

# Hvem vet best?

En samtaleanalytisk studie av elever og læreres  
kunnskapsforhandling i helklassesamtaler

Avhandling for graden ph.d.  
Marit Skarbø Solem  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Det humanistiske fakultet  
Universitetet i Oslo  
2016



## Takk!

Jeg vil begynne med å takke mine veiledere, Jan Svennevig og Norunn Askeland. Jan, du var den som introduserte meg for CA, for det som virker som et helt liv siden. Tusen takk for tålmodighet og grundige og gode tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk også for tilrettelegging av datasesjoner ved UiO – de har gitt meg verdifulle innspill og ikke minst inspirasjon til å fortsette arbeidet. Norunn, takk for din nysgjerrighet og entusiasme for prosjektet mitt fra begynnelsen av. Takk til dere begge for grundig lesing og sårt tiltrengte oppmuntringer i den siste fasen av arbeidet mitt.

Jeg vil også takke det som i begynnelsen av min prosjektperiode het Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Vestfold, ved daværende dekan Thorleif Bugge, for finansiering av og støtte til mitt prosjekt. Takk til gode kolleger som har stilt interesserte spørsmål og gitt positive oppmuntringer når frustrasjonen har vært som størst. En ekstra takk til David som har hjulpet meg med å oversette de norske taleutdragene i artiklene til engelsk. Takk til Kristin på biblioteket for praktisk hjelp med sluttproduktet.

Takk til medlemmene i forskergruppa Nettverk for Interaksjonsanalyse (NIA) ved Høgskolen i Sørøst-Norge som har vært mitt faglige hjem i en forholdsvis ensom forskningshverdag. Dere har bidratt med viktige innspill i datasesjoner og ved presentasjoner - og ikke minst med gode faglige (ikke-faglige!) samtaler. En særlig takk til Magnus og Kenneth for grundig lesing og konstruktive kommentarer og spørsmål, både underveis og i slutfasen av arbeidet.

Anne Marie og Karianne, det er fantastisk å ha noen å kunne dele forskningsinteresse med - og samtidig ha det så gøy! Karianne, takk for det faglige samarbeidet og for grundige og konstruktive tilbakemeldinger underveis og på sluttproduktet. Anne Marie, takk for at du har lest, kommentert og diskutert så mye med meg at du nesten kjenner avhandlingen like godt som meg. Samarbeidet vårt har definitivt bidratt til at jeg nå kan sette punktum.

Tusen takk til elevene og lærerne som så tillitsfullt har latt meg få filme skolehverdagen deres. Denne avhandlingen hadde ikke vært mulig uten dere.

Magnus og Johanne, takk for at dere alltid minner meg på hva som er det viktigste i livet. Jon-Audun, dette hadde jeg ikke klart uten deg. Jeg er så glad for at du alltid heier på meg. Takk!

Moss og Bakkenteigen, mai 2016  
Marit



## Innhold

Takk!.....	i
Innhold .....	iii

### DEL I: KAPPEN

1.0 Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunnen for studien - den lærerstyrte helklassesamtalen.....	2
1.2 Målet med studien .....	6
1.3 CA og klasseromsinteraksjon .....	7
1.4 Oversikt over studien.....	9
2.0 Sentrale begreper.....	11
2.1 Turtildeling i klasserommet.....	11
2.2 Sekvensorganisering i klasserommet.....	13
2.3 Fagsamtaler .....	15
2.4 Elevinitierte sekvenser.....	17
2.5 «Social epistemics» – epistemisk status og epistemisk holdning.....	19
3.0 Tidligere forskning på epistemisk posisjonering i klasserommet.....	23
3.1 Å vise fram epistemisk posisjon.....	24
3.2 Å forhandle om epistemisk posisjon .....	27
4.0 Metode .....	31
4.1 Datainnsamling.....	31
4.2 Den analytiske prosessen – identifisering av analyseobjekter.....	34
4.3 Den analytiske prosessen – identifisering av praksiser.....	36
4.4 Generaliserbarhet.....	38
4.5 Å presentere data - transkripsjon.....	40
4.6 Klasseromskonteksten .....	42
5.0 Oppsummering av artiklene.....	45
5.1 Artikkel I .....	45
5.2 Artikkel II.....	45
5.3 Artikkel III.....	46

6.0 Diskusjon og konklusjon .....	49
6.1 Sekvensielle rettigheter og forpliktelser .....	49
6.2 Epistemiske rettigheter og forpliktelser.....	51
6.3 Epistemisk posisjonering, forhandling og makt.....	54
6.4 Eleven vs elevene - «The overhearing audience» .....	56
6.5 IRE – re-revisited .....	57
6.6 Studiens praktiske implikasjoner .....	58
6.7 So what? Deskripsjon versus preskripsjon av samtalepraksiser.....	61
 Referanser.....	 65
Vedlegg.....	73

## DEL II: FORSKNINGSARTIKLENE

Artikkel I	Solem, M.S. (2016). Displaying knowledge through interrogatives. <i>Classroom Discourse</i> 7(1)
Artikkel II	Solem, M.S. (under utgivelse). Negotiating knowledge claims – students' assertions in classroom interaction. <i>Discourse Studies</i>
Artikkel III	Solem, M.S. & Skovholt, K. (til review). Teacher formulations in classroom interaction. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i>

## DEL I: KAPPEN





## 1.0 Introduksjon

Denne studien undersøker hvordan elever og lærere viser fram hva de kan og hvordan de forhandler om hva som skal telle som «riktig» fagkunnskap i helklassesamtaler. Gjennom analyser av videofilmer fra ca. 50 skoletimer i norsk, naturfag og samfunnsfag ved to videregående skoler i Sørøst-Norge har jeg utarbeidet tre delstudier (artikkel I – III) som viser hvordan kunnskapsposisjonering og kunnskapsforhandling er en del av de daglige faglige samtalene<sup>1</sup> mellom elever og lærere. Det metodiske og metodologiske grunnlaget for denne studien er den etnometodologiske samtaleanalysen, eller *Conversation Analysis* (heretter referert til som CA).

Som norskdidaktiker i lærerutdanningen har jeg i mange år arbeidet med å tilrettelegge for læring i skolen, og samtalene i klasserommet har vært en viktig del av dette. Den fagdidaktiske forskningen, særlig på helklassesamtaler, har vist at samtalene i klasserommet kjennetegnes av fastlåste deltakermønstre der læreren er den som styrer både hvem som skal snakke, og hva det skal snakkes om, noe som bryter med den samme forskningens ideal om det likeverdige, dialogiske og utforskende. For å løse misforholdet mellom de samtalene som forskningen finner i klasserommet, og de som er ønskede, har forskningen presentert ulike strategier som læreren kan benytte, for å oppnå dialogiske og utforskende samtaler (for eksempel Dysthe, 1995; Nystrand, 1997; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007). Den fagdidaktiske litteraturen har det til felles at den er styrt av et normativt prinsipp. Det er selvsagt ikke overraskende, da didaktikk er en normativ disiplin som har som mål å foreskrive praksis. Samtidig ser det ut til å være utfordrende å omsette disse normative idealene til ny praksis i klasserommet (se for eksempel Mercer, 2000; Klette, 2003; Mercer & Littleton, 2007).

Denne studien tar ikke utgangspunkt i ønsket praksis. Den undersøker hvordan elever og lærere faktisk forhandler om kunnskap i klasseromssamtaler og forsøker å synliggjøre og forstå hva som står på spill i disse samtalene. Studien undersøker interaksjonene i klasserommet som «task-in-process», altså hva som foregår fra tur til tur i klasseromssamtalene, ikke «task-as-workplan», altså hvordan det som foregår stemmer overens med planen for timene, eller på et mer overordnet nivå hvordan det som foregår i timene stemmer overens med rådende fagdidaktiske eller læreplanstyrte normer (Seedhouse, 2004, s. 93). Studien er dermed styrt av et *praktisk* prinsipp, noe som innebærer at faktisk samtalepraksis undersøkes. Men det

---

<sup>1</sup> Jeg bruker «klasseromssamtaler» og «klasseromsinteraksjon» som synonyme begreper i denne studien og begge tilsvarer det som omtales som «classroom interaction» i den engelskspråklige

praktiske prinsippet har også vært avgjørende for valg av metode, og som en konsekvens av dette datainnsamling og valg av analyseobjekter og analytiske kategorier. Studien har ikke som mål å foreskrive praksis, men samtidig kan et praktisk perspektiv også ha didaktiske implikasjoner, noe som vil drøftes avslutningsvis. Videre i denne introduksjonen vil jeg plassere min studie i forhold til tidligere forskning på den lærerstyrte helklassesamtalen, presentere overordnet problemstilling og konkrete forskningsspørsmål og gi en kort presentasjon av CA som utgangspunkt for analyse av interaksjon generelt og klasseromsinteraksjon spesielt.

### **1.1 Bakgrunnen for studien – den lærerstyrte helklassesamtalen**

Målet med fagsamtaler i klasserommet vil på et overordnet nivå være at elevene skal tilegne seg kunnskap. Denne studien viser i detalj hvordan elever og lærere samtaler om kunnskap. Den er dermed en av flere nyere studier som undersøker klasseromsinteraksjon, og som samtidig vektlegger hvordan elever og lærere på ulike måter forholder seg til etablering av og forhandling om kunnskap in situ (se mer om dette i kapittel 3). Samtalene i klasserommet blir ut fra et slikt perspektiv undersøkt som en arena der elever og lærere hele tiden forhandler om hva som er gjeldende kunnskap, og derfor forholder seg til elev- og lærerrollene som lokalt etablerte og forhandlingsbare størrelser. Dette perspektivet er forholdsvis nytt (se for eksempel Sahlström, 2012), da tidligere forskning på klasseromsinteraksjon i stor grad har hatt fokus på deltakerorganiseringen. McHoul (1978) og Mehan (1979a) var blant de første som empirisk studerte helklassesamtaler, og de slo fast at helklassesamtalene baserer seg på noen grunnleggende samhandlingsprinsipper med svært formelle eller styrte regler for hvem som kan ta ordet og når. McHoul (1978) hevdet at kontrasten mellom de sosiale identitetene «lærer» og «elev» særlig ble uttrykt gjennom de ulike rettighetene og pliktene lærere og elever hadde til deltakelse i klasseromsinteraksjonen. Han påpekte at det utelukkende var læreren som hadde rett til å bestemme hvem som hadde rett til å snakke, og når, gjennom tildeling av taleturene (McHoul, 1978, s. 211). Mehan (1979a) identifiserte en stort sett fast deltakerstruktur, som besto av at læreren tok initiativ, gjerne i form av et spørsmål som elevene responderte på, og som læreren i neste omgang evaluerte. Mehan (1979a) hevdet på bakgrunn av dette at deltakerstrukturen i faglige helklassesamtaler fulgte et mønster av initiativ (I), respons (R) og evaluering (E). Forskning av noe nyere dato har vist at særlig de identifiserte deltakermønstrene i klasserommet er svært robuste, og at IRE-mønsteret fremdeles beskriver en vesentlig del av aktivitetene i helklassesamtaler (Lemke, 1990; Nystrand, 1997; Cazden, 2001).

I norsk sammenheng er *Klasserommets praksisformer* (Klette, 2003) den største og mest systematiske empiriske studien av klasseromsaktiviteter av nyere dato. Studien undersøkte i hvilken grad Reform 97 ble iverksatt i norsk klasseromspraksis, med særlig vekt på arbeids- og samhandlingsformene i klasserommet (Klette, 2003, s. 10). Det er særlig Aukrusts (2003) undersøkelse av deltakerstrukturer som er relevant i denne sammenheng. Aukrust (2003, s. 103) finner at læreren er den dominerende samtalelederen gjennom fordeling av samtaler og regulering av samtaleflyten, samtidig som hun understreker at IRE-strukturen ikke er enerådende. Studien viser at det gjennomgående er læreren som stiller spørsmål, og at elevene i begrenset grad initierer tema gjennom påstander og kommentarer. Samtidig viser studien at de ytringene elevene faktisk tilfører, både knytter an til foregående ytringer fra læreren og tilfører samtalen noe nytt (Aukrust, 2003, s. 104). Aukrusts studie bekrefter altså på mange måter funnene i internasjonale studier når det gjelder deltakerstrukturene i klasserommet, men åpner for at det er noe mer elevdeltakelse i norske klasserom enn det for eksempel McHouls (1978) studie viser.

Innen det sosiokulturelle paradigmet blir samtalen ansett som et svært viktig utgangspunkt for læring.<sup>2</sup> Dysthes (1993) avhandling om det flerstemmige klasserommet var en av de første større norske studiene som fokuserte på helklassesamtalen og dens læringspotensial (eller mangel på læringspotensial). Hun undersøkte samtalen som utgangspunkt for skriving og slo fast at samtalsbegrensninger når det gjaldt læringspotensial, hovedsakelig handlet om elevenes manglende mulighet til å utvikle sine egne resonnementer. Slik sett føyer Dysthes studie seg inn i en tradisjon som kritiserer måten den lærerstyrte helklassesamtalen gjennomføres på i klasserommet. Denne kritikken har blant annet dreid seg om at deltakerstrukturen fremmer overføring og gjenkalling av informasjon (Nystrand, 1997, s. 2), og at den tradisjonelle, lærerstyrte helklassesamtalen ikke fremmer elevenes selvstendige tenkning og dermed er til hinder for læring (Mehan, 1985; Nystrand, 1997). Dommen over den lærerstyrte helklassesamtalen har vært at den ikke bidrar til å utvikle elevenes utforskende spørre- og kommenteringsstrategier (Aukrust, 2003, s. 104). Dette stemmer også overens med andre norske

---

<sup>2</sup> Det kan framstå som en sterk forenkling å omtale det sosiokulturelle som ett paradigme. Det sosiokulturelle læringsperspektivet utgjør kanskje snarere en paraply for ulike teoretiske retninger enn en egen avgrenset teori (Dysthe, 2001a; Otnes, 2007), men kan likevel betegnes av noen felles synspunkter, blant annet at læring er situert og et grunnleggende sosialt fenomen (Dysthe, 2001a, s. 42 f.). Man er altså opptatt av at læring først og fremst skjer i en sosial kontekst og i samhandling med andre (jf. for eksempel Dysthe, 2001b; Säljö, 2006), og språket spiller derfor en helt sentral rolle som et kulturelt redskap for læring (Säljö, 2006). Ut fra et slikt overordnet perspektiv blir samtalen en viktig læringsressurs, ikke minst fordi det er gjennom samtaler det meste av kommunikasjonen mellom elever og mellom lærer og elever foregår.

undersøkelser (for eksempel Matre, 1997).<sup>3</sup> Andre (for eksempel Wells, 1993) har derimot hevdet at den faste deltakerstrukturen tilbyr en felles konstituering av kunnskap og erfaringer i klasserommet.<sup>4</sup>

Et annet perspektiv på deltakerorganiseringen i den lærerstyrte helklassesamtalen vektlegger den sosiale institusjonens egen reproduksjon av de regelmessige deltakerstrukturene. Arminen (2005) hevder at når IRE-strukturen, selv etter å ha vært gjenstand for sterk kritikk, fortsetter å prege klasseromsinteraksjonen, kan det skyldes at dette mønsteret «may serve some tacit interactional tasks at the heart of pedagogic institutions» (Arminen, 2005, s. 112), altså at den formelle deltakerstrukturen ivaretar noen sentrale pedagogiske eller interaksjonelle funksjoner. Dette er et syn som Macbeth (for eksempel 2000; 2003) også fremmer. Han viser til at IRE-strukturen utfører «konstituerende og konstruerende» (Macbeth, 2003, s. 258) oppgaver i klasserommet for å synliggjøre og dele kunnskap i en klasse. Kjernen i kritikken av de lærerstyrte helklassesamtalene er læreres bruk av «spørsmål med kjente svar» («questions with known answers»), altså at lærerne stiller spørsmål som de allerede vet svaret på, og som derfor ikke er reelle spørsmål (jf. blant annet Mehan, 1985; Nystrand, 1997). Macbeth (2000, 2003) argumenterer for og viser empirisk at slike «spørsmål med kjent svar» er sentrale verktøy for å «installere» (det vil si etablere og befeste) kunnskap i klasserommet og er med på å gi forutsigbarhet i undervisningen.<sup>5</sup>

Den vinklingen på deltakerorganiseringen i klasserommet som Arminen (2005) og Macbeth (2000, 2003, 2004) representerer, vektlegger at deltakerne er kompetente utøvere innenfor sin egen institusjonelle praksis. Denne typen analyser av klasseromsinteraksjon tar et *emisk* perspektiv, altså studerer deltakernes handlinger «as from inside the system» (Pike sitert i Seedhouse, 2005, s. 252). Det analytiske perspektivet er deltakerorientert, noe som innebærer at grunnlaget for analysene er deltakernes egne forståelser og vurderinger av situasjonen (ser mer 4.3). Interaksjonen analyseres slik den faktisk forekommer, uten at forskeren normativt tar stilling til om interaksjonen fremmer eller hemmer et overordnet mål, men heller forsøker å forstå «how the organization of the interaction that mediates much of what students (and teachers) do, constraints and affords their actions» (Sahlström, 1999, s.

---

<sup>3</sup> Matre (1997) undersøkte barns utforskende tale i små grupper med barn (5-8 år) og en voksen. Hun fant blant annet at barn som fremdeles gikk i barnehagen, produserte flere utforskende (heuristiske) tekster enn de som hadde begynt på skolen. Hun hevder at en aktiv voksen som stiller spørsmål og gir responser ikke ser ut til å fremme utforskning i barns muntlige tekster, men heller resulterer i at barn presenterer eller forteller.

<sup>4</sup> Disse ulike perspektivene innenfor det sosiokulturelle paradigmet kan skyldes ulik teoretisk vinkling alt etter om forskningen vektlegger kulturell overføring eller elevers individuelle rettigheter til å påvirke interaksjonen (jf. Wells, 1993, s. 3; Aukrust, 2001).

<sup>5</sup> Macbeth (2003) vektlegger imidlertid at dette en organisatorisk rutine, ikke en normativ anbefaling om å bruke slike spørsmål. Han understreker også at selve den sekvensielle utformingen av «spørsmål med kjent svar» varierer sterkt fra sekvens til sekvens.

41). Denne studiens analytiske perspektiv representerer et slikt deltakerorientert perspektiv, der samtale mellom elever og lærere analyseres slik de, tur for tur, er organisert. Analysene vil gi grundig kunnskap om detaljer i interaksjonen som et mer overordnet teoretisk perspektiv vanskelig ville fått tilgang til.

IRE-strukturen ser ut til å være det umarkerte samhandlingsmønsteret i klasserommet (Cazden, 2001) og er kanskje så etablert at det konstituerer klasserommet som en sosial praksis (jf. Heritage & Clayman, 2010). Analyser av den overordnede deltakerorganiseringen og plassering av elever og læreres handlinger i på forhånd gitte kategorier kan imidlertid bidra til å framstille klasseromssamtalene som mindre komplekse enn de egentlig er (Lee, 2007). Klasseromsinteraksjon er «a part of a lively discourse-in-interaction that calls for immediate, contingent and communicative acts from the teacher» (Lee, 2007, s. 202). Lee (2007) analyserer lærerens tredje del, altså evaluerings- eller feedbackdelen av IRE-sekvenser, og viser hvordan evalueringsdelen er et resultat av lærerens komplekse analyse av det som har blitt sagt tidligere i samtalen. Studien viser i detalj hvordan lærerens tredje tur utfører svært varierte interaksjonelle og pedagogiske oppgaver, blant annet basert på lærerens ad hoc-beregninger av hva elevene kan og ikke kan. Disse beregningene er så utgangspunktet for lærerens forsøk på å fikse elevenes problemer. Analysene viser hvor komplekse helklassesamtalene er, noe Lee hevder mer kategoribasert forskning tilslører:

While formal categories of classroom discourse give the impression that teachers and students do the same thing over and over again, [...] each and every three-turn sequence involves close interpretive works of understanding by the parties to the interaction. (Lee, 2007, s. 202)

Som Lee (2007) påpeker, er det behov for detaljerte og sekvensielle analyser av deltakerstrukturene i klasserommet for å få tak i hvilke handlinger som faktisk utføres gjennom IRE-strukturen. Dette støttes blant annet av Margutti og Drew (2014) som også har undersøkt evalueringsdelen av IRE, og som hevder at de forklaringene som til nå er presentert av IRE-modellen, bygger på kategoriseringer av funksjoner og ikke utforsker hvordan evalueringene er et resultat av hva som tur for tur skjer i samtale (Margutti & Drew, 2014, s. 438). IRE kan derfor være et utgangspunkt for analyser av helklassesamtalen, men er ikke tilstrekkelig som det analytiske målet (jf. blant annet Seedhouse, 2004; Lee, 2007; Margutti & Drew, 2014). Denne studien omtaler deltakerstrukturen som en del av analysen, men identifisering av initiativer, responser og evalueringer er aldri selve målet med analysen. Analysen vektlegger de *handlingene* som lærere og elever uttrykker gjennom deltakerstrukturen, og vektlegger spesifikt hvordan elever og lærere sekvensielt forhandler om *kunnskap*.

Min analyse av fremvisning av og forhandling om kunnskap forutsetter at både elever og lærere aktivt påvirker klasseromsinteraksjonen. Den tidligere forskningen på deltakerstrukturer i klasseromsinteraksjonen har vært svært lærersentrert.<sup>6</sup> Selve identifiseringen av IRE-mønsteret tar lærerens initiativ (I) som utgangspunkt, og McHoul (1978) hevder at turtakingssystemet i tradisjonelle lærerstyrte helklassesamtaler ikke tar høyde for elevers initiativer, altså at det ikke er rom for elevers initiativer i deltakerstrukturen.<sup>7</sup> Forskningen har i mindre grad undersøkt elevenes bidrag, enten det gjelder elevers initiativ i klasseromsinteraksjon eller betydningen av elevers respons. Elevenes læring har vært i fokus, men vekten har ligget på hvordan læreren skal tilrettelegge for denne læringen gjennom organisering av klasseromsinteraksjonen, både når det gjelder valg av spørsmål og formulering av oppfølginger (se for eksempel Dysthe, 1993; Nystrand, 1997). Fokuset på lærerens rolle som igangsetter og tilrettelegger kan ha sitt utspring i at læreren har gitte rettigheter og plikter som representant for skolen som institusjon. Dersom man tar på alvor at elevers selvstendige deltakelse er avgjørende for læring, krever det imidlertid forskning som fokuserer på hvordan elevers deltakelse påvirker den lærerstyrte helklassesamtalen, noe som fremdeles er lite belyst.

## 1.2 Målet med studien

Over har jeg skissert ulike perspektiver som tidligere forskning har benyttet i analyse av klasseromsinteraksjon. På bakgrunn av dette mener jeg at det er behov for forskning med en praktisk (i motsetning til normativ) vinkling, der deltakerorienterte sekvensielle analyser integrerer innhold og deltakerstrukturer, og der elevenes perspektiv vektlegges. Dette er utgangspunktet for min tilnærming i denne studien. Jeg har ønsket å utforske hva som skjer når elever tar initiativet i helklassesamtalen, og hvordan elevers faglige bidrag i helklassesamtaler blir behandlet av læreren. Gjennom (induktivt) arbeid med det innsamlede materialet, 50 skoletimer i norsk, naturfag og samfunnsfag ved to videregående skoler i Sørøst-Norge, har disse spørsmålene gradvis konkretisert seg i en overordnet problemstilling for denne studien:

*Hvordan blir epistemiske rettigheter og forpliktelser fremvist og forhandlet i helklassesamtaler?*

---

<sup>6</sup> Men se for eksempel Kaur et al. (2013). Forskningsprosjektet «The Learner's Perspective Study» har studert klasseromsinteraksjon i matematikkundervisning i tolv ulike land. Studien inkluderer imidlertid ikke et samtaleanalytisk perspektiv.

<sup>7</sup> Dette er tilbakevist av blant andre Sahlström (1999), som understreker at det med tiden har blitt større rom for at elever kan ta initiativ i klasserommet. Emanuelsson og Sahlström (2008) har pekt på at det også kan være kulturelle forskjeller, da de skandinaviske landene tradisjonelt legger mer vekt på elevers deltakelse og initiativer enn de amerikanske.

Som det kommer fram av denne overordnede problemstillingen, er fokuset i studien på fremvisning av og forhandling om kunnskap. Studien integrerer innhold og struktur ved å presentere detaljerte analyser av hvordan kunnskap deltakerorientert og sekvensielt vises fram og forhandles. Fremvisning av og forhandling om kunnskap er et svært sentralt, men også et omfattende tema i utdanningssammenheng. Studien vil ikke gi en uttømmende beskrivelse, men vil belyse temaet ut fra noen ulike vinklinger, der tre forskningsartikler (del 2 av denne avhandlingen) svarer på ulike aspekter ved den overordnede problemstillingen. Artikkel I og II vektlegger elevers initiering av faglige spørsmål og påstander og viser hvordan elevene uttrykker at de kan noe gjennom å ta initiativer i helklassesamtaler. Artikkel III viser hvordan lærere reformulerer elevers svar og dermed uttrykker hva som er relevant og «riktig» kunnskap.

### 1.3 CA og klasseromsinteraksjon

Et grunnleggende premiss for denne studien er at lærere og elever etablerer og forhandler om kunnskap gjennom interaksjon. For å kunne svare på forskningsspørsmålet har jeg metodisk og metodologisk valgt å nærme meg helklassesamtalene med etnometodologisk samtaleanalyse, eller CA. I det videre vil jeg kort introdusere CA som forskningstradisjon, særlig knyttet til CA som analytisk tilnærming til klasseromsinteraksjon. I kapittel 4 vil jeg gi en grundigere framstilling av CAs metodologiske og metodiske grunnlag knyttet opp mot den analytiske prosessen i denne studien.<sup>8</sup>

CA ble utviklet som en metodologi for analyse av samtaler på 1960- og -70-tallet, anført av Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson. CA kan sees på som en empirisk applisering av Garfinkels etnometodologiske program (se for eksempel Garfinkel, 1967; Heritage, 1984b), der studiet av «members methods», hvordan mennesker selv skaper og opprettholder sosial orden, ansees å være det grunnleggende prinsippet for all sosiologisk forskning: «Activities are *produced* so as to be accountable – recognisable and reportable – for what they are» (Hester & Francis, 2000, s. 3). Det etnometodologiske programmet var slik en reaksjon på den rådende makroteoretiske og -metodologiske innretningen til sosiologien:

For ethnomethodology, this indifference [to the preoccupations of sociological theorising] is profoundly liberating. Far from representing a failure of analytic nerve, it permits a return to the «seen but unnoticed» sites of daily life and a vision of social order in and as locally accomplished human activity. (Hester & Francis, 2000, s. 19)

I tråd med det etnometodologiske programmet vektlegger CA en mikroanalytisk tilnærming til interaksjon. CA studerer hvordan sosiale handlinger

---

<sup>8</sup> For en grundig introduksjon til CA, se for eksempel ten Have (1999), Hutchby og Woffitt (2008) og Sidnell og Stivers (2013).

framvises gjennom språklig samhandling («talk-in-interaction»), eller sagt på en annen måte: CA studerer «oppdagelser av tidligere ukjente regelmessigheter i menneskelig samhandling» (Sidnell, 2013, s. 77, min oversettelse). Vi konstituerer vår samhandling i interaksjon, og det gjør at forskere gjennom å studere interaksjon kan få tilgang til hvordan vi mennesker handler i sosiale sammenhenger. Det innebærer et syn på interaksjon som «primordial scene of social life» (Schegloff, 1996b, s. 4), altså at interaksjon er den grunnleggende arenaen for å vise fram hvordan vi forholder oss til hverandre: «[...] the social world is a pervasively conversational one in which an overwhelming proportion of the world's business is conducted through the medium of spoken interaction» (Heritage, 1984b, s. 239). For å forstå hverandre benytter vi oss av interaksjonelle ressurser for å produsere og fortolke det som skjer, og basert på dette forhandler vi om hva som skal gjelde som felles forståelse. Intersubjektivitet er slik et samarbeidsprodukt, og fordi denne intersubjektiviteten uttrykkes gjennom interaksjon, har vi som interaksjonsforskere tilgang til denne felles etablerte forståelsen, altså samtaledeltakernes egen analyse av det sosiale livet de er en del av. Gjennom å studere sosial interaksjon kan vi forskere dermed rekonstruere hvordan deltakerne sekvensielt skaper mening.

I denne studien benyttes CA til analyse av klasseromsinteraksjon. CA ble opprinnelig utviklet for analyse av hverdagssamtaler, men i videreutviklingen av CA har interaksjon i ulike institusjonelle sammenhenger blitt et sentralt forskningsfelt. Drew og Heritage sin innflytelsesrike antologi *Talk at Work* (Drew & Heritage, 1992b) samlet forskning utført i ulike institusjonelle settinger. I innledningskapittelet omtaler de institusjonell interaksjon som «basically task-related». De understreker videre at institusjonell interaksjon involverer minst én deltaker som «represents a formal organization of some kind», og der «participants' institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged» (Drew & Heritage, 1992a, s. 4). Denne studiens bruk av CA til analyser i klasseromskonteksten diskuteres grundigere senere i avhandlingen (kapittel 4 og 6). Foreløpig holder det å slå fast at denne studien står i en «anvendt» tradisjon i den forstand at den belyser rutinisert interaksjon i en av samfunnets institusjoner (jf. Antaki, 2011), skolen, der (i alle fall) læreren representerer skolen som sosial institusjon. Slik sett er studien med på å avdekke hva som interaksjonelt identifiserer og opprettholder klasserommet som sosial kategori, og hvordan skolen som institusjon er «talked into being» (Heritage, 1984b, s. 290). Nettopp det at klasserommet er en arena der språket gjennomsyrrer alle aktivitetene som foregår, gjør CA svært godt egnet til klasseromsforskning (jf. blant annet Stokoe, 2000).

Selv om McHouls klasseromsstudie fra 1978 regnes som en av de grunnleggende studiene av institusjonell interaksjon (jf. Drew & Heritage, 1992b), tok det tid før CA ble etablert som et forskningsfelt innenfor klasseromsinteraksjon



(Gardner, 2013, s. 593). På slutten av 1990-tallet var det, særlig innenfor «Second Language Acquisition»-forskningen (SLA), en kraftig økning i antall publikasjoner med utgangspunkt i CA, og da som en reaksjon på den rådende kognitivt orienterte forskningstradisjonen. Kritikken av den kognitive tradisjonen ble anført av Firth og Wagner (1997), som argumenterte for en mer kontekstsensitiv og interaksjonelt orientert tilnærming til tospråklighetsforskning, noe som førte til framveksten av et nytt forskningsfelt innen SLA-forskningen, som også har fått sin egen betegnelse, CA-for-SLA (Markee & Kasper, 2004). Fremdeles handler flertallet av læringsorienterte CA-studier om språklæring og andrespråklæring.<sup>9</sup>

Mens CAs mikroperspektiv anerkjennes for sine grundige beskrivelser av handlinger i klasserommet, har CA tradisjonelt blitt kritisert for sine begrensninger når det gjelder å tilby innsikt i læring og kognisjon (Gardner, 2013, s. 606).<sup>10</sup> Sahlström (2009, 2011, 2012) argumenterer derimot for at CA-orientert læringsforskning i økende grad bidrar til kunnskap på dette feltet, selv om dette medfører en større vekt på hva samtalene handler om (for eksempel «kunnskap»), enn tradisjonelle, strukturorienterte CA-analyser. Han understreker også at CAs forståelse av «deltakelse» tilbyr presisjon til eksisterende utdanningsforskning om læring og sosialisering:

At the very least, a basic and minimalist understanding of the possible relevance of CA research for learning studies is that if learning is understood as situated and constituted in interaction, research on interaction will provide for better understanding of learning. (Sahlström, 2011, s. 45)

I denne studien er det hovedsakelig en slik «minimalistisk tilnærming» til klasseromsinteraksjonen som benyttes, det vil si at oppmerksomheten er rettet mot å forstå interaksjonen og dens implikasjoner heller enn å teoretisere om læring. Å identifisere interaksjonelle praksiser i skolen gir likevel verdifulle bidrag til å belyse ulike sider ved læringsaktivitetene i klasserommet. Samtidig bidrar denne studien til økt forståelse av hvordan lærere og elever orienterer seg mot *kunnskap*, som er helt avgjørende innhold i læringsaktivitetene i klasserommet. I avslutningskapittelet vil praktiske og didaktiske implikasjoner av studien drøftes mer inngående.

