deres viden om og refleksion over den kritiske samtale som et læringsredskab, det kunne jeg fortælle dem, men det var de i nogen grad uforstående overfor. De opfattede ikke umiddelbart samtalen som et læringsredskab, som jeg jo gerne ville have dem til at erfare. Det vil ganske sikkert fremadrettet give mig nogle epistemologiske overvejelser over, hvordan vi kan ændre på nogle implicitte læringssyn, som vores samfund og jeg selv er rundet af og som eksisterer i mange læringssammenhænge.

6.3.5. Samtale og samtænkning

De forskellige kritiske samtaletyper har betydning for indholdet af elevernes samtænkning og for samtænkningens potentiale og udfordringer. Samtænkning er, som allerede beskrevet, et helt centralt begreb i studiet (Kap. 3.3.5 og 5.3.). Begrebets synlighed er opstået i analyserne og har kaldt på teori til beskrivelse og mulige forklaringer. Der viste sig i længere samtalekæder, ytringskæder, hvori eleverne reflekterede i fællesskab, og det førte til begrebet *samtænkning* stærkt inspireret af Littleton & Mercers begreb *interthinking*. De to begreber har meget til fælles, og mit begreb ville ikke eksistere, hvis ikke jeg kendte til Littleton & Mercers begreb, men jeg bruger begrebet til at sige noget specifikt om den kritiske fagsamtale. Begrebet kan sige noget om karakteren af elevernes samtale, ved at samtaleindholdet diskuteres kritisk undersøgende, debatterende, associerende og/eller kritisk kreativt. Littleton & Mercer bruger begrebet 'interthinking' til at beskrive samtalen som "putting talk to work" eller sagt på en anden måde: tale som kollektiv tænkning (Littleton & Mercer, 2013, s. 12). Jeg mener, at Littleton & Mercers bud på interthinking er en meget bred og overordnet definition af elevernes kollaborative og refleksive samtalesamarbejde, men det er på baggrund af dette begreb og deres definition af det, at jeg forsøger at definere begrebet samtænkning til at beskrive karakteren af elevernes gruppesamtale i mit studie.

Når jeg får øje på elevernes samtænkning i studiet, så mener jeg, at begrebet heller ikke bør beskrives uden at sige noget om, hvad et dialogisk rum er og kan danne rum for (Wegerif, 2013), hvordan eleverne samtaler med og lytter til hinanden (Bakhtin, 1981; Adelman, 2009), og hvor lange og sammenhængende deres ytringskæder er (Hennessy et al., 2015; Rødnes, 2011; Wells, 1981). Hvad der kendetegner det dialogiske rum, kan være med til at beskrive, hvad der sker i elevernes samtænkning. Men det er udfordrende og kan absolut være vanskeligt at vurdere, om et dialogisk rum er udvidende eller uddybende. Man kan diskutere, om det er en relevant skelnen. Det vil jeg argumentere for. Der er forskel på, om eleverne bringer ny viden ind i en samtale eller om de uddyber allerede talte udsagn. Det er forskellen mellem en vertikal eller en horisontal vidensbearbejdning. Hvor udvidelse af et dialogisk rum giver mulighed for at diskutere, at holde forskellige udsagn op mod hinanden og sammenligne og tage stilling til forskellige perspektiver, så giver et uddybende dialogisk rum mulighed for at belyse, yderligere at begrunde og nuancere allerede talte udsagn. De to former for dialogisk rum har dermed hver deres styrker og supplerer hinanden ligeværdigt. Man kan diskutere, om det ikke er et for specifikt begreb, jeg vil argumentere for dets muligheder, da det kan være med til at forklare, hvordan elevernes samtænkning foregår.

Samtænkningen kan sige noget om, hvad der sker i elevernes forskellige typer af samtaler, fx når de er kritiske på forskellige måder, men den kan også sige noget om samtalerne begrænsninger eller manglende brug af de kritiske samtaletyper. I mit tredje forskningsspørgsmål spørger til, hvilke udfordringer der er for, at den kritiske samtale kan foregå, og hvilken betydning det får for elevernes mulighed for refleksion. Den kritiske samtales sammenhængskraft er udfordret af, i hvor høj grad eleverne formår at samtænke, og hvordan de formår at åbne for et dialogisk rum.

Hvor samtænkningen foregår, og hvor der åbnes for et dialogisk rum får det en central betydning for den kritiske samtales grad af sammenhængskraft (Kap.7.4.). Brugen af begrebet *samtænkning* har absolut også sine begrænsninger. Samtænkningen er ikke umiddelbart synlig; den bliver kun synlig i kraft af mine analyser. Jeg viser samtænkningen, også gennem Vygotskys forståelse af tænkning, indre og ydre sprog (Vygotsky, 1974), forskellige steder i mit materiale, hvor jeg mener, at den sker. Jeg fremviser det i mine analyser. Jeg kan ikke dokumentere den som et begreb, men ved hjælp af ovenstående begreber kan jeg sige noget om, hvordan eleverne tænker sammen, og hvordan det kommer til udtryk. Det vil altid bero på analyser og fortolkninger. Det betyder også, at

der er en fare ved at bruge begrebet. Jeg kan ikke beskrive elevernes kollaborative og reflektive mundtlige samarbejde uden at tage hensyn til, hvad det vil sige at være samtænkende.

6.3.6. Lytning i samtalen

Lytning er en anden usynlig aktør i samtalen, som er nært knyttet til samtænkningen i mine analyser. Den har betydning for, om samtalen lykkes. Lytning er ikke et italesat område, som der undervises i, men lytning er af afgørende betydning for, om samtænkning kan finde sted (Adelmann, 2009), og den kan være med til at åbne et dialogisk rum (Wegerif, 2013). De elever, der er opmærksomme lyttere reagerer på det, de hører den anden sige. I studiet konfronterer Gamma 2-gruppen i særlig grad hinanden, de er ofte uenige, og når de lytter til hinandens udsagn, så får det betydning for deres svar og den fortsatte samtales indhold. Jeg mener, at samtænkningen overordnet kan sige noget om lytningens funktion for elevernes refleksionsrum. Min intervention viste sig at have potentiale for, at eleverne bliver opmærksomme på og kan øve sig i at lytte til hinanden. En af de første gennemgående erfaringer for eleverne var, hvor ofte de afbrød hinanden. Denne erfaring, som blev italesat af eleverne selv, var uden undtagelse gennemgående i alle otte gruppers lydoptagelser først i undervisningsforløbet. Udfordringen i undervisningsforløbet var at få eleverne til at være opmærksomme på og øve sig i at lytte til hinanden, når de blev engagerede og dedikerede. En anden udfordring, ved at arbejde med lytning gennem lydoptagelser, er elevernes blufærdighed over at høre sig selv diskutere.

Min intervention har haft sine blinde pletter eller begrænsninger fx ift. betydningen af, hvordan eleverne med Dysthes begreber foretager optag og høj værdsætning (Dysthe, 1995). Efter indsamling af empirien måtte jeg, i bagklogskabens lys, erkende, at selvfølgelig har det betydning for elevernes kritiske samtaler. Hvis de ikke i tilstrækkelig grad lytter til og er undersøgende og nysgerrige overfor hinandens argumentationer, så får det selvfølgelig betydning for den fortsatte samtale. Det kunne jeg bl.a. se i mine transskriptioner, når eleverne fx kom med divergente udsagn, som de andre ikke responderede på med optag eller høj værdsætning, hvor det kom til at betyde, at en elevs mulige divergente udsagn ikke blev grebet og viderekommenteret på.

Jeg vil argumentere for vigtigheden i, at eleverne bliver opmærksomme på og forstår betydningen af lytning i samtalen, og at de øver sig i at lytte (Kap. 3.3.3.). Jeg begrundet det på baggrund af

Wolvin & Coakleys forskning, hvor de når frem til, at lytning er en forudsætning for at kunne gennemskue, hvornår en person taler usagligt for at forsøge at overtale eller manipulere (Wolvin & Coakley, 1996). En anden og tilsvarende vigtig pointe for undervisning i lytning er, som Adelman argumenterer for, at kritisk lytning er en forudsætning for at kunne forholde sig og tage stilling til det postmoderne samfunds dialoger (Adelman, 2009).

6.3.7. Lærersens implicite tilstedeværelse i gruppesamtalen

Som opfølgning på elevernes samtaler, og på B-samtalen i særdeleshed, har læreren afgjort en opgave i at inddrage og samle op på elevernes iagttagelser af deres egen samtale i en efterfølgende klasserumssamtale (eller gruppesamtale). Lærersens faglige sti (Høegh, 2018) må kunne stilladsere elevernes erfaringer. En italesættelse af problemstillinger i elevernes analyser kan være med til at give eleverne fokus på deres fortsatte samtaler. Lærersens rolle har jeg ikke eksplicit beskæftiget mig med (Kap.1.4.) velvidende, at det er et lige så stort område som dette studie i sig selv, men det er noget, som international klasserumsforskning beskæftiger sig med (Alexander, 2008; Applebee et al., 2003; Berry, 2006; Dysthe, 1995; Howe, Hennessy & Mercer, 2020; Mercer, 2010).

Når jeg vælger denne absolut vigtige dimension fra, så begrundes jeg det med, at jeg undersøger, hvad der sker i grupperummet i det fysisk lærerfrie rum i elevernes samtale, hvordan de skaber et rum for mulig symmetrisk og fælles samtale (Wegerif, 2013a), og hvilket indhold denne samtale får, og jeg mener at kunne argumentere for, at et lærerfrit gruppesamtalerum i øjeblikket har sin egen berettigelse. Jeg har i studiet ikke undersøgt lærersens betydning for elevernes tilegnelse af en kritisk samtalekompetence. Det er jeg bevidst om, er problematisk, da jeg dermed mangler en vigtig aktør og ikke belyser lærersens betydning for faglig stilladsning af elevernes gruppesamtaler (Høegh, 2018; Vygotsky, 1974). Man kan i et sociokulturelt perspektiv ikke adskille tekst (gruppesamtalen) og kontekst (læreren i undervisningsrummet), og selvfølgelig har lærersens initiering af gruppeopgaven betydning for samtalen. Læreren er usynligt til stede i gruppesamtalen, og som skrevet tidligere (afsnit 3.2.) kan gruppearbejdet placeres i IRE-strukturen, hvor læreren initierer, eleverne responderer gennem gruppearbejdet, og læreren samler op i en afsluttende klasserumssamtale. Men når jeg alligevel vælger at opfatte gruppen som et autonomt samtalerum i klassen, så er det for det første, fordi eleverne er sat fri til

samtalen, i hvert fald fri fra lærerens fysiske deltagelse. For det andet har eleverne i studiets udvalgte grupper selv aktivt sagt ja til at deltage, de er altså (fagligt) motiverede, hvilket er et ideal for og en intention med elevernes arbejde i undervisningen. Studiet viser i et eller andet omfang, hvad man ideelt kan opnå med gruppesamtalen. Eleverne er sat fri til at arbejde med en opgave og har i princippet frihed til selvstændigt at arbejde med stoffet. Når jeg er nødt til at fravælge lærerens rolle i og betydning for gruppesamtalen, så er det i høj grad pga. pragmatiske hensyn til studiets omfang.

Opgaverne i undervisningsforløbet lægger op til elevernes selvstændige arbejde med stoffet. Grupperne får en opgave formidlet tidligere i timens undervisning. Det betyder, at de i gruppearbejdet medtager en netop præsenteret faglig viden, en opgave, med en eksplicit og implicit forventning om, at de skal løse opgaven, og afslutningsvis en forventning om at levere en løst opgave. Forudsætningen for, at samtalen kommer i gang og fungerer som en 'sam'-tale, er elevernes eget aktive verbale samarbejde, som er betinget af elevernes motivation og selvdisciplin. På baggrund af disse overvejelser argumenterer jeg for, at gruppearbejdet kan analyseres som en isoleret og selvstændig enhed.

6.3.8. Multimodal læsning og kritisk samtale

Elevernes samtaler tager udgangspunkt i den enkelte elevs og gruppens læsninger af digitale og multimodale tekster. Et resultat fra studiet er, at eleverne stiller få kritiske spørgsmål til hinandens udsagn; det ser ud til at være svært. Én årsag kan være, at de søger konsensus, en andet, at de ikke har viden om og erfaring med konstruktiv uenighed. En tredje årsag kan være, at eleverne kun inddrager ganske få informationer fra hjemmesiden og dermed ikke har tilstrækkelig viden, som de kan bruge til at stille kritiske fagspørgsmål til hinanden. De ser ikke ud til at demonstrere multimodal læsning. Studiet har en begrænsning i ikke at afdække, hvilken betydning elevernes multimodale tekstlæsning har for deres samtale og samtænkning, da jeg ikke i tilstrækkelig grad kender til deres multimodale læsekompetencer. Kan en multimodal læsekompetence kvalificere den faglige samtale? Jeg har fået indsigt i, at eleverne tilsyneladende ikke bruger hjemmesidernes eksplicite og implicite informationer i deres samtaler. Jeg har i studiet ikke undersøgt deres multimodale læsekompetence og kan dermed ikke dokumentere, om de mestrer eller ikke mestrer den, og hvilken betydning det kan have for deres kritiske samtale. Men i elevernes samtaler kan jeg se, at de oftest udvælger enkelte monomodale informationer (et billede, en tabel eller en

tekst) fra hjemmesiden som udgangspunkt for deres samtaler, og at de oftest kun i få samtalesekvenser vender tilbage for at hente nye informationer, der kan belyse og uddybe deres argumenter. Når de har fundet de informationer, som én eller flere tager udgangspunkt i, så vender de oftest ikke tilbage til hjemmesiden, og samtalen begrænses til at tage udgangspunkt i disse informationer. Elevernes samtaler handler ofte om deres almene viden om eller holdninger til et specifikt emne. De undersøger ikke de multimodale teksters redundanser, funktionelle specialiseringer eller modaliteternes affordanser og disses betydning for hjemmesidens værdibårne formidling. Hvis de havde udnyttet disse, så mener jeg, at det kunne have kvalificeret nogle faglige elementer i deres kritiske samtaler.

6.3.9. Forskningsspørgsmålenes implikationer

Forskningsspørgsmålene har både fagdidaktiske og almendidaktiske implikationer, som har betydning for studiets pragmatiske hensigt. Studiets udgangspunkt er en danskfaglig kontekst, men studiets resultater kan i lige så høj grad bruges i grundskolens øvrige fag og i uddannelsessystemet generelt. Som beskrevet tidligere har jeg fokuseret på danskfaget i udskolingen, og herfra har jeg mine analyser, resultater og konklusioner. I mit første forskningsspørgsmål spørger jeg til elevernes bevidste brug af samtalekompetencer i forbindelse med gennemførelsen af et undervisningsforløb. Der viser sig en vis grad af bevidst brug, men realistisk set kan forandringen kun beskrives som en begyndende opmærksomhed. Men den begyndende opmærksomhed dokumenterer, at den kritiske samtale har potentiale for elevernes kollaborative behandling af hinandens udsagn. Gennemførelsen af undervisningsforløbet kan ikke påvise, men dog indikere, at der er en begyndende opmærksomhed overfor samtalen som et tænkeredskab (Skaftun, 2020), i kraft af nogle ændringer fra A1-samtalen til A2- og delvist A3-samtalen. Jeg beskriver elevernes samtaler på baggrund af de fire samtaletyper og kan se, at samtaletyperne i højere grad viser sig i samtale A2 og til dels samtale A3 (Kap. 7.1.). På baggrund af og med udgangspunkt i samtaletyperne kan jeg sige noget om, hvilken betydning de har for elevernes fælles refleksioner.

Det andet forskningsspørgsmål kan besvares med forskellige didaktiske tiltag, men primært gennem kollaborativ samtalemonitorering i form af B-samtalen, gennem elevernes gensidige observationer og gennem samtaleøvelser. De didaktiske tiltag er foretaget i fire klasser, i to

grupper fra hver klasse, og det viser sig i samtlige grupper at være svært at undersøge det flygtigt sagte. Studiet viser, at de fagdidaktiske tiltag kan skærpe en sådan opmærksomhed.

Det sidste forskningsspørgsmål handler om den kritiske samtales udfordringer, og hvilken betydning den ser ud til at kunne få for elevernes mulighed for fælles refleksion.

Hovedudfordringen er elevers og læreres manglende viden om samtalen som fagligt genstandsfelt, som en danskfaglig genre (de tre forskningsspørgsmål vil jeg uddybe og besvare i det næste kapitel).

Jeg er opmærksom på, at diskussionskapitlet indeholder mange og forskelligartede perspektiver, og at de ikke alle er lige dybdegående diskuteret, men kapitlet er også et forsøg på at belyse studiets kompleksitet.

Jeg vil nu fortsætte med afhandlingens konkluderende og perspektiverende overvejelser.

7. Konklusion og perspektivering

Jeg har i denne afhandling undersøgt, hvordan og på hvilke måder elever samtaler og samtænker i faglige gruppesamtaler i udskolingen. Jeg har beskrevet og problematiseret nogle forskellige samtaletyper, som viser sig i elevernes samtaler. Jeg har derudover afprøvet og undersøgt et didaktisk tiltag med det formål at give eleverne et redskab til lydligt og skriftligt at fastholde og undersøge deres egne samtaler. Jeg har indsamlet mine data og foretaget mine analyser på baggrund af et gennemført undervisningsforløb foretaget som designbaseret forskning. Jeg har gjort det gennem detaljerede kontekstsensitive analyser af forskellige grupper af elevers faglige samtaler. Studiet har både et fagligt og et fagdidaktisk indhold, da jeg på den ene side har brugt, udviklet og genereret nogle fagbegreber på baggrund af teori og på den anden side har gjort mig nogle fagdidaktiske erfaringer og overvejelser, som gerne skulle munde ud i et endeligt undervisningsmateriale og et fortsat arbejde med den kritiske mundtlige gruppesamtale. Hensigten med dette afsluttende kapitel er at sammenfatte studiets vigtigste fund, svare på forskningsspørgsmålene og opsamlende konkludere på dette. Jeg vil også pege på fremadrettede perspektiver og diskussioner af både forskningsmæssig og (fag)didaktisk art, som studiet lægger op til, reflektere over konsekvenser af mine resultater og pege på fremadrettede potentialer til elevernes aktive mundtlige deltagelse i deres eget liv og i aktuelle samfundsdebatter. I min afhandling har jeg ønsket at give eleverne en stemme. Ved at tage udgangspunkt i elevernes stemmer i samtalen ønsker jeg også at vise samtalens situationelle kompleksitet. I et sociokulturelt perspektiv har konteksten i høj grad betydning for samtalens indhold og udvikling, og det har jeg ønsket at belyse. Det er ikke et forskningsprojekt med et kvantitativt datasæt, som kan ses i noget international forskning (Howe & Abedin, 2013). Jeg var i første del af studiet styret af begrebsstyrede kodninger, som jeg udviklede under inspiration af Fiona Maines begreb 'co-constructive moves' (Maine, 2015). I de efterfølgende analyser har jeg set, defineret og udvalgt bredere kategorier til at undersøge min empiri med. Resultatet er, at jeg i denne afhandling kan levere nogle detaljerede beskrivelser af, hvordan eleverne bruger forskellige samtaletyper i deres samtaler, og at disse på forskellig måde kan være med til at skabe rum for elevernes samtænkning. Dette har jeg givet et bud på i relation til et afgrænset fagområde, nemlig udskolingsundervisning i kommunikation.

Mine overordnede forskningsresultater kan inddeles i tre områder: 1. studiets samtaletyper, 2.

samtale og samtænkning og 3. et didaktisk greb til elevbrug, når eleverne undersøger deres egne samtaler. Med studiets to første forskningsresultater vil jeg belyse og besvare det første forskningsspørgsmål. Det tredje forskningsresultat vil jeg bruge til at belyse og besvare studiets andet forskningsspørgsmål, og det sidste forskningsspørgsmål besvarer jeg på baggrund af alle tre fund.

7.1. Første forskningsresultat (forskningsspørgsmål 1)

Mit første forskningsspørgsmål lød:

Hvad karakteriserer elevers brug af undersøgende og kritiske gruppesamtaler i dansk i udskolingen i forbindelse med et forløb, der direkte har til hensigt at støtte deres viden om og kompetencer i denne type samtale?

I de første af elevernes A-samtaler (A1), hvor de endnu ikke var blevet undervist i en undersøgende og kritisk gruppesamtale, kunne jeg iagttage, at mange af elevernes samtaler var præget af IRE-strukturer og kortfattede og svarorienterede tilgange til opgavens spørgsmål (Bilag 8). Det første forskningsresultat blev i flere analyseomgange tydeligt i A2- og A3-samtalerne. Under undervisningsforløbets A2-samtale, og efterfølgende i A3-samtalen, kunne jeg se en større grad af refleksion og længere og mere fyldige ytringskæder i elevernes gruppesamtaler. Jeg kunne både i mine observationer, i fokusgruppeinterviewene (Bilag 10) og i de transskriberede samtaler se, at eleverne fik en opmærksomhed overfor og viste en højere grad af verbal interaktion i samtalerne, end de havde gjort i A1-samtalerne. I deres arbejde med deres egne samtaler viste der sig forskellige typer af samtalesekvenser vævet ind i de mere typiske svarorienterede sekvenser. De fire samtaletyper, som viste sig, kan både sige noget om samtalsindhold og samtalsform.

De forskellige typer af kritiske samtaler er med til at sætte gang i elevernes refleksioner i forskellig grad. Jeg kan ikke typologisere samtalerne entydigt, men jeg kan i samtalerne ofte finde flere former for samtaletyper repræsenteret, og jeg kan finde IRE-samtalestrukturen repræsenteret. Når jeg alligevel præsenterer dem hver for sig, så er det for at prøve at finde samtaletypernes forskellige karakteristika, for det har vist sig, at de kan noget forskelligt for samtalen. Er opgaven til

eleverne, at de skal samtale i dybden, finde så mange informationer og argumenter som muligt, så kan en kritisk associerende samtaleform inspirere. Skal eleverne øve sig i at tage stilling til forskellige argumenter, stille spørgsmål til hinanden, holde ordet og argumentere overbevisende, så kan den kritisk debatterende samtale være modellen. Skal eleverne derimod finde nye løsninger, eksperimentere med ny viden og dennes implikationer, komme med nye bud og tænke ud af boksen, så kan den kritisk kreative samtaleform være til inspiration. Og handler det endelig om at finde ud af noget, at forsøge at forstå og blive klogere på tekstens og hinandens udsagn, så vil den kritisk undersøgende samtaletype være relevant. Så enkelt er det selvfølgelig ikke, men det har vist sig i studiet, at det kan være nyttigt at beskrive nogle grundtyper eller grundelementer i den kritiske samtale for at kunne forstå den kritiske samtale.

7.2. Andet forskningsresultat (forskningsspørgsmål 1)

Det andet forskningsresultat viser, hvad der sker i elevernes samtaler, når de bruger de forskellige samtaletyper, og når de kollaborativt forsøger at besvare et spørgsmål. De tænker sammen, de samtænker i samtalen. De lader den mundtlige samtale blive et refleksionsredskab, og i denne samtænkning kan de skabe, eller åbne, et dialogisk rum. Et rum, som der er mulighed for at udvide, fx med udefrakommende nye informationer eller lignende eksempler, eller mulighed for at uddybe, fx ved at inddrage yderligere forklaringer, begrundelser eller overvejelser til at belyse det, som gruppen aktuelt drøfter. Samtænkningen bliver synlig på forskellige måder (kap. 5) og skaber rum for elevernes udvikling af ny viden og nye perspektiver, i og med at de hver især bringer viden og holdninger i spil med hinanden i 'sam'-talen. Jeg kan i elevernes samtækningsrum vise en optagethed og et engagement, og at denne samtænkning rummer en selvforglemmende dimension. Elevernes kollaborative refleksive meningsudveksling eller, med studiets begreb, *samtænkning* er selvfølgelig ikke et nyt fænomen, men jeg lader mig inspirere af aktuel mundtlighedsforskning, som står på ryggen af fx psykologen Vygotsky, som undersøger sammenhænge mellem sprog og tænkning funderet i en sociokulturel forståelse, af litteratur- og dialogteoretiker Bakhtin, af uddannelsesforskere som Barnes, Mercer, Wegerif, Maine og mange andre, fx fra CEDiR-gruppen fra Cambridge, og af diskursteoretikere som Gee, Luke og New London Group for at kunne beskrive kontekstens betydning for samtalen.

Jeg introducerer begrebet *samtænkning* for at kunne sige noget om den kritiske samtale og måden, samtænkningen kommer til udtryk på i elevernes kritiske samtaler.

