

Astrid Kufaas Morken

Ytringens aspekter som støtte i respons

En teoretisk eksplorerende oppgave om respons på de yngste elevenes sammensatte tekster

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Mai 2020

Astrid Kufaas Morken

Ytringens aspekter som støtte i respons

En teoretisk eksplorerende oppgave om respons på de yngste elevenes sammensatte tekster

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Synnøve Matre
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforsker jeg hvordan Mikhail M. Bakhtins teori om ytringen og dens ulike aspekter kan være et nyttig, teoretisk fundert tenkeredskap for læreren i møte med de yngste elevenes sammensatte tekster. Oppgaven er et teoretisk eksplorerende prosjekt med et todelt formål – på et overordnet nivå å skissere et grunnsyn i møte med elevenes sammensatte ytringer, og på et mer konkret nivå å skissere noen holdepunkter for læreren i responsamtaler med elever.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan Bakhtins begreper referensialitet, ekspressivitet og adressivitet tjene som en støtte for læreren i responsamtaler med de yngste elevene om deres sammensatte ytringer?*

Forskningsprosessen har vært preget av en abduktiv tilnærming kjennetegnet av en vekselvirkning mellom teori og empiri. Fra en elev på førstetrinn har jeg samlet inn tre elevytringer bestående av verbaltekst og tegning, som i kapittel 5 diskuteres opp mot begrepene nevnt i problemstillingen.

Problemstillingen belyses på ulike måter gjennom tre kapitler – først gjennom at jeg etablerer en forståelse av Bakhtins (2005) ytringsteori, som et grunnsyn å møte elevenes tekster ut fra. Denne tenkningen tas videre over til det påfølgende kapitlet, som blant annet omhandler de yngste elevenes tekstskapning, samt en diskusjon om respons tilknyttet de yngste elevenes ytringer. Her støtter jeg meg primært til Hopperstad (2002, 2005) og Kvithyld og Aasen (2011). Til sist belyses problemstillingen i møte med tre konkrete elevytringer fra en førstetrinnselev. I dette kapitlet går jeg mer eksplisitt tilbake til problemstillingen, der jeg prøver ut og drøfter hvordan begrepene *referensialitet*, *ekspressivitet* og *adressivitet* kan gi innsikt i elevens tekst, og danne et utgangs- og omdreiningspunkt for responsamtaler *med eleven om ytringen*.

Prosjektet har vist hvordan Bakhtins teori om ytringen, og begrepene referensialitet, ekspressivitet og adressivitet, kan gi innsikt i ulike aspekter av elevenes meningsskapning i de visuelle ytringene. Det har også vist seg å være et fruktbart teoretisk fundert tenkeredskap i møte med det helhetlige uttrykket i elevenes sammensatte ytringer.

Abstract

In this master thesis I explore how Mikhail M. Bakhtin's theory of the utterance and its aspects can be a useful, theoretically founded framework for the teacher in relation to the youngest students' multimodal texts. The thesis is a theoretically explorative project with a dual purpose – to outline a way of perceiving the students' multimodal utterances and to provide a set of terms for the teacher to draw on in response dialogues with students.

The thesis targets the following research problem: *How can Bakhtin's terms referentiality, expressivity and addressivity provide an aid for the teacher in response dialogues with the youngest students about their multimodal utterances?*

The research process has been characterized by an abductive approach where theory and the empirical material have interacted and mutually influenced one another. From a first-year student, I have collected three visual utterances consisting of written text and drawing, which, in chapter 5, is discussed in relation to the terms presented in the research question.

The research question will be addressed in three chapters – first by establishing an understanding of Bakhtin's (2005) theory of the utterance. In continuation of this, the following chapter focuses on the youngest students' text creation and a discussion of response regarding the youngest students' utterances. Subsequently the research problem will be addressed in relation to three concrete utterances. In this chapter I will explore how the three aspects *referentiality, expressivity and addressivity* can provide insight to the student's utterance and how the response dialogue *with* the student *about* the utterance can revolve around these three aspects.

The research project has shown how Bakhtin's theory of the utterance and the three terms can provide insight to different aspects of the students meaning making through visual utterances. Furthermore, it has proved to be a beneficial theoretically founded tool for thinking when faced with the youngest students' multimodal utterances.

Forord

Først og fremst må en stor takk rettes til «Andrea», fokuseleven som så generøst har bidratt med sine ytringer, og delt sine ideer og tanker rundt disse.

Jeg må også takke min kjære mor for korrekturlesing og tilsynelatende utømmelige tålmodighet.

Til sist vil jeg trekke frem et sitat av Bakhtin (1995), som rører ved noe helt sentralt ved tematikken for oppgaven, og mange forhold rundt selve arbeidet *med* oppgaven – «For ordet (og følgelig for mennesket) findes der ikke noget mere frygteligt end *mangel på respons*» (s. 66). En stor takk må derfor rettes til min kloke veileder, Synnøve Matre, for all respons, støtte, gode dialoger og generøsitet – uten deg hadde prosessen blitt ganske så ‘frygteligt’!

Kalvskinnet, mai 2020

Astrid Kufaas Morken

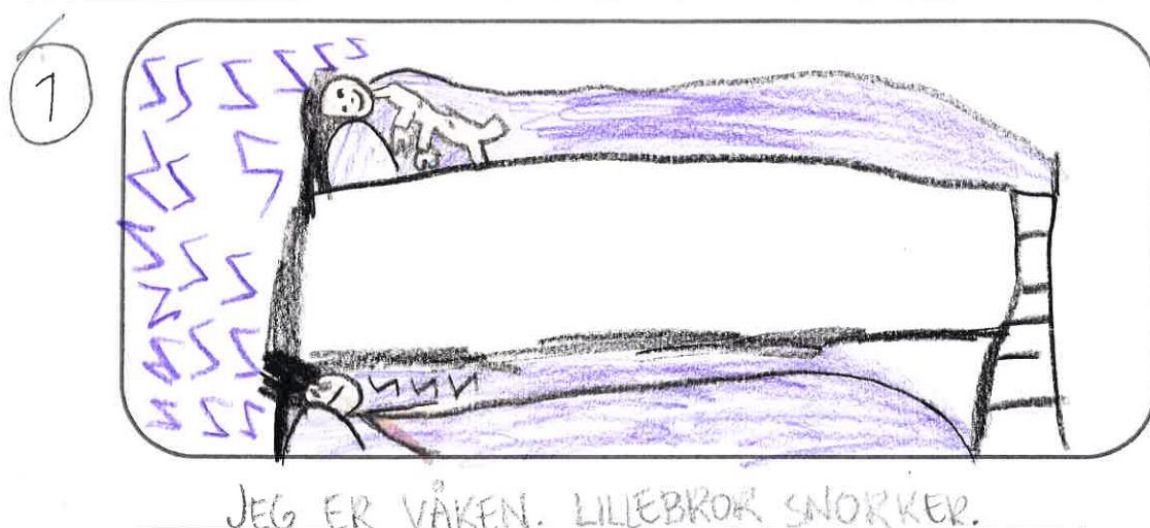
Innhold

Sammendrag.....	v
Abstract	vii
Forord.....	ix
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Oppgavens formål og problemstilling	4
1.3. Oppgavens oppbygning	7
2. Metode.....	9
2.1. Om forholdet mellom teori og empiri.....	9
2.2. Om det empiriske materialet.....	12
2.3. Om observasjon og rollen som deltagende observatør	15
2.4. Om valg av informant og innhenting av datamaterialet.....	16
2.5. Å tenke med Bakhtin	18
2.6. Metodiske og etiske betraktninger.....	20
3. Bakhtins teori om ytringen og dens aspekter	23
3.1. Bakhtin og ytringen	23
3.1.1. Ytring kontra setning.....	23
3.1.2. Ytring og talesjanger	24
3.1.3. Ytringens individualitet og dialogisitet	26
3.1.4. Ytringens tre aspekter.....	28
3.2. Tekst og respons	29
4. Om de yngste elevenes tekster og responsen på disse.....	31
4.1. Barns tidlige tekstskapning.....	31
4.2. Respons i lys av de yngste elevenes tekster.....	36
4.2.1. Samtaler om tegning.....	37
4.2.2. Respons på elevtekster	38
4.3. Posisjonering gjennom ytringens tre aspekter.....	42
4.4. Skissering av begrepsforståelse	44
5. Begrepene i møte med Andreas ytringer.....	47
5.1. Elevytring 1 – <i>Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde</i>	47
5.2. Elevytring 2 – <i>Hvis jeg var rampenissen</i>	51
5.3. Elevytring 3 – <i>Hverdagshendelse</i>	54
5.4. Oppsummerende drøfting	65
6. Avsluttende betraktninger	71

6.1. Didaktiske implikasjoner	72
6.2. Kritiske bemerkninger	73
6.3. Muligheter for videre forskning.....	75
Referanser	77
Vedlegg	81
Vedlegg 1 – <i>Askeladden og prinsessa som ingen kunne målbinde</i>	81
Vedlegg 2 – <i>Hvis jeg var rampenissen</i>	82
Vedlegg 3 – <i>Hverdagshendelse</i>	83
Vedlegg 4 – <i>Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	86

1. Innledning

1.1. Bakgrunn



Denne teksten er en del av førsteklassingen *Andreas*¹ svar på en oppgave der elevene ble bedt om å beskrive en hverdagshendelse. Teksten består av en tegning og to verbalspråklige setninger, skrevet ned av kontaktlæreren. Andrea har gitt tegningen stor plass. Den viser Andrea og broren som ligger i en køyeseng en morgen rett før vekkerklokken ringer, omgitt av Z-er. Ved spørsmål om valg av farge på Z-ene, kunne hun fortelle at de svarte var den lave snorkelyden fra broren gjennom hele natten, som hun ikke våknet av. De lilla var derimot den snorkingen broren gikk over til på morgenen, som var mye høyere og som hun *alltid* våknet av. Gjennom å benytte seg av bokstaver, farger og tegninger, tale og skrivehjelp fra læreren, evner Andrea å kommunisere sin hverdagsberetning på en nyansert måte.

Teksten er illustrerende for en type ytringer² som er vanlig i begynneropplæringen, og et eksempel som kan synliggjøre bredden av den tekstkompetansen de yngste elevene har, langt ut over det en kanskje umiddelbart forbinder med tekst – nemlig skriften.

¹ Deltakeren i studien har fått pseudonym for å ivareta anonymitet.

² I denne oppgaven brukes både begrepet ytring og tekst om elevenes sammensatte tekster, og verbaltekst om det rent skriftlige. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i innledningskapitlet.

Når de yngste elevene starter i første klasse, kommer de med en god del teksterfaring – fra høytlesing og opplevelser med fortellinger, tegneserier, fra samtaler m.m. Slik har de også en sammensatt kompetanse de drar veksler på når de selv skaper tekster. Fra forskning vet vi at elever tar i bruk en rekke semiotiske ressurser for å kommunisere mening i tekstene sine, fra å bruke bokstaver til symboler, tegning og tale (f.eks. Dyson, 1989; Hopperstad, 2002; Hopperstad & Semundseth, 2010; Lorentzen, 2009a, 2009b). Denne sammensatte³ tekstkompetansen er noe vi som lærere skal legge til rette for at utvikles gjennom hele utdanningsløpet, slik at elevene rustes til å delta i den avanserte tekstkulturen som omgir dem og som innebærer å kombinere ulike uttrykksformer⁴ for å kommunisere mening. Men hvordan kan man som lærer møte kompleksiteten i tekstene deres? Hvordan anerkjenne og videreutvikle denne tekstkompetansen?

Fra forskning har vi kunnskap om formativ vurdering (og respons) som en avgjørende faktor for elevers læring og utvikling generelt (f.eks. Hattie & Timperley, 2007; Black & Williams, 1998), og utvikling av skrive- og tekstkompetanse spesielt (f.eks. Dysthe & Hertzberg, 2009; Igland, 2009; Kvithyld & Aasen, 2011). Den formative vurderingen tar utgangspunkt i hvor eleven er i sin utvikling, hvor hun skal og hvordan en skal jobbe for å nå dette målet. I Norge er retten til underveisvurdering fastsatt i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, §3-11, 2009), og tradisjonen med vurdering *for* læring (formativ vurdering) for å fremme elevens læringsutvikling, står sterkt. Av læreren krever dette et analytisk blikk i møte med elevens tekst, for å synliggjøre kompetansen eleven har og hvordan denne kan videreutvikles. Slik er formidling av respons en dialogisk handling der læreren går i dialog *med* elevteksten og *med* eleven *om* teksten. Det siste, samtalen med eleven, blir spesielt viktig i begynneropplæringen, der elevene ennå ikke har forutsetninger for å prosessere skriftlige tilbakemeldinger.

Gjennom utdanningsløpet har vi lært mye om (og blitt introdusert for forskning som har tematisert) hvordan elevenes tekster kan vurderes og gis respons på. Dette har imidlertid hovedsakelig omhandlet det verbalspråklige aspektet ved elevenes tekstproduksjon, og ikke det *sammensatte* uttrykket, der elevene drar veksler på flere tegnsystemer når de skaper mening i og gjennom tekstene sine. Gjennom erfaringer fra praksis har jeg sett mye av det

³ Med begrepet «sammensatt» viser jeg til den gjeldende og kommende norskplanens presisering om at norskfaget tar utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep, der «sammensatte tekster» brukes om tekster bestående av flere uttrykksformer, som verbaltekst, lyd, bilde m.m. (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b).

⁴ 'Uttrykksform' brukes i både gjeldende og kommende læreplan i norsk som synonym for modalitet/semiotisk ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b).

samme, der det i all hovedsak er elevenes produksjon og resepsjon av verbaltekst (skrivning og lesing) som vektlegges, og følgelig gis respons på.

Hvordan harmonerer så dette med den typen tekster elevene skaper på første trinn? Mine erfaringer tilsier at det mangler gode redskaper som læreren kan ta i bruk når hun møter de yngste elevenes sammensatte tekster. Av de ressursene som kanskje er lettest tilgjengelig for lærere, som gjennom Skrivesenterets ressursider eller Utdanningsdirektoratets ressurser⁵, er det lite, om noe, som retter seg inn mot begynnerlevens tekstsaking og de multimodale uttrykkene. Det er et behov for et analytisk redskap som kan ivareta det *helhetlige* uttrykket i elevenes tekster, ut over det rent verbaltekstlige, og som kan hjelpe læreren i samtale med eleven, for å få løftet frem meningsskapingen som kommer til uttrykk i disse tekstene. Dette handler om å gi læreren innsikt i elevens kompetanse, samt anerkjenne og spille videre på denne, og gjennom responsamtalen vise og hjelpe eleven til å utvikle tekstkompetansen videre.

I denne masteroppgaven er det dette jeg ønsker å tematisere, og meningsskaping i og gjennom ytringer lik den ovenfor, jeg har som ambisjon å løfte frem. Gjennom en teoretisk eksplorerende oppgave, er formålet å skissere et teoretisk fundert tenkeredskap til støtte for læreren når hun går i dialog med elevene om deres ytringer – primært deres sammensatte tekster. Dette handler både om å skissere et grunnsyn å møte tekstene ut fra, som tar utgangspunkt i den *helhetlige* ytringen og ikke kun enkelte aspekt ved den, samt noen konkrete holdepunkter som læreren kan bruke som en støtte i responsamtale med elevene om disse sammensatte ytringene. Dette mener jeg handler om å ta elevenes tekstsaking på alvor, å synliggjøre og anerkjenne den kompetansen de har med seg, gjennom at det helhetlige uttrykket i elevytringen er det responsen fokuseres på, og ikke kun det verbaltekstlige aspektet.

Teorien som er utgangs- og omdreiningspunktet for dette tenkeredskapet, er Mikhail M. Bakhtins teori om ytringen, med tilhørende begreper. Bakhtin var en russisk litteraturviter og språkfilosof, og i denne oppgaven er det de språkfilosofiske, eller translingvistiske, delene av hans teori jeg tar utgangspunkt i – da spesielt essayet *Spørsmålet om talegenrane* (2005). Hovedtyngden vil ligge på hans teori om ytringen og dens ulike aspekter, som ytringens

⁵ Skrivesenterets ressurs retter seg mot vurdering av skrivning på mellom- og ungdomstrinnet (Skrivesenteret, 2016). Utdanningsdirektoratet (2015) støtter seg til Kvithyld og Aasens (2011) artikkel «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» i ressursen som omhandler vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling. Begge disse retter seg mot vurdering av det verbaltekstlige aspektet ved elevens tekstsaking.

referensialitet, ekspressivitet og adressivitet. Intensjonen er å utforske hvordan disse begrepene kan tjene som en støtte i, og fagliggjøring av, responsen på elevenes meningsskaping gjennom tegning – alene og i kombinasjon med verbaltekst.

Med presiseringen «fagliggjøring», kommer jeg inn på en vesentlig motivasjon for og drivkraft bak prosjektet – nemlig et inntrykk av at elevenes meningsskaping som inkluderer tegning ikke verdsettes og anerkjennes for de delene av tekstene som de er, og for den kompetansen som både gjeldende og kommende læreplan for norskfaget etterspør. Den *helhetlige* ytringen må være det læreren går i dialog med – ikke enkelte aspekter eller tegnsystemer. Dette må også gjenspeiles i de verktøyene som er tilgjengelige for lærere, i undervisningsøkter om vurdering og respons for lærerstudenter, og det må gjenspeiles i de *konkrete* samtalene vi går inn i med elevene om de unike tekstene de skaper.

I oppgaven bruker jeg både *ytring* og *tekst* som begreper for elevenes meningsskaping gjennom ulike modaliteter. Det er imidlertid viktig å presisere at jeg også i bruken av tekstbegrepet legger meg nært en bakhtinsk forståelse av hva en ytring er. Slik dreies fokuset over på det helhetlige uttrykket og det kommunikative aspektet ved teksten, der *noen* ytrer *noe* til *noen* (jf. Bakhtin, 2005; Ongstad, 1997, 2004).

1.2. Oppgavens formål og problemstilling

Et ønske er at dette prosjektet kan bidra med en tenkning om responsarbeid knyttet til de yngste elevenes ytringer, og å løfte frem aspekt ved disse ytringene som kanskje ofte reduseres til noe som tjener et *dekorativt* formål – tegninger. I stedet ønsker jeg å trekke frem tegningene som en *kommunikativ* uttrykksform som også må anerkjennes som relevant meningsskaping, og anses for å være en del av den helhetlige teksten. Følgelig må det også gis respons på tegningen som en integrert del av elevenes tekstskaping, og noe som kan *utgjøre* selve teksten – alene eller i kombinasjon med andre uttrykksformer (som verbaltekst eller tale). På denne måten kan elevenes sammensatte tekstkompetanse ivaretas, samtidig som elevene kan få et blick for mulighetene og begrensningene som ligger i de ulike uttrykksformene.

Bakhtins teori fordrer at det er den *helhetlige* ytringen som må møtes, noe som er et sentralt argument for å benytte hans teori i dette prosjektet. Når jeg da fremhever tegningen, må det

derfor forstås som å løfte frem denne som en *del av* den helhetlige ytringen, og ikke et adskilt aspekt. Jeg vil presisere at fokuset ikke ligger på å devaluere verbaltekst eller gi tegningen forrang, men heller å tematisere og synliggjøre en form for meningsskapning som er et naturlig ledd i elevenes skriveutvikling, en del av deres tekstkompetanse, og som har fått liten plass innenfor forskning om tekstrespons generelt, og i begynneropplæringen spesielt (jf. Mackenzie & Veresov, 2013; Mackenzie, 2014). På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan Bakhtins begreper referensialitet, ekspressivitet og adressivitet tjene som en støtte for læreren i responsamtaler med de yngste elevene om deres sammensatte ytringer?

En grunn til at jeg har valgt å utforske denne problemstillingen, er en antakelse om at Bakhtins teori om ytringen evner å belyse og ivareta ulike aspekter ved elevenes meningsskapning, samt den tekst- og kommunikasjonskompetansen de besitter og viser gjennom de ytringene de skaper. Et teoretisk fundert tenkeredskap som dette prosjektet har ambisjon om å tilby, vil forhåpentligvis kunne gi læreren noen verktøy for å møte og ta på alvor elevenes meningsskapning og kommunikative kompetanse.

I lys av dette mener jeg også at et slikt teoretisk perspektiv kan åpne for, og oppfordre til, en mer helhetlig tilnærming til elevenes ytringer. Bakhtins teori vil derimot *kreve* at det er ytringen i sin helhet og kompleksitet som er objektet for respons, og ikke kun enkelte aspekt ved den. Som nevnt tidligere innebærer dette at oppgaven på et overordnet nivå oppfordrer til et (bakhtinsk) grunnsyn å møte elevenes ytringer ut fra, samtidig som det på et mer konkret nivå avgrenses til å dreies rundt tre helt sentrale begreper, eller holdepunkter, som støtte for læreren i responsamtalen.

Begrepene *referensialitet, ekspressivitet og adressivitet* vil jeg gjøre rede for i oppgavens deskriptive teoridel, og gjøre til objekt for utforsking i de to påfølgende teorikapitlene, som er av mer eksplorerende art. Grovt sammenfattet kan en si at ytringens innhold, form og formål skapes gjennom dens referensialitet, ekspressivitet og adressivitet. Videre inngår ytringen i talesjangre den selv er med å påvirke, samtidig som den inngår i en kjede av foregående og kommende/fremtidige ytringer (Bakhtin, 2005). Ytreren og adressaten (i dette tilfellet både

leser, lytter og taler) vil slik, gjennom ytringen og posisjonering i forhold til den, kunne forstå og gjøre seg forstått gjennom språket og kommunikasjonshandlingen.

En viktig presisering er at jeg ved å benytte meg av Bakhtins begreper, også kommer til å ilegge begrepene nytt innhold når jeg i prosjektet forholder meg til (eller går i *dialog* med) dem, i lys av konteksten de anvendes i. Dette influerer den forståelsen av begrepene som jeg legger til grunn i møte med elevytringene i kapittel 5. Dette vil jeg komme eksplisitt tilbake til flere steder i oppgaven, blant annet i delkapittel 4.4.

I problemstillingen bruker jeg begrepet *responsamtale*. Dette forstår jeg som en fagsamtale mellom flere parter (i mitt tilfelle lærer-elev), med et spesifikt fokus. Innenfor rammen av dette prosjektet innebærer dette fokuset en fagsamtale *med* eleven *om* hennes ytring som objektet for responsen. Dette kan forstås i lys av den formative vurderingstradisjonen, der responsen retter seg mot hva eleven kan, hvor hun skal og hvordan hun skal komme seg dit.

Det er flere grunner til at jeg har valgt dette begrepet, blant annet fordi jeg mener det bærer i seg det dialogiske ved Bakhtins ytringsteori og hans presisering av at en ytring forutsetter og formes av adressatens responsive forståelse. Begrepet viser til at respons ikke er noe som kun *gis* eller *fås* (med en potensielt passiv mottaker), men en *samtale* der begge parter gjøres til nødvendige og aktive deltakere i en kommunikasjonssituasjon med meningsskapning og forståelse som formål. Spesielt viktig blir dette i ytringer der kompleksiteten i ytringen ikke er umiddelbart tilgjengelig for en mottaker, men som gjøres tilgjengelig når elevene inviteres til å gå i dybden på sin egen tekst i dialog med læreren. Gjennom lærerens respons inviteres også eleven til å innta både et innen- og utenfraperspektiv på sin egen tekst, og sette ord på sin egen meningsskapning.