#### 1.4 Oversikt over studien

Denne avhandlingen består av to deler. Den første delen er denne kappen, som skal presentere den overordnede rammen for artiklene. Kappen er delt inn i seks kapitler.

---

<sup>9</sup> Se blant annet *The handbook of classroom discourse and interaction* (Markee, 2015), der de fleste artiklene med CA eller etnometodologisk opphav tar utgangspunkt i språklæring og andrespråklæring, noe som også understrekes av Pekarek Doehler og Fasel Lauzon i samme antologi (2015, s. 421).

<sup>10</sup> CAs forhold til kognisjon har vært et sentralt tema helt fra CAs tidlige dager (se Gardner, 2013, s. 606 ff., for mer om denne diskusjonen).

Kapittel 1 er denne introduksjonen. Kapittel 2 presenterer og drøfter noen begreper som er sentrale for studien. Kapittel 3 tar for seg tidligere forskning knyttet til studiens fokusområder. Kapittel 4 beskriver det metodiske og metodologiske grunnlaget for studien. Her presenteres også den empiriske settingen for studien. I kapittel 5 gis en oppsummering av forskningsartiklene, og i kapittel 6 diskuteres studiens samlede funn og bidragene til forskningsfeltet. Her antydes det også noe om studiens implikasjoner for utdanningsfeltet.

Den andre delen av studien inneholder de tre forskningsartiklene. Artikkelen I og II handler om *elevinitiativer*, hvordan elever tar initiativ til sekvenser der faglige problemstillinger løftes fram. I artikkelen I er det elevenes spørsmål som initierer interaksjonen, mens artikkelen II tar for seg sekvenser der elevene påstår noe om et faglig relevant tema. Artikkelen III tar for seg hvordan lærer, ved hjelp av *reformuleringer*, omarbeider og tilpasser elevens faglige bidrag, og har slik sett fokus på det tredje leddet i en (utvidet) IRE-sekvens. Alle artiklene viser hvordan elever og lærere viser fram og forhandler om hva som skal telle som rett kunnskap. Artiklene er plassert i den rekkefølgen de ble påbegynt i.

#### **Artikkel I**

Solem, M.S. (2016). Displaying knowledge through interrogatives. *Classroom Discourse* 7(1) (fagfelleurdert)

#### **Artikkel II**

Solem, M.S. (under utgivelse). Negotiating knowledge claims – students' assertions in classroom interaction. *Discourse Studies* (fagfelleurdert)

#### **Artikkel III**

Solem, M.S. & Skovholt, K. (til review). Teacher formulations in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* (innsendt mars 2016)

## 2.0 Sentrale begreper

Fagsamtalene i klasserommet er institusjonelle samtaler der institusjonen setter noen rammer som både byr på muligheter for og setter begrensinger for interaksjonen. Drew og Heritage (1992a, s. 22 ff.) karakteriserer institusjonell interaksjon ut fra tre hovedområder. For det første er institusjonell interaksjon målorientert, der i alle fall den institusjonelle aktøren forholder seg til noen mål eller oppgaver som institusjonen skal oppnå. For det andre finnes det ofte noen institusjonsspesifikke muligheter og begrensninger for hvilke bidrag som er tillatt i interaksjonen, og for det tredje skaper dette igjen fortolkningsrammer og praksiser som er spesifikke for den enkelte institusjonen. På denne måten setter enhver institusjon sitt unike fingeravtrykk på samtalepraksisen (Drew & Heritage, 1992a, s. 26).

Klasseromssamtaler er institusjonelle samtaler med institusjonsspesifikke mål som skal oppnås, knyttet til læring og undervisning. Disse målene er med på å bestemme praksisene i klasserommet, slik som turtakingen og sekvensorganiseringen. I dette kapitlet skal jeg avklare noen sentrale begreper i studien og si noe om hvordan institusjonens spesifikke fingeravtrykk kommer til syne i fagsamtalene. Jeg vil begynne med kort å kommentere hvordan tidligere forskning har framstilt turorganiseringen i klasserommet. Deretter vil jeg i noe større grad drøfte sekvensorganisering, først generelt, så knyttet til avgrensningen av studieobjektet emneorienterte samtaler og til distinksjonen mellom elevinitiert og lærerinitiert interaksjon. Jeg anser tur- og sekvensorganisering for å være sentrale sider av fagsamtalene i klasserommet og områder der de institusjonsspesifikke mulighetene og begrensningene tydelig kommer til uttrykk. Til slutt vil jeg si noe om epistemisk status og holdning, som kanskje først og fremst er sentrale begreper for å si noe om fortolkningsrammene og begrensningene som fagsamtalene byr på, men som også er knyttet til deres institusjonsspesifikke målorientering.

### 2.1 Turtildeling i klasserommet

Turtildelingen i klasserommet organiserer sekvensene i helklassesamtalene og er en sentral del av det institusjonsspesifikke ved disse samtalene. I McHouls tidlige studie av klasseromssamtaler påpekte han at de representerte et «heavily pre-allocated system» (1978, s. 211) der elevene generelt hadde svært begrensede deltakerrettigheter, da håndsopprekking var den eneste måte å få ordet på og læreren var den eneste som lokalt hadde rett til å tildele turer. Dette er et syn som Mehan (1979a, s. 84) støtter når han understreker at neste taler velges (av læreren) etter følgende tre prosedyrer: individuell nominering, ved invitasjoner til å be om tur (egentlig oppfordringer om å rekke opp hånda) eller ved invitasjon (fra læreren) til å

svare. Disse strenge reglene for turtildeling viser klart den interaksjonelle asymmetrien i helklassesamtalene, der læreren setter premissene for elevens mulighet til å bidra, og der det kreves mye interaksjonelt arbeid av elevene for å bidra til utviklingen av klasseromsinteraksjonen:

Having contributions incorporated into lessons involves inserting information in the appropriate junctures, choosing topics relevant to the previous course of discussion, and making original contributions. If students do not integrate all of these components, they neither sustain control over the floor nor change the course of the lesson. (Mehan, 1979a, s. 159)

Turtildelingsprinsippet «lærer velger neste taler» (jf. McHoul, 1978, s. 188) stemmer bare delvis overens med funnene i denne studien. Datagrunnlaget for artikkel I (100 elevinitierte sekvenser) viser for eksempel at litt over halvparten av sekvensene (54 sekvenser) ble innledet ved at elevene tok ordet uten å bli tildelt turen av læreren. Sahlström (1999, s. 109) påpeker også at selvseleksjon («an utterance from one or several students, claiming 'public' status in the classroom», Sahlström, 1999, s. 110) framstår som mer vanlig enn det tidligere forskning har hevdet, da selvseleksjon forekommer like ofte som håndsopprekking i de klasserommene han har studert. Han legger til at disse selvseleksjonene vanligvis, men ikke alltid, blir ratifisert som felles («public») av læreren i hennes neste tur. En slik ratifisering gjør enkeltstudentens kunnskapsframvisning relevant for hele klassen (se artikkel II; se også Jakonen, 2014, s. 36). Selvseleksjon framstår i tillegg som en mer effektiv strategi for å få ordet, da det ser ut til at læreren har problemer med å se bort fra elever som tar ordet, noe som ikke gjelder ved håndsopprekking (Sahlström, 1999, s. 123).<sup>11</sup> Som Sahlström (1999, s. 101) også viser, er elevene hele tiden med på å bestemme for eksempel lengden på lærerturen ut fra om og når de velger å rekke opp hånden eller ta ordet for å svare på spørsmål fra læreren. Når elevene ikke synliggjør deltakelse («display of participation»), for eksempel ved at kun én eller noen få rekker opp hånda, kan for eksempel føre til forlenget lærertur.

McHouls (1978) og Mehans (1979a) studier er foretatt i en annen tid og i en annen klasseromskultur enn den skandinaviske, og dette kan selvsagt ha betydning for de ulike resultatene. I tillegg kan likhetsidealet i skandinavisk diskurs om klasseromspraksiser (som Sahlström [1999] har undersøkt i svensk sammenheng), også innvirke på dette, noe blant annet Emanuelsson og Sahlströms (2008) sammenlikning av svenske og amerikanske klasserom viser. Kappellidis (2013) analyser av turtildelingssystemet i greske klasserom viser for eksempel at «læreren velger neste taler» fremdeles representerer turtildelingen i de klasserommene hun har undersøkt. Ingram og Elliot (2014) finner også at turtildelingssystemet i de

---

<sup>11</sup> Dette ser ut til å være gjeldende også i mitt materiale. Selv om jeg ikke har foretatt noen systematisk analyse av hele materialet, viser for eksempel data til artikkel II (56 elevinitierte sekvenser) at læreren kun ved fire tilfeller overser elevinnspillene (se artikkel II).

klasserommene de undersøkte i England, i høy grad stemmer overens med McHouls (1978) funn, da med unntak av at elever initierer reparasjon og stiller spørsmål. Ingram og Elliot (2014, s. 10) påpeker at turtildelingen i klasserommet fremdeles er strukturelt ulik turtildeling i hverdagssamtaler, noe det er lett å være enig i. Samtidig viser denne studien at turtildelingssystemet i de klasserommene jeg har undersøkt, ikke er så statisk som tidligere forskning har vist (se mer om dette i kapittel 6.1).

## **2.2 Sekvensorganisering i klasserommet**

Organiseringen av samtalebidrag i sekvenser er en grunnleggende del av den systematiske og ordnede organiseringen av interaksjon (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Atkinson & Heritage, 1984; Schegloff, 2007). Et samtalebidrag vil bli tolket både ut fra hvor i sekvensen en samtaleturn kommer, og hvordan den språklig er komponert, og basert på dette vil deltakerne forstå hvilken handling turen er ment å utføre (Schegloff, 2007). Samtalsekvensene i klasserommet viser derfor hvordan elever og lærere organiserer taleturene sine for å skape sammenhengende og meningsfulle handlinger. Schegloff omtaler en samtalsekvens som «vehicle for getting some activity accomplished» (Schegloff, 2007, s. 2) og understreker med dette at sekvensen viser fram strukturen, mens det er aktiviteten som er målet for interaksjonen. Den grunnleggende enheten i en sekvens er turparet («adjacency pair»), for eksempel Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, 2007) bestående av en initierende første part og en responderende andre part.

IRE-sekvensen har blitt selve kjennetegnet på interaksjonssekvenser i klasserommet (se 1.1), i så stor grad at denne sekvenstypen kan sies å konstituere en pedagogisk kontekst (Heritage & Clayman, 2010, s. 28). Denne sekvensen har en treleddet struktur (bestående av initiativ-respons-evaluering), noe som kan se ut til å bryte med strukturen i turparet. Mehan (1979a, s. 54; 1979b, s. 286 f.) omtaler sekvensstrukturen i IRE-sekvenser som bestående av to turpar (I-R og IR-E) som henger nært sammen, altså at lærerspørsmål-elevsvar utgjør ett turpar, mens det andre turparet består av lærerspørsmål + elevsvar som førstedel og evalueringen som andredel. Schegloff (2007, s. 22), derimot, understreker at evalueringsbidraget bør anses som en utvidelse («expansion») av turparet.

Synet på den toleddede strukturen som enerådende utfordres blant annet av Kevoe-Feldman og Robinson (2012), som skiller mellom sekvenser der det tredje leddet er betinget («contingent»), altså ikke obligatorisk, og sekvenser der det tredje leddet er en obligatorisk («essential») del. Kevoe-Feldman og Robinson (2012, s. 235) nevner spørsmål-med-kjent-svar som eksempler på sekvenser som er essensielt treleddet, altså sekvenser som forutsetter et tredje ledd for å være en fullført handlingssekvens:

[...] compared to some first-part actions, other such actions, such as teachers' known-answer questions, are projectable from their outset as posing relatively more potential barriers to intersubjectivity upon the completion of their second-part actions. [...] this may explain why some first-part actions set in motion essentially three-turn (vs two-turn) courses of action, where the first-part action makes conditionally relevant a second-part action, and the possible completion of the second-part action makes a third-turn action accountably necessary. (Kevoe-Feldman & Robinson, 2012, s. 237)

I denne studien er sekvensbegrepet særlig sentralt i tilknytning til elevinitierte sekvenser (se mer i 2.4). I de elevinitierte sekvensene er det tredje leddet et betinget trekk ved sekvensen, det er altså ikke obligatorisk for den handlingen som utføres. I noen tilfeller, slik som ved oppklarings spørsmål (se utdrag 1, artikkel I), forekommer elevens tredje ledd som en bekreftelse av mottatt informasjon, eller som et «change of state token» (Heritage, 1984a), som markerer endret kunnskapsnivå hos elevene. I de fleste elevinitierte sekvensene forekommer derimot ikke noe tredje ledd.<sup>12</sup> Jeg oppfatter derfor de elevinitierte sekvensene som grunnleggende toleddede turpar, der minimale og ikke-minimale utvidelser forekommer både i begynnelsen, underveis og til slutt i en sekvens (jf. Schegloff, 2007).<sup>13</sup>

Selv om det har blitt understreket tidligere at IRE-sekvensene ikke er den eneste sekvenstypen som forekommer i klasseromsinteraksjon (for eksempel Mehan, 1979a; Cazden, 2001), er det gjerne IRE-sekvensen som framstilles som dominerende når det gjelder fagsamtalene i hel klasse. Denne studien tilbakeviser på ingen måte at IRE-sekvensene er sterkt tilstede (materialet mitt har mange eksempler på slike sekvenser). Samtidig er det viktig at ikke helklasseinteraksjon blir oppfattet som ensbetydende med IRE-sekvenser, og ikke minst at IRE-sekvensene i seg selv benyttes til å utføre svært ulike praksiser avhengig av den konteksten de opptrer i (Seedhouse, 2004; Lee, 2007). Denne studien bidrar til å vise at lærere og elever også organiserer samtalene sine etter andre prinsipper, for eksempel elevinitierte sekvenser (se under 2.4), og at lærerens tredje ledd blant annet kan brukes til å reformulere elevens svar.

---

<sup>12</sup> Jacknick (2011, s. 39) omtaler de elevinitierte sekvensene hun studerer som inverterte/omvendte IRE-sekvenser, der det tredje, evaluende leddet blant annet kan være sekvensavsluttende. Selv om jeg ikke systematisk har undersøkt dette, er mitt inntrykk også at lærerens tredje ledd ofte ikke inneholder evaluering i det hele tatt, men heller markerer sekvensavslutning, særlig etter utvidede sekvenser med mange innskutte reparasjoner (se for eksempel Antaki, Houtkoop-Steenstra, & Rapley, 2000). Se drøfting av «omvendte» IRE-sekvenser i 6.1.

<sup>13</sup> Når det gjelder praksisen reformulering (artikkel III), omtales den ikke som en sekvenstype. Praksisen reformuleringer forekommer i ulike typer sekvenser. Noen av reformuleringstypene vi identifiserer, kan oppfattes som en type reparasjonssekvenser og dermed sees på som innskutte sekvensutvidelser («insert expansions», jf. Schegloff, 2007). De oppsummerende reformuleringene (utdrag 5, artikkel III) framstår som sekvensavsluttere («sequence closing device», se Barnes, 2007).

### 2.3 Fagsamtaler

Da jeg begynte arbeidet med avhandlingen, bestemte jeg meg for å undersøke samtaler eller deler av samtaler som hadde et faglig fokus. «Fagsamtalen» ble derfor tidlig etablert som en av de ulike samtaletypene man kan finne i klasserommet, og jeg har valgt å avgrense fagsamtaler til *sekvenser av tale der et faglig innhold står i fokus*.

Selv om klasseromssamtaler forekommer i en institusjonell sammenheng, betyr det ikke at alle samtaler i klasserommet nødvendigvis styres av institusjonelle mål. Det er derimot slik at de ulike samtalene i klasserommet foregår i og indikerer ulike typer «speech exchange systems» eller «classroom talks» (Markee & Kasper, 2004; se også Jakonen, 2014, s. 35, note 35). Det er derfor formålstjenlig å snakke om klasseromssamtaler i flertall når man omtaler samtaler i klasserommet mer generelt. Dette viser til at klasseromssamtalene er en neksus av gjensidig avhengige taleutvekslingsystemer («speech exchange systems»), der noen av samtaletypene forholder seg til for eksempel et forholdsvis forutbestemt turtakingssystem, mens andre er relativt sett mer lokalt bestemte og mer på linje med hverdagssamtaler (Markee, 2005, s. 212). Fagsamtalene, eller de faglige samtalesekvensene, representerer altså én type av flere mulige samtalesekvenser som forekommer i løpet av en skoletime, og som kjennetegnes av et faglig fokus, og som dermed kan ha sitt spesifikke turtakingssystem og sine institusjonelle kjennetegn (noe som diskuteres i tilknytning til epistemisk status og holdning i 2.5).

For å kunne avgrense hva som var «faglige» samtaler, måtte jeg også avgrense hva som ikke var det. Da jeg skulle identifisere studieobjekter, innførte jeg derfor et skille mellom emneorienterte samtalesekvenser og prosedyrepregede samtalesekvenser, samtalesekvenser som i større grad tar seg av det praktiske, for eksempel hvordan en oppgave skal løses, korrigerings av adferd m.m. (jf. Seedhouse sitt begrep «procedural contexts», Seedhouse, 2004, s. 79).<sup>14</sup>

Skillet mellom emneorienterte og prosedyreorienterte samtalesekvenser er relatert til skillet mellom «on-task» og «off-task» (jf. Markee, 2005), altså skillet mellom interaksjon som på en eller annen måte er knyttet til det det er meningen at man skal gjøre i en time, og ikke, og i forlengelsen om det som sies, er relevant for emnet eller ikke. Som Markee påpeker, er det flere problemer med disse begrepene, ikke minst fordi en definisjon lett blir sirkulær, slik at det som er «off-task» defineres som hva som helst som ikke er «on-task». Markee påpeker også at dette skillet er vanskelig å operasjonalisere, da hva som er relevant for «on-task» vil variere etter som aktivitetene i klasserommet varierer; for eksempel vil andre typer aktiviteter

---

<sup>14</sup> Et liknende skille benyttes også av Gardner og Mushin (2013), som skiller mellom at kunnskap kan overføres som «factual informings» og «procedural informings», altså det å lære elever noe i motsetning til å gi instruksjoner om hvordan noe skal gjøres.

være «on-task» og, som en konsekvens av dette, «on topic», i mer gruppeorienterte aktiviteter enn i helklasseaktiviteter.<sup>15</sup>

Å fastslå hva som er emnet i en samtale, er en utfordrende oppgave, da emner etableres, henger sammen og endrer seg på komplekse måter underveis i en samtale (se for eksempel Svennevig, 1999). I institusjonell interaksjon er hva som skal gjelde som emne, ofte definert eksternt av for eksempel møteagendaer eller lærerens plan for dagen (Stokoe, 2000, s. 187). Samtidig vil en slik oppfattelse av emnet være knyttet til planen for interaksjonen, ikke den interaksjonen som faktisk forekommer. Innen CA oppfattes derfor emner som «something that is achieved by participants, turn-by-turn in their talk, rather than as something which is defined externally by the analyst» (Stokoe, 2000, s. 187). Rent praktisk fører dette ofte til en forholdsvis ateoretisk avgrensning av emnebegrepet som «whatever-members-understand-the-current-conversation-to-be-about» (Markee, 2005, s. 198). Dette tilsvarer min måte å bruke emne på i denne studien. Både emne og faginnhold er her forstått i videst mulig forstand, da hva som oppfattes som faginnhold og emne ikke er knyttet til den intenderte planen for timen (det Seedhouse, 2004, s. 93, kaller «task as workplan»), men heller er et resultat av den interaksjonen som faktisk forekommer (det Seedhouse, 2004, s. 93, kaller «task in progress»). Det vil si at samtaler i norsk som handler om religion eller generelle samfunnsspørsmål, omfattes av begrepet *fagsamtaler* selv om temaet ligger langt fra den intenderte planen for timen.

Inndelingen i emneorienterte og prosedyreorienterte samtalesekvenser er altså en grovmasket inndeling der fagsamtaler og de emnene som omtales i dem, oppfattes som et sekvensielt fenomen, ikke som et overordnet, pedagogisk forankret fenomen. Det finnes mange ulike kategorier for inndeling av klasseromssamtaler, for eksempel basert på hva slags type interaksjon som foregår til enhver tid (se for eksempel Seedhouse, 2004, s. 81 ff., for en oversikt over noen studiers kategorisering av interaksjonstyper). For eksempel deler Sahlström (1999) inn helklassesamtalene ut fra deltakerstatus og skiller mellom tre ulike former for elevdeltakelse: uttrykt («displayed») deltakelse i plenumsinteraksjonen, uttrykt ikke-deltakelse uten å ytre noe eller være mottaker av pultprat («desk-talk») og uttrykt ikke-deltakelse mens man snakker på pulten.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Stokoe (2000, s. 187) påpeker at begrepene «on-task» og «off-task» ofte brukes i tilknytning til effektivitet. Hun understreker at i stedet for å bruke begrepet på en slik verdiladet måte kan det være relevant å spørre seg hvordan deltakerne relaterer seg til «on-task» og «off-task», og om det har relevans for deltakerne i interaksjonen. Stokoe (2000) undersøkte gruppediskusjoner mellom universitetsstudenter, og hennes studie viser hvordan «off-task» var noe studentene orienterte seg mot, og som ble vist til i gruppediskusjonene («noticed, oriented to and accounted for», Stokoe, 2000, s. 200).

<sup>16</sup> Sahlström (1999) beskriver «desk talk in plenary interaction» som uttrykk for at man ikke deltar i helklasseinteraksjonen («display of non-participation», Sahlström, 1999, s. 143), og som han viser i sine analyser, tar pultprat ofte utgangspunkt i det som er temaet for timen, men bryter med



Ulike studiers kategorisering av helklassesamtaler viser at hensikten med studien ofte er styrende for måten interaksjonen i klasserommet deles inn på. For denne studien framsto det grove skillet mellom emneorienterte sekvenser og prosedyreorienterte sekvenser som analytisk tilstrekkelig. Til tross for at dette skillet kan framstå som upresist rent teoretisk, var det analytisk stort sett uproblematisk å skille samtalesekvenser som handlet om et emne fra samtalesekvenser som handlet om mer praktiske sider av klasseromshverdagen, slik som korrigerings av adferd, spørsmål om å få pauser osv. Selv om emne selvsagt er et sentralt *hva* knyttet til epistemisk posisjonering, er kategorisering av emner ikke fokuset til denne studien, og derfor vil en slik grovmaske inndeling være tilstrekkelig «for all practical purposes» (jf. Garfinkel, 1967).

## 2.4 Elevinitierte sekvenser

Elevers initiativer er en viktig del av studieobjektet i denne studien. Elevinitiativer har blitt trukket fram tidligere i pedagogisk orientert interaksjonsforskning (se Jacknick, 2011, for en oversikt). Lemke (1990, s. 52 f.) viser blant annet til «Student Questioning Dialogue» som en deltakerstruktur i helklasseinteraksjon, der elevene stiller spørsmål og dermed velger emne for interaksjonen. Opp mot «Student Questioning Dialogue» der elevene aksepterer lærersvaret, settes «Teacher-Student Debate» (1990, s. 29 ff.). «The Debate» oppstår ifølge Lemke når elevene ikke aksepterer lærersvaret på det elevinitierte spørsmålet, og kjennetegnes ved at «students and teachers share control of the direction of the dialogue, and they compete for thematic control» (1990, s. 29). Lemke diskuterer altså elevinitiativer som innleder til forhandlingssekvenser. Han går derimot ikke grundig inn i den sekvensielle gangen i disse forhandlingssekvensene og diskuterer heller ikke hva han mener karakteriserer elevinitiativer, noe som nok skyldes at Lemke først og fremst tar for seg lærerens perspektiv i disse sekvensene (se også Jacknick, 2011).

Blant mer CA-orienterte studier er elevinitiativer og elevinitierte sekvenser behandlet av blant annet Waring (2011), Jacknick (2011) og Garton (2012). Jacknick (2011, s. 45) definerer elevinitiert deltakelse som «turns for which students self-selected». Garton (2012, s. 33) definerer det hun kaller «learner initiatives» ut fra to hovedbetingelser: (1) at elevens tur er resultat av selvseleksjon, og (2) at elevens tur må utgjøre pedagogisk fokus for hele klassen («gain the main floor»), altså at interaksjonen må være tilgjengelig for og delt av hele elevgruppen og læreren (i prinsippet ratifisert som et samtalebidrag av læreren).

Både Jacknicks (2011) og Gartons (2012) definisjoner av elevinitiativer har

---

deltakerstrukturen da det som blir sagt, bare er tilgjengelig for de få som talen er rettet mot (og eventuelle ratifiserte tilhørere).

selvseleksjon som kriterium. Dette oppfatter jeg som en for snever definisjon. Selv om selvseleksjon er vesentlig for turtildelingen i mitt materiale, er det ikke den eneste måten elevene kan initiere samtalesekvenser på. Materialet viser flere eksempler (se for eksempel utdrag 4 og 5 i artikkel II) der elever innleder sekvenser som jeg uten tvil vil definere som elevinitierte, til tross for at eleven i forkant har rukket opp hånda og læreren har tildelt dem turen. Jeg vil derfor hevde at det er initieringen (sekvensielt sett), ikke hvordan man har fått tildelt turen, som er avgjørende for om en sekvens er elevinitiert eller ikke.

Waring (2011, s. 204) presenterer en vid definisjon av elevinitiativer, som «any learner attempt to make an uninvited contribution to the ongoing classroom talk», der «uninvited» kan vise til (1) at man ikke spesifikt har blitt valgt som neste taler, eller (2) at eleven ikke gir det forventede svaret når han er valgt som neste taler. Hennes definisjon fokuserer altså på at elevbidraget skal være uinvitert, noe som ikke utelukkende er knyttet til selvseleksjon. Waring presenterer tre ulike typer elevinitiativer: Type A korresponderer på mange måter med Jacknicks (2011) definisjon, da både selvseleksjon og innledende handling fra eleven er kriterier for denne typen initiativer. Type B er initiativer som er responsive i forhold til lærerens tur, men der responsen svarer på lærerens initiativ på en ikke-preferert måte (for eksempel at elevene svarer med en utvidet påstand når lærerspørsmålet foretrekker et ja/nei-svar). Type C refererer til elevinitiativer der den tildelte turen utfører en handling som er noe mer eller noe helt annet enn det læreren ber om (feks stille et spørsmål når lærerens initiativ foretrekker et svar).

Waring (2011) understreker at målet med hennes typologi er å bruke den som grunnlag for å si noe om elevdeltakelse mer generelt. For mitt formål finner jeg hennes definisjon for vid, ikke minst fordi «uinvitert» fører med seg en lang rekke avgrensingsproblemer knyttet til hvilken sekvensiell kontekst elevinitiativene ytres i, noe jeg mener Waring ikke tilfredsstillende drøfter. Noen steder i interaksjonen vil det for eksempel være mer legitimt å komme med et bidrag som bryter med lærerforventningene, enn andre.<sup>17</sup> En annen utfordring er at vektleggingen av «uinvitert» gjør at Warings typologi også inkluderer elevs svar som følger lærerspørsmål, og som da ikke skiller dem fra IRE-sekvenser. At elevsvaret på en eller annen måte er uventet, kan selvsagt føre til for eksempel en utvidet sekvens med reparasjon, men jeg vil hevde at det ikke er bestemmende for om sekvensen skal ansees som elevinitiert.

---

<sup>17</sup> Se for eksempel utdrag 3 i artikkel II, der læreren innleder til avslutning av en aktivitet (et punkt i samtalen der man kan tenke seg at flere handlinger kan forekomme, ut over svar på lærerspørsmålet) med spørsmålet «Var dette vanskelig?» og en elev selvselekterer med påstanden «Det er mange som snakker feil, da», som viser til innholdet i det de har jobbet med – og som åpner opp for en lang sekvens der denne påstanden er tema. Denne ikke-prefererte responsen kunne fått en helt annen skjebne (eller trolig ikke kommet i det hele tatt) dersom den ble ytret som del av en pågående sekvens.

Som et resultat av den analytiske prosessen i denne studien og ved avveining av det materialet som andre har analysert fra klasseromsinteraksjon, ser jeg ikke noe behov for en egen definisjon av sekvenser knyttet til elevinitiativer. Jeg har derfor valgt å definere elevinitierte sekvenser svært generelt, som et tilpasset par der en student utfører første del og læreren (eventuelt en medelev) utfører andre del av turparet. Denne definisjonen forholder seg altså til at tilpassede par (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007) er den grunnleggende enheten i sekvensen. De turene som er identifisert som «initierende», er altså første pardel av et tilpasset par, som består av et elevinitiativ og en lærerrespons, og som kan bli utvidet. Elevenes initierende spørsmål (eller kanskje heller informasjonsanmodninger [«requesting information», jf. Stivers & Rossano, 2010, s. 16]) og påstander oppfattes altså som første del av et tilpasset par, da det skapes forventning om et svar eller en ratifisering fra læreren.

## **2.5 «Social epistemics» – epistemisk status og epistemisk holdning**

Helt sentralt i skolens samfunnsmandat står forventningen om at skolen skal overføre, formidle og utvikle kunnskap. For studier av klasseromsinteraksjon vil tilgang til kunnskap være et sentralt poeng. På et overordnet nivå skal fagsamtaler i klasserommet handle om «noe», og dette «noe» skal være med på å utvikle kunnskapsrike elever som er i stand til å ta til seg, kritisk vurdere og videreutvikle allerede etablert kunnskap. I den enkelte samtalen, altså ut fra en mikroanalytisk tilnærming, vil overføring, formidling og utvikling av kunnskap kunne observeres som konstituert i interaksjonen. Analysene i denne avhandlingen avdekker hvordan dette *blant annet* uttrykkes i klasseromsinteraksjon, altså som noen kunnskapskonstituerende praksiser av trolig mange flere.

Vektleggingen av hvordan kunnskap konstitueres og uttrykkes i samtaler, det som omtales som «social epistemics» (blant annet Raymond & Heritage, 2006; Stivers & Rossano, 2010; Stivers, Mondada, & Steensig, 2011; Heritage, 2012a, 2012b; Heritage & Raymond, 2012)<sup>18</sup>, har åpnet opp et nytt analytisk område for CA forskere som er opptatt av klasseromsinteraksjon, ikke minst dersom man argumenterer for «an integrated approach to content and participation patterns, where content aspects can be integrated into a participant oriented, sequentially based CA» (Sahlström, 2012, s. 81). Det kan se ut som om kunnskapsfeltet «social epistemics» har fylt et tomrom for CA-forskere som er opptatt av skole og læring. Parallelt med arbeidet med denne avhandlingen har det kommet mange publikasjoner som på en

---

<sup>18</sup> Schegloff (2010, s. 45) understreker at selv om det ikke har hatt betegnelsen «epistemics», er dette ikke nye problemstillinger, men noe CA også tidligere har diskutert, blant annet under rubrikken «delt kunnskap» («shared knowledge», se også Jakonen, 2014, s. 19 f.).

eller annen måte behandler aspekter ved klasseromsinteraksjon og læring i lys av det epistemiske begrepsapparatet (se for eksempel Sahlström, 2012; Rusk & Pörn, 2013; Sert, 2013; Jakonen, 2014; Tanner, 2014; Jakonen & Morton, 2015; Rusk, Pörn, & Sahlström, 2016). Her vil jeg si noe kort om rasjonalet bak dette begrepsapparatet, og kommer tilbake til de mer konkrete forskningsfunnene knyttet til fremvisning av og forhandling om kunnskap i kapittel 3.