Når jeg beskriver det centrale i elevernes samtænkning i deres gruppesamtaler, så er det, fordi jeg mener, at en sådan samtænkning skaber rum for ny fælles vidensskabelse og nye muligheder for kollaborativ læring og refleksion i gruppesamtalerne (Vygotsky, 1974; Littleton & Mercer, 2013). Derfor er det vigtigt at stilladsere en sådan samtænkning. Der er, som beskrevet tidligere i afhandlingen mange faktorer, som kan forstyrre eller begrænse elevernes samtænkning, men jeg har i denne afhandling vist, at eleverne demonstrerer samtænkning på forskellige måder, når de stilladseres med fagbegreber som samtaleelementer og samtaleformer (kap. 4.2. og 4.4.). Hvis eleverne fremadrettet bliver stilladseret med viden om forskellige samtaletyper ved, at lærere kontinuerlig italesætter den kritiske samtale i undervisningen, så er det min vurdering, at eleverne får mulighed for bevidst at bruge den kritiske samtale som lærings- og refleksionsredskab

Det første forskningsspørgsmål besvarer jeg ved hjælp af de fire samtaletyper, og deres betydning for elevernes samtale og samtænkning, og de er mit bud på, hvad der viser sig, og hvad der kan karakterisere elevernes undersøgende og kritiske gruppesamtaler. Det viser sig i de elevsamtaler (A2-samtalerne), som foregår i forbindelse med et undervisningsforløb, og det viser sig delvist i samtalerne seks-otte uger senere (A3-samtalerne). De fire samtaletyper er ikke i udpræget grad synlige i elevernes første gruppesamtale, som blev foretaget før undervisningsforløbet. Det samme gælder elevernes samtækningsrum, som ikke er fraværende, men dog i mindre grad er synlig i de første samtaler (A1-samtalen). Samtaletypernes synlighed skyldes selvfølgelig i første omgang primært lærerens italesættelse af samtalen som et genstandsfelt i undervisningsforløbet. Samtaletyperne fører til forskellige måder at behandle konkrete og abstrakte, politiske og etiske samfundsmæssige problemstillinger på og skaber mulighed for samtænkning.

7.3. Tredje forskningsresultat (forskningsspørgsmål 2)

Et tredje forskningsresultat har betydning for elevernes kollaborative monitorering af deres tidligere samtale. Det er en didaktisk stilladsering, hvor eleverne kan få opmærksomhed overfor deres egen samtale ved at skabe rum for kollaborativ samtalemonitorering. Herved fortsætter jeg til afhandlingens næste forskningsspørgsmål:

Hvilke didaktiske tiltag kan støtte elevernes viden om og kompetencer i at samtale undersøgende og kritisk og derved styrke deres brug af kollaborativ refleksion?

Eleverne blev i det didaktiske design præsenteret for flere typer af lytte- og samtaleopgaver, og de fik specifikke mundtlige observationsopgaver i grupperne med det formål for øje, at de skulle blive opmærksomme på, hvordan de kollaborativt løste danskfaglige samtaleopgaver i gruppen. De kunne ret hurtigt sætte ord på vanskelighederne ved, at den mundtlige samtale ikke kan fastholdes, som skriftsproget kan. Derfor fik de til opgave at lydoptage én af deres egne samtaleopgaver (A2-samtalen) og efterfølgende transskribere den i mindre bidder. Denne skriftliggørelse af deres samtale gav dem pludselig en mulighed for fastholdelse og efterfølgende nærlæsning og analyse. B-samtalens analysemulighed er blevet til et didaktisk tiltag, som har givet mening for eleverne. De fik en opmærksomhed overfor forskelle mellem det skriftlige sprog og det mere fragmentariske og uafsluttede mundtlige sprog, og de fik mulighed for at drøfte, hvad der skete i deres samtaler. Elevernes transskriptioner og efterfølgende samtaleanalyse både synliggjorde og gjorde dem bevidste om, hvordan de mundtligt talte sammen. Transskriptionerne muliggjorde også en nærlæsning af deres egne mundtlige samtaler, og jeg argumenterer derfor for, at det kan være en didaktisk tilgang til en fordybelse i og arbejde med det mundtlige sprog. Synliggørelse, fastholdelse og analyse af gruppernes brug af mundtligt sprog som kommunikationsredskab fordrer refleksion og forståelsesmonitorering (Elbro, Oakhill & Cain, 2015). Elevernes samtalemonitorering er ideelt set kollaborativ. Kollaborativ samtalemonitorering eller elevernes metakognitive mundtlige analyser (Maine, 2015; Littleton & Mercer, 2013) viste sig at skærpe elevernes opmærksomhed overfor deres egne samtaler. Hvis eleverne var fortsat med nye gruppesamtaleopgaver (A3-, A4-samtaler) umiddelbart efter B-samtalen, så ville det have givet dem yderligere muligheder for at eksperimentere med og blive bevidste om samtaleens muligheder for læring og samtænkning. Det var jeg desværre ikke opmærksom på i udviklingen af mit didaktiske design. Elevernes kompetencer i at samtale (undersøgende og kritisk) har vist sig med fordel at kunne udvikles og kvalificeres gennem didaktiske tiltag som kollaborative samtalemonitorerende opgaver som B-samtalen, der giver mulighed for, at den mundtlige samtale synliggøres og fastholdes for eleverne.

7.4. Forskningsspørgsmål 3

Det sidste forskningsspørgsmål indeholder et fremadrettet perspektiv, som jeg gerne vil forholde mig til og konkludere på:

Hvilke udfordringer er der for, at den kritiske samtale kan foregå, og hvilken betydning kan den få for elevernes mulighed for refleksion?

Jeg har på baggrund af min teoretiske viden og mit empiriske materiale kunnet analysere mig frem til, at samtalen både indeholder potentialer og udfordringer.

Jeg har erfaret, at gruppesamtalens potentiale er, at den kan fungere som et tænkeredskab for eleverne (Skaftun, 2020) og skabe et rum for elevernes konstruktive kritiske samtaler. Eleverne kan møde hinandens udsagn med forskellige samtaletyper, som i forskellig grad og på forskellig måde kan åbne rum for samtænkning. Den kritiske samtale indeholder også den undersøgende dimension, og derved bliver den kritiske samtale et overbegreb til de fire samtaletyper undersøgende, debatterende, associerende og kreativ. Den kritiske samtale kan rumme alle fire dimensioner. Det betyder end videre, at når eleverne har viden om og mestrer de fire samtaletyper, så vil have mulighed for at vælge og fokusere på den til situationen relevante samtaletype, som passer til og styrker deres udsagn. Elevernes udvikling og mestring af kritiske samtalekompetencer kan gøre dem i stand til at indgå i en demokratisk samtale i uddannelse, arbejdsliv og eget liv. Det er en samtale og samtænkning, som gør det muligt for eleverne at kunne tage kritisk stilling sig egne holdninger og til andres holdninger lokalt, nationalt og globalt. (Gruppe)samtalens udfordringer er, at den skal italesættes som en faglig genre og læres på samme måde som monologiske talegenrer og skriftlige genrer, og at det kræver øvelse og tid og italesat inddragelse i andre faglige sammenhænge. Det viste sig at være en stor udfordring for eleverne at give udtryk for uenighed. Det kan der være flere årsager til. 1. Hvis konsensus er enighed, så er der ikke nødvendigvis plads til, at forskellige holdninger kritisk og ligeværdigt kan mødes. 2. Der kan der være en indforståethed i at være løsningsorienteret, det er lettere og hurtigere at få løst en opgave. 3. Hvis der er risiko for uenighed, som kan skabe konflikter, og som nogle elever gerne vil undgå, fordi de skal være sammen efter skoletid, så vælger den enkelte måske ikke at give udtryk for uenighed. 4. Hvis eleverne har samme politiske, etiske og demokratiske forståelser, så er der jo

ingen grund til at problematisere. Det har vist sig at være svært for eleverne at stille kritiske spørgsmål til den andens udsagn i samtalen. Det er en udfordring at holde fokus *på* samtalen *med* hinanden og ikke at samtale *om* et fælles tredje.

Mit designstudie har på den ene side vist, at kompetence i at samtale kritisk på den ene side kan skærpe og målrette elevernes viden og bevidsthed om den kritiske gruppesamtale muligheder og skabe et rum til at øve sig i og eksperimentere med den. På den anden side kan så kort et forløb ikke kvalificere elevernes kritiske samtalekompetencer væsentligt. Det kræver tid, integreret og eksplicit italesættelse, øvelse i at metareflektere og fortsat stilladsering ligesom med undervisning i den skriftlighed.

Studiet bekræfter allerede eksisterende forskning i, at gruppesamtalen er et lærings- og refleksionsrum, hvori eleverne kan få mulighed for at samtænke. Studiet bidrager for det første med ny viden om, at en kritisk samtale kan have flere forskellige karakteristika, at man kan samtale kritisk på forskellige måder. Det håber jeg, at jeg efter ph.d.-studiet, at jeg kan få mulighed til at didaktisere til et undervisningsmateriale. For det andet bidrager studiet med viden om, at samtalerummet kan indeholde ikke blot elevernes samtale, men også deres samtænkning og at denne kan foregå på forskellig vis. Og for det tredje bidrager studiet med et didaktisk tiltag, som eleverne kan bruge til at fastholde og synliggøre og ikke mindst at metasamtale om deres egen samtale.

7.5. Perspektiver for videre forskning

Et fremtidigt forskningsperspektiv er studiets for mig meget tydelige almenpædagogiske potentiale. Den faglige kritiske samtale er, på linje med den faglige læsning, en faglighed, som alle skolens fag har brug for og som alle fag bør være forpligtet på, men i særdeleshed danskfaget. Når jeg har arbejdet med gruppesamtalen, så begrundes jeg det i danskfagets kompetenceområde:

Kommunikation. Ved at undervise i den kritiske (gruppe-) samtale, som genstandsfelt, så viser min forskning, at vi kan skabe mulighed for, at eleverne kan udvikle kritiske samtalekompetencer og bevidstgøre dem om, hvad de kan med samtalen i gruppen. Denne viden og disse kompetencer, mener jeg, at eleverne optimalt set kan overføre til danskfagets andre emner og til andre fag, og at

de derved i højere grad bliver i stand til kritisk at gennemskue, diskutere og vurdere udefrakommende viden med hinanden i undervisningen.

Naturfagsundervisningen har i særlig grad haft fokus på brug af hypoteser og undersøgelseskompetencer, og megen international mundtlighedsforskning tager udgangspunkt i science-undervisningen (Ametller, 2020; Hetherington & Wegerif, 2018; Hewitt, 2012; Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer & van Halem, 2016). Det 21. århundredes kompetenceområder har også *kommunikation* som fagområde, og i det kommende nye grundskolefag *teknologiforståelse* er den kritiske samtale helt central i ét af de fire kompetenceområder, *digital myndiggørelse*, hvor eleverne skal lære at forholde sig kritisk til digital formidling, digitale teknologier og produkter. Det er vigtige kompetencer, men et er at lade eleverne tale kritisk *om* et emne eller en problemstilling, noget andet er at undervise *i* en kritisk samtale og derved lade den blive et redskab *til* kollaborativ kritisk stillingtagen til et emne eller en problemstilling. Den kritiske gruppesamtale kan blive et læringsredskab for elevernes kollaborative kritiske samtale og samtænkning om fx nettets tekster. Eleverne skal kunne gennemskue og forstå, hvilken betydning teknologierne har i deres liv og hverdag. Samtalen herom er derfor helt central. Udviklingen af en kritisk stillingtagen hos eleven spiller en central rolle i fagets målsætninger. Samtalen og teknologiens betydning for elevernes læring i de forskellige fag er på samme måde helt central i den internationale forskning (Major & Warwick, 2020; Staarman & Ametller, 2020; Wegerif, 2013). Samtalens kritiske potentiale er det relevant at arbejde med og forske i i alle uddannelsesmæssige sammenhænge.

Studiet har et andet almindidaktisk perspektiv, og det er et fokus på gruppesamtalens rum for læring, gruppesamtalen som en genre i modsætning til gruppesamtalen som arbejdsform. Gruppesamtalen er en dominerende arbejdsform i mange undervisningskontekster, når elever eller studerende skal arbejde selvstændigt med lærerens faglige oplæg. Der er bedrevet forskning om gruppearbejdet som arbejdsform og indre organisering (Baines, Blatchford & Kutnick, 2017; Bjerresgaard & Kongsted, 2010; Danmarks Evalueringsinstitut, 2020), men ikke om gruppesamtalens almene og fagdidaktiske potentielle læringsrum. Gruppearbejde er noget, alle lærere kender til og arbejder med for at understøtte undervisningen. Det interessante er, at hverken de eller læreruddannerne har italesat viden om gruppesamtalens potentiale til læring gennem elevernes samtænkning.

Indgangen til dette studie var en interesse i elevernes fagligt undersøgende og kritiske gruppesamtaler i dansk i udskoling. Når mit studie har sit udgangspunkt i danskfaget, så er det, fordi det er sprogundervisning *i* mundtlighed og ikke blot *med* mundtlighed (Haugsted, 2004). Undervisning *i* mundtlighed – og i særdeleshed undervisning *i* gruppesamtalen – og opmærksomhed overfor dens potentiale til læring og refleksion er stort set ikkeeksisterende i dansk grundskolesammenhæng. Marie Dahl Rasmussen (2020) har i sin ph.d.-afhandling skrevet om gruppesamtalens muligheder i litteraturundervisningen. Hun har bl.a. fokus på gruppesamtalen og beskæftiger sig med mellemtrinnets gruppesamtaler i litteraturundervisningen. Hun viser bl.a. at Mercers beskrivelse af en kumulerende samtale (Mercer, 1995) kan beskrives mere nuanceret (Rasmussen, 2020). Jeg kan vise nogle tilsvarende andre fund, nemlig at samtalerne form og indhold er mere komplekse end tidligere beskrevet (Mercer, 1995), og det betyder, at der i fagdidaktikken er behov for at kende til den kompleksitet for at drage nytte af den og for at kunne udvikle (fag-) didaktik fremadrettet og dermed kunne støtte eleverne i deres læring. Min afhandling adskiller sig fra hendes ved at have fokus på undervisning *i*, og elevernes arbejde med, den kritiske gruppesamtale i udskoling, hvor hun har fokus på gruppesamtalen, som bruges i litteraturundervisningen på mellemtrinnet, og dermed også fokus på undervisning *med* gruppesamtalen. Men som Marie Dahl Rasmussen kan jeg også se en kumulerende samtaleform kan nuanceres i en bredere definition, som en associerende samtaleform, og jeg kan se en debatterende samtaleform, som har lighedstræk med Mercers disputative samtaleform (1995).

Et omdrejningspunkt i hele dette studie og i denne afhandling har været, at undervisning *i* den kritisk faglige gruppesamtale er ubetrådt grund for både elever og lærere, og at gruppesamtalen er et yderst komplekst fænomen, der ikke lader sig forklare kausalt eller gennem enkelte faktorer. Faktorer som elevernes forskellige små og store diskursers betydning for samtalen (Gee, 1992) bliver synlige i deres samtaler, og elevernes forudsætninger er meget forskellige. Elevernes (manglende) almene viden, deres evne til og kompetencer i at forklare sig og reflektere kollaborativt, deres (manglende) opmærksomhed overfor hinandens udsagn og først og fremmest deres (manglende) viden om og erfaring med den mundtlige samtale som et funktionelt kommunikations- og læringsredskab, på linje med det skriftlige sprog, er en væsentlig udfordring for lærerens planlægning af undervisning i den kritiske mundtlige samtale. Lærerens initiering af

opgaven og elevernes faglige viden om multimodal læsning, formoder jeg, har betydning for elevernes samtale- og samtænkning i deres arbejde med mundtlige fagbegreber og må kunne danne baggrund for fortsat forskning.

Jeg har i min afhandling forsøgt at tage højde for samtalens kompleksitet ved at lade eleverne få en stemme i analyserne og bestræbt mig på at undgå enkelte beskrivelser og forklaringer af de forskellige store og små kontekster, som gruppesamtalen foregår i, og som jeg har sat mig for at undersøge. I de tre års arbejde med gruppesamtalen har jeg i allerhøjeste grad set denne kompleksitet bekræftet og mere end det for på trods af, at jeg fra tidligere jobs som grundskolelærer og læreruddanner har tilegnet mig både praktiske og teoretiske erfaringer med undervisning som et komplekst fænomen, så har graden af kompleksitet alligevel overrasket mig, hvilket bl.a. bliver synligt i mit design- og metodearbejde (kap. 4).

Arbejdet med projektet har underbygget, at viden om og kompetencer i den faglige gruppesamtale, med udgangspunkt i elevernes fælles læsning af digitale og multimodale tekster, hænger snævert sammen med elevernes viden om deres omgivelser og det samfund, som de er en del af. Studiet er derfor primært et bidrag til den danskfaglige gruppesamtale som forskningsfelt, men undersøgelsen rummer også mere generelle perspektiver på gruppesamtalen som en faglig genre i grundskolen og som genstand for fagdidaktisk forskning.

Vejen frem håber jeg dermed fører til videre forskning i og udvikling af undervisning i kritiske mundtlige (gruppe)samtaler.

Referencer:

- Adams, Jonathon (2013). *An Introduction to the New Literacy Studies*. Lokaliseret d. 2. juli 2021 på: <http://core.ac.uk>.
- Adelmann, Kent (2009). *Lyssnandets betydelse för muntligheten. En introduktion till konsten att lyssna*. Lokaliseret d. 2. juli 2021 på: <https://muep.mau.se/handle/2043/17275>
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2012). *The art of Listening in an Educational Perspective. Listening reception in the mother tongue*. *Education Inquiry*, 3(4), 513–534. Lokaliseret d. 17. april 2020 på: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4th ed. Thirsk: Dialogos.
- Alexander, Robin (2020). *Dialogic Pedagogy in a Post-truth*, I: Mercer, Neil, Wegerif Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, The Routledge International Handbook
- ALL European Academics (ALLEA, 2017). Lokaliseret d. 2. juli 2021 på: <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>
- Alvermann, Donna E. & Hayes, David A. (1989). *Classroom discussion of content area reading assignments: An intervention study*, *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, No. (Summer, 1989), pp. 305-335, International Literacy Association and Wiley.
- Alvesson, Mats & Skölberg, Kaj (2018) *Reflexive Methodology New Vistas for Qualitative Research* Third Edition, SAGE
- Ametller, Jaume (2020) *Dialogic education in science and mathematics* In Mercer, Neil, Wegerif, Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge International Handbook.

Andersen, Nina Møller (1998). *Det fremmede ord og dets anvendelighed. En læsning af Bachtin som sprogteoretiker*, K&K, (s. 95-115). Lokaliseret d. 17. marts 2021:

<https://tidsskrift.dk/kok/article/view/20971>

Andersen, Nina Møller (2017) *Heteroglossia and Voice in Use*. I: Duncker, Dorthe & Perregaard, Bettina (ed.) *Creativity and Continuity. Perspective on the Dynamics of Language Conventionalisation*, U Press

Applebee, Arthur N.; Langer, Judith A.; Nystrand, Martin; Gamoran, Adam (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English, *American Educational Research Journal* Fall 2003, Vol. 40, No. 3, 685–730

Argyris, C (1996). Actionable knowledge: Design causality in the service of consequential theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 390-406.

Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads Universitet.

Aukerman, M. (2013). Rereading comprehension pedagogies: toward a dialogic teaching ethic that honors student sensemaking. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 1(0)

Austin J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press.

Bailin, Sharon (1987) *Critical and Creative Thinking*, Informal logic. Lokaliseret d. 2. November 2020 på: <https://ojs.uwindsor.ca>

Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2017). *Promoting Effective Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.

Bakhtin, Michail M. (1981a). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Translated by Caryl Emerson, Edited by Michael Holquist, University of Texas Press Slavic Series

- Bakhtin, Mikhail (1981b). *Rabelais and His World*, Indiana University Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press
- Bakhtin, Michail (1986). *Speech genres and other late essays*, translated by Vern W. McGee, University of Texas Press, Austin.
- Bakker, Arthur (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*, Routledge.
- Bahrab, Sasha & Squire, Kurt (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *The Journal of Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books
- Barnes, Douglas (1990) Oral language and Learning. I: Hynds, Susan, Rubin, Donald L. (Ed.) (1990) *Perspectives on Talk and Learning*. NCTE Forum Series, ERIC.
- Barnes, D., & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Cook Publishing.
- Barnes, D. (2008). *Exploratory Talk for Learning*. In S. H. Neil Mercer (Ed.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.
- Bartlett, J. & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the internet. A report into young people's digital fluency*. London: Demos.
- Beck, Steen, Kaspersen, Peter, Paulsen, Michael (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*, Hans Reitzels Forlag
- Beck, S. (2019). *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 9(3), 321-327.
- Berry, R. A. W. (2006) *Teacher talk during whole-class lessons: Engagement strategies to support the verbal participation of students with learning disabilities*. Learning Disabilities

Research and Practice, 21, 211-232

Berthelsen, Ulf Dalvad (2017). 21st Century Skills om det 21. århundredes kompetencer – Fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. *Literacy.dk, Nationalt Videncenter for Læsning*. Lokaliseret d.30. november 2020:
https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf

Bjerresgaard, H. & Kongsted, E. (2010). *Elever lærer sammen – gruppearbejde som undervisningsform*. København: Dafolo.

Blikstad-Balas, Marte (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget

Blikstad-Balas, Marte & Foldvik, Marte Caroline (2017). *Kritisk literacy I norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Lokaliseret d. 2. juli 2021:
<https://www.researchgate.net/publication>

Blikstad- Balas, Marte & Høgenes, Tora (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge, Vol. 8 Nr. 1 Art. 2*

Blikstad-Balas, Marte (2015). *Skolens nye literacy - Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?* Lokaliseret d. 13. april 2020 på:
[https://www.researchgate.net/publication/288840024_Skolens_nye_literacy - Hvordan endres skolens tekstpraksiser nar digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet](https://www.researchgate.net/publication/288840024_Skolens_nye_literacy_-_Hvordan_endres_skolens_tekstpraksiser_nar_digital_teknologi_er_tilgjengelig_i_klasserommet)

Boyd, Maureen Patricia & Markarian, William C. (2011) *Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance*, Language and Education

Bremholm, Jesper, Bundsgaard, Jeppe, Fougst, Simon Skov, Skyggebjerg, Anna Karlskov (2017) Danskfaget set gennem dets læremidler. I: Bremholm, Jesper, Bundsgaard, Jeppe, Fougst, Simon Skov, Skyggebjerg, Anna Karlskov (red.) (2017) *Læremidlernes danskfag*, Aarhus Universitetsforlag

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans

Reitzels Forlag.

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings, *Journal of Learning Science*, 2(22), 141-178.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. The Jerusalem-Harvard lectures. Acts of meaning. Harvard University Press.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. udgave ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2013). *Kommunikationskritisk kompetence*. Gyldendal.

Bundsgaard, Jeppe, Georgsen, Marianne, Graf, Stefan Ting, Hansen, Thomas Illum & Skott,

Charlotte Krog (red) (2018) Skoleudvikling med IT: Forskning i tre
demonstrationsskoleforsøg I, Århus Universitetsforlag

Carlsen, Dorthe og Hansen, Jens Jørgen (2015). *Digital læsedidaktik*. Akademisk Forlag.

Caviglia, F., Dalsgaard, C., Delfino, M. & Pedersen, A. Y. (2017). *Dialogic Literacy: contexts, competences and dispositions*. L1-Educational Studies in Language and Literature, International Association for Research in L1-Education.

Cazden, Courtney B. (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, Researchgate

Cazden, Courtney (2001) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*, Pearson Education, Canada

Chakrabarty, Darshana (2020) Theories of the New Literacy Studies (NLS), *ResearchGate*

Christensen, Ole, Gynther, Karsten og Petersen, Trine Brun (2012). *Design-Based Research*

introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier, Læring og Medier (LOM) – nr. 9 -2012. Lokaliseret d. 3. april 2020 på:

[http://refhub.elsevier.com/S0883-0355\(17\)30580-3/sbref0045](http://refhub.elsevier.com/S0883-0355(17)30580-3/sbref0045)

Christensen, Vibeke (2015) *Nettekster fange og fænger – multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*, Ph.d.-afhandling.