Noe som blir viktig å presisere innledningsvis, er at der Bakhtins ytringsteori i all hovedsak omhandler verbalspråk (tale og skrift), vil teorien generelt og ytringsbegrepet spesielt i denne oppgaven også omfatte tekst i utvidet forstand, som nevnt ovenfor. I oppgavens hoveddel vil jeg skissere en forståelse av disse begrepene, og argumentere frem anvendelsen av dem på dette området. I tillegg vil jeg presisere at den typen ytringer som får et særskilt fokus i denne oppgaven, er analoge ytringer bestående av tegning og verbaltekst, skapt av en elev på første trinn. Dette vil jeg heretter omtale som *visuelle* ytringer.

1.3. Oppgavens oppbygning

I det påfølgende kapitlet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten i prosjektet og de prosessene som har kjennetegnet det. Først vil jeg gå nærmere inn på forskningsprosessen, og ta for meg hvordan teorien og empirien, gjennom en abduktiv tilnærming, gjensidig har påvirket hverandre, og betydningen bevegelsen mellom disse har hatt i fremskrivingen av det tenkeredskapet jeg har ambisjon om å skissere. Videre vil jeg si noe om rollen som deltakende observatør, innhenting av datamaterialet og kort om fokuseleven som har bidratt med sine ytringer. Her vil jeg også gjøre rede for hva det i denne oppgaven innebærer å *tenke med Bakhtin*.

Oppgavens hoveddel består av tre deler – kapittel 3, 4 og 5. Den første vil være av en mer deskriptiv og presenterende art, der jeg redegjør for Bakhtins teori om ytringen og tilhørende begrep. I den andre delen vil jeg etablere en forståelse av de yngste elevenes tekstska­ping, og hva dette fordrer av respons. Her vil forståelsen av begrepene fra det foregående kapitlet utvides i møte med teori knyttet til barns meningsska­ping gjennom tegning (f.eks. Hopperstad, 2002, 2005), litteratur om respons knyttet til skrivning i norskfaget (f.eks. Kvithyld & Aasen, 2011) og tekstarbeid (Ongstad, 1997, 2004). Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg skissere hvilken forståelse av Bakhtins begreper jeg legger til grunn i møte med tre konkrete elevytringer i det påfølgende kapitlet.

I det siste kapitlet i hoveddelen vil jeg gå mer eksplisitt tilbake til oppgavens problemstilling, og ta i bruk begrepene og forståelsen fra Bakhtin, og prøve ut disse i møte med elevytringer som jeg har samlet inn. Jeg vil her eksemplifisere og diskutere hvordan de kan tjene som støtte når læreren går i dialog med dem. Kapitlet har en utprøvende og utforskende karakter, og struktureres etter de tre elevytringene som både vil belyses av, og gjennom dette også belyse, den tenkningen og det begrepsapparatet som skisseres i de foregående teorikapitlene. Etter dette følger en oppsummerende drøfting.

I kapittel 6 kommer jeg med noen avsluttende betraktninger. Her vil jeg drøfte hvorfor den tilnærmingen til tekstrespons som jeg skisserer kan være fruktbar, hvilke didaktiske implikasjoner en slik tilnærming medfører, og hva en slik tenkning, og denne oppgaven, inviterer til av muligheter for videre forskning. I tillegg vil jeg her komme med noen metodekritiske bemerkninger.

Å strukturere oppgaven på denne måten, håper jeg bidrar til en transparens og tilgjengelighet som gir lesere av oppgaven den innsikten som trengs for å ta del i resonnementet og samtidig

innta en svarende posisjon. En tanke bak den tredelte oppbygningen av oppgavens hoveddel, er et forsøk på å vise noe av det sirkulære som har preget selve forskningsprosessen, der de ulike kapitlene både peker fremover og tilbake på hverandre.

Datainnsamlingen i dette prosjektet er en del av det pågående forsknings- og utviklingsprosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (FUS)⁶, der målet er å øke kvaliteten på begynneropplæringen i skriving.

⁶ <https://www.ntnu.no/web/ilu/fus>

2. Metode

Ordet metode, med sitt opphav i det greske *methodos*, betyr veien mot et mål, eller det å følge en bestemt vei. I dette kapitlet er det denne veien det skal gjøres rede for, de beslutningene og avgrensningene som er blitt tatt underveis og implikasjonene dette har hatt.

Jeg vil først gjøre rede for forholdet mellom teori og empiri, og hvordan vekselvirkningen mellom disse har muliggjort den teoretiseringen som i stor grad *er* selve prosjektet. Videre går jeg nærmere inn på observasjon som metode og min rolle som deltakende observatør i klasserommet. Deretter følger en utgreiing om valg av informant, samt innhenting av datamaterialet fra klasserommet generelt, og fokuseleven, Andrea, spesielt. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hva det innebærer å *tenke med* Bakhtin i dette prosjektet, hvilke rammer dette skaper og mulighetene det åpner opp for, før jeg går nærmere inn på noen metodiske og etiske bemerkninger.

Det blir viktig å fremheve at skillet mellom hva som utgjør oppgavens teori og empiri, tidvis kan være uklart. En tydeliggjørelse av hva som regnes for å være det teoretiske og empiriske fundamentet, vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet, men for at leseren lettere skal kunne ta del i resonnementet i følgende delkapittel, er det viktig å klargjøre at Bakhtins teori og begreper, samt sekundærlitteratur jeg har gått i dialog med, regnes for å være både teori og empiri.

2.1. Om forholdet mellom teori og empiri

Den ovennevnte «veien» i dette prosjektet har vært preget av en abduktiv tilnærming, kjennetegnet av en pendling mellom teori og empiri som har drevet teoretiseringen fremover. Der abduksjon ofte omtales som en metodisk tilnærming, må det i denne sammenhengen også regnes for å utgjøre en vesentlig del av *metoden*, og noe jeg derfor ønsker å dvele ved, og utforske, i dette kapitlet.

To tilnærminger som det er vanlig å skille mellom innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, er den induktive og den deduktive. I et forskningsprosjekt preget av en *induktiv* tilnærming, «... drar forskaren generelle slutsatser utifrån en mängd enskilda fall. Genom observationer och erfarenheter söker sig forskaren här till en slutsats» (Fejes &

Thornberg, 2019, s. 24). Forskeren vil altså forsøke å komme frem til en (mer eller mindre) generell konklusjon, finne mønster i eller kunne si noe overordnet ut fra en rekke singulære funn eller observasjoner. Her går forskeren forsøksvis objektivt inn i datamaterialet og ser hvilke funn som springer ut fra empirien, for deretter å analysere og drøfte disse funnene ut fra et formålstjenlig teoretisk rammeverk. Bevegelsen her går fra empiri til teori – fra det partikulære til det generelle, der en fra enkelte funn genererer mer generelle teorier eller antakelser. I et prosjekt som er preget av en *deduktiv* tilnærming, kan en si at bevegelsen går motsatt vei. Her vil forskeren utarbeide en hypotese ut fra allerede etablert teori og/eller tidligere forskning, og ser om dette kan forklare, eller være gyldig i, enkelttilfeller (Fejes & Thornberg, 2019, s. 24) – bevegelsen går her fra det generelle til det partikulære.

Ifølge Fejes og Thornberg (2019), står abduksjon i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, der «... från en serie empiriska, enskilda fall identifierar vi ett mönster av vilket vi kan formulera ett generelt men hypotetisk og provisoriskt påstående» (s. 25-26). Videre fremhever de at konklusjonene tilnærmingen frembringer, ikke vil gi en slik sikkerhet som for eksempel deduksjon gir, men heller vil være provisoriske og åpne opp for nyanseringer, revideringer eller forbedringer i lys av ny empiri (Fejes & Thornberg, 2019, s. 27). Alvesson og Sköldberg (2018) fremhever også dette dynamiske aspektet ved den abduktive tilnærmingen, når de forklarer den som en forskningsprosess som «... alternates between (previous) theory and empirical facts (or clues) whereby both are successively reinterpreted in the light of each other» (s. 5). Her går bevegelsen verken fra teori til empiri eller fra empiri til teori, men skiller seg fra en slik lineær logikk ved å være preget av en mer sirkulær eller syklisk prosess der teori og empiri står i et dialektisk forhold til hverandre (Blaikie, 1993, 162; Alvesson & Sköldberg, 2018).

At den abduktive tilnærmingen står i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, betyr imidlertid ikke at den er en mellomting, eller en blanding av dem. Alvesson og Sköldberg (2018) trekker frem vektleggingen av *forståelse* som den mest vesentlige forskjellen mellom abduksjon og de to andre tilnærmingene (s. 5). Dette korrelerer med Blaikies (1993) presisering av at den abduktive forskningsstrategien (eller -tilnærmingen) har sitt utspring i en hermeneutisk tradisjon, der det helt sentrale nettopp er fortolkning og forståelse (Blaikie, 1993, s. 176). Der kontekst og underliggende strukturer kanskje oftere havner i bakgrunnen eller blir utelukket i induksjon og deduksjon, er dette helt sentrale fokus i den abduktive tilnærmingen.

De ulike tilnærmingene, og konsekvensene de potensielt har for utforming og gjennomføring av prosjektet, kan eksemplifiseres gjennom ulike varianter av problemstillingen, for dermed også å vise relevansen av den abduktive tilnærmingen. La oss ta utgangspunkt i at den bakenforliggende hypotesen, eller antakelsen, i mitt masterprosjekt, er at Bakhtins teori om ytringen kan utgjøre et formålstjenlig bakteppe for respons på elevers sammensatte tekstproduksjon – innenfor rammen av dette prosjektet; en elevs tegninger i kombinasjon med verbaltekst.

I en *deduktiv* tilnærming er kanskje det som hypotesen min *springer ut fra*, det som hadde utgjort selve hypotesen – altså en hypotese (gjerne fundert i en gitt teori) om at respons som blir gitt på elevtekster, i all hovedsak omhandler det verbaltekstlige aspektet. Gjennom en *induktiv* tilnærming derimot, kunne hypotesen ha vært den samme som den jeg først nevnte – at Bakhtins teori om ytringen kan utgjøre et formålstjenlig og fruktbart bakteppe for respons på elevers sammensatte tekstproduksjon. Bakgrunnen for utarbeidingen av hypotesen ville imidlertid ha vært annerledes. Hypotesen ville, ut fra en induktiv tilnærming, ha sprunget ut fra et mønster jeg hadde funnet eller sett i mitt datamateriale, for eksempel at jeg hadde observert at læreren konsekvent ga respons på elevenes tegninger gjennom å påpeke ulike aspekter, som hvordan mottakerbevissthet kom til uttrykk, eller mer generelle kommentarer om ytringens innhold. Funnene kunne deretter blitt belyst ut fra Bakhtins teori om for eksempel ytringens adressivitet og referensialitet.

De ulike tilnærmingene hadde potensielt resultert i veldig forskjellige oppgaver. Intensjonen med masterprosjektet er ikke å belyse singulære funn eller hendelser, som i en induktivt preget oppgave, men heller å skissere et teoretisk fundert tenkeredskap som vil kunne være funksjonelt i flere tilfeller innenfor en lignende kontekst. Intensjonen med prosjektet kunne likevel ikke blitt realisert gjennom en deduktiv tilnærming, til tross for at jeg faktisk ønsker å si noe generelt om potensialet i teorien, anvendt i en gitt kontekst. Dette er fordi prosjektet ikke er av en deskriptiv, men eksplorerende art. Her er ikke hensikten å forklare *hvordan* meningsskaping skjer, gjennom et fokus på én enkelt uttrykksform eller ett aspekt ved elevers meningsskaping, men heller å forholde seg til den multimodale ytringen som helhet, der innholdet medieres gjennom ulike ressurser/tegnsystemer, og utforske hva av respons dette helhetlige uttrykket fordrer.

Den abduktive tilnærmingen kan åpne for en produktiv og dynamisk forskningsprosess som fordrer generering av nye ideer, og som er fleksibel nok til å la meg pendle mellom teori og

empiri for å hele tiden drive teoretiseringen fremover. I tillegg mener jeg at en slik tilnærming kan ivareta den kreativiteten som kanskje både er en forutsetning for, og et resultat av, den *empirisk funderte* teoretiseringen. Dette mener jeg også handler om at teoretiseringen må gjenspeile virkeligheten – elevtekstene som utgjør empirien (og som teoretiseringen skal tjene). Disse er kreative uttrykksformer, noe som bør prege prosjektet både underveis i prosessen og i det ferdigstilte produktet. Dette er noe den abduktive tilnærmingen både kan åpne opp for, og kreve av, prosessen. Samtidig er det den tilnærmingen som best ivaretar behovet for den kontinuerlige pendlingen mellom teori og empiri, og kanskje spesielt i et prosjekt der teorien i stor grad også *utgjør* empirien. Denne sirkulære, eller sykliske, bevegelsen mellom teori og empiri som kjennetegner den abduktive tilnærmingen, mener jeg også samsvarer med det dialogiske perspektivet som oppgaven preges av.

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, er det i denne oppgaven tidvis flytende skiller mellom hva som utgjør det teoretiske og empiriske grunnlaget i prosjektet. Men å skrive frem dette skillet, er kanskje verken hensiktsmessig eller nødvendigvis fullt ut mulig, noe jeg også har forsøkt å belyse i dette delkapitlet. Likevel blir det viktig å fremheve at Bakhtins teori om ytringen, som presenteres i kapittel 3, er det klart viktigste *teoretiske* fundamentet. Samtidig gjøres denne til objekt for utforskning, og blir dermed en del av det empiriske materialet. Forskningslitteraturen som diskuteres i kapittel 4, må også regnes for å være teoretisk materiale jeg støtter meg til, samtidig som også denne brukes til å belyse Bakhtins teori, samt drive teoretiseringen fremover. Dermed blir også denne en del av både det teoretiske og empiriske materialet. Det som utgjør et mer rent empirisk grunnlag, og der skillet kanskje er tydeligst, er observasjonene fra klasserommet, elevytringene jeg har samlet inn, samt samtalene jeg har hatt med førsteklasingen, Andrea. Dette er et sammensatt datamateriale jeg vil komme nærmere inn på i neste delkapittel. Den primære funksjonen dette materialet har, er å belyse teorien og problemstillingen gjennom selv å belyses av teorien og problemstillingen.

2.2. Om det empiriske materialet

Som tidligere nevnt må Bakhtins tekster, samt annen forskningslitteratur jeg har gått i dialog med, regnes for å være av empirisk art. Dette mener jeg også er det som kjennetegner oppgaven som teoretisk *eksplorerende* – litteraturen har vært objekt for utforskning, både gjennom teori i møte med teori, men også der teorien har belyst og lagt noen føringer for mitt

møte med ytringer av ulik art i klasserommet, og selv blitt utforsket i lys av klasseromsempirien. Et eksempel på dette kan være når min forståelse av Bakhtins ytringsteori har influert min forståelse av forskningslitteratur om tekst og tekstrespons, og hvordan dette igjen påvirker hva jeg ser av potensial av Bakhtins teori anvendt på dette området. Min forståelse av teorien har også blitt utfordret og utvidet i møte med fokuseleven og hennes tekstskaping (jf. den abduktive tilnærmingen).

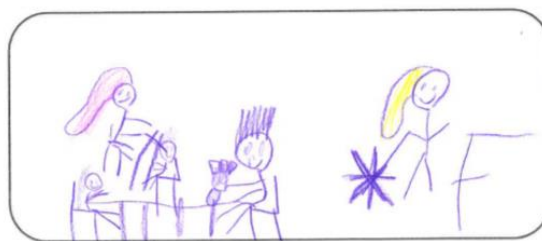
Det jeg omtaler som klasseromsempiri, er hentet fra en førsteklasse, og kan sorteres i tre ulike typer datamateriale; observasjoner, samtaler og et utvalg konkrete, visuelle elevytringer⁷ som diskuteres i kapittel 5.

Observasjonene har vært knyttet til elevenes meningsskaping gjennom ulike uttrykksformer i et utvalg skriveøker, og kom etter hvert til å konsentrere seg om fokuseleven Andreas tekstproduksjon. En mer utfyllende beskrivelse av fokuseleven presenteres i kapittel 2.4. Jeg har observert når eleven velger å benytte seg av ulike uttrykksformer (tegning og verbaltekst), skriveutviklingen (fra å utforske sammenhengen mellom fonem og grafem, til å skrive fullstendige setninger) og selve tekstskapingen – prosessen fra å få presentert en oppgave til å ferdigstille en ytring. Dette har vært en semistrukturert form for observasjon, da jeg har inntatt en bestemt teoretisk posisjon preget av Bakhtins tenkning, som jeg har observert ut fra, og et fokus på en spesifikk type tekstarbeid (med tegning og verbaltekst som uttrykksformer).

Observasjonene ble dokumentert i form av feltnotater, der jeg delte sidene i en notatbok i to for å kunne skille mellom «rene» observasjoner, og refleksjoner tilknyttet disse. Et eksempel kan være fra denne delen av Andreas ytring; observasjonene tilknyttet dette, var for eksempel koblet til Andreas utsagn underveis i

tekstskapingen, som at «Vi spiser graut hver dag», «Pappa bruker alltid samme skje», eller i hvilken rekkefølge hun tegnet de ulike elementene i bildet. Refleksjonene handlet for eksempel om hvordan hun

④



evnet å skape bevegelse i bildet eller hvordan en kunne knytte teori til ulike elementer i tegningen (som f.eks. fargebruk som ekspressivitet). I etterkant av hvert skolebesøk ble notatene renskrevet og supplert med mine egne refleksjonslogger knyttet til observasjonene.

⁷ Observasjonsnotater og grovtranskriberte samtaler ble skrevet ned i notatboken. Elevytringene ble enten fotografert eller skannet inn og tilsendt av kontaktlæreren, og lagret uten identifiserbar informasjon.

Samtalene som benyttes som empiri i prosjektet, har enten vært mellom meg og Andrea, kontaktlæreren og Andrea, eller meg og kontaktlæreren. Innholdet i disse samtalene har vært sentrert rundt meningsinnholdet i Andreas visuelle ytringer (bestående av tegning og verbaltekst), i tillegg til at det har vært mer spontane samtaler underveis mellom meg og kontaktlæreren om Andreas skriveutvikling og tekstskaping. Samtykkeskjemaet for deltakelse i studien (som jeg vil komme nærmere inn på senere) åpnet for samtaler med elevene om tekstene, samt innhenting av tekster. Da det ikke åpnet for lyd- eller videoopptak, ble grovtranskripsjoner av samtalene notert umiddelbart i min skrivebok, og senere transkribert med supplerende kommentarer.

De konkrete, visuelle elevytringene er de Andrea laget som svar på skriveoppgaver gitt av læreren. Samtlige oppstod altså innenfor en organisert skriveaktivitet, og der elevene ble oppfordret av læreren til å bruke både tegning og verbaltekst. I løpet av datainnsamlingsperioden ble det samlet inn mange slike elevytringer, men de tre jeg har valgt, er de jeg hadde mest supplerende informasjon om fra observasjoner knyttet til kontekst, samt informasjon fra eleven selv.

Å bruke kun tre ytringer fra én elev, er noe som bidrar til å både avgrense og innramme oppgaven. Det er ikke et materiale som er omfattende eller mangfoldig nok til at oppgaven kan gi noe svar på hvordan responsamtaler med elever om deres sammensatte ytringer bør foregå generelt. Dette er heller ikke intensjonen. Det er imidlertid et utvalg som åpner opp for å utforske et teoretisk perspektiv som *kan* være fruktbart i møte med lignende ytringer, samtidig som utvalget evner å illustrere noe av den komplekse meningsskapingen de yngste elevene uttrykker i sine tekster. Det er viktig å påpeke at det er tre typer materiale (observasjonsnotater, samtaler og visuelle ytringer) som utfyller hverandre, og som det er fruktbart å forstå som integrerte i hverandre – dette vil blant annet komme frem i kapittel 5, der de konkrete elevytringene presenteres og forstås i lys av både observasjonsnotater, samtaler og ikke minst teorien.

2.3. Om observasjon og rollen som deltagende observatør

Da jeg i problemstillingen kobler Bakhtins teori spesifikt opp mot responsamtaler tilknyttet de yngste elevenes sammensatte ytringer, oppstod det et behov for å få tilgang til et klasserom der jeg kunne innhente informasjon om den typen ytringer jeg ønsker at teoriredskapet skal tjene. Observasjon som metode har muliggjort dette, da metoden åpner for en direkte tilgang til det som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62), i dette tilfellet elevytringene, og samtaler med eleven, Andrea, om disse.

Over en periode på fire måneder (oktober 2019 til januar 2020) gjennomførte jeg totalt 16 besøk hos en førsteklasse som deltar i FUS-prosjektet. Besøk over en så lang periode har gjort at jeg gjennom store deler av arbeidet med prosjektet har fått muligheten til å veksle mellom teori og empiri (jf. den abduktive tilnærmingen), der jeg har forsøkt å la det empiriske materialet fra skolebesøkene influere skrivearbeidet og møter med teorien, samtidig som arbeidet med teorien har styrt fokuset for observasjonene og de samtalene som ble gjennomført med fokuseleven. For eksempel brukte jeg refleksjonsnotater fra skolebesøkene i arbeidet med å skissere en forståelse av Bakhtins begreper i møte med andre uttrykksformer enn verbaltekst. I tillegg har besøkene gitt meg muligheten til å følge progresjonen i Andreas skriveutvikling, og gitt meg noe innsikt i når, hvordan og hvorfor hun velger å benytte seg av ulike uttrykksformer i sin tekstskeping.

Besøkene inn i klasserommet har altså resultert i observasjoner knyttet til elevens tekstproduksjon og meningskeping gjennom ulike uttrykksformer, tilgang til hvordan eleven selv snakker om disse ytringene, og hvordan læreren har gitt tilbakemeldinger på dem. Videre har den rollen jeg har inntatt, tillatt meg å ta del i miljøet som studeres, med en fullstendig åpenhet om hvem jeg er, hva jeg gjør og hvilken rolle deltakeren har i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68-69). Et viktig poeng er at jeg som deltagende observatør har fått mulighet til selv å føre samtaler med Andrea om hennes ytringer. Da prosjektet på et konkret nivå handler om å møte elevytringene med et visst begrepsapparat, fant jeg det mest fruktbart å gå i dialog med eleven selv om ytringene, for slik å ha muligheten til å tenke ut fra begrepene og stille spørsmål ut fra et bakhtinsk perspektiv. I tillegg har jeg fått muligheten til å observere Andrea i samtale med kontaktlæreren om meningsinnholdet i ytringene, som har tilført noen flere perspektiver enn mitt eget og Andreas. Graden av min deltakelse har variert i de ulike timene, der jeg noen ganger oppholdt meg bakerst i klasserommet, mens jeg andre ganger satt ved en gruppe elever eller enkeltelever – for å observere og/eller gå i dialog med dem.

I tillegg har den åpenheten som Christoffersen og Johannessen (2012) omtaler, vært noe jeg har vektlagt, og som i stor grad har definert min forskerrolle. Jeg mener det har vært viktig med en åpenhet om hvem jeg er, hva prosjektet mitt går ut på og elevens mulighet til å selv påvirke den rollen de har i studien. Fra første besøk ble jeg og prosjektet mitt introdusert av læreren, og gjennom uformelle samtaler med ulike elever i klassen fikk de vite mer om det var noe de lurte på. Hver gang jeg plasserte meg i nærheten av elevene, stilte spørsmål om ytringene deres eller tok bilder, forsikret jeg meg om at de syntes dette var greit. Mot slutten av perioden omhandlet dette i stor grad bare fokuseleven, Andrea, som ved hver samtale fikk muligheten til å reservere seg fra deltakelse.