Tidligere CA-studier har vist at samtaledeltakere ikke bare er orientert mot hvem som vet hva, men også «who has the right to know what, who knows *more* about what, and who is *responsible* for knowing what» (Stivers et al., 2011, s. 18). Dette innebærer at vi forholder oss ikke bare til hvem som vet hva, men også til hvilke rettigheter og plikter deltakerne har når det gjelder kunnskap i interaksjon. Kunnskap er altså sosialt organisert, og denne sosiale organiseringen ser ut til å påvirke hvordan vi former, gjenkjenner og tolker individuelle handlinger i interaksjon (Stivers et al., 2011; Heritage, 2012b, 2012a; Sidnell, 2012). Her spiller normen om at enhver ytring er tilpasset samtalepartneren («recipient designed», jf. Sacks et al., 1974, s. 727; Sacks, 1992b), en avgjørende rolle. Hva vi vet og hva vi forventer at samtalepartneren vet, er med på å styre hvordan vi uttrykker oss om hva vi kan og graden av denne kunnskapen (Sidnell, 2012, s. 297).

Synet på kunnskap som sosialt organisert innebærer også at kunnskap er ulikt fordelt, da det alltid vil foreligge et asymmetrisk kunnskapsforhold mellom interaksjonsdeltakerne. Heritage skiller mellom primær og sekundær tilgang til kunnskap, der samtaledeltakere har primære rettigheter til kunnskap om sine egne (og nære relasjoners) følelser og erfaringer, det som kan omtales som den enkeltes *private domene* (Labov & Fanshel, 1977; Raymond & Heritage, 2006; Heritage, 2012a, 2012b). Dette innebærer at dersom B uttaler seg om As private domene, vil B organisere uttalelsene sine deretter (jf. blant annet Raymond & Heritage, 2006; Stivers & Rossano, 2010; Heritage, 2012a, 2012b; Heritage & Raymond, 2012).

Mye av den kunnskapen som uttrykkes interaksjonelt, tilhører imidlertid ikke nødvendigvis den enkeltes private domene. Det er likevel slik at vi i samtaler forholder oss til at kunnskap er stratifisert mellom deltakerne, altså at vi forventer at samtaledeltakerne har mer kunnskap (K+) eller mindre kunnskap (K-) om et gitt samtaletema sett i forhold til samtalepartnerne. Dette omtales som samtaledeltakerens *epistemiske status* («epistemic status»), som er et «inherently relative and relational concept concerning the relative access to some domain of two (or more) persons at some point in time» (Heritage, 2012b, s. 4). Relativt til de(n) andre deltakeren i interaksjonen vil en person da ha et epistemisk domene, og kunnskap om den andres epistemiske domene vil være en viktig del av den bakgrunnskunnskapen man har med seg når man fortolker hva det er som skjer i interaksjonen (Heritage, 2012b, s. 25).

Heritage understreker at epistemisk status er en forholdsvis stabil dimensjon. Samtidig uttrykker deltakerne *epistemisk holdning* («epistemic stance») gjennom det språklige formatet til taleturene. Kärkkäinen (2006, s. 705) definerer epistemisk holdning som deltakernes måte å «marking the degree of commitment to what one is saying, or marking attitudes toward knowledge» og understreker at denne definisjonen også inkluderer «evidential distinctions, or how knowledge was obtained and what kind of evidence the speaker provides for it». Epistemisk holdning viser altså til det språklige uttrykket som samtaledeltakerne benytter seg av for å markere hva de kan, hvor sikre de er på det de kan, og hvordan denne kunnskapen er oppnådd.

Det er som oftest kongruens mellom den epistemiske statusen og den epistemisk holdningen som kommer til uttrykk gjennom samtaleturene. Denne kongruensen er slik sett knyttet til deltakernes intersubjektive forståelse av hverandres kunnskapsnivå. Dette etableres ikke i en enkelt tur, men i en rekke av turer og sekvenser (Heritage, 2013, s. 379). I skolesammenheng ser man for eksempel dette når en elev (K-) stiller et spørsmål (som uttrykker mangel på kunnskap) til læreren (K+) om et tema læreren forventes å kunne noe om. I klasseromssammenheng er fagkunnskap først og fremst knyttet til lærerens epistemiske domene, og kunnskapsasymmetri er et fremtredende trekk ved elev-lærer-interaksjon (se også Jakonen, 2014, s. 22). Dette er tydelig uttrykt i sekvenser der læreren stiller spørsmål-med-kjent-svar<sup>19</sup> («known-information-questions» eller «questions-with-known-answers», Macbeth, 2000, 2003), altså at læreren stiller spørsmål fra en K+-posisjon og derfor ikke reelt ber om informasjon (som er det spørsmål vanligvis brukes til i hverdagssamtaler).<sup>20</sup> Læreren har rett og plikt til å kunne i klasserommet, noe analysene i denne studien viser at både elever og lærere orienterer seg mot (se for eksempel diskusjonen i artikkel I). Dette kommer også til uttrykk gjennom lærerens rett til å reformulere og evaluere elevenes bidrag i klasseromsinteraksjonen (se artikkel III).

Samtidig som både lærere og elever orienterer seg mot klasserommet, eller mer spesifikt fagsamtalene i klasserommet, som et domene der læreren har primære

---

<sup>19</sup> Jeg ønsker bevisst å bruke det mer nøytrale, men ikke fullt så innarbeidede spørsmål-med-kjent-svar, i stedet for å bruke begreper som åpne vs. lukkede spørsmål, autentiske vs. inautentiske spørsmål, da det for det første ikke er en entydig bruk av disse begrepene i litteraturen (se for eksempel diskusjon i Andersson-Bakken, 2014), men også for å unngå implikasjoner om hva for eksempel «autentisitet» innebærer (er et spørsmål autentisk bare hvis spørsmålsstilleren ikke vet svaret, eller kan spørsmålet også være autentisk dersom spørsmålsstilleren ikke vet om adressaten kan svare på spørsmålet?).

<sup>20</sup> Heritage (2012b, s. 7) understreker at samtaledeltakerne kan oppheve denne kongruensen for å framstå som om de har mer eller mindre kunnskap enn det de faktisk har. Jakonen (2014, s. 30) nevner fising («fishing», Pomerantz, 1980) for å innhente informasjon som et sentralt eksempel på en slik praksis, der «fiskeren» later som om han vet mindre om et emne enn han egentlig gjør, for å få ut informasjon av samtalepartneren.

epistemiske rettigheter, har ikke læreren absolutt epistemisk suverenitet («epistemic primacy», Stivers & Rossano, 2010, s. 13). Elevene trekker med seg personlige erfaringer<sup>21</sup> og kunnskap som ikke er kjent for læreren, noe som åpner muligheten for kunnskapsforhandling. Alle de tre artiklene i denne studien viser i større (artikkel II) eller mindre grad (artikkel III) eksempler på lokal forhandling om hva som skal gjelde som riktig eller relevant kunnskap (se grundigere drøfting av dette i kapittel 6). Elever og læreres epistemiske status og epistemiske holdning er altså ikke statiske størrelser, men noe som uttrykkes lokalt i samtalen *samtidig* med at det institusjonelle nivået gjøres relevant. På samme tid forholder elever og lærere seg til sin epistemiske posisjon i den enkelte samtalen (mikronivået) og sin epistemiske posisjon i fagsamtaler mer generelt (mesonivået).

---

<sup>21</sup> I mitt materiale finnes det nesten ingen eksempler på at elevene refererer til egne erfaringer når de uttrykker kunnskap om noe. I forhandlingssekvenser der elevene oppgraderer kunnskapen sin, benytter de referanser til utenforliggende kunnskapskilder, selv om disse kunnskapskildene noen ganger har en vag referanse (for eksempel «en bok jeg har lest» eller «en film jeg har sett»). De få eksemplene jeg har på at elevene uttrykker «jeg synes» eller «jeg mener» er fra én og samme samfunnsfagstime, der det spesielt er én elev som initierer sekvenser i tilknytning til temaet «folkemord i Uganda». I norsk og naturfagstimene forekommer det ingen «synes», «mener» eller andre leksikalske uttrykk for personlige erfaringer i de elevinitierte sekvensene. Uten at jeg har foretatt systematiske analyser av dette, kan det se ut til at uttrykk for personlige erfaringer og meninger ikke framstår som strategier for å grunnlegge faglige påstander i norsk og naturfag, noe som kunne gitt elevene epistemiske rettigheter til å mene noe som ikke kan sies imot (jf. epistemiske rettigheter til egne erfaringer). Dette kan skyldes at rett til egne erfaringer oppheves i fagsamtaler, noe Koole (2012) har vist kan være tilfelle med eierskap til «å vite hva man ikke vet» (Koole, 2012a, s. 1941, se mer om dette i 3.1).

### 3.0 Tidligere forskning på epistemisk posisjonering<sup>22</sup> i klasserommet

Som nevnt over (2.0) går kunnskapsfeltet «social epistemics» rett inn i kjernen til de institusjonelle oppgavene som klasseromsinteraksjonen skal bidra til, nemlig utvikling av kunnskap og forståelse (Macbeth, 2004; Koole, 2010; Macbeth, 2011). Sahlström (2012, s. 80) påpeker at mesteparten av læringsforskningen innen CA har fokusert på deltakerstrukturer, og at det mangler studier som integrerer analyser av innholdselementer og deltakerstrukturer. De siste årene har det blitt publisert et stadig økende antall studier som har benyttet «social epistemics» som rammeverk, særlig innenfor CA-orientert andrespråksforskning (CA-for-SLA, Markee & Kasper, 2004; se for eksempel Koole, 2012a; Sert & Walsh, 2013; Jakonen, 2014; Jakonen & Morton, 2015). Min studie føyer seg dermed inn i en sammenheng der epistemisk posisjonering undersøkes ut fra ulike vinklinger.

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere noen studier som er særlig relevante i relasjon til den overordnede problemstillingen, framvisning av og forhandling om epistemiske rettigheter og forpliktelser (se ellers presentasjon og diskusjon av relevant forskning i de ulike artiklene). Jeg har delt kapittelet i to, der den første delen tar for seg forskning der det å etablere seg som en som kan eller ikke kan, står sentralt, det jeg har valgt å kalle *å vise fram epistemisk posisjon*. Den andre delen tar for seg forskning som først og fremst fokuserer på *å forhandle om epistemisk posisjon*. Det er ikke et vanntett skille mellom å vise fram og å forhandle om epistemiske posisjoner, men jeg mener likevel at inndelingen representerer det analytiske fokuset i de studiene jeg presenterer.

For å kunne studere epistemisk posisjonering er det helt sentralt å kunne identifisere hvordan elever og lærere faktisk *gjør* denne posisjoneringen, altså hvilke språklige ressurser som uttrykker epistemisk posisjonering. Sahlström (2012, s. 81 f.) viser til en undersøkelse av frekvensen av epistemiske holdningsmarkører («epistemic-stance markers») i klasseromsinteraksjon, der resultatene viser at både lærere og elever bruker leksikalske markeringer av epistemisk holdning i utstrakt grad. Sahlström (2012, s. 81 f.) hevder på bakgrunn av dette at elever og lærere bruker mye samtale tid på å indikere hvordan de vet at de kan noe, og hvordan denne kunnskapen eventuelt endres. Han viser eksempler på hvordan elever og lærere forhandler om autoritet og kunnskap og understreker at «participants draw on a

---

<sup>22</sup> Tanner (2014, s. 45 note 45) påpeker at «epistemisk posisjonering» har blitt brukt som en svensk oversettelse av «epistemic stance». Jeg har valgt å oversette «epistemic stance» med «epistemisk holdning» (noe Tanner også har valgt), og «epistemisk posisjonering» benyttes som begrep for selve handlingen *å innta en posisjon* i forhold til samtalepartneren mer generelt, mens «epistemisk holdning» benyttes for de konkrete språklige uttrykkene for holdning.

number of resources when interacting in order to claim and display understanding and knowledge, and to attribute these understandings and knowledge to themselves or others» (Sahlström, 2012, s. 86). Det er altså ikke ett enkelt verbalt (eller ikke-verbalt) element som uttrykker epistemisk holdning. Min studie viser fram noen av de ressursene som elever og lærere benytter seg av, og supplerer på denne måten bildet av hvordan lærere og elever framviser og forhandler om kunnskap i helklasseinteraksjon.

### 3.1 Å vise fram epistemisk posisjon

De studiene jeg presenterer under, viser elevers uttrykk for epistemisk posisjon på ulike måter, men der det først og fremst er lærerne som initierer denne posisjoneringen. Lærernes epistemiske autoritet spiller derfor direkte inn på elevenes epistemiske posisjonering. Dette viser blant annet Koole (2010), som undersøker læreres forklaringer av matematiske problemer i lærer–elev-dyader, der elevenes responser på disse forklaringene uttrykker ulike former for tilgang til ny kunnskap («epistemic access»). Studien viser at elevenes tilgang til ny kunnskap kan uttrykkes som at de har *forstått* noe («understanding»), og som at de *kan* noe («knowing»). Koole argumenter for at lærere forholder seg ulikt til markering av forståelse og markering av kunnskap, noe som igjen resulterer i ulike forventninger om hvordan elever skal uttrykke dette språklig. Koole hevder at når lærerne holder en utvidet monolog for å forklare noe, fører det ofte til at de krever bekreftelse av forståelse fra eleven (i form av variasjoner over bekreftende svar på lærerspørsmål som «Har du forstått?»). Når lærer og elever derimot har en mer dialogisk sekvensorientering, der det forekommer en veksling mellom lærersvar og elevspørsmål, holder det ikke med å hevde å ha forstått noe, det Koole kaller «claim of understanding» (Koole, 2010, s. 207), men læreren krever at eleven må demonstrere at han har fått ny kunnskap gjennom å utføre en oppgave eller formulere den nye kunnskapen sammenhengende, det han refererer til som «demonstrations of knowing» (Koole, 2010, s. 207).

Læreres utøvelse av epistemiske autoritet kommer også sterkt til uttrykk i en annen studie av Koole (2012a), der han undersøker sekvenser der tospråklige elever har bedt om individuell hjelp fra læreren fordi det er noe de ikke forstår, og som derfor hindrer dem i å utføre en matematisk oppgave. Analysene viser at læreren ikke ber eleven formulere hva det er han ikke forstår, men i stedet er det læreren som slår fast hva som er elevenes problem. Deretter forklarer læreren det hun har slått fast at eleven ikke forstår, noe som fører til at det reelt sett er lærerens problem som blir forklart. Elevenes problem blir av læreren ansett som et matematisk problem, ikke et språklig problem. Analysene viser også at læreren oppfordrer elevene til å bekrefte at lærerens fortolkning av problemet er den rette. I noen tilfeller protesterer elevene på



denne fortolkningen, noe som fører til forhandlingssekvenser, men også der aksepterer elevene etter hvert lærerens fortolkning av det opprinnelige problemet. Koole hevder at dette viser hvordan læreren rutinemessig trekker veksler på sin epistemiske autoritet og gjør elevenes problem til «sitt»: «Even though the help seeking student can be said to be the more knowledgeable on what the problem is, we have seen that the teacher claims access to the particular student problem, and is established as epistemic authority» (Koole, 2012a, s. 1914). Mangel på kunnskap eller forståelse opptrer derfor annerledes i klasseromsinteraksjon enn i hverdagsinteraksjon, der man har rett til å beskrive sine egne tanker og opplevelser (jf. Heritage, 2012b, s. 6; se også Koole, 2012a).

Selv om læreren ofte er den som anses som epistemisk autoritet i klasserommet, kan også elever hevde epistemisk autoritet overfor medelever som antas å kunne mindre. Rusk, Pörn og Sahlström (2016) undersøker samtaler mellom lærere og elever en til en eller i smågrupper der deltakerne ikke bruker et felles førstespråk for å løse forståelsesproblemer. De viser eksempler på samtaler i dyader og smågrupper der både lærere og medelever som hevder større kunnskap om andrespråket enn samtalepartneren, altså er K+, utøver sin epistemiske autoritet ved å insistere på at innlæringsspråket skal brukes, noe som fører til brudd på den intersubjektive forståelsen. De hevder at bruken av det felles førstespråket kunne vært utnyttet som en viktig ressurs for å skape mening, noe som også kunne vært nyttig for å lære andrespråket, for eksempel ved at begreper på andrespråket forklares på førstespråket.

Læreren påvirker også elevers epistemiske posisjonering gjennom å stille spørsmål som leder til sekvenser der epistemisk posisjonering forekommer (Sert, 2013; Sert & Walsh, 2013). Interessant nok er det elevers markering av at de ikke kan noe, som er fokus for disse studiene. Sert og Walsh (2013) viser at det å hevde at man ikke kan noe, har en annen sekvensiell struktur i helklasseinteraksjon enn i hverdagssamtaler. De viser at elevers «vet ikke»-svar (det de kaller «claims of insufficient knowledge») opptrer som frittstående turer, uten krav om begrunnelser («accounts»), og da som andre partdel i et turpar der læreren har initiert med et spørsmål. I forlengelsen av dette viser Sert (2013) hvordan lærere undersøker om elever har forstått eller kan noe gjennom sekvenstypen han kaller «epistemisk statussjekk» («epistemic status check»). Han viser hvordan lærere initierer slike sekvenser etter forsinkede andre partdeler i spørsmål-svar-sekvenser, men at lærerne også er orientert mot ulike kroppslige uttrykk for utilstrekkelig kunnskap, noe som også fører til initiering av epistemisk statussjekk-sekvenser.

Elevers «claim of insufficient knowledge» har også blitt undersøkt i elev-elev-interaksjon (Jakonen, 2014; Jakonen & Morton, 2015). Jakonen (2014) undersøker det han kaller «student initiated knowledge gaps», altså sekvenser der

elever selv introduserer at de ikke kan noe, i samtaler elever imellom («desk talk»). Han argumenter med at elevinitierte sekvenser representerer en systematisk praksis der elever som oftest henvender seg til medelever (i motsetning til lærer) for å få svar, og der de systematisk viser om eller at de har fått kunnskap om noe de tidligere ikke hadde, altså at de viser endret epistemisk status knyttet til et kunnskapsobjekt. Analysene viser hvordan elever temporalt orienterer seg mot læring, både framover for å få tilgang til kunnskap som de trenger for å få utført framtidige handlinger eller arbeidsoppgaver, og tilbake til tidligere etablert kunnskap og epistemiske posisjoner. Det vises blant annet ved hvordan elevene både innhenter kunnskap fra medelever som tidligere har vist at de kan noe og kilder som har vært aktualisert i foregående timer. Argumentet i studien er videre at dette viser hvordan læring ikke er begrenset av de kunnskapene og ferdighetene som læreplanen bestemmer, men at læring er intimt forbundet med hvordan handlinger er formet «in recipient designed ways» (Jakonen, 2014, s. 6), altså på alle nivåer tilpasset mottakeren.

I likhet med Jakonens (2014) studie undersøker også Jakonen og Morton (2015) hvordan elever seg imellom uttrykker at de mangler kunnskap. Jakonen og Morton fant at når en elev ber om informasjon fra andre medlemmer i gruppearbeid, kan dette innlede til det de kaller epistemiske søkesekvenser («Epistemic Search Sequences»), sekvenser der elevene i en gruppe kollektivt søker etter informasjon for å finne det de mangler av kunnskap («close the knowledge gap»), for eksempel ved å henvende seg til elever utenfor gruppa (Jakonen & Morton, 2015, s. 75). Jakonen og Morton (2015) oppsummerer funnene sine i tre punkter. For det første hevder de at elever seg imellom forholder seg til epistemiske søkesekvenser på andre måter enn det de gjør i helklasseinteraksjon med læreren, blant annet forholder den spørsmålsstillende eleven seg til de andre elevene som noen som har kunnskap (K+). Samtidig blir elevene som påstår at de kan noe («claiming K+»), mest sannsynlig holdt ansvarlige for å vite det de vet og kan bli bedt om å begrunne at de faktisk er K+. Det siste punktet de trekker fram, er at det som anses som «knowledge gap», altså det elevene mangler kunnskap om, ofte er noe helt annet enn det som er det pedagogiske fokuset for timen, noe som gir elevene en annen råderett over hva de trenger å lære, hva som er det læringsverdige («the learnables», jf. Majlesi & Broth, 2012).

Selv om utgangspunktet for Vehviläinen (2009b) også er at studenter søker råd og dermed inntar en posisjon som en som ikke kan, viser hennes studie at gjennom å hevde utilstrekkelig kunnskap, forekommer det også en epistemisk posisjonering, da studenter kan utnytte ulike formater i veiledningssituasjoner for å posisjonere seg som en som har noe kunnskap, eller som en som helt mangler kunnskap. Vehviläinen (2009b) viser hvordan studenter tar initiativer i veiledningssituasjoner og dermed aktivt søker løsning på problemer. Hun fant at

studentene utnyttet to ulike typer formater, der den ene typen klart viste mangel på kunnskap og tydelig etterspurte hjelp, mens den andre (mest frekvente) typen mer fungerte som kontrollspørsmål eller opererte med mulige forslag til handling og derfor bare potensielt indikerte forståelsesproblemer. Disse to ganske ulike formatene førte begge til utvidede svar fra veileder/lærer, noe som viser at lærerne ikke bare orienterer seg mot å løse et problem, men også mot selve situasjonen rundt studentenes problem, altså at selve veiledningssituasjonen krever utvidede lærersvar. Det er altså ikke formatet på studentenes spørsmål som først og fremst er avgjørende for graden av råd de mottar i veiledningssituasjoner, da selv ja/nei-spørsmål fører til utvidede svar med begrunnelser. Samtidig påpeker Vehviläinen at selv om begge formatene involverer risikoen for å vise seg som lite kunnskapsrik, vil den mest frekvente typen også etablere studenten som en som kan noe, noe som er en viktig del av det å være en masterstudent. På samme måte som Vehviläinen (2009b) viser mine funn (særlig artikkel I) at elever aktivt benytter seg av ulike språklige formater for å posisjonere seg. Mens Vehviläinen sine studier viser hvordan ulike studenter benytter forskjellige språklige formater, viser artikkel I hvordan elever benytter det samme overordnede (spørsmåls)formatet for å posisjonere seg med ulike grader av kunnskap.

### **3.2 Å forhandle om epistemisk posisjon**

Som vi kan se av studiene over, har det meste av den tidligere forskningen om epistemisk posisjonering vist at læreren har epistemisk autoritet, og at denne autoriteten gir seg utslag i hvordan interaksjonen i klasserommet foregår (se også Jakonen, 2014, s. 37). Noen studier har derimot vektlagt hvordan elever eller studenter initierer interaksjon og på denne måten forhandler om epistemisk status. Felles for disse studiene er at de alle viser fram ulike måter som elever eller studenter, altså deltakerne som potensielt ikke har epistemisk autoritet i klasseromsinteraksjonen, inntar en posisjon som den som kan noe, og at de dermed utfordrer lærerens epistemiske autoritet. Disse studiene er de som ligger nærmest opp mot denne (særlig artikkel I og II).

Vehviläinen (2009a) viser hvordan kunnskapsforhandling foregår i masterveiledninger der tilbakemeldingen studentene mottar, er kritisk vinklet. Studien hennes er en dybdeanalyse av to veiledningssekvenser, og analysene viser hvordan motstand og interaksjonell uoverensstemmelse («misalignment») oppstår og gradvis øker gjennom veiledningen. Studentene godtar først veilederens råd, men i fortsettelsen av veiledningen benytter de sine interaksjonelle initiativer til å forfølge sin opprinnelige agenda. Dette fører til forlengede forhandlingssekvenser der studentene opprettholder sin posisjon som motvillige mottakere av den kritiske

tilbakemeldingen. Læreren på sin side fastholder rådene sine og fortsetter å gi de samme rådene til de er interaksjonelt akseptert, gjerne ved hjelp av serier av minimale responser som avslutter sekvensen. Vehviläinen påpeker at det er nyttig å se på veiledningssituasjoner som et møtepunkt der deltakerne har ulike agendaer, og der disse agendaene ikke nødvendigvis møtes.

Jacknick (2011) undersøker den sekvensielle plasseringen og funksjonen til elevinitierte sekvenser i engelsk som andre-pråkstimer der elevene er voksne innlærere. Selv om Jacknick ikke direkte benytter seg av begreper fra «social epistemics», drøfter hennes studie epistemisk posisjonering, og siden hun i tillegg analyserer elevinitierte sekvenser, er hennes studie relevant for min. Jacknick (2011) analyserer særlig sekvenser der elevene motsier eller utfordrer læreren, og hun hevder at elevenes initiativer uttrykker makt («power-moves»), og at elevinitiativene reverserer lærer/elev-rollene i klasserommet. Jeg har funnet flere eksempler på elevinitierte sekvenser som likner på de sekvensene Jacknick studerer i mitt materiale (særlig representert i artikkel II). Jacknicks studie benytter seg derimot av en annen definisjon av elevinitiativer enn denne studien (se 2.4), noe jeg mener begrenser hennes studieobjekt. Hun legger også vekt på at hennes studie er «applied», i den forstand at hun kombinerer CAs analytiske grunnlag med teorier om elevs «agency», altså elevs mulighet for handlingsrom i klasseromssamtalen. Jeg er ikke prinsipielt uenig i at hennes analyser av elevinitiativer viser elevs handlingsrom, men mener at elevs handlingsrom også må sees i sammenheng med lærernes sekvensielle rettigheter som ordstyrer. Elevenes handlingsrom må derfor alltid sees i sammenheng med lærerens ratifisering (se diskusjon i artikkel I og II).

Kääntä (2014) undersøker hvordan språkinnlærings elever og lærere forhandler om hva som skal gjelde som riktig kunnskap, gjennom å identifisere hvordan elever innleder til korreksjon gjennom korreksjonsinitieringer («correction initiations»). Hun viser hvordan det verbale, sammen med temporal og sekvensiell posisjonering, utnyttes for å forhandle om epistemisk posisjon. Korreksjonsinitieringer defineres som «verbal contributions that occasion conditionally relevant responses from co-participants, and thus are interactionally consequential: They begin an interactionally activity through which an erroneous feature is explicitly corrected» (Kääntä, 2014, s. 90). Som Kääntä påpeker, etablerer elevene seg som noen som kan noe, gjennom å initiere disse korrigerende. Samtidig utfordrer de potensielt lærerens epistemiske autoritet og status gjennom å påpeke feil som læreren ikke har kommentert eller rettet opp. Korreksjonsinitieringene ansvarliggjør dermed læreren for det som blir stående som det gjeldende svaret i klasseromskonteksten. Kääntäs korreksjonsinitieringer tilsvarer på mange måter noen av de elevinitierte sekvensene jeg har analysert (representert for eksempel ved utdrag 5 i artikkel I). Kääntä (2014) undersøker språklæring, og

mine analyser supplerer hennes ved at jeg viser at korreksjonsinitieringer er representert i ulike læringsaktiviteter i klasserommet.

For å oppsummere vil jeg si at min studie trekker på og supplerer de forskningsfunnene som er presentert i dette kapitlet. De fleste av studiene fokuserer imidlertid på interaksjon i dyader eller små grupper (med unntak av Jacknick, 2011; Sert, 2013; Sert & Walsh, 2013). I tillegg er det ingen studier som undersøker hvordan elever og lærere etablerer og forhandler om kunnskap i helklassesamtaler på tvers av situasjoner og lingvistiske formater. Min studie har slik en bredere vinkling på epistemisk posisjonering i helklassesamtaler, da den både drøfter hvordan lærerens epistemiske autoritet er et utgangspunkt for læreres mulighet til å reformulere elevsvar (artikkel III), og viser hvordan elevene etablerer kunnskap og initierer forhandling om kunnskap (artikkel I og II). Vehviläinen (2009b), Kääntä (2014) og Jacknick (2011) undersøker alle elevinitierte sekvenser, men analyserer sekvenser som initierer reparasjon, noe som gjør at de analyserte sekvensene er direkte knyttet til de foregående ytringene ved at de kan sees på som innskutte ekspansjoner eller postekspansjoner i et turpar. De elevinitiativene som artikkel II (og delvis artikkel I) viser, er mer uavhengige bidrag til klasseromsinteraksjonen, det vil si at de typisk innleder til eller utvider et emne i motsetning til å respondere på emner innført av læreren. I tillegg viser artikkel III hvordan lærere benytter elevs responser som utgangspunkt for å fastslå hva som er læringsverdig («the learnables», jf. Majlesi & Broth, 2012), altså etablere kunnskap, og at denne epistemiske posisjoneringen fra læreren også kan føre til forhandling om hva som skal telle som riktig eller relevant kunnskap i klasserommet.



## 4.0 Metode

Selv om CA ofte ikke framstår med en overbyggende teoretisk forankring, bygger retningen på noen grunnleggende prinsipper knyttet til metode og metodologi som skiller den fra tilgrensende tradisjoner (jf. blant annet ten Have, 1999; Arminen, 2005; Hutchby & Wooffitt, 2008). De metodiske eller metodologiske prinsippene henger nær sammen med bruken av CA som praktisk analytisk verktøy og har direkte konsekvenser for datainnsamling, transkripsjon og analyse. Valget av CA som metode var derfor avgjørende for utformingen av prosjektet mitt fra begynnelsen av.

CA som metodisk retning stiller strenge krav til transparens, både i analyseprosessen og i presentasjonen av forskningsresultatene. For å kunne etterprøve og empirisk undersøke det bildet som forskningen gir av en sosial verden, er det avgjørende med kvalitetskrav knyttet til metode, data og analyse av data (jf. Peräkylä, 2004; Silverman, 2011, s. 358). Dette handler om forskningens troverdighet (Silverman, 2011, s. 351 ff.), altså mulighet for å undersøke om de forskningsresultatene man kommer fram til, faktisk presenterer det de sier de skal gjøre, og uttrykkes gjennom en studies *reliabilitet* og *validitet*. I dette kapittelet skal jeg presentere forskningsprosessen som har resultert i artiklene i denne studien, fra innsamling av data, via analyseprosessen og fram til presentasjonen av resultatene i artiklene. Underveis vil jeg drøfte dette opp mot CAs grunnleggende metodologiske prinsipper og diskutere dem opp mot krav om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning.

### 4.1 Datainnsamling

CAs metode er strengt empirisk. Dette innebærer et krav om bruk av faktisk forekommet interaksjon («naturally occurring talk-in-interaction», Hutchby & Wooffitt, 2008, s. 12) og at selve analysene skal være datadrevet, både når det gjelder de problemstillingene som motiverer dem og den faktiske analyseprosessen. Video-/audioopptakene skal være grunnlag for enhver analytisk fortolkning. I dette ligger det implisitt en kritikk av forskning som baserer seg på selvrapportering: «We cannot rely on members' testimony as a reliable source of information [...] we must examine what persons actually *do*, and, from this discern the analyses they have produced» (Sidnell, 2013, s. 79).