- Cobb, P.; Confrey, J.; diSessa, A.; Lehrer, R.; & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13
- Collins, A. (1992). *Towards a design science of education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New Directions in Educational Technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Collins, Allan, Joseph, Diana & Bielaczyc, Katherine (2004) Design Research: Theoretical and methodological issues, *The Journal of The Learning Science*.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009) 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning, *Pedagogy: An International Journal*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020) *Gruppearbejde i folkeskolen – Læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis*. Lokaliseret d. 12. januar 2021 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-01/Gruppearbejde%20i%20folkeskolen_WEB.pdf
- Dewey, John. (1933) *How We Think*, New York: D. C. Heath. Classic and highly influential discussion of thinking.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Pergamon
- Dohn, Nina & Hansen, Jens Jørgen (2016). *Didaktik, design og digitalisering*, Medier, Kommunikation Journalistik, Samfundslitteratur
- Dombey, H. (2010). *Interaction and learning to read: towards a dialogic approach*. In D. Wyse, R. Andrews, & J. V. Hoffman (Eds.), *The Routledge international* (pp. 110–121). London: Routledge. *Handbook of English, Language and Literacy Teaching*
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*, Klim
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspil og læring*. KLIM
- Dysthe, O. 2011. "Opportunity Spaces for Dialogic Pedagogy in Test-oriented Schools: A Case Study

of Teaching and Learning in High School.” I: Bakhtinian Pedagogy: *Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*, edited by E. J. White and M. Peters, 69–90. New York, NY: Peter Lang.

Dwyer, B. (2013) Developing online reading comprehension. Changes, challenges, and consequences. I: K.Hall, T.Cremin, B. Comber og L.C Moll (Red). *International of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture, School, Culture, pedagogy* (s. 344–358). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.

Elbro, Carsten, Oakhill, Jane & Cain, Kate (2015) *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag

Elf, N. (2008). *Towards semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes. A Design- Based Educational Intervention*. Ph.D., Syddansk Universitet, Odense.

Elf, Nikolaj & Koed, Kasper (2017) *To kommentarer til Ulf Dalvad Berthelsen: 21ST Century Skills*. Literacy.dk. Lokaliseret d. 13. april 2020 på: <file:///C:/Users/evadc/OneDrive%20-%20Syddansk%20Universitet/Ph.d.%202020/Monografi%20ramme/111120%20nye%20tekster/litteratur/Elf%20&%20Koed%2021st-century-skills-kommentarer.pdf>

EMU.dk, Fælles Mål for grundskolen: *De fire elevpositioner*. Fælles Mål, It og medier. Lokaliseret d. 13. april 2020 på: <https://emu.dk/grundskole/it-og-teknologi/vejledning/de-fire-elevpositioner>

Erickson, F. (1986). *Qualitativ methods in research on teaching* In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. ed.). New York: Macmillan.

Fabos, B. (2008). *The price of information*. In Coiro, J.,Knobel, M., Lankshear, C., Leu, DJ (Eds.), (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (839–870). London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (Ed.) (1990). *Critical language awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities', *Discourse and Society* 4: 133-168

Foldvik, Marte Caroline (2015). «Ja, det høres jo riktig ut» Elevers vurdering av tekster på nett. Universitetet i Oslo

Folkeskolens formålsparagraf. Lokaliseret d. 2. juli 2021 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Fregerslev, Peter (2015). *Argumentation og faktiske tekster*, Samfundslitteratur.

Freire, Paulo (1997) *De undertryktes pædagogik*. Kbh.: Christian Ejlers,

Fuglsang, Lars og Bitsch-Olsen, Poul (2013). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer, Samfundslitteratur

Gee, James Paul (1989) What Is Literacy? *Journal of Education*.

Gee, James (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

Gee, James Paul (1992) *Socio-cultural approaches to Literacy (Literacies)* Cambridge University Press

Gee, James Paul & Green, Judith Lee (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study, *Research in Education*.

Gee, James Paul (1999). *An introduction to Discourse Analysis, Theory and methods*, Routledge.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (Third edition ed.). London: Routledge.

Gee, James Paul (2014) *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice

Gee, James, Paul (2014) *Tools of inquiry and discourses*, In *the Discourse Reader*. Third Edition, Routledge.

Gee, James (5.ed.) (2015) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Routledge.

- Gee, James Paul (2015). *The New Literacy Studies from: The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Giorgi, A & Giorgi, B. (2003). *The descriptive phenomenological psychological method*. I: P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (red.) *Qualitative research in psychology – Expanding perspectives in methodology and design*, s. 275-297. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Green, Judith L.; Castanheira, Maria Lucia; Skukauskaite, Audra & Hammond, John W. (2015) *Developing a Multi-faceted Research Process. An Ethnographic Perspective for Reading Across Traditions*. In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Green, J. L., & Bloome, D. (2005). *Ethnography and Ethnographers of and in education: A situated Perspective*. In J. L. Flood, D.; Heath, S. B. (Ed.), *handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gregory, M., Kennedy, D., Matkowski, J., Oyler, J., & Reznitskaya, A. (2019). *Philosophy for Children*.
Lokaliseret d. 31. Januar 2021 på: <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/>
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Hansen, Henrik Frahm (2013). Så sandt som det er sagt? Om danskfaglig sprogundervisning på socialkonstruktivistisk grundlag. I: Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2013). *Kommunikationskritisk kompetence*, Gyldendal.
- Hardman Frank (2019) Embedding A Dialogical Pedagogy in the Classroom. What is the research telling us? I: Mercer, Neil, Wegerif, Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge International Handbook.
- Hardman, Frank (2008) Teachers' Use of Feedback in Whole-class and Group-based Talk. I: Mercer Neil & Hodgkinson Steve (ed.) (2008) *Exploring Talk in School*, Sage.
- Hasan, R. & Williams, G. (eds.) (1996). *Literacy in society*. London: Longman.
- Haugsted, Mads Th. (1999) *Handlende mundtlighed: mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Heiden, Thomas Roed (2016) *Introduktion til James Paul Gee: Hvad er literacy?* Literacy.dk, Videncenter for læsning
- Hejsel, Tina (2018). *Multimodalitet på skemaet*, laeremiddel.dk. Lokaliseret d. 17. april 2020 på: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/multimodalitet/multimodalitet-paa-skemaet/>
- Hetherington, Lindsay & Wegerif, Rupert (2018) Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education, *Journal of Education for Teaching*, Routledge.
- Heskett, John (2002). *Toothpicks and logos: Design in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Hetmar, Vibeke (2004) *Kulturformer som didaktisk kategori: litteraturpædagogisk konkretiseret. Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2004.
- Holm, Eva Frydensberg (2009) *Transfer kræver træning*, Asterisk 49.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). *Classroom dialogue: a systematic review across*

- four decades of research*. Cambridge Journal of Education, 43(3).
- Howe, C. (2014). *Optimizing small group discourse in classrooms: Effective practices and theoretical constraints*. International Journal of Educational Research, 63, 107-115.
- Howe, Christine, Hennessy, Sara & Mercer, Neil (2020) *Classroom dialogue and student attainment: Distinct roles for teacher-led and small-group interaction*, In Mercer, Neil, Wegerif, Rupert & Major, Louis (2020) *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge International Handbook.
- Hundeide, Karsten. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.
- Høegh, T. (2017): *Mundtlighed og mundtlige tekster i danskfaget*. I: Krogh, E. et al., *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Høegh, Tina (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*, didaktik i serien, Akademisk Forlag.
- Høegh, Tina (2020) *Lytning – mere end den halve dialog*. In Dysthe, Olga, Ness, Ingunn Johanne, Kirkegaard, Preben O. (red.) (2020) *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*, KLIM
- Jacobsen, Bo, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015) *Fænomenologi*. In Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015). *Kvalitative metoder*. En grundbog, 2. udgave. Hans Reitzels forlag.
- Janks, Hilary (2010). *The importance of critical literacy. English Teaching: Practice and Critique*. 2012, Volume 11, Number.
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf> pp. 150-163 (150420)
- Jaworsky, Adam & Coupland, Nikolas (red.) (2014). *The Discourse Reader*. Third Edition, Routledge.
- Johansen, Liv (2017) Stine Liv Johansen *Børn på YouTube – nydelse og nørderi En måde at forstå verden omkring sig*, Nordicom-information 39 (2017) 2: 26-30, Nordiska Ministerrådet.
- Kershner, Ruth; Hennessy, Sara; Wegerif, Rupert & Ahmed, Ayesha (2020) *Research Methods for educational dialogue*, Bloomsbury.

- Kerslake, Laura & Wegerif, Rupert (eds.) (2018). *Theory of Teaching Thinking: International Perspectives, Research on teaching thinking and creativity*, Routledge.
- Kjer, Mikkel Giver & Nicolajsen, Julie Schou (2017) NVivo 11 Et analyseredskab til kvalitativt data – en introduktion, VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim.
- Klafki, Wolfgang (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*, Nyt Nordisk Forlag.
- Kongsted, E. (2011). *Gruppen – et dannende læringsfællesskab*. Kvan, 31 (90), 79-90
- Krogh, Ellen (2011) *Om refleksion og almendannelse*, Per aspera ad astra, static.sdu.dk
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2008) *Interview. Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar & Brinkmann (2009) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, Hans Reitzels Forlag
- Kumpulainen, Kitiina & Wray, David (2002). *Classroom interaction and social learning: from theory to practice*, London: Routledge Falmer
- Lave, J & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag:
- Larson, Lotta C. & Miller, Teresa Northern (2012) *21st Century Skills: Prepare Students for the Future*, Routledge
- Laursen, Per Fibæk & Bjerresgaard, Helle (2009) *Praktisk pædagogik: metodik i folkeskolen*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Lefstein, Adam (2010). *More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms*. In Littleton, Karen & Howe, Christine (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting interaction*. Routledge
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging*

Confluences In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*.

Thousand Oaks: Sage Publications.

Littleton, Karen & Mercer, Neil (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A Sociocultural Approach*, Routledge

Littleton Karen & Mercer, Neil (2010). *The Significance of educational dialogues between primary school children*. In Littleton, Karen & Howe, Christine (2010). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, Routledge.

Littleton, Karen & Howe, Christine (2010). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, Routledge

Littleton, Karen & Mercer, Neil (2013): *Interthinking, Putting Talk to work*, Routledge.

Littleton, K., Miell, D. & Faulkner, D. (2004) *Learning to Collaborate, Collaborating to Learn*, New York: Nova Publishing.

Luke, Allan and Freebody, Peter (1999): *Further Notes on the Four Resources Model*.

<https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>
(150420)

Luke, Allan (2000). *Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint* In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 43, No. 5, *Re/Mediating Adolescent Literacies*, pp. 448-461.

Luke, Allan (2004) *Critical Literacy. Theory into Practice*, in press/2011.

Critical literacy - QUT ePrints, eprints.qut.edu.au

Luke, Allan (2013) *Regrounding critical literacy: representation, facts and reality*. In Hawkins, M (Ed.) *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. Routledge, United States, pp. 136-148

Luke, Allan (2014). *Defining critical literacy*. In Avila, J & Zacher Pandya, J. (Eds.) *Moving critical*

literacies forward: A new look at practice across contexts. Routledge, United States of America, pp. 19-31.

Luke, Allan (2015 og 2017). *Critical literacy*. Lokaliseret d. 13. april 2020 på:

<https://thelearningexchange.ca/videos/allan-luke-critical-literacy/>

Lund, Lea (2020) *Kort & godt om didaktik*, Pædagogik og Læring

Løvland, Anne (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*, Videncenter for læsning, Nr. 7, marts 2010.

Maine, Fiona (2014) Fiona Maine (2014) 'I wonder if they are going up or down': children's co-constructive talk across the primary years, Education 3-13, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.

Maine, Fiona (2015) *Dialogic Readers – Children talking and thinking together about visual texts*, Routledge.

Maine, Fiona & Hofmann, Riika (2015 b). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *Elsevier, International Journal of Educational Research*.

Maine, Fiona (2020). *Dialogic education for literacy and language*, In Mercer, Neil, Wegerif Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on dialogical Education*, The Routledge International Handbook

Major, Louis & Kershner, Ruth (ed.) (2018) *A Dialogue about Educational Dialogue: Reflections on the Field and the Work of the Cambridge Educational Dialogue Research (CEDiR) Group*, Cambridge Educational Dialogue Research Group (CEDiR)

Major, Louis & Warwick, Paul (2020) Affordances for dialogue: The role of digital technology in supporting productive classroom talk. I: Mercer, Neil, Wegerif Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on dialogical Education*, The Routledge International Handbook

- Susan McKenney, Thomas C. Reeves (2012) *Conducting educational design research*, University of Twente
- McKenney, Susan, Nieveen, N.M., van den Akker, Jan (2006). Design research from a curriculum perspective, *ResearchGate*
- Mckenney, Susan & Reeves, T. C. (2015) Educational Design Research, *ResearchGate*.
- Mckenney, Susan and Reeves, Thomas C. (2019). *Conducting Educational Design Research*, Second Edition, Routledge
- Mckenney, Susan and Reeves, Thomas C. (2020) *Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship*, Medical Education.
- Mead, George, H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press
- Mehan, Hugh (1979) 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse, *Taylor & Francis Online*.
- Mercer, Neil (1995) *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Multilingual Matters.
- Mercer, Neil (2000). *Words&Minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2002). *Developing dialogues*. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Mercer, Neil (2004). *Sociocultural Discourse Analysis: analyzing classroom talk as a social mode of thinking*, Equinox Publishing.
- Mercer, Neil & Wegerif, Rupert (2004). *Thinking Together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. ResearchGate.
- Mercer, Neil & Hodgkinson, Steve (ed.) (2008) *Exploring Talk in School*, Sage.
- Mercer, Neil & Lyn Dawes (2008) *The value of exploratory talk*. In Mercer Neil & Hodgkinson Steve

- (ed.) (2008) *Exploring Talk in School*, Sage.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, Neil & Howe, Christine (2012). *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory*, Elsevier, Learning, Culture and Social Interaction
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mercer, Neil (2019) *Language and the Joint Creation of Knowledge. The selected Works of Neil Mercer*, World Library of Educationalists, Routledge
- Mercer, Neil, Wegerif, Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge International Handbook.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michaels, Sarah, O'Connor, Sarah Cathrine, Hall, Megan Williams, Resnick, Lauren B. (2016) *Accountable Talk Sourcebook: For Classroom Conversation that works*, Institute for Learning, University of Pittsburgh
- Mintrop, R. (2016). Design based school improvement: A practical guide for education leaders. Cambridge; MA: Harvard Education Press.
- Mosely, D. et.al. (2005) *Frameworks for thinking: a handbook of teaching and learning*, Cambridge University Press.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis*. *Psychology*, 101(3), 740–764. *Journal of Educational*
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66 (1), 60-93

Nickerson, R. S.; Perkins, D. N. & Smith, E. E, (1985) *The teaching of thinking*, New Jersey:

Lawrence Erlbaum.

Nickerson R. S. (1999). *Enhancing Creativity*. In R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*.

Cambridge University Press.

Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication: Studies of*

Reciprocity Between Writers and Readers, London; Academic Press.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue:*

Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York:

Teachers College Press.

Nystrand, M., Wu, A., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). *Questions in*

time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse.

Discourse Processes, 35(3), 135–198.

Nystrand, M. 2006. "Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading

Comprehension." *Research in the Teaching of English* 40 (4): 392–412.

Osborne, Jonathan & Chin, Christine (2012) *The role of discourse in learning science*. I: Littleton,

Karen & Howe, Christine (2010). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting*

Productive Interaction, Routledge

Osborne, Jonathan, Simon, Shirley, Christodoulou, Andri, Howell-Richardson, Christina &

Richardson, Kathrine (2012). Research Article Learning to Argue: A Study of Four Schools

and Their Attempt to Develop the Use of Argumentation as a Common Instructional

Practice and its Impact on Students. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*

Ottosen, MH & Andreasen, AG (2020) *Børn og unges trivsel og brug af digitale medier*. Lokaliseret

d. 2. juli 2021 på:

[file:///C:/Users/evadc/Downloads/301613_Børn_og_unges_trivsel_og_brug_af_digitale_medier_A_SIKRET%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/evadc/Downloads/301613_Børn_og_unges_trivsel_og_brug_af_digitale_medier_A_SIKRET%20(1).pdf)

- Palincsar, A. Sullivan (1998). *Social Constructivist Perspectives on teaching and learning*, Educational Studies, University of Michigan, Psychol. 1998. 49:345–75
- Peirce, Charles S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Peirce Popular Science Monthly* 12 (Januar, 1878) 286-302.
- Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis (2011) *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget
- Perry, K. (2012). What is Literacy? –A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 8(1), 50-71. Lokaliseret d. 3. november 2020 på: http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
- Piaget, Jean (1992/1977) *Barnets psykologiske udvikling*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, Louise & Jørgensen, Marianne Winther (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*, Saxo.
- Phillipson, Neil & Wegerif, Rupert (2017) *Dialogic Education: Mastering core concepts through thinking together*, Routledge.
- Pierce, Kathryn M. & Gilles, Carol (2008). From exploratory Talk to Critical Conversations. I: Mercer Neil & Hodgkinson Steve (ed.) (2008) *Exploring Talk in School*, Sage.
- Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (ed.) (2013). *Educational Design Research*, SLO, Enschede
- Rasmussen, Marie Dahl (2019). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*, Aarhus Universitet.
- Rampton, Ben & Harris, Roxy (2010). *Change in urban classroom classroom and interaction*. In Littleton, Karen & Howe, Christine (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting interaction*. Routledge.
- Reeves, Tom & McKinney, Susan (2012) *7 Things You Should Know About Educational Design Research*, Educause, Learning Initiative
- Reinking, David & Bradley, Barbara A. (2008). *Formative and Design Experiments – approaches to Language and Literacy Research*, Teachers College Press
- Reiman, Peter (2011). *Design Based Research*, In Markauskaite, Lina, Freebody, Peter, Irwin, Jude (2011). *Methodological Choice and Design. Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research*. Lokaliseret d. 2. juli 2021 på: https://www.researchgate.net/publication/321611861_Methodological_Choice_and_Design_Scholarship_Policy_and_Practice_in_Social_and_Educational_Research

- Resnick, Lauren (1999) *Making America Smarter*. Lokaliseret d. 1. september 2020 på:
<https://www.edweek.org/ew/articles/1999/06/16/40resnick.h18.html>
- Resnick, Lauren B., Asterhan, Christa S.C. Clarke & Sherice N. Clarke, with Faith Schantz (2018) Next Generation Research in Dialogic Learning, s. 323. I: Gene E. Hall., Quinn, Linda F., Gollnick, Donna M. (2018) *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*, Wiley Blackwell.
- Reznitskaya, Alina (2012) Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, Vol. 65, s. 446-456
- Reznitskaya, Alina & Wilkingson, Ian A. G. (2017) *The Most Reasonable Answer. Helping Students Build Better Arguments Together*, Harvard Education Press
- Rojas-Drummond, S.; Albarran, C; Fernandez, M & Wegerif, R. (2006) 'Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity* 1 (3), 84-94.
- Rojas-Drummond, Sylvia, Torreblanca, Omar, Pedraza, Haydée, Vélez, Maricela, Guzmán, Kissy (2013) 'Dialogic scaffolding': Enhancing learning and understanding in collaborative contexts, *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Ryder, J & Cambell, L. (1989). 'Groupsense: when groupwork does not add up to "groupwork"', *Pastoral Care in Education* 7 (1): 22-30)
- Rødnes, Kari Anne (2011): *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster I videregående skole*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet I Oslo
- Rømer, Thomas Aastrup (2009). *Handling og tænkning i pædagogisk teori*, DPU The Danish School of Education. Lokaliseret d. 2. marts 2020 på:
https://www.sdu.dk/media/files/om_sdu/institutter/ikv/videnskabelige+tidskrifter/rescogitans/rescogitans/no6/rcroemer.pdf
- Schaffer, H. Rudolph (2005). *Børnepsykologi*, Hans Reitzels Forlag.
- Sedlacek, Martin & Sedova, Klara (2017) How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*.
- Shanahan, T. (1994). Assumptions Underlying Educational Intervention Research: A Commentary on Harris and Pressley. *Educational Psychology Review*, 6(3), 255 - 262.
- Sinclair, J. M. and R. M. Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by*

teachers and pupils. London, OUP

- Skaftun, Atle (2014) *Leseopplæring og fagenes literacy*. In A. Skaftun, P.H. Uppstad, & O.J. Solheim (red.) *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s.15-32): Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, Atle, Igland, Mari-An; Husebø, Dag; Nome, Sture; Nygard, Arne Olav (2017). Glimpses of dialogue: transitional practices in digitalised classrooms, 1743-9892 (*Online*) *Journal homepage*. Lokaliseret d. 2. Juli 2021 på: <https://www.tandfonline.com/loi/cjem20>
- Skaftun, Atle (2019) Dialogic Discourse Analysis: A methodology for dealing with the classroom as a text, *Dialogic Pedagogy, an International Online Journal*.
- Skaftun, Atle (2020) Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy, *Nordic Journal of Literacy Research*
- Skidmore, Davis (2020) Dialogism and education. I: Mercer, Neil, Wegerif, Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Routledge International Handbook.
- Skjelbred, Dagrunn & Veum, Aslaug (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skov, Lene Illum (2018). *At lytte for at lære – et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen*, viden om literacy, nummer 23, 2018, Nationalt Videncenter for Læsning
- Slagmark (2006), Tidsskrift for idehistorie: *Platon*, Tidsskrift.dk. Lokaliseret d. 20. marts 2020 på: <https://tidsskrift.dk/slagmark/issue/view/46>
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2016). Lokaliseret d. 18. januar 2021 på: <https://plato.stanford.edu/entries/mead/#RoISelGenOth>
- Szulewicz, Thomas (2015) *Deltagerobservation*. In Brinkmann og Tanggaard (2015) Kvalitative metoder, En grundbog, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Swanson, C.H. (1996). *Who's Listening in the Classroom? A Research Paradigm*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407659.pdf> (170420)

- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97.
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 20.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- The European Code of Conduct for Research Integrity (revised edition 2017), ALL European Academics (ALLEA, 2017). Lokaliseret d. 2. oktober 2019 på:
<http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>²⁷ – o
- The Learning Exchange: Luke, Allan (2007) *The New Literacies, Critical Literacy*. Lokaliseret d. 10. februar 2021 på:
<https://thelearningexchange.ca/projects/allan-luke-the-new-literacies/?pcat=999&sess=0>
- The Learning Exchange, Luke, Allan (2007) *Critical Literacy*. Lokaliseret d. 20. oktober 2020 på:
<https://thelearningexchange.ca/videos/allan-luke-critical-literacy/>
- Therkelsen, Rita, Nølke, Henning & Andersen, Nina Møller (2007). *Sproglig polyfoni Tekster om Bachtin og ScaPoLine*, Århus Universitetsforlag.
- Thinking Together: [https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/\(250320\)](https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/(250320)), University of Cambridge, Faculty of Education
- Toulmin, Stephen (1958) *The Uses of Argument*, Cambridge.
- Toulmin, Stephen (2001). *Return to Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Van den Akker, J. (2013). *Curricular development research as specimen of educational design research*. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part A: An introduction* (pp 53-70). Enschede, The Netherlands: SLO.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1974). *Tænkning og sprog II*, Hans Reitzels forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

²⁷ ALL European Academics (ALLEA, 2017) – <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997). Edit. by Robert W. Rieber & translated by Marie J. Hall. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions*, Volume 4, translated by Marie J. Hall
- Wahlgren, Bjarne; Jacobsen, Bo; Kauffmann, Oliver; Madsen, Mikkel Bo; Schnack, Karsten (2018). *Videnskabsteori. Om viden og forskning i praksis*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Wahlgren, Bjarne (2020) *Transfer: Transformation af læring fra undervisning til anvendelse*, EMU, Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 26. november 2020 på:
<https://emu.dk/avu/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/bjarne-wahlgren-transfer-transformation-af-laering>
- Wang, Feng & Hannasin, Michael, J. (2005) *Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments*
- Warwick, P., M. Vrikki, J. D. Vermunt, N. Mercer, and N. van Halem. 2016. "Connecting Observations of Student and Teacher Learning: An Examination of Dialogic Processes in Lesson Study Discussions in Mathematics." *ZDM Mathematics Education* 48 (4): 555–569
- Warwick, Paul & Cook, Victoria (2020) Classroom dialogue. I: Mercer, Neil, Wegerif Rupert & Major, Louis (2020). *The Routledge International Handbook of Research on dialogical Education*, The Routledge International Handbook
- Weber, J.-J. (2008). From safetalk to exploratory talk and back again: Missed opportunities in a multilingual Luxembourgish primary classroom. *The South Florida Journal of Linguistics*, 1, 57-79.
- Wegerif, Rupert & Mercer, Neil (1997) *A dialogical framework for investigating talk*. Lokaliseret d. 30. August 2020 på:
https://www.researchgate.net/publication/313100107_A_dialogical_framework_for_investigating_talk
- Wegerif, Rupert & Scrimshaw, Peter (ed.) (1997) *Computers and Talk in the Primary Classroom*, The Language and Education Library