2.4. Om valg av informant og innhenting av datamaterialet

Informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 4) for deltakelse og innhenting av datamateriale ble utstedt i regi av ansvarlige i FUS-prosjektet, og ble signert av foresatte i forkant av mine besøk. Informasjon spesifikt knyttet til dette prosjektet ble i første omgang formidlet av kontaktlærer, samt av meg selv i samtale med elevene i klassen da besøkene startet. Samtykkeskjemaet åpnet opp for å hente inn elevtekster, samt gjennomføre samtaler med elevene om disse tekstene, men ikke lyd- eller videoopptak.

Jeg kom i kontakt med kontaktlæreren til den aktuelle klassen i september og startet besøkene i oktober. Fra starten av var intensjonen å samle inn rikelig med datamateriale fra få informanter, da jeg ønsket best mulig kjennskap til kontekstuelle faktorer, samt ha et tydelig fokus for observasjonsdagene ute i felt. Jeg informerte klassens kontaktlærer om at jeg ønsket hjelp til å velge ut to elever som jeg kunne innhente ytringer fra, og gå i samtale med dem om disse tekstene. Slik var det et strategisk utvalg jeg ønsket hjelp til å foreta, ut fra følgende kriterier som ble sendt til kontaktlæreren:

- relativt trygge/utadvendte elever, og som gjerne ønsket å snakke om tekstene de skapte
- elever som ofte benyttet seg av andre modaliteter/uttrykksformer enn verbaltekst (og som gjerne benyttet seg av tegning/illustrering ofte)
- ikke nødvendigvis sterke skrivere

Jeg observerte flere elever gjennom observasjonsperioden, men endte opp med kun å bruke empiri fra én elev – Andrea. Gjennom samtaler med kontaktlæreren fikk jeg etter hvert vite at hun var en elev som skilte seg ut i klassen når det kom til fargebruk, der hun generelt brukte veldig mye farger og kommuniserte mening bevisst gjennom bruken av ulike farger i både tegning og skriving. Hun fremstod også som kontaktsøkende, og inviterte meg ofte til å sitte ved siden av henne mens hun lagde tekster. Tidvis holdt hun nærmest monologer mens ytringene ble til, men inviterte også til samtale om tekstene, og var åpen for de spørsmålene jeg stilte. Gjennom innsamlingsperioden observerte jeg en betydelig progresjon i Andreas skriveutvikling, der hun ved det første besøket nesten ikke brukte verbaltekst i det hele tatt, og var avhengig av mye bekreftelse og hjelp fra lærer eller assistent. Mot slutten av innsamlingsperioden derimot, evnet hun å ta i bruk verbaltekst med en større sikkerhet knyttet til hvilket grafem (bokstav) som tilhørte fonemet (lyd). Det som var spennende for mitt prosjekt, var at dette ikke nødvendigvis førte til at hun brukte tegning mindre aktivt, men heller vekslet mellom uttrykksformene i større grad enn i starten.

I lys av disse to delkapitlene blir det viktig å understreke at innhenting av datamaterialet også har medført en form for generering av dette materialet. I flere situasjoner satt jeg ved siden, eller i nærheten, av fokuseleven, og vi hadde samtaler både mens ytringen ble til, og samtaler i etterkant som dreide seg mer om respons og utforskning av ytringens meningsinnhold. I hvilken grad jeg som forsker har påvirket det datamaterialet jeg anvender i studien, er uviss, men samtidig er det et faktum og en forutsetning for oppgaven, og et poeng med den abduktivt pregede forskningsprosessen. Datamaterialet har underveis både tjent som en foreløpig «utprøving» av det teoretisk funderte tenkeredskapet, samtidig som det hele tiden har påvirket, utvidet og utfordret det. Det har skjedd når jeg har gått i dialog med elevens ulike skriftlige og muntlige ytringer i den umiddelbare situasjonen, og i etterkant når jeg har gått tilbake til de skriftlige, konkrete ytringene. Som jeg forsøkte å belyse gjennom drøftingen av den abduktive forskningsprosessen, må denne bevegelsen anses for å være helt sentral for oppgaven, og kjernen i prosjektet.

2.5. Å tenke med Bakhtin

I arbeidet med oppgaven har jeg i møte med teori, litteratur, elevytringer og observasjoner inntatt en bestemt posisjon som har vært styrende for forståelsen av det ovennevnte. I det følgende vil jeg redegjøre for hva jeg legger i det å *tenke med* Bakhtin, og gjennom dette skissere en form for metodologi. Dette må ses i forlengelsen, og kanskje som en utdyping av de foregående kapitlene.

Å *tenke med* er en forståelse inspirert av Ola Harstads doktorgradsavhandling, *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (2018), der han skriver frem hva det innebærer å *tenke med Deleuze*, som en del av hans teori- og metodekapittel. Det er spesielt to ting Harstad trekker frem, som det blir interessant å dvele ved i dette kapitlet – hva «å tenke med» må forstås som i prosjektet, og hva det innebærer med hensyn til relasjonen mellom forsker og teori/teoretiker.

Først og fremst må det å tenke med Bakhtin forstås som et bakteppe for oppgaven – det har preget hvordan jeg tenker om, og går i møte med ulike ytringer, det har gitt meg som forsker et perspektiv å forstå datamaterialet ut fra, og det har gitt meg en fokusert innfallsvinkel til arbeidet med å orientere seg i relevant litteratur. Tenkningen har preget det jeg anser for å være motivasjonen bak selve studien – et motsvar til erfarte responspraksiser og vurderingsverktøy som primært omhandler verbaltekstlige aspekt ved elevenes ytringer, og hvordan disse kan oppleves som utilstrekkelige eller uspesifikke i møte med kompleksiteten i elevenes tekstskaping. «Motsvar» må i denne sammenhengen ikke forstås som opposisjon, men heller å gå i dialog med disse erfarte praksisene og verktøyene (som ble nevnt i innledningskapitlet).

For det andre innebærer det å tenke med Bakhtin en oppfatning av min egen oppgave *som* en ytring. Ikke bare er prosjektet et svar, men det fordrer også svar (og forhåpentligvis mange av dem). Oppgaven må anses for å være en ytring i bakhtinsk forstand, som går i dialog med fortidige og fremtidige ytringer. På et konkret plan går den i dialog med de teoriene, litteraturen og elevytringene som omtales i selve oppgaven, men mer overordnet går den også i dialog med fagfelt, tenkning på tvers av tid og den talesjangeren den selv inngår i. Jeg mener det er viktig å fremheve at oppgaven må forstås dialogisk, da det er et viktig poeng at den ikke er ment monologisk, formanende eller preskriptiv. Den er heller noe andre inviteres til å gå i dialog med – der lærere, lærerstudenter og lærerutdannere kan være enige eller uenige, og være utprøvende i praksis der jeg har vært utforskende teoretisk.

Å tenke med Bakhtin legger dermed også noen føringer for hvordan oppgaven må møtes. Det er på dette premisset at leseren inviteres til å møte oppgaven. Prosjektet preges av den teorien jeg har gått i dialog med, og latt bli en del av både ytringens (oppgavens) referensialitet, ekspressivitet og adressivitet, blant annet gjennom det begrepsapparatet jeg benytter meg av og hva jeg har valgt som mitt studieobjekt, og hvem ytringen rettes mot.

Harstad tematiserer hvordan Deleuzes filosofi ikke inviterer «... til en for tro eller ukritisk bruk av seg selv, noe som simpelthen ville være relativt «udeleuziansk»» og at den som ønsker å bruke Deleuze til «... å tenke om litteraturlærerutdanning, kan møte vanskeligheter hvis det «å tenke med» forstås som å bruke Deleuzes begreper som faste størrelser» (Harstad, 2018, s. 35). Selv om dette ikke uten videre eller uproblematisk kan overføres fra å gjelde ett teoretisk perspektiv til et annet, mener jeg det likevel er relevant å diskutere i lys av mitt prosjekt. Om Bakhtins ytringsteori og de tilhørende begrepene skulle ha blitt anvendt som «faste størrelser» i denne oppgaven, kunne en blant annet ha risikert et ensidig fokus på verbalspråklige aspekter ved elevytringene, da det som omtales i f.eks. *Spørsmålet om talegenrane* (2005), omhandler tale og skrift.

Jeg mener at helt sentrale prinsipp ved Bakhtins teori, som det dialogiske i det at ytringen blir til i det den svares på, inviterer til at det skjer en forhandling om forståelse mellom forsker og teori, der teorien forstås på nytt i den nye konteksten den leses og anvendes i. Denne relasjonen kan omtales som en form for «trofast utroskap» eller «utro troskap» (jf. Harstad, 2018, s. 35-36) – jeg forsøker å være tro mot Bakhtins teori slik den foreligger, samtidig som meningen skapes på nytt i møte med den norskdidaktiske konteksten teorien tas over i, anvendt for å forstå en type ytring som består av flere uttrykksformer enn det teorien i utgangspunktet kanskje var ment for.

Dette kan en se i lys av det Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei (2012) skriver innledningsvis i sin bok, *Thinking with theory in qualitative research*:

Our purpose in this book is to challenge qualitative researchers to use theory to think *with* their data (or use data to think *with* theory) in order to accomplish a reading of data that is both *within and against interpretivism*. (s. vii-viii)

Selv om Jackson og Mazzei opererer med et mulig skille når de skriver at forskeren kan bruke teori til å tenke med empiri, *eller* å bruke empiri til å tenke med teori, må begge disse kunne sies å være gjeldende for mitt prosjekt. En kan se dette i lys av kapittel 2.1. og pendlingen mellom teori og empiri som har preget dette prosjektet – å tenke med Bakhtin har både handlet om å bruke teori til å tenke med datamaterialet, samtidig som datamaterialet gjennomgående har blitt brukt for å bidra med en forståelse og utforsking av teorien.

2.6. Metodiske og etiske betraktninger

I dette delkapitlet er det spesielt tre forhold jeg ønsker å diskutere kort: etiske betraktninger med tanke på informert samtykke i en studie med barn som deltakere, en konsekvens av den abduktive tilnærmingen, samt noen bemerkninger angående utvalg av elevytringer.

I artikkelen «Forskningsetiske perspektiver i studiet af børnekultur» peker Bente Alver (2001) på noen sentrale forskningsetiske spørsmål i forbindelse med studier der barn er involvert. Spesielt interessant er det hun skriver om barns medbestemmelsesrett, og i hvilken grad denne ivaretas når barn deltar i et forskningsprosjekt. Innenfor konteksten av mitt prosjekt, mener jeg dette er vel verdt å reflektere over.

Samtykke til å ha samtaler med og samle inn tekster fra fokuseleven, ble som nevnt hentet inn gjennom skolens deltakelse i FUS-prosjektet. Dette er et samtykke som da ble signert av barnets foresatte, og ikke barnet selv. Derfor anså jeg det som forskningsetisk riktig, og viktig, å forsikre meg om at eleven var innforstått med hva det medførte å være deltaker i dette prosjektet. Dette er også en av grunnene til at jeg valgte å ha med kriterier for utvalg som vektla trygge elever som selv tok initiativ til å dele av kunnskapen og meningene sine. Eleven jeg endte opp med å samle inn empiri fra, ble også gjennomgående gitt valget om hun ønsket å delta eller reservere seg fra deltakelse. En kan diskutere hvorvidt en elev på fem-seks år har mot til å si ifra til en relativt ukjent voksenperson om at de ikke ønsker å delta. Derfor var det også viktig for min del å være der over en lengre periode slik at elevene generelt, og fokuseleven spesielt, kunne bli trygg(e) på meg, og kjent med min rolle i klasserommet.

Et valg jeg tok av hensyn til denne problematikken, var å kun bruke Andrea som fokuselev. I utgangspunktet tenkte jeg å ha med ytringer fra en annen elev i tillegg. Eleven ga imidlertid ved et par anledninger uttrykk for ikke å ville dele ytringene sine, eller la meg observere

skriveprosessen, og da fant jeg det heller ikke riktig å bruke disse ytringene – til tross for at samtykkeskjema var på plass. Her forsøkte jeg å la hensynet til elevens medbestemmelsesrett være retningsgivende.

Som nevnt tidligere i kapitlet, åpnet ikke samtykkeskjemaet for lyd- eller videoopptak. For å dokumentere samtaler, skrev jeg dem derfor ned i stikkordsform underveis i samtaler, for så å transkribere dem umiddelbart etterpå med supplerende kommentarer etter endt skolebesøk. Det å ikke ha lydopptak kan regnes som en svakhet, da virkeligheten abstraheres i større grad ved notater enn ved å ha samtalen i opptak tilgjengelig. Likevel mener jeg at de valgene jeg har tatt underveis, som har ført til et empirisk materiale bestående av grundige observasjonsnotater, grovtranskripsjoner, og bilder av elevytringene med supplerende notater, har gitt meg informasjon og innsikt som kan belyse problemstillingen.

I en tidlig fase av prosjektet var det en bekymring at det kanskje ville «straffe» seg å være tidlig ute med innhenting av datamaterialet. Jeg tenkte at det ville være lettere å gjennomføre responssamtaler med elevene når selve tenkeredskapet, eller holdepunktene, var tydeligere formulert og skissert. Samtidig ville det vært nærmest umulig å skissere noe form for tenkeredskap uten å hente inn elevytringer, og observere samtaler om disse. Som jeg forsøkte å få frem i delkapitlet om forholdet mellom teori og empiri, har besøkene i klasserommet vært preget av både Bakhtins teori og de ulike stadiene jeg har vært på i prosjektet. Dette har styrt observasjonene og influert samtaler. På samme tid har besøkene og empirien hele tiden influert min forståelse av teorien og prosjektet. Slik mener jeg det ikke ville vært hensiktsmessig med en progresjon der innhenting av datamaterialet kom i etterkant av teorifremskrivingen.

I et slikt teoretisk eksplorerende prosjekt er det vanskelig å snakke om reliabilitet og validitet. Men et viktig poeng ved å beskrive de stegene jeg har tatt og valgene jeg har gjort, er å vise til en transparens som jeg håper er med på å bygge opp under prosjektets troverdighet, og prosessen som har ledet frem mot det endelige resultatet.

3. Bakhtins teori om ytringen og dens aspekter

I dette kapitlet vil Bakhtins teori om ytringen gjøres rede for. Kapitlet har som funksjon å belyse problemstillingen gjennom å skissere et grunnsyn i møte med elevenes tekster og meningsskaping, samt det teoretiske grunnlaget som tenkeredskapet jeg har som ambisjon å tilby, hviler på. Dette handler både om å etablere en forståelse av elevenes sammensatte tekster *som* ytringer, og en forståelse for begrepene referensialitet, ekspressivitet og adressivitet, slik at disse kan brukes for å belyse elevytringene i kapittel 5.

Som en (forsøkt deskriptiv) redegjørelse kan enkelte dikotomier som drøftes, tidvis fremstå noe unyansert eller stilisert, og kanskje spesielt i skillet Bakhtin trekker mellom setningen og ytringen. Dette må imidlertid forstås ut fra den konteksten som *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin, 2005) ble skrevet i – som et innspill i diskusjonen om hvorvidt språket *i bruk* kan studeres vitenskapelig, og spesielt som et motsvar til Ferdinand de Saussures skille mellom *la langue* og *la parole* – språket som *system* og språket *i bruk*, der språket som system ble studieobjektet hos Saussure, som argumenterte for at språket i bruk ble for komplekst og mangfoldig til å kunne studeres vitenskapelig.

I og med at dette kapitlet er av en mer redegjørende art, legger jeg meg nært teorien og tekstmaterialet i begrepsbruken. Der Bakhtin skriver om verbalspråk, er det også dette jeg i stor grad forholder meg til i dette kapitlet, mens teorien i neste kapittel knyttes mer eksplisitt opp mot de sammensatte tekstene, eller ytringene. Leseren inviteres imidlertid til å tenke på (og *med*) teorien som en språk-/tekstteori som kan overføres til, og har relevans for, andre språk enn det rent verbale, som f.eks. bildespråk.

3.1. Bakhtin og ytringen

3.1.1. Ytring kontra setning

I *Spørsmålet om talegenrane* (2005) drøfter Bakhtin, gjennom en inngående diskusjon om talesjangre og ytringen, blant annet hvordan all menneskelig virksomhet er knyttet til bruken av språk, og hvordan vi gjennom språket – gjennom ytringene våre – skaper forståelse. Gjennom dette posisjonerer han seg i en sosiokulturelt orientert tilnærming til språk, og opererer med et pragmatisk språksyn, da forståelse og meningsskaping oppstår i samspill med

andre, og omhandler språket *i bruk*. Bakhtin diskuterer språket i bruk fordi det gir mening først gjennom samhandlingen med andre brukere av språket, noe som skiller seg fra et mer grammatisk språksyn, der studieobjektet vil være språket som *system*.

Som den fundamentale forskjellen mellom disse to språksynene, trekker Bakhtin frem motsetningen mellom *setningen* og *ytringen*. Han hevder at setningen og ordet alltid vil være nøytrale fordi de i sin natur er løsrevet fra kontekst, og motsatt kan ytringen *aldri* være nøytral – den vil alltid være farget av hvem som ytrer seg, i hvilken kontekst den blir ytret, hva den er et svar på og hvordan den i sin tur fordrer eller antesiperer et svar (Bakhtin, 1981, 1995, 2005). For eksempel vil ordet «tre» løsrevet fra kontekst ikke gi mening, men være en sammensetning av bokstaver til et ord med ulikt *potensial* for mening, underforstått at meningsinnholdet ikke er gitt (f.eks. «tre» som substantiv, verb eller tallord). Om det derimot kontekstualiseres, for eksempel gjennom en foregående ytring som «Hvor mange klinkekuler har du?», eller «Hva er ei gran?», gis «tre» et meningsinnhold. Samtidig går det fra å være et nøytralt ord, til en ikke-nøytral ytring.

For at en ytring skal være en ytring – eller for at et ord eller en setning skal være en ytring – må den derfor forstås ut fra de kontekstuelle forholdene ytringen oppstår i og er bærer av. Denne kontekstuelle forutsetningen, og forskjellen mellom setningen og ytringen, kommer tydelig frem når Bakhtin påpeker at «... enhver *sætning*, selv en kompleks, i en ubegrenset talestrøm kan gentages et ubegrenset antal gange i fullstendig identisk form, men som *ytring* (eller del af ytring) kan ikke en eneste *sætning*, selv en *sætning* på et ord, nogensinde gentages: det er alltid en ny ytring (selv et citat) (Bakhtin, 1995, s. 50, min kursivering). Selv om setningen er den samme, vil konteksten være i kontinuerlig endring, med situasjonene som oppstår eller deltakerne som inngår i selve kommunikasjonssituasjonen.

3.1.2. Ytring og talesjanger

Den enkelte ytringen er alltid individuell, men ytringene forekommer i og defineres av ulike kommunikasjons- eller språkbrukssfærer. Innenfor disse sfærene dannes relativt stabile typer ytringer, som utgjør de ulike talesjangrene – alt fra hverdagsdialogene, til militære kommandoer eller litterære sjangre. Talesjangrene skapes og varierer ut fra konteksten de oppstår i og er en del av, og de fungerer som støpeform for ytringene som fremsettes – hvem

ytringen rettes mot og hva den er et svar på, ytringens innhold og hvordan dette kommuniseres (Bakhtin, 2005). For eksempel vil elevenes valg av en talesjanger å ytre seg i, innenfor rammen av en naturfagstime, være forskjellig fra de talesjangrene de velger mellom innenfor konteksten av en norsktime. Valgene man tar form-, formåls- og innholdsmessig, vil både gis ut fra talesjangeren ytringene inngår i, samtidig som de også er med på å opprettholde, utvide og utfordre sjangeren. Slik vil også ytrerenes kunnskap om de ulike sjangrene være det som både opprettholder og skaper dem – de har verken oppstått i et vakuum, eller eksisterer uten språkbrukerne.

Det er altså de relativt stabile typene ytringer som konstituerer talesjangeren, og i formuleringen «relativt stabile» ligger en viktig presisering, slik jeg forstår det – talesjangrene er stabile, samtidig som det er et dynamisk aspekt ved dem. De kan ikke være stabile i betydningen vedvarende eller stivnet, fordi de også defineres, bekreftes og utfordres av språkbrukernes ytringer og konteksten de ytres i. Disse kan aldri være helt fastsatt eller uforanderlig, men *relativt* stabile og på den måten også dynamiske og i en kontinuerlig utvikling. For eksempel kan dette belyses gjennom de ytringene elevene jeg observerte, skapte da de skulle svare på en tekstoppgave der de ble bedt om å beskrive en hverdagshendelse. Samtlige elever fikk en skriveramme med fem ruter til tegningene, samt linjer til verbalteksten. I tillegg var en stor andel av elevene tydelig inspirert av lærerens modellering, da de tre første rutene hos mange elever så like ut. Likevel skapte oppgaven rom for individualitet og selvstendighet i valg av innhold, og på slutten av økten kunne en se flere likhetstrekk mellom ytringene (relativt stabile typer) som kan sies å utgjøre en talesjanger innenfor konteksten av den skriveøkten, men der elevene likevel dro veksler på ulike erfaringer og konvensjoner, og skapte ytringer som var farget av hver enkelt elevs kompetanse og interesse.

Sjangrene kan deles inn etter primære og sekundære talesjangre. Innenfor de primære sjangrene kan en regne med de enkle hverdagsdialogene – praten rundt middagsbordet, samtalene i friminuttet – mens de sekundære sjangrene er mer komplekse i sin natur (Bakhtin, 2005, s. 2-3). Eksempler kan være vitenskapelige rapporter, en masteroppgave eller skjønnlitterære verk. Bakhtin peker på at et mulig skille kan være mellom muntlige (primære) og skriftlige (sekundære) talesjangre, eller enkle (primære) og komplekse (sekundære), men at dette skillet ikke vil være fullt ut funksjonelt. For eksempel kan en finne komplekse muntlige sjangre, som fagsamtalen; om det så er en responsamtale på første trinn, eller det å disputere for en doktorgrad. Kanskje enda mer utydelig blir dette skillet i et masterprosjekt som mitt,

der det er ulike typer ytringer innenfor samme kommunikasjonssfære det handler om, men der ytrerne benytter seg av ulike talesjangre – når eleven får i oppgave å skrive om en hverdagshendelse, støper hun ytringen sin i en bestemt talesjanger, og når jeg (eller læreren) og Andrea begge tar del i en faglig responsamtale om denne ytringen, drar vi veksler på andre typer talesjangre – i tillegg går samtale ofte over i det mer uformelle gjennom ulike digresjoner.

3.1.3. Ytringens individualitet og dialogisitet

Ifølge Bakhtin (2005) kan talen bare eksistere i form av de konkrete ytringene fra individuelle mennesker – situerte og deltakende i talekommunikasjonshandlinger. Han ser på ytringen som talekommunikasjonens reelle enhet, og trekker frem noen særtrekk ved ytringen som skiller den fra språkenhetene. Det første han peker på, er *grensene* for ytringen. Ytringen kan være alt fra kommandoen på ett ord til romanen, men i alt sitt mangfold finnes det også klare grenser for den – den har en absolutt start og slutt, og defineres slik gjennom byttet av talesubjekt (Bakhtin, 2005, s. 14).