Materialet til mitt prosjekt består av videofilm av ca. 50 undervisningstimer, der hoveddelen er hentet fra naturfag og norsk, Vg1, studiespesialiserende retning ved en videregående skole (det vil si at elevene er ca. 16 år). Elevene er de samme, men lærerne er ulike. Jeg ønsket å sikre en viss systematikk i forbindelse med

datainnsamlingen og var derfor til stede ved oppstart og avslutning av alle temaer som elevene hadde i norsk og naturfag i løpet av vårsemesteret (andre halvdel av Vg1). I tillegg valgte jeg å følge alle timene i ett tema i hvert av fagene. Da norskfaget ikke besto av klart definerte temaer og naturfag besto av mange temaer, var jeg tilstede i flertallet av klassens timer i de to fagene i løpet av dette halvåret. Totalt resulterte dette i film fra ca. 21 skoletimer i hvert fag. I tillegg har jeg ca. åtte timer film i samfunnsfag fra Vg1, medier- og kommunikasjon, ved en annen videregående skole. Dette materialet er samlet inn sammen med to kolleger.

Det ble brukt tre kameraer til innsamling av data, ett bakerst i klasserommet som fokuserte på læreren, og som fanget hele tavlen. Det ble så plassert to kameraer i hvert sitt hjørne foran i klasserommet som totalt fanget alle elevene. Jeg valgte å bruke fast kameraplassering for alle øktene (etter en pilot som ga meg innblikk i hvordan jeg best kunne fange opp hele klasserommet), slik at jeg i størst mulig grad skulle få de samme vinklene og eventuelt få de samme feilkildene ved innsamlingen. Samtidig vil selvsagt kameraplassering, hva kameraene zoomer inn på, og for eksempel når man begynner og stopper filmingen (avgrensning av situasjonen man ønsker å studere), kunne avgjøre hva som fremstår som verdt å undersøke. Jeg var tilstede i klasserommet i alle øktene jeg filmet. Jeg plasserte meg likevel ikke bak et av kameraene, men valgte en annen plassering i klasserommet. Dette skulle sikre at kameraene i størst mulig grad ble en del av interiøret og ikke en forlengelse av forskeren.

Kameraene ble plassert slik at de fanget det meste av det som foregår i klasserommet. Det er likevel slik at deler av interaksjonen ikke kommer like tydelig fram. Det hender at elever bøyer seg ned bak ryggen på en medelev, eller at noen snur seg rundt selv om de sier noe høyt. Det er også umulig å vite om det som blir sagt, sies høyt nok eller klart nok til at «alle» kan høre det. Kameraene har mikrofoner som på grunn av sin plassering fanger mer og tydeligere noen deler av samtalen enn andre. Dette gjør at jeg i noen sammenhenger må foreta fortolkninger og avgrensninger mellom hva som er «offentlig», altså tale som er rettet mot alle, og hva som er «privat», altså kommentarer til dem som sitter i umiddelbar nærhet og som ikke er ment for lærer og/eller andre medelever. Jeg kan for eksempel ikke si noe sikkert om hva lærerne bevisst overhører, altså velger å ikke gjøre interaksjonelt relevant, noe jeg drøfter i artikkel II. I tråd med CA er det imidlertid det som gjøres interaksjonelt relevant av deltakerne, som styrer analysen, og mitt prinsipp for hva som er «hørbart», baserer seg på dette. For de utsnittene jeg har analysert, har jeg det jeg oppfatter som «godt nok» materiale i forhold til de analysene jeg gjør, selv om



det er flere tenkte problemstillinger knyttet til helklassesamtalen som jeg ikke kan svare på på bakgrunn av kvaliteten til mitt materiale.<sup>23</sup>

I tillegg til innsamling av data med video har jeg også benyttet meg av feltnotater og ustrukturerte samtaler med lærerne etter at datainnsamlingen var avsluttet.<sup>24</sup> Feltnotatene har ikke form som klassiske feltnotater, men føyer seg inn i en CA-tradisjon der feltnotatene brukes for å identifisere hvem som deltar i interaksjonen, og beskrivelse av deler av settingen som kan påvirke analysen, men som ikke er festet til film (Heap, 1997, s. 220). I tråd med CA har feltnotatene ikke hatt avgjørende påvirkning på selve analysene mine; samtidig kan jeg ikke se bort fra at feltnotatene har påvirket min analytiske interesse, da jeg gjennom tilstedeværelsen i klasserommet la merke til enkelte episoder som jeg kjente igjen som interessante ved gjennomgang av data. Her risikerer jeg som forsker å komme i et dilemma i den forstand at jeg kjenner utfallet av samtalen. Dersom det deltakerorienterte perspektivet skal tas på alvor (se mer 4.3), må jeg være ekstra nøye med å ikke la min kunnskap om utfallet styre selve analysen av interaksjonen, da deltakerne kun har tilgang til det som akkurat har blitt sagt (jf. Psathas, 1995, s. 49).

Det er i studiet av interaksjon at CA har sin styrke som tilnærming til klasseromsforskning, og det som studeres, er «doing classroom interaction», ikke skrivning, lesing eller andre klasseromsaktiviteter i seg selv. Dersom det er tekstlige, billedlige eller teknologiske ressurser som skal studeres i undervisningssammenheng, vil det være mer passende å bruke andre metoder (Peräkylä, 2004, s. 287 f.). Samtidig forekommer det at elever eller lærere gjør andre artefakter relevante i interaksjonen, og i den grad vil også interaksjonen mellom deltakerne og artefaktene behandles som en del av dataene. Dette er særlig relevant når kontekst til forskningsartiklenes utdrag beskrives, der både filmklipp og tekster som elevene har sett og lest, refereres til.

---

<sup>23</sup> Kvaliteten til det innsamlede materialet har i noen grad påvirket bruken av utdrag i de ulike forskningsartiklene. Dette har resultert i at jeg ikke har med utdrag fra samfunnsfagtimene i artiklene, da lyd kvaliteten noen ganger har gjort at transkripsjonen av enkelte ord var usikker. Utdragene fra samfunnsfagtimene er likevel inkludert i kolleksjonene, da uklarhetene ikke var avgjørende for identifisering av handlinger eller praksiser.

<sup>24</sup> Jeg har også notert ned kommentarer fra lærerne angående min tilstedeværelse i klasserommet. Disse kommentarene kom stort sett på vei til og fra klasserommet og i forkant og etterkant av de øktene jeg filmet (og foregikk altså når elevene ikke var tilstede). Noen av disse kommentarene er relevante nå det gjelder min forsknings påvirkning på lærerens planlegging av undervisningen. Den ene læreren omtalte det som «forskereffekten», både som kommentar underveis og i en avsluttende samtale, og handlet ifølge henne om ønsket om å prøve ut nye ting og en delvis grundigere gjennomarbeidelse av planen for timen.

## 4.2 Den analytiske prosessen – identifisering av analyseobjekter

I motsetning til mange andre retninger innen samfunnsvitenskapen begynner CA med observasjon (Sidnell, 2013, s. 86). Forskeren skal lytte til og se på dataene, for så å forsøke å beskrive det som faktisk skjer i utviklingen av samtalen, uten å ha en forutforståelse av hva man skal undersøke, nettopp fordi den åpne tilnærmingen til data kan vise oss noe annet enn det vi kunne forestille oss om vi tok utgangspunkt i hypoteser eller teorier:

We will be using observation as a basis for theorizing. Thus we start with things that are not currently imaginable, by showing that they happened. We can then come to see that a base for using close looking at the world for theorizing about it is that from close looking at the world we can find things that we could not, by imagination, assert were there. (Sacks, 1984, s. 26)

Interaksjonen skal beskrives som et fenomen i seg selv, ikke som «a screen on which are projected other processes» (Schegloff sitert i Sacks, 1992a, s. xviii), og data vil selv vise forskeren hva som er interessant å studere, dersom man unngår å tre en ferdig problemstilling ned over dem (Sacks, 1992b). Metoden er derfor i utgangspunktet induktiv.<sup>25</sup> CAs ideal ved tilnærmingen til analyser er, i tråd med det induktive prinsippet, «unmotivated looking» (Sacks, 1984; Hutchby & Wooffitt, 2008, s. 89). I realiteten er det utfordrende å gjennomføre dette fullt ut. I denne studien er en gitt institusjonell kontekst, klasserommet, på forhånd valgt ut, og avgrensningen av studieobjektet til faglig orienterte samtaler ble bestemt før materialet ble samlet inn. Jeg var altså opptatt av faglige samtaler, ikke «hva som helst» som foregikk i timene.

Innsamlingen av data var også basert på antagelser om og holdninger til tidligere forskning. Tidligere forskning på helklassesamtaler innenfor det sosiokulturelle paradigmet har, som nevnt innledningsvis, kritisert IRE-strukturen i helklassesamtaler for å begrense elevs muligheter for bidrag (jf. Aukrust, 2001; 2003). En gjennomgående kritikk av helklassesamtalene har vært normativt forankret i et behov for å endre mønsteret for interaksjon, samtidig som det rent praktisk har vist seg å være vanskelig å endre dette samhandlingsmønsteret (jf. Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007). Annen klasseromsforskning har vektlagt kategorisering og tidsbruk, ved for eksempel å telle opp og kategorisere ulike typer lærerspørsmål eller fordeling av taletid i klasserommet (se Andersson-Bakken, 2014, s. 14 ff., for en oversikt). Tilsvarende forskningsresultater var med på å styre mitt valg av CA som metode. Jeg ønsket å undersøke faglige helklassesamtaler med en tydelig empirisk, men ikke minst sekvensiell, forankring. Jeg ønsket å filme forløp, slik at analysene

---

<sup>25</sup> Det at CA-forskere hevder å være strengt deskriptive og induktive, har blitt sterkt kritisert, ikke minst fordi en ren induktiv tilnærming kan oppfattes som en umulighet. Svennevig (2001) konkluderer også med at abduksjon kanskje best forklarer hva CA-forskere egentlig gjør i sine analyser (se Svennevig, 2001, for en diskusjon av CA og abduksjon).

baserer seg på at enhver ytring er et resultat av, og en forutsetning for, de ytringene som følger (se mer om dette under).

Oppstarten av min studie var altså preget av mine for-dommer om interaksjonsforskning i klasserommet. Den videre analytiske prosessen var derimot i større grad datastyrt og induktiv, da analyseobjektene som danner bakgrunnen for artiklene og de tilhørende forskningsspørsmålene, etablerte seg i takt med selve analysen. Jeg utforsket materialet med et ønske om å undersøke hva som faktisk skjedde i disse helklassesamtalene, og om det var noe som framsto som «underlig» («a puzzle», jf. Schegloff, 1996a), altså spesielt verdt å legge merke til. Selve analyseprosessen fulgte dermed oppfordringen om «unmotivated examination of naturally occurring interaction materials» (Schegloff, 1996a, s. 172), og den videre analysen baserte seg på grunnprinsippene for en CA-analyse: observasjon som utgangspunkt for identifisering av et interessant fenomen og utvikling av en samling som så skal være grunnlaget for å beskrive en praksis (se for eksempel Schegloff, 1996a; Heritage, 2004; Sidnell, 2013).

Ved grundig eksaminasjon av data ble jeg opptatt av de delene av samtalene der jeg opplevde at elevene var aktive. Jeg la merke til de sekvensene der elevene stilte spørsmål til læreren eller påsto noe om fagstoffet som ble presentert. I denne analysen la jeg merke til at det var et skille mellom sekvenser der elevene stilte spørsmål eller påsto noe om faglige fenomener og bidrag som i større grad handlet om praktiske, prosedyreorienterte fenomener. Dette førte til den første avgrensningen av materialet, der jeg skilte mellom emneorienterte og prosedyreorienterte samtalesekvenser (se 2.3). Dette forholdsvis grovmaskede skillet var formålstjenlig for å avgrense det jeg var opptatt av, nemlig elevens faglige bidrag, og førte meg videre til avgrensningen av neste kategori, elevinitierte sekvenser, som er analyseobjektet i artikkel I og II (se 2.4). Det var overveiende flere spørsmål enn påstander som innledet de elevinitierte sekvensene. På bakgrunn av materialets omfang (50 skoletimer à ca. 45 minutter) valgte jeg å lage en kolleksjon av de ca. 100 første elevinitierte spørsmålene jeg møtte på i materialet, hentet fra et vilkårlig utvalg av de filmede skoletimene. Denne kolleksjonen var utgangspunkt for artikkel I. Utvalget til artikkel II, 56 sekvenser med faglige påstander, baserer seg derimot på hele materialet.

Gjennom arbeidet med avhandlingen ble jeg oppmerksom på praksisen *reformuleringer* («formulations», Heritage & Watson, 1979; Hutchby, 2005), og ved gjennomgang av data gjenfant jeg sekvenser som kunne likne på denne praksisen, også i klasserommet. Dette ble grunnlaget for artikkel III. Her har jeg valgt å samarbeide med en kollega som også hadde blitt oppmerksom på dette fenomenet i innsamling av helklassesamtaler i faget norsk på mellomtrinnet. Jeg ser det som en styrke for funnene våre at vi finner eksempler på reformuleringssekvenser i

materialet fra alle skolene. Vi valgte ut 27 skoletimer (à ca. 45 minutter) og kategoriserte og analyserte alle forekomster (og tilstøtende fenomener) av reformuleringer i dette materialet. Dette resulterte i en kolleksjon av 50 sekvenser der lærer reformulerer elevsvar. Sammenhengen mellom de tre forskningsartiklene er gjort rede for i introduksjonen og vil også drøftes grundigere i diskusjonskapittelet.

### **4.3 Den analytiske prosessen – identifisering av praksiser**

Bakgrunnen for å studere samtaler i CA er at man ønsker å undersøke «the actions and activities through which social life is conducted» (Drew, 2005a, s. 75). I det videre arbeidet med analysen av materialet var det slike sosiale handlinger, aktiviteter eller praksiser jeg ønsket å se om det var mulig å identifisere. Det stilles imidlertid strenge krav til analysen for å hevde at noe er en sosial praksis, blant annet at alle eksempler på et gitt fenomen skal inkluderes i analysen (jf. for eksempel Mehan, 1979a; ten Have, 1999), og at data ikke skal brukes for å illustrere et gitt fenomen (noe som gjerne omtales som «anecdotalism», jf. Silverman, 2011, s. 357). CAs krav om omfattende og grundig behandling av data er en viktig del av CAs troverdighet som kvalitativ forskningsdisiplin (Silverman, 2011, s. 374) og bygger på noen prinsipper som utdypes i det videre.

Utgangspunktet for CA-analyser er at tale er handlinger som kan observeres og analyseres, og gjennom analyse av interaksjon kan forskeren vise fram hvordan samtaledeltakerne forstår hverandre, og da altså hvordan intersubjektiv forståelse blir etablert. Som grunnlag for at forskeren kan hevde at samtaledeltakerne har etablert intersubjektiv forståelse, antas det at kommunikasjon er *ordnet* («order at all points», jf. Sacks, 1984, s. 22). Denne ordenen innebærer at samtaledeltakerne på alle nivåer i samtalen orienterer seg mot og tilpasser ytringene sine til samtalepartneren, det som omtales som at ytringer er «recipient designed» (Sacks et al., 1974; Sacks, 1992b). På bakgrunn av at man forventer orden, skaper samtaledeltakerne mening i situasjonen, og det er denne forståelsen som uttrykkes gjennom neste tur i sekvensen. Som interaksjonsforskere er det denne felles etablerte forståelsen vi har tilgang til. Det er dette Schegloff (1996a) mener særlig skiller CA fra andre retninger som studerer interaksjon, og som han omtaler som CAs «radikale deltakerorientering». I dette ligger det at fortolkningen av deltakernes handlinger skal forankres «in the 'reality' of the participants» (Schegloff, 1996a, s. 172). Talen gir seg uttrykk i sekvenser av turer som både tar utgangspunkt i den konteksten som interaksjonen inngår i, og som etablerer ny kontekst for fortolkning. Slik er det en gjennomgående refleksivitet mellom ytring og kontekst, der enhver ytring er «context shaped and context renewing» (Heritage, 1984b, s. 242). I dette ligger det at enhver ytring både er responser på foregående ytringer og skaper tolkningsgrunnlag for det som kommer

etter. Deltakernes bidrag er på samme tid et resultat av forrige ytring og legger grunnen for den neste. Gjennom dette forholdet mellom ytringene viser samtaledeltakerne fram sin forståelse av det som skjer i interaksjonen, og noe forskeren kan trekke på i sine analyser. Dette omtales som neste turs bevisførselsprosedyre («next turn proof procedure», jf. Sacks et al., 1974) som er et viktig analytisk bevismiddel:

Since it is the parties' understandings of prior turn's talk that is relevant to their constructions of next turns, it is THEIR understandings that are wanted for analysis. The display of those understandings in the talk of subsequent turns affords both a resource for the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analyses of prior turns – resources intrinsic to the data themselves. (Sacks et al., 1974, s. 729)

Samtaleanalysen skal altså avdekke deltakernes perspektiv, ikke være en fortolkning hva deltakerne kan ha ment med det de uttrykker. Dette er et analytisk krav, og kravet er avgjørende for om analysene er valide. Argumentasjonen i analysene skal være «transparently true» (Peräkylä, 2011, s. 367); det skal altså komme fram at de konklusjonene som trekkes, åpenbart er riktige på bakgrunn av eksemplene som vises fram og måten det argumenteres på. Dette kravet om empirisk forankring i samtalematerialet er kanskje det som først og fremst skiller CA fra andre former for diskursanalyse (Peräkylä, 2004, s. 285). CAs forståelse av å ta deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet (se 1.1), handler altså om at deltakernes perspektiv helt konkret kan gjenfinnes i samtalesekvensene (Seedhouse, 2005, s. 252).

Neste turs bevisførselsprosedyre har gitt seg rent praktiske utslag i analysen av kolleksjonene som artiklene i denne avhandlingen bygger på. I analysen av materialet var jeg på jakt etter regelmessigheter, mønstre, gjentakelser og strukturer. Når disse regularitetene beskrives som en gitt praksis, er det synliggjort gjennom tur-for-tur-analyse av interaksjonen: «[...] the next turn will show whether the interactants themselves treat the utterance in ways that are in accordance with the analyst's interpretation» (Peräkylä, 2011, s. 368). Samtidig må man ikke tilsløre at det er grensetilfeller ved enhver analytisk kategori. Framvisningen av disse grensetilfellene ( gjerne referert til som «deviant cases», jf. blant annet ten Have, 1999; Peräkylä, 2011) bør derfor også inkluderes i analysene. Eksempler som i utgangspunktet ikke kan forklares som representasjoner av fenomenet som analyseres, kan bidra til å utdype forståelsen av analyseobjektet. På den ene siden kan «avvikene» endre vår opprinnelige oppfatning av det vi studerer, noe som gjør at vi må justere analysene våre. Samtidig vil analysen kunne vise at deltakerne også orienterer seg mot grensetilfellene som «avvikende», noe som bidrar til å bekrefte deltakernes normative orientering. Ofte er det gjennom analyser av de avvikende tilfellene at deltakernes normative orientering er mest tydelig for forskeren (Sidnell,

2013, s. 80). Slik sett vil grensetilfellene kunne være verdifulle bidrag til å støtte opp om analysen (Peräkylä, 2011). I min analyse representerer utdrag 5 i artikkel I et «avvik», da det å be om informasjon egentlig brukes for å irettesette læreren. I artikkel III resulterte «avvikene» i at reformuleringer der læreren stiller spørsmål om elevenes holdninger, ble etablert som en egen underkategori.

CAs bruk av datasesjoner styrker reliabiliteten til forskningen (Silverman, 2014, s. 89). I løpet av en datasesjon blir deler av forskningsmaterialet vist fram og diskutert, og ikke minst blir transkripsjonene diskutert, gjerne før analysene har «satt» seg. Dette skal sikre at det faktisk er interessante ting ved materialet som trekkes fram, og at transkripsjonene blir så nøyaktige som mulig. Som Derry et al. (2010, s. 32) påpeker vil det være en fordel om data som samles inn i læringsmiljøer, kan gjøres tilgjengelige for analyser også utover de konkrete prosjektet det er samlet inn for, ikke minst fordi innsamlingen er en svært tidkrevende og omfattende prosess, men også fordi dette vil kunne sikre etterprøvbarhet og diskusjoner rundt holdbarheten til de analysene og konklusjonene som trekkes. Dette er derimot problematisk med hensyn til krav om full anonymitet (jf. NSDs etiske retningslinjer<sup>26</sup>). I dette prosjektet er data samlet inn under forutsetning av at de ikke skal deles (unntatt med en liten forskergruppe), noe som kan svekke transparensen i min analyseprosess. Samtidig er jevnlig datasesjoner med utvalgte deltakere ment å skulle avhjelpe reliabilitetsproblematikken. De fleste datautdragene som mine forskningsartikler baserer seg på, er presentert og diskutert i én eller flere datasesjoner med CA-forskere og andre som er opptatt av interaksjon i klasserommet. I disse datasesjonene er videofilm av kortere og lengre utdrag fra materialet (der analyseobjektene er inkludert) vist fram og har, sammen med transkripsjonene, blitt diskutert. Jeg har fått andres blikk på hva som kan være interessant i materialet tidlig i prosessen, og senere i den analytiske prosessen har jeg fått testet ut mine antagelser og spisset og forbedret analytiske kategorier og transkripsjoner. Dette er også med på å styrke validiteten til mine analyser.

#### **4.4 Generaliserbarhet**

En viktig validitetsdimensjon ved CA-forskning (og annen forskning) handler om generaliserbarheten til funnene (Peräkylä, 2004, s. 295). Seedhouse (2005) skiller

---

<sup>26</sup> Før oppstart av datainnsamling søkte jeg om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som inneholdt beskrivelser om oppbevaring av data og skjema for informert samtykke (se vedlegg 1). Her ble det blant annet lagt vekt på full anonymitet for deltakerne som la begrensninger på framvisning av filmene. Det er også krav om at data skal slettes etter fullført prosjekt. Siden elevene i min studie var over 15 år, var det ikke krav om samtykke fra foresatte. Elevene skrev alle under umiddelbart. I en skolesituasjon der læreren ber elevene om å delta i forskning, er det selvsagt en utfordring å fastslå om «informert samtykke» innebærer reelt samtykke; samtidig uttrykte ingen elever noe som kunne tolkes som ubekvemhet.

mellom intern og ekstern validitet. Mens intern validitet handler om den analytiske prosessen (se over), dreier ekstern validitet seg om generaliserbarhet, altså om representativitet ut over den populasjonen som data er hentet fra (Seedhouse, 2005; Silverman, 2011, s. 385).

For denne studien dreier generaliserbarhet seg om å kunne gjenfinne de praksisene jeg beskriver, også ut over de klasserommene der jeg har hentet data. Data til denne studien er hentet inn i tre tilfeldig valgte klasserom (supplert med materiale til artikkel III som ikke ble samlet inn av meg). Dette utvalget er selvsagt for snevert til å kunne hevde at de praksisene jeg beskriver kan gjenfinnes i ethvert klasserom. Det er like fullt praksiser som gjenfinnes i ulike klasser, og som benyttes av ulike lærere i ulike fag. Det viser at analysene har identifisert mønstre som gjenfinnes ut over et enkelt klasserom, og som derfor kan være en del av et «maskineri» som driver samtalene i klasserommet (Seedhouse, 2005, s. 256).<sup>27</sup> I tillegg er alle de tre forskningsartiklene basert på kolleksjoner (noe CA-studier ofte er), altså samlinger av flere tilfeller av de analyserte praksisene. De praksisene jeg beskriver, er derfor ikke enkelttilfeller, men forekommer så pass ofte at de representerer vanlige språklige praksiser i de klasserommene jeg har vært i. Å si noe om distribusjon har ikke vært målet med denne studien.

Pomerantz (1990) hevder at CA baserer sin validitet på helt andre påstander («claims») enn generaliserbarhet. Det CA-studier dreier seg om, er ifølge Pomerantz (1990, s. 231 f.) å karakterisere sosiale handlinger, beskrive metodene som deltakerne bruker for å utføre disse handlingene og å hevde noe om hvordan disse metodene virker. CA bidrar derfor til andre typer funn enn annen forskning: «The value of Ethnometodological and Conversation Analytic studies is that we are able to identify features of interactants' interpretative work that otherwise are undefined, hazy and undifferentiated» (Pomerantz, 1990, s. 234). CA-studier tilbyr derfor kunnskap om *mulig* bruk av språket og *mulige* sosiale praksiser (Peräkylä, 2011, s. 375). Min studie har vist hvordan elever og lærere bruker bestemte handlinger og praksiser i helklasseinteraksjon for å etablere og forhandle om kunnskap, og siden det ikke er snakk om enkelttilfeller, er dette mulige praksiser også i andre klasserom.

---

<sup>27</sup> Seedhouse hevder også at CA-studier tilbyr en form for generaliserbarhet fordi de gir kunnskap om både det partikulære og det generelle på samme tid: «[...] by explicating the organization of the micro-interaction in a particular social setting, CA studies may at the same time be providing some aspects of a generalizable description of the interactional organization of the setting. [...] by analysing individual instances, the machinery that produced these individual instances is revealed» (Seedhouse, 2005, s. 256).

#### 4.5 Å presentere data – transkripsjon

Transkripsjoner av data er en svært viktig del av det metodologiske grunnlaget til CA og er med på å gjøre analysene transparente, noe som er et viktig kvalitetskriterium for kvalitativ forskning (jf. Silverman 2011). Peräkylä (2004, s. 285) hevder at CA gjennom bruk av opptak og transkripsjoner unngår noe av kritikken som etnografer kan møte, da nøyaktigheten til feltnotater kan diskuteres, og ikke minst er de sjelden tilgjengelige for «kontroll» av andre. Han mener likevel at det er viktig å legge stor vekt på hva som skal inkluderes som data, for å unngå å gå glipp av viktige elementer som er relevant for analysen. For å styrke reliabiliteten er det derfor viktig å sørge for at man har en stor nok database til å sikre variasjoner av fenomenet som diskuteres, at kvaliteten på opptakene er god, og at transkripsjonene er omfattende nok til å fange opp mange nok detaljer i interaksjonen.

Transkripsjonene i denne studien baserer seg på transkripsjonskonvensjonene til Jefferson (se for eksempel Jefferson, 2004), som er en veletablert konvensjon (eller kanskje «Konvensjonen», jf. Ayaß, 2015, s. 506). Selv om denne konvensjonen tar høyde for blant annet temporale aspekter (som lengden på pauser og overlappende tale) og «speech delivery» (for eksempel ordtrykk, intonasjon og skifte i taletempo), finnes det ingen «komplette» transkripsjoner som fanger alle sider av det verbale og nonverbale i interaksjonen (Ochs, 1979; Derry et al., 2010, s. 20). Enhver transkripsjon innebærer teoretisk ladede verdivalg blant annet ved at enkelte deler av data fremheves som viktig, og dermed viser fram fortolkning av data (Ochs, 1979; Ayaß, 2015). «Transcribing is decision-making» (Hammersley sitert i Ayaß, 2015, s. 509) og kan aldri være nøytralt.

I min analyseprosess er det hele tiden videoopptakene som har vært data, og det er gjentatte studier av videoene som har dannet utgangspunkt for de studieobjektene jeg har analysert (jf. Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Når analyseobjektene først har blitt etablert, har jeg imidlertid brukt transkripsjoner av data som utgangspunkt for å lete etter liknende fenomener, og ikke minst for å gjengi funnene i forskningsartiklene. Transkripsjonsvalgene er videre tatt på bakgrunn av analytisk interesse og forskningsspørsmål (jf. Hepburn & Bolden, 2013). Timing, betoning og trykk er grundig transkribert, da dette har analytisk betydning. Jeg har hovedsakelig valgt å følge ortografisk transkripsjon (med noen modifiseringer, blant annet enkelte ord som hovedsakelig forekommer muntlig, slik som *åssen* og enkelte sammentrekninger av ord som *ekke* for *er ikke*). Disse valgene henger sammen med det stadig tilbakevendende dilemmaet om forholdet mellom lesbarhet og detaljer (Sacks et al., 1974; Ochs, 1979; Ayaß, 2015). Da mine studieobjekter er sekvenser, er den eksakte fonetiske gjengivelsen av lyder av mindre analytisk betydning.

Siden Jeffersons konvensjon opprinnelig var basert på audiodata, legger den naturlig nok hovedvekten på det verbale i interaksjonen. Når jeg har valgt å følge



denne konvensjonen, har dette valget i seg selv vært med på å gjøre det verbale til forgrunn, mens andre deler av interaksjonen blir bakgrunn (jf. Ochs, 1979, s. 51). Det betyr ikke at gester ikke sees på som sentrale for deltakernes tolkning av hverandre i interaksjon. Samtidig kan det være vanskelig å skille mellom meningsbærende og ikke meningsbærende gester, og kanskje er transkripsjonen av kroppsspråk i noe større grad enn transkripsjonene av verbalspråket subjektivt fundert. I mine transkripsjoner ser jeg at det subjektive utvalget jeg har gjort, særlig gjør seg gjeldende ved analyse av blick og kroppsspråk. Jeg har valgt å inkludere blick og kroppsspråk noen steder, blant annet der jeg mener at dette er med på å underbygge argumentet i analysen min (se for eksempel artikkel II, der endring av blickretning er med på å underbygge et argument om at lærers fokus endres fra én student til å gjelde hele studentgruppa).

Samtalene i klasserommet er alle på norsk. I forskningsartiklene er derimot innholdet gjengitt både på norsk og på engelsk. Jeg har valgt å forholde meg til to linjer i transkripsjonene og unnlatt å inkludere en tredje som representerer ord-for-ord-oversettelse fra norsk til engelsk, da ordrekkefølgen på norsk og engelsk er ganske lik (jf. Hepburn & Bolden, 2013, s. 69). Dette baserer seg på valg om lesbarhet (og krav om et begrenset antall ord i forskningsartikler), da mine analyser forutsetter presentasjon av forholdsvis lange utdrag. Den største utfordringen har kanskje vært å finne gode oversettelser som reflekterer bruken av partikler, som er sentrale elementer i interaksjonen i alle mine artikler. Dette har jeg delvis løst ved å velge mindre ordrett oversettelse fra norsk til engelsk (altså mer idiomatisk gjengivelse på engelsk) og delvis ved å forklare partiklens funksjon på norsk. Det er derfor ikke alle de analytiske påstandene som gjenfinnes i den engelske oversettelsen.

Bruken av videodata og transkripsjoner av disse er, som nevnt, en grunnleggende forutsetning for «doing conversation analysis». Dette har blitt kritisert som tilsløring av de analytiske valgene forskeren har foretatt når det gjelder hva som skal filmes, hva som velges ut til transkripsjon, og hvilke detaljer som transkriberes. En annen kritikk er knyttet til den logosentrismen som ligger i å gjengi det talte språket og gester i skrift (se mer om dette i Ayaß, 2015). Jeg vil imidlertid hevde at bruken av videodata gir meg tilgang til et rikere og mer presist materiale enn for eksempel audioopptak eller feltnotater, selv om dette ikke fanger og gjengir «alt»: «[...] other things, to be sure, happened, but at least what was on the tape had happened» (Sacks, 1984, s. 26). Kravet om bruk av «naturally occurring» data (Schegloff, 1996a, s. 172) handler altså ikke om et naivt syn på gjengivelse av virkeligheten, men at utgangspunktet for analysene er det som på best mulig måte representerer det som skjedde.