- Wegerif, Rupert (2008a) *Dialogic education and technology: expanding the space of learning*, New York: Springer
- Wegerif, Rupert (2008b) Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research of educational dialogue. *British Educational Research Journal* 34 (3), 347-361.
- Wegerif, Rupert, McLaren, Bruce M. Laren, Chamrada, Marian, Scheuer, Oliver, Mansour, Nasser, Mikšátko, Jan, Williams, Mriga (2009) Exploring creative thinking in graphically mediated synchronous dialogues, *Computers & Education, Elsevier*.
- Wegerif, Rupert (2010) *Mind expanding: teaching for thinking and creativity in primary education: Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*, Open University Press.
- Wegerif, Rupert (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*. 6 (3), 179-195.
- Wegerif, Rupert (2013a) *Dialogic: education for the internet age*, London: Routledge.
- Wegerif, Rupert (2013b). *Towards a dialogic theory of how children learn to think*, University of Exeter, ORE Open Research Exeter
- Wegerif, R. (2016). *Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet Age*. Contribution to a special issue on International Perspectives on Dialogic Theory and Practice, *International Association for Research in L1 Education*.
- Wegerif, Rupert (2017). Dialogic Education. Pre-print draft. Lokaliseret d. 18. august 2020 på: [https://www.researchgate.net/publication/319008133 Dialogic Education Pre-print draft](https://www.researchgate.net/publication/319008133_Dialogic_Education_Pre-print_draft)
- Wegerif, Rupert (2018) A dialogic theory of teaching thinking. I: Kerslake, L and Wegerif, R. (Eds.) *The Theory of Teaching Thinking*. Vol 1 in Li, L, Kaufman, J and Wegerif, R. (Eds) Research on Teaching Thinking and Creativity book series. Routledge.
- Wegerif, Rupert (2019) *Dialogic Education*, Oxford Research Encyclopedias Education. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.396
- Wells, Gordon (1981) *Learning Through Interaction: Volume 1: The Study of Language Development*, Cambridge University Press.
- Wells, Gordon (1999) *Dialogic inquiry: towards a socio-cultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press

- Wells, Gordon (2009) *The meaning makers: learning to talk and talking to learn*, 2nd edn, Bristol: Multilingual Matters
- Wenger, Mark (2014). *The Shift in Focus of Freirean Critical Literacy in the United States from Basic Literacy to Higher Education: A Review of Literature*. 580 California St., Suite 400, San Francisco, CA, 94104, 2020 Academia.
- Wertsch, James V. (1993) *Voices of the Mind. A Social Cultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press
- Wolvin, Andrew D. & Coakley, Carolyn Gwyn (1996). *Listening*, 5th ed. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill
- Wolvin, Andrew D. & Coakley, Carolyn Gwynn (1994) *Listening Competency*. International Listening Association. Lokaliseret d. 28 september 2020 på:
<https://www-tandfonline-com.proxy1-bib.sdu.dk/doi/pdf/10.1080/10904018.1994.10499135?needAccess=true>
- Wolvin, Andrew D. & Coakley, Carolyn Gwynn (2000) *Listening Education in the 21st Century*. International Journal of Listening, Routledge. Lokaliseret d. 28. september på:
<file:///C:/Users/evadc/OneDrive%20-%20Syddansk%20Universitet/Ph.d.%202020/Monografi/Lytning/Listening%20Education%20in%20the%2021st%20Century.pdf%20Wolvin.pdf>
- Wolvin, Andrew D. (2010) Listening Engagement: Intersecting Theoretical Perspectives. *ResearchGate*. Lokaliseret d. 28. september 2020 på:
https://www.researchgate.net/publication/227991101_Listening_Engagement_Intersecting_Theoretical_Perspectives

Bilagsoversigt

Jeg har valgt at lade nogle af mine bilag ligge på dropbox på grund af bilagenes omfang.

Bilag 2 og 3 indeholder undervisningsforløbet og lærervejledningen og findes på dropbox

Bilag 1 medfølger også som et selvstændigt bilag, men findes også i afhandlingens bilag.

Bilag 2 og 3 indeholder undervisningsforløb og lærervejledning og tilgås via links

Bilag 5,7,10,11 tilgås via links, som er angivet under hvert bilag

Bilag 5-7 indeholder tre fulde transskriptioner fra gruppe Alfa, Beta og Gamma 2 (samtale A1, A2, B og A3), men kun bilag 6 er at finde i afhandlingen. Bilag 5 og 7 kan hentes på dropbox via links.

Yderligere transskriptioner, video- og lydoptagelser fra undervisning og interview, feltnoter kan rekvireres, hvis bedømmelsesudvalget finder det relevant.

Bilag 1: 13 analyserede samtalesekvenser. Bilag 1 kan med fordel sættes sammen med analyseafsnittet (Kap. 5)

Bilag 2: Undervisningsforløb – Elevmateriale (denne version af undervisningsforløbet er udviklet til de sidste tre grupper i januar 2019, på baggrund af erfaringer gjort i pilotprojektet i Alfa-klassen. Der er i særlig grad ændret på elevernes transskriptionsopgaver, lektion 5-6/ 11-12 og elevernes lytteopgaver, lektion 3-4, men også arbejdet med den kritiske samtale, lektion, 7-8 og der er i den reviderede udgave gjort brug af færre samtaleelementer) Materialet er ikke udviklet yderligere siden afhandlingens analyser:

<https://www.dropbox.com/s/eqgku0254x0swnu/Bilag%20%20Hvorfor%20siger%20du%20det%20Elevmateriale%20januar%202019%20docx.pdf?dl=0>

Bilag 3: Undervisningsforløb – Lærervejledning (denne version af undervisningsforløbet er udviklet til de sidste tre grupper i januar 2019) Materialet er ikke udviklet yderligere siden afhandlingens analyser:

<https://www.dropbox.com/s/fnj5slim6cbe1gp/Bilag%20%20Hvorfor%20siger%20du%20det%20L%C3%A6rervejledning%20januar%202019.pdf?dl=0>

Bilag 4: Samtaleopgaver (A1, A2, B, A3). De fire samtaleopgaver, som eleverne gennemførte før, under og efter undervisningsforløbet.

Bilag 5: Gruppe Alfa – Samtale A1, A2, B, A3. Samlet transskription for de fire samtaler:

<https://www.dropbox.com/s/afchh6h24hqc8iy/Bilag%205%20Alfa%20samtale%20A1%2C%20A2%2C%20B%2C%20A3.pdf?dl=0>

Bilag 6: Gruppe Beta – Samtale A1, A2, B, A3. Samlet transskription for de fire samtaler

Bilag 7: Gruppe Gamma 2 – Samtale A1, A2, B, A3. Samlet transskription for de fire samtaler:

<https://www.dropbox.com/s/47xm6k7h464iv9m/Bilag%207%20Gamma%202.%20Samtale%20A1%2C%20A2%2C%20B%2C%20A3docx.pdf?dl=0>

Bilag 8: Eksempler på generelle, kortfattede, svarorienterede samtaler

Bilag 9: Informationsbrev og samtykkeerklæringer. Informationsbrev og samtykkeerklæringer udleveret til de fire forældremøder i august-september 2018. Forældrene udfyldte dem efterfølgende sammen med deres børn. Eleverne afleverede samtykkeerklæringerne til deres lærere ugen efter, hvorefter jeg modtog dem.

Bilag 10: Transskription af et fokusgruppeinterview:

<https://www.dropbox.com/s/0cwxh0xey62oyyl/Bilag%2010%20Fokusgruppeinterview.pdf?dl=0>

Bilag 11: Fraklip af analyser. Jeg var af pragmatiske grunde nødt til at undlade 8 analyser af samtalesekvenser. De kan findes via dette link:

<https://www.dropbox.com/s/j9cjsx3eo2nfblo/Bilag%2011%20Analysefraklip%20af%20samtalesekvenser.pdf?dl=0>

Bilag 1

Analyserede samtalesekvenser

Afsnit 5.3. samtænkning, dialogisk rum og ytringskæder

Eks. 1. "Nej, men burde man tage billederne?" – samtænkning

Sanne, Sara, Silje og Serena

Samtale A1

Gruppen diskuterer et WPP-billede, hvor en kvinde og et barn springer ud af en brændende bygning. I tekstform får vi under billedet at vide, at kvinden efterfølgende dør i faldet, mens barnet overlever, da den lander over på kvindens krop.

WPP 1975



110 Serena: ... men sådan et billede her, hvor de springer ud og er lige ved at dø (*wpp*), så kan man jo også diskutere, er det okay og tage billedet to sekunder før, de er lige ved at dø

111 Silje: ja, er det for respektløst overfor familien? ja, og for de døde?

112 Sara: ja, altså/ (*hun afbrydes af Silje*)

113 Silje: jamen, hvad synes I egentligt om det? De der børn, der springer og ham der manden og damen, som sådan kigger på... (*hun vrænger med sin mimik*)

114 Serena: jeg synes, at det er blandet, fordi jeg synes, at det fint nok, at man sådan oplyser og prøv og hør her: det er altså lidt skidt det her, men samtidig så er det også, ... når der pludselig kommer død ind over?

115 Sanne: så bliver det noget andet

116 Sara: jamen man kan jo også sige, at hvis man nu var en af de mennesker, der stod her ved siden af, så havde man jo ikke have noget valg, om man var nødt til at kigge på det eller ej

117 Serena: nej

118 Sara: for hvis man lever en af de her steder, hvor der er krig, så har man jo ikke noget valg om det er et billede, man har lyst til at se på eller ej, man kan jo ikke lige lukke siden ned, så er det jo noget, man skal...altså, faktisk kigge på for at forstå noget

119 Silje: jeg tænker bare lidt, - ku' man så ha' gjort noget? Sådan tage billedet versus gøre noget?

120 Serena: ja for nogen af billederne... burde du hjælpe eller tage billederne? Men altså når de hopper ud af en brændende bygning... man kan jo ikke stoppe branden

121 Sanne: nej, men burde man tage billederne? ...

Eks. 2. "Det var selvfølgelig også midt i flygtningestrømmen" – samtænkning og åbning af et dialogisk rum

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale A3

Gruppen taler om tilstrømningen af syriske flygtninge til Danmark, og om de kan hjælpes i nærområderne. Alle fire elever deltager i samtalesekvensen.

23 Jesper: ja, inde under den. Og der kan man lissom se, hvor mange mennesker som har søgt asyl, og der kan man se at tallet er faldet megadrastigt... fx tallet i 1915 var oppe på lidt mere end 21.000 og i 2016 var tallet ned på 6000

24 Julie: hvor meget nu?

25 Jesper: og i 18, de første fem måneder i 18 var det ned på 1300

26 Janni: kæmpe... altså et kæmpefald

27 Julie: ... og det er jo ikke fordi, at der er kommet mindre krig...

28 Janni: jeg tror da nærmere, at der er kommet flere krige... og den krig er jo ikke slut endnu...

29 Julie: men altså, det var selvfølgelig også midt i flygtningestrømmen... (*de andre giver udtryk for enighed*) klart der var mange, ... men der var jo også store flygtningestrømme ... og mange af dem, de er jo lissom flygtet nu... de kommer jo ikke igen...

30 Janni: men jeg tror bare også...i forhold til Danmark i hvert fald,... så tror jeg bare man skal lade være med at lukke af... nu ved jeg godt at det er min mening, men nu tænker jeg mest på fremtiden... altså sådan med globale ..globale problemer, som det er svært for mennesker at leve i...som de kan leve i...for der er ikke mulighed for at få føde...at få føde eller vand...så på den måde vil der også komme flere flygtninge (*de tre andre nikker*)

31 Jakob: i hvert fald til Danmark, når man ser de her fakta

32 Janni: ja, ikk... og hvad ska de så gøre?...

33 Jesper: men er det så ikke vigtigt at hjælpe dem dernede altså, hvor de er? (*flere siger ja*)... altså give dem noget hjælp, der hvor de er,... for at der ikke bare er nogen områder, hvor der ikke er mennesker

34 Julie: ja, så skal man jo hjælpe dem i nærområderne ... det stod der også noget om, at det var i nærområderne man sku' hjælpe dem... men, men øh, det stod der osse noget om... fordi de ku ikke... var det i Libanon, hvor 60% eller sådan noget... var flygtninge... de kan jo ikke leve der...

35 Janni: det er jo et problem, at folk ikke kan leve der, hvor de er... fordi man ka' lisså godt ta' de der flygtninge... det er man jo nødt til...

36 Julie: det er jo osse et problem, hvis man kan ikke kan få dem inkluderet uden at vi skal tage dem alle sammen... altså de skal også kunne inkluderes

Afsnit 5.4. Når den kritiske samtale udfordres – eller mangler

De to følgende eksempler er fra før undervisningsforløbets gennemførelse, dvs. at eleverne i dette afsnit ikke er blevet undervist i samtaleelementerne og samtaleformerne.

Eks. 1. "Skal vi tage næste spørgsmål?" – IRE i gruppesamtalen

Gruppe Gamma 1: Trine, Teresa, Tanja og Tine

Samtale A1

IRE-samtalen

Tre elever deltager denne samtalesekvens i forskelligt omfang og en deltager ikke, men er fysisk til stede. Alle fire piger sidder ofte og kigger ind i computerne.

6 Trine: Hvad er billedets tema? (opgavespørgsmål)... okay, altså temaet er jo nok... altså man kan jo se det... *(Trine og Tanja mumler i munden på hinanden og peger på billedet - er enige, der siges ja)*... på billederne... de taler for sig selv...

7 Tanja: man kan godt fornemme det...

8 Trine: ... på en eller anden måde

9 Tanja: man kan godt se, at det er pigtråd

10 Trine: jeg tænker, man kan godt se, at det er ved en eller anden grænse eller sådan...

11 Teresa: ja

12 Trine: de prøver at gemme sig... det er faktisk ret trist...

13 Tanja: ja, det er ret trist

14 Teresa: ja

15 Tanja: ja, egentligt...

16 Trine: er vi enige om, at temaet er sådan... flygtningestrømme... kriser og sådan? Det er ved sådan... grænser... det er vel svaret... / skal vi vel ikke ...sådan snakke mere om billedet?

17 Tanja: der er ikke sådan meget at sige... skal vi tage næste spørgsmål?

Eks. 2. "Skal vi ikke lige starte med...?" – mangel på fokus

Gruppe Alfa: Matilde, Maria, Malthe og Muhammed

Samtale A1

En samtale, som mangler fokus

Eleverne har fået spørgsmålet: Hvad er formålet med World Press Photo?

7 Matilde: altså kerneværdierne... det står her, det er nøjagtighed, mangfoldighed og gennemsnitlighed (*fejloversættelse – ordet er "transparency" – hun remser op med fingrene, mens hun læser og oversætter de tre "core values" for World Press Photo*)

(*Maria og Malthe samtykker samstemmigt*) ... jah ...

8 Maria: som vil muliggøre historien (*hun kigger på Matilde*)

9 Matilde: ja, nemlig...

10 Malthe: jeg, synes, at det er fint nok, at de har lavet det, men det er måske lidt overvurderet (*han kigger på Matilde*)

11 Matilde: overvurderet?

12 Malthe: det der behøver de fx ikke at vise, han har sat ild i/

13 Maria: der er nogle billeder der er lidt voldsomme... jeg synes/

14 Malthe: (*fortsætter, uden at lytte til Matilde*) der er meget voldelige... rigtig voldsomme/

15 Maria: skal vi ikke bare lige starte med at skrive... formålet/

16 Matilde: (*afbryder Maria og kigger på Malthe*) jamen, altså... altså (*hun mumler, smiler og kigger på de andre*), ... altså som du siger, jamen det gør de jo altså... stoppe, tænke, føle, handle (*hun læser teksten og oversætter den fra hjemmesiden*), og det gør de jo egentlig... med de billeder, de viser (*hun er meget fokuseret på skærmen og kigger så spørgende op på Malthe*)

17 Malthe: ja, ja, ..de får os til at føle et eller andet... altså... altså...men/

18 Matilde: *(mumler).....signal...(hun kigger på Malthe)*

19 Muhammed: *(han læser sin computer og siger ikke noget – lige inden kameraet tændes og gruppesamtalen skal begynde siger læreren til Muhammad: "husk nu at tale tydeligt, så man kan forstå dig")*

20 Maria: altså de viser en anden... fuldstændig... de der ting som man ikke lige ved, at de sker

21 Muhammed: det er godt nok... slemt/

22 Maria: ... altså så tænker jeg bare...

23 Matilde: jeg skriver det der med... at det er muligt at se... værdierne... at se hvad der virkelig sker

Afsnit 5.5. Den kritisk undersøgende samtale

Eks. 1. "Tror I ikke, at tyskerne bliver fornærmede?" – at være undersøgende

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

Samtale A2

I den næste samtalesekvens drøfter eleverne Øzils handlinger og tyskernes reaktioner på baggrund af de informationer, som de henter i MeTwo-artiklen. Pigerne samtale kredser omkring Øzil.

36 Silje: jeg tror osse, at han pisser dem lidt af...tyskerne...fordi, de ser sådan en stolthed i ...sådan helt i at være sådan multikulturelt... sådan....no racisme... og så siger han... I er sådan mega ret meget...racistiske/ *(afbrydes af Sanne)*

37 P2 Sanne: *(Sanne nikker og smiler til Silje)* men så tror jeg også...at det sådan lidt hårdere for dem, ...det er sådan lidt...tror I ikke tyskerne bliver fornærmede?

38 P3 Silje:...ja, så bliver de sådan lidt sure på ham,for det er vel også sådan en situation, han sætter sig i...

39 P1 Sara: ja, præcis, man er jo lissom....man er nødt til at "face" reality...når det er sådan en stor fodboldspiller, der siger, at han har oplevet racisme og dropper af det fodboldhold, han spiller for

40 P4 Serena: alligevel... synes jeg sådan, at det er sådan meget voldsomt, når han sådan hopper af... landsholdet... *(utydeligt, de taler i munden på hinanden)*

41 Silje: altså det er da for at ...vil du ik' mene, at han...har ret til det?

42 P1 Sara:synes, det er noget at sige sådan...men han ta'r vel bare konsekvensen?

43 P4 Serena: det er virkelig for meget...okay, for nu skal der laves noget, nu stopper jeg..altså...jeg ved ik'

44 P3 Silje: ja, for er det ikke sådan noget barnligt noget? aj, jeg bliver drillet *(vrænges)* med noget, så er det eddermame, nu gider jeg fanme ikke, så er det fandme seriøst

45 P1 Sara: jeg synes, det giver ret god mening...prøv at forestille dig, at du var ham *(til Silje)*
(Alle de andre tre nikker og siger ja)

46 P3 Silje: jamen jeg ville ik gøre det/.... er det en protest?

Eks. 2. "Altså, du mener, at man skal være kritisk?" – kritisk undersøgende

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale A3

Eleverne diskuterer i denne samtalesekvens Al's brug af tal og statistikker i formidling af deres sag.

37 Janni: eller også... hvad mener I om den måde Amnesty præsenterer deres budskab på?

38 Jesper: altså jeg vil sige, at når man sådan går ind og kigger på fakta, som viser hvor mange det er (*antal flygtninge, der kom i henholdsvis årene 2015 til 2018 – er tallet faldt drastisk*)...altså om vi måske får historien bagved tallenealtså om vi måske ikke får historien bagved hvem, der får asyl her i Danmark, fordi man får lissom ikke at vide, at der var den her store flygtningestrøm der... i der nogle år tilbage...så hvis man bare får de her fakta...så kan man godt blive sådan lidt forstærket i sine holdninger frem for hvis der stod noget om...tallene, altså er der var en grund til, at der kom så mange flygtninge i 2015, for så mange kom der jo ikke i 2014

39 Janni: altså, du mener, at man skal være lidt kritisk overfor det??

40 Jesper: ja...

41 Janni: de skriver... altså det er jo ik bare tal... de skriver jo også, hvordan flygtningene har det

42 Julie: jeg vil os' sige, at der er rigtig rigtig mange tal... men det er jo også en god måde, så tingene bliver mere troværdige...

43 Janni: men jeg tænker sådan lige... det... men det...er sådan ligesom en strøm, man når ikke helt og tage stilling til det, man når ikke helt at forholde sig til det, ... det kan også blive sån... sådan helt uoverskueligt kun med tal

44 Julie: vil du gerne sådan have flere tal-agtigt?..flere fakta...eller vil du sådan gerne have lidt mindre? (*til Jesper*) Nu ved jeg godt, at de har et emne, der hedder tal og fakta... men stadigvæk... kan du ik' bruge dem til noget? (*til Jesper*)

45 Jakob: ...det er fint nok, at man sådan decideret...bare kan se det (*tallene*) kan gå i stedet for at gå i dybden med tallene.. så er det fint nok, hvis man os' vil vide sådan lidt mere om nogen ting... så kan man bare gå herved og så trykke på (*han viser i venstre hjørne*)...okay, jeg vil gerne vide noget mere om...men det siger jo ikke... hvem er en flygtning?

46 Jesper: jeg syns, der kan være lidt færre tal... bare ... for hvis det bliver sådan bare hurtigt, hvor man læser tallene, men egentlig ikke rigtigt tænker over, hvad de skal betyde... eller sådan perspektiverer på en måde... så giver det jo ikke mening (han taler til Jakob og Julie – vender front mod dem)

47 Janni: du vil hellere have det lidt mere som input i en tekst? *(til Jesper)*

48 Jakob: ja... jeg læser bare tallene ... der er jo så mange og jeg tænker ikke rigtigt mere over dem... men hvis de står i teksten, så giver det bare mere mening, synes jeg

49 Janni: jamen er det fordi, det ... sat sammen med tekst?

50 Jesper: uhm...*(han nikker)*

51 Janni: så du syns bare, at det er tal generelt?

52 Jesper: altså, jeg har i hvert fald glemt alle tallene

53 Janni: ja, ja, præcis *(mumlen)*

54 Julie:det kunne lissom blive fortalt bedre i en historie...så ville vi måske bedre kunne huske ham...og så måske lidt mere nede....

55 Janni: ... men det gør de faktisk osse lidt mere nede..i den der artikel, vi har bare ikke set den der video nede i artiklen...der står der i hvert fald noget

Afsnit 5.6. Den kritisk debatterende samtale

Eks. 1. "De har vel lige så meget ret til det" – en debatterende samtale

Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

Samtale A3

Samtalen tager udgangspunkt i Amnesty Internationals hjemmeside og har fokus på AI's arbejdsområder, her flygtninge i Europa. De fire piger diskuterer flygtninges rettigheder, og samtalen tager udgangspunkt i en flygtningefamilie på 10, som er kommet til Danmark.

152 P1 (Sara): vi ved jo ikke, om de er biologisk allesammen..sammen (*hun mener den syriske familie*)

153 P4 (Serena): det tror jeg da,

154 P2 (Sanne): ellers havde moren nok ikke været der

155 P1 (Sara): men det ved vi jo ikke

156 P3 (Silje): jamen, det skriver de jo, at de har otte børn sammen

157 P1 (Sara): stod der, at det var sammen?

158 P4 (Serena): jamen, er der noget der hedder det i Syrien, jeg tænker ikke, at så bliver jeg skilt fra dig, men det har vi jo rettigheder til?

159 P2 (Sanne): nej, man kan jo nok ikke sige: kdak, kdak, kdak, og så er man skilt (*hun griner*)

160 P3 (Silje): jamen, jeg tænker jo bare...det er sgu da også svært at stille op med sådan en familie...

161 P4 (Serena): jeg synes jo bare, at det er sådan lidt forkert, fordi, der kunne jo ligeså godt være en familie her i Danmark på 10 mennesker

162 P3 (Silje): fordi så kan vi jo bare gi dem et hus (*siges ironisk*)

163 P4 (Serena): det syns jeg (P3 (Silje) prøver at afbryde)

164 P1 (Sara): de har lige så meget ret til det, som en familie på fem

165 P3 (Silje): jamen, en familie på fem, som der betaler og har et arbejde og har en uddannelse...
/ (hun klappen med hånden ned i den anden hånd for at understrege sin pointe - Sanne afbryder)

166 P2 (Sanne): lige præcis

167 P4 (Serena): jamen, hvis der nu kom en flygtningefamilie på fem, de har vel lige så meget ret til som en flygtningefamilie på 10?