Innenfor rammene av denne klare, ytre avgrensningen, får ytringen også sin særegne indre karakter, der individualiteten til ytreren gir seg til kjenne både gjennom ekspressiviteten og ytringens innhold (Bakhtin, 2005, s. 18). Slik jeg forstår det, er dette et helt vesentlig poeng for å forstå ytringens grenser, da individualiteten også bidrar til å tydeliggjøre skillet mellom to ulike talesubjekts ytringer. Subjektet kan være leseren som inntar en svarende posisjon til romanen, læreren til elevytringen, eller lytteren som i kommunikasjonssituasjonen blir taler i det hun selv stiller seg svarende gjennom ytringen hun fremsetter.

Dette må forstås ut fra det andre særtrekket som Bakhtin trekker frem, og som muliggjør byttet av talesubjekt – *den spesifikke fullføringen*. Bytte av talesubjekt kan skje først når taleren har sagt alt han eller hun hadde som intensjon å formidle i den gitte situasjonen, noe som fornemmes av den lyttende, og som gjør den talendes ytring mulig å svare på (Bakhtin, 2005, s. 18). Gjennom denne spesifikke fullføringen antesiperes et svar, og her mener jeg det dialogiske ved ytringen kommer tydelig frem – byttet av talesubjekt *krever* også et svarende, aktivt forstående subjekt.

I en (didaktisk) responsammenheng har dette dialogiske prinsippet noen viktige implikasjoner – en slik tenkning fordrer at begge parter, både lærer og elev, gjøres til nødvendige og ansvarlige deltakere. Forståelsen og meningsskapingen skapes først i samhandlingen, i ytringenes og ytrernes relasjon til hverandre. Gjennom dette er det den *helhetlige ytringen i kontekst* som blir objektet for respons, og slik vil en minimere risikoen for å redusere meningsskapingen til kun å gjelde enkelte aspekter, som for eksempel et ensidig fokus på det verbaltekstlige kan medføre.

Videre kan disse to særtrekkene være interessante å reflektere rundt i tilknytning til de ytringene som jeg i denne oppgaven går i dialog med. Grensene for ytringen og dens spesifikke fullføring kan oppfattes som ryddig å forholde seg til i lys av de ytringene jeg går i dialog med i den følgende teoridelen – her er det avsluttede ytringer i form av publiserte artikler og bøker med klare grenser som rammer inn ytringen. De ytringene som diskuteres i den siste teoridelen, kan det imidlertid tidvis være vanskeligere å skille mellom – der de vedlagte elevytringene også har klare grenser slik de foreligger i denne oppgaven, er de samtidig omkranset av tilleggsinformasjon som ble skaffet gjennom andre, muntlige ytringer. Responsamtalene mellom Andrea og kontaktlæreren eller meg selv, har vært muntlige ytringer, sentrert rundt de skriftlige – underveis i prosessen og etter eleven hadde *fullført* dem. Det er altså ikke alltid like tydelige grenser for hva som utgjør en ytring, og kanskje spesielt innenfor konteksten av en responsamtale, der det kan tenkes at det er mindre kjeder av ytringer som inngår i helheten.

Det tredje særtrekket Bakhtin trekker frem, er kanskje det som i størst grad tydeliggjør det dialogiske og dynamiske ved ytringen – nettopp *relasjonen* ytringen har til både taleren og de andre deltakerne i talekommunikasjonen (Bakhtin, 2005, s. 27). Som enhet innenfor talekommunikasjonen, må ytringen forstås relasjonelt – taleren ytrer seg på bakgrunn av noe, som svar på en foregående ytring, og den (inn)retter seg også alltid *mot* noe(n). Slik er enhver ytring et ledd i en kompleks ytringskjede.

Om en ser på ytringene som ledd i en talekommunikasjons- eller ytringskjede, slik Bakhtin (2005) skriver, får en muligens frem et lineært eller kronologisk aspekt – en ytring bygger på foregående ytringer, den er et svar på noe, samtidig som den posisjonerer seg ut fra både foregående og kommende ytringer. Slik jeg forstår det, er det også noe sirkulært ved dette dialogiske – ikke bare innretter ytringene seg etter hverandre i ren kronologisk (lineær) forstand, men de peker også alltid tilbake på og frem mot andre ytringer.

3.1.4. Ytringens tre aspekter

Bakhtin (2005) skriver frem tre ulike aspekter ved ytringen; det *referensielle*, *ekspressive* og det *adressive*. Ytringens *referensialitet* forstår jeg som dens *hva* – det man ytrer seg *om* – det tematiske innholdet i ytringen, og hvilket utsnitt av verden som subjektivt reflekteres i den. Slik jeg forstår det, handler dette både om hvordan en posisjonerer seg og går i dialog med andre ytringer, og hvordan dette kommer til uttrykk i det semantiske innholdet i ytringen. Denne forståelsen bygger på det Bakhtin trekker frem om hvordan ytringene «... er ikkje likegyldige overfor kvarandre, og er ikkje seg sjølve nok, dei veit om kvarandre og reflekterer kvarandre gjensidig» (Bakhtin, 2005, s. 35), og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom ytringens innhold. I dette ligger også tanken om at ytringen inngår i en ytringskjede med uklare grenser – der en kan finne gjenklang fra tidligere ytringer, til tross for de klare grensene ytringen selv har, og det individuelle ved den. Referensialiteten kan også knyttes opp mot det andre særtrekket som ble presentert, der den spesifikke fullføringen innebærer at ytreren har sagt alt han eller hun hadde som intensjon å formidle – at ytringen er innholdsmessig uttømt.

Om det er gjennom ytringens *hva* at referensialiteten kommer til uttrykk, er det *hvordan* dette innholdet kommuniseres, som uttrykkes gjennom ytringens ekspressivitet. Gjennom *ekspressiviteten* får ytringen sin form – hvordan det referensielle aspektet ved ytringen kommuniseres gjennom stilmessige valg tatt av ytreren. Bakhtin omtaler dette som «... talaren sitt subjektive, emosjonelt-evaluerande forhold til det tematiske innhaldet i ytringa», og fremhever videre at en nøytral ytring ikke er mulig (Bakhtin, 2005, s. 27). Det er kanskje dette aspektet ved ytringen som tydeligst får frem dens individualitet, blant annet gjennom hvordan taleren posisjonerer seg og legger sin stemme i ytringen gjennom den individuelle stilen, som for eksempel gjennom intonasjon og formmessige valg. Som det ble nevnt i kapittel 2.4, er Andrea en elev som bruker farger som en ressurs for å kommunisere mening. Der intonasjon i talespråk handler om tonebevegelse (der en endring i intonasjon for eksempel kan utgjøre skillet mellom alvor og ironi), kan det være interessant å tenke på elevens ordvalg eller fargebruk som et uttrykk for intonasjon i et visuelt uttrykk, for eksempel når Andrea velger å bruke ulike farger på Z-er for å kommunisere ulike intonasjon og dynamikk i snorkelyden.

Det tredje aspektet, er ytringens *adressivitet*. Bakhtin (2005) fremhever at det uten adressivitet, ikke finnes noen ytring, og slik vil dette aspektet være det konstitutive særtrekket ved den (s. 39-43). Dette kan en se i sammenheng med det jeg tidligere skrev om ytringens relasjon til taleren og «de andre» – hva den er et svar på, og hvordan den fordrer et svar. Hva er formålet med ytringen, og hvem er ytringens adressat? Slik jeg forstår det, innebærer dette at en ikke har stiliserte posisjoner med aktører der den ene er utelukkende talende og den andre er lyttende, men at det foregår en kontinuerlig meningsforhandling i møte med hverandres ytringer, som er et resultat av det responsive ved ytringen – eller som Bakhtin skriver at «All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert talar» (2005, s. 11).

Alle disse tre aspektene – ytringens referensialitet, ekspressivitet og adressivitet – virker sammen, forutsetter og spiller på hverandre. Adressiviteten som tar utgangspunkt i, samt påvirker talesjangere, som viser motivasjonen bak, og formålet med, ytringen; ekspressiviteten som både springer ut fra talesjangeren og taleren i sjangeren, der ytreren individualitet kommer til uttrykk gjennom form- og stilmessige valg; og til slutt referensialiteten som omhandler innholdet i ytringen, men også i det ytringen er et svar på og fordrer svar fra. Gjennom disse tre integrerte aspektene – referensialitet, ekspressivitet og adressivitet – skapes altså ytringens innhold, form og formål. Videre tar ytringen sin plass i talesjangrer den selv påvirker, og i en kjede av foregående og fremtidige ytringer.

3.2. Tekst og respons

For å avrunde dette kapitlet og peke frem mot de som følger, vil jeg gå litt nærmere inn på to begreper – *tekst* og *respons*, i lys av det teoretiske grunnlaget jeg har presentert i dette kapitlet.

I denne oppgaven bruker jeg både begrepet tekst og ytring om elevenes sammensatte ytringer. Som det kommer frem av innledningskapitlet, funderes denne tekstforståelsen i læreplanen for norskfaget, der det presiseres at faget bygger på et utvidet tekstbegrep der en tekst kan bestå av flere uttrykksformer. Det er ikke nødvendigvis uproblematisk å bruke begrepene synonymt om hverandre, eller å bruke ytringsbegrepet om tekst i utvidet forstand, men samtidig mener jeg at jeg kan finne belegg for dette hos Bakhtin.

I *Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber* (1995), skriver Bakhtin at om en forstår teksten bredt «... som ethvert sammenhengende tegnkompleks – så har også kunstvidenskapen (musikkvidenskap, de bildende kunsters teori og historie) noget at gjøre med tekster (kunstværker). Tanker om tanker, opplevelser af opplevelser, ord om ord, tekster om tekster» (Bakhtin, 1995, s. 46).

Så selv om Bakhtin (2005) skriver med utgangspunkt i den verbalspråklige ytringen, mener jeg den tekstforståelsen han skisserer her kan legitimere bruken av hans teori overført til andre tegnsystemer, som tegningene elevene skaper eller det multimodale uttrykket. Samtidig er det en fruktbar forståelse for meg i møte med empirien fra klasserommet.

Til sist vil jeg fremheve noe av det jeg anser for å være det grunnleggende dialogiske ved Bakhtins teori, og som blir spesielt interessant innenfor rammen av dette prosjektet, nemlig den responsive, eller aktivt svarende forståelsen – både hos den som ytrer seg, og den som svarer på ytringen. Bakhtin fremhever at den svarende forståelsen ikke nødvendigvis trenger å komme umiddelbart, men kan også være taus, komme til uttrykk gjennom handling og komme med en tidsforsinkning (Bakhtin, 2005, s. 11). Dette har noen konsekvenser for hvordan en tenker om både objektet for responsen, og deltakerne i selve samtalen. En slik tenkning knyttet til tekstrespons, innebærer en forhandling om mening mellom de ulike deltakerne, noe som krever at både læreren og eleven i respons samtalen inntar en aktivt svarende posisjon. Samtidig viser det til at responsen kan komme til uttrykk på ulike vis – i den konkrete dialogen mellom lærer og elev, men også hvordan begge parter tar opp i seg forståelsen, og lar dette komme til uttrykk senere. For eksempel når læreren på bakgrunn av sine møter med elevtekster lar disse påvirke respons- eller undervisningspraksisen hennes, eller når eleven bruker forståelsen i arbeidet med andre tekster.

I forlengelsen av dette fordrer også en slik tenkning at det kommunikative aspektet ved elevenes ytringer er det som gjøres til objekt for respons, noe som kan minimere risikoen for «rødpennpedagogikk» og et ensidig fokus på kodekompetanse. I stedet dreies fokuset over på funksjonskompetansen som kommer til uttrykk gjennom ytringen. Når teksten, eller ytringen, forstås først når den svares på, fordrer dette at responsen ikke utelukkende kan rettes mot kontekstløse momenter i teksten, men at meningsskapingen og forståelsen alltid er det sentrale.

4. Om de yngste elevenes tekster og responsen på disse

Der hensikten med det forrige kapitlet var å presentere et grunnsyn i møte med elevenes ytringer, har dette kapitlet som funksjon å etablere en forståelse av barns tidlige tekstskaping og hva av respons dette fordrer. Jeg vil også kort vise til hvordan Bakhtins begreper har blitt videreutviklet og anvendt i norskdidaktisk tenkning. Gjennom dette kapitlet vil jeg slik utvide forståelsen av Bakhtins begreper i møte med en viss type elevytringer, samt respons i en didaktisk sammenheng.

Den litteraturen jeg velger å gå i dialog med her, tematiserer ulike aspekt ved elevers tekstskaping og -kompetanse, samt lærerens ansvar i møte med dette. Noen av forfatterne jeg refererer til skriver fra et rent bakhtinsk perspektiv. Andre støtter seg også til andre teoretikere innenfor sosiokulturelt og sosialsemiotisk orientert teori. Jeg mener utvalget av litteratur kan bidra til å belyse problemstillingen på ulike måter, både gjennom en diskusjon om hvordan respons på elevenes tekster kan foregå, samt å skissere en forståelse av de yngste elevenes meningsskaping.

4.1. Barns tidlige tekstskaping

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, kommer elevene med mange erfaringer med tekst når de begynner på førstetrinn. Disse er knyttet til møter elevene har hatt med et spekter av tekster i ulike sjangrer og medium, som for eksempel bøker de har møtt gjennom høytlesning, bildebøker og annen grafisk litteratur de har bladd i selv, filmer de har sett og musikk de har lyttet til. Erfaringer som dette drar elevene veksler på når de selv skal kommunisere mening og skape tekster gjennom ulike uttrykksformer, som tegning, tale og den utforskende skriften (Lorentzen, 2009a, 2009b; Hopperstad, 2002, 2005, 2013; Hopperstad & Semundseth, 2010). Samtidig er det veldig ulikt hvilken kompetanse elevene sitter med – noen kan kanskje allerede både lese og skrive, mens andre kun kjenner til sin egen bokstav og kan forme denne. Rutt Trøite Lorentzen (2009a, 2009b) fremhever at undervisningen må ta utgangspunkt i det elevene allerede kan, og la dette være grunnlaget for den videre utviklingen når hun skriver at

Synleggjering av kompetanse er særleg viktig for barn som ved skolestart kan vera usikre på om dei er i stand til å leva opp til det dei trur skolen forventar av dei. Ingenting ansparar meir til innsats enn ei kjensle av å meistre og få anerkjenning for det av personar som er viktige for ein. (Lorentzen, 2009a, s. 105)

Selv om Lorentzen her skriver om *skrivekompetanse*, er det minst like relevant for den sammensatte tekstkompetansen elevene har, og som skal utvikles vidare gjennom skoleløpet. Dette tematiserer også Noella Mackenzie (2014) når hun skriver at lærerne i møte med elevenes tidlige forsøk på skriving, må bygge på «... what children already ‘know and can do’ and introduce conventional text writing as an additional mode of communication to add to their existing repertoire» (s. 189). Hun peker på at de tidligste tekstene ofte består av tegning og forsøk på skrift, og at hva læreren gjør av «*on the run analysis of*» og gir av respons på disse tekstene, har en innvirkning på hva elevene anser for å være anerkjente og verdifulle uttrykksformer i skolen (s. 189).

Dette mener jeg er et viktig poeng i responsarbeidet tilknyttet de yngste elevenes meningsskaping, dersom et ønske er å ivareta og utvikle den sammensatte tekstkompetansen. Tegning som uttrykksform må da anses for å ha en egenverdi og noe med potensial for å kommunisere mening, og ikke bare en bro over til skriftspråklig kompetanse (jf. Hopperstad, 2002, s. 2).

I forlengelsen av dette ønsker jeg å gå nærmere inn på tegningen som en del av elevenes sammensatte tekster. Her vil jeg trekke frem Marit Holm Hopperstads doktoravhandling *Når barn skaper mening med tegning* (2002), og boken som bygger på denne avhandlingen, *Alt begynner med en strek* (2005). I begge disse utgivelsene, anlegger Hopperstad et sosiosemiotisk perspektiv på barns meningsskaping gjennom tegning⁸, der hun bruker Michael Hallidays tre metafunksjoner i møte med tegning som meningsskapende uttrykk. Disse mener jeg det kan være fruktbart å gå nærmere inn på i lys av Bakhtins tre aspekter ved ytringen.

⁸ Spesielt bygger hun på Günther Kress og Theo van Leeuwens *Reading Images. The grammar of visual design* (1996), som tar Hallidays metafunksjoner over fra verbal- til bildespråk.

Hallidays tre metafunksjoner handler om ulike, integrerte aspekt ved språket som uttrykker et meningspotensial – det vi «kan mene» (Hopperstad, 2002, s. 33). De tre er den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige* og den *tekstuelle* metafunksjonen.

Den *ideasjonelle* handler om hvordan vi bruker språket for å organisere og skape mening av konkrete og abstrakte fenomener rundt oss, og hvordan dette kommer konkret til uttrykk gjennom tegningen (Hopperstad, 2002, s. 33-36). Den *tekstuelle* metafunksjonen handler om hvordan det skapes sammenheng i ytringen, eller tegningen. Denne funksjonen kobler Hopperstad til *komposisjonen* i tegningen, og hvordan ulike elementers plassering i tegningen er av betydning – for eksempel hvordan elementer plassert i midten er betydningsbærende, mens elementer i periferien er mindre viktige (2002, s. 39; 2005, s. 51). Den tredje metafunksjonen, den *mellompersonlige*, omhandler den sosiale samhandlingen gjennom språket, og hvordan vi gjennom språk etablerer en relasjon mellom sender og mottaker, og forhandler om mening. Her peker Hopperstad på hvordan denne relasjonen kan etableres gjennom tegning, blant annet via mimikk eller direkte blikkontakt med aktørene/motivene i tegningen (2002, s. 38; 2005, s. 48-50).

Overført til Bakhtins begreper, handler den ideasjonelle metafunksjonen om ytringens referensialitet – hvordan vi gir innhold til ytringene gjennom subjektive erfaringer og tolkninger av verden rundt oss (Bakhtin, 2005) og hvordan vi posisjonerer oss i relasjon til hva vi ytrer oss om (Ongstad, 1997)⁹.

Hvordan dette innholdet skapes til et sammenhengende hele, ivaretas gjennom den tekstuelle metafunksjonen, som en kan se i lys av Bakhtins ekspressive aspekt, eller hvordan eleven velger å fremstille innholdet gjennom de valgene hun tar. Dette handler om at eleven også inntar et visst perspektiv på innholdet i ytringen, som kommer til uttrykk gjennom form- og stilmessige valg. Når Hopperstad kobler dette til komposisjon i tegningen, kan det i mitt tilfelle handle om hvordan eleven tar stilling til innholdet gjennom hva hun lar være de meningsbærende elementene i tegningen og hvordan hun fremstiller disse, som for eksempel Askeladden og prinsessen i ytringen ovenfor.

Parallellen til den mellompersonlige metafunksjonen, vil være ytringens adressivitet – hvordan vi går i dialog med tidligere og kommende ytringer, og hvordan vi orienterer oss mot den andre i ytringene våre. Gjennom verbaltekst kan dette for eksempel gjøres helt konkret

⁹ Posisjoneringsbegrepet kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.3.

gjennom direkte henvendelser til mottakere i teksten, som å formulere spørsmål, til/fra-adresseringer og lignende, eller blikkontakt gjennom tegningen (jf. Hopperstad). Hos Bakhtin handler ikke bare dette om de konkrete henvendelsene, men også mer overordnet hvilke ytringer på tvers av tid og rom som eleven går i dialog med, eller hvordan ytringen (gjennom alle de tre aspektene) *svarer* på den foregående ytringen, og hvordan den også inviterer til et svar, for eksempel lærerens respons på ytringen.

Å trekke disse parallellene er ikke uten videre uproblematisk – det er ulike teorier, ulike begreper med forskjellig innhold. Der Bakhtin skriver fra en bakgrunn som både tekstteoretiker og litteraturviter (og der ytringen kan være alt fra ett ord til en roman), skriver Halliday med utgangspunkt i en språkvitenskapelig bakgrunn i arbeidet med å etablere en lingvistisk teori. Samtidig synliggjør både Bakhtin og Halliday meningsskaping gjennom språklige ressurser og bygger på en tanke der det kommunikative aspektet ved språkbruk, samt kontekstuelle forhold rundt språkbrukernes ytringer vektlegges. Slik kan de bidra til å utvide begrepsforståelsen som ble skissert i forrige kapittel.

I det innledende kapitlet til boken *Tegningen lever!*¹⁰, kobler May Britt Postholm og Nina S. Frisch (2013) meningsskapingen gjennom tegning konkret opp mot Bakhtins dialogiske perspektiv. De forfekter et perspektiv på tegning som «... tar hensyn til at tegning er et uttrykk for levende, dialogiske/sosiale og fleksible prosesser» og at det må tas utgangspunkt i at tegningen består «... av mange tegn med ulike referanser. Den må forstås som dialogisk, levende og dynamisk, med utgangspunkt i individet som tegner her og nå i sin egen kontekst» (s. 40).

Det Postholm og Frisch fremhever her, kan belyses ut fra de tre aspektene ved ytringen. Om «tegn med ulike referanser», kan en snakke om ytringens referensialitet og hvordan elevene gjennom de tegnene de benytter og hvilke konvensjoner de drar veksler på, gir innhold til ytringen og, inntar en posisjon og viser sin forståelse av fenomener i virkeligheten. Det de skriver, tydeliggjør også hvordan ytringen alltid er dialogisk og svarende (jf. det adressive aspektet), samtidig som elevenes unike individualitet reflekteres både i ytringens innhold og gjennom de valgene eleven tar for å gi ytringen sin form (jf. ekspressiviteten).

¹⁰ I boken tar ulike forfattere for seg dialogiske perspektiv på tegneundervisning i grunnskolen. Der de i all hovedsak retter seg mot den organiserte tegneundervisningen i kunst- og håndverksfaget, kan mye være overførbart til norskfagets arbeid med sammensatte tekster.

Det dialogiske og dynamiske ved elevenes tegninger kan være interessant å gå nærmere inn på i forbindelse med respons. Når en tilnærmer seg respons på elevytringene innenfor rammene av en skriveøkt, *må* en se på elevytringen og responsen på denne, som ulike ledd i en ytringskjede som både peker tilbake på, og fremover mot, andre ytringer. En ytring vil alltid være et svar, og innenfor konteksten av en skriveøkt, vil den alltid være et svar på en foregående ytring – nemlig lærerens i form av den oppgaven som blir gitt, og forholdene rundt dette (f.eks. den konkrete oppgaveteksten, men også lærerens modellering, medelevers spørsmål og innspill osv.). Samtidig vil ytringen influeres av skolekonteksten – tekster elevene tidligere har møtt, oppgaver de har jobbet med, men også erfaringer eleven har med seg utenfra klasserommet. Lærerens respons vil også preges av dette i møte med den konkrete elevytringen, men også i hvordan læreren lar innsikten i elevenes meningsskaping gjennom tegning, prege undervisningen i et langsiktig perspektiv, og nyttiggjør seg dette som en ressurs.

Det dynamiske ved tegningene er interessant å diskutere i lys av den konkrete situasjonen der ytringen blir til. Under besøkene inn i klasserommet, observerte jeg blant annet hvordan Andrea vekslet mellom tegning og verbaltekst da hun skapte sine ytringer, og hvordan denne vekselvirkningen drev tekstskapingen fremover. Selve «skapelsen» av ytringen, vil jeg hevde er en dynamisk prosess – *hvordan* elementene trer frem, på bakgrunn av hva og i dialog med hvem, men også hvordan eleven beveger seg mellom ulike uttrykksformer for å konstruere den helhetlige ytringen. Det er også noe dynamisk ved den dialogiske handlingen der ytringen blir svart på – ytringen er aldri statisk eller uavhengig av kontekst, og slik vil forståelsen i møte med ytringen skapes på nytt i møte med nye mottakere, der selve forhandlingen om mening blir en dynamisk prosess.