## 4.6 Klasseromskonteksten

I utgangspunktet støtter CA-studier seg i liten grad på etnografisk kunnskap (Arminen, 2005, s. 1). CA-studier i institusjonelle kontekster vil imidlertid kunne kreve at man på en eller annen måte tilegner seg etnografisk kunnskap som er relevant for fortolkningen av det som skjer i situasjonen, og at dersom analysene benytter seg av etnografisk kunnskap eller kunnskap man har som ekspert innenfor en institusjon, så må dette gjøres transparent (Arminen, 2000, s. 437). Min tidligere erfaring som lærer og som observatør av undervisning i ulike sammenhenger bidrar til at min deltakerkompetanse er stor, noe som gjør at de skoletimene jeg har filmet, oppfattes som kjente og dermed som representanter for «vanlig skolehverdag». Dette kan selvsagt også by på utfordringer når det gjelder avdekking av min forforståelse. Min fagkompetanse som norsklærer kan gjøre at jeg har andre forventninger knyttet til undervisningen i dette faget. Likevel er det slik at de handlingene og praksisene jeg analyserer og beskriver i forskningsartiklene, i liten grad er knyttet til preskripsjon av undervisning. De analyserte handlingene og praksisene er også funnet i alle tre fag som er representert i data, så de er altså ikke fagspesifikke.

En CA-analyse av klasseromsinteraksjon vil være forsiktig med å bruke klasserommet eller elev- og lærerrollene som utgangspunkt i en analyse. Dette har blitt misforstått som at CA avviser at makrososiale forhold spiller inn i interaksjon, eller at slike roller i det hele tatt finnes. Dette stemmer ikke, og det er kanskje heller slik at kontekst tas svært alvorlig i den forstand at et fenomenes «institusjonalitet» behandles svært grundig. Peräkylä (2011, s. 371 f.) hevder at CA-studier av institusjonell interaksjon må ta hensyn til et særskilt validitetsspørsmål, og det er i hvilken grad man kan hevde at fenomenet som analyseres, kan knyttes til det institusjonelle rammeverket. Dette presiserer han videre i to kriterier han mener må oppfylles. Det første kriteriet er «relevancy of categorization». Päräkylä påpeker at forskeren må være svært forsiktig med å importere institusjonell kontekst inn i analysene og dermed tolke data med utgangspunkt i kategorier som profesjonell identitet. Det andre kriteriet dreier seg om det Schegloff (1992, s. 110 ff.) omtaler som kontekstens «procedural consequentiality», altså at forskeren analytisk må vise at det er direkte (sekvensielle) forbindelser mellom det som sies, og kontekst. Dersom den institusjonelle konteksten skal være relevant, skal man (i tråd med det induktive prinsippet) eksplisitt vise det i analysene: «Where the workings of context will be found in a single piece of research cannot be predicted in advance» (Peräkylä, 2011, s. 373).

At noen er en elev og noen en lærer, er selvsagt til stede i bevisstheten til deltakerne i klasserommet, men samtidig er det slik at disse rollenes relevans vil variere fra ett tidspunkt til et annet i interaksjonen. Og hvis rollene er relevante, forutsetter CA at de er synlige både for deltakerne og for forskeren. I en CA-analyse

vil man derfor heller ta utgangspunkt i hvordan deltakerne forholder seg til disse rollene, hvordan rollene blir «talked into being» i ulike sammenhenger i klasserommet (Seedhouse, 2004, s. 200). Faren ved å tillegge interaksjonspartnerne på forhånd gitte roller er at man kan miste perspektivet på hva det er deltakerne *faktisk* driver med, og heller la seg styre av sine egne forskningsspørsmål og på forhånd gitte normer for hvordan klasseromsinteraksjonen bør foregå.

Langt på vei mener jeg at restriktivitet når det gjelder bruk av kontekstuelle faktorer og bakgrunnskunnskap er viktige prinsipper i analyse av data. Samtidig er det vanskelig å være uenig med Linell (2009, s. 125), som påpeker at siden vi vet at for eksempel lærers epistemiske autoritet er av betydning i klasserommet uten at det nødvendigvis uttrykkes, er vi nødt til å forholde oss til det. Interaksjonen i klasserommet kan kanskje knyttes til Linells (2009, s. 49 ff.) skille mellom *situasjoner* og *tradisjoner*. Aktivitetene i klasserommet er situerte, det vil si at de er uløselig knyttet til en situasjon. Samtidig vil interaksjonen også bestå av enkelte situasjonsoverskridende faktorer, blant annet rollene «lærer» og «elev». Det betyr derimot ikke at det blir tatt for gitt at lærere og elever til enhver tid handler i overensstemmelse med en på forhånd definert forventning om hvordan disse rollene utøves. Det er gangen i interaksjonen som viser hvilke rettigheter og plikter som utøves i kraft av den rollen deltakerne har, og for å ha analytisk relevans må deltakerne sekvensielt være orientert mot disse rollene.

Skolen og klasserommet er i utgangspunktet lærerens epistemiske domene (jf. Stivers & Rossano, 2010; Heritage, 2012b). Læreren har epistemisk status gjennom sin stillingsinstruks, som medfører noen rettigheter og forpliktelser når det gjelder formidling av fagkunnskap. Samtidig blir epistemiske rettigheter og forpliktelser stadig forhandlet gjennom interaksjonen i klasserommet. Samtalene i klasserommet er «hverdagslige» og «naturlige» i den forstand at dette er situasjoner som både elever og lærere forholder seg (stort sett uproblematisk) til hver dag (Macbeth, 2000, 2003). Det er tydelig i mitt materiale at elever og lærere forholder seg til gitte deltakerstrukturer i klasserommet, og det er mange trekk ved disse som viser fram «institusjonaliteten» i samtalene. Det er en veksling mellom deltakerne når det gjelder å ha ordet, men selv om selvseleksjon forekommer, er det hovedsakelig læreren som har rett til å utpeke neste taler. Det er lærerens plikt å sørge for at fraværet av respons på en ytring følges opp, enten ved utpeking av neste taler, ved omformulering av spørsmålet eller ved å gi et «svar». De lange pausene som hyppig forekommer, er også tegn på institusjonaliteten. Når det gjelder fagsamtalene i klasserommet, er det tydelig at de springer ut av lærerens epistemiske domene, blant annet ved at læreren ansvarliggjøres for det faglige innholdet gjennom spørsmål fra elevene. Men det forekommer likevel flere ganger i mitt materiale at det epistemiske domenet forhandles lokalt ved at elevene bringer inn personlige erfaringer eller

bidrar med kunnskap. Dette diskuteres i alle mine forskningsartikler. CA har sine store fortrinn gjennom sine grundige næranalyser av faktisk interaksjon. Næranalyser av klasseromsinteraksjon gir oss kunnskap om hva som skjer i klasserommet (den konkrete situasjonen), og kan i neste omgang utvide vår kunnskap om den tradisjonen eller kulturen som klasseromsinteraksjonen bidrar til å reprodusere og utvikle. Det er likevel viktig å skille mellom diskusjonen av empiriske funn og de inferensene og konklusjonene man kan trekke av disse funnene (Arminen, 2005, s. 113). Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 6, men før det vil jeg i kapittel 5 gi en oppsummering av forskningsartiklene i denne avhandlingen, der jeg legger vekt på målsettingen med den enkelte studien, presentasjon av forskningsspørsmålene og presentasjon av funnene.

## 5.0 Oppsummering av artiklene

### 5.1 Artikkel I

Solem M.S. (2016). Displaying knowledge through interrogatives. *Classroom Discourse* 7(1).

Artikkel I analyserer elevers spørsmål i faglige helklassesamtaler (se avgrensning i kapittel 2.3). Målet med denne studien var å undersøke hvordan elevers egeninitierte spørsmål varierte i form og funksjon. Analysene i artikkelen baserer seg på en kolleksjon av 100 elevinitierte spørsmål fra et tilfeldig utvalg av de 50 timene som utgjør data. Forskningsspørsmålet som stilles, er:

*Hvilke handlinger realiserer elevers initiativer når de er uttrykt som spørsmål, og hvordan tilbyr disse handlingene muligheter for å vise fram kunnskap?*

Artikkelen viser hvordan elevers egeninitierte spørsmål ikke kan kategoriseres som en enhetlig gruppe av «elevspørsmål», men heller uttrykker ulike handlinger, fra å be om oppklaring og bekreftelse av faglige utfordringer eller problemer til å komme med påstander om faginnhold og i ytterste konsekvens korrigere læreren. De elevinitierte spørsmålene bidrar derfor på ulike måter til å etablere elevene som noen som kan noe. Jeg diskuterer også muligheten for at elevene velger spørreformatet fordi det er et «trygt» valg, og slik forholder seg til den institusjonelt forankrede asymmetrien mellom elever og lærere samtidig som de posisjonerer seg som kunnskapsrike. Artikkelen nyanserer i så måte forskningen på helklassesamtaler som fokuserer på lærerens maktposisjon, da jeg viser hvordan elever både interaksjonelt og epistemisk utfordrer asymmetrien mellom elever og lærere.

### 5.2 Artikkel II

Solem, M.S. (under utgivelse). Negotiating knowledge claims – students' assertions in classroom interaction. *Discourse Studies*

Artikkel II analyserer elevinitierte sekvenser der elevene kommer med faglige påstander. Målet med undersøkelsen var å utforske hvilke konsekvenser elevers påstander om faglige problemstillinger får for utviklingen av helklassesamtalen. Studien baserer seg på 56 sekvenser innledet av elevers faglige påstander, noe som utgjør samtlige tilfeller i det innsamlede datamaterialet. Artikkelen har følgende problemstilling:

*Hvordan uttrykker elever sine sekvensielle og epistemiske rettigheter når de tar initiativ til å presentere fagkunnskap i lærerstyrte helklassesamtaler, og hvordan utnytter lærere disse påstandene for pedagogiske formål?*

Analysene viser at både lærere og elever orienterer seg mot forventninger om sekvensiell og faglig relevans for elevinitierte påstander. Når elever påstår noe av faglig karakter, resulterer dette alltid i forhandling der både lærer og elev utdyper og utvider den elevinitierte påstanden. Læreren setter påstandene inn i en ramme av tematisk eller sekvensiell relevans og styrer dermed retningen til elevenes bidrag. Elevene godtar ikke umiddelbart lærerens forsøk på å styre, men utnytter derimot ulike epistemiske ressurser til å underbygge sine påstander, noe som i sin tur leder til utvidede forhandlingssekvenser. Analysene viser videre hvordan læreren styrer hvilke emner som skal forfølges, og når et tema skal avsluttes. I diskusjonsdelen av denne artikkelen drøftes lærerrollen i helklassesamtaler opp mot funnene, og som analysene viser, må læreren hele tiden balansere hensynet til enkelteleven opp mot hensynet elevkollektivet. Analysene viser at det å være lærer innebærer en orientering mot de ikke-talende elevene som ratifiserte tilhørere (Goffman, 1981; se også Koole, 2012b), noe som i sin tur resulterer i et krav om tematisk og sekvensiell relevans for de initiativene som enkelteleven innfører.

### 5.3 Artikkel III

Solem, M.S. & Skovholt, K. (til review). Teacher formulations in classroom interaction.<sup>28</sup> *Scandinavian Journal of Educational Research*

Artikkel III undersøker samtalepraksisen *reformuleringer* i helklassesamtaler. Reformuleringer er en type gjentakelsesyttringer som gjengir hovedinnholdet i foregående tale, og som samtidig gjør det mulig for den andre å bekrefte eller avkrefte denne tolkningen (Heritage & Watson, 1979). Reformuleringer er en samtalepraksis som er undersøkt i andre institusjonelle sammenhenger i CA-studier, men i liten grad i klasseromssammenheng. Studiens analyser baserer seg på 50 lærerreformuleringer i helklassesamtaler. Målsettingen med studien var å undersøke hvilken funksjon disse reformuleringene har, og forskningsspørsmålene var som følger:

1. *Hva kjennetegner reformuleringer i lærerstyrte helklassesamtaler?*
2. *Hva slags handlinger realiserer læreres reformuleringer?*
3. *Hvordan er denne praksisen utnyttet i undervisningssammenheng?*

---

<sup>28</sup> Tittelen på denne artikkelen er endret etter at vi sendte inn til review. Vi har valgt å fjerne fortittelen «Anything is ok as long as no one is harmed?».

Artikkelens analyser viser at lærernes reformuleringer har varierende kjennetegn, noe som resulterte i identifisering og etablering av tre ulike kategorier av reformuleringer: *transformerende*, *utfordrende* og *oppsummerende*. Inndelingen i kategorier er basert på de ulike handlingene som lærerens reformuleringer uttrykker, og hvordan disse handlingene utnyttes i helklassesamtalen. Det er også sekvensielle forskjeller mellom de tre ulike gruppene av reformuleringer, men dette har vært underordnet inndelingen i kategorier. De transformerende reformuleringene endrer innholdet i elevers ytringer og bidrar blant annet til å generalisere, korrigere og spesifisere elevers faglige bidrag. De utfordrende reformuleringene likner på mange måter på de transformerende, men det er elevenes holdninger heller enn fagkunnskap som reformuleres, noe som fører til at elevene blir ansvarliggjort for meninger og holdninger som er mulige implikasjoner av deres ytringer. De oppsummerende reformuleringene samler kumulative bidrag fra én eller flere elever og gjør dem om til en tekstlig helhet.

I diskusjonsdelen av denne artikkelen hevder vi at lærerreformuleringenes primære pedagogiske funksjon er å etablere det som skal være et felles pedagogisk fokus, det *læringsverdige* i elevenes bidrag (jf. «the learnables», Majlesi & Broth, 2012). Vi hevder at lærerne er orientert mot institusjonsspesifikke mål, noe som i fagsamtaler innebærer å vektlegge faglig «riktig» kunnskap. Dette resulterer i reformuleringer av elevers bidrag der bidragene endres til et riktig, relevant og sammenhengende faglig innhold eller til passende faglige holdninger. I materialet finner vi bare eksempler på at *læreren* reformulerer. Dette kan skyldes at vi har fokusert på faglig orienterte reformuleringer, ikke de delene av samtalene som handler om de mer prosessuelle sidene ved undervisningen (se avgrensing i 2.3). Selv om elevene kan opponere mot lærerens reformuleringer, viser analysene at både elever og lærere forholder seg til at det faglige innholdet er knyttet til lærerens epistemiske domene; det er læreren som kan fagstoffet, noe som gir læreren rett til å endre på, utfordre og oppsummere elevenes påstander.





## 6.0 Diskusjon og konklusjon

Innledningsvis (1.2) presenterte jeg studiens overordnede problemstilling:

*Hvordan blir epistemiske rettigheter og forpliktelser fremvist og forhandlet i helklassesamtaler?*

Studien undersøker hvordan elever og lærere i helklassesamtaler viser fram sin forståelse av hvem som kan, og hvem som har rett og plikt til å kunne noe, og hvordan dette fører til forhandling, både om rett og plikt til å kunne noe og om hva som skal gjelde som «riktig» kunnskap. Utgangspunktet for dette prosjektet var å studere hva som faktisk foregår (fra tur til tur) i klasseromssamtalene («task-in-process», Seedhouse, 2004, s. 93), uten å vektlegge om dette stemmer overens med planen for timen eller overordnede mål for undervisningen («task-as-workplan», Seedhouse, 2004, s. 93). Dette førte til valget av CA som metodologisk og analytisk utgangspunkt. I dette avsluttende kapitlet skal jeg drøfte funnene i studien.

Jeg vil begynne med å oppsummere de samlede funnene fra de tre artiklene for å vise hvordan de belyser den overordnede problemstillingen. Jeg begynner med å peke på hva studien har vist når det gjelder sekvensielle og epistemiske rettigheter og forpliktelser. Selv om sekvensielle rettigheter og forpliktelser framstår som implisitt i den overordnede problemstillingen, velger jeg å løfte frem funnene i et eget underkapittel. Analysene, særlig i artikkel I og II, tematiserer de ulike rettighetene elever og lærere har når det gjelder å gi og ta tur og introdusere, videreutvikle og avslutte emner. Deretter vil jeg drøfte studiens funn ut fra det jeg mener analysene har fremhevet som særlig sentrale diskusjonspunkter: kunnskapsposisjonering og makt og forholdet mellom enkelteleven og elevkollektivet i helklassesamtalen. Jeg vil så drøfte hvordan denne studien nyanserer tidligere forskning på deltakerstrukturen i helklasseinteraksjon. Innledningsvis posisjonerte jeg min studie opp mot tidligere forskning på helklassesamtalen og påpekte at denne studien ikke primært skulle handle om deltakerstrukturer. Jeg velger likevel å diskutere hva min studie sier om deltakerstrukturene, både til tross for og på grunn av at dette er et tema som er grundig utdypet i tidligere forskning på helklassesamtaler. Avslutningsvis vil jeg drøfte noen konkrete implikasjoner av studien for didaktisk arbeid med samtaler og antyde hvordan denne studien spesifikt, og CA-studier av klasseromsinteraksjon mer generelt, kan bidra til å informere og forbedre praksiser i klasserommet.

### 6.1 Sekvensielle rettigheter og forpliktelser

Studien viser at elever har rett til å initiere faglige bidrag i helklasseinteraksjon, og at denne retten er noe elevene også er orientert mot. Elevene initierer sekvenser både

ved å be om ordet og ved å ta ordet. Når elevene ber om ordet ved å rekke opp hånda (altså da uten at det er som svar på lærerens spørsmål), får de som oftest ordet, og når elevene tar ordet ved selvseleksjon, får de (stort sett) beholde ordet (slik Sahlström, 1999, også viser). I noen tilfeller (se eksempler i artikkel II) forekommer det at læreren utsetter elevens tur når eleven tar ordet ved selvseleksjon. Eleven blir imidlertid tildelt turen på et litt senere punkt i samtalen og da får interaksjonelt rom til å innføre og utdype et faglig emne. Bare når elevene kommer med prosedyrepregede bidrag (for eksempel om det er på tide med pause snart, se 2.3), blir de avvist, og dette er uavhengig av om de har bedt om ordet eller har tatt ordet (selvseleksjon). Lærerens aksept av faglige bidrag og (noe oftere) avvisning av prosedyreorienterte bidrag viser kanskje lærerens orientering mot en forpliktelse om at elevene skal bidra med noe (mer eller mindre) faglig relevant når de ber om eller tar ordet. Elevene viser at de også er orientert mot forpliktelsen om relevans. Når de får ordet, etter at læreren har «utsatt» taleturen deres, gjentar de den samme faglige påstanden som nå kommer på et relevant sted i samtalen (artikkel II). At elevene har rett til å initiere faglige bidrag, er i overensstemmelse med funnene til Aukrust (2003). Aukrusts studie viser at elevene generelt sett er vant med å få si noe, og at terskelen for å ta ordet i klassen er forholdsvis lav (Aukrust, 2003, s. 104).

De elevinitierte sekvensene er strukturert som et tilpasset par, der eleven ytrer første pardel og læreren ytrer andre pardel, og der det i noen tilfeller forekommer et tredje ledd. Spørsmålssekvensene har formatet elevspørsmål, lærersvar og i noen tilfeller en sekvensavslutter (for eksempel nyhetsmarkøren «åhja», jf. Heritage, 1984a). Det er imidlertid viktig å understreke at disse sekvensene er svært komplekse, og de aller fleste har én eller flere innskutte reparasjoner. På samme måte har påstandssekvensene tydelige mønstre, da de innledes med en elevpåstand som følges av lærers ratifisering. Både før og etter denne ratifiseringen forekommer det innskutte sekvensutvidelser, gjerne i form av reparasjoner. Jacknick (2011, s. 39) omtaler de elevinitierte sekvensene hun studerer som inverterte/omvendte IRE-sekvenser, der det tredje, evaluerende leddet blant annet kan være sekvensavsluttende. Det tredje leddet i de elevinitierte sekvensene jeg analyserer, er altså valgfritt (jf. Schegloff, 2007; Kevoe-Feldman & Robinson, 2012; se også Kapellidi, 2013, s. 200), mens det tredje leddet i IRE-sekvenser framstår som obligatorisk (jf. Kevoe-Feldman & Robinson, 2012, se også 2.2). Min studie viser derfor at de elevinitierte sekvensene ikke er «omvendte IRE-sekvenser» slik Jacknick (2011) hevder, men heller har sin egen sekvensielle struktur som avsluttes med lærerens andre pardel eller et valgfritt sekvensavsluttende tredje ledd fra elevene.

Det kan se ut som om elevers initiativer har spørreformen som det foretrukne formatet. Studien viser at elever har rett til å initiere samtalesekvenser, både ved å be om informasjon og ved å tilby informasjon, og analysen viser ingen forskjell i rett til

å initiere spørre- og påstandssekvenser. Det er derimot stor forskjell når det gjelder hvor *ofte* elever initierer spørresekvenser og påstandssekvenser. Kolleksjonen til artikkel I er de hundre første identifiserte elevinitierte sekvensene som innledes av spørsmål, tilfeldig utvalgt fra dataene. Kolleksjonen til artikkel II består av samtlige elevinitierte påstandssekvenser i dataene og består av kun 56 utdrag.<sup>29</sup> Det viser at det, i alle fall i mitt materiale, er langt flere spørresekvenser enn påstandssekvenser, og at det derfor kan se ut som spørreformen er det foretrukne formatet.<sup>30</sup> Gardner og Mushin (2013) viser at heller ikke lærere kommer med mange påstander om faglig innhold (det de refererer til som «factual informings», Gardner & Mushin, 2013, s. 70). De hevder at det kan henge sammen med den sokratiske tradisjonen i vestlig utdanningssystem, der bruken av spørsmål som undervisningsstrategi er en historisk fundert praksis (Gardner & Mushin, 2013, s. 78). Om de skulle ha rett i dette, kan det selvsagt ha betydning for hvilken språklig strategi som ansees som «vanlig» praksis, også for elevene, men det kan jeg ikke si noe om på bakgrunn av mine data.

Det ser ut til at elevenes rett til å initiere sekvenser først og fremst er knyttet til å *foreslå* (delvis) nye emner i klasseromsinteraksjonen. Læreren er den som avgjør om et emne blir etablert, og er den som har rett til å avslutte et emne og sekvensielt markere overgangen til et nytt. Det er særlig tydelig i påstandssekvensene. Analysene i artikkel II viser at elevene har rett til å innlede sekvensene, men lærerne forventes å ratifisere dem som relevante bidrag i den pågående interaksjonen, både når det gjelder om og hvor bidragene passer inn. Det er også lærerne som bestemmer når utdypning og diskusjon av innførte emner er tilstrekkelig og det er på tide å gå over til noe annet.

## 6.2 Epistemiske rettigheter og forpliktelser

Studiens hovedfunn viser hvordan elever og lærere posisjonerer seg ved å fremvise og forhandle om kunnskap gjennom sine bidrag i helklassesamtaler. Elevene posisjonerer seg ved at de initierer sekvenser med et faglig innhold, ved at de potensielt korrigerer lærer, og ikke minst ved at de forhandler i de sekvensene der elevenes krav om epistemiske status ikke aksepteres av læreren. Når elevene innleder sekvenser med faglig innhold, hevder de epistemisk status som noen som kan noe. Det er særlig tydelig i de sekvensene der elevene innleder med å påstå noe. Samtidig

---

<sup>29</sup> Selv om jeg ikke har undersøkt distribusjon, har jeg 50 skoletimer med data, noe som viser at elevens påstander forekommer litt mer enn én gang pr. 45 minutter i gjennomsnitt. Det er likevel slik at elevens påstander ikke er jevnt fordelt, men det kommer ofte flere i løpet av en time, og i andre timer er de totalt fraværende.

<sup>30</sup> Det er derimot viktig å legge til at det initierende formatet i artikkel I og II ikke er helt sammenliknbart, da spørsmålene i artikkel I ikke nødvendigvis fungerte til å be om informasjon, men også i noen tilfeller først og fremst ga informasjon. Jeg mener likevel at forskjellen er betydelig, da utvalget til artikkel I ble gjort på bakgrunn av de 100 første valgte faglige spørsmålene, noe som trolig innebærer at materialet byr på flere forespørsler om informasjon enn dem jeg har analysert.

viser sekvensene som innledes med spørsmål at det å benytte et spørrende format ikke er ensbetydende med å be om informasjon, men også kan tilby informasjon, noe som bekrefter eksisterende forskning om (mis)forholdet mellom språklig format og faktisk handling (for eksempel Heritage, 2002, 2012b; Heritage & Raymond, 2012). Elevers initiering ved hjelp av spørsmål hevder derfor også (i varierende grad) kunnskap om fagstoff og bidrar til å hevde epistemisk status.

Der elevene kanskje tydeligst posisjonerer seg gjennom å fremvise kunnskap, er når de potensielt korrigerer lærerne.<sup>31</sup> Elevene initierer særlig korrigeringer gjennom spørreformatet (som igjen viser at spørreformatet også kan uttrykke andre handlinger enn spørsmål), men korrigeringene kan også være indirekte ved at eleven påstår noe som kan oppfattes som opponering mot læreren. Disse korrigeringene stiller spørsmål om lærerens faglige påstander og utfordrer dermed lærerens epistemiske status. Samtidig markerer korreksjonsinitieringene (jf. Kääntä, 2014, s. 90) at eleven kan noe, og bidrar dermed til å styrke *elevens* epistemiske status, noe som samsvarer med funnene til Kääntä (2014).<sup>32</sup>

Elevene hevder tydelig sin epistemiske status gjennom forhandling, noe som kommer fram i alle forskningsartiklene. Elevene forhandler om egne epistemiske rettigheter ved ikke å godta lærers forsøk på å justere eller korrigere faglige innspill, men utdyper og begrunner grunnlaget for egen påstand (artikkel I og II). Elevene innleder også forhandling for å avkrefte at lærerens reformuleringer er adekvate gjengivelser av elevens opprinnelige ytring (artikkel III). Forhandling forekommer også i sekvenser der elevene innleder med en ytring i spørreformat og læreren behandler elevens første parodel som en *forespørsel* om informasjon, mens eleven insisterer på at den *tilbyr* informasjon (artikkel I). I artikkel II finner vi tilsvarende forhandlinger som innskutte reparasjoner etter lærerens andre parodel. Etter elevenes påstander har lærerens andre parodel ofte form som «svar» eller «bekreftelse», noe som viser at læreren hevder epistemisk autoritet over det som diskuteres (Sidnell, 2012, s. 300). Elevene viser med sin innledning til forhandling både i artikkel I og II at de forventer at deres bidrag skal betraktes som en nyhet og svares på som dette. Det oppstår derfor et misforhold mellom hvordan den første parodelen skal forstås (Sidnell, 2012, s. 300), noe som i disse samtalene fører til utvidede sekvenser der elevene forhandler om epistemisk autoritet. Dette kan sammenliknes med funnene til Vehviläinen (2009b) som viste at lærerens responser er orientert mot at en

---

<sup>31</sup> Korrigeringer oppfattes her som noe annet enn reparasjoner. Korrigeringsinitieringene forventer og innleder til en aktivitet som eksplisitt korrigerer feil, og har derfor konsekvenser for gangen i interaksjonen (Kääntä, 2014, s. 90).

<sup>32</sup> Som nevnt i 3.2 undersøker Kääntä (2014) korrigeringsinitieringer og hvordan elever kroppslig viser at en feil er oppdaget. Min studie har imidlertid en noe bredere vinkling, ikke minst ved at de potensielle korrigeringene jeg har vist fram, er mer selvstendige bidrag til samtalen. For eksempel viser utdrag 5 i artikkel I hvordan eleven ikke korrigerer selve den faglige forgrunnen (størrelse på biologisk materiale), men et fagbegrep som er faglig bakgrunn (hva «adenin» betyr).

veiledningssituasjon krever utvidede svar fra veilederen. Kanskje er det *situasjonen* fagsamtaler som gjør at læreren forventer at elevenes ytringer er forespørsler om informasjon, og som derfor medvirker til den interaksjonelle uoverensstemmelsen.

Lærerne hevder epistemisk status både gjennom utformingen av responsen på elevenes initieringer og ved å reformulere elevenes ytringer. Ved å behandle elevenes initieringer som forespørsler om informasjon hevder de, som nevnt i avsnittet over, epistemisk autoritet. I tillegg viser analysene at det ofte er lærerne som utvider og elaborerer de emnene som elevene initierer. Dette gjelder hovedsakelig når elevene tilbyr informasjon og læreren stiller oppfølgingsspørsmål eller selv forfølger det emnet eleven har innledet til. Dette bekrefter forskning som hevder at elever i mindre grad får mulighet til å utvikle sine faglige resonnementer i helklassesamtaler (jf. diskusjonen i Aukrust, 2003, s. 104). Også når elevene initierer potensielle korrigeringer, utdyper og presiserer læreren faginnholdet før korrigeringssekvensen avsluttes (artikkel I og II). Læreren er også orientert mot egne epistemiske rettigheter når hun reformulerer elevbidrag og slik sett presenterer essensen av elevenes bidrag i et språklig format som er sammenhengende, mer presist og nyansert (artikkel III). Dette viser at læreren er orientert mot sin epistemiske rett og forpliktelse til å kunne faget, både ved at hun betrakter elevens ytringer som informasjonsforespørsler i motsetning til tilbud om informasjon, men også ved å gjengi fagstoffet på en faglig relevant måte.<sup>33</sup> At læreren hevder epistemiske rettigheter, tilsvarer på et overordnet nivå funnene til Koole (2010, 2012a) som også viser hvordan lærere utøver epistemisk autoritet.

Funnene om framvisning av og forhandling om sekvensielle og epistemiske rettigheter viser at lærernes sosialt etablerte rettigheter i form av å være lærer i størst grad er synlig gjennom den retten de har til å bestemme den sekvensielle gangen i klasseromsinteraksjonen. Studien har fastslått at elever lokalt hevder epistemisk status gjennom aktivt å initiere sekvenser om faglige temaer og ved å korrigere, påstå og opprettholde eget perspektiv. Samtidig viser den lærers rettigheter til å ratifisere elevbidrag som tilstrekkelige i den pedagogiske sammenhengen og lærerens rett til å nyansere og endre det faglige grunnlaget for elevenes bidrag. Analysene i denne studien viser dermed at både elever og lærere orienterer seg mot det asymmetriske forholdet dem imellom, både når det gjelder sekvensielle og epistemiske rettigheter, men også at det er rom for forhandling, særlig om epistemiske rettigheter og rett til å initiere faglige sekvenser.

---

<sup>33</sup> Ellers i materialet mitt finner jeg flere eksempler på at elevene også viser sin orientering mot læreres forpliktelse til å kunne noe, særlig gjennom kommentarer som «kan du ikke det da, lærer?» når læreren har uttrykt usikkerhet om fagstoff eller ikke har kunnet tilby svar på elevspørsmål.

### 6.3 Epistemisk posisjonering, forhandling og makt

Alle tre artiklene i denne studien viser tydelig hvordan lærere og elever forhandler om epistemiske posisjoner. I de to første artiklene viser elevenes sekvensinitieringer at de utfordrer den sekvensielle asymmetrien mellom lærer og elever. Gjennom å bruke spørreformatet for å posisjonere seg som noen som kan noe, viser elevene at de også kan utfordre lærers epistemiske autoritet. Når elevene påstår noe om fagstoff, framstår utfordringen av lærerens epistemiske autoritet noe annerledes. Vanligvis vil påstander (som ikke tilhører mottakerens personlige domene) gi den som kommer med påstanden, epistemiske rettigheter til den. Denne studien viser imidlertid at elevens påstander ikke betraktes som utelukkende deres, da ingen av elevenes påstander får stå ukommentert, men derimot blir «bekreftet» eller «svart på» (se over 6.2). Læreren nyanserer og korrigerer alle faglige påstander fra elevene. Elevene godtar ikke nødvendigvis lærerens korrigeringer eller nyanseringer, noe som fører til utvidende forhandlingssekvenser, men læreren er likevel den som avslutter alle de elevinitierte sekvensene. Artikkel I og II viser dermed hvordan både elever og lærere orienterer seg mot at fagkunnskap i skolesammenheng er en del av lærerens profesjonelle epistemiske domene.