168 P3 (Silje): jamen, det er bare meget meget mere sværere

169 P4 (Serena): ja, det kan jeg godt se, men jeg syns bare....

170 P3 (Silje): men det er en sjældenhed

171 P4 (Serena): ja, det kan jeg godt se.

172 P2 (Sanne): men det er 21 millioner, der osse kommer *(hun har fundet tallet på sin smartphone - hun angiver ikke kilde eller sammenhæng)*

173 P3 (Silje): præcis

174 P2 (Sanne): men skal de OSSE have et hus *(Serena)?*

175 P4 (Serena): selvfølgelig skal de det

176 P3 (Silje): men hvordan skal de det?

177 P2 (Sanne): vi kan ikke bare bygge huse, altså

178 P4 (Serena): det bliver vi da nødt til

179 P3 (Silje): det er fair nok, hvis de kommer med et eller andet grundlag, du hvis en eller anden kommer, fx har læst et eller andet, du ved. Altså hvis der kommer total mange med familier på 10, ska vi så bare smide huse ud til dem?

180 P1 (Sara): jeg syns da ikke, at der er forskel på, om de har taget en god uddannelse eller ikke

181 P2 (Sanne): altså, der er jo den lille forskel, at vi skal betale for huset *(siges ironisk)*

182 P3 (Silje): ja, og altså du ved, rent faktisk opbygge *(hun klasker atter i sine hænder for at understrege meningen)* et liv, for altså hvis man slet ikke har nogen muligheder for at integrere dem, så sidder de bare i et eller andet hus resten af deres liv, men hvis der kommer en eller anden ind *(hun afbrydes af P2 (Sanne))*

183 P2 (Sanne): vi kan hjælpe dem i nærområdet....

184 P3 (Silje): det kan være, der måske er andre lande end Danmark, der måske kan hjælpe...

185 P2 (Sanne): fordi vi i Danmark ligesom kan sige, at hvis de får den der...integrationsydelse, så har vi til gengæld...stille krav om, at de skal i sprogskole og de skal bla, bla, det kan de ikke i nærområderne,/.....men jeg tror nok bare, at det er meget sværere i nærområderne, fordi der er en meget mere ukontrolleret situation/ *(afbrydes af P1 (Sara))*

186 P1 (Sara): men de skal selv betale for deres hus

187 P2 (Sanne): men det er fordi, dernede har de ikke pengene til at give integrationsydelse...det er ik godt..., og så kan de heller ikke sige, at de skal stille krav,/ ...men så kan flygtningene selvfølgelig heller ikke bede om et hus, fordi at..det skal jo ligesom løbe rundt

188 P3 (Silje): de betaler 1500 for en lejlighed

189 P1 (Sara): *(sagligt)* men når de kommer fx til Sandø *(Danmark)*, så får de den her integrationsydelse, og det er så dem, som de skal lære at føre en økonomi med, hvor de skal betale for deres bolig, *(Silje): det er jo også super*... så hjælper Sandø Kommune med at finde en bolig, som de kan betale med for deres integrationsydelse

190 P2 (Sanne): *(sagligt)* jamen, det er jo også en slags investering i fremtiden, for lige så snart vi får dem i gang, så er det jo arbejdskraft...så er det jo mennesker, der betaler skat og bla, bla, så fungerer det jo meget end, hvis det er sådan en ukontrolleret situation, hvor de ikke har rigtig styr på, hvem der egentlig er der, så kan de jo ikke give allesammen

Afsnit 5.7. Den kritisk associerende samtale

Eks. 1. "også lissom at dele" – sagen belyses associerende

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale A2

En nuancerende og associerende samtale – sagen belyses kumulativt fra flere sider

Samtalesekvensen tager sit udgangspunkt i gruppens A2-samtale. Samtalens tema er MeTwo-bevægelsens udnyttelse af FB for at kunne sprede deres budskab. Gruppen tager i denne samtalesekvens udgangspunkt i opgavespørgsmålet: Hvad er formålet med bevægelsen, MeTwo?

9 Jakob: ... og MeTwo vil ha' skabt noget omtale om det der med racisme... og få gjort det mindre...eller hva man nu skal kalde det...sådan, at det ikke sker så meget mere

10 Janni: osse der sådan lissom at forklare, som Can...at man godt kan ha' ... altså ligesom-agtig både... være tysk og tyrkisk (*hun løfter hånden*)...

11 Jakob: altså lissom...du behøves ikke altid */(afbrydes af Julie)*

12 Janni: og have rødder i begge dele og stadigvæk være en ordentlig tysker og være en tyrker

13 Jesper: også lissom at dele, ... I ved... at alle kan komme med deres hverdagsoplevelser med racisme... og sådan... det er også vigtigt

14 Julie: oss det der med, at de siger, at de har to hjerter... og det er jo osse i orden, for man behøver ikke være det ene eller det andet

15 Jesper: osse det der med at MeTwo gerne vil sætte fokus på diskrimination... det er vel ikke specielt i Tyskland, det er vel generelt over det hele?... de vil have os til at tage stilling...

Eks. 2. "Og så gøre det midt i valgkampen" – problematiserende associationer

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale A2

Kritisk associerende samtænkning

Gruppen kumulerer hinandens udsagn, men de gør det på en måde, så de problematiserer

40 Jakob: altså på nogen punkter kan man vel osse godt forstå tyskerne...altså de er lidt vrede over det her...fordiii... man kan jo sige(*mumlen*) at Øzil skal jo forestille sig, at han er en af Tysklands bedste spillere.....og så gør han sådan noget her...så tror jeg bare, at de kommer til at tænke over, om han overhovedet hører til...sådan ordentligt...i Tyskland

41 Janni: (hun reflekterer med) ja, altså om han overhovedet vil Tyskland?

42 Jesper: også det, når Erdogan ikke vil...ikke for det meste vil de der personer...vesten...sådan globalt...så er det heller ikke det smarteste at gå ned og få taget et billede (*reflekterende*) med ham og alt sådan noget og når så journalisterne finder ud af det...så skriver de...det..

43 Julie: det er megaprovokerede

44 Jesper: ja...og så ved alle det og det udnytter pressen...det kan vi jo se i den anden artikel, den der er linket til

45 Julie: og så gøre det midt i valgkampen...det er lige noget for journalisterne

Afsnit 5.8. Den kritiske og kreative samtale

Eks.1. "Så var problemet ikke kommet i medierne" – kritisk og divergent

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale A2

I den næste samtalesekvens samtaler og samtænker eleverne om Øzils betydning for MeTwo-bevægelsen samt hans betydning for forholdet mellem etniske tyskere og tyskere med anden etnisk baggrund.

46 Janni: altså jeg tænker osse, at det... ikke er særlig smart...altså selvfølgelig kan man gøre det, man vil, men han skal jo osse bare tænke på, at han er sådan en offentlig tysk person...på det tyske landshold, så han har bare sådan nogen forpligtelser...sådan overfor Tyskland...det vil jeg mene...at ens karriere det er, at man også gør noget for Tyskland... hvis han havde tænkt over det..., så ku' det være gået helt anderledes ...det skal han måske lige tænke lidt over

47 Jakob: ja, men så tænker jeg lidt, at så var selve Ali Cans bevægelse måske slet ikke opstået, og der er jo mange andre, der oplever det samme... så havde vi ikke tænkt over det ...så var problemet ikke kommet i medierne ...altså diskrimination overfor tyrkere og dernede fra Mellemøsten...der kan man jo sige, at det lykkes han jo rimeligt godt med...og han får det formidlet udpå en måde...så det er rigtigt meget...er tyskerne der øh...der øh... der kommer til at være det sorte får

48 Janni: ja, nu bliver de lissom bussemænd... og det tror jeg da også godt, at man som tysker kan blive lidt sure over... altså fordi... hvis man har taget imod en i ens land... og sagt, I må godt være her... I må godt være statsborgere... I må godt få et arbejde her.../

.....og hvis man (*dem med tyrkisk baggrund*) så bare får at vide, at man bare... sådan er doven... og ikke bliver behandlet ordentligt... det tror jeg osse, at der er nogen vil være sure over... fordi, det er meget generaliserende....

Eks. 2. "Det er en anden måde at få noget sagt" – når kritisk tænkning kvalificerer kreativ tænkning

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

Samtale A3

De fire piger diskuterer, hvad Amnesty International har af muligheder for at hjælpe mennesker udsat for fx tortur, de inddrager både borgerforslag og menneskerettighederne i deres forsøg på at undersøge, hvad Amnesty har af muligheder i deres arbejde. Gruppen er midt i en diskussion af, hvorvidt Amnesty kan påvirke folk for at nå deres mål. Silje lægger ud:

56 Silje: hvis man kan sige det på den måde, de (*Amnesty*) har jo hele verdens befolkning på en eller anden facon, fordi de har de... de holder jo øje med ... de der sådan politiske ledere og spørgsmålet er jo sådan lidt...om det er magt/ (*afbrydes af Sara*)

57 Sara: det må de jo godt... de holder jo øje med... / (*afbrydes af Sanne*)

58 Sanne: det er jo oss demokrati... det er i orden de holder øje...

59 Serena: vi snakkede med de der politikere, da vi var i København (*klassen har besøgt Christiansborg et par uger tidligere*), ... og de sagde jo sådan lidt, at hvis du går ind som to personer, og siger... det I laver det er sådan ikke så godt, så hvis du samler 50.000 underskrifter, som kan du få sagen op i folketinget

60 Sara: det er noget andet, det er en anden måde og få noget sagt, for/ (*afbrydes af Silje*)

61 Silje: men altså Amnesty, forsøger jo at hjælpe med underskrifter på en anden måde, ... de sender dem til regeringer... for at hjælpe dem... dem, der bliver udnyttet... altså, når diktatorer... de udsætter folk for tortur fx ...

62 Sanne: men underskrifter er sgu da kun papir, det er jo ikke noget voldsomt (*hun lægger et papir ligegyldigt til side på bordet - hun mener, at papir ikke betyder noget, når man skal ændre noget*)

63 Serena: men hvis man så giver bidrag eller er medlem, så kan det være, at folk siger åhr,... eller sådan noget (*hun angiver, at folk bliver interesseret, ved at lade hånden invitere*) så ved folk, at man...de er enige og støtter en god sag ... eller sådan noget

64 Silje: (*ignorerer Serena og taler direkte til Sanne udsagn ved at holde et papir frem, som skal illustrere de 50.000 underskrifter*) mange folk er enige i meget, ... altså med det Amnestys aktivister laver ... det er noget værd med de underskrifter (*hun forsvare sit argument med de 50.000 underskrifter ved at bruge papiret og kigge direkte på Sanne – underskrifterne er nævnt tidligere i samtalen*) mod noget ubehageligt... diktatorerne...

65 Sanne: men hva hjælper det?

66 Sara: jeg tror, det er noget anderledes noget, hvis de får underskrifterne, og de kommer ud i medierne (*hun hæver stemmer for at overdøve Silje og Sanne*)

67 Serena: medierne kan eddermamne gøre meget...

68 Sara: ja, medierne kan noget... som (*mumler utydeligt*)

69 Silje: og så ruller de enkelte personer (*medierne?*), fx ham her ... ham her ministeren der... (*afbrydes af Sanne*)

70 Sanne: ja, hva' nu hvis medierne fik de her historier... hva' nu...hva nu, hvis de fik adgang til alle Amnestys historier... ku det ik' være bedre?... så var det os nemmere med Menneskerettighederne... så ku de folk, som arbejder for Menneskerettighederne... de ku hurtigere gøre noget... hvis de nu fik det at vide...fra medierne

71 Sara: men tror du medierne er med på den?

71 Serena: det ku måske osse gøre flere mennesker interesserede i Menneskerettighederne

72 Sara: Menneskerettighederne kæmper jo netop for de udsatte, og de er mere kendte

73 Serena: end Amnesty?

74 Sara: ja, menneskerettighederne har jo det formål, at de skal/ (hun afbrydes af Silje)

75 Silje: jeg syns nu Amnesty er mere direkte, de hjælper en person, Menneskerettighederne er mere overordnede

76 Sanne: alle kender menneskerettighederne... det er jo ikke en organisation som Amnesty... og medierne/ (Silje afbryder)

77 Silje: men medierne har sgu da osse andre historier... og de (Amnesty) får jo historierne ud til mange flere forskellige mennesker, når folk skal skrive under

Afsnit 5.9. kollaborativ samtalemonitorering

Elevernes samtale tager udgangspunkt i flg. opgave:

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale B

Opgaven lyder:

Når I har optaget samtale A, skal I lytte den igennem og transskribere den. Transskriptionen skal I analysere i fællesskab (samtale B) i 11.-12. lektion.

- 4. Hvordan bruger I samtaleelementer? – Find eksempler, hvor I bruger spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande, begrundelser, hypoteser, konklusioner*
- 5. Hvordan bruger I samtaleformer? - Find eksempler på informationssøgende, undersøgende samtale og kritisk samtale*
- 6. Hvordan er samtalen undersøgende og kritisk?*

Eks. 1. "Vi vil godt prøve at sætte os ind i tyskernes sted" – kollaborativ samtalemonitorering

Gruppe Beta: Julie, Janni, Jakob og Jesper

Samtale B

Et andet bud på kollaborativ samtalemonitorering (30-36):

Eleverne har tre små ytringskæder i denne B-samtalesekvens (30-32, 33-34, 35-36). I den første kæde vurderer Julie og Janni, om de er kritiske i deres A2-samtale (30-32), i den næste kæde diskuterer Jesper og Jakob om de er undersøgende eller kritiske i A2-samtalen (33-34) og i den sidste kæde diskuterer Jesper og Jakob deres brug af 'begrundelser' i A2-samtalen (35-36).

30 Julie: jamen det er jo osse bare det der med, at vi ikke er så kritiske og sådan noget...men det er jo osse et svært emne at være kritisk overfor...det er meget sådan fakta og sådan noget...og vi er sådan rimelig enige, så...så der er jo ikke så meget at diskutere

31 Janni: hvis vi skal diskutere, så skal vi jo også have noget at diskutere ... og vi har heller ikke sådan vildt mange informationer...om emnet... så er det altså sådan lidt svært at være kritisk nogle gange... for det er meget lidt, man sådan egentligt har noget at gå ud fra

32 Julie: neii.....

33 Jakob: jeg tænker sådan lidt, at vi gerne...at det er noget sådan undersøgende, for vi vil godt prøve at sætte os ind i både tyskernes sted, men osse Øzils sted... sådan, hvorfor han gjorde det, men osse, hvorfor de osse føler det så... *(tyskerne)*

34 Jesper: men vi vil jo osse gerne blive klogere på... hvad hinanden tænkte... her i gruppen, men det er jo ikke ... at være kritisk? *(han kigger rundt på de andre)*... det er jo mere undersøgende

35 Jakob: ... begrundelser... vi er måske ikke så gode til begrundelser... sådan, det bliver meget kort

36 Jesper: det er jo osse det her med... når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo fordi, vi gerne vil være rimelig enige... når vi er enige, så er der jo ingen... der lissom spørger kritisk ind ... og spørger til vores begrundelser.

Eks. 2. "Hvor ser du, at vi er kritiske overfor hinanden?" – kritisk kollaborativ samtalemonitorering

Gruppe Gamma 2: Sara, Sanne, Silje og Serena

B-samtale

Denne samtalesekvens har fokus på elevernes analyser af hinandens udsagn, de er ikke enige i, hvad det er, de har sagt eller ment i deres A2-samtale. Samtalen kredser om, hvorvidt og hvordan Silje og Sara er uenige i forholdet mellem Ali Can (MeTwo-grundlæggeren) og tyskerne. Sekvensen er debatterende.

Serena er fysisk til stede og ser ud til at følge med i samtalen, men hun deltager verbalt ikke.

Tekst skrevet med **grønt** angiver, når pigerne læser op fra deres transskription, som de bruger i samtalen.

49 Sara: altså den der...vi er meget undersøgende... altså det her (*hun læser sit eget udsagn op fra transskriptionen*): "jeg vil bare gerne vide, hvad definitionen på voldtægt er?"... jeg vil gerne finde ud af det.

50 Silje: det er rigtigt

51 Sara: og her har vi oss..." jeg ved ikke helt endnu, hvad statistikkerne er"

52 Silje: ja, så man lissom...

53 Sara: vi er i hvert fald undersøgende her i det stykke... mig og Silje, men vi er oss...altså vi er oss superkritiske overfor hinanden

54 Silje: må jeg se... hvor ser du... er vi kritiske overfor hinanden?

55 Sara: det synes jeg

56 Sanne: ja, her, der er I også kritiske... I er ikke enige

57 Silje: hmm

58 Sanne: hmm... du siger noget med... dt, dt..nu skal jeg lige have starten (*hun søger i teksten og holder turtagningen*)

59 Silje: altså, som vi er negative overfor hinanden?

60 Sanne: du (Silje) siger sådan noget med..."han pisser dem lidt af"...og at tyskerne..."stolthed over at være multikulturelle..." og så siger du, at du mener, at Can indirekte siger "at tyskerne er racistiske"... ja, så kind of...og så siger Sara, *jamen tyskerne ER jo multikulturelle, så det... klart... at det sådan lidt hårdere for dem,... det er sådan lidt, hvorfor gør han det, det er jo også hans land*" (*holder turtagningen, mens hun skimmer teksten*)...du (Sara) tager tyskernes parti... I ser sagen fra hver sin side

61 Silje: hva?... jamen, jeg siger jo... "så bliver de sådan lidt sure på ham"... det er da logisk... det er jo... jeg mener, jeg forklarer jo/ (*afbrydes af Sanne*)

62 Sanne: jamen, du siger at (*uro i klassen overdøver Sanne*).. så siger Sara jo: "*forstår du, hvad jeg mener?*" ... det er bare sådan, at jeg mener (*hun mumler og overdøves af andre i klasselokalet*)..og du (Silje) er bare kritisk og siger: "*nej, men det synes jeg ikke helt, for nej jeg...*" bob, bob ... (*utydeligt*) (*hun holder taleturen*)...hun (Sara) er ikke enig med dig

63 Silje: tsk... det kan jeg ikk forstå?

64 Sara: jo, jeg siger jo... jeg siger noget om tyskerne

65 Sanne: Sara siger noget om, at hun godt kan forstå tyskerne, hun kommer med en slags konklusion, du (Silje) får hendes mening, og så er du meget kritisk overfor den, fordi du ikke er enig i den

66 Silje: nåh... ja, ja, men hun lytter jo ikke til, hvad jeg siger... hun / *(afbrydes af Sara)*

67 Sara: jamen, det er ikke negativt, Silje... jeg ser bare tyskerne fra en anden side, end du gør ..og så snakker vi sådan frem og tilbage her det er ikke negativt... det er godt... det godt, at du spørger...og det er sådan noget med/ *(Silje afbryder)*

68 Silje: nej, men jeg synes bare, at du kommer med påstande

Bilag 2

Undervisningsforløb – Elevmateriale

(denne version af undervisningsforløbet er udviklet til de sidste tre grupper i januar 2019, på baggrund af erfaringer gjort i pilotprojektet i Alfa-klassen. Der er i særlig grad ændret på elevernes transskriptionsopgaver, lektion 5-6/ 11-12 og elevernes lytteopgaver, lektion 3-4, men også arbejdet med den kritiske samtale, lektion, 7-8 og der er i den reviderede udgave gjort brug af færre samtaleelementer) Materialet er ikke udviklet yderligere siden afhandlingens analyser:

<https://www.dropbox.com/s/eggku0254x0swnu/Bilag%20%20Hvorfor%20siger%20du%20det%20Elevmateriale%20januar%202019%20docx.pdf?dl=0>

Bilag 3

Undervisningsforløb – Lærervejledning

(denne version af undervisningsforløbet er udviklet til de sidste tre grupper i januar 2019)

Materialet er ikke udviklet yderligere siden afhandlingens analyser:

<https://www.dropbox.com/s/fnj5slim6cbe1gp/Bilag%203%20Hvorfor%20siger%20du%20det%20L%C3%A6rervejledning%20januar%202019.pdf?dl=0>

Bilag 4

Elevernes samtaleopgaver A1 + A2 + B + A3

A1: uge 1

A2 + B: uge 3-4

A3: uge 8-10

Samtale A1

En gruppesamtale om en digital tekst: World Press Photo

Instruktion til læreren:

Opgaven præsenteres på klassen af læreren: formålet vises på tavlen

I skal i jeres grupper tale sammen om en hjemmeside

I har ca. 5-10 minutter til "Forberedelsesdelen"

I har ca. 10-12 minutter til "Gruppeopgaven"

Samtalen video-optages

Opgavens formål (formålet præsenteres for eleverne):

At undersøge hjemmesidens måde at formidle sit budskab på (hvad og hvordan)

Målet er sammen at blive klogere på hjemmesiden via samtalen

Opgaven

Forberedelse:

1. (Fælles i gruppen) Med udgangspunkt i flg. hjemmeside:
<https://www.worldpressphoto.org/collection/contests/> vælger hver gruppe mellem tre billeder fra World Press Photos arkiv (2007, 2015 eller 2016). I tager udgangspunkt i dette billede i jeres samtale
2. (Individuelt) I forbereder jer hver især med at finde nogle informationer om billedet og hvilken funktion (mission) World Press Photo har:
<https://www.worldpressphoto.org/about/mission>

Gruppeopgave: en gruppesamtale på ca. 10-12 minutter

Hvad er formålet med WPP? – hvad mener I om formålet, og hvorfor mener I det?

- a. Formålet med billedet er at provokere (det billede, som I har valgt)
- b. Hvor og hvorfor er billedet taget? (se eksemplet nedenunder)
- c. Dette billede vandt det års World Press Photo Contest fordi det var det bedste? – kan I finde nogle argumenter for, at billedet skulle vinde?
- d. Det er forkert, at de pressefotografer tager så voldsomme billeder!
- e. Man må være kritisk overfor World Press Photo's mission?

Samtale A2

En gruppesamtale om en digital tekst: <https://www.dr.dk/nyheder/udland/metwo-skaber-stor-debat-om-racisme-i-tyskland> #MeTwo skaber stor debat om racisme i Tyskland

Instruktion til læreren:

Opgaven præsenteres på klassen af læreren: formålet vises på tavlen

I skal i jeres grupper tale sammen om en hjemmeside

I har ca. 5-10 minutter til "Forberedelsesdelen"

I har ca. 10-12 minutter til "Gruppeopgaven"

Samtalen video-optages

Genopfrisk fagbegreberne via samtalemodellen inden eleverne går i gang med samtale (A):

Samtaleelementer: taleture, lytning samt spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande, begrundelser, beslutninger, hypoteser, konklusioner

Samtaleformer: den informationssøgende, undersøgende og den kritiske samtale

Opgavens formål (formålet præsenteres for eleverne):

At undersøge hjemmesidens måde at formidle sit budskab på (hvad og hvordan)

Målet er sammen at blive klogere på den digitale tekst via samtalen

Opgaven

Forberedelse:

1. (Fælles i gruppen) Tag udgangspunkt i den digitale tekst:
<https://www.dr.dk/nyheder/udland/metwo-skaber-stor-debat-om-racisme-i-tyskland>
#MeTwo skaber stor debat om racisme i Tyskland.

Eller

Ekstra Bladet om Robinson: <https://ekstrabladet.dk/flash/dkkendte/tv-kendis-svines-til-det-er-umut-om-igen/7861041>

Samtale: hvad handler den digitale tekst om?

I tager udgangspunkt i dette emne i jeres samtale

2. (Individuelt) I forbereder jer hver især med at finde nogle informationer om "metwo"-debatten: hvad er problemet?

Undersøg, hvad artiklerne "Læs også" indeholder af informationer

Gruppeopgave: en gruppesamtale på ca. 10-15 minutter

Vis i samtalen, at I bruger samtaleelementer og samtaleformer til at undersøge og besvare spørgsmålene.

- a. Hvad er formålet med bevægelsen "metwo"
- b. Hvilke informationer får vi i den digitale tekst? Er informationerne begrundede?
- c. DR fortæller den sande historie om "#metwo"?
- d. Ali Cans mission med "#metwo" – er at folk skal ændre holdninger? Det lykkes for ham?
- e. Du skal være kritisk overfor Ali Cans mission?

Samtale B

Lærerens introduktion til analyse af B-samtalen:

Når I har optaget samtale A, skal I lytte den igennem og transskribere den. Transskriptionen skal I analysere i fællesskab (samtale B) i 11.-12. lektion.