Postholm og Frisch (2013) retter seg mot kunst- og håndverksfaget og den organiserte tegneundervisningen, men som tidligere nevnt mener jeg at det synet de skisserer på tegning har overføringsverdi til norskfagets arbeid med visuelle uttrykk generelt, og de yngste elevenes tekster spesielt. Ut fra et dialogisk perspektiv ser de på tegningen som en måte å kommunisere mening på gjennom tegn, der tegningen ikke bare er et enkeltstående visuelt materiale, men noe som må forstås som en ytring, og som også fordrer respons, eller et svar.

I forlengelsen av dette har norskfaget kanskje noe å hente fra den kommende læreplanen i kunst- og håndverksfaget, der ett av kjerneelementene er *visuell kommunikasjon*. Der står det at «Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og

bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den kommende læreplanen for norskfaget er denne kommunikative dimensjonen ved tegning mer eller mindre fraværende, da tegning kun eksplisitt kobles til *lesing* av sammensatte tekster (i lesing som grunnleggende ferdighet), og i et kompetansemål etter andre årstrinn som sier at elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom blant annet tegning (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Om norskfaget skal ta utgangspunkt i et tekstbegrep som favner om det sammensatte uttrykket, må vi kanskje også tenke annerledes om hvordan vi møter og anerkjenner disse, gjennom *hva* i tekstene vi gir respons på.

Jon Smidt, Elise Seip Tønnessen og Bente Aamotsbakken (2011) tematiserer også dette når de skriver at «Hva læreren vurderer og gir veiledning i, gir viktige signaler til elevene om hva som anses for verdifullt i skolens tekstkultur» (s. 19). Dette er en viktig diskusjon å ta – når kunnskap er noe som kan uttrykkes gjennom ulike modaliteter (Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken, 2011), er det viktig å tenke over hva en signaliserer til elevene gjennom de oppgavene som gis, hva det åpner for, men ikke minst hvordan de anerkjennes gjennom responsen som gis. Dersom det kun er det verbaltekstlige aspektet ved elevenes ytringer som anerkjennes eller blir objektet for respons, kan dette signalisere til elevene at det er en mer riktig eller verdifull måte å kommunisere mening på, mens andre aspekter reduseres til dekorative tillegg.

4.2. Respons i lys av de yngste elevenes tekster

Når jeg i denne oppgaven legger fokuset på respons*samtalen* mellom læreren og eleven om de sammensatte ytringene, gjør jeg dette for å fremheve respons som en dialogisk handling, og at respons ikke er noe som kan gis eller fås, men der deltakeren forhandler om mening og forståelse. Men kanskje enda viktigere gjør jeg det fordi respons*samtalen* er en type respons som kreves i begynneropplæringen. Når de yngste elevene ennå ikke har knekt lesekoden, kan de heller ikke forstå eller bearbeide lærerens skriftlige respons. I respons*samtalen* har elevene derimot et konkret visuelt materiale (elevytringen) de kan støtte seg til, og de får formidlet responsen gjennom en uttrykksform (tale) der de kan være mer jevnbyrdige deltakere. I tillegg

får de respons mens, eller umiddelbart etter, selve teksten blir til, og lærer og elev får mulighet til å forhandle seg frem til en forståelse av ytringen.

I dette delkapitlet vil jeg først gå litt tilbake til Hopperstad, og noen bemerkninger om respons på *tegningen*, før jeg går over til Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasens (2011) «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». Selv om Hopperstad snakker om samtaler om tegninger, er dette overførbart til samtaler om det helhetlige uttrykket i elevens sammensatte tekstskaiping.

4.2.1. Samtaler om tegning

Et sentralt poeng som Hopperstad trekker frem i relasjon til barns meningsskaiping gjennom tegning, er hvordan samtaler om tegninger og andre bilder kan gi «næring» til barns meningsskaiping gjennom bilder. Hun skriver at det ikke er vilkårlig hvilke samtaler som kan være en slik næringskilde, og fremhever at disse samtalene må ha et spesifikt fokus. Videre skriver hun at samtalene må fokusere på den meningsskapende dimensjonen – *at og hvordan* elevene skaper mening i ytringene sine. Videre fremhever hun viktigheten av at tegningen ikke reduseres til noe dekorativt gjennom den responsen de får, men heller at responsen bidrar til å gi elevene innsikt i ulike måter å skape og kommunisere mening på gjennom visuelle uttrykksformer (Hopperstad, 2005, s. 115).

Dette harmonerer med Bakhtins teori der meningsinnholdet og hvordan dette kommuniseres (og kommuniseres med andre ytringer), settes i fokus. Videre kan man koble dette til hvordan slike samtaler kan bidra til å utvikle et metaspråk om tekstene, ved å hjelpe eleven til å sette ord på det meningspotensialet som ligger i tegningen gjennom å gi respons på hvordan vi tolker tekstene, og hva i teksten som leder til denne tolkningen. Hopperstad (2005) fremhever videre at det er verdifullt å ha et reflektert forhold til den *mulige meningen* som ligger i ulike visuelle uttrykksformer. Her mener jeg at læreren gjennom respons samtalen kan legge til rette for en utvikling av tekstkompetanse som bidrar til at eleven får innsikt i hvordan hun kan nyttiggjøre seg av den sammensatte tekstkompetansen for å forstå og gjøre seg forstått gjennom ulike uttrykksformer.

Dette kan jeg finne støtte for hos Hopperstad (2013), som tematiserer hvordan læreren kan bidra til å skape en kultur der elevene snakker om tegningene sine og hva de ønsker å si med dem, og slik bli tryggere på sitt visuelle uttrykk (s. 101). Videre skriver hun at elevene kan få

«... en større forståelse for at det bak en tegning ligger en intensjon om å si noe om noe, og at nettopp denne intensjonen ligger til grunn for tegnerens valg» (Hopperstad, 2013, s. 101). Dette mener jeg er spesielt relevant i lys av denne oppgaven, der fokuset ligger på å samtale med elever *om* det sammensatte uttrykket for å løfte frem og videreutvikle den helhetlige tekstkompetansen. Fra et bakhtinsk perspektiv handler dette om de ulike aspektene ved ytringen – at og hvorfor man sier noe (adressiviteten), hvilket innhold det formidles gjennom (referensialiteten) og hvordan man sier det (ekspressiviteten). Et slikt fokus for responsamtalene kan gi elevene innsikt i og forståelse for hvordan mening kan kommuniseres på ulike måter gjennom tegningen koblet sammen med verbalspråket, gjennom de valgene den som ytrer seg tar både innholds- og formmessig.

4.2.2. Respons på elevtekster

Kvithyld og Aasen (2011) sammenfatter på grunnlag av ulike studier om skriveutvikling og respons (som f.eks. Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Igland, 2009), fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Dette er et responsverktøy som er tilgjengelig for lærere gjennom Skrivesenterets og Utdanningsdirektoratets ressurser for skriveopplæring.

Forfatterne fremhever skrivingskontekst, og at responsen også må forstås ut fra denne, og i disse tesene (som i min oppgave) er det kommunikative aspektet ved tekstskaping vektlagt. Der forfatterne i hovedsak snakker om skrivning, vil jeg imidlertid anvende tenkningen på de sammensatte tekstene, og bruke begreper som tekst og ytring. Jeg sammenfatter kort tesene her, og diskuterer disse i lys av tekstarbeid i begynneropplæringen, og respons på de sammensatte tekstene.

Den første tesen fremhever viktigheten av at responsen må gis *underveis i skriveprosessen*, da respons som gis når produktet er ferdigstilt, har liten effekt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Med et bakhtinsk perspektiv, kan en si at dette handler om å gå i dialog med elevens ytring, og med eleven *om* ytringen, der en tar tak i det konkrete språklige materialet og undersøker hvilke aspekter det er som konstituerer dette som en ytring. Hvordan er det helheten skapes? Hvordan kommer samspillet mellom ytringens innhold, form og formål til uttrykk – dens referensialitet, ekspressivitet og adressivitet?

Samtidig er dette en tese som kanskje kan være vanskelig å forene med Bakhtins tenkning om at en ytring kjennetegnes ved noen helt klare grenser og en spesifikk fullføring, jamfør

diskusjonen i forrige kapittel – hvordan kan da *ytringen* være det det gis tilbakemelding på, om den ennå ikke er ferdigstilt? Her er det kanskje derfor mer fornuftig å tenke at responsen gis på den blivende ytringen, og helt konkret hvordan ulike stemmer er med å påvirke ytringen slik den foreligger til slutt.

Kvithyld og Aasen (2011) skriver i forbindelse med denne tesen at et viktig prinsipp i vurderingspedagogikk er at om tilbakemeldinger skal «... ha noen læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i læringsprosessen, ikke på resultatet av læringsprosessen» (s. 11). Dette mener jeg er noe det kan være interessant å dvele ved i forbindelse med mitt prosjekt. At responsen må gis underveis, som en formativ vurdering og ikke som en tilbakeskuende summativ vurdering, er helt klart viktig for å fremme elevenes skriveutvikling. Samtidig, ut ifra de samtalene jeg observerte og selv hadde med elever, mener jeg at samtaler om den endelige ytringen også har en verdi, uten at dette nødvendigvis står i motsetning til verken tesen slik den står formulert, eller intensjonen bak. Slike «sluttsamtaler» motiverer kanskje ikke til revidering av den konkrete ytringen, *men* det kan være fruktbare samtaler som bidrar til at eleven kan reflektere over de valgene hun har tatt i utformingen av ytringen, f.eks. med tanke på fargebruk eller hensiktsmessige valg av tegning eller verbaltekst som uttrykksform. Dette handler også om at respons må peke frem mot fremtidige ytringer og en langsiktig utvikling av tekstkompetanse, i minst like stor grad som den peker tilbake på den konkrete ytringen som er objektet for respons.

Den andre tesen handler om at responsen må være *selektiv*. Avgjørende for dette er ifølge Kvithyld & Aasen (2011) en førskrivingsfase der målet for skrivingen og kriteriene for vurdering klargjøres for eleven. Videre fremhever de at denne tesen handler om en differensiert opplæring (s. 12). Selv om læreren på en kvalifisert måte evner å gi tilbakemeldinger på tekstens ulike nivåer, må responsen sentreres rundt noen konkrete punkter. På førstetrinn kan en argumentere for at dette blir særlig viktig å være bevisst på, da mye av arbeidet ligger i å gjøre elevene kjent med skriften og få dem til å tørre å prøve seg på tekstskeping. Her blir det avgjørende å gi respons som fremmer denne tidlige skriveutviklingen, og som ikke blir hemmende, overveldende eller på et nivå over det eleven evner.

Kvithyld og Aasen er inne på risikoen med å vurdere andre sider ved en elevtekst, enn hva som faktisk var formålet med skrivingen (2011, s. 12). Om oppgaven er å beskrive en hverdagshendelse, er det lite hensiktsmessig å gi respons på elevens bokstavutforming eller

bruk av punktum. Responsen må altså gjenspeile den oppgaven som gis, og jeg vil argumentere for at dette er noe som kan ivaretas med et bakhtinsk perspektiv på tekstarbeid, der det alltid er den helhetlige *ytringen* en går i møte med, og dens ulike aspekter det gis respons på. Når en da gir selektiv respons og går inn på enkelte deler av teksten, som dens ekspressivitet, gjøres dette likevel med utgangspunkt i det helhetlige uttrykket i ytringen.

I den tredje tesen skriver Kvithyld og Aasen (2011) at responsen må være *en dialog mellom skriver og responsgiver* (s. 12). Fra et bakhtinsk perspektiv vil denne tesen være helt sentral. Ytringen er en ytring først når den er mulig å svare på (jf. den spesifikke fullføringen).

Innenfor rammen av denne oppgaven kan dette omformuleres til at responsen må være en dialog, en samtale, mellom den som ytrer og svarer – elev og lærer, der det forhandles om mening og forståelse i og av teksten. Meningsinnholdet gjøres tilgjengelig både når eleven går i dybden på sin egen ytring og lar læreren lese teksten sin, men også når læreren synliggjør andre mulige perspektiv på elevteksten.

Dette fremhever også Dagrud Kibsgaard Sjøhelle (2010) viktigheten av når hun skriver at læreren må gå i dialog med elevens sammensatte ytringer, og hvordan dette kan åpne opp for å utvikle et metaspråk som er tilpasset disse (s. 341). Det åpner opp en mulighet for å gi læreren innsikt i elevenes tekstkompetanse på daværende tidspunkt, samtidig som det kan være fruktbart for å øke elevens bevissthet om hva en tekst kan være, hvordan den kan utformes og hvordan den kan kommuniseres på ulike måter. Gjennom en dialogisk tilnærming får en også diskutert hvordan det som er åpenbart for den som ytrer seg, kanskje ikke er like umiddelbart tilgjengelig for læreren som svarer på ytringen. Kanskje spesielt gjelder dette elevenes tegninger, der tolkningsrommet kan være større da det gir mer plass til tegnerens individuelle uttrykk, enn verbaltekst som kanskje i større grad er forankret i konvensjoner.

Den fjerde tesen omhandler at responsen må *motivere for revidering av elevteksten*. Den handler mindre om hvordan responsen gis, og mer om hvordan en kan arbeide for at elevene ikke ser på tekstrevisjon som straff, men heller som en kilde til læring og utvikling (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). En kan diskutere i hvilken grad elever på første trinn arbeider med tekstrevidering, der det kanskje i større grad er respons i form av veiledning og støtte for *tekstutvikling*, heller enn revidering. Men likevel er det viktig at det holdningsskapende arbeidet begynner allerede her – elevene må få forståelse for at gode tekster handler like mye om å revidere som å produsere, og samtidig oppøve en tålmodighet i arbeidet med å skape gode tekster. Da blir kanskje også responsamtalene enda viktigere for å ta tak i det

potensialet for læring som ligger i å diskutere egne tekster og meningsskaping gjennom ulike uttrykksformer. Kanskje kan dette også bidra til å vekke elevenes refleksjon om tekst og tekstarbeid generelt, og samtidig synliggjøre hvordan mening kan kommuniseres tydeligere og ulikt til ulike formål, og hvordan en kan arbeide med samspillet mellom forskjellige uttrykksformer for å skape en bedre helhet i ytringen.

Tekstrevidering handler også i begynneropplæringen om å fremme skriveutvikling og oppøve tekstkompetansen, men kanskje enda viktigere er det å trekke frem hva eleven mestrer for å skape skriveglede og motivasjon for tekstskskaping, og ikke minst legge til rette for at eleven kan utvikle sin identitet som skriver og tekstskskaper. Slik kan en danne et solid grunnlag som ruster eleven til å møte mer krevende prosesser i tekstskskapingen.

Den siste tesen handler om at responsen må være *forståelig og læringsfremmende*. Som praktiske eksempler trekker Kvithyld og Aasen (2011) frem hvordan konkrete margkommentarer heller enn sluttkommentarer, kan være former for respons som kan ivareta dette, eller hvordan responsen kan knyttes til den mer overordnede klasseromskonteksten i form av felles samtaler om elevenes tekster (s. 14-15). Dette mener jeg handler om det helt grunnleggende i Bakhtins teori, nemlig hvordan all kommunikasjon handler om forståelse.

Spesielt viktig blir dette i en responsammenheng, der det fordres at svaret – responsen – alltid tar utgangspunkt i det konkrete språklige materialet (ytringen), der det mellom deltakerne i dialogen forhandles om mening. En responsamtale mellom læreren og eleven om ulike aspekter ved elevens ytring, mener jeg er noe som kan ivareta denne tesen da det både åpner opp for at *eleven* kan kommunisere sin forståelse av oppgaven med utgangspunkt i den svarende ytringen, *lærerens* forståelse av denne ytringen, og diskusjonen som oppstår i møtet mellom disse to posisjonene.

Til sist vil jeg trekke frem noen poeng fra Mari-Ann Iglands «Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons» (2009), der hun kombinerer Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori for å gi innsikt i relasjonen mellom respons, undervisning og læring og et dialogisk perspektiv fundert i Bakhtins tenkning for å fremheve den aktivt deltagende læreren og eleven i responsituasjonen (Igland, 2009, s. 27-29).

I lys av mitt prosjekt, handler dette om hvordan responsen må ta utgangspunkt i det konkrete språklige materialet som en materialisering av (en del av) elevens kompetanse, for å få innsikt i hva eleven kan, for slik å hjelpe henne videre, jamfør det Igland (med utgangspunkt i

Vygotskij) skriver om at responsen må rette seg mot sonen for nær utvikling (2009, s. 28). Dette kan ivaretas gjennom responsen som dialogisk handling (jf. Bakhtin), der deltakerne (lærer og elev) forhandler om forståelse, samt fremhever hvordan elevytringen det samtales om, samt ytringene som en del av respons samtalen, inntreer i en kjede av ytringer. Når Igland (2009) skriver om at lærer kommentarer til utkast peker «... både bakover og framover i prosessar som dei skriv seg inn i og bidreg til å konstituere» (s. 28), tematiserer hun dette.

Som jeg diskuterte i forbindelse med Kvithyld og Aasens teser, er det ikke nødvendigvis revidering av utkast responsen skal oppmuntre til i begynneropplæringen, men det Igland skriver, mener jeg like fullt er relevant for samtaler med de yngste elevene om tekstene når de er mer eller mindre ferdige produkt også. I tillegg er det interessant å diskutere hvordan responsen peker både bakover og fremover i tid, ut fra Bakhtins tenkning om at responsen, eller svaret, på en ytring ikke nødvendigvis trenger å komme umiddelbart etter at ytringen fremsettes, men som også kan være et forsinket svar. Slik jeg forstår det, kan dette forsinkede svaret komme til uttrykk hos både eleven og læreren, og handler om den langsiktige utviklingen av elevenes tekstkompetanse som jeg diskuterte i lys av den første tesen. Hos eleven kan dette forsinkede svaret handle om hvordan hun tar opp i seg responsen fra læreren og lar den innvirke på sine fremtidige tekster og på utvikling av tekstkompetanse og tekstbevissthet. For læreren kan dette handle om hvordan læreren lar innsikten i elevenes tekster og kunnskap påvirke både hvordan hun praktiserer respons i senere møter med elevenes ytringer, og hvordan hun lar innsikten prege hvordan hun underviser og arbeider med tekst i faget.

4.3. Posisjonering gjennom ytringens tre aspekter

Før jeg går over til å presisere den begrepsforståelsen jeg legger til grunn i møte med elevytringene i neste kapittel, vil jeg kort gjøre rede for Sigmund Ongstads (1997, 2004) posisjoneringsbegrep, som har influert min forståelse av elevenes tekstarbeid i norskfaget.

Ongstad skriver frem posisjoneringsbegrepet som en operasjonalisering av Bakhtins tre ytringsaspekter, der posisjonering kan ses som «... *relasjonen* mellom prosessen å referere til et semantisk *referensielt* innhold, å uttrykke (*ekspressivt*) følelsesmessige holdninger til eller evalueringer av selve ytringsinholdet, og *adresseringen* eller henvendelsen til noen, til og

med en selv» (Ongstad, 1997, s. 140, min kursivering). Slik jeg forstår dette, handler det altså om hvordan eleven i og gjennom ytringen posisjonerer seg i relasjon til et bestemt tema eller innhold, hvordan de gjennom ekspressiviteten gir til kjenne sin evaluering av dette, og hvordan de gjennom adressiviteten posisjonerer seg i relasjon til tidligere og kommende ytringer.

Et eksempel fra Andreas ytringer kan illustrere hvordan hun posisjonerer seg ut fra disse tre aspektene. I denne teksten skulle eleven skrive ut fra en oppgave som ble gitt, der elevene skulle tegne og skrive det de husket fra eventyret om Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde. Andrea posisjonerer seg i teksten gjennom hvordan hun retter seg mot både oppgaven (adressiviteten) som ble gitt, og eventyret som oppgaven bygde på. Posisjoneringen kommer også til uttrykk i relasjon til temaet, eller innholdet (referensialiteten) i ytringen, og gjennom hennes evaluering av dette innholdet, der ekspressiviteten kommer til uttrykk gjennom blant annet mimikk og fargebruk.



Posisjoneringsbegrepet kan illustrere hvordan de tre ulike aspektene ved en ytring relaterer seg til hverandre og samspiller. De må forstås som dynamiske og relasjonelle kategorier som bidrar til å organisere innholdet i ytringen *og* samtidig som de formidler et perspektiv på dette innholdet, viser hvordan eleven posisjonerer seg med hensyn til *hva* hun snakker om (innhold), *hvordan* hun gjør dette (form) og *hvem* eller *hva* hun retter seg mot (formål) (jf. Dagsland, 2018, s. 44f).

Disse tre begrepene hjelper oss altså til å se teksten, elevens perspektiv og meningsskaping i ytringen. Tenkningen fra Ongstad har nedfelt seg i skrivetrekanten¹¹ – en modell, eller didaktisk verktøy, som synliggjør relasjonen mellom de ulike aspektene ved skriving. De ulike sidene viser til skrivingens *innhold*, *form* og *formål*.

Selv om modellen omtales som *skrivetrekanten*, vil jeg argumentere for at den også er illustrerende for produksjonen av de sammensatte ytringene, der ulike dimensjoner ved

¹¹ Modellen er utarbeidet av forskere i prosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (SKRIV), der målet var å «bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag» (Smidt, 2010, s. 14). For en mer inngående presentasjon og drøfting av modellen, se Smidt (2010) og Solheim, Larsen og Torvatn (2010).

teksten kan kommuniseres gjennom andre uttrykksformer, alene eller i kombinasjon med verbaltekst. En grunn til at jeg viser til posisjoneringsbegrepene og skrivetrekanten, er at dette er etablerte måter å tenke om skriving og tekst på, som kan synliggjøre momenter som kan vurderes i elevenes skriving, og som er overførbart til en tenkning om tekst i utvidet forstand.

4.4. Skissering av begrepsforståelse

I det følgende skisserer jeg kort forståelse av Bakhtins begreper innenfor rammen av mitt prosjekt, der jeg bygger på teori og refleksjoner fra dette kapitlet og det forrige, og samtidig peker fremover mot det påfølgende kapitlet. Intensjonen er ikke å skrive frem en snever definisjon, men heller en dynamisk forståelse av begrepene i lys av den konteksten de skal anvendes i – i responsamtaler *med* elever *om* de sammensatte tekstene deres.

Ytringen forstår jeg som en kommunikasjonsenhet, det være seg tale, skrift eller tegning alene, eller der flere uttrykksformer kombineres for å kommunisere mening. Ytringen inngår i en kjede av ytringer og er alltid et svar. I didaktisk responsammenheng handler dette om hvordan responsen er en dialogisk handling med aktive deltakere som forhandler om forståelse og mening i det sammensatte uttrykket.

Ytringene jeg diskuterer i denne oppgaven er av ulike art – som for eksempel de ulike talte ytringene, som samtalene mellom meg og eleven, eller elevens utsagn underveis i tekstsakingen. Fokuset i det følgende kapitlet vil imidlertid legges på de visuelle elevytringene, som består av en kombinasjon av tegning og verbaltekst.

Å forstå ytringen som et sammensatt uttrykk, medfører nødvendigvis også en utvidet forståelse av de ulike aspektene ved ytringen. Her drar jeg veksler på Bakhtins tenkning om de tre integrerte aspektene som konstituerer ytringen – referensialitet, ekspressivitet og adressivitet; Ongstads operasjonalisering av begrepene som måter å posisjonere seg i relasjon til innhold (referensialitet), form (ekspressivitet) og i relasjon til tidligere og kommende ytringer (formål, adressivitet); og Hopperstads anvendelse av Hallidays metafunksjoner på elevenes tegninger, med meningsskaping på tre ulike plan – gjennom den ideasjonelle (innhold, referensialitet), den tekstuelle (form, ekspressivitet) og den mellompersonlige (bruk, adressivitet) metafunksjonen.