Orientering mot fagkunnskap som lærerens profesjonelle domene gjør seg også gjeldende i artikkel III. Læreren orienterer seg mot sin rett til å reformulere elevenes bidrag ved å framheve deler av elevens bidrag og endre på andre for å fremstille det som blir sagt, som faglig «riktig». På samme måte som ved nyansering og korrigering av påstander er det i noen tilfeller slik at elevene ikke godtar lærerens reformulering som riktig gjengivelse av deres ytring, noe som fører til forhandlingssekvenser. Lærerne insisterer imidlertid på at deres versjon skal gjelde, og etter kortere eller lengre forhandlinger godtar elevene (stort sett) det, noe som vises ved at det er læreren som avslutter forhandlingssekvensene. Dette tilsvarer funnene til Vehviläinen (2009a) og Koole (2012a), som begge viser hvordan læreren inviterer elevene til å godta sin versjon av hvordan en masteroppgave bør struktureres (Vehviläinen, 2009a), eller hva som er elevenes matematiske problem (Koole, 2012a).<sup>34</sup>

Analysene i denne studien viser tydelig at læreren har epistemisk autoritet i fagsamtalene i klasserommet, og kanskje kan man snakke om at læreren uttrykker faglig makt i disse sekvensene. Hutchby (1999) kritiserer CAs relativisering og nøytralisering av maktbegrepet, det han kaller CAs agnostiske standpunkt til maktrelasjoner i interaksjon. Han hevder at både tradisjonell («pure») og

---

<sup>34</sup> Koole (2012a) og Vehviläinen (2009a) analyserer dyader, og viser begge at elevene gjennom minimale responser godtar lærerens versjon. I mine helklassesamtaler avslutter lærerne forhandlingssekvensene, men elevene viser ikke alltid at lærerens versjon er interaksjonelt godtatt ved for eksempel å ytre minimale responser. I noen tilfeller vender elevene seg bort fra læreren eller på andre måte markerer at de ikke lenger er en deltaker i samtalen.

institusjonell CA distanserer seg fra maktbegrepet, men på litt ulike måter. På den ene siden hevder han at tradisjonell CA relativiserer maktens relevans i interaksjon fordi man ikke forholder seg til at flere nivåer i interaksjonen kan virke samtidig. Selv om analysene viser at deltakerne ikke relaterer seg til maktforholdet dem imellom på ett nivå i samtalen, for eksempel ved at både lærere og elever har rett til å innlede sekvenser, kan maktforholdet mellom dem være relevant på andre nivåer i den samme samtalen (Hutchby, 1999, s. 88), for eksempel ved at læreren er den som har rett til å sanksjonere elever som avbryter andre. På den andre siden kritiserer Hutchby institusjonell CA sin vektlegging av asymmetri, som han mener er et altfor vagt og omfattende begrep. Han hevder at asymmetri egentlig bare er et mer nøytralt (og agnostisk) begrep for ulikhet i sosial makt (Hutchby, 1999, s. 89), og at CA ikke bør være redd for å bruke maktbegrepet så lenge man kan vise at det er «not a natural but an *oriented-to* feature of interaction» (Hutchby, 1999, s. 90).

Hutchbys forståelse av makt i interaksjon som «a set of potentials which, while always present, may be varyingly exercised, resisted, shifted around, and struggled over by social agents» (Hutchby, 1999, s. 92) reflekterer hvordan jeg har forholdt meg til maktbegrepet i mine analyser, og viser seg også i mine funn.<sup>35</sup> Jeg har blant annet analysert sekvenser der elever tar ordet uten å be om lov (ved selvseleksjon) eller innleder forhandlinger der de hevder epistemisk autoritet. I disse sekvensene utfordres maktforholdet mellom elevene og lærerne, og dette maktforholdet ble ikke tatt for gitt forut for analysene (se også 4.6). Den relative maktbalansen mellom deltakerne er derimot ikke nødvendigvis opphevet, noe som også er tydelig i mine analyser. Læreren har, i kraft av sin rolle, sekvensielle og epistemiske rettigheter; blant annet bestemmer læreren når et emne er tilstrekkelig gjort rede for, slik at klassen kan gå over til å snakke om noe nytt. Funnene mine bekrefter og understøtter empirisk kritikken mot helklassesamtaler som en arena der læreren utøver makt. Men dersom man tar på alvor at maktrelasjoner kan virke på flere nivåer samtidig, innebærer dette også at elevene har muligheter til å hevde sine sekvensielle og epistemiske rettigheter innenfor dette interaksjonsmønsteret. Elevenes initiering av interaksjonssekvenser og forhandlingen om hva som skal telle som riktig og relevant kunnskap, viser at elevene har handlingsrom i klasseromsinteraksjonen. Dette nyanserer tidligere forskning som viser fastlåste deltakerstrukturer, og i andre rekke maktforhold, i klasseromsinteraksjon.

---

<sup>35</sup> Jeg har likevel valgt å benytte meg av asymmetri som begrep enkelte steder i studien på grunn av maktbegrepets generelle negative konnotasjoner.

#### 6.4 Eleven vs. elevene - «the overhearing audience»

Analysene i denne studien viser at elevene henvender seg til læreren når de stiller spørsmål og påstår noe om fagstoffet, og i liten grad orienterer seg mot de andre elevene som samtalepartnere i helklasseinteraksjonen. Turtakingen i klasserommet blir ofte beskrevet som institusjonell interaksjon som består av to parter, læreren på den ene siden og elevgruppen på den andre, som veksler på å ta turer (Lerner, 1993, 1995; Sahlström, 1999, s. 81 ff.; se også Jakonen, 2014, s. 32). Lerner (1993, 1995) viser hvordan elevgruppen konstitueres som et kollektiv, og slik framstår som én kollektiv samtalepartner for læreren, «the class» (Lerner, 1995, s. 218). Elevene i denne studien kan sies å representere en del av helheten når de veksler på å henvende seg til læreren. Når eleven som har initiert sekvenser eller forhandlinger, grunngir de faglige påstandene sine, er det likevel lite som tyder på at eleven oppfatter seg om en del av en «kollektiv» elev, da det er elevens egen bakgrunnskunnskap som trekkes fram, og det henvises svært sjelden til fellesskapet.<sup>36</sup>

Læreren viser derimot en orientering både mot enkelteleven og mot elevene som et kollektiv. De sekvensielle analysene viser hvordan læreren forholder seg til elevgruppen som en enhet, der hensynet til den individuelle eleven hele tiden må balanseres mot hensynet til elevgruppen. Dette ser vi blant annet ved at læreren ofte endrer fokus fra enkelteleven («du») til et «vi» (som i hele elevgruppen), både ved gester og ved tiltaleform. Helklassesamtalene er ikke samtaler mellom enkeltelever og læreren, men mellom elev, lærer og resten av elevgruppen som tilhørere, enten man omtaler dem som «ratified overhearers» (Goffman, 1981; Koole, 2012b; artikkel II) eller «overhearing audience» (Heritage, 1985; artikkel III).

Jeg vil hevde at balansen mellom individet og kollektivet er et viktig perspektiv å ha med seg når man skal analysere (og ikke minst vurdere) de strategier lærere møter elevers bidrag med. Lærere befinner seg i et stadig spenningsfelt mellom det individuelle og det kollektive, der det å gi rom for enkelteleven vil begrense mulighetene til de andre enkeltelevne (se Sahlström, 1999, s. 181). Jeg har ikke systematisk undersøkt hvilke elever som initierer sekvenser i mitt materiale, men det er tydelig at det ikke er *alle* som gjør det.<sup>37</sup> Det kollektive ansvaret som læreren forholder seg til, er svært relevant når det gjelder diskusjonen av lærerens «maktutøvelse» (se 6.3). Når læreren sekvensielt «tar over» og styrer elevers initiativer eller faglige påstander, kan dette ha en annen funksjon for enkelteleven enn for resten av klassen. Jeg vil hevde at analysene i denne studien viser at lærernes stadige presiseringer, konkretiseringer, korrigeringer og utdypninger av enkeltelevers

---

<sup>36</sup> Ved tre tilfeller begrunner elever korrigeringer av læreren ved å vise til læreboka («står her»). Dette kan ansees som et felles referansepunkt da de andre elevene også har læreboka oppslått på pulten.

<sup>37</sup> Se Sahlströms diskusjon av «desk talk» (1999) og håndsopprekking (1999, 2002), der han viser at det at noen rekker opp hånda og tar ordet, både tillater at andre elever lar være, og på samme tid begrenser de andre elevenes muligheter for å utføre den samme handlingen.



bidrag kan leses som lærernes henvendelse til elevgruppa. Læreren utdyper og presiserer elevens faglige påstander fordi de krever kontekstualisering for å fremstå som «korrekte» (artikkel II). Når læreren reformulerer elevenes bidrag og gjengir dem i en faglig mer presis og sammenhengende form, utøver læreren «makt» over enkeltelevens bidrag, men samtidig vektlegger reformuleringene det som er læringsverdig for resten av klassen, og som derfor må være presist (artikkel III).

## 6.5 IRE – re-revisited

Alle artiklene i denne avhandlingen utfordrer, utvider og nyanserer IRE-strukturen som enerådende deltakerstruktur i helklassesamtaler. Artikkel I og II handler om elevinitierte sekvenser, som har en helt annen deltakerstruktur enn IRE. Artikkel III viser kompleksiteten i IRE-strukturens komponenter og tilfører ny kunnskap om det som omtales som lærerens tredje, evaluende ledd. Det finnes få studier av deltakerstukturer der læreren ikke er den som initierer interaksjonen (i motsetning til svært mange studier av lærerstyrt interaksjon / IRE), noe som gjør at denne studien bidrar med en viktig nyansering av forskningen på den lærerstyrte helklassesamtalen. Det betyr ikke at jeg på noen som helst måte avkrefter at IRE dominerer interaksjonsmønsteret i helklassesamtaler, men analysene viser at det også finnes andre interaksjonsmønstre. Studien viser at elever tar selvstendige initiativer, særlig ved å stille spørsmål, og analysene viser tur for tur fram kompleksiteten i de eleviniterte sekvensene.

Artikkel I og II henger tett sammen, da de tar for seg ulike vinklinger av elevinitiativene: hva som skjer når elever stiller spørsmål, og hva som skjer når elever påstår noe om faginnholdet i undervisningen. Disse artiklene belyser hvordan initieringen (I) av helklasseinteraksjonen kan foregå. Analysene viser, kanskje ikke uventet, at elever stiller mange flere spørsmål enn de kommer med påstander. Analysene avdekker imidlertid at selv om elever benytter seg av spørreformatet, bruker de ikke nødvendigvis dette formatet for å be om informasjon. Artikkel I viser at elever bruker spørreformatet til å stille oppklaringsspørsmål til faginnholdet, men at elever også kan bruke spørreformatet til å påstå faglig innhold og til og med til å korrigere læreren. Analysene i artikkel I viser at elevene er orienterte mot faginnholdet som en del av lærerens epistemiske domene. Kanskje er det slik at spørreformatet er et «sikkert» format i den forstand at elevene ikke utfordrer lærerens epistemiske autoritet i så stor grad som ved direkte korrigeringer. I så fall viser dette at epistemisk autoritet også påvirker første partens i et turpar, i klasseromskonteksten initiativet (I).<sup>38</sup> Det er interessant å se dette opp mot artikkel

---

<sup>38</sup> Bolden og Robinson (2011) hevder at hvorfor-spørsmål som brukes til å be om begrunnelser («accounts»), utfordrer samtalepartneren, men at graden av utfordring og uenighet som uttrykkes

II, ikke minst fordi det er få elevpåstander, altså få eksempler på utfordring av lærers epistemiske autoritet. Analysene viser også her at lærere og elever orienterer seg mot lærerens epistemiske rett til å utdype og nyansere elevenes faglige påstander.

Artikkel III har undersøkt og utvidet forståelsen av hva lærerens tredje ledd bidrar med. Læreres tredje ledd, det som vanligvis omtales som evaluering (Mehan, 1979a) eller feedback (Sinclair & Coulthard, 1975) i IRE-sekvensen, er mer komplekst enn «evaluering» og «feedback» kan tyde på (jf. for eksempel Macbeth, 2000, 2003; Lee, 2007).<sup>39</sup> Lee (2007, s. 202) hevder at lærerens tredje ledd først og fremst er betinget av svaret til elevene og dermed viser fram alle de ulike ad hoc-handlingene lærerne foretar seg i klasseromsinteraksjonen. Macbeth (2000) viser hvordan det tredje leddet er svært viktig for elevenes forståelse av det som skal læres: «[...] the third turn does the work of showing the correctness of an answer, and deploys the ‘preference organizations’ found in natural conversation for doing so» (Macbeth, 2000, s. 39). Det tredje leddet avdekker «the adequacy of a response» (Macbeth, 2000, s. 39), samtidig med at evalueringene og eventuelle korrigeringer er tilgjengelige for alle («publicly available», Macbeth, 2000, s. 36). Macbeth hevder altså at læreres tredje ledd synliggjør hva som skal gjelde som kunnskap for alle elevene i klasserommet. Som artikkel III viser, er læreres reformuleringer en praksis (av flere mulige) som konkretiserer hvilke handlinger lærerens tredje ledd utfører i helklasseinteraksjonen. Lærerens tredjetur i form av reformuleringer er en praksis der faglige poenger blant annet utdypes, nyanseres, korrigeres og oppsummeres samtidig med at de faglige poengene blir tilgjengelige for alle elevene i klassen.

Denne studien viser at det å kategorisere helklassesamtaler som «bare» IRE er sterkt reduksjonistisk. Både I, R og E utgjør komplekse strukturer der både lærere og elever utfører mange ulike handlinger, og disse handlingene er nær bundet sammen gjennom den sekvensielle plasseringen de har. Å analysere for eksempel elevs eller lærers spørsmål som enkeltstående bidrag i samtalen tar ikke høyde for hvordan disse spørsmålene hele tiden skapes og skaper den interaksjonelle sammenheng de står i (se note 16).

## 6.6 Studiens praktiske implikasjoner

Denne studien bidrar til å informere praksis ved at den gir nyanserte og detaljerte

---

gjennom spørsmålet, er avhengig av mottakerens epistemisk tilgang til det som skal begrunnes. Hvorfor-spørsmål kan kanskje uttrykke ulik grad av utfordring også i elevinitierende sekvenser, men det har jeg ikke systematisk undersøkt.

<sup>39</sup> Også mer normativt orienterte studier av IRE-strukturen har understreket at læreres tredje ledd er svært viktig for utviklingen av klasseromsinteraksjonen (for eksempel Lemke, 1990; Nystrand, 1997; Mercer, 2000), og at læreres tredje ledd er svært komplekse strukturer (for eksempel Wells, 1993). Som Lee (2007, s. 181) påpeker, ender likevel anerkjennelsen av denne kompleksiteten ofte med oppretting av formelle kategorier som ikke tar høyde for kontekstsensitiviteten som kreves i klasseromssamtalene (se mer om dette i Lee, 2007; se også 6.7).

beskrivelser av helklassesamtalene som er den profesjonelle praksisen som analyseres. Studien benytter CAs metode og begreper til å analysere interaksjon innenfor en institusjon, og plasserer seg slik sett innenfor «anvendt» CA (jf. Antaki, 2011, s. 6 f.; se også 1.3). Likevel befinner studien seg innenfor paradigmet til tradisjonell CA-forskning som hovedsakelig har konsentrert seg om å undersøke og identifisere grunnleggende praksiser for språkbrukskompetanse, for å dokumentere dem, ikke evaluere dem (Drew, 2005b, s. xviii). CA-studier har generelt heller ikke diskutert grad av profesjonell kompetanse eller «best practice» (Peräkylä & Vehviläinen, 2003). Det er ikke gitt at studier av hva lærere og elever gjør i klasseromssamtaler har overføringsverdi til vurderinger av samtalene som gode eller dårlige, eller om samtalepraksisene er nyttige til å nå et eller annet undervisningsformål. Det er en begrensning ved denne studien, men det har heller ikke vært målet. Det er en deskriptiv analytisk praksis som har blitt fulgt, og resultatene av denne studien har synliggjort eksisterende praksiser uten at det tas standpunkt til om disse er gode eller mindre gode (se diskusjon i artikkel III).

Det er grunn til å utøve stor forsiktighet med å overføre resultatene fra denne studien til anbefalinger om den ene eller den andre praksisen, noe jeg mener er et viktig råd for all behandling av data og forskningsresultater, ikke minst innenfor samfunnsmessig viktige institusjoner som skolen. Dette oppsummeres klokt av Sacks (1992b, s. 621): «I can tell you something, but you have to be careful what you make of it.» Macbeth (2003) påpeker faren ved å lese resultater fra det som i utgangspunktet er etnografiske prosjekter, i et normativt lys:

[...] the sequential organizations reported in studies of naturally occurring classroom discourse are neither transmission devices nor instructional models. They are rather descriptions of cultural practices, or the local, interactional organizations of lessons-in-their-course as the parties talk and work their way through them. (Macbeth, 2003, s. 257)

Macbeth kritiserer blant annet Mehan for i senere tid å ha omtolket og relest IRE-sekvensene som Mehan identifiserte i sin egen epokegjørende studie *Learning Lessons* (Mehan, 1979a). IRE-sekvensene ble i utgangspunktet identifisert gjennom etnografisk forskning, der målet var å danne seg et bilde av hvordan elever og lærere organiserte samtaler i klasserommet. Macbeth hevder at Mehan senere har omdefinert IRE til «'recitation scripts', in which students compliantly read the lines they have been assigned» (Macbeth, 2003, s. 257), altså forutbestemte mønstre der elevene bare fyller inn med de replikkene som læreren tillater.

Jeg er enig i at det bør utøves forsiktighet ved overføring av deskriptive resultater til normative praksiser, og denne studien gir ingen didaktiske anbefalinger. Studien har likevel relevans for praksis i klasserommet, da den generer innsikt i og gir muligheter for refleksjon rundt samtalepraksiser i klasserommet. Studien bidrar altså til *informert* profesjonell praksis, noe som potensielt kan bidra til å endre

samtalepraksisen innen profesjonen (jf. Richards, 2005, s. 5 f.).

En av samtalepraksisene som denne studien har identifisert og analysert, er læreres reformuleringer (artikkel III). Det slås ikke fast om reformulering er en god eller dårlig praksis. Derimot framstår læreres reformuleringer som en kontekstavhengig, ubevisst og implisitt samtalepraksis som lærerne regelmessig benytter seg av. Fordi reformuleringene ser ut til å være en etablert praksis, kan vi anta at de har en funksjon i helklassesamtalene, altså at de utfører en oppgave for lærerne. Analysene viser at lærerne driver med viktig «læringsarbeid» gjennom reformuleringer, da lærernes definisjon av hva som er viktig og riktig fagstoff, hva som er *læringsverdig*, understrekes i reformuleringene. Lærernes mangel på eksplisitt markering av at noe er læringsverdig, kan potensielt føre til at enkelteleven går glipp av at det lærerne uttrykker gjennom reformuleringene, er faglig relevant eller viktig.

Studien viser fram en sekvensstruktur der elevene tar initiativ og bidrar med faglige resonnementer (artikkel I og II). Elevers initiativer er ønsket i det didaktiske feltet (se 1.1), og de elevinitierte sekvensene er kanskje de som ligger nærmest idealet om et dialogisk klasserom (jf. for eksempel Dysthe, 1993). Dersom det er et pedagogisk mål at elever skal være mer aktive og bidra med flere faglige initiativer, viser denne studien hvordan elever og lærere lokalt administrerer dette målet. Dersom lærere er bevisste på de ulike handlingene elevers initiativer uttrykker (for eksempel at spørsmål noen ganger uttrykker ønsker om bekreftelser eller tilbud om informasjon, artikkel I), gir det mulighet for å legge merke til hva elevene uttrykker gjennom disse initiativene. Som analysene viser, fører for eksempel læreres «svar på» eller «bekreftelse av» elevpåstander til forhandling om epistemisk autoritet heller enn utvidet diskusjon av et faglig innhold (artikkel II, se også 6.2). Dersom lærere svarer på elevers påstander som faktisk informasjon, kan det kanskje føre til større rom for elevers kunnskap i helklassesamtalene, i tråd med målene for utdanningen. Samtidig viser studien hvilke begrensninger helklasseinteraksjonen skaper for elevers initiativer. Lærers rett til å nyansere, reformulere og avslutte elevers bidrag kan i mange tilfeller hemme en ønsket praksis. Men som studien også viser, er det slik at denne begrensningen kan forklares med hensynet til elevkollektivet (se 6.4). Studien viser dermed at det er viktig å unngå reduksjonistiske forklaringer, både når det gjelder deltakerorganisering og læreres makt.

Studien kan leses som en kritikk av tidligere forsknings fokus på IRE-strukturen, men forsøker ikke å presentere noen ny, helhetlig beskrivelse av klasserommets samtalestruktur. Samtidig mener jeg at studien er viktig for den didaktiske profesjonen fordi den kan bidra til å nyansere det forholdsvis ensidige bildet som er tegnet av helklassens samtalestrukturer og pedagogiske orientering (se 1.1). Metodisk mener jeg at denne studiens analyse av sekvenser i samtaler viser at

den faglige helklassesamtalen ikke bør omtales i entall, men at man analytisk må ta høyde for at både deltakerstruktur og emne kan variere fra sekvens til sekvens, og at helklassesamtaler derfor er en neksus av ulike typer samtaler (jf. for eksempel Markee, 2005), som alle har sin egen, kontekstbestemte struktur. Dersom man skal undersøke hva helklassesamtalene tilrettelegger for eller ikke, må man ta høyde for hva det er deltakerne etablerer som målet med samtalen på et gitt tidspunkt, noe som krever sekvensiell analyse. Jeg vil hevde at helklassesamtalene byr på en kompleksitet som klasseromsforskning metodisk må ta høyde for, og mikroanalytiske, deltakerorienterte studier slik som denne bidrar til å synliggjøre denne kompleksiteten.

### **6.7 So what? Deskripsjon versus preskripsjon av samtalepraksiser**

Som jeg nevnte innledningsvis, har denne studien et praktisk, i motsetning til et normativt eller ideologisk, utgangspunkt, noe som gjør at den tar utgangspunkt i de samtalepraksisene man finner, ikke de samtalepraksisene man skulle ønske fantes. En åpenbar fordel med et slikt perspektiv er at man ikke risikerer å skulle analysere ønskede samtalepraksiser som kun i begrenset grad gjenfinnes i praksis.<sup>40</sup> Samtidig ser fagdidaktikeren i meg behovet for å bruke analyseresultater fra samtaleforskning til noe praktisk i klasseromskonteksten. Undervisningen i skolen forholder seg til et rammeverk gjennom lover og læreplaner som *er* normative, og som på et eller annet plan sier noe om hva som er ønskede praksiser.<sup>41</sup> Selv om min studies primære mål ikke har vært å finne gode (eller dårlige) praksiser, har den belyst en etterspurt og manglende praksis i det didaktisk feltet, nemlig elever som tar initiativet og bidrar med faglige resonnementer i helklassesamtaler. Slik sett kan man tenke seg at denne studien også kunne vært «anvendt» i en annen betydning av ordet, nemlig ved at den belyser hvordan en institusjonell utfordring behandles, og dermed benyttes som utgangspunkt for å foreslå forbedringer eller intervensjoner, for eksempel som grunnlag for kommunikasjonstrening for lærere (jf. Antaki, 2011, s. 8 f.).

CAs empiriske fundament og lett tilgjengelige data burde i prinsippet gjøre CAs metoder godt egnet til trening av kommunikasjonsferdigheter (Richards, 2005, s. 4). Richards (2005) understreker imidlertid at dersom man vektlegger anvendelse av forskningsresultater, så innebærer det en fare for brudd med det grunnleggende metodologiske prinsippet om «unmotivated looking», altså at det er data som skal vise oss hva som er interessant i interaksjonen (se 4.2). En profesjon vil trolig ha mer instrumentelle behov, der konkrete utfordringer som skal løses, er definert på

---

<sup>40</sup> Mercer og Littleton (2007, s. 66) rapporterer for eksempel at utforskende samtaler som de mener er svært viktige for elevers språklige utvikling, i liten grad finnes i klasserommene.

<sup>41</sup> Jeg mener selvsagt ikke at man som klasseromsforsker ikke skal ha et kritisk blikk på det normative rammeverket, men her er det ikke rom for noen diskusjon av dette.

forhånd. Preskripsjon innebærer i tillegg noen utfordringer i seg selv, ikke minst fordi det ikke er mulig å foreskrive hvordan noen skal handle dersom man ikke vet noe om situasjonen det skal handles i, og situasjonen vil først vise seg i interaksjonen (Richards, 2005, s. 4). Dette er knyttet til CAs syn på interaksjon som kontekstbestemt og kontekstfornyende (se 4.3). Selv om CA identifiserer regulariteter, er det altså et langt stykke å gå fra gjentakende mønstre til å lage regler for hvordan man skal handle i en spesifikk situasjon.

Maynard (2010) diskuterer også i hvor stor grad CA-forskning bør resultere i foreskriving av praksiser, og advarer mot utålmodighet med å gi praktiske råd. Maynard (2010) analyserer forhandling, og han påpeker at de som behersker det som ansees som vellykkede forhandlingsstrategier, gjør det fordi de evner å bruke disse strategiene avhengig av den konteksten de til enhver tid befinner seg i:

[...] their skill lies in fitting, molding, or tailoring their proposals, tactics, and practices to the «unpredictable moments,» developing courses of action, and interactional environments in which the tactics and practices are embedded. Accordingly, prescription is not just about procedures and rules; it is also and very much about timing, sensitivity, and tailoring to the context of the talk. (Maynard, 2010, s. 141)

Læreres evne til kontekstsensitivitet, altså evne til å respondere relevant på elevs ulike innspill i samtalen, er svært vesentlig dersom man skal arbeide med «effektive» samtalestrategier i klasserommet. Mens åpnings spørsmål i en helklassesamtale kan planlegges på forhånd, vil det som videre kommer i samtalen være vanskelig å forutsi. Utfordringen er da om eller hvordan kontekstsensitive samtalepraksiser kan øves på og læres bort. Dette er en utfordring for bruk av CA som utgangspunkt for kommunikasjonstrening, men, som Maynard påpeker, det er en utfordring også andre tilnæringer til kommunikasjonstrening bør ta på alvor (Maynard, 2010, s. 141). De samme utfordringene foreligger også for praktisk-pedagogisk arbeid med læreres og elevs samtalestrategier i klasserommet. Hvordan kan man sikre at lærere og lærerstudenter får øvelse i å praktisere og reflektere over kontekstavhengige samtalepraksiser som samtidig fremmer de normativt bestemte målene for klasseromsinteraksjon?

Ved Høgskolen i Sørøst-Norge er vi i startfasen med å utvikle en systematisk, samtalebasert opplæring for lærerstudenter bygget på Conversation Analytic Roleplay Model (CARM; se Stokoe, 2011, 2014).<sup>42</sup> CARM er en tilnærming til kommunikasjonstrening som, basert på anonymiserte opptak og transkripsjon av faktiske institusjonelle samtaler, «takes trainees through the live development of actual service encounters, stopping to discuss, then explain, the practices that work or do not work» (Stokoe, 2014, s. 256). I motsetning til mer tradisjonelle

---

<sup>42</sup> Dette har blant annet resultert i en prosjektskisse til Forskningsrådets program, FINNUT (Skovholt et al., 2015).

rollespillmetoder i kommunikasjonstrening, som forutsetter at deltakerne vet tilstrekkelig mye om «how talk works» til å kunne simulere interaksjon, tar denne tilnærmingen utgangspunkt i faktisk interaksjon, tur for tur, for å vise deltakerne hvordan «from a close looking at the world you can find things that we couldn't, by imagination, assert were there» (Sacks, 1992b, s. 420; se også Stokoe, 2011, s. 119). «Racetrack»-metaforen (Stokoe, 2014, s. 258) brukes for å illustrere hvordan samtaler kan forstås som en løype der samtaledeltakerne har ett eller flere prosjekter, og der det oppstår noen utfordringer underveis. Fundert i samtaleanalytiske forskningsprinsipper analyseres det hvordan disse ulike prosjektene er designet, og hvordan deltakerne på ulike måter løser de oppgavene de står overfor. Basert på grundige empiriske analyser av mange forekomster av et gitt fenomen etableres det så ulike «trainables», noen samtalepraksiser som kan øves på, og som empirisk har vist seg å ha en effekt i forhold til de institusjonsbestemte målene med samtalen.

Stokoe (2011, 2014) understreker at informert profesjonell praksis er første steget på veien mot å endre en praksis, ikke minst ved at det er *empiri* fra den gitte praksisen som er bakgrunnen for å etablere preskriptive modeller: «CARM and related approaches deliver workplace interventions grounded uncompromisingly in empirical findings about the communicative practices that comprise the setting» (Stokoe, 2014, s. 263). Klasserommet byr på svært komplekse samtalesituasjoner, og det er ingen rett-fram-prosess å utvikle relevante «trainables». Likevel mener jeg at dette kan være en fruktbar måte å åpne CA-forskningen inn mot lærerprofesjonen på, nettopp fordi det er faktisk klasseromspraksis som er utgangspunktet for å nå normative mål.

Som klasseromsforskere har vi tilgang til et naturlig laboratorium («natural laboratory», Stokoe, 2015), der lærere og elever viser fram hvilke praksiser de daglig benytter seg av, og hvilke konsekvenser eller resultater disse praksisene genererer. Ved å samle inn og analysere faktiske data fra klasserommet kan CA-forskere være med på å utforske og eventuelt endre praksiser som ikke er i overensstemmelse med målene som er etablert i lærerprofesjonens normative rammeverk. Dette åpner muligheter for å lære bort ønskede praksiser, men da basert på hvordan disse praksisene faktisk forekommer som del av elevers og læreres hverdagssamtaler. Denne studien bidrar til å øke forståelsen av de samtalestrukturene som er en del av hverdagerfaringene til elever og lærere, «the practical or praxiological structures of everyday life, locally assembled in vernacular practice» (Macbeth, 2003, s. 271). Ved å vektlegge kunnskap, eller hvordan elever og lærere viser fram og forhandler om epistemiske posisjoner, er denne studien et viktig bidrag til større forståelse for hvordan elever og lærere orienterer seg mot det som er målet med samtaler i klasserommet, å lære.





## Referanser

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Antaki, C. (2011). Six kinds of applied conversation analysis. I C. Antaki (Red.), *Applied conversation analysis* (s. 1-14). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Antaki, C., Houtkoop-Steenstra, H., & Rapley, M. (2000). «Brilliant. Next Question...»: High-grade assessment sequences in the completion of interactional units. *Research on Language and Social Interaction*, 33(3), 235-262.
- Arminen, I. (2000). On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse and Society*, 11(4), 435-458.
- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Burlington Ashgate.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 173-194). Oslo: abstrakt forlag.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Ayaß, R. (2015). Doing data: The status of transcripts in Conversation Analysis. *Discourse Studies*, 17(5), 505-528.
- Barnes, R. (2007). Formulations and the facilitation of common agreement in meetings talk. *Text & Talk - an interdisciplinary journal of language, discourse & communication studies*, 27(3), 273-296.
- Bolden, G. B., & Robinson, J. D. (2011). Soliciting accounts with why-interrogatives in conversation. *Journal of Communication*, 61(1), 94-119.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. doi: 10.1080/10508400903452884
- Drew, P. (2005a). Conversation analysis. I K. L. Fitch & R. E. Sanders (Red.), *Handbook of language and social interaction* (s. 71-102). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drew, P. (2005b). Foreword: Applied Linguistics and Conversation Analysis. I K. Richards & P. Seedhouse (Red.), *Applying conversation analysis* (s. xiv-xx). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992a). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (Red.). (1992b). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. University of Tromsø, Tromsø.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, i samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001a). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (Red.). (2001b). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, 81(3), 285-300.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 593-611). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R., & Mushin, I. (2013). Teachers telling: Informings in an early years classroom. *Australian Journal of Communication*, 40(2), 63-82.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Goffman, E. (1981). Footing. I E. Goffman (Red.), *Forms of talk* (s. 124-159). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heap, J. L. (1997). Conversation analysis methods in researching language and education *Encyclopedia of language and education* (s. 217-225). Netherlands: Springer.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 57-76). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (1984a). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (s. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984b). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1985). Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience. I T. A. van Dijk (Red.), *Handbook of discourse analysis: Discourse and dialogue* (s. 95-119). London: Academic Press.
- Heritage, J. (2002). The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34(10), 1427-1446.
- Heritage, J. (2004). Conversation Analysis and institutional talk: Analysing data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. utg., s. 222-245). London: Sage.
- Heritage, J. (2012a). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.

- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 370-394). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. I J.-P. d. Ruiters (Red.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (s. 179-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Watson, D. R. (1979). Formulations as conversational objects. *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, 123-162.
- Hester, S., & Francis, D. (2000). *Local education order: Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Hutchby, I. (1999). Beyond agnosticism?: Conversation analysis and the sociological agenda. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1), 85-93.
- Hutchby, I. (2005). «Active Listening»: Formulations and the elicitation of feelings - talk in child counselling. *Research on Language and Social Interaction*, 38(3), 303-329.
- Hutchby, I., Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Ingram, J., & Elliott, V. (2014). Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1-12.
- Jacknick, C. M. (2011). 'But this is writing!': Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 39-54.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters: How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Jakonen, T., & Morton, T. (2015). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73-94. doi: 10.1093/applin/amt031
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (s. 13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kapellidi, C. (2013). The organization of talk in school interaction. *Discourse Studies*, 15(2), 185-204.
- Kaur, B., Anthony, G., & Ohtani, M. (2013). *Student voice in mathematics classrooms around the world*. Rotterdam: Springer.
- Kevoe-Feldman, H., & Robinson, J. D. (2012). Exploring essentially three-turn courses of action: An institutional case study with implications for ordinary talk. *Discourse Studies*, 14(2), 217-241. doi: 10.1177/1461445612439958
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183-209.
- Koole, T. (2012a). The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multi-lingual class. *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1902-1916.
- Koole, T. (2012b). Teacher evaluations: Assessing 'knowing', 'understanding', and 'doing'. I G. Rasmussen, C. E. Brouwer & D. Day (Red.), *Evaluating cognitive competences in interaction* (s. 43-66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

- Kärkkäinen, E. (2006). Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text & Talk - an interdisciplinary journal of language, discourse & communication studies*, 26(6), 699-731.
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86-105. doi: 10.1016/j.pragma.2014.02.010
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1204-1230.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, N.J: Ablex.
- Lerner, G. H. (1993). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text - Interdisciplinary journal for the study of discourse*, 13(2), 213-246.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111-131.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publication.
- Macbeth, D. (2000). Classrooms as installations. I S. K. Hester & D. Francis (Red.), *Local educational order: Ethnomethodological studies of knowledge in action* (s. 21-72). Amsterdam: John Benjamins.
- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, 40(1), 239-280.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736. doi: 10.1017/S0047404504045038
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438-451.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3), 193-207.
- Margutti, P., & Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436-458.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. I K. Richards & P. Seedhouse (Red.), *Applying conversation analysis* (s. 197-213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. NTNU, Trondheim.
- Maynard, D. W. (2010). Demur, defer, and deter: Concrete, actual practices for negotiation in interaction. *Negotiation Journal*, 26(2), 125-143.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*, 7(02), 183-213.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

- Mehan, H. (1979b). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294. doi: 10.1080/00405847909542846
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. I T. A. v. Dijk (Red.), *Handbook of discourse analysis* (B. 3). London: Academic Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics*, 10(1), 43-72.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. NTNU, Trondheim.
- Pekarek Doehler, S., & Fasel Lauzon, V. (2015). Documenting change across time: Longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. I N. Markee (Red.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (s. 409-424). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (2. utg., s. 283-304). London: Sage.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (s. 365-382). London: Sage.
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727-750.
- Pomerantz, A. (1980). Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing' device. *Sociological inquiry*, 50(3-4), 186-198.
- Pomerantz, A. (1990). Chautauqua: On the validity and generalizability of conversation analysis methods. Conversation analytic claims. *Communications Monographs*, 57(3), 231-235.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Raymond, G., & Heritage, J. (2006). The epistemics of social relations: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35(05), 677-705.
- Richards, K. (2005). Introduction. I K. Richards & P. Seedhouse (Red.), *Applying Conversation Analysis* (s. 1-15). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rusk, F., & Pörn, M. (2013). Epistemisk positionering som en del av andraspråkslärande i social interaktion (s. 315-326): VAKKI Publications.
- Rusk, F., Pörn, M., & Sahlström, F. (2016). The management of dynamic epistemic relationships regarding second language knowledge in second language education: Epistemic discrepancies and epistemic (im)balance. *Classroom Discourse*, 7(1), 1-22.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (s. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992a). *Lectures on conversation: Volume I*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1992b). *Lectures on conversation: Volume II*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala University, Uppsala.
- Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47-57.
- Sahlström, F. (2009). Conversation Analysis as a way of studying learning—an introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 103-111.
- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. I J. K. Hall, J. Hellermann & S. P. Doehler (Red.), *L2 Interactional Competence and Development* (s. 45-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Sahlström, F. (2012). «The truth is in the details». On student and teacher epistemic-stance displays in classroom interaction. I B. Kaur (Red.), *Understanding teaching and learning: Classroom research revisited*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 101-134).
- Schegloff, E. A. (1996a). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216.
- Schegloff, E. A. (1996b). Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction and co-participant context. I E. H. Hovy & D. R. Scott (Red.), *Computational and conversational discourse: Burning issues — an interdisciplinary account* (s. 3-35). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2010). Commentary on Stivers and Rossano: «Mobilizing Response». *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 38-48.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis as Research Methodology. I K. Richards & P. Seedhouse (Red.), *Applying Conversation Analysis* (s. 251-266). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2013). ‘Epistemic status check’ as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13-28.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Sidnell, J. (2012). «Who knows best?»: Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation. *Pragmatics and Society*, 3(2), 294-320.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 77-99). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Red.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: Sage.

- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skovholt, K., et al. (2015). *Communication skills training in teacher education. Preparing teachers for professional performance in school*. Upublisert prosjektsøknad, send til FINNUT, Forskningsrådet.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., & Rossano, F. (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 3-31.
- Stokoe, E. (2000). Constructing topicality in university students' small-group discussion: A Conversation Analytic approach. *Language and Education*, 14(3), 184-203. doi: 10.1080/09500780008666789
- Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The 'conversation-analytic role-play method'. I C. Antaki (Red.), *Applied Conversation Analysis* (s. 119-139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265. doi: 10.1080/08351813.2014.925663
- Stokoe, E. (2015). The interactional 'nudge': Talking about talk from the mundane to the dramatic. Royal Institution Friday Evening Discourse, London. Available online: <https://www.youtube.com/watch?v=e-QbxjXDwXU>.
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation: A study of initial interactions*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*, 103, 1-22.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet* Karlstad Universitet, Karlstad.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Vehviläinen, S. (2009a). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.
- Vehviläinen, S. (2009b). Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction*, 42(2), 163-190.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and education* 5, 1-37.





## VEDLEGG



## **Forespørsel om informert samtykke for deltakelse i doktorgradsprosjektet *Klasseromssamtalen som læringsressurs***

Til elever ved Greveskogen videregående skole

Jeg arbeider med et doktorgradsprosjekt om fagsamtaler mellom lærere og elever ved ulike utdanningsinstitusjoner. En av disse er Greveskogen videregående skole. De fagene som skal studeres i deres klasse, er norsk og naturfag, Vg1.

Formålet med mitt prosjekt er å få mer kunnskap om hva som kjennetegner fagsamtaler mellom elever og lærere i klasserommet. Dette betyr det at det er formidlingen og samtalen om *fag* jeg er opptatt av, og jeg vil se på hvordan læreren kommuniserer med hele klassen. Hovedvekten vil derfor ligge på hvordan læreren formidler, setter i gang og viderefører samtaler om emner i norsk og naturfag. For å studere dette vil jeg benytte meg av videoopptak og noen notater fra klasserommet. I etterkant vil jeg sammen med lærerne diskutere hva som kan gjøres for å forbedre de samtalene som foregår i klasserommet. Jeg vil filme i norsk og naturfagstimene deres vinter og vår 2012, og jeg vil være tilstede ca en gang i uken, enten i norsk eller i naturfag.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst trekke dere ut av prosjektet uten begrunnelse. Jeg har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som kommer fram i klasserommet. Alle data vil bli behandlet konfidensielt, og i den grad opplysningene lagres, vil de være i en form som gjør at den enkelte ikke kan identifiseres. Bare jeg som forsker vil ha tilgang til personidentifiserbare data.

Prosjektet skal avsluttes ca 1. desember 2014, og da vil alle videoopptak og notater bli slettet. Når resultatene fra prosjektet presenteres i artikler, forskningsrapporter og bøker, vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet blir meldt til og skal godkjennes av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Dersom dere har spørsmål om datainnsamlingen eller prosjektet som helhet, kan dere ta kontakt med meg pr. telefon eller e-post (se under).

Med vennlig hilsen

Marit Skarbø Solem

Høgskolelektor/stipendiat Marit Skarbø Solem  
Høgskolen i Vestfold  
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
Institutt for språk  
Postboks 2243  
3103 Tønsberg  
e-post: [Marit.S.Solem@hive.no](mailto:Marit.S.Solem@hive.no)  
telefon: 33031368/92269074

## Vedlegg 1

Vennligst returner denne siden direkte til meg eller i den utdelte, ferdigfrankerte konvolutten

.....

### INFORMERT SAMTYKKE

JA Jeg er villig til å delta i denne undersøkelsen. Jeg gir også tillatelse til at utsagn jeg kommer med i timen kan transkriberes (oversettes til skrift) og brukes i forskningsøyemed, i anonymisert form.

Dato                      Underskrift

-----

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen.

## DEL II: ARTIKLENE





## **Artikkel II**

Solem, M.S. (under utgivelse). Negotiating knowledge claims – students' assertions in classroom interaction. *Discourse Studies*





# Negotiating knowledge claims

## *Students' assertions in classroom interactions*

Marit Skarbø Solem

*Department of Language Studies, Faculty of Humanities and Education, University College of Southeast Norway*

### **Abstract**

This study examines interactional sequences in which students make assertions about topic-relevant matters in classroom interactions. Using a Conversation Analytical approach, I show how the students' knowledge claims lead to negotiations of sequential and epistemic rights to make such claims. Through these negotiations, the students upgrade their epistemic stance by repeating or backing their claims with accounts and providing evidence of them. The teachers' acceptance or rejection of the students' initiatives displays an orientation to the sequential and topical relevance of the information provided by the students. This study contributes to a better understanding of student initiatives in the classroom, a topic that until now has received scarce attention. Additionally, it contributes knowledge about the negotiation of epistemic authority in relation to assertions and their responses, which may have more general implications for the study of talk-in-interaction.

### **Keywords**

Conversation Analysis, epistemics, negotiations, assertions, student initiations, classroom interactions

### **Introduction**

This article presents an analysis of how students and teachers negotiate knowledge in teacher-fronted whole class interactions. Previous research has primarily shown how classroom interactions are initiated and managed by teachers, limiting students' interactional contributions to responses (e.g. Mehan, 1979; McHoul, 1978; Sinclair and Coulthard, 1975; Cazden, 2001; Nystrand, 1997). This study takes a different approach as it analyses student initiatives. Conversation Analysis (CA) (e.g. Sidnell and Stivers, 2013) provides an analytical framework for analysing classroom interactions, with an emphasis on members' categories, i.e. how the participants themselves orient to the unfolding interaction. In educational settings, CA studies have been criticized for having limitations with regard to theorizing about learning (but see Sahlström, 2009). However, as Sahlström (2011: 45) argues: 'At the very least a basic and minimalist understanding of the possible relevance of CA research for learning studies is that if learning is understood as situated and constituted in interaction, research on interaction will provide for better understanding of learning.' This article will explore the negotiation of knowledge claims. Thus, it will 'provide for better understanding of learning' in relation to how students and teachers orient to aspects of knowledge and understanding.

This study contributes to the field a detailed analysis of how students initiate sequences of interactions where they provide topic relevant information using assertions, and

through this, claim knowledge of the subject. Analysing student-initiated assertions is interesting because it shows what actually happens in classroom interactions when students contribute topic knowledge independent of teachers' questions. The students' assertions potentially initiate sequences of classroom interactions that realize the pedagogic ideal of student participation and student exploration of topic knowledge.

Previous research has shown how whole-class interaction consists of two participants, i.e. the teacher and a, collectively established participant, i.e. the students (c.f. Lerner, 1993; Lerner, 1995; Sahlström, 1999). There will be a differential distribution of, not only knowledge, but also rights and responsibilities to know among these participants in relation to the topics discussed (e.g. Stivers et al., 2011; Heritage, 2012a; Heritage, 2012b; Sidnell, 2012). Relative to the epistemic order of classrooms, students making assertions potentially challenges the conventional teacher–student roles. The current study investigates how the sequences initiated by the students' assertions unfold as interactions and how students and teachers negotiate epistemic and interactional rights in these sequences. Thus, this study addresses the following research questions: How do students display their sequential and epistemic rights to make unsolicited knowledge claims in teacher-fronted interactions, and how do teachers respond to these knowledge claims for pedagogical purposes in the ongoing interaction?

### **Negotiation of knowledge in classroom interaction**

CA studies of classroom interaction have contributed to uncovering the complexities of the participation structure in classrooms. While earlier research on the participation structure in classrooms has given the impression of rather passive students (e.g. McHoul, 1978; Mehan, 1979; cf. Lee, 2007), research on students' initiations has nuanced this, showing how students self-select (Sahlström, 1999; Sahlström, 2002), ask questions (Solem, 2016) and negotiate activity shifts and contradict teachers' assertions (Jacknick, 2011a; Jacknick, 2011b). This study contributes further to understanding the participation framework in teacher-fronted classroom interactions by analysing sequences initiated by students. It examines in detail how students contribute to the development of classroom interactions through asserting topic-relevant information.

There has been an increasing body of CA research focusing on how knowing and understanding are locally negotiated in classroom interactions (e.g. Macbeth, 2004; 2011; Koole, 2010; 2012b; Vehviläinen, 2009), many within second language acquisition (e.g. Kääntä, 2014; Jakonen, 2014; Jakonen and Morton, 2015; Sert and Walsh, 2013; Rusk et al.,

2016). These studies have analysed different practices, such as students' knowledge display in one-to-one student–teacher interactions (Koole, 2010), how students address a lack of knowledge in peer-group or whole-class interactions (Jakonen, 2014; Jakonen and Morton, 2015; Sert and Walsh, 2013; Rusk et al., 2016) and how teachers approach students' epistemic challenges in one-to-one- and whole-class interactions (Koole, 2012a; Sert, 2013). This study builds on and adds to this research, focusing on the negotiation of epistemic claims in (mostly) monolingual, teacher-led classroom interactions.

A few studies examine how students initiate the repair and negotiation of teachers' epistemic claims (Vehviläinen, 2009; Jacknick, 2011b; Kääntä, 2014), which is directly relevant to this study. Vehviläinen (2009) examines students' resistance to teachers' critical feedback in master thesis supervision. She shows how students' resistance leads to prolonged sequences where the students maintain their position and the teachers reoffer their advice until it is interactionally accepted. Jacknick (2011b) studies student-initiated sequences in an English as a second language course with multilingual students. Her main analytical focus is post-expansions in student-initiated sequences, i.e. students' follow-up, or third move. She argues that students' initiations and use of post-expansions represent a role reversal in classroom interactions as the traditional three-part structure is inverted, i.e. it is the student, not the teacher, who initiates the interaction and delivers the follow-up, or third move. She suggests that the students' sequence initiations are power moves and that this demonstrates how students are agents in their own learning.

Kääntä (2014) investigates students' displays of epistemic positioning—i.e. how the students challenge and negotiate a teacher's epistemic authority—in teacher-led content-and-language-integrated interactions. Her analysis focuses on how students correct potential errors made by the teacher and how these corrections are preceded by 'embodied noticing' (i.e. students' gaze shifts and their facial expressions change). The embodied noticing is described as an interactional event, which is part of the dynamic and situational practice students perform when they potentially correct their teacher and thereby demonstrate their knowledge.

Though the abovementioned studies by Vehviläinen, Jacknick and Kääntä all examine sequences initiated by students, the sequences analysed are all repair initiations, which are sequentially tightly connected to the previous utterances as insert or post-expansions (Schegloff, 2007). The student-initiated sequences analysed in this article are independent contributions to classroom interactions, as they typically elaborate on the topic rather than merely being responsive to it. This has not, to the best of my knowledge, been investigated in previous research. Additionally, this study explores sequences of assertions and their multi-

turn responses, and it may provide general insight into the relation between assertions and their responses. Thus, this study contributes to the general research field of the relations between first actions and responses beyond the scope of the much more investigated question–answer sequences (cf. Lee, 2013).

### **Data and method**

The data for this article comprise video recordings from classrooms in two different upper secondary schools in Norway, both involving students who are 15-16 years old. The entire data set contains 50 lessons (each about 45 minutes long) in the subjects of natural science, Norwegian language and literature and social studies, all of which were taught in Norwegian. As the data were recorded as part of a project studying whole-class interaction, group work and individual student–teacher interactions were omitted from the lessons and thus omitted as data for this article. The recordings were made using three cameras, which together covered the entire classroom (but not necessarily all the students all the time, as some might be blocked by other students at certain points in the lesson). The data were analysed using CA (see e.g. Sidnell and Stivers, 2013) and transcribed following the notation system developed by Jefferson (2004) (see Appendix for information on transcription conventions). For anonymization purposes, the students are referred to with the masculine pronoun, and the teachers are referred to with the feminine pronoun.

This article’s analytical focus is student-initiated sequences in which the students present new topical information. A student-initiated sequence is defined as an adjacency pair in which a student performs the first pair part and the teacher (or another student) performs the second part (Schegloff and Sacks, 1973). As Schegloff (2007) has shown, the adjacent parts of this structure do not necessarily directly follow one another. In fact, there can be pre-, post- and insert expansions that contribute to the expanded sequences, such as those shown in this study’s data. I have chosen this rather simplistic definition of student-initiated sequences because after thorough examination of my data, I do not see the need for a definition that differs from sequences in mundane conversations. Previous research (e.g. Garton, 2012; Jacknick, 2011b; Waring, 2011) has offered definitions of student-initiated sequences that differ in some ways from mine. Waring (2011: 204) presents a broad definition of learner initiative as ‘any learner attempt to make an uninvited contribution to the ongoing classroom talk’. While there is no room here for an in-depth discussion of Waring’s typology, her definition focuses on the ‘uninvitedness’ and includes initiatives that follow teachers’

questions if the responses somehow differ from the expected response. I choose to define initiatives in terms of their sequential position, i.e., as initiatives in their own right.

Jacknick (2011b: 45) defines student-initiated participation as ‘turns for which students self-selected’, while Garton (2012) defines learner initiatives in relation to two main conditions: that the learner’s turn is self-selected and that it gains the ‘main floor’ (i.e. that the talk is shared by the group of students and teachers involved in the interaction). Thus, both Jacknick’s and Garton’s definitions of student or learner initiatives require that students self-select. In my data, most of the student initiatives are self-selections. However, I have also identified several examples of student-initiated sequences that contribute to interactional and topical development even though the students have raised their hands and the teacher has allocated the turn (see e.g. Excerpts 4 and 5 in this article). It is the initiation (sequentially speaking), not how the turn is acquired, that decides whether or not a sequence is considered as being ‘student initiated’. Thus, the turns identified as “initiations” are first pair parts of adjacency pairs, consisting of an student initiation and a teacher response, which may or may not be expanded.

In my initial collection of student-initiated sequences,<sup>1</sup> most of the students’ first moves were interrogatives. Initiating sequences using interrogatives conform to the interactional and epistemic dynamics of classroom interactions and might therefore be the expected format of student initiations.<sup>2</sup> However, the collection also contained 56 sequences initiated by students making on-topic assertions. Prototypically, assertions have the grammatical format of declaratives. However, there is no clear connection between declaratives and assertions as the interrogative format can be used for asserting information and the declarative format can be used to request information, i.e. display questioning (Heritage, 2002; Heritage, 2012b; Heritage and Raymond, 2012; see also Jakonen, 2014: 28). Thus, the focus in the following analysis is on the actions that the students’ initiations perform, not the format of the initiating turn.

---

<sup>1</sup> The initial collection made a distinction between initiations that have to do with the content of the lesson in some way, referred to as ‘topic talk’, and initiations connected to more practical issues in the classroom, referred to as ‘procedural talk’. Topic talk was used quite generically and included talk about the lesson’s topic (e.g. literature talk in the Norwegian language and literature lessons) and talk about more general topics (e.g. discussions of popular music in the social science lessons). In contrast, procedural talk was defined as talk for practical purposes (similar to Seedhouse’s Seedhouse P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Malden: MA: Blackwell, ibid. notion of ‘procedural context’), such as how an assignment is supposed to be carried out or talk to correct student behaviour. The first pair parts referred to as “student initiations” in this article are “on-topic” assertions.

<sup>2</sup> Although interrogatives normally express some sort of questioning, the analysis of the interrogatives in my material has shown that they performed different actions, from questions to (potential) corrections Solem MS. (2016) Displaying knowledge through interrogatives. *Classroom Discourse* 7: 18-35..

After preliminary analysis of the videos, the 56 student-initiated sequences were divided into two groups. The first group (12 out of 56) consists of student assertions that initiate repair sequences. These sequences are directly tied to the previous utterances by the teacher and are therefore responsive to the teacher's first acts and resemble the sequences analysed in previous research (i.e. Vehviläinen, 2009; Jacknick, 2011b; Kääntä, 2014). They are not the objects of this study. The other group (44 out of 56) of the student assertions identified in my collection are more sequentially independent contributions to the classroom interactions. They are 'on-topic' and do not represent a topic shift, but they might (re)introduce (partly) new aspects to the ongoing topic. These assertions typically elaborate on and expand the lesson's topic. This type of assertion has not, to the best of my knowledge, been analysed in previous research. The following analysis concentrates on this latter group of assertions. The sequences chosen for the analysis are representative of the cases in the larger collection. They do, however, illustrate different aspects of the negotiation of knowledge claims as they represent different sequential positioning and different interactional consequences.

### **Analysis**

The following analysis presents a discussion of five excerpts initiated by students' knowledge claims in teacher-fronted interactions. These excerpts show how the teacher responds to the students' assertions and how the negotiations of knowledge unfold sequentially. The different excerpts are chosen because they illustrate the negotiation of students' knowledge claims in partly different ways; thus, the Analysis section is divided in two: Excerpts 1–2 show that some of the students' assertions are not immediately responded to by the teacher, which leads to a negotiation where the relevance of the students' initiations is debated. In Excerpts 3–5, the students' assertions lead to negotiations of topical content, or more specifically, the *adequacy* of the topical content. In the Discussion section, there will be a more thorough discussion of the students' sequential and epistemic rights to make knowledge claims in general.

#### *Negotiating sequential relevance*

The first excerpt is from a part of a lesson in which the teacher is trying to specify the size of different kinds of biological materials. The whiteboard previously displayed a figure of a red blood cell, and the teacher has just explained the metric term 'micrometre'. At the starting

point of this excerpt, the whiteboard displays a mitochondria, and the teacher then says, ‘A mitochondrion is four times zero point eight micrometres’ (lines 2-4):

*(1) Nanometre*

1. T: et mitokondrie er (1.3) fire ganger null komma åtte
2. T: *a mitochondrion is (1.3) four times zero point eight*
3. mikrometer,
4. *micrometres,*
5. S1: skal vi ennå mindre?
6. *are we going even smaller?*
7. T: ja tydeligvis ennå mindre ting,
8. *yes, clearly even smaller things,*
9. g S2: nanometer snart.
10. *nanometre soon.*
11. S3: °h i v hehe°
12. °h i v hehe°
13. g S2: hva med nanometer,
14. *what about nanometre,*
15. Sx: °hehehe°
16. (1.3)
17. *((the teacher changes the picture on the whiteboard))*
18. T: <virus er-> nå er vi nede på nanometer. 130 nanometer.
19. *<a virus is-> now we are down to nanometres. 130 nanometres.*
20. *((continues with next frame on the whiteboard))*

The student-initiated sequence in this excerpt starts with a self-selection by S2 in line (10) (‘Nanometre soon’), uttered with a falling intonation. S2’s utterance in line (10) may be seen as a comment to the question–answer sequence in lines (5-8). The teacher does not respond to S2’s contribution, which makes S2 repeat his initial utterance, reframing it in an interrogative format (line 14). This repetition establishes the student’s contribution as something meant to be responded to, i.e. something meant to be seen as a part of the ongoing whole-class interaction and not a side comment uttered to the students closest to him. By choosing the interrogative format in line (14), the student is upgrading the response relevance of his contribution (cf. Stivers and Rossano, 2010), but at the same time he downgrades his epistemic stance as his utterance now requests a confirmation, i.e. it is formatted as a question that needs to be answered (Solem, 2016; Jakonen, 2014: 159). There is still no response from the teacher, as she in fact continues with the next frame on the whiteboard, an illustration of a virus. The teacher starts an utterance ‘A virus is’ in line (19), but cuts herself off, uttering, ‘Now we are down to nanometres’. At this point, the teacher makes it clear that her lack of response to S2’s initial contribution in line (10) was not due to her not hearing what he said. In fact, she underlines the relevance of S2’s topical contribution—the concept nanometres—through her up-take; thus, the student’s contribution is somewhat acknowledged. However, the teacher’s acknowledgement is less salient when presented in a delayed position and embedded in a different interactional contribution.



Excerpt 1 shows how the teacher withholds the ratification of the student's contribution until she deems it sequentially relevant to the ongoing interaction. It was not that she did not hear the student's attempt to contribute to the topic, but her delayed uptake displays a lack of sequential relevance at the time of production. This is made explicit when she stresses 'now' (line 19), i.e. nanometres are relevant at this exact point in the interaction. In this way, the teacher imposes her institutional right to ratify student contributions when she finds them relevant, as she withholds ratification of the student's utterance, and in that way, she decides when it is suitable as a focal contribution to the ongoing interaction.

Excerpt 2 is from a literature lesson concerning the Norwegian writer Henrik Ibsen. Directly prior to Excerpt 2, the teacher has posed a question about what kind of writer Ibsen was. One of the students has answered 'Dramatist'; the teacher then acknowledges this answer ('Good') and writes 'dramatist' on the blackboard:

(2) *A Doll's House*

1. T: <dra:: ma:: ti:(.)ker>
2. <a dra:: ma:: ti:(.)st> ((writes 'dramatist' on the board
3. simultaneously))
4. g S1: han har skrevet et dukke[hjem.]
5. *he has written a doll's [house]*
6. T: [og en] dramatiker skriver,
7. [and a] dramatist writes,
8. g S1: et dukkehjem,
9. *a doll's house,*
10. T: ja bare for- hva er det en dramatiker skriver?
11. *yes just to- what is it a dramatist writes?*
12. S2: skuespill.
13. *plays.*
14. T: skuespill ja.
15. *plays yes.*
16. ((teacher redirects her bodily position towards S1 and points
17. at him))
18. T: ja?
19. *yes?*
20. S1: han har skrevet et dukkehjem.
21. *he wrote a doll's house.*
22. T: ja. er det noe du visste, eller noe du-
23. *yes. is that something you knew, or something you-*
24. S1: vi: eh hadde: sånn et dukkehjem (.) forestilling
25. *we: er had: a sort of doll's house(.) performance*
26. [i tiende klasse,]
27. *[in year ten,]*
28. S3: [måtte fremføre no,]=
29. *[had to perform something,]*
30. T: =ikke sant, det var det jeg tenkte dere må jo ha jobbet med
31. *= that's right, that's what I thought you must have worked with*
32. Ibsen i ungdomsskolen ellers så (.) begynner jeg å

33. *Ibsen in secondary school otherwise (.) I'm going to start*  
 34. *grå:te her. (0.9) et*  
 35. *cry:ing. (0.9) a*  
*((teacher turns towards the blackboard and starts writing 'a'. Multiple students are talking; it's hard to distinguish between the utterances))*  
 36. S1: *hun dama som går fra mannen=*  
 37. *that woman who leaves her husband =*  
 38. T: *=ja, hva skjer ((peker på S1)) i et dukkehjem. hysj.*  
 39. *=yes, what happens ((points at S1)) in a doll's house. shush.*  
 40. S1: *det er at hun Nora er sammen med han Hel- El- Helmer eller*  
 41. *it's Nora who's together with that Hel- El- Helmer or*  
 42. *Elmer jeg husker ikke helt,=*  
 43. *Elmer I can't quite remember,=*  
*((the student elaborates more on 'A doll's house'))*

In line (4), S1 self-selects and asserts information about Ibsen: 'He has written A Doll's House'. Overlapping with the end of S1's utterance, the teacher asks a question, 'And a dramatist writes—' (line 7), thereby sequentially deleting (Lerner, 1989) the student's contribution, which is a powerful tool for steering the interaction. The teacher's question in line (7) has the form of a designedly incomplete utterance (Koshik, 2002), i.e. a teacher-turn designed for the students to fill in a missing word or phrase. S1 then answers 'A Doll's House', a contribution which 'designedly completes' (i.e. structurally completes) the teacher's utterance but does not thematically fit in, as the teacher's utterance does not request a specific play that a specific dramatist has written, rather asking what dramatists in general write (i.e. 'Plays'). The teacher displays a hearing of the student's answer in line 11) ('yes, just to—'), which projects an objection, but she cuts herself off. She then repeats her question ('What is it a dramatist writes?'), which is an additional signal that something was not quite 'right' with S1's answer. This shows how the student initiates a knowledge display while the teacher does not immediately ratify it as a focal contribution for the whole class. When the student repeats his knowledge-claim in line (9), the teacher still withholds the ratification of his contribution. This does not mean that S1's assertion in line (5) was wrong or irrelevant (he is given ample time to elaborate later), but rather it shows that the teacher deemed it not relevant at that exact point in the interaction. When S2 answers correctly (line 13), she turns towards S1 and allows him to contribute, allocating the floor to him both by uttering, 'Yes?' (line 19) and by pointing at him, thereby displaying awareness of his contribution, which was previously ignored. In this way, she demonstrates her right as a teacher to decide which student contributions should count as a common focus for the class, and at what point in the interaction. Following the teacher's turn allocation, S1 repeats the exact same utterance in line (21) as he initiated in line (5), even though the teacher's "yes?" (line 19) allows for a rather

free contribution. The student does not change or correct his answer, which may signal that the student treats the reason for the sequential deletion as a problem of sequential relevance, not as a problem with the content of his utterance. The follow-up question that the teacher directs at him in line (42) allows him to further elaborate on the topic, and the elaboration goes on beyond the excerpt presented here.