Opgaven til B-samtalen lyder som følger:

Gruppesamtaleopgave B

7. *Hvordan bruger I samtaleelementer? – Find eksempler, hvor I bruger spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande, begrundelser, hypoteser, konklusioner*
8. *Hvordan bruger I samtaleformer? - Find eksempler på informationssøgende, undersøgende samtale og kritisk samtale*
9. *Hvordan er samtalen undersøgende og kritisk?*

Samtale A3

En gruppesamtale om en digital tekst: Amnesty International

Instruktion til læreren:

Opgaven præsenteres på klassen af læreren: formålet vises på tavlen

I skal i jeres grupper tale sammen om en hjemmeside

I har ca. 5-10 minutter til "Forberedelsesdelen"

I har ca. 10-12 minutter til "Gruppeopgaven"

Genopfrisk fagbegreberne og via samtalemodellen inden eleverne går i gang med samtale

Samtaleelementer: taleture, lytning samt spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande, begrundelser, hypoteser, konklusioner og

Samtaleformer: den informationssøgende, den undersøgende og den kritiske samtale

Opgavens formål (formålet præsenteres for eleverne):

At undersøge hjemmesidens måde at formidle sit budskab på (hvad og hvordan)

Målet er sammen at blive klogere på hjemmesiden via samtalen

Opgaven

Forberedelse:

1. (Fælles i gruppen) Tag udgangspunkt i følgende emne fra hjemmesiden
<https://amnesty.dk/emner/flygtninge>
I tager udgangspunkt i dette emne i jeres samtale
2. (Individuelt) I forbereder jer hver især med at finde nogle informationer om emnet: hvad er problemet? og hvad gør Amnesty? Og hvilken funktion Amnesty International har: <https://amnesty.dk/hvorfor-amnesty>

Gruppeopgave: en gruppesamtale på ca. 15 minutter

Vis i samtalen, at I bruger samtaleelementer og samtaleformer til at undersøge og besvare spørgsmålene.

- a. Hvad er formålet med Amnesty International? – det er et godt formål!
- b. Emnet "Flygtninge" skal altid diskuteres eller svigter vi nogle mennesker?
- c. Hvorfor arbejde Amnesty International med dette emne og hvordan kommer det til udtryk på siden ("Flygtninge")?
- d. Amnesty International behandler emnet "Flygtninge" på en dum måde
- e. Hvordan vil I være kritiske overfor Amnesty International? – sammenhold med indholdet fra Amnesty Internationals formål <https://amnesty.dk/hvorfor-amnesty>

Bilag 5

Gruppe Alfa – Samtale A1, A2, B, A3.

Samlet transskription for de fire samtaler:

<https://www.dropbox.com/s/afchh6h24hqc8iy/Bilag%205%20Alfa%20samtale%20A1%2C%20A2%2C%20B%2C%20A3.pdf?dl=0>

Bilag 6

Gruppe Beta, samtale A1, A2, B, A3

A1, gruppe Beta

00.00

1 P2: Okay, hvad er formålet med WPP og hvad mener I formålet?

(Tavshed)

2 D1: formålet, er det ikke lidt..sådan ...hvad skal man sige..sådan at give en begrundelse, så en....(D2: præmie) slash belønning....en værdsættelses....jeg ved ikke, hvad man skal sige...

01.00

3 D2: men folk, som sætter sig ud i sådan...lidt pressede situationer..sådan kan man vel godt sige...sådan situationer som.....(larm i baggrunden) stadig i verden

4 P2: ja, man kan jo også sige, at det er sådan en god måde at informere folk om, hvad ..det sådan er, der sker ude i verden...ved sådan at tage billeder, så jeg tror oss' det er sådan en måde ved at tage billeder...for jeg tror oss, det er for at give et indblik i...fordi mange af billederne passer til, hvad der ligesom foregår det år

5 D2: det meste, ja

6 P2: det mest den konflikt, der kører

(Tavshed, de fniser lidt, måske fordi de ikke selv siger noget og kameraet kører, de sidder og kigger ind i deres computer - de ser ud til at læse teksten)

7 D1: hvad mener I om formålet?

8 P2: altså, jeg synes, det gør en forskel....(mumles)...ikke særlig mange som kommer ud i verden, som den også er...og så er det en god måde at..(afbrydes af P1)

9 P1: det...(uro i klassen)...en måde at provokere

10 P2: ja...

02.00

(Tavshed)

11 P2: og...hvad er billedets tema? Det billede som I har valgt?

12 D1: skal vi vise til kameraet eller hvad ? Vis det lige (der grines og P2 viser billedet til kameraet - det er billedet fra 2017, hvor en tyrkisk politimand i civil lige har skudt den russiske ambassadør i Tyrkiet)

13 P2: vi har valgt det her billede (hun griner, de andre griner, de synes tilsyneladende at det er pinligt, efterfølgende tavshed)

14 D1: jeg tænker også sådan..

15 P2: det er også sådan et meget politisk billede, fx det der med, hvor mange ting, der pludselig kan gå galt på grund af politiske forhold

16 P2: øhm, hvor og hvorfor er billedet taget

17 D1: billedet er taget i...(han scroller rundt på hjemmesiden og studerer teksten)... (tavshed)

Karlov

03.00

18 P2: altså...billedet er vel også taget, fordi det skal vise en, der er nogen, der er blevet skudt..det er jo ligesom sådan et event, det er vel ikke bare, fordi han sådan har løbet rundt på et kunstgalleri..det er fordi han har været rigtig i gang med sådan at skyde..

19 D1: det er den russiske ambassadør.....Andree..Karlov..Andrey Karlov..

20 P2: men det er jo også taget fordi, de er uenige om det der med Syrien...(D1: hva?)

21 P2: de var uenige ift. Syrien

22 D1: n..ja..

23 P2: ...og derfor ville de støtte ham...det har skabt..øh..(pause)

24 P2: hvorfor tror I dette billede vandt dette års World Press Contest? Og kan I finde nogle argumenter for at dette billede skulle vinde?

(Hun kigger spørgende på de andre. Tavshed)

04.00

25 D1: altså hvis man ser ...altså hvis man ser kun på billedet...analysere....altså, hvis man ta'r (han laver en beskæring med hånden)...nu skal jeg lige tænke.(han kigger op)..altså hvis man har den horisontale linje..så har man lissom..så kan man se ..pistol..og så ham manden, der ligger død...og hvis man så tager ham, der står og råber og skriger..så..og det samme igen, hvis man så tager den diagonale linje ovre fra højre til nede i venstre, så deler den lissom også ham fra manden

26 P1: det er (utydelig)

27 D1: hva? (Han vender hovedet forover ind imod hende)

28 P1: det er sådan..meget aktuelt

29 D1: jah...

30 P1: sådan med konflikter og politisme..

31 P2: også fordi Syrien har fået rigtig meget...ift. Danmark og sådan flygtninge...altså derfor tror jeg alle sådan har på en eller anden måde...noget forhold til Syrien..også sætte sådan nogen tanker i gang ift. de lissom er på hver sin side af konflikten..

32 P1: det er oss...sådan lidt voldsomt ..taget sådan lige efter, han er blevet skudt

05.00

33 P2: jaa....det er ikke sådan normalt, at man lige tænker, sådan en, der er blevet skudt og så tar kameraet frem og så tar billede af det...det er jo sådan på en eller måde respektløs ..sådan på en eller anden måde respektløs, (D1: jaa, det..) det ville jeg da ha lidt underligt med...man tar da ikke bare et billede, når der er en, der lige er død

(Pause)

34 P2: „...øh..skal vi bare gå videre til næste? ..øh ((hun zoomer ind på teksten og læser højt)

Men argumenter for at det sku vinde var vel bare, det var aktuelt?

Hvordan kan man tillade sig at tage så voldsomme billeder..som disse pressefotografer gør?
(Spørgsmål fra opgaven)

...tavshed, de kigger på computeren og op i loftet...

35 P1: altså de gør det vel for at informere..bagved...men som du siger, så (P2: ja..)

36 D2: men det er vel bare personens mening..som (utydeligt...han kigger over på P2, hun nikker)

06.00

37 P2: altså...man kan godt sådan tænke...at det er lidt over grænsen...at det der..bliver skudt...og lige bagefter....at der egentligt ikke bliver gjort noget ved det... i situationen...ja, der bliver bare taget et billede af det..det er bare en, der står og kigger og bare tar et billede af det

(Tavshed)

38 D1: „,jeg tænker bare ..os på den anden side....hvis man ik...hvis man ik..tog billeder af det..så tror jeg bare, at det ville blive meget lyserødt..

39 P2: så er det selvfølgelig også...en god måde..man skal ikke lige bare sådan høre om ...(afbrydes eller suppleres op af P1)

40 P1: man skal også se det

41 P2: det er jo ik sådan i Danmark...her sker ik så meget her..mere almindelige ting...på samme måde..øhm..ja,..åh..det sidste spørgsmål :

07.00

42 P2: hvordan vil I være kritisk overfor World Press Photo's mission?

43 P2: ...ja, jeg tænker bare sådan..at jeg ville sige altså...måske lave lidt back ground - tjek...altså lige sådan selv begynde at søge .lige sådan at søge ekstra informationer om.. teksterne, for at sådan finde ud af, hvad billedet egentligt handler om

44 D1: ..det lyder som en god ide

(Lang pause...de kigger spørgende på hinanden)

45 P2....men bare sådan kigge lidt ekstra på billedet (hun smiler til de andre)..sørge for, at man ikke sådan misser noget

46 D2: ...kan vi bruge mere tid?

08.00

(Lang tid, hvor de ikke ved, hvad de skal sige. Drengene gemmer sig bag computeren, P1 kigger op i loftet og ryster med sit hår, P2 kigger væk med en knyttet hånd foran munden....de smiler...)

47 P2: ..altså skal vi snakke sådan videre om det? (Hun kigger på P1)

(De kigger efter L og spørger, om hun vil komme....der mumles)

48 L : ja, det synes jeg...hvis I på en eller anden måde kan tale mere...hvad er det nogen signaler...I kan også bare putte noget billedanalyse ind over...hvad er det I ser på billedet...forgrund og baggrund..der er mange ting I kan tale om...hvorfor har I valgt det her billede..?

09.00

49 D1: (han retter sig op og peger på billedet på D2' s skærm)...den der anden diagonal, den viser jo også manden...begge mænd..

50 P2: (griner .." mænd" - det kan man da ikke sige)

51 P1: (utydeligt)

52 D1: (læner sig forover): hva'?

53 P1: det der med at han peger... at..(utydeligt)

54 D1: jeg sku også lige til at sige..at han peger også bare

55 P2: det er sådan, når det bliver religiøst

56 D1: står der ikke os' nedenunder, at han råber sådan et eller andet: Allahu Akbar?

57 P2: jo...sådan Gud er stor

58 D1: that' great

59 P2: lige nu...jeg tror også, at det handler om politik eller religion..altså noget med islamisk stat...det er jo os' det man snakker meget om...det er også sådan et flot sted, han er blevet dræbt..

60 D1: ja, det er inde på et galleri, ik?

61 P2: ja, det er sådan et kunstgalleri

10.00

62 P2: sådan et kunstgalleri, det burde også sådan være meget neutralt..sådan meget kunst..så kommer der også sådan meget et religiøst og politisk..., fordi man holder sådan et politisk arrangement på et sted, som egentligt ikke handler om det

(Pause, hvor de kigger på deres skærm, fokuseret og ikke grinende)

63 P2: uhm....ja...men så også det, at de er helt i sort og baggrunden er hvis

64 D2: billedet, det er også sådan meget overskueligt-agtigt (han kigger på P2)

65 D2: og så ser man sort og bagved er det meget hvidt

66 P2: det er sådan meget rene linjer (hun peger med hænderne)...det er ikke bare det der vildt meget..at der sker vildt meget

11.00

67 D2: hvor man ser sådan andre, hvor der vildt meget rod i billedet..det eneste kaos, der er i billedet er sådan liget som ligger på tværs

68 P2: det er også sådan meget sterilt..det er lissom sådan et hospital, væggene er sådan helt hvide

69 D1: der er faktisk sådan helt vildt mange linjer (han peger på billede på D2' skærm), prøv at se slipset der, hans jakke der...nej

70 P2: men det gør os, at man ikke kan se ansigtet på liget, man tænker sådan mere på manden, der har skudt....

A2-Samtale

A2 Gruppe Beta (B-GR1-TS-T)

00.00

1 D1: uhm..metwo

2 P1: skal vi bare starte med at tage spørgsmålene?

3 D1: uhmm

4 L kommer ind: I skal lige huske at optage selv

5 D1: hva'?

De starter lydoptagelsen på mobilen

6 D2: så...

7 D1: hva' er formålet med bevægelsen metwo?....formålet er vel...øh...at få oplyst det der om racisme

8 01.00

9 D1:....og få skabt noget omtale om det der med racisme....og få gjort det mindre..eller hva man nu skal kalde det...sådan, at det ikke sker så meget mere

10 P2: osse der sådan lissom at forklare, at man godt kan ha...altså lissom agtig både... være tysk og tyrkisk (hun løfter hånden)

11 D1: altså lissom.. (afbrydes af P2)

12 P2: have rødder i begge dele og stadigvæk være en ordentlig tysker og være en tyrker

13 P1: også lissom at dele...at alle kan komme med deres hverdagsoplevelser med racisme...og sådan

14 P2: oss det der med, at de siger, at de har to hjerter....og det er jo osse i orden, for man behøver ikke være det ene eller det andet

15 D2: osse det der med at metwo gerne vil sætte fokus på diskrimination...det er vel ikke specielt i Tyskland, det er vel generelt over det hele?

02.00

16 P2: ja..

17 D1: men grunden til at det lissom startede i Tyskland var jo, at ham der, hvad hedder det nu, journalisten, Ali Can...og Mesut Özil...altså fordi han var nede ved ham der præsidenten nede i Tyrkiet og få taget et billede

18 P2: ja, ...men det er også her, at man har så mange tyrkere i Tyskland...det der med, at de havde inviteret så mange ind i tresserne, det gør jo osse bare, at der lissom er mange, der har en holdning

19 D1: ja, jeg synes bare i den seneste flygtningestrøm, der tog de jo også over en million (viden udenfra) nye flygtninge og migranter ind

20 P1: osse det der med, at Tyskland ikke kan li' Tyrkiets præsidentdet var nok, det var nok lidt dårlig timing, at han fik taget det der billede....det..

21 P2: ja....

03.00

22 D1: men de skrev jo osse, at det ikke var så meget billedet, men mere det, der var skrevet nedenunder...at han skrev..at selvom han var tysk statsborger....men Erdogan, det er hans præsident..det viser lissom, at de syns ikke det er i orden, at han lissom er tysker og tysk statsborger, men stadigvæk synes, at han er en stor nok del af Tyrkiet til at sige, at Erdogan oss er hans præsident

....

23 P2: altså,..... man kan jo sige, at det er lidt det, der har sat gang i det der...i bevægelsen agtig, men det er jo ikke kun...men samtidig kan man osse sige, at det ikke KUN er derfor, de synes, at der er noget galt, at de bliver diskrimineret..... og også bare set som dummere i samfundet.....som om de ikke er så dygtige

24 P1: osse det med skolen...at lærerne forskelsbehandler tyrkiske børn fremfor tyske børn

(gruppen har læst på teksterne og bruger den viden som fundament for deres samtale)

25 D2: de antager med det samme, at børnene er dårligere til tysk uden baggrund..

(De afrunder ikke spørgsmålet eller samler op på deres input)

.....

04.00

26 D1: okay...Hvilke informationer får vi i den digitale tekst? Er informationerne begrundede?.....uhm...

27 P2: ...altså informationen er vel bare..at sådan lidt, vi får at vide, hvad der sket...og sådan

28 D1: og de begrunder jo,hvorfor det er startet ved at sige...hvad de lissom har været ude for (mumlen)

29 P2: ja, men jeg føler osse sådan, at man lissom får teksten fra flere sider af, for altså man får lissom fodboldspillerens version med Erdogan...og at det ik er noget..og samtidig, så hører vi osse grunden til, hvorfor de lissom bliver så sure på dem over det

05.00

30 P2: ...det er også fordi, han gør det i valgkampen og det bliver hurtigt ret meget.....ja

.....(da de ikke har mere at sige, går D1 videre med næste spørgsmål, de samler ikke op)

31 D1:øhh....Hvordan formidler DR "metwo"?.....jah....altså jeg synes..at DR...at DR, de lissom prøver på at få det til at være en positiv ting.. men det gør sådan..sådan som jeg har læst det hvert fald....at de sådan vil..at Øzil, han er ikke den onde, men lissom den gode...og at det så er tyskerne, der lissom er de onde...at dem der ikke forstår en pind og sådan noget, så jeg synes, at de klasker meget lys på det Tyskland gør forkert

06.00

32 P2: ja, det er rigtigt nok, altså jeg synes at....selvfølgelig kan man godt høre, at de er meget overbevisende overfor Øzils sag.....men jeg syn....på nogen måde er de også sådan eller lille smule neutrale....fordi, de kommer osse med nogen fakta...den anden vej..om hvorfor det ikke lige var det

smarteste tidspunkt....men helt klart, det handler jo lissom om dem, der har startet det hele...så derfor bliver det osse subjektivt.....

(Lang pause)

33 D1: Hvad mener I om Ali Cans intention med "metwo" – nemlig at skabe debat og måske ændre holdninger? Lykkes det for ham? (D1 tager endnu en gang teten til næste spørgsmål, de ingen siger noget eller opsamler på deres svar, som forøvrigt er gode)

34 P2: altså jeg synes egentligt, at det er en god nok ide.....altså sådan at gøre det, fordi at jeg tror at,..men nu man sådan tænker over det..

07.00

35 P2: (fortsat) så tror jeg alle mennesker har rigtig mange fordomme om...osse generelt bare, hvordan man klarer sig dårligt... i skolen..fordi...jo det kan godt være, at det en gang imellem er sådan, men jeg tror osse, det meget sådan det, man regner med...at de kan ikke dansk nær så godt..de har ikke nær så godt styr på det ...altså hvis det nu var i Danmarkså det tror jeg egentligt...det er ikke kun i Tyskland....det er overalt

36 P1:og det har skabt sådan en bred debat..altså i hele landet..fordi at....fordi det er ikke kun politikerne og deres holdninger...der er over det her...det er osse sådan folk, der ...så det er lissom spredt ud over

37 P2: men jeg tror osse med med sådan nogen debatter...altså lissom de debatter med metoo (almenviden inddrages) ...altså sådan skal man lissom fortælle, at man blev krænket..altså for ti år siden...fordi nu skal man ud med det sådan agtigt..altså fordi så tror jeg osse bare sådan, at det kan blive ved og ved, fordi man kan jo altså blive ved at sige, at man blev krænket, og så er der bare det..at det nu er kommet på bordet...

08.00

38 P1: ja, det kan godt blive lidt useriøst på et tidspunkt

39 P2: ja.....Hvordan vil I være kritiske overfor Ali Cans mission?

.....

40 D2: altså på nogen punkter kan man vel osse godt forstå tyskerne....altså de er lidt vrede over det her...fordiii.. man kan jo sige(mumlen) at Øzil skal jo forestille sig, at han er en af Tysklands bedste spillere.....og så gør han sådan noget her...så tror jeg bare, at de kommer til at tænke over, om han overhovedet hører til...sådan ordentligt....i Tyskland

41 P2: (hun reflekterer med) ja, altså om han overhovedet vil Tyskland

09.00

42 D1: også det, når Erdogan ikke vil..ikke for det meste vil de der personer...sådan globalt..så er det heller ikke det smarteste at gå ned og få taget et billede (reflekterende) med ham og alt sådan noget og så skrive..det..

43 P1: det er megaprovokerede

44 P1: osse det der med, at Tyskland ikke kan li' Tyrkiets præsidentdet var nok, det var nok lidt dårlig timing, at han fik taget det der billede....det..

D1: ja..

45 P1: og så gøre det midt i valgkampen

46 P2: altså jeg tænker osse, at det..ikke er særlig smart...altså selvfølgelig kan man gøre det, man vil, men han skal jo osse bare tænke på, at han er sådan en offentlig tysk person...på det tyske landshold, så han har bare sådan nogen forpligtelser..sådan overfor Tyskland...det vil jeg mene...at ens karriere det er, at man også gør noget for Tyskland...det skal han måske lige tænke lidt over

47 D1: men jeg tænker lidt, at selve Ali Cans mission er, at få det oplyst det der med ..diskrimination overfor tyrkere og dernede fra Mellemøsten...der kan man jo sige, at det lykkes han jo rimeligt godt med...og han får det formidlet udpå en måde..så det er rigtigt meget..er tyskerne der øh...der øh der kommer til at være det sorte får

10.00

48 P2: ja, bliver lissom de der bussemænd....og det tror jeg da også godt, at man som tysker kan blive lidt sur over...altså fordi,.... hvis man har taget imod en i ens land...og sagt, I må godt være her...I må godt være statsborgere..I må godt få et arbejde her..

.....og hvis man (dem med tyrkisk baggrund) så bare får at vide, at man bare...sådan er doven....og ikke bliver behandlet ordentligt....det tror jeg osse, at der er nogen vil være sure over..fordi, det er meget generaliserende.... (er det dem med tyrkisk baggrund, hun mener?)

(Hun går ind og kommer med et modsatrettet synspunkt og tager dem med tyrkisk baggrund i forsvar - de får ikke afslutningsvist samlet op deres udsagn)

.....

(D1 rækker ud med hænderne, spørgende)

49 D2: er vi ikke færdige eller hvad?

B-samtale

Gruppe Beta B-samtale (B-B-GR1-MS-T)

1 D2: (læser spørgsmål 1 højt) Hvordan bruger I samtaleelementer? – Find eksempler på taleture, lytning, spørgsmål, svar, afbrydelser, påstande+ begrundelser, beslutninger, hypoteser, konklusioner.....godt så!

2 D1: man kan se, at taleturene går lissom fra den ene til den andender er ingen steder, hvor man bliver afbrudt og ikke får lov at snakke helt færdig, fordi, der bare er nogen der bryder ind ja, og snakker oveni een...

3 D2: uhmm

4 D1: og derfor er vi...den er god til at gå på tur, der er mange der får snakket og sådan noget (han har forberedt sig og fået transskriberet sin del af optagelsen. De andre lytter)....

5 D2: man kan sige...her til at starte med...det første P2, hun siger, det er lissom, hun lytter efter funktionen.....

01.00

6 P1: ja, hun starter sådan med at være meget informerende, ehm..osse sådan (mumlen).....

7 D2: så der spørgsmål...jeg tror sådan set ikke vi har stillet nogen spørgsmål overhovedet

8 P2: nej, overhovedet ikke (hun griner)

9 D2: vi har bare sagt, hvad der har faldt os ind

10 D1: ja, sådan lissom snakket videre på det andre har sagt (skarpt)

11 P2: jeg tror da osse, at det gør noget, at man sådan ved, at det skal fylde sender sådan 13-15 minutter, det gjorde nok osse, at man ikke tænkte, man havde så travlt

12 D2: det er måske også derfor, at der ikke er så mange afbrydelser...det er lissom, vi har masser af tid...til at snakke færdig...

13 P2: uhm, det er nok derfor

02.00

14 D2: og der er heller ikke så mange påstande og afbrydelser...øhh...og så alligevel, jeg siger på et tidspunkt..sådan at, jeg laver en påstand om, at Øzil er en af de bedste tyske spillere, og at det får tyskerne får ham til at reflektere over, han overhovedet hør til..altså sådan..det ved jeg jo ik..men det er en påstand, jeg laver

15 D1: jeg laver osse en påstand over, at Erdogan ikke er den mest vellidte personer ...i europæisk politik...og det er lisså meget min egen synsvinkel på det...der er jeg klovn en gang imellem...men at D1 heller ikke synes, det er smart, at Øzil, at han går ud og tager det der billede...det er vel også en påstand-agtigt

03.00

16 D2: har vi nogen hypoteser?(de andre kigger afventende)...uhm, altså du har....altså jeg ved ikke rigtigt, altså en hypotese, ..altså der hvor du siger, P2 ..altså det der med, at han har en forpligtelse som tysker, en offentlig person

17 P2: joh, det kan man vel godt lidt sige...

18 D1: hypotese, er det ikke sådan mere..at..."hvis alle homoseksuelle æh,..er feminine, så..." eller sådan et eller sådan et eller andet...er det ikke mere en hypotese...? Det ved jeg ik, det er i hvert fald..det jeg tænker, når jeg siger hypotese

19 P2: ja, det er måske rigtigt(afbrydes af D2)

20 D2: altså, at det sådan er noget mere konkret, det..man siger

21 P2: uhhh.....men det da osse, lidt lissom det...at det..det ved jeg ik...men jeg tror osse, at det der med.....at det er jo oss den der offentlige person får oss tit, det er jo oss en måde (mumlen)..men de får bare en forpligtelse

04.00

22 P2: og det syns andre folk, oss de har...dem, bliver der kørt meget hårdere på, hvis de så gør et eller andet (de er meget reflekterende her)

.....