Når jeg i det følgende kapitlet omtaler elevytringenes innhold, ulike konkrete elementer, hvilken kunnskap og referanse om verden som kommer til uttrykk, omtaler jeg ytringens *referensialitet*. Dette henger uløselig sammen med *ekspressiviteten* – hvilke valg hun tar i hvordan dette innholdet fremstilles, og hvordan individualiteten kommer til uttrykk gjennom farger, fremstilling, mimikk osv. Ytringens referensialitet og ekspressivitet formes også ut fra det *adressive* aspektet – hva ytringen helt konkret er et svar på (oppgaven som ble gitt), hvilke andre ytringer hun går i dialog med (for eksempel lærerens modellering, ulike eventyr), hvilken forståelse eleven viser, og hvordan ytringen i sin tur inviterer til et svar. Dette kan være et umiddelbart svar i form av selve responsamtalen, men også et *forsinket* svar, der lærerens kunnskap om og innsikt i elevenes kompetanse, bidrar til å forme lærerens undervisnings- og responspraksis i etterkant, eller elevens svar i form av at hun tar i bruk respons fra læreren i senere ytringer.

5. Begrepene i møte med Andreas ytringer

Hvordan kan så disse tre begrepene tjene som en støtte for læreren i de responsamtalene hun har med elevene om ytringene deres? I dette kapitlet trer Andreas ytringer frem som det empiriske grunnlaget – både i form av de visuelle ytringene hun har produsert, supplert av samtaler hun har hatt med både meg og kontaktlæreren sin. Det er ytringer fra tre ulike skriveøkter, der eleven i samtlige økter i større eller mindre grad ble oppfordret til å bruke tegning som uttrykksform, i tillegg til verbaltekst.

Jeg har valgt å strukturere kapitlet etter de tre elevytringene. Da ytringene ikke har oppstått i et vakuum, men som et svar på en oppgave, vil jeg først kort gjøre rede for hva elevytringen konkret er et svar på ved å referere iscenesettelsen av skriveøkten den ble til i. Videre følger en skildring av elevytringen fundert i elevens egen forklaring, supplert av mine observasjoner, før ulike aspekter ved ytringen drøftes. Slik vil jeg belyse problemstillingen ved å løfte frem elevens meningsskapning gjennom det sammensatte uttrykket, hvordan en kan nærme seg dette meningsinnholdet i ytringene gjennom de tre aspektene (referensialitet, ekspressivitet og adressivitet). Ut fra dette vil jeg drøfte hvordan disse kan tjene som en støtte for læreren når hun går i dialog med eleven om ytringene.

5.1. Elevytring 1 – *Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde*

Denne første elevytringen, som møtt i forrige kapittel, ble til i løpet av en norsktime i starten av november, med eventyr som tema. Økten startet med at læreren samlet elevene i en halvsirkel på gulvet, mens hun fortalte eventyret om Askeladden og prinsessa som ingen kunne målbinde. Andrea lå på gulvet med hodet i hendene, og lyttet tilsynelatende oppmerksomt til eventyret. Da eventyret var over, ga læreren elevene i oppgave å *tegne og skrive noe de husket fra eventyret*, for eksempel de tingene Askeladden fant på veien til kongsgården. I forkant av det individuelle arbeidet, hadde læreren tegnet de to hovedkarakterene fra eventyret på tavla, men i en abstrahert grad – noe som lignet mer på strekfigurer. I tillegg skrev læreren «Askeladden» og «Prinsessa» ved siden av etter ønske fra elevene, slik at de hadde noe visuelt å støtte seg på.



I ytringen sin har Andrea tegnet prinsessen fra eventyret, med krone og kjole, samt Askeladden med hatt og frakk. De står foran slottet som prinsessen bor i. Verbalteksten i ytringen har Andrea produsert selv, og dette var den første gangen jeg observerte at hun brukte små bokstaver. Mens hun skrev, snudde hun seg ofte mot tavla, så det er rimelig å anta at hun brukte små bokstaver fordi hun støttet seg til det læreren hadde skrevet.

Andrea har også tegnet de ulike objektene Askeladden plukket med seg underveis på tur til slottet. Nederst til høyre kan en se to gule bukkehorn, og en skål over hornene. Over skålen har hun tegnet en hundekropp der hun har brukt et stempel for å lage hodet på hunden. De to førstnevnte objektene var nevnt i eventyret, mens hunden er noe hun har lagt til selv. I tillegg har hun tegnet edelsteiner på prinsessens krone og kjole, noe hun forklarte med at «prinsessan har diamanta».

Om en først ser på ytringens adressivitet, kan en se den i lys av oppgaven som ble gitt. Elevene ble bedt om å tegne og skrive noe fra eventyret, noe Andrea svarer på gjennom både tegning og verbaltekst. Det er imidlertid tegningen som dominerer, der eleven *viser* hva hun husker fra eventyret. Samtidig bærer verbalteksten en viktig funksjon der den bidrar til å kontekstualisere ytringen, noe som kanskje er særlig viktig for lesere som ikke har informasjon om oppgaven som ble gitt, eller kjennskap til eventyret. En kan også se spor av andre ytringer, som for eksempel lærerens ovennevnte tekst og tegning på tavla, men også gjennom fargevalg. Andrea har valgt å fargelegge Askeladdens klær i en skarp rødfarge. Dette er informasjon som hun har lagt til selv, og som ikke var en detalj i eventyret som ble lest opp. Fra Ivo Caprinos verden kjenner vi imidlertid igjen Askeladden som en gutt med rød overdel. Uten at jeg spurte Andrea om fargevalget, kan en undre seg over om hun bevisst eller ubevisst har latt seg inspirere av filmer eller tegninger hun har sett av Askeladden¹².

Dette handler også om ytringens referensialitet og ekspressivitet – hvilket innhold hun har gitt ytringen, og hvordan hun har valgt å uttrykke seg for å gi dette innholdet form gjennom ulike uttrykksformer. Her vil jeg trekke frem hvordan Andrea har lagt til noen elementer som ikke var en del av eventyret. Hun har laget et slott som bidrar til å ramme inn ytringen, med dekorerte spir. I tillegg har hun lagt til farger på klær og sko, og edelstener på prinsessens krone og kjole. I samtale med meg kunne hun fortelle at alle prinsesser hadde diamanter og edelsteiner i kronen sin og dyre kjoler, samt at bukkehornene «... må jo vær gul!». I tillegg kunne hun fortelle at prinsessene ofte bodde i et av slottets tårn.

Dette kan indikere at Andrea sitter med mye kunnskap om eventyr og typiske trekk ved disse, ut over det ene eventyret de jobbet med i den økten, og at hun aktivt bruker denne kunnskapen når hun posisjonerer seg i relasjon til tidligere ytringer. Med utgangspunkt i ytringens ulike aspekter kan læreren i en responsamtale slik ta tak i de valgene eleven har tatt i den konkrete ytringen, men også anerkjenne Andreas kunnskap gjennom en samtale om hvilke andre eventyr hun har kjennskap til og som hun går i dialog med, og hvordan en kan spille videre på denne kunnskapen.

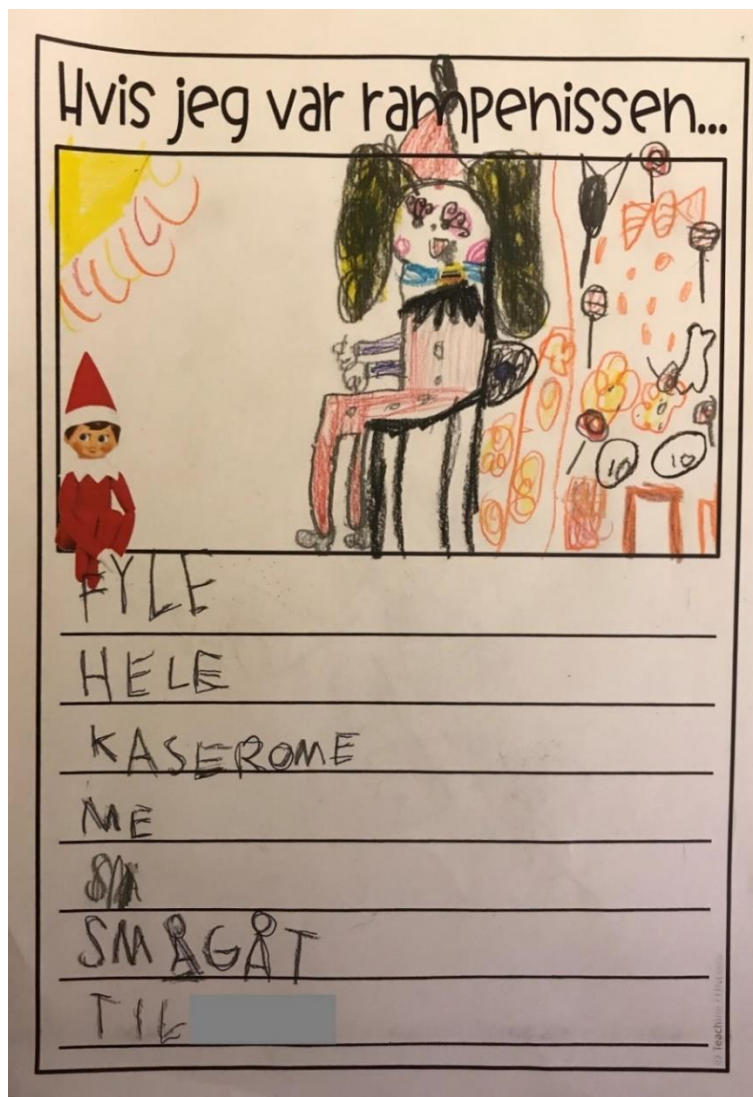
I forlengelsen av dette kan det være interessant å diskutere med eleven hvorfor hun har valgt å ta med de ulike elementene. Er det fordi hun anså dette som den viktigste informasjonen, eller

¹² Her vil jeg vise til Julia Kristevas *intertekstualitet*-begrep, som bygger på Bakhtins dialogiske prinsipp der den enes ytring alltid også bygger på andres, og at en kan finne spor av andre «stemmer» i ytringer. Se for eksempel Kristevas essay *Word, Dialogue and Novel* (1966).

var det det hun husket best? Var det influert av lærerens forslag om å tegne de tingene Askeladden fant på veien, eller preges ytringen av assosiasjoner hun har fått underveis i skriveøkten? En kan også stille spørsmål vedrørende hennes valg om å dra inn elementer som ikke var en del av eventyret, som slottet, tårnet en kan skimte til venstre i slottet eller hunden, og hvorvidt det tjente et dekorativt eller kommunikativt formål. Kanskje har hun lagt til disse elementene fordi de var morsomme å tegne, eller fordi hun mener det er elementer som hører sammen med slott og prinsesser.

5.2. Elevelytring 2 – Hvis jeg var rampenissen ...

Ytringen under ble til i en skriveøkt i midten av desember. Økten startet med at læreren plukket opp tråden fra forrige skriveøkt, der klassen hadde skrevet et brev til rampenissen¹³ om hva han skulle eller ikke skulle gjøre mot dem. I forlengelsen av denne økten skulle de lage en tekst om hva de selv ville gjort om de var rampenissen. Læreren ledet en felles introduksjon av oppgaven og en idémyldring der elevene kunne komme med eksempler på mulige rampestreker. Etter dette delte læreren ut skriverammen som skulle brukes, som bestod av en ferdiglaget overskrift, en rute til å tegne i og linjer til å skrive på.



«Det er så fullt at døra må holdes igjen!»

¹³ Rampenissen er en figur som i førjulstiden gjør rampestreker i hjemmet. I Andreas klasse hadde rampenissen vært på besøk og utført diverse rampestreker i klasserommet.

Andrea startet umiddelbart med å tegne rampenissen i midten av tegningen. Da hun fikk spørsmål om hva rampenissen gjør, svarte hun at hun måtte fargelegge seg selv (som rampenissen) først. Her sitter hun på en stol foran døren til klasserommet, fordi det var så fullt av godteri at døren måtte holdes igjen. Denne tegningen brukte hun store deler av økten på, før hun gikk over til å skrive hva hun ville fylt klasserommet med hvis hun var rampenisse, med ett ord på hver linje (FYLE / HELE / KASEROME / ME / SMÅGÅT). Deretter gikk hun tilbake til tegningen og tegnet ulike typer smågodt. I tillegg tegnet hun to pulter som står nederst i høyre hjørne. Hun avsluttet med å tegne solen øverst i venstre hjørne, og med å skrive «Til» og sitt eget navn nederst på arket.

Også i denne ytringen svarer Andrea etter min mening godt på oppgaven som ble gitt, gjennom både verbaltekst og tegning. Her har hun imidlertid nyttiggjort seg av verbaltekst i større grad enn i den forrige ytringen. Noe som kan være interessant å diskutere med eleven, er hvordan og hvorfor hun gjennom verbalteksten har adressert ytringen til seg selv, og om dette handler om at hun ennå ikke mestrer til/fra-konvensjonen, eller om hun har skrevet det som en form for signatur. Det kan være en god mulighet for å bevisstgjøre eleven på slike konvensjoner, og forklare hvordan disse er bærere av mening.

Etter Andrea hadde skrevet at hun ville ha fylt hele klasserommet med smågodt, spurte jeg henne hvilken type smågodt hun ville ha fylt det opp med. Da begynte hun å tegne de ulike objektene til høyre i bildet, og supplerte med informasjon muntlig. Som i den forrige ytringen, er det ikke alle objektene som umiddelbart er forståelige for en leser av ytringen, men gjennom samtalen fikk jeg detaljert innsikt i hvilken type godteri hun hadde valgt. Hun kunne fortelle at hun hadde tegnet drops med og uten papir, kjærlighet på pinne, sjokolademynter, en sjokoladeplate og popkorn. Videre fortalte hun hvorfor det var rampete med sjokolade og drops («Fordi det blir søl når det smelte», eller «Det blir klissat»), og at hun valgte å ha med pulter for å vise at det var et klasserom. Selv om hun gjennom verbalteksten formidler hvilken handling hun ville ha utført som rampenisse, beskriver hun bare en liten del av det meningsinnholdet hun har lagt i ytringen.

Gjennom ytringens referensialitet og ekspressivitet er det altså mye informasjon som er vanskelig å hente ut bare ved å se på tegningen og verbalteksten, men som en kan få en forståelse for i samtale med eleven. Da kan en også bevisstgjøre eleven på hvilke grep hun kan ta for å hjelpe mottakeren av teksten til å forstå hva hun ønsker å formidle, samtidig som en løfter frem hva hun har fått til. For eksempel kan en gjøre eleven oppmerksom på hvordan

tegning og verbaltekst virker sammen, og ulike styrker og svakheter i de ulike uttrykksformene – hvordan hun gjennom verbalteksten evner å gi informasjon om hva hun har valgt å fylle klasserommet med, og at hun gjennom tegningen illustrerer dette, samtidig som det kan være et behov for å tydeliggjøre for en mottaker hva de ulike objektene er, for eksempel gjennom verbaltekst som forklarer eller navngir de ulike objektene. Slik kan en gjøre eleven bevisst på at en tekst har ulike aspekter, ulike sider, som omhandler formål, form og innhold, og at skaperen av ytringen tar bevisste valg i relasjon til disse aspektene. Det kan også være en måte å gjøre eleven bevisst på at det alltid er et samspill mellom de ulike elementene i en tekst, og mellom de ulike uttrykksformene, og hvordan dette samspillet er noe en for eksempel kan utnytte når en lager tekster selv, men også være oppmerksom på når en leser andre tekster.

Samtidig er det viktig å tenke over begynnerlevens motivasjon for å uttrykke noe gjennom verbaltekst – en uttrykksform og en ferdighet hun er i startfasen av å tilegne seg – når hun kanskje opplever at hun kommuniserer meningsinnholdet bedre gjennom tegning. I den første skriveopplæringen krever det mye av elevene bare å sette ord på hva de ønsker å formidle, for deretter å finne riktige ord og setninger for å formidle dette. Når det i tillegg krever mye konsentrasjon å lydere ut hvilke grafemer som tilhører fonemene, er det forståelig at elevene tyr til tegning som en uttrykksform som kommuniserer mer effektivt det de ønsker. Samtidig stiller dette desto større krav til at eleven i dialog med læreren evner å sette ord på denne meningsskapingen, og tilgjengeliggjøre den gjennom samtale.

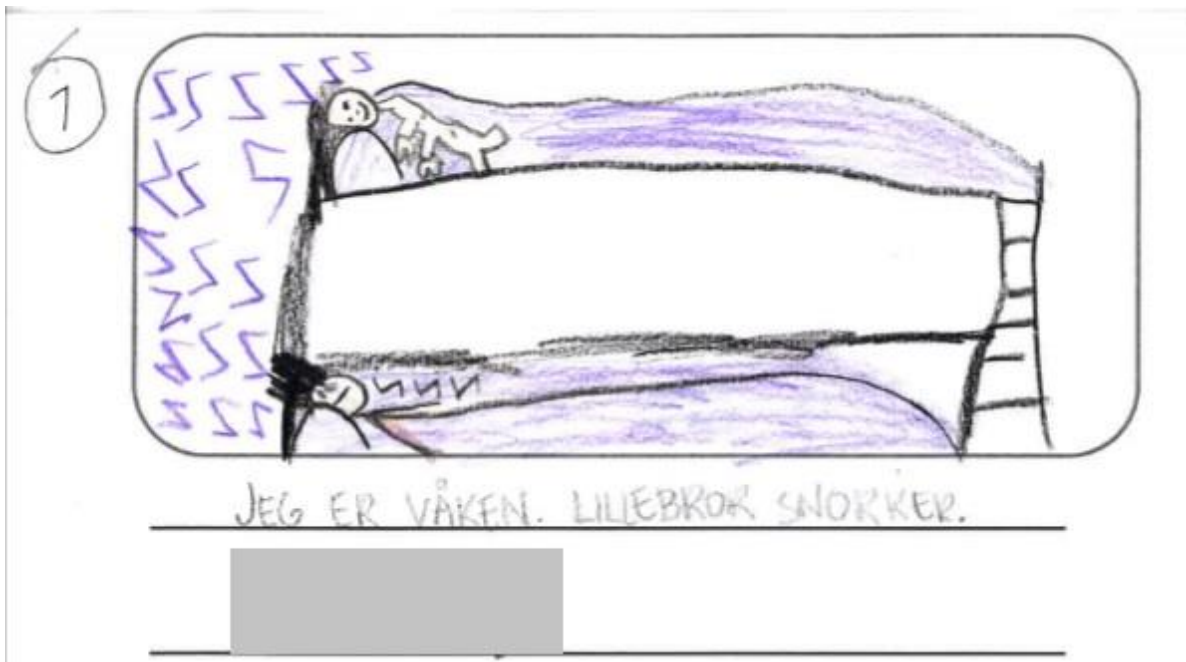
5.3. Elevelytring 3 – *Hverdagshendelse*

Den siste ytringen ble skapt av Andrea i en norsktime i midten av november, der elevene ble bedt om å beskrive en hverdagshendelse. Denne kan ses i sin helhet i vedlegg 3, men er her delt opp i fem deler for å kunne gå nærmere inn på hver del.

Økten startet med at læreren snakket om hva en hverdagshendelse og en rutine er. Videre ledet læreren en innspillsrunde der elevene kom med eksempler på hvilke rutiner de hadde – «Ting vi gjør kvar dag». Etter dette modellerte læreren hvordan en slik hverdagshendelsestekst kunne se ut. Gjennom tegning og verbaltekst lagde læreren en tekst som viste hennes rutine fra hun stod opp til hun dro til kontoret på skolen. Før elevene begynte på det individuelle arbeidet, fikk de utdelt skriverammer med fem ruter til å tegne i, samt linjer under hver rute til verbaltekst. Elevene ble oppfordret til å tegne først, og deretter skrive.

Andrea valgte å vise sin rutine fra hun våknet til hun dro til skolen. Hun startet med å tegne i alle rutene. Mens hun gjorde dette, observerte jeg henne fra et par meters avstand, og da hun hadde tegnet i alle rutene, spurte jeg om hun kunne snakke litt om hva hun hadde tegnet.

Mot slutten av timen kom læreren bort og spurte om Andrea kunne fortelle hva som skjedde i hver rute, slik at læreren kunne hjelpe til med å skrive ned det Andrea dikterte under hver tegning. Hun fikk skrivehjelp fra læreren på alle delene, bortsett fra på den siste, der hun ble oppfordret til å skrive selv. Gjennom hele tegneprosessen sang hun lavt, og idet hun startet med første rute, sa hun til seg selv «Ligg i køyeseng æ! Og broren min ligg underst».



«Ligg i køyeseng æ! Og broren min ligg underst»

Slik Andrea beskrev dette bildet, viser det Andrea og lillebroren som deler rom der de sover i en køyeseng. Hun ligger våken øverst, og han sover nederst. De svarte Z-ene som en kan se horisontalt ved broren, kan hun fortelle at er brorens snorking gjennom natta. Disse lager en svakere lyd, som ikke forstyrrer søvnen hennes. De lilla Z-ene som går vertikalt og som «stiger» opp mot og over Andrea, er en mer høylytt snorking fra broren som gjør at hun våkner hver morgen. Til høyre i sengen er stigen hun bruker for å komme seg opp og ned. I tillegg kan en se at både Andrea og lillebroren har lilla sengesett. Under sladden er det egenprodusert verbaltekst, der Andrea har skrevet navnet sitt.

Om en ser på denne første delen av ytringen, får vi informasjon om hvordan Andrea har forstått skriveoppgaven – svaret hennes gir oss informasjon om noe som skjer *hver* skolehverdag, der hun vekkes av brorens snorking. Hun viser dermed forståelse for at en hverdagshendelse er noe rutinemessig, noe som skjer daglig, og formidler dette gjennom tegning, diktet verbaltekst og gjennom tale i samtale med meg og læreren. En finner også gjenklang fra tidligere ytringer, som lærerens modelltekst som også viste en sovende person i en seng. Dette kan forstås i lys av det adressive aspektet. Dette vil jeg komme nærmere inn på mot slutten av delkapitlet, da jeg mener det er viktig å diskutere ytringen som svar med utgangspunkt i hele ytringen. Samtidig er det en mottakerbevissthet til stede i hver del av ytringen, og som henger uløselig sammen med ytringens referensialitet og ekspressivitet.

I lys av det referensielle og ekspressive aspektet, kan en se hvordan Andrea gjennom ytringens innhold gir oss tilgang til et utsnitt av hennes verdensanskuelse, og gjennom dette et innblikk i hennes verden og hverdag – *hver* morgen våkner hun av brorens høylytte snorking, og i formidlingen av dette drar hun veksler på konvensjoner fra tegneserier eller bildespråk gjennom å formidle snorkelyd gjennom bokstaven Z. Det lydlige forsterkes også gjennom fargevalget, der hun skiller mellom sorte og lilla Z-er for å illustrere endring i lyd og lydnivå. I tillegg kommuniserer hun tydelig at det er bare hun som våkner av dette, mens broren sover videre, gjennom den diktete verbalteksten.