Excerpts 1 and 2 are representative of the very few (4 out of 56) students' knowledge claims that the teacher did not respond to (at first). Overall, publicly stated student-initiated on-topic assertions are responded to by the teacher, even the ones where the students self-select (i.e. speak out of turn) (something that Sahlström (1999) also has pointed out).<sup>3</sup> The excerpts show, however, that the teacher's ratification of the students' contributions is contingent on the timing of the initiatives. The teacher has the institutional right to decide when the students' knowledge displays are sequentially (Excerpt 1) or topically (Excerpt 2) relevant. This does not mean, however, that the teacher does not allow for unplanned extended student contributions. As Excerpt 2 shows, the students may in fact be given time to elaborate on their topic knowledge—as long as it is deemed sequentially or topically relevant. Additionally, the students do not give in to the teachers' lack of ratification; rather, they repeat their knowledge claims, and thus there is a negotiation of sequential and topical relevancy. The next three excerpts show how this negotiation also extends to topical adequacy, as they all show negotiation of epistemic authority.

### *Negotiating topical adequacy*

Excerpt 3 is from a lesson where the overarching topic is academic writing. Prior to this excerpt, the students have read and worked on an assignment to find keywords in relation to an academic article titled 'The natural born talker' ('Den fødte pratmaker'), which discusses how children naturally develop the grammar of their mother tongue. At the point of the teacher's utterance in line (2) ('Was it difficult?'), the students have just finished the assignment.

#### *(3) To talk 'incorrectly'*

1. T: var det vanskelig?=  
2. was it difficult?
3. g S1: =det er mange som ↑prater feil da.

---

<sup>3</sup> There are a few instances of student assertions that are not responded to by the teacher, which I have not included in the data for this study. Methodically, I decided to include only talk that is audible on all three of the cameras used to record the lessons; thus, these assertions are excluded because they do not appear to be "public", i.e. meant to be legitimate bids for the turn. However, I cannot be completely sure that the teachers did not merely choose to ignore these initiatives.

4. =there are lots of people who ↑talk incorrectly.  
 5. T: hm?  
 6. hm?  
 7. S1: feil,  
 8. incorrectly, ((showing quotation marks with two fingers))  
 9. T: °feil ja.° (0.5) mm mange barn mener du?  
 10. °incorrectly yes.° (0.5) mhm lots of children you mean?  
 11. S1: ja voksne og,(absolutt),  
 12. yes grownups too, (absolutely),  
 13. T: mm hva er det å prate feil?  
 14. mhm what does it mean to talk incorrectly?  
 15. S1: ja: asså: i forholdt til hva:: grammatikken sier da,  
 16. we:ll according to wha:t grammar says,  
 17. T: [mm]  
 18. [mhm]  
 19. S1: >[hvem som] enn bestemte den< (.) så er det jo sånn atte de  
 20. >[whoever] decided that< (.) it's like they  
 21. ikke s- bøyer feil og bruker- sier feil lyd  
 22. don't s- conjugate wrongly and use- make the wrong sound  
 23. og sånne ting,  
 24. and things like that,  
 25. T: °ja° men hva er egentlig grammatikk. (.) og hvem har laget  
 26. °yes° but what is grammar really. (.) and who has made  
 27. grammatikken.=  
 28. grammar.=

In line (1), the teacher poses a question to the whole class as a way of summarizing (and closing off) the ongoing activity. In line (4), S1 self-selects and makes an assertion, ‘There are lots of [people] who talk incorrectly’, which is linked to the topic of the article that the students have just finished reading, though not to the ongoing activity (finding keywords) or to the question posed by the teacher. The student initiates this sequence with a topic nomination that has similar features with a news announcement (Button and Casey, 1985: 21ff), i.e. it primarily has the function of offering information ‘as available to be told; that is, as available for delivery in some further turns at talk’ (Button and Casey, 1985: 23). The teacher signals a problem in the prior turn, uttering an ‘open’ class repair initiator (Drew, 1997), ‘Hm?’, in line (6). The student treats the teacher’s repair not only as a ‘problem of hearing’ ‘but also as a potential “problem of acceptability”’ (cf. Svennevig, 2008: 336ff), repeating the word that the teacher may have a problem with and modifying it with quotes (‘incorrectly’) in line (8), thus displaying his awareness of the problems associated with labelling some language forms as erroneous. The teacher does not provide the student with the sequential opportunity to elaborate; instead she questions who (i.e. ‘Lots of children, you mean?’, line 10) and what it means (line 14) to talk incorrectly, clarifying questions that indicate a problem with the student’s assertion. When the teacher responds in this way to the student’s assertion with interrogatives, she in fact creates a ‘new first position [...] seizing the

epistemic rights that accrue to that position' (Raymond and Heritage, 2006: 690). The teacher is invoking her epistemic authority to ask follow-up questions and to decide whether or not a knowledge claim might be ratified. The student orients to the potential opposition in the teacher's clarifying questions by both expanding the topic and specifying the source of his assertion—people speak 'incorrectly' according to 'the grammar'. This leads to extended talk about grammar and how grammar changes over time, which goes on further than the actual excerpt presented here.

All through this excerpt, the student claims knowledge about the topic he initiated, 'Lots of people talk incorrectly'. When the student faces opposition from the teacher, he upgrades his epistemic stance, using every interactional opportunity he has to include additional information that supports his claims. He shows no uncertainty through the format of his assertions. While the sequence started out as the student taking a knowing stance, it is developed into a teacher-led sequence of questions with known answers (cf. Macbeth, 2003: 256 ff). The teacher's line of questioning challenges the presuppositions of the student's initial assertion that there is a correct way of speaking; thus, the questions she asks may undermine the student's knowledge claim. The sequence ends with the teacher elaborating on the student-initiated topic, i.e. the student's initial display of knowledge is turned into a teacher monologue.

Although the teacher steers the interaction in this excerpt, S1's initiating assertion is not rejected. The teacher incorporates the student's topic nomination in the interaction, and the student's knowledge claim sets the focus for quite some time. While the teacher has positioned her body and eyes towards S1 from the beginning of her response in line 3 throughout this excerpt, she refers to a 'we' and shifts her gaze to the rest of the class, accompanied by an open, swiping hand movement towards the cohort when she elaborates on how grammar has to be re-written all the time (not showed in the excerpt). This indicates that what is being discussed is topically relevant for everyone present and shows how the teacher orients to the cohort as 'an overhearing audience' (Heritage, 1985), i.e. the student's assertion and the teacher's response are part of a whole-class interaction. The teacher has made the student's initial topic nomination relevant for the whole class, but she nuances 'talking incorrectly' and her follow-up questions steers the topic towards the presupposition in the student's initial assertion. Thus, it is the teacher's, not the student's, version of the topic that is elaborated. The teacher includes S1's initial knowledge claim as part of the common knowledge for the whole class, which acknowledges the relevance of S1's initiation, but at the same time, she employs her epistemic authority to redirect the topical focus.

Excerpt 4 is from a lesson in which genetic engineering was the main topic. Directly prior to this excerpt, the teacher has answered a question from a student concerning the alteration of genes by genetic engineering. The student initiating the following excerpt raises his hand, and the teacher points and nods at him, nominating him as the next speaker.

(4) *Insecticide*

- ((S1 raises his hand. L allocates turns by pointing))
1. g S1: ja asså: (.) man sprayer jo liksom frukt og grønnsaker og
  2. *yes so: (.) you sort of spray fruit and vegetables and*
  3. sånn me:d (spesiell) spray >holdt jeg på å si<
  4. *things like that wi:th (special) spray >I was going to say<*
  5. for at de skal vare lenger og se fine ut og sånn,
  6. *so they last longer and look good and stuff like that,*
  7. T: ja,
  8. *yes,*
  9. S1: og: det er jo: hvis vi ikke får noen bieffekter av de:t
  10. *a:nd it's: if we don't get any side effects from tha:t*
  11. så er det ikke sikkert at vi får bieffekter <av>
  12. *so it's not sure that we get any side effects <by>*
  13. å genmodifisere det.
  14. *genetically modifying it.*
  15. T: nei. (0.7) godt poeng. e::h det e::r flere sider ved dette her
  16. *no. (0.7) good point. e::r there a:re other sides to this*
  17. men det er jo da mange som mener at e::h for eksempel
  18. *but many people think that e:r for example*
  19. økologisk mat- eh det som de sprayer med for holdbar kru-fru-
  20. *ecological food- er the stuff they spray to keep kru-fru-*
  21. frukten skal holde seg fin og sånn det er eten for at det
  22. *fruit should stay good and things like that it's ethane so that*
  23. ikke skal komme så mye oksygen (.) til=
  24. *so much oxygen (.) shouldn't reach=*
  25. S1: =ja [men du f-]
  26. *=yes [but you g-]*
  27. T: [den DEN] DEN er nok ganske safe. men e::h men eh
  28. *[this THIS] THIS is safe enough. but e::r but er*
  29. generelt sett så er det jo en del (.) de som e:h driver med
  30. *in general there are some (.) people who e:r practise*
  31. ar- organisk jordbruk tenker jo (.) også littegrann
  32. *ar- organic farming also think (.) a bit*
  33. på (0.5) samme måte.=
  34. *in (0.5) the same way.=*
  35. S1: =men for eksempel hvis du har en åker full a::v salat
  36. *=but for example if you have a field full o::f lettuces*
  37. da, (0.4) så:: jeg har sett sånn film sånn at de driver og
  38. *then, (0.4) I've seen a kind of film where they kind of go and*
  39. kjører sånne fly over og sprayer masse sånn greier,
  40. *fly those kind of planes over and spray a load of that stuff,*  
*((horizontal arm movements))*
  41. T: ja,
  42. *yes,*
  43. S1: det kan jo hende at det ikke er alt som er veldig bra
  44. *it can be that not everything*
  45. i de stoffene.
  46. *in those chemicals is very good.*
  47. T: nei. men de som har da genmodifisert det- de e:h
  48. *no. but people who have genetically modified it- they e:r*
  49. driver med gi- genmodifisering vil da si (.) okei,

50. *practice genetic modification will then say (.) ok,*  
 51. *(.) eh da lager jeg e:h en eh kål som ikke blir påvirka av*  
 52. *(.) then I'll grow e:r a er cabbage which isn't affected by*  
 53. *denne her (.) insektsprayen.(.) også: (.) e::h slipper jeg unna*  
 54. *this (.)insecticide.(.) also: (.) e::r I don't have*  
 55. *problemer med (0.4) at insekter spiser på kålen min,*  
 56. *the problem that (0.4) insects eat my cabbage,*  
 57. *får veldig fin og flott kål, (1.8) og den er ikke (.)*  
 58. *I get very nice and good cabbages, (1.8) and it has not (.)*  
 59. *e::h blitt e:h påvirka av (.) den insektsprayen.*  
 60. *e::r been affected by (.) that insecticide.*

In this excerpt, the teacher and S1 engage in an extended negotiation of epistemic authority, which in fact shows a kind of quasi disagreement. The essence of S1's first utterance (lines 1-14) is that genetic modification may not have more side effects than the use of 'spray'. This assertion is not locally connected to the previous sequence, but it is thematically linked to the topic of the lesson, and different aspects of genetic modification have been discussed earlier in the lesson. The teacher gives an explicit acknowledgement of the student's assertion as a 'good point' (as opposed to the embedded acknowledgement in Excerpt 3). However, the teacher continues with a general statement, 'There are other sides to this', using organic food as an example of this 'other side', i.e. the side the student's assertion did not take into account. The student initiates an opposing turn ('Yes, but') in line (26), but the teacher raises her voice and the student relinquishes the floor to her. The teacher's turn in lines (27-34) supports the student's initial knowledge claim, and her concluding utterance in lines (47-60) have very much the same essence as the student's initial assertion: genetic modification might make the use of insecticides redundant. However, the use of the adversative conjunction 'but' by both the teacher and the student (lines 18, 26, 28, 36) frames their claims as opposing, even though what they actually say is very much the same.<sup>4</sup> In line (26), the student latches on to the teacher's utterance, indicating an opposition through the use of the disjunction 'but' and exemplifies his initial assertion with details from a film he has seen. The teacher displays an understanding of the student's turn with a type-conforming acknowledgement token 'no' (cf. Raymond, 2003: 946) (line 48); however, she marks an opposition through the use of 'but' and expands the argument from the organic farmers' point of view (lines 47-60). After the teacher's attempt to close the sequence, another student self-selects (not shown in transcript),

---

<sup>4</sup> Another point of confusion may stem from the different gasses in question. While the teacher refers to ethylene gas, the student refers to gasses that are 'sprayed over lettuce by airplanes', which are not the same gasses. S1's adversative statement in lines (44-46), 'It can be that not everything in those chemicals is very good', probably points back at the teacher's reference to the ethylene gas as 'safe', which shows that he does not consider the difference between ethylene gas and the gasses to which he refers.

but the teacher hushes the student and closes the topic, saying that ethical questions will be discussed later.

All through this excerpt, the student is making strong epistemic claims; he expresses disagreement through adversative assertions, and when the teacher does not ratify his contribution, he produces an account for his epistemic claims, i.e. he makes a reference to knowledge resources outside the classroom—a film he has seen—to back up his knowledge claim. In this way, he tries to establish himself as ‘someone who has the right to know’ (cf. Raymond and Heritage, 2006: 681) by building his own epistemic status relative to the teacher. The student’s latching to the teacher’s utterance also shows that he is eager to support his own assertions, rather than considering the kind of response he gets. The teacher, on the other hand, exercises her institutional right to avoid ratifying student contributions that may be unclear or imprecise, treating them as insufficient or inadequate. When S2 self-selects and makes additional attempts to elaborate on the topic, the teacher indicates that his contribution is not relevant at this particular point, as the topic will be discussed later. The teacher thus invokes her institutional right to decide what to discuss and when to discuss it with reference to ‘lessons to come’, as she is the one with the epistemic access to future planned actions in the classroom.

Excerpt 5 is from the same lesson as Excerpt 4, a lesson in which the overarching topic is genetic engineering. Prior to this excerpt, the class has watched a film clip. S1 raises his hand at a transition relevant place (cf. Sahlström, 2002), i.e. as the credits of the film clip are displayed, and the teacher allocates the turn to him:

(5) *Seedless grapes*

1. T: Mattias, ((allocates turn by pointing/name))
2. g S1: e::h ((bakgrunnsstøy fra filmen som akkurat avsluttes))
3. e::r ((background noise from the film that has just ended
4. bruker de ikke eh genmodifisering for å lage druer uten stein?
5. don't they use er genetic modification to make seedless grapes?
6. T: for å lage- jo:: eh nei: (.) om det [e::]
7. to make- yes:: er no: (.) if it's [e::r]
8. S1: [for] druer er jo:
9. [because] grapes do:
10. i utgangspunktet med en stein,
11. originally have seeds,
12. T: ja,
13. yes,
14. S1: men så tar de o::g genmodifiserer sånn at de
15. but then they take a::nd genetically modify them so that they
16. u- eh ikke kommer ut med stein,
17. u- er don't come out with seeds,
18. T: eh om de genmodifiserer de eller om det e::r (.) eller åssen
19. er if they genetically modify them or if it's:: (.) or how
20. de:t åssen de gjør det, det (.) tør jeg ikke si. men vi



21. *it's: how they do it, that (.) I dare not say. but we*
22. *kan jo tenkes at n- godt er (.) det. for at for at en drue*
23. *can of course well imagine n- (.) that. for a grape*
24. *skal da (.) kunne (.) lage nye druer, (1.1) så må han*
25. *to be (.) able to (.) make new grapes, (1.1) so it must*
26. *jo ha steinene for det er der i steinene som selve*
27. *have the seeds because it is there in the seeds that the actual*
28. *frøet til den neste ligger.*
29. *seed for the next one lies.*

This excerpt is initiated by a negative interrogative (line 5), i.e. an utterance that has the format of a question. Negative interrogatives are commonly used to make assertions (Heritage and Raymond, 2005; Heritage and Raymond, 2012), but even though the student's initiating utterance indicates the asserting of information, the interrogative format implies a need for a teacher response, i.e. the student's initiation is requesting confirmation of knowledge (Solem, 2016). When the teacher does not immediately confirm the initiation, but rather expresses hesitation (a possible 'no knowledge' account, cf. (Heinemann et al., 2011)), the student gives an account to strengthen his initial argument (lines 8-11 and 14-17), concluding that grapes are 'genetically modified so that they don't come out with pips' (line 17). Thus, instead of displaying uncertainty or backing down, the student reformulates his initiative using an assertive utterance format. The indirect assertion is turned into a declarative, which makes the explicitness of the assertion more visible, indicating that this was not a question to be answered but an assertion to be confirmed. Thus, by changing the linguistic format used, the student is making the same knowledge claim with an upgraded epistemic stance. Moreover, when S1 reformulates his initial knowledge claim, he does not use any epistemic hedges. On the contrary, he uses the pragmatic particle 'jo' in line (8) as a common ground marker, indicating that the premise of his knowledge claim is already known by the teacher (cf. Heinemann et al., 2011). The teacher still does not ratify the student's contribution, but she does not dismiss it either; moreover, she concludes that she 'dare not say' whether or not seedless grapes are genetically modified but that they might be (lines 18-29). After the excerpt shown here, another student, S2, asks a question about genetic engineering, which the teacher answers. When S2 starts asking clarifying questions, S1 shifts his gaze and bodily position away from the teacher. By making himself unavailable for further interaction, he might indicate that he has made his point and does not need any further confirmation or ratification from the teacher.

This excerpt strongly demonstrates the teacher's institutionally inscribed epistemic primacy. Even in a sequence where the student has initiated a relevant claim of topic knowledge, the teacher needs to know for sure in order to be able to ratify the student's

contribution, i.e. that the information provided by the student is adequate or acceptable (cf. Macbeth, 2004: 722). The teacher displays uncertainty in the beginning of this sequence through the use of several self-interrupted utterances, prolonged syllables and pauses before concluding her uncertainty in line (21), 'I dare not say'. The teacher is not in a position to confirm or dismiss the student's contribution as she is not sure of whether the student has made a correct claim, i.e. she cannot ratify the student's knowledge claim. In this way, the teacher's epistemic authority is challenged as she has the institutional right and obligation to ratify what should count as 'correct' information. The use of 'don't dare to' (line 10) particularly underlines the teacher's awareness of the institutional asymmetry. Throughout this sequence, the student signalled a strong knowledge claim, i.e. the student was asserting information not requesting it. Additionally, this excerpt illustrates the negotiation of epistemic authority as the student does not immediately back down as a consequence of the lack of ratification. Instead, he upgrades his knowledge claim when the teacher does not ratify his initial one. At the end of the sequence, the teacher brings in topic knowledge that she 'knows', namely, how strawberry plants reproduce (not shown in the transcript). In that way, the teacher closes the sequence and at the same time re-establishes her own epistemic authority.

### **Discussion and conclusion**

The excerpts analysed in the previous section all display negotiation on different levels. On the one hand, the students and teachers negotiate the epistemic claims made by the students' assertions, and on the other, they negotiate the sequential appropriateness of these assertions in the classroom interactions. The negotiations in these excerpts highlight different aspects of teacher responses to student initiations, i.e. how teachers treat students' interactional contributions. As seen in the analysis of Excerpts 1 and 2, the teacher deems the student initiations sequentially misplaced by withholding ratification. An acknowledgment does, however, occur later. Thus, the teacher signals a need for sequential *relevance* in the students' initiating assertions. The analysis of Excerpts 3-5 has shown that although the students' initiating assertions are ratified as contributions to the classroom interactions, the teacher does not simply ratify them as valid points for the ongoing topic.

None of the 56 initiating assertions in the initial collection are given a minimal high-grade assessment (like 'That's a good point' or 'How interesting') (cf. Antaki et al., 2000) as

the only response, which could potentially be an expected response to a knowledge claim.<sup>5</sup> In fact, in all 56 excerpts, the teachers, to a larger or a lesser degree, elaborate on the topics initiated by the students (as Excerpt 5 demonstrates). Additionally, as the analysis has shown, the teachers question the students' assertions and negotiate the content of the students' contributions by opposing the claims made by the students (Excerpt 3) or gradually changing the topic to 'safe' knowledge (Excerpt 4 and 5), i.e. information about which the teacher displays epistemic authority. Thus, this signals a need for topical *adequacy*.

In all the excerpts analysed above, the students insisted on making their knowledge claims count in the classroom interactions. In Excerpts 1–2, the students are insisting this by repeating their contribution until the teacher comments on it. In Excerpts 3–5, the students are insisting this by backing their initial knowledge claims with accounts providing evidence of their claims.<sup>6</sup> Thus, the students display knowledge about topic-relevant matters that are meant to be responded to, in one way or another, by the teacher. Additionally, the students signal that there is a 'mismatch' between first and second position, as answering is not the expected second pair part to an assertion (cf. Sidnell, 2012: 300). The teachers do not dismiss the students' knowledge claims, but they do not simply acknowledge them either. The teachers' second pair parts appear as *transformative responses*—responses quite similar to Stivers and Hayashi's (2010: 2) transformative answers, i.e. answers in which the recipients retroactively proposes alterations to the prior utterance. The teachers' responses (or lack of response) redefine the students' knowledge claims, and they steer them in a somewhat different direction, which consequently may or may not be accepted by the students. When the students contest the teachers' transformations, negotiation is initiated, and the students bolster their epistemic claims, e.g. by referring to additional knowledge sources (like 'grammar' in Excerpt 3 or 'a film' in Excerpt 4).

When students make knowledge claims, they challenge the inscribed epistemic asymmetry between teachers and students. This may be related to the fact that assertions regarding states of affairs within the recipient's domain of authority routinely attract a

---

<sup>5</sup> However, in the data, there are several examples of teachers using high-grade assessments as a means of closing the topic Antaki C, Houtkoop-Steenstra H and Rapley M. (2000) " Brilliant. Next Question...": High-Grade Assessment Sequences in the Completion of Interactional Units. *Research on Language and Social Interaction* 33: 235-262. in teacher-initiated question-answer sequences.

<sup>6</sup> This at least shows that the students in the classrooms studied are used to their contributions being valuable in classroom interactions, which also corresponds with the general participation patterns in Norwegian classrooms reported by Aukrust VG. (2003) Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser [Participation in classroom conversations in Norwegian classrooms. A study of participation structures and conversation movements]. In: Klette K (ed) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 [Classroom practices after Reform 97]* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, 77-110..

response, i.e. they are treated as requesting confirmation (Heritage, 2012a; Heritage, 2012b; Stivers and Rossano, 2010). According to Stivers and Rossano (2010: 9) this also could be said about ‘anything of which the recipient has greater knowledge’. Though knowledge about e.g. genetic engineering may be considered a shared epistemic domain, the professional identity of teachers gives them the right and obligation to have greater knowledge; thus, they are expected to ratify that the students’ knowledge claims are adequate for all practical purposes (cf. Macbeth, 2004: 722). The students orient to this epistemic authority as they direct their knowledge claims to the teacher. The teachers, in their part, orient to the obligation embedded in their epistemic authority to the point that they ‘dare not’ (Excerpt 5) ratify the students’ knowledge claims when in doubt. However, as the analysis has shown, the students seem to orient to a need for ratification, which ultimately leads to the displayed negotiation.

The teachers and students in the excerpts presented here are engaged in institutional interaction, where at minimum the teacher, as the representative of the institution, orients to the core goal of that institution (cf. Drew and Heritage, 1992: 22), i.e. relevant and adequate knowledge of the curriculum. When considering ratification of students’ knowledge claims, teachers have to balance the single student’s need for acknowledgement and the student group’s need for relevant and adequate knowledge. Thus, teachers are eliciting information not for themselves but for an ‘overhearing audience’ (Heritage, 1985). For teachers, ratifying means accepting or believing students’ knowledge claims (cf. Heritage and Clayman, 2010: 29-30); however, this is done not on their own behalf but for the overhearing audience, thereby ratifying the knowledge for the rest of the class. Thus, the lack of ratification displays a teacher orientation to the audience as ‘ratified overhearers’ (Goffman, 1981; see also Koole, 2012b), i.e. an audience that needs to be presented with information that is adequate and relevant in relation to the curriculum. The teachers’ responses display understanding on behalf of the student group; thus, the teacher withholds ratification until the information provided is provided in a way that is timely and adequate. In the ongoing negotiation, teachers display this orientation to the other students both by relating to topical relevancy or by asking clarifying questions to secure ‘good enough’ knowledge. Additionally, the teachers orient to the overhearing audience by referring with words, gaze and bodily position to a ‘we’, which comprises the whole class.

The discussion of teachers’ responses to students’ knowledge claims in relation to the class as an overhearing audience highlights a central issue concerning teachers’ responses in whole-class interactions in more general terms. On the one hand, it is important to give

individual students the opportunity to participate, i.e. develop and explore topic knowledge, and to acknowledge their effort. On the other hand, teachers must consider the rest of the students in the classroom and their needs, both in regard to relevance and accuracy. Thus, teachers are presented with a prevailing dilemma of tending to one student while tending to them all (also pointed out by Sahlström, 1999). This study has contributed with an epistemically oriented analysis that in detail shows how students and teachers orient to this dilemma while negotiating what kind of knowledge is 'good enough' to move forward with the business at hand.

### **Acknowledgements**

I am grateful to the students and teachers who allowed me into their classrooms. I would like to thank Jan Svennevig, Anne Marie Dalby Landmark and the anonymous reviewer for helpful comments that improved this article considerably.

### **References**

- Antaki C, Houtkoop-Steenstra H and Rapley M. (2000) " Brilliant. Next Question...": High-Grade Assessment Sequences in the Completion of Interactional Units. *Research on Language and Social Interaction* 33: 235-262.
- Aukrust VG. (2003) Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser [Participation in classroom conversations in Norwegian classrooms. A study of participation structures and conversation movements]. In: Klette K (ed) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 [Classroom practices after Reform 97]* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, 77-110.
- Button G and Casey N. (1985) Topic nomination and topic pursuit. *Human studies* 8: 3-55.
- Cazden CB. (2001) *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth: Heinemann.
- Drew P. (1997) "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics* 28: 69-101.
- Drew P and Heritage J. (1992) Analyzing talk at work: An introduction. In: Drew P and Heritage J (eds) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Garton S. (2012) Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse* 3: 29-45.
- Goffman E. (1981) Footing. In: Goffman E (ed) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124-159.
- Heinemann T, Lindström A and Steensig J. (2011) Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. In: Stivers T, Mondada L and Steensig J (eds) *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 107-130.
- Heritage J. (1985) Analysing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: van Dijk TA (ed) *Handbook of discourse analysis: Discourse and dialogue*. London: Academic Press, 95-119.
- Heritage J. (2002) The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics* 34: 1427-1446.
- Heritage J. (2012a) The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45: 30-52.

- Heritage J. (2012b) Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45: 1-29.
- Heritage J and Clayman S. (2010) *Talk in action : interactions, identities, and institutions*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heritage J and Raymond G. (2005) The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly* 68: 15-38.
- Heritage J and Raymond G. (2012) Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In: Ruiter J-Pd (ed) *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-192.
- Jacknick CM. (2011a) Breaking in is hard to do: How students negotiate classroom activity shifts. *Classroom Discourse* 2: 20-38.
- Jacknick CM. (2011b) 'But this is writing': Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5: 39-54.
- Jakonen T. (2014) *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*: University of Jyväskylä, Finland.
- Jakonen T and Morton T. (2015) Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics* 36: 73-94.
- Jefferson G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner GH (ed) *Conversation Analysis: Studies from the first generation* Philadelphia: John Benjamins, 13-23.
- Koole T. (2010) Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43: 183-209.
- Koole T. (2012a) Teacher evaluations: Assessing 'knowing', 'understanding' and 'doing'. In: Rasmussen G, Brouwer CC and Day D (eds) *Evaluating Cognitive Competences in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- Koole T. (2012b) Teacher evaluations: Assessing 'knowing', 'understanding', and 'doing'. In: Rasmussen G, Brouwer CE and Day D (eds) *Evaluating cognitive competences in interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 43-66.
- Koshik I. (2002) Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction* 35: 277-309.
- Kääntä L. (2014) From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics* 66: 86-105.
- Lee SH. (2013) Response design in conversation. In: Sidnell J and Stivers T (eds) *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 415-432.
- Lee Y-A. (2007) Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39: 1204-1230.
- Lerner GH. (1989) Notes on overlap management in conversation: The case of delayed completion. *Western Journal of Speech Communication*: 167-177.
- Lerner GH. (1993) Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 13: 213-246.
- Lerner GH. (1995) Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes* 19: 111-131.
- Macbeth D. (2003) Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal* 40: 239-280.
- Macbeth D. (2004) The relevance of repair for classroom correction. *Language in society* 33: 703-736.

- Macbeth D. (2011) Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43: 438-451.
- McHoul A. (1978) The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society* 7: 183-213.
- Mehan H. (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nystrand M. (1997) *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom.*, New York: Teachers College Press.
- Raymond G. (2003) Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review* 68: 939-967.
- Raymond G and Heritage J. (2006) The epistemics of social relations: Owing grandchildren. *Language in society* 35: 677-705.
- Rusk F, Pörn M and Sahlström F. (2016) The management of dynamic epistemic relationships regarding second language knowledge in second language education: Epistemic discrepancies and epistemic (im) balance. *Classroom Discourse* 7: 1-22.
- Sahlström F. (1999) *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*, Uppsala: Uppsala University.
- Sahlström F. (2002) The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction* 37: 47-57.
- Sahlström F. (2009) Conversation Analysis as a Way of Studying Learning—An Introduction to a Special Issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 103-111.
- Sahlström F. (2011) Learning as social action. In: Hall JK, Hellermann J and Doehler SP (eds) *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, 45-65.
- Schegloff EA. (2007) *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff EA and Sacks H. (1973) Opening up closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- Seedhouse P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Malden: MA: Blackwell.
- Sert O. (2013) ‘Epistemic status check’ as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics* 45: 13-28.
- Sert O and Walsh S. (2013) The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education* 27: 542-565.
- Sidnell J. (2012) “Who knows best?”: Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation. *Pragmatics and Society* 3: 294-320.
- Sidnell J and Stivers T. (2013) *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sinclair J and Coulthard RM. (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- Solem MS. (2016) Displaying knowledge through interrogatives. *Classroom Discourse* 7: 18-35.
- Stivers T and Hayashi M. (2010) Transformative answers: One way to resist a question’s constraints. *Language in society* 39: 1-25.
- Stivers T, Mondada L and Steensig J. (2011) *The morality of knowledge in conversation*: Cambridge University Press.
- Stivers T and Rossano F. (2010) Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction* 43: 3-31.

- Svennevig J. (2008) Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics* 40: 333-348.
- Vehviläinen S. (2009) Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 185-201.
- Waring HZ. (2011) Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse* 2: 201-218.

#### Appendix: Transcription conventions

(1.5)	Time gap in tenths of a second
(.)	Pause in talk of less than two-tenths of a second (micro pause)
[ ]	Marks the point of the onset and end of overlapping talk
=	'Latching' between utterances, either by different speakers or between units produced by the same speaker
?	Rising intonation—not necessarily a question
.	Falling or final intonation—not necessarily the end of a sentence
,	'Continuing' intonation—not necessarily a clause boundary
::	Stretching of the sound just preceding. The more colons, the longer the stretching
↑↓	Marked shift into higher or lower pitch
<u>word</u>	Stress or emphasis of underlined item; the longer the underlining, the greater the emphasis
WORD	Markedly louder volume than surrounding talk
° °	Talk between the degree signs is markedly softer or quieter than surrounding talk
<word>	Slower speech rate than surrounding talk
>word<	Faster speech rate than surrounding talk
-	Cut-off or self-interruption of the prior word or sound; often done with a glottal or dental stop
(( ))	Transcriber's comments on proceeding talk, (e.g., description of non-verbal activities)
(word)	Transcriber's best guess of an unclear fragment
(xxx)	Inaudible talk