23 D2: hvad har vi mere..."lytningen" og sådan...jeg tænker da, at når vi ikke havde mange afbrydelser, så må vi da have været gode til at lytte til hinanden...og har bygget videre på samtalen hele vejen igennem....sådan overfor hinanden ...jeg tænker, at vi har været ret gode til at lytte...men ikke så gode til at spørge ind til hinanden, men jeg tror osse, at det bunder lidt i, at vi er meget enige..om detså...der var ikke så meget at spørge om

..... (D2 kigger spørgende på P2, de andre kigger ned i deres computere, de ser ud til at kede sig. Denne samtale bærer lidt præg af god forberedelse og en fin præsentation til hinanden, men ikke meget modspil)

24 P2: ja (hun kigger smilende på D2).....

25 D2: ja, og konklusioner?.....dett

26 D1: det er vel også lidt en konklusion, at vi...lissom siger...

05.00

27 D1: ..at det ikke var så smart af Øzil og gå ned og tage et billede med Erdogan

28 D2: uhm

29 P2: ja.....

30 P1: jamen det er jo osse bare det der med, at vi ikke er så kritiske og sådan noget ...men det er jo osse et svært emne at være kritisk overfor..det er meget sådan fakta og sådan noget...og vi er sådan rimelig enige, så....så der er jo ikke så meget at diskutere

31 P2: og vi har heller ikke sådan vildt mange informationer...om emnet....så er det altså sådan lidt svært at være kritisk nogen gange....for det er meget lidt, man sådan egentligt har noget at gå ud fra

32 P1: neii.....

33 D2: jeg tænker sådan lidt...at det er noget sådan undersøgende, for vi vil godt prøve at sætte os ind i både tyskernes sted, men osse Øzils sted...sådan, hvorfor han gjorde det, men osse, hvorfor de osse føler det så..(tyskerne)

06.00

34 D2: så vi vil jo osse gerne blive klogere på...hvad hinanden tænkte..her i gruppen (han kigger rundt på de andre).....

35 D2:(han mumler igennem opgaven, om de har nået det hele)..begrundelser..vi er måske ikke så gode til begrundelser...sådan, det bliver meget kort

36 D1: det er jo osse det her med....når vi ikke kommer med begrundelser, så er det jo fordi, vi gerne vil være rimelig enige...når vi er enige, så er der jo ingen..der lissom spørger kritisk ind...og spørger til vores begrundelser

37 D2: ja....flere input? (de kigger på hinanden og ryster på hovedet)

07.00

38 D2: hvordan er samtalen undersøgende og kritisk? ...

D1: den har vi og taget

D2: ja....øh..vi er undersøgende.....øh..jeg tror, at det var det (han kigger spørgende rundt på de andre

(P2 slukker for videoen)

A3-samtale

A3 Gruppe B (B-GR1+2)

00.00

1 D1: skal jeg bare tage det første spørgsmål? Hvad er formålet med Amnesty International?

2 P2: formålet er vel lissom, at sørge for, at alle mennesker får indflydelse på deres menneskerettigheder, så man kæmper lissom for, at alle i verden...mennesker i verden har sådan nogen...rettigheder

3 P4: de står vel også for...at det...at det ikke er under politisk indflydelse...og at det er gjort af deres ...hvad kan man sige medlemmer og aktivister..som gerne vil gøre noget frivilligt arbejde..som nogen, der virkelig vil det her

4 P2: ja, selvom der selvfølgelig er noget politik ..en masse politik indover

5 P4: ja, ja

01.00

6 D1: de siger, at de er en uafhængig organisation (han læser fra hjemmesiden)

7 P2: ja, men selvom de siger det..så bruger de rigtigt meget det, regeringen siger sådan og sådan noget...sådan at de kan undersøge deres ting

(Pause)

8 P2: ja...er der nogen, der har noget at tilføje?

9 P2: synes I, at det er en god ting at....øh (utydeligt)..synes I det er vigtigt, at der sådan en organisation?

10 D2: jeg tænker, at det er en meget god ide..det giver da meget god mening...altså det, der med at få integreret flygtninge...det synes jeg bare betyder meget

11 D1: det er nok ikke lige det, vi er de bedste til her i Danmark..fordi jeg tænker da, at det er meget godt at få lidt fokus på det...det er godt, at de gør noget for det...og prøver lidt på det

02.00

12 P1: jeg synes også, at det er godt, at de sådan er uafhængige af regeringer...når flygtninge kommer hertil, så er det jo ikke sikkert, at regeringer vil tage dem ind, så de har jo ligesom ikke rigtigt nogen som kan hjælpe dem, så er det jo også godt, at vi har Amnesty International, som støtter dem

13 P4: jeg synes bare, at det er sjovt nok, at de sådan siger, at de er uafhængige af politik og så samtidig siger de...at det så er deres medlemmer og støttere som laver alt det her...jeg kom lige til at tænke på, hvad nu, hvis (hypotese) de medlemmer der styrer...de har jo ofte en politisk holdning...så derfor kom jeg til at tænke på så kommer der jo ofte til at komme noget politisk holdning ind i det

14 P2: især også, når man sidder og ser sådan en video, fordi de sidder jo virkelig med de der klip af Inger Støjberg og med de... ting, hun har sagt, det kan man jo ikke sige ikke, at de ikke er politiske...og (D2: ja, det..) sidder de der og får løftet deres...deres frem mod deres formål

03.00

15 P2: hun siger det, men det er lissom sådan her

16 P4: ja, for de fremhæver jo noget fra et andet parti, fordi de siger, at vi skal have flere kvoteflygtninge

17 P2: ja

18 P4: når de siger, at et parti har sagt noget om flere kvoteflygtninge, så modsiger de virkelig sig selv

19 P1: det virker mere, som om de går imod, det regeringen siger, de får jo ikke ligefrem støtte fra dem, kan man sige. Så på den måde, så er de jo lidt åbne, men...

20 P2: ja...skal vi tage næste spørgsmål? Hvordan bliver emnet "Mennesker på flugt" formidlet/præsenteret på hjemmesiden?

21 D1: altså jeg synes egentligt, at det er meget fint med den der video der, så kan man lige få et hurtigt overblik over tingene..og så ligegodt er de der tal og fakta om mennesker på flugt

04.00

22 P4: altså der, hvor vi har valgt tal og fakta om mennesker på flugt i Danmark?

23 D1: ja, inde under den. Og der kan man lissom se hvor mange mennesker som har søgt asyl, og der kan man se at tallet er faldet megadrastigt fx tallet i 1915 var oppe på lidt mere end 21.000 og i 2016 var tallet ned på 6000

24 P4: hvor meget nu?

25 D1: og i 18, de første fem måneder i 18 var det ned på 1300

26 P4: kæmpe...altså et kæmpefald

27 P1: og det er jo ikke fordi, at der er kommet mindre krig...

28 P4: jeg tror da nærmere, at der er kommet flere krige

29 P2: men altså, det var selvfølgelig også midt i flygtningestrømmen...(de andre giver udtryk for enighed) klart det var mange, men der var jo også store flygtningestrømme...og mange af dem, de er jo lissom flygtet nu

30 P4: men jeg tror bare også..i forhold til Danmark i hvert fald, så tror jeg bare man skal lade være med at lukke af..nu ved jeg godt at det er min mening, men nu tænker jeg mest på fremtiden..

05.00

31 P4: altså sådan med globale ..globale problemer, som det er svært for mennesker at leve i...som de kan leve i...for der er ikke mulighed for at få føde...at få føde eller vand..så på den måde vil der også komme flere flygtninge

(De andre nikker)

32 P4: i hvert til Danmark, når man ser de her fakta

33 P2: men tænker I ikke også, at det er vigtigt at hjælpe dem dernede altså, hvor de er? (flere siger ja)...altså giver dem noget hjælp, der hvor de er, for at der ikke bare er nogen områder, hvor der ikke er mennesker

34 P1: det stod der også noget om, at det var i nærområderne man sku hjælpe dem...men, men øh, det stod der osse noget om..fordi de ku ikke....var det i Libanon, hvor 60% eller sådan noget..var flygtninge

06.00

35 P4: det er jo et problem, at folk ikke kan leve der, hvor de er...fordi man ka lisså godt tá de der flygtninge

36 P1: det er jo osse et problem, hvis man kan ikke kan få det inkluderet uden at vi skal tage dem allesammen

37 P2: eller også..hvad mener I om den måde Amnesty præsenterer deres budskab på?

38 D1: altså jeg vil sige, at når man sådan går ind og kigger på fakta som viser hvor mange det er...altså om vi måske får tallene bagved historienaltså om vi måske får historien bagved hvem der får asyl her i Danmark, fordi man får lissom ikke at vide, at der var den her store flygtningestrøm der... i der nogle år tilbage....så hvis man bare får de her fakta...så kan man godt blive sådan lidt forstærket i sine holdninger frem for hvis der stod noget om..

07.00

39 P4: altså, du mener, at man skal være lidt kritisk overfor det??

40 D1: ja..

41 P4: de skriver...altså det er jo ik bare tal

42 P2: jeg vil os' sige at der er rigtig rigtig mange tal...men det er jo også en god måde, så tingene bliver mere troværdig, men samtidig kan det også blive sán...sådan helt uoverskueligt

43 P4: jeg tænker sådan lige...det...men det...er sådan ligesom en strøm, man når ikke helt og tage stilling til det uden helt at forholde sig til det

44 P2: vil I gerne sådan have flere tal-agtigt?...flere fakta...eller vil I sådan gerne have lidt mindre?
nu ved jeg godt, at de har et emne, der hedder tal og fakta...men stadigvæk..

45 D1: det er fint nok, at man sådan kan skjule det....det er fint nok, at man sådan decideret...bare kan se det kan gå i stedet for at gå i dybden...men så er det fint nok, hvis man os' vil vide sådan lidt mere om nogen ting..så kan man bare gå herved og så trykke på (han viser i venstre hjørne)...okay, jeg vil gerne vide noget mere om...hvem er en flygtning?

08.00

46 D2: jeg synes der kan være lidt færre tal...bare...for det bliver sådan bare hurtigt, hvor man læser tallene, men tænker egentligt ikke rigtigt over, hvad de skal betyde...eller sådan perspektiverer på en måde (han taler til P2)

47 P4: du vil hellere have det lidt mere som input i en tekst

48 D2: ja...jeg læser bare tallene ...og tænker ikke rigtigt mere over dem...men hvis de står i teksten, så giver det bare mere mening, synes jeg

49 P4: fordi det ..sat sammen med tekst

50 D2: uhm..(han nikker)

51 P3: er det bare generelt det hele? (Hun spørger D1, som viser hende noget på hjemmesiden)

52 D2: altså, jeg har i hvert fald glemt alle tallene

53 P4: ja, ja, præcis

(Der mumles)

54 P1:det vil lissom blive fortalt bedre i en historie..så ville vi måske bedre kunne huske ham...og så måske lidt mere nede....

09.00

55 P2: ..men det gør de faktisk osse lidt mere nede..i den der artikel, vi har bare ikke set den der video ned i artiklen...der står der i hvert fald noget

56 P4: skal vi bare tage næste spørgsmål? Hvorfor arbejder Amnesty International med dette emne og hvordan kommer det til udtryk på siden ("Mennesker på flugt")?

(Der mumles)

57 D2: jamen, jeg tænker da, at dem der har lavet Amnesty...ligesom har en principalsag om det...kan vi hjælpe nogen steder?

58 P1: det er et meget aktuelt emne, det der med flygtninge...kan man sige..meget at diskutere

59 D1: de bruger osse meget virkemidler, hvis man ikke lige er så glad ved at læse, så kan man bare se nogen videoer

10.00

60 D1: man kan gøre noget forskelligt, og der er også en masse billeder

61 P2: jeg tror osse, at man kan skræmme nogen målgrupper væk, hvis det bare er sån billeder

62 D1: ja, hvis der bare sådan mega meget ...kun tekst

63 P2: jeg fangede i hvert fald mere videoen end bare sådan tekst..det bruger de sådan me....grunden til, at der er så meget fokus på...det står os i teksten...at der ikke har været... så mange flygtninge siden 2. verdenskrig

64 D1: ja

65 P2: og det siger bare også noget om den situation,

(Tavshed)

66 D1: skal vi tage den næste?

67 P1: Behandler Amnesty International emnet ”Mennesker på flugt” på en saglig måde? – hvorfor/ hvorfor ikke?

11.00

68 D1: på en saglig måde...hvad vil det sige?

69 P3: det er sådan..de er meget neutral-agtige...at de ikke lissom er så grove i deres sprog og sådan

70 P2: saglig måde er sådan, at man forholder sig til fakta

71 P3: meget sådan objektivt

72 P4: de er jo mange sådan...de har mange argumenter..sådan..altså det er jo det, de står for..altså menneskerettigheder ..og jeg tror bare specielt...fordi at ved flygtninge bliver menneskerettighederne noget mere vigtige end normalt...og når de så skriver om det, så tror jeg, at det står helt klart, hvad det er, de gerne vil ændre på

73 P1: det er jo klart, at de gerne vil hjælpe flygtninge, og det lægger de jo heller ikke skjul på..at de vil have en debat..

12.00

74 P1: de er ikke objektive på det punkt

75 D1: de skjuler det på en måde lidt...selvom de ikke siger det

76 P2: og så står der til den danske regering siger Amnesty....så siger de...at lade familier hurtigst muligt blive genforenet...og om hurtigst muligt at afskaffe tre-årsreglen....og så går de jo også imod (hun lader hænderne ramme hinanden, for at understrege sammenstødet) noget vore system egentligt har besluttet eller vores regering har besluttet. Der kan man jo ikke sige, der er det jo ikke objektivt kan man sige

(Stilhed)

77 P2: men synes I ikke osse...at selv de er personlige...så bruger de sådan mange fakta til at underbygge..?

78 D1: jo, det er de gode til

79 P4: nu tænker jeg sådan på..at det kan godt være..

13.00

80 P4: de siger sådan, at Danmark ikke har brug for det, men det har politikerne jo.....altså politikerne har jo lissom ment, at der sku sættes en stopper for ...for at kunne genopbygge et system....altså ..før vi skal have flygtninge ind igen.....hvad tænker I om det? Kom jeg til at tænke på

81 P3: jamen, er det politikerne, der står bag?

82 P4: nej, nej...altså de kommenterer jo på, at regeringen har sagt, at der skal være stop for kvoteflygtninge

83 P3: men det står der jo ik?

84 P4: nej, det er jo det de har sagt og det er det de reagerer på (Amnesty), og så siger de (Amnesty), at det mener de ikke, og så lægger de forskellige argumenter ud...men så tænker jeg bare, hvad mener I...når politikerne siger, at det er der bare brug for, og når man så læser det her bagefter med alle de fakta? Hvad tænker I så?.....altså I forstår godt, hvad jeg mener, ik?
mmmmmm

85 P2: ja, ja

86 D1: altså om vi skal tage flere ind?

14.00

87 P4: ja, men altså, er det så den rigtige beslutning, som..ja...fordi Amnesty mener jo helt klart, at det ikke er den rigtige beslutning..ikke at tage flere flygtninge ind...men altså, hvad tænker I....er det rigtigt, at vi har taget rigtig mange ind? Det kan også godt være, at det er et helt irrelevant spørgsmål (hun kigger på dem, fordi, de ikke svarer)

88 P2: nej, jeg synes....altså man kan godt, når man læser den her artikel, så kan man godt få fornemmelsen af, at regeringen ikke helt har styr på deres sager...altså, det er som om, at regeringen overhovedet ikke har styr på....og det kan godt gøre mig en lille smule kritisk fordi det er jo regeringen, der styrer landet og sådan noget

89 D2: men det er jo også sådan de vil have os til at se det

90 P2: ja, det (D2 afbryder hende)

91 D2: det er jo lige præcis for at ændre vores holdning

92 P2: og derfor synes jeg også, at den skal være en lille smule kildekritisk...for de er jo lissom regeringen, der styrer alt det her (hun er lidt aggressiv overfor D2) også fordi den har mest indblik i det...og her kommer der en del fakta her...og hvem har egentlig ret?

15.00

93 P4: det er nemlig lige præcis det

94 P2: og der kan jeg nemlig ikke lige præcis sige om Amnesty har fuldkommen ret

95 D1: det er galt

96 P2: klart, jeg synes, at man skal hjælpe flygtninge, det er overhovedet ikke det

97 P1: men regeringen har også nogen grunde til, hvorfor de har sat et stop for flygtningestrømmen...det har de jo ikke gjort uden grund

98 P4: det er jo bare det, at flygtningesystemet ikke har fungeret

99 P1: ja, ja..det er jo (hun afbrydes af P4)

100 P4: det kan jo godt være, at vi har taget en masse flygtninge ind, og der er en masse, der er blevet integreret lisså godt som Amnesty siger, men at der stadigvæk skulle have været lavet ændringer og så begynder Amnesty at (hun løfter hænderne op, som vil hun sige, at det stiger) Det ved vi jo ikke og det kan også godt være, at Amnesty mener det

101 P1: de har også bare taget noget af det, Inger Støjberg siger..hun har nok bare sagt meget mere om det...de har bare taget det, de gerne ville ha og så brugt det imod hende...det er jo meget...

102 D2: de er os gode til at belyse det, de gerne vil belyse, de nævner kun hvorfor vi skal tage dem ind...de nævner ikke nogen steder, hvorfor vi ik ska tage dem ind..eller nogen modargumenter eller noget som helst

16.00

103 D2: eller hvor meget, det egentlig koster for staten, de nævner ikke rigtigt, hvorfor regeringen ikke være med....

104 P2: jeg har også flere gange læst, når det har været den anden vej rundt, hvor man ikke vil have flere flygtninge, så har jeg jo også læst nogen tal, hvor jeg sådan tænker.... noget om kriminalitet ift. hvor stor en udgift...der det..(mumler) at det hører man jo intet om..(de andre samstemmer)...for det er også klart, for det er jo ikke deres sag-agtigt, der tror jeg også, man skal tænke på, at de tar kun det gode med

105 P4: men de skriver jo også, at rigtig mange af de flygtninge, der er kommet ind, er kommet i arbejde, men de skriver jo ikke hvilket job, de har fået...i Aulum kender vi en, som vi har hjulpet...og han har fået arbejde som op vasker..det er jo ikke den største indtjening..største løn, men hvis...hvis han skal forsørge en familie.....så kan det godt være, at Amnesty siger, jamen han har jo et job...

17.00

106 P4: ja, ja, men er det nok til at forsørge den familie, som han har?...det er jeg sådan lidt

107 P2: men altså..alt er jo bedre end at sidde på sin flade

108 P4: selvfølgelig er det det..

109 P2: men han får jo osse statsstøtte

110 P4: ja, det er rigtigt, men når de siger, at han har arbejde, så er det jo (hun peger ud med hånden)...

111 P2: det er et vidt begreb

112 P1: skal vi gå videre til det næste...?(Hvordan vil I være kritiske overfor Amnesty International? – sammenhold med indholdet fra Amnesty Internationals formål
<https://amnesty.dk/hvorfor-amnesty>)

113 P4: den har vi lidt snakket om

114 D1: er vi så ved at være færdige?

115 P2 slukker for optageren.

Bilag 7

Gruppe Gamma 2 – Samtale A1, A2, B, A3.

Samlet transskription for de fire samtaler:

<https://www.dropbox.com/s/47xm6k7h464jv9m/Bilag%207%20Gamma%202.%20Samtale%20A1%2C%20A2%2C%20B%2C%20A3docx.pdf?dl=0>

Bilag 8

Eksempler på generelle, kortfattede, svarorienterede samtaler

Transskription: fire drenge (D1, D2, D3, D4) og en lærer (L)



(Der mumles og smiles til kameraet, læreren sig noget til gruppen, d1 nikker)

D1: okay, nå, vi blev enige om det ..blev det der billede fra Mosul, der

D2: så kan man jo...så kan man jo se, hvordan krigen har udviklet sig...i baggrunden i hvert fald...og hvaffor nogen...

D1: der er i hvert fald nogen væltede huse

D2: ...og hvaffor nogen effekter det havde på nogen folk

D2: han har jo nærmest ik` noget tøj på

D3: nahr, men, det kan være han har glemt

D1: det kan vel os` bare være lagt ind i en pose, der hvor han blev reddet.

D4: skal vi ikke i gang med det der formål

(D1 og D2 samstemmer med et ja)

(D4: mumler og flytter sig lidt på sin stol, de andre griner)

D2: sådan en brandbombe, der brænder hans tøj op

(D3: griner)

D4: det kan også være, at de finder ham mens han er i bad

D4: jamen, jeg gætter jo også bare...han ser lidt våd ud...(de kigger bagud på de andre grupper – der er lidt uro)...eller også er det bare fordi, han sveder

D1: man kan godt se, at husene..de er godt nok ødelagt

D3: der skal bare...(han mumler og kigger koncentreret på sin skærm – D2 kigger ham over skulderen)

(D2 mumler)

D2: nej, det tror jeg jo ik

D3: jo, det tror jeg

D2: jeg tror jo ikk` der er svar på

D1: jo, det er jo..der står`...Adam og Nikolaj

D1: (læser spørgsmål 1 op. Styrer samtalen videre)

D1: Hvad er formålet med WPP? – hvad mener I om formålet, og hvorfor mener..? jamen, det ved jeg...ik

D4: (vrænger irriteret): jamen, det er jo derfor, vi skulle have læst den der mission, der..det er jo derfor

(de andre tre mumler)

D4: ...jo, og jeg har læst den

D2: jamen, hvad er det så?

D4: det er sådan noget med en organisation, der er blevet startet i Amsterdam

D2: jamen, hvor fandt du det henne?

(D4 læner sig frem og vrænger ansigt af D2): Oh, my god...du kan sgu`da se på teksten der...

(D1 viser D2, hvor han kan finde det på computeren, D2 kigger ned og siger ikke mere – D1 griner lidt af ham og situationen)

2 min

D4: det var jo den, vi skulle læse individuelt, jo

(D4 gaber og kigger demonstrativt op, han læner sig tilbage, virker raskløs)

(der er stille, D1, D2 og D3 læser teksten, d4 sætter en kno op mod kinden, han har læst)

(læreren kommer hen)

L: drenge, I skal osse huske, at I skal i gang med samtalen. Drengene kigger op på hende og mumler "ja"

D1: vi sidder lige og læser om den der mission, der...

L: ja, men, det var jo det I fik 10 min til og nu har I brugt et kvarter i forberedelsesfasen

(d1 forsøger at forsvare, d4 løfter opgivende armene)

(pause...D1 og D4 griner...D2 og D3 finder i fællesskab nogle informationer på hjemmesiden – om WPP-missionen – gruppen deler sig arbejdsmæssigt i to grupper)

4 min

D3: bare gå ind på den der (D1 kigger over skulderen)

D2: det der WPP, hvad var det? det er jo det der...

D4: det var jo den der gruppe hollandske...en international og....

D2: der gjorde meget

D2:..... der var ingen profit i det

D4: billedet...

D2: der var ingen profit i det, de donerede

D4: ja, det

D2:til velgørenhed...

(d2 skriver ned, de andre tre kigger på hjemmesiden)

D2: prøv lige at se om det er rigtigt....formål og

D4: ...at vise billeder...det er faktisk bare det (D4 skriver slet ikke, er tilbagelænet...)..til alle sammen i verden

(d1 kigger op på kameraet..mumler..."det der kamera"---han griner og smiler til d4, som læner sig tilbage og kigger på D1.....D2 skriver det de har talt om ift. formålet, D3 læser)

D2: hvad er billedets tema?

6 min

D4: det der...det vel det, vi har valgt ind...

(der er en længere pause i gruppen – de kigger alle fire på computeren)

D2: det er vel bare.. sådan at..