Her evner Andrea å kommunisere mening på en kompleks måte gjennom tegning, verbalteksten i ruten (Z-ene) og fargebruk. Det er imidlertid bare informasjon om at hun er våken, og at broren sover, som kommer frem i verbalteksten under tegningen. Dette er noe jeg vil komme tilbake til når alle delene av ytringen er presentert, men jeg mener det er viktig å nevne det kort her for å vise hvor mye av elevens meningsskaping en kan få tilgang til og gå i dialog med, gjennom responsamtaler som tar utgangspunkt i den helhetlige ytringen.

②



TELEFONEN RINGER [REDACTED] VIL SOVE

LENGER.

«Han e så sur på mårrån, men æ hoppe bare opp fra senga»

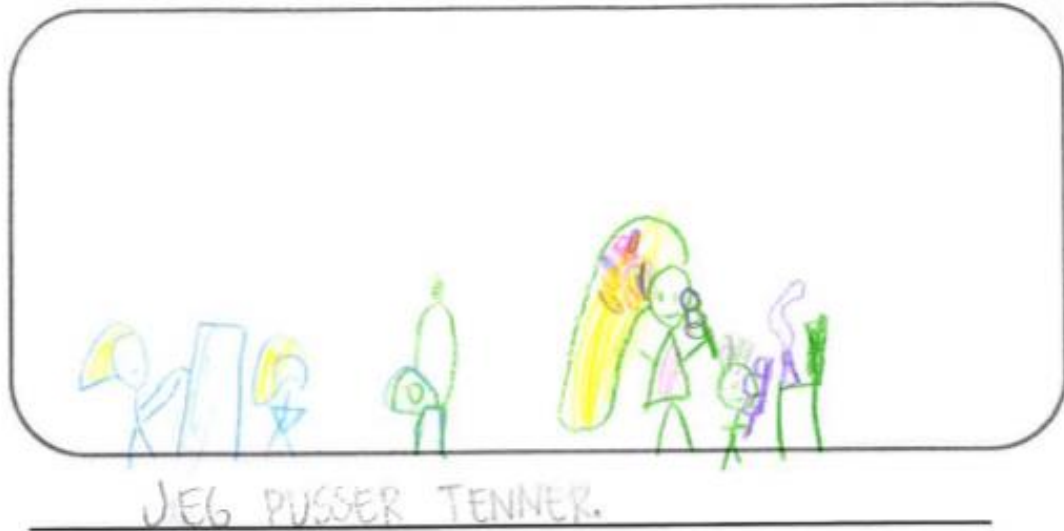
På denne siden ser vi Andrea som er på tur til å stå opp idet alarmen på mobilen ringer, mens broren blir liggende. Under sladden står navnet til lillebroren. Personen som står på gulvet, er også Andrea, som har gått ned fra overkøyen. Foran henne står en stol med tre objekter (nederst til høyre). Ved spørsmål om hva disse tre objektene var, kunne Andrea fortelle at alle tre var samme telefon, men at den «hopper». Hun lagde deretter lyder for å vise denne bevegelsen, der tonefallet gikk opp og ned for å imitere lyden til alarmen.

I denne tegningen er det spesielt to momenter jeg ønsker å gå nærmere inn på – bevegelse i bildet og fargebruk. Der forrige side viser hvordan Andrea våkner (av brorens snorking), viser hun på denne siden hva hun gjør *etter* at hun har våknet. Gjennom å vise seg selv både i sengen med dynen skjøvet til siden, og på gulvet på tur til å slå av alarmen, skaper Andrea bevegelse i bildet. Den samme effekten kan en se i hvordan hun viser at alarmen på telefonen ringer. Ved å tegne den samme telefonen tre ganger, evner hun å vise hvordan lyden på alarmen høres ut. Gjennom strekene som omkranser telefonen viser hun intensiteten i lyden. I tillegg kan vi se hvordan den nederste telefonen er tegnet med en kraftigere strek, mens de to over tegnes med gradvis svakere strek. Dette kan indikere at den nederste telefonen er «basen», mens de to over illustrerer lyden.

Et mulig svar på oppgaven de fikk (og som flere elever valgte å gjøre), var å lage fem stillbilder med forklarende verbaltekst – altså en ytring av mer beskrivende art. Andrea har også beskrevet sin morgenrutine, men samtidig skaper hun en slags fortelling, et narrativ,

gjennom de grepene hun tar og gjennom bevegelsen hun skaper. Disse valgene omhandler ytringens ekspressivitet, ytringens form. *Hvordan* hun har valgt å fremstille de ulike innholdsmomentene, er et resultat av Andreas bevisste valg, slik jeg forstod det ut fra samtalene. Noe jeg ikke stilte spørsmål om, men som kunne ha vært interessant å diskutere, er meningen bak de endrede fargene. I den forrige delen brukte hun i all hovedsak sort og mørk lilla farge, mens hun i denne delen bruker lys rosa og gul. Muligens er dette for å indikere en endring fra natt til dag, der hun i forrige del ennå ikke hadde stått opp, mens de lysere fargene viser til at solen er oppe og dagen har begynt. I tillegg er det en fargeendring på Andrea, der hun er tegnet i rosa når hun ligger i sengen, mens hun har tegnet seg med en lilla fargeblyant når hun står ved stolen og skal skru av alarmen. Her kunne en ha bevisstgjort Andrea på at dette er et grep som kan bidra til å bygge opp under verbalteksten, der hun lager et skille mellom seg selv som (i tegningen) har stått opp, mens broren vil sove lenger (som hun informerer om gjennom både verbaltekst og tegning).

3



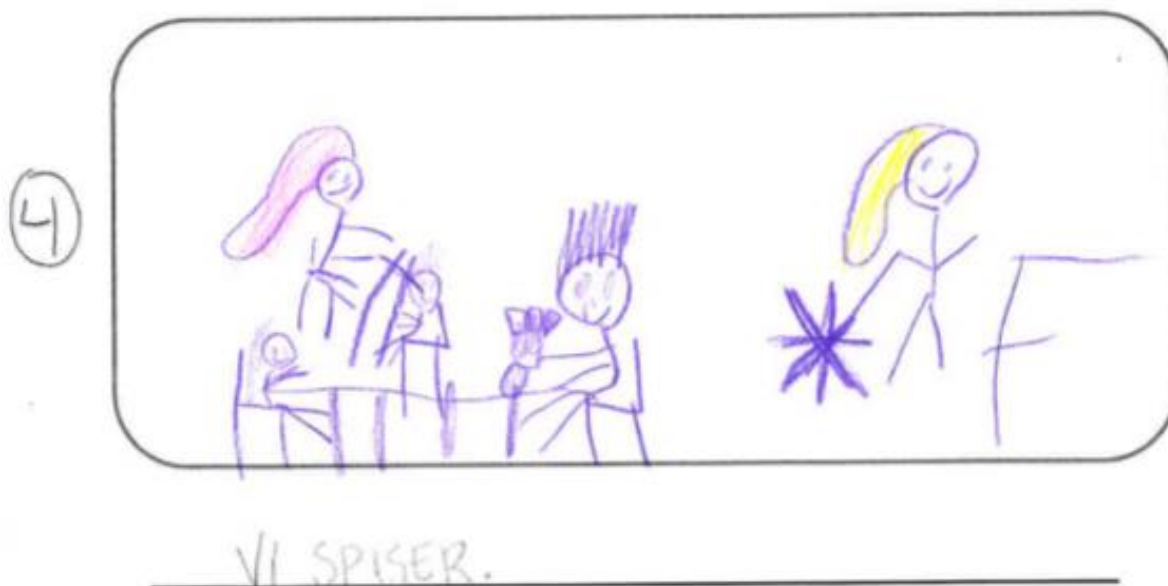
«Det e tannkosta»

I denne delen har Andrea og broren beveget seg fra soverommet til badet. Igjen skaper Andrea bevegelse i bildet ved å dele det i midten, med toalettet som skille. Til venstre for toalettet kan en se Andrea og broren på tur inn til badet, og til høyre for toalettet står de foran speilet ved vasken, der det kommer damp fra det varme vannet. Ved spørsmål om hva de holdt i hendene, fortalte hun at det var tannkoster. Videre begynte hun uoppfordret å fortelle om at hun hadde børstet håret og pyntet det med spenner.

Bevegelsen i ytringen skapes gjennom at Andrea viser at de forflytter seg fra soverommet, inn til badet og mot vasken, og ved å vise hvordan dampen fra varmtvannet stiger oppover. I tillegg forsterkes delingen av bildet i to gjennom fargebruken, der det til venstre domineres av en blå farge, mens det til høyre er grønt som dominerer. Det er også en endring i fargebruk fra forrige del av ytringen (fra soverommet) til denne delen på baderommet. Dette er et aspekt ved ytringen som det kunne ha vært interessant å diskutere med eleven. Er det for å vise at det er et annet rom, et skifte i stemning eller for å tydeliggjøre en form for kronologi?

Igjen gir Andrea et detaljert innblikk i sine rutiner. Der verbalteksten gir informasjon om at Andrea pusser tennene, supplerer hun gjennom tegning og tale *hvem* hun vanligvis gjør dette med, *hvor* tannpussen foregår og hvordan hun ellers stiller håret og pynter seg på badet før skolen. Her kan det være en mulighet å diskutere samspillet mellom verbalteksten og tegningen og hvordan de gir utfyllende informasjon. I tillegg kan det være interessant å diskutere med Andrea hvordan hun har overdimensjonert håret sitt, og hvordan dette kan kommunisere overfor en mottaker at elementer som gis stor plass, ofte signaliserer at noe er

viktig. Under flere skolebesøk observerte jeg at Andrea snakket mye om håret sitt til andre og viste frem hårpynten hun hadde i. Kanskje er det for Andrea en måte å skape noen identitetsmarkører gjennom tegningen, og i så måte kan hun bevisstgjøres på at det er noe som også kan gjøres i flere deler av ytringen. Slik kan hun skape kontinuitet i narrativet og gjøre det lettere å identifisere ulike deltakere som hun har med.



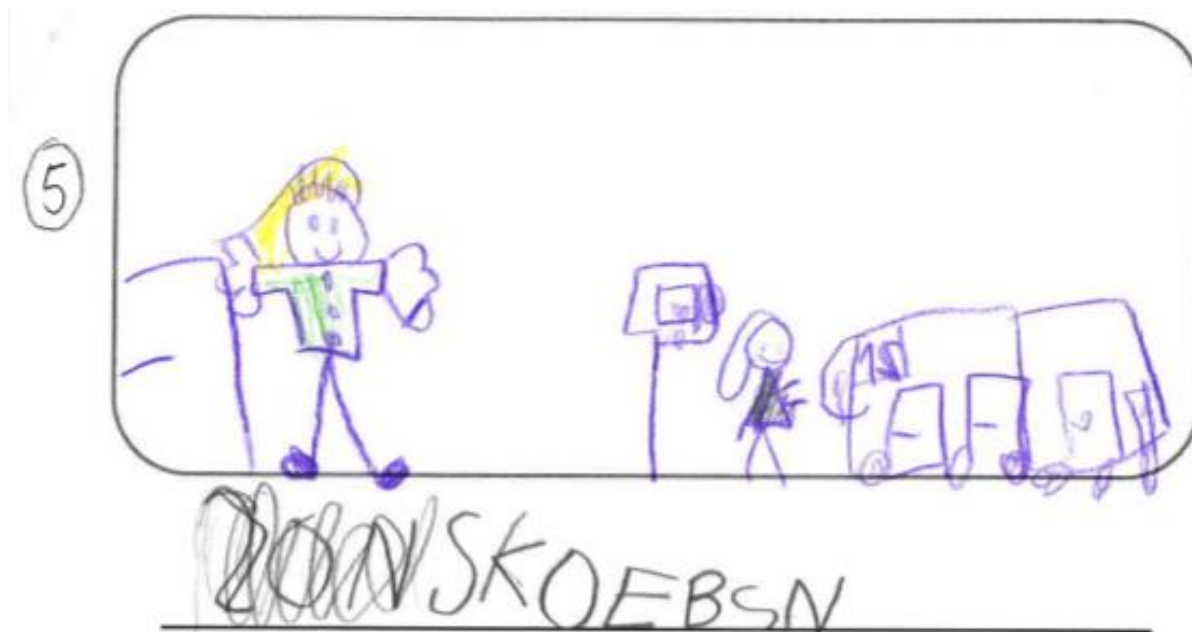
«Vi spise graut kvar dag»

I denne delen kunne Andrea fortelle at familien spiser frokost sammen hver dag, og at de alltid spiser havregrøt. Hun forteller også at hun sitter lengst til venstre i bildet, at moren (med det rosa håret) sitter ved siden av henne, og lillebroren i midten. På den høyre enden av bordet sitter faren på sin faste plass. Da jeg stilte spørsmål om hva han holdt i hånden, kunne hun fortelle at faren alltid brukte den samme skjeen når han spiste grøt. Her har hun i likhet med den foregående delen delt tegningen i to, der familien til venstre i tegningen sitter sammen og spiser frokost, mens personen til høyre i bildet er Andrea etter frokosten er ferdig, og på tur til skolebussen. Da jeg spurte henne om hva hun holdt i høyrearmen, kunne hun fortelle at hun vinket, og ved spørsmål om hun hadde skrevet en F nederst til høyre i tegningen, fortalte hun at dette var ytterdøren.

Også i denne delen av ytringen er det en fargeendring fra Andrea og lillebroren befant seg på badet, til nå å ha kommet inn på kjøkkenet – igjen er det den mørkelilla fargen som dominerer. Men til forskjell fra baderomsdelen, har hun i denne tegningen valgt å ha lilla farge både på den delen til venstre når de spiser, og til høyre etter de har spist og Andrea er på tur ut. Å snakke med Andrea om dette, stille spørsmål om bruken av de ulike fargene og også synliggjøre for henne selv *hvor* i ytringen hun varierer fargebruken, kan øke bevisstheten hennes om både de valgene hun selv tar, og hvordan dette påvirker og åpner opp et tolkningsrom i mottakerens møte med ytringen.

To interessante element i denne ytringen, er *skjeen* og *vinkingen*. Skjeen mener jeg er et godt eksempel på det referensielle aspektet, da det gir oss mye informasjon om hvordan Andrea oppfatter selve frokostsituasjonen, og hva hun anser for å være helt sentralt i denne situasjonen. Som nevnt kunne hun fortelle at de spiste havregrøt til frokost hver dag, og at faren hadde en grøtskje som han brukte. Når Andrea skal formidle dette, er det ikke skåler med grøt i og skjeer til alle ved bordet hun tegner, men kun farens. Her lar hun skjeen symbolisere både hvilken type mat de spiser (noe som krever den typen bestikk) og *rutinen* som denne situasjonen har blitt. Dette forsterkes også gjennom hvordan skjeen overdimensjoneres. Og ikke bare gir hun oss informasjon om sin egen rutine, men hvordan faren *alltid* bruker samme skje. Gjennom det utvalget hun har gjort – det utsnittet hun har vist – viser hun også en god forståelse for hva oppgaven spør etter, nemlig *hverdagshendelsene*, det rutinemessige.

Når Andrea tar et valg om å fremstille seg selv som vinkende, peker hun frem mot den siste delen av ytringen, der hun var tydelig på at hun alltid tok bussen alene til skolen. Her viser hun at hun sier ha det til familien, og forflytter seg over til en annen situasjon. Denne handlingen forsterkes av den bevegelsen hun skaper når hun vinker. Da jeg spurte henne om håndbevegelsen, gestikulerte hun og viste hvordan hun vinket. Vinkingen hun demonstrerte, var veldig rask, og her kunne det ha vært interessant å diskutere med Andrea om det var denne hurtigheten i bevegelsen hun prøvde å fange gjennom tegningen, og om det var på grunn av dette at hun hadde tegnet sju fingre i stedet for fem. Der hun gjennom den dikterte verbalteksten informerer om at familien spiser, kunne hun kanskje her ha blitt oppfordret til å bruke verbalteksten for å tydeliggjøre overfor en mottaker *hvem* som vinker til høyre i bildet. Om hun gjennom verbalteksten kan signalisere at det også er hun som vinker og går ut døren, blir tolkningsrommet for mottakeren noe mindre, og det blir tydeligere hvordan hun også her deler tegningen i to deler.



«Æ tar den helt sjøl»

Denne siste delen viser Andrea i grønn overdel på den andre siden av døren (fra forrige bilde). Her er hun på tur til bussholdeplassen, og kan fortelle at «Æ tar den [bussen] helt sjøl». Midt i tegningen er det en stang med bilde av en buss og rutetabell på. Helt til høyre kan vi se selve bussen, med bussnummer, hjul og dører. Fremst i bussen kan man skimte sjåføren. I tillegg er det en jente til i bildet, men det er uvisst om det er Andrea selv, eller noen andre på tur inn på bussen. Dette er også det eneste oppslaget med egenprodusert verbaltekst (med unntak av Z-ene i første oppslag), der hun har skrevet «SKOEBUSN» («skolebussen»).

Her har Andrea tegnet med den samme lillafargen som ble brukt i den forrige delen. I og med at hun tidligere i ytringen synes å være bevisst på fargebruken, hadde det vært interessant å diskutere om det også denne gangen var et bevisst valg. I lys av den forrige delen, der Andrea var på vei ut av døren, og der hun i dette bildet lukker den samme døren bak seg, er det mulig at hun bruker den samme fargen for å indikere en sammenheng i tid. Dette forsterkes også av at hun velger å fremstille døren på lik måte i begge de to delene.

Døren kunne ha vært et interessant moment å diskutere med eleven, da hun ser ut til å være konsekvent i måten hun tegner en dør på. I tillegg kan det løftes frem hvordan hun har speilvendt døren i denne delen kontra den forrige, noe som bidrar til å bygge opp under forståelsen av at hun nå har kommet ut på den andre siden. Om dette ble gjort bevisst eller

intuitivt er usikkert, men det er noe en kan synliggjøre for eleven og trekke frem som positivt. Dette bidrar til å skape en progresjon i teksten, og fungerer godt som en form for kohesjonsmarkør. Her kan eleven også bevisstgjøres på hvordan slike sammenhenger kan skapes gjennom andre uttrykksformer, som kohesjonsmarkører gjennom verbaltekst.

Denne delen og den tredje (fra badetrommet) er de to eneste tegningene der Andrea har på seg klesplagg. På badetrommet har hun en rosa kjole på, mens hun i tegningen ovenfor har på seg en grønn jakke. Her kan det være fruktbart å diskutere med Andrea hvordan hun kan bruke for eksempel klesplagg for å skape kontinuitet i teksten, og tydeliggjøre hvilke personer som er med. I nesten samtlige tegninger har Andrea gult hår og er på den måten gjenkjennelig i de ulike delene, men om hun i tillegg hadde brukt samme klesplagg i alle tegninger, hadde dette vært enda tydeligere overfor en mottaker. I tillegg kunne hun i denne delen ha brukt verbaltekst for å fremheve at hun nå var utendørs, ved for eksempel å fremheve at hun har tatt på seg den grønne ytterjakken. Samtidig har hun valgt å bruke verbalteksten til å signalisere noe av det helt sentrale i ytringen, nemlig at hun skal ta bussen («SKOEBSN») til skolen. At dette er essensen i det hun kommuniserer i denne delen, forsterkes også gjennom at hun har gitt bussen og bussrelaterte elementer (som sjåføren, busskiltet og rutetabellene) så betydelig plass i tegningen.

Andrea har skapt en kompleks hverdagsberetning som hun tillegger mye mening. I denne ytringen har de meningsbærende elementene blitt formidlet gjennom tegning som uttrykksform, og den diktete verbalteksten. Meningsinnholdet i tegningene har hun gitt meg tilgang til gjennom den samtalen vi hadde om hver enkelt side. For hvert element i tegningen som jeg spurte om, hadde hun et svar, og ga uttrykk for at hun hadde tatt bevisste valg tilknyttet elementene i tegningen, og fremstillingen av disse.

Som jeg nevnte i forbindelse med den første delen av ytringen, kommuniserer Andrea mye mening gjennom de valgene hun har tatt, og hun svarer på oppgaven på en måte som gir mottakeren detaljrik innsikt i hennes morgenrutiner, fra hun våkner til hun drar til skolen. Gjennom samspillet mellom de ulike aspektene ved ytringen, posisjonerer Andrea seg også som en selvstendig og myndig formidler gjennom det visuelle (jf. Ongstad, 1997, 2004; Dagsland, 2018). Det er en ytring som viser betydningen av å lese den *helhetlige* ytringen, der meningsinnholdet i tegningen også blir objektet for respons, i kombinasjon med verbaltekst.

Det som var tankevekkende for meg med denne ytringen, var nettopp denne kompleksiteten som Andrea satte ord på i samtale med meg når vi hadde tid til å gå i dybden på hver tegning. Dette mener jeg kan illustrere viktigheten av slike responssamtaler, der en får et innblikk i elevenes meningsunivers og informasjon om hvordan hun evner å kommunisere gjennom ulike uttrykksformer. Samtidig er jeg klar over at slike samtaler er tidkrevende og kan være vanskelig å få gjennomført i et klasserom der det er mange interesser som skal ivaretas, og situasjoner som oppstår både i og utenfor en faglig sammenheng som må håndteres. Desto viktigere blir det å ha internalisert en måte å tenke om elevenes tekster, og et analytisk blikk som ser hva og hvordan en kan gi læringsfremmende tilbakemeldinger på det helhetlige uttrykket i disse, jamfør Mackenzie (2014) og det hun skriver om lærerens «on the run analysis» (s. 189).

5.4. Oppsummerende drøfting

Til nå har jeg forsøkt å vise hvordan de ulike aspektene ved en ytring kan være en fruktbar innfallsvinkel for å forstå og avdekke meningsinnholdet i elevytringene. Gjennom ytringens referensialitet, ekspressivitet og adressivitet åpnes det opp for en mulighet til å diskutere elevens oppgave som et svar, hvilket innhold dette svaret har og hvilke valg eleven har tatt i formidlingen av dette innholdet. Denne typen innsikt mener jeg er helt avgjørende i responssammenheng, og jeg vil i dette delkapitlet gå nærmere inn på hvordan aspektene og begrepene kan tjene som en støtte for læreren i samtale med eleven om de ytringene hun skaper.

Når et mål med den formative tilbakemeldingen er å finne ut hvordan en kan legge til rette for elevens videre utvikling, er man avhengig av å få innsikt i hva eleven allerede mestrer, og la dette være utgangspunktet for denne utviklingen (jf. Lorentzen, 2009a; Mackenzie, 2014). Noe av det Andrea mestrer veldig godt, er å kommunisere mening gjennom de tegningene hun lager. Dette leder oss inn på det ekspressive aspektet. Andrea tar bevisste valg når hun formidler innholdet i sin ytring, om det så er mimikk, bevegelsene hun skaper i tegningene eller fargebruk. Kanskje tydeligst kommer dette til uttrykk i den tredje elevytringen – hverdagshendelsen. Gjennom *mimikken* evner hun å kommunisere overfor mottakeren

hvordan hun selv ikke har noe problem med å stå opp hver morgen, mens broren vil sove lenger. Her kommer det tydelig til uttrykk hvordan Andrea posisjonerer seg både i relasjon til innholdet (referensialitet), og hvordan hun subjektivt evaluerer dette innholdet (ekspressivitet), jamfør Ongstad (1997, 2004).