D1: at der er en mand, der redder

D2: ja, at der er krig i Syrien

D1: ja, og så redder ham der manden

D2: skriv lige..skriv lige ned

D3: og så selvfølgelig der er krig..og at alt er ødelagt

(meget mumlen og uro)

D4: (mumler) Hvis vi snakker kort sagt

D3: det er noget om at han røg ud af det sidste område... ISIS havde (han læser fra billedets tekst på computeren)

D2: ja, det sidste kontrollerede ISIS-område....ja, ja...skriv det

(der mumler)

D4: jamen det var jo bare skrive det hele.....den der krig, der, ik` - det er faktisk bare det (d4 skriver slet ikke ned undervejs, det gør de tre andre drenge)

(der mumles...læses højt fra teksten på hjemmesiden)

D2: hvor er billedet taget og hvorfor er det taget? (spørgsmål 3 og glider over i spørgsmål 4, hvor de skal finde argumenter for at billedet skal vinde)

D4: for at fortælle, hvor forfærdeligt det sker

D2: ja, for at fortælle, hvor forfærdeligt, de har det

D4: ja, og hvem er ISIS

(d2 skriver, d4 får øje på noget i teksten og læner sig frem. D1 læner sig tilbage op mod muren og kigger op i loftet – han ser ud til at kede sig – har mistet opmærksomheden. D3 læser stadig koncentreret)

D2: såh...?

D4: jamen, det viser det her billede jo ikke (han vrænger af sig selv)

8 min

D3: men der står...find nogle argumenter...der burde være

D4:

D3: jamen, så finde nogle argumenter, hvorfor vi synes det burde være...lad os bare komme i gang (han læner sig frem)

D4: det..jo

D1: det er meget rørende at se på (D3 er meget engageret og læsende)

D4: altså det...det er lige for at vise, hvordan de har det derovre..

D3: der er jo heller ikke nogen, der løber rundt på gaden..vi kan jo se, at de er flygtet

D2:...der er jo..der er mange, som går rundt helt nøgne

08.39

D4: det viser os bare, hvor meget, de ikke har

(de bekræfter hinanden)

D4: har vi ikke alle sammen sagt noget uden at skrive noget (griner og kigger på D1, som også griner)

D1: det er det vi har D2 til

D2: er der mere vi kan få begrundelser for? Kan du finde ud af det?

D1: nej, jeg vil sige femmeren, det kan man godt gøre ...det der med...kan man tillade sig at tage så voldsomme billeder som pressefotoet der?...ja, der er mange meninger

D4: ja, så der er mange meninger.....hvis man ikke viser hvor dårligt,... så kan man... ikke sårn... få det...rigtige (afbrydes af D3)

D3: så ved vi ikke rigtigt, hvor dårligt, det egentligt er

D4: så det er okay at se dem gå rundt...(D4 viser interesse og kigger på D3)

D3: (supplerer d4 – tydelig kommunikation mellem de to, de to andre lytter tilsyneladende ikke)
Men det er jo ikke kun det...det er også det at se dem gå rundt

D4: man får heller ikke det rigtige budskab,...hvis man ikke... sårn... kan vise, hvordan det rent faktisk foregår

D2: ja, nemlig..ellers(utydelig mumlen)...det var det der med, at det var multi-...

D4: multimodalitet (de henviser til tidligere undervisning, hvor de er blevet undervist i multimodalitet)...det var det der med om der var tekst og billede..det der

10.07

D4: okay...hvordan vil I egentlig være kritiske overfor WPP's mission?

(pause, de tænker...der mumles – særligt d1)

D3: kan man egentlig tillade sig...øh...hvordan vil I egentlig være kritiske overfor WPP's mission?

D3: øhh..

D4: er det det der med, at de har en vinder...i hver kategori?...det viser jo ligesom hvor meget det, de mener...der vindes

D2: skriv ned, skriv ned....(siges hurtigt)

D4: ja, men altså undskyld (han retter sig op og flytter på sin computer ... han skriver og der er tavshed fra de andre, som ikke skriver)

D3: vi må hellere putte mere...på de andre...end vi egentlig...

(d2 kigger spørgende på ham)

(d1 griner og tygger på sit tyggegummi mens han kigger på D2 og D3)

D2: der er jo eksempler (han trækker vejret dybt)

D1: ja, nu ku vi jo starte en...(mumler noget med idræt)...men det kan vi jo ikke (han kigger smilende på D2)

D3:...hva` skal vi lave noget som 800 meters løb, men det..(det siges lavmælt. Han spørger tilsyneladende hvad de skal lave i idræt efter dansktimen – de griner lidt alle fire og kigger på hinanden)

D2: jahr det..

D1: ja...

(D4 kigger op på de andre...han er færdig med at skrive, det han sagde tidligere, de andre er fortsat, uden at have skrevet det, som D4 har skrevet)

D2: jeg gider ikke spring (vrænges) eller sådan noget...

D4: jeg håber ikke, at vi skal løbe, så går jeg...!

D1: det sagde du også sidste gang

D2: nåhh...vi skal lige skrive noget mere på..(han forsøger, at få de andre med tilbage på sporet)

D2: lad os starte med treeren

D4: vi kan jo skrive at...

D3: vi kan jo os` skrive..øh..at billedet, det er taget

D2: (men han gaber) i Mosul

D4: vi kan os` skrive...hvorfor ham fotografen..han har taget billedet...for det står der jo..at han..

D2: skriv ned, hvis det står der...hvis det er til spørgsmålet (d4 siger ikke mere, han skriver heller ikke ned)

12.01

(tavshed)

D2: har du skrevet noget ned?

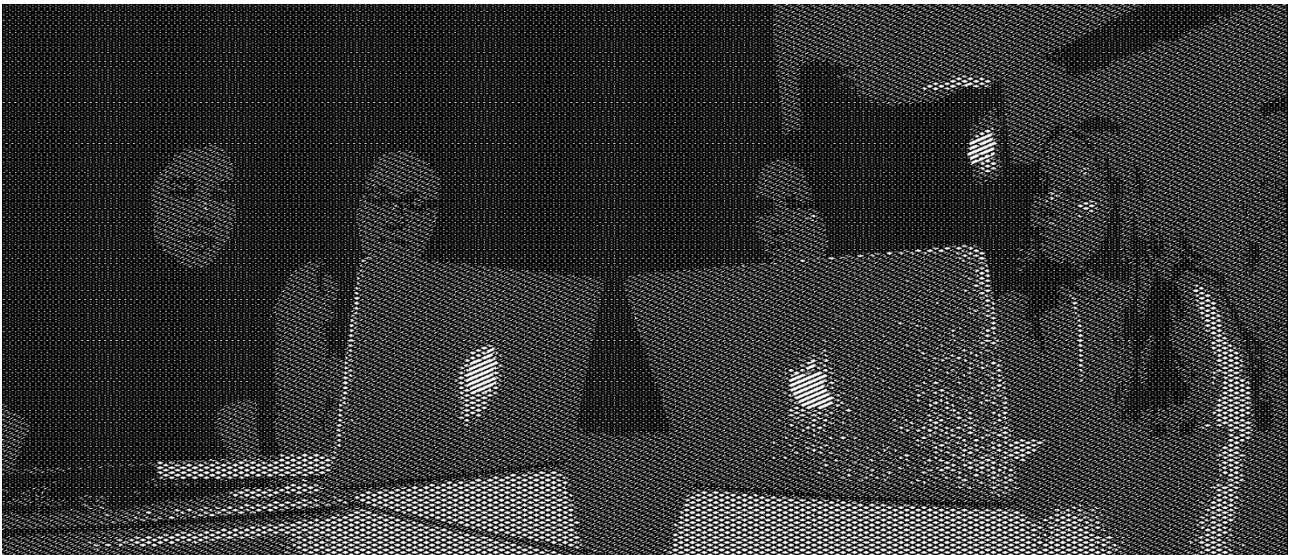
D4: øh..nej

D3: nåhr..det` det, der står lige under billedet

D2: nåhh...god ide

Samtalesekvens:

Transskription: fire piger



0 P1: skal vi gå igennem det første spørgsmål? Hvad er formålet med Amnesty International? hvad mener I om formålet, og hvorfor mener I det?

1 P3: altså de har selv skrevet, "at vi er en global menneskerettighedsbevægelse, der kæmper for frihed, retfærdighed og værdighed for hvert enkelt menneske. (Hun griner) Vores medlemmer og aktivister er helt afgørende for vores arbejde" Det tænker er deres formål (de griner)

2 P1: det handler meget om, at der ikke er nogen steder, hvor der...at menneskerettighederne bliver krænket

3 P3: ja

4 P1: og hvis der er, så rapporterer de det og prøver at gøre noget ved det. De vil gerne have, at man overholder EU-konventionen

5 P3: ja...øh, FN' s Menneskerettigheder...(de mumler ind over hinanden)

6 P2: ja, menneskerettighedskonventionen

01.00

7 P3: ja, FN's menneskerettigheder

8 P2: altså, jeg tænker deres formål, det er da meget godt ...

9 P1: altså menneskerettighedspolitik, det er da meget godt.....

10 P3: det er bare lidt trist, at der er brug for det

11 P2: ja, helt klart.....

12 P3: så skal vi deltage derovre?.....

13 P1: jeg synes bare, at det er godt, at der er nogen derude....der lissom ta'r ansvaret for ..eller de har ikke rigtigt ansvaret for

14 P3: altså sådan gør noget ved det?

15 P1: det er altid godt, at der lissom er nogen...der sådan holder øje med tingene...sådan går op i det, de laver.....

16 P4: ja, jeg er enig (hun ler lidt)

17 P3: hvad er næste spørgsmål?

18 P2: nå.....Hvordan bliver emnet "Mennesker på flugt" formidlet/præsenteret på hjemmesiden?

02.00

19 P1: uhm...der er lissom forskellige slags, jeg ved ikke om det er rapporter...eller artikler...jo de

20 P2: jo, de der artikler (P3 og P4 hvisker sammen)...der har et emne....

21 P1: og de fleste handler om flygtninge..(P3 og P4 fortsætter med at hviske)

22 P2: altså de er jo allesammen præsenteret negativt...

23 P1: der er helt klart en mening i det....fordi når det bliver præsenteret negativt..., så hvis de bare fortalte positive historier om flygtninge, som har det godt og det hele, så ville det jo have nogen indvirkning på nogen måde...

24 P3: ligesom denne her sætning...den er meganegativ " ...men frem for at hjælpe mennesker på flugt..smækker verdens mest ressourcemangel, heriblandt Danmark, døren i" og sådan...

25 P2: ja, de gør det meget negativt....meningen skal være negativ fordi...ellers vil de ikke have nogen som helst (P3 afbryder)...indflydelse

26 P3: men osse fordi, hvis man er dansker og sidder og læser det, så får man måske sådan lidt halvdårlig samvittighed-agtigt..

27 P2: ja, og så har de osse sådan en funktion....så man kan støtte med penge...og det er vel også det de prøver at få os til at gøre...så vi kan hjælpe dem...

03.00

28 P2: andre holdninger til det her?.....

29 P1: der står osse, hvad vi mener om måden, de præsenterer deres budskab

30 P3: men det er osse sådan meget..lissom de gør det til et problem..

31 P1: ...de problemati....problematiserer det mere.. (de griner)

32 P3: jeg synes egentligt, at det er helt fint (afbrydes)

33 P2: ..et stort problem

34 P3: ja, præcis, for det var noget andet, hvis de...sådan gjorde et lille problem til et stor ting...så man tænker: okay, venner, så slapper vi lige lidt af...(de griner)...

35 P3: men det er jo et stort problem, så jeg synes egentligt er det er fint nok..at de sådan kun gør det til en negativ ting...så har det større indflydelse..så måske

36 P2: ja

37 P3: ..men altså flere mennesker...det

38 P3: altså måske...det...jeg kan ikke være den eneste, der ik' ..der aldrig har hørt om den her hjemmeside før

39 P4: det har vi ikke.... men vi har været inde at kigge på den

40 P2: ja, ja, men...jeg har været inde over den i det her forløb, men ellers har jeg ikke hørt om den

41 P4: det har jeg heller ikke

04.00

42 P4: den er der bare...(de griner)

43 P2: jeg tror faktisk ikke, at der sådan er vanvittig mange mennesker, der har hørt om den

44 P3: hva' er meningen så?

45 P1: ...bare sådan at få informationer...man hører ikke så meget om det, de laver som ift. Røde Kors' arbejde og sådan (hun afbrydes af P2)

46 P4: men er der ikke sådan...nogen ..reklamer rundt omkring for Amnesty, hvor de osse nævner hjemmesiden, der er bare aldrig nogen, der er inde på den? (De griner alle)

47 P2: der er aldrig nogen, der nævner den...hvad er meningen så?

48 P3: det er fordi, så kan folk gå ind og læse om det....

49 P2: de nævner altså hjemmesiden, der er bare aldrig nogen, som er inde på den...fordi så kan folk gå ind og læse om det, men der bare aldrig nogen, der gør det

50 P3: hvor mange mennesker kender vi, der bare vælger at gå ind og kigge på en hjemmeside, fremfor...hvis der også er reklamer for det i TV'et? Hvad tror vi sådan folk de tænker mest?

51 P2: for det meste at støtte en hjemmeside...eller fordi de støtter reklamer?

52 P1: du kan donere penge til (afbryder)

53 P2: der er nogen, der siger du kan støtte det

54 P1: ja, donere penge til det

55 : så er der nogen der går ind og læser den for at støtte

56 P4: jeg tror bare ikke, at det er ret mange

57 P2: jeg sagde heller ikke, at det var mange..jeg sagde bare, at der var nogen, der gjorde det

05.00

58 P1: hver gang, der er nogen, der gør det...så er det også sådan nogen triste videoer

59 P2: ja, så man får ondt af dem (afbrydes)

60 P3: ja, så man får ondt af dem

61 P4: nej vent, det slutter de af med (de taler ind over hinanden)

62 P2: ja, vi lader bare som, at du tænker

63 P3: ja, men "I have no idea" jeg har ikke set det her før, jeg forstår bare ikke, det kan jeg ikke forstå, at I har

64 P2: det er sådan her...de reklamer, som man går rundt og ser mennesker...der får krænket deres menneskerettigheder

(De mumler ind over hinanden)

65 P2: Hvorfor arbejder Amnesty International med dette emne og hvordan kommer det til udtryk på siden ("Mennesker på flugt")?

66 P3: hvad hedder det?

67 P1: de arbejder jo med emnet, fordi der er brug for det

68 P3: ja,...

69 P1: rundt omkring i verden er der jo folk, der bliver krænket....og menneskerettighederne bliver krænket, og der er ikke folk, der opdager det...eller ser det...så det er derfor, det er vigtigt for dem, at der er nogen ude...(afbrydes, de griner)

06.00

70 P3: der var et spørgsmål mere i spørgsmålet? ...Uhm

71 P2: hvordan kommer det til udtryk?

72 P4: ahh...hvordan det kommer til udtryk?...det gør det på deres øhh (afbrydes af P2)

(De taler oven i hinanden)

73 P1: det gør det (afbrydes)

74 P3: det gør det vel igen

75 P1: hvor at de fortæller (afbrydes af P3)

76 P4: det kommer også til udtryk..via billeder og overskrifter

77 P1: sådan bare...hele deres budskab...på hjemmesiden...det kommer også sådan bare tilbage til deres mission...ja.....

(De griner)

78 P3: ohhh god...

79 P2: ...fedt...okay

07.00

80 P3: øhh, der er ikke mere at sige til det, øhh

81 P2: ingen kommentarer.....

82 P3: Behandler Amnesty International emnet "Mennesker på flugt" på en saglig måde? ...jeg ved ikke hvad "salig" betyder (hun udtaler det "saligt" ikke "sagligt")

83 P1: det er sådan på en lidt mere god måde, en ordentlig...

84 P2: ..en ordentlig måde?

85 P1: altså, hvor man sådan lidt mere tænker over - agtigt

86 P2: altså, måske... (hun afbrydes, de andre griner - *ikke af hende*)

87 P4: altså, det havde måske ikke været en "salig" måde, hvis det havde været nogen af os..hvis det fx var os, der havde lavet en hjemmeside om det

88 P2: det tror jeg heller ikke

89 P4: så er det sådan mere "legit"

90 P3: jamen, jeg tror mere

91 P1: men det er definitionen af ordet ...(hun læser højt fra opslaget, hun har fundet til at forklare ordet) *som primært bygger på og holder sig til objektive og nøgterne kendsgerninger uden at inddrage uvedkommende, personlige vurderinger, interesser eller lignende.."*

92 P3: er jeg den eneste, der ikke fatter en meter af det der?

93 P1: det er noget med at være objektiv ...og sådan..

94 P2: sådan noget, hvor de ikke giver deres mening-agtigt

95 P3: men fordi den er så aggressiv og...mega-irriterende (afbrydes)

96 P4: altså man kan jo godt være

97 P3: altså man kan jo godt høre, at det er deres meninger, der kommer ud

Bilag 9

Informationsbrev og samtykkeerklæringer



Kære elever og forældre

Dette brev er en information om et forskningsprojekt, som jeg håber, du/I vil være en del af. Mit navn er Eva Dam Christensen, og jeg er lektor på læreruddannelsen i Esbjerg og ph.d.-studerende på Syddansk Universitet i Odense.

Jeg er i gang med et ph.d.-forskningsprojekt om udvikling af undervisning i den undersøgende og kritiske samtale i læsning af digitale tekster. Jeres klasse er blevet valgt til projektet via et samarbejde mellem skolens leder, jeres lærer og mig.

Målet med dette konkrete projekt er at undersøge, hvordan samtaler om nettets informationer foregår i gruppesamtaler i udskoling. Dine undersøgende og kritiske kompetencer er efterspurgt og nødvendige i alle fag, i uddannelsessystemet generelt samt ikke mindst i et demokratisk samfund.

Projektets indsamling og udvikling af viden kommer konkret til at foregå ved, at jeg vil besøge klassen på tre tidspunkter, og det indebærer arbejde i klassen med video og lyd over en periode. Der vil være et særligt fokus på to grupper i klassen. Dem vil jeg følge ved alle tre besøg, derudover vil jeg observere mere generelt på de enkelte gruppers samtaler. Disse grupper vil ikke blive video- eller lydoptaget.

Det er Syddansk Universitet i Odense, der er ansvarlig for materialet og undertegnede, der er kontaktperson. Mine kontaktoplysninger står nederst på dette brev, og I må endelig kontakte mig, hvis I har spørgsmål. Vores databeskyttelsesrådgiver på Syddansk Universitet hedder Simon Kamper, hans kontaktoplysninger står også nederst.

Lidt om loven, som jeg overholder: Forskningsprojektet om undervisningen er anmeldt til Datatilsynet efter databeskyttelsesforordningen og databeskyttelsesloven og følger de regler om datasikkerhed, som er fastsat. Projektet overholder gældende regler for, hvordan man må behandle og opbevare personfølsomme data, og det vil fx sige, at jeg ikke deler det med nogen, ikke offentliggør materialet, og at jeg lagrer det forsvarligt. Alle deltagere (elever og lærere) bliver anonymiseret i de artikler, jeg skriver om undersøgelsen, og det er kun mig, der har adgang til data. Jeg vil fx ikke dele materialet mellem skoler, lærere eller elever, men jeg vil meget gerne dele senere med jer, hvad jeg har lært og fundet ud af gennem undersøgelsen.

Lidt om projektet

Ph.d.-projektet er allerede gennemført i fire forskellige udskolingsklasser og skal afdække elevers faktiske viden om samtaleens undersøgende og kritiske lærings- og refleksionspotentiale. På baggrund af indsamling af den viden, ønsker jeg at udvikle undervisningsmateriale til undervisning i den undersøgende og kritiske samtale.

Gennem jeres samtykke (jeres tilladelse) til at være med i undersøgelsen forsøger jeg at blive klogere på, hvordan lærerstuderende og lærerne kan kvalificere deres undervisning i den undersøgende og kritiske samtale. Derfor er jeg selvfølgelig taknemmelig for jeres medvirken.

Venlig hilsen

Eva Dam Christensen

evadc@sdu.dk

ph.d.-studerende på Syddansk Universitet, Odense

og lektor på Læreruddannelsen i Esbjerg

tlf. 22320101

Databeskyttelsesrådgiveren på SDU, Odense, hedder Simon Kamper

kamper@sdu.dk

tlf. 93507466

Samtykkeerklæring A



August 2019

Ph.d.-projekt: Den undersøgende og kritiske samtale som lærings- og refleksionsredskab

Samtykkeerklæring (enighed i at deltage i projektet).

Jeg giver samtykke til, at Eva Dam Christensen optager video- og lyddata i klasse(xxx) i projektet "Den undersøgende og kritiske samtale som lærings- og refleksionsredskab"

Jeg giver også samtykke til, at forskeren, opbevarer mine kontaktoplysninger [navn, e-mail og telefon i (xx-antal år).

Jeg giver lov til, at forskeren analyserer og registrerer disse optagelser, og jeg forstår, at jeg ikke kan genkendes i disse analyser og registreringer, fordi forskeren behandler og gemmer film og lyd, så mit navn og min person er anonymiseret. Det gælder også, når forskeren transskriberer, dvs. skriver talen ud. Jeg har modtaget information om projektet i et informationsbrev som hænger sammen med dette samtykkebrev. Jeg har fået information om og accepterer at

* Samtykket er afgivet frivilligt

* Video og lyd transskriberes

* Video- og lydoptagelser gemmes i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningens art. 32 og at Syddansk Universitet er ansvarlig for disse data (video og lyd)

* Forskeren tilknyttet projektet anvender materialet til uddannelsesforskning og forskning om undervisning i den undersøgende og kritiske samtale som lærings- og refleksionsredskab i grundskolen.

* Data anonymiseres, dvs. at jeg og personer, der omtales, ikke kan genkendes ved offentliggørelse af resultater fra undersøgelsen

* Dataene videregives ikke til tredjemand, dvs. gives ikke videre til nogen uden for forskningsprojektet

* Hvis et konkret video- eller lydclip, hvor jeg som én af deltagerne kan ses og høres, skal offentliggøres, kontakter forskeren i projektet, der arbejder med klippet, mig for at spørge om en ny tilladelse til at offentliggøre klippet.

Endnu en gang mange tak for jeres hjælp.

Med venlig hilsen

Eva Dam Christensen

Mail: evadc@sdu.dk

Syddansk Universitet



Navn på deltager, der giver samtykke. Er du elev eller lærer? (skriv venligst meget tydeligt):

Klasse og skole:

Kontaktoplysninger (også evt. forælders) telefon og e-mail):

Dato og underskrift (også forælder/værge):

Samtykkeerklæring B: Deling af lyd- og videoptagelser



Syddansk Universitet, august

2019

Kære lærere, elever og forældre

Med henvisning til informationsbrevet om ph.d.-projekt: Den undersøgende og kritiske samtale som lærings- og refleksionsredskab beder jeg hermed om samtykke til brug af video- og lydoptagelse fra projektet.

Jeg lærer rigtig meget af projektet, og det håber jeg også, at du/ I vil gøre. Derfor vil jeg spørge om jeres tilladelse til at vise korte klip fra undervisningen i video- og lyd materialet til andre forskere og undervisere, sådan, at jeg kan bidrage til at udvikle undervisningen lærerprofessionelt og i uddannelsesforskningen, dvs. på møder og udviklingsseminarer med lærere og til forskningskonferencer fx. Jeres ansigter og stemmer vil således kunne ses og høres, men anden identifikation vil ikke blive frigivet.

I har modtaget informationsbrevet projektet i sammenhæng med dette brev. Det er vigtigt, at I afgiver jeres underskrift helt frivilligt. I vil kunne trække jeres accept tilbage til enhver tid, og det gælder fortsat, at jeg selvfølgelig vil komme tilbage og spørge jer specifikt og indhente ny tilladelse, hvis der er et klip, jeg gerne vil offentliggøre, således at I kan tage stilling til det konkrete klip på det tidspunkt.

Med venlig hilsen

Eva Dam Christensen. Mail: evadc@sdu.dk Syddansk Universitet Odense

Navn og underskrift fra deltager (elev eller lærer?):

Klasse og skole: _____

Dato og underskrift fra elevens forældre/værge:

Kontaktoplysninger (telefon og e-mail elev og forælder eller lærer):

Bilag 10

Transskription af et fokusgruppeinterview:

<https://www.dropbox.com/s/0cwxh0xey62oyyl/Bilag%2010%20Fokusgruppeinterview.pdf?dl=0>

Bilag 11

Fraklip af analyser.

Jeg var af pragmatiske grunde nødt til at undlade 8 analyser af samtalesekvenser. De kan findes via dette link:

<https://www.dropbox.com/s/j9cixw3eo2nfbl0/Bilag%2011%20Analysefraklip%20af%20samtalesekvenser.pdf?dl=0>