Gjennom å dele rutene i to nyttiggjør hun seg plassen i skriverammen og skaper et narrativ, spesielt gjennom *bevegelsene* – hvordan hun selv forflytter seg i rutene, men ikke minst hvordan hun fremstiller lyd i visuelle modaliteter gjennom forflytting av objekter. Et godt eksempel på dette, er når telefonen tegnes tre ganger vertikalt for å imitere det stigende og fallende tonefallet på alarmklokken. I de Z-ene som viser ulik lyd og intensitet i brorens snorking, forsterker hun denne bevegelsen gjennom *fargebruken*, der de svarte Z-ene er en stille snorking, mens de lilla viser til en grovere og mer høylytt snorking.

Samtidig er dette detaljer ved Andreas ytringer som ikke umiddelbart er tilgjengelig for en mottaker, men som krever at læreren går i dialog med ytringen og med eleven *om* ytringen, for slik å forhandle om meningen som ligger i den. Gjennom *responsamtalen* får eleven en mulighet til å utbrodere en ytring gjennom tale, når hun kanskje ikke ennå har forutsetninger for å gjøre det i skrift. Dette kan læreren legge til rette for gjennom å løfte frem og anerkjenne hva eleven mestrer, samt stille spørsmål til eleven om ytringen, og sammen diskutere de valgene hun har tatt, både når det gjelder innhold, form og formål (jf. skrivetrekanten).

Ved å se på ytringens adressivitet kan eleven blant annet bevisstgjøres på hvordan svaret står til oppgaven, og ikke minst hvordan den kommuniserer med både oppgaven og mottakeren, og slik inntre i en kjede av ytringer. For eksempel kan Andrea for samtlig av de tre ytringene sine berømmes for hvor detaljrikt hun svarer på oppgavene som ble gitt. Samtidig ligger det her et stort potensial for å diskutere mottakerbevisstheten som kommer til uttrykk i tekstene hennes. Da disse detaljene uttrykkes gjennom tegning, åpner dette opp for å diskutere med Andrea hvordan denne detaljrikdommen både kan suppleres gjennom verbaltekst, og samtidig gjøre meningen tilgjengelig for en mottaker. Slik får en også diskutert hvordan ulike uttrykksformer har sine styrker og svakheter. I ytringen om Askeladden og prinsessa som ingen kunne målbinde, kunne hun for eksempel ha benyttet seg av verbaltekst for å tydeliggjøre hvilke elementer fra eventyret hun hadde tegnet. Hun kunne i tillegg ha utdypet gjennom å skrive *hvorfor* det var akkurat disse elementene hun valgte å tegne. Var det disse elementene hun husket best fra eventyret? Var det disse hun mente var de viktigste ved

eventyret? Dette handler igjen om ytringens referensialitet – hvilket utsnitt, og hvilken forståelse av fenomener i virkeligheten – som reflekteres subjektivt i Andreas ytringer.

I rampenisseytringen gjør hun dette i større grad, der hun både skriver om at hun ville fylt hele klasserommet med smågodt, samt tegner dette scenarioet. Som i Askeladden-ytringen, er det kanskje gjennom tegningen at detaljrikdommen kommer best til uttrykk. Uten en samtale med eleven om innholdet, kan det være vanskelig å vite hva enkelte av elementene i tegningen er. Dette kan invitere til en diskusjon med eleven om det kan være hensiktsmessig å bruke verbalteksten til å tydeliggjøre hvilket godteri hun fylte klasserommet med, og utbrodere hvorfor hun (som rampenissen) måtte sitte på en stol foran døren.

I hverdagshendelsesytringen kunne hun gjennom verbalteksten ha gitt supplerende informasjon om hva de ulike fargene på Z-ene betydde, hvem som satt rundt frokostbordet eller hva de spiste. Da eleven lagde denne ytringen, var hun imidlertid på et stadium i skriveutviklingen sin der hun kanskje hadde verken forutsetninger for, eller motivasjon til, å fange tegningens kompleksitet i verbaltekst. Men nettopp derfor blir det så viktig at responsen er en samtale mellom elev og lærer, slik at både læreren og eleven får mulighet til å diskutere ytringen som en helhet, gripe fatt i det kommunikative, og åpne opp for mulige tolkninger (jf. Hopperstad, 2005) – slik at responsen ikke blir redusert til å omhandle kun det lille eleven klarer å produsere av verbaltekst (jf. Smidt et al., 2011, s. 19).

Mottakerbevissthet som en del av ytringens adressivitet, er noe som gjennomsyrrer alle disse tre ytringene. Etter hvert som elevene blir eldre, eksponeres for flere tekster og selv lager flere, vil de kanskje få bedre grep om, og et mer bevisst forhold til, en teksts formål og hvordan de kan være mottakerbevisste. Samtidig tror jeg det er viktig å anerkjenne hvor intuitivt elevene bruker mottakerbevissthet¹⁴ i sine tidlige tekster, som for eksempel i hverdagshendelsesytringen. Andrea selv vet jo utmerket godt hva hun gjør hver dag fra hun våkner til hun drar fra skolen, så hvert eneste valg hun har tatt, har bidratt til å gjøre disse hendelsene tilgjengelige for en mottaker, det være seg læreren eller medelevene. Gjennom de valgene hun tar – det vesle utsnittet hun velger å vise eller referere til av *sin* verden, *hvordan* hun velger å fremstille dette gjennom ekspressive valg og hva dette kommuniserer, gjøres alt dette tilgjengelig *for* mottakeren. Det er altså noe hun *gir* oss tilgang til, og når innholdet ikke

¹⁴ Denne nærmest intuitive mottakerbevisstheten skriver også Rutt Trøite Lorentzen (2009b) om, der hennes studier viser at barn alltid har en mottaker for skrivningen sin (s. 116).

er umiddelbart tilgjengelig for læreren gjennom verken verbaltekst eller tegning, supplerer hun med informasjon muntlig.

Det å anerkjenne dette, vil jeg hevde handler om å anerkjenne noe av den kunnskapen og kompetansen elevene sitter med. Eleven har og tar alltid et valg, noe som også innebærer at de kan velge å *ikke* svare. Men gjennom svaret kan vi som lærere få informasjon om alt fra elevens forståelse for hva oppgaven spør om, til kompetansen i å uttrykke seg gjennom ulike modaliteter, elevens tanker, ideer og verdensanskuelse. Dette er noe de velger å gi oss tilgang til og innsikt i, og noe man ikke kan ta for gitt. Dette er dyrebar innsikt for å kunne legge til rette for en videreutvikling av elevens kompetanse.

Ytringens tre aspekter kan altså fungere som en støtte for læreren i møte med elevens ytringer, der de kan tjene som noen holdepunkter å gå i samtale med eleven ut fra. Gjennom å stille spørsmål om, og diskutere ut fra, ytringens referensialitet, kan en nærme seg hva teksten handler om – dens innhold. Dette kan forstås ut fra ytringens adressivitet; hva er den et svar på, noe som åpner opp for samtaler om formålet med tekstoppgaven og -skapingen, men også for å diskutere hvordan eleven går i dialog med fortidige og fremtidige ytringer.

Ekspressiviteten kan åpne for at responsamtalen dreies over til hvilke valg eleven har tatt i formidlingen av innholdet og hvordan hun velger å uttrykke seg gjennom ulike uttrykksformer. De tre aspektene og samspillet mellom dem kan tjene som verktøy for læreren for å synliggjøre hva elevene mestrer, og hva de allerede sitter på av kunnskap som de evner å formidle, og også hjelpe oss til å få innblikk i hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til ulike tema. På førstetrinn er det kanskje ikke viktigst med respons som motiverer for revidering av teksten, men heller å legge til rette for at eleven opplever mestring og glede ved å skape tekster. Gjennom å få respons på hva de mestrer, kan en kanskje også hjelpe eleven til å reflektere over språklige valg (verbal- og billedspråklige), og motivere eleven til å oppøve de ferdighetene som trengs for å nyttiggjøre seg andre uttrykksformer og tegnsystemer.

Dette handler også om å bruke det eleven allerede mestrer og sitter på av kunnskap, som en ressurs for videre utvikling, og å oppøve en grunnleggende kompetanse i å uttrykke seg hensiktsmessig gjennom ulike modaliteter tilpasset innhold, form og formål. Om en tar tegning som uttrykksform som eksempel, kan dette ses i lys av det Hopperstad (2002) skriver når hun fremhever at tegningen ikke bare er en bro over til skriftspråklig kompetanse, men også en uttrykksform som har en egenverdi (s. 2). Og kanskje er Andreas tilfelle spesielt interessant her – hun er en elev som gir uttrykk for at tegning er noe helt vesentlig for hennes

måte å skape mening på, og (muligens) en foretrukken uttrykksform. I det tidsrommet jeg observerte henne, ga hun uttrykk for at verbaltekst krevde mye mer konsentrasjon og energi for å formidle «mindre» innhold enn det hun kommuniserte mer effektivt gjennom tegning. Om en kan bruke tegningen som en ressurs – både for å utvikle kompetanse gjennom bruk av tegninger, illustrasjoner og bilder i tekster ellers, og for å motivere eleven til å synliggjøre og tilgjengeliggjøre meningsinnholdet i ytringen gjennom verbaltekst, kan det også ha en positiv innvirkning på skriveutvikling (jf. Mackenzie & Veresov, 2013) og for å fremme en skriveridentitet¹⁵. På denne måten ligger det et potensial i den formative responsen der en kan bruke elevens interesser for, og kompetanse i, enkelte uttrykksformer for å videreutvikle en annen.

¹⁵ Blant annet skriver Jon Smidt (2004) om dette med referanse til Rutt Trøite Lorentzen og Lars S. Evensen at det «... å kommunisere i skrift ikke bare handler om å formidle noe, men like mye om å *være* noen» (s. 24).

6. Avsluttende betraktninger

Som det ble presisert innledningsvis i denne oppgaven, har dette vært et teoretisk eksplorerende prosjekt. Formålet har vært å utforske potensialet som ligger i Bakhtins teori om ytringen, og hvordan et begrepsapparat som bygger på denne teorien, kan tjene som en støtte for læreren i møte med elevenes sammensatte ytringer når disse skal gis tilbakemelding på. Jeg har forsøkt å vise hvordan begrepene kan hjelpe læreren til å gripe fatt i elevens meningsskaping og gi innsikt i ulike aspekt ved tekstene, samt tilby en fokusert innfallsvinkel til responsamtalen med eleven om ytringen. Tenkningen har vist seg å være fruktbar for å få innsikt i og informasjon om elevens ståsted og tekstkompetanse, og hvordan denne kan brukes som en ressurs for videre utvikling.

Med bakhtinsk terminologi kan en si at fokuset dermed har vært på den svarende posisjonen – på *læreren*, og hvordan hun kan møte elevytringene. Men gjennom dette vektlegges også *eleven* – både den konkrete ytringen som er objektet for respons, samt den kompetansen eleven sitter med. Kanskje er dette en selvfølgelighet, men gjennomgående i arbeidet med prosjektet har dette vært en viktig rettesnor for å unngå en oppgave preget av en teoretisk diskusjon hevet til et nivå som «forsømmer» det praksisfeltet (og den typen ytringer) den har som ambisjon å tjene.

Nettopp dette med en «vektlegging» av begge parter mener jeg er en styrke ved Bakhtins teori, og et tydelig didaktisk poeng knyttet til responsarbeid – den enes ytring *må* ses i lys av og forstås ut fra den andres. Dette mener jeg at ytringsteorien åpner for – som et grunnsyn for kommunikasjon og tekstarbeid i skolen, helt konkret i responsarbeidet gjennom de ulike aspektene ved en ytring den evner å synliggjøre, og hvordan meningen som skapes alltid forutsetter flere enn kun den som ytrer seg. Ytringen oppstår aldri i et vakuum, den påvirker og påvirkes selv av konteksten den ytres i, hvem den går i dialog med og hvordan den fordrer et svar.

Intensjonen med oppgaven har helt konkret vært å tilby noen redskaper å tenke ut fra for læreren i responsamtale med eleven om hans eller hennes ytringer. Det har også vært et poeng gjennom dette å løfte frem den sammensatte tekstkompetansen og meningsskapingen elevene har og evner allerede på førstetrinn. Når læreplanen for norskfaget fremhever at faget tar utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b), må dette også komme frem i den lese- og skriveopplæringen elevene tilbys, samt de respons- og vurderingsverktøyene som er tilgjengelige for lærere. Dette mener jeg handler om å ta den

tidlige tekstskapingen til elevene på alvor, og anerkjenne også dette som gyldige svar på en oppgave, selv når det ikke forekommer verbaltekst.

Videre handler det om å utnytte det potensialet som ligger i tekstene elevene skaper – et potensial for fruktbare samtaler om hvordan mening skapes og kommuniseres ulikt gjennom ulike uttrykksformer, og øke elevenes bevissthet om dette. Det handler om å tilrettelegge for at elevene opplever mestring i arbeidet med, og eierskap til, sin egen tekst – å utvikle en identitet som skriver og tekstskaper gjennom å la dem finne sin stemme, ytre seg, bli hørt og få svar¹⁶. Og ikke minst handler det om å bruke den kompetansen elevene har som en ressurs for videre utvikling. Her mener jeg det ligger en spesiell styrke i *responsamtalen*, der eleven gis en stemme og gjøres til en aktivt deltakende og ansvarlig part i sin egen utvikling.

6.1. Didaktiske implikasjoner

Den tenkningen, eller det tenkeredskapet, som er skissert i denne oppgaven, mener jeg har flere viktige didaktiske implikasjoner. For det første handler det mer overordnet om et grunnsyn i møte med skolens og norskfagets tekstarbeid, og ikke minst tekstresponspraksiser. Det har konsekvenser for hva en anser for å være en tekst, og hvordan en nærmer seg dette i en responsituasjon. Å legge fokuset over på den helhetlige ytringen, åpner opp for å anerkjenne det komplekse mangfoldet av tekster som finnes i et klasserom, og der fokuset havner på det kommunikative aspektet ved disse – meningsskapingen, forhandlingen om forståelse og ansvarliggjøringen av deltakerne i ulike kommunikasjonssituasjoner. Med ansvarliggjøring mener jeg at det teoretiske perspektivet forutsetter den aktivt svarende motparten – en kan ikke være passivt lyttende, lesende eller seende, men inntar en svarende posisjon og *forholder* seg til den konkrete ytringen. Slik kan en kanskje også motvirke en mer instrumentell ferdighetstenkning, der en risikerer å redusere tekstrespons til «rødpennpedagogikk».

For det andre; å utarbeide et responsverktøy som er generelt nok til å anvendes på alt tekstarbeid i skolen, men som samtidig skal treffe og ta utgangspunkt i det individuelle ved hver tekst, er en umulig oppgave. Det har heller ikke vært en ambisjon for denne oppgaven.

¹⁶ Formuleringen er hentet fra gjeldende læreplan i norskfaget, der det står at «Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Men en styrke ved Bakhtins teori, er at selv om en ytring alltid vil bære i seg andres stemmer og foregående ytringer, er den også alltid unik og individuell. I responsarbeid medfører dette at den konkrete ytringen alltid blir omdreiningspunktet for responsamtalene, og da vil en også alltid ta utgangspunkt i elevens kompetanse og kunnskap. Som en følge av dette vil elevens utvikling også alltid være målet. En annen styrke er at det begrepsapparatet som er tilknyttet teorien, er dynamisk. Skal man se på elevytringen, så er ikke det en statisk, uforanderlig enhet, men noe som alltid må forstås ut fra den konteksten den ytres i, hvilken talesjanger eleven velger å la sin ytring formes av – hvordan ekspressiviteten kommer til uttrykk gjennom ordvalg, fargebruk, syntaks osv. Gjennom å innta et bakhtinsk perspektiv på elevytringene, og benytte seg av tilhørende begreper som en støtte i responsamtalene, vil det unike og individuelle ved hver ytring også ivaretas. Samtidig anerkjennes det at disse ytringene aldri oppstår i et vakuum, men alltid vil være preget av kontekst, av talesjanger, av forgående og kommende ytringer, av den svarende forståelsen til læreren i det hun går i dialog med eleven – og elevens motsvar.

Det tredje jeg ønsker å trekke frem, er relevansen dette har ut over tekst- og responsarbeidet på første trinn. Selv om jeg i dette prosjektet har tatt utgangspunkt i ytringer fra en førstetrinns elev og har skrevet frem ytringstypen som noe som ofte forekommer i begynneropplæringen, lager elevene sammensatte tekster også videre i utdanningsløpet. Å ta utgangspunkt i det tenkeredskapet som er skissert i denne oppgaven, mener jeg er overførbart til andre ytringer enn dem jeg har gått i dialog med, på andre trinn og i andre fag. Helt grunnleggende handler det om å anerkjenne og videreutvikle den sammensatte tekstkompetansen elevene besitter, og som læreplanen i faget etterspør.

6.2. Kritiske bemerkninger

En utfordring i arbeidet med prosjektet, har vært at teoretiseringen i og ambisjonene for oppgaven kanskje krever et større omfang enn det som er mulig innenfor rammene av dette masterprosjektet. Dette har jeg imidlertid forsøkt å kompensere for gjennom å avgrense meg til kun å se på enkelte av begrepene tilknyttet Bakhtins ytringsteori, og anvendt disse på et utvalg elevytringer. Slik har det vært en teoretisk *utforskende* oppgave, mens en i et større prosjekt i tillegg kunne ha vært *utprøvende* i praksis, og forsøkt å implementere det tenkeredskapet som skisseres her.

Å forholde seg til ett perspektiv, har nødvendigvis noen begrensninger. Det bakhtinske perspektivet har vært fruktbart i møte med elevytringene, men samtidig har jeg underveis i prosjektet sett relevansen av å hente inn teori fra flere felt. Kanskje spesielt interessant hadde det vært å støtte seg på begrepsapparatene man finner innenfor tegneserie- og bildebokteori. Slik kunne man hatt et bredere grunnlag å støtte seg på i møte med ulike element i elevytringene, som f.eks. ulike typer samspill mellom tekst og tegning (jf. bildebokens ikonotekst), eller forfatterens valg av tegnestil for å formidle følelser, stemning osv. Dette kunne også ha vært fruktbart å diskutere opp mot multimodalitetsteori og begreper som multimodal kohesjon, modal affordans og funksjonell spesialisering. Dersom jeg skulle skrevet denne oppgaven om igjen, er dette noen teorier det kunne ha vært fruktbart å supplere med.

I to av tre ytringer kan en se at eleven har latt seg inspirere av lærerens modellering og den visuelle støtten hun tilbød. I etterkant ser jeg at det hadde vært gunstig om jeg hadde tatt bilder av dette, for slik å kunne vise tydelig hvor i tekstene Andrea støttet seg til lærerens ytringer. Jeg har forsøkt å kompensere for fraværet av disse ytringene ved å bruke observasjonsnotater for å gi informasjon om skriveøkten som Andreas ytringer ble til i. Samtidig mener jeg det hadde vært en styrke om disse koblingene mellom ytringene kunne blitt *vist* slik de originalt var, og ikke bare beskrevet ut fra mine notater.

Som fortolkende forsker er det ikke mulig å være fullt ut objektiv. Derfor er det en mulighet for at jeg gjennom mine tolkninger har tillagt Andreas ytringer mer og annen mening enn det hun intenderte. For å minimere risikoen for dette, har jeg forsøkt å la elevens egne forklaringer danne utgangspunktet for mitt møte med ytringene. I tillegg har jeg forsøkt å være tydelig på at det i drøftingen er et skille mellom de samtale som faktisk ble gjennomført, og diskusjonen rundt mulige samtaler (der risikoen kanskje er større for å ilegge tegningen mer enn Andreas intensjon). I lys av dette er ikke nødvendigvis denne mulige feilkilden negativ, i det minste ikke ut fra det dialogiske perspektivet jeg har valgt. Ytringen «skapes» også på nytt idet den blir svart på – og jeg har gått i dialog med disse ytringene på ulike tidspunkt og med ulik teoretisk innsikt. Slik har ytringen også blitt gjenskapt flere ganger med mine ulike svarende posisjoner, som kan åpne for en ny meningsforhandling hver gang.

6.3. Muligheter for videre forskning

I forlengelsen av dette prosjektet ser jeg flere muligheter for videre forskning. Der jeg har vært teoretisk utforskende, hadde det vært interessant med f.eks. en intervensjonsstudie som er praktisk utprøvende – der «tenkeredskapet» raffineres og formuleres i noe lignende som de fem tesene for funksjonell respons (jf. Kvithyld & Aasen, 2011), for deretter å anvendes av lærere i møte med de yngste elevenes tekster. Ut fra en slik studie kan en innhente informasjon om, og eventuelt hvordan, et økt fokus på den sammensatte tekstproduksjonen innvirker på begynneropplæringen i norskfaget. Her mener jeg det kan være relevant å undersøke innvirkningen på både skrive- og leseutviklingen, da elevene spiller på den sammensatte tekstkompetansen, ikke bare når de selv skaper sine ytringer, men også når de møter andres, være det seg medelever, bøker eller filmer.

Individuelle responsamtaler, der en går i dybden på elevenes ytringer, kan være tidkrevende og vanskelig å få gjennomført i en skriveøkt der mange hensyn skal tas og interesser ivaretas. I forlengelsen av et prosjekt som det jeg skisserer ovenfor, kunne det derfor vært fruktbart å undersøke hvordan slike samtaler kan gjøres i form av et responsverksted.

Uken før det ene besøket hos klassen, hadde de laget superhelte tegninger. Disse var de kjempeivrige på å vise frem, og noe som kan illustrere hvordan elevene har et behov for, og kanskje et stort utbytte av, å snakke om tekstene sine. Ut fra det jeg har erfart, er det vanlig praksis på småtrinnet å samle elevene i en lyttekrok eller lignende, og la dem vise frem tekstene de har lagd. Kanskje kan en spille videre på denne praksisen, der det for eksempel arrangeres verksted der elevene får presentert tekstene sine for læreren og medelevene, og der læreren kan ta ansvar for at det stilles spørsmål tilknyttet ulike momenter i tekstene, om elevens ulike valg, osv.

Noe annet jeg tror det ville vært interessant å observere, er de samtalene som foregår mellom elevene mens de skaper disse sammensatte ytringene. Under flere av besøkene inn i klasserommet, observerte jeg elever som «samtegnert» - f.eks. når to elever skulle skrive om drømmeyrket sitt. De tegnet og skrev på hvert sitt ark, men som til sammen utgjorde en slags «fellestekst» der de tegnet en veterinærklinikk begge ville jobbe på. Den ene tegnet for eksempel et dyr som var innlagt på klinikken, mens den andre tegnet selve veterinæren. Samtalen mellom elevene ble en viktig pådriver underveis i arbeidet, der de diskuterte hvilke elementer som skulle være med, eller hjalp hverandre å lydere ut riktige bokstaver. Ut fra det jeg observerte, var det tydelig at dette var to tekster i samme univers og med felles mening.

I metodekapitlet inviterte jeg leseren til å møte denne oppgaven som en ytring. Den er et svar på, og har gått i dialog med, mange ulike ytringer av forskjellig art, men viktigst av alt fordrer den et svar. Det er et ønske at lesere – lærere, lærerstudenter eller lærerutdannere – går i dialog med denne oppgaven, og er enig eller uenig, blir provosert eller engasjert, men forhåpentligvis tar del i noe som åpner for en diskusjon om og perspektiver på de yngste elevenes tekster, og spesielt hvordan en kan møte disse for å anerkjenne og videreutvikle bredden av tekstkompetansen elevene har.

Referanser

- Alver, B. G. (2001). Forskningsetiske perspektiver på forskning i studiet af børnekultur. I U. Palmenfelt & T. K. Marker (Red.). *At forske i en bevægelig verden: Refleksivitet i børnekulturforskningen*. (s. 13-29). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3rd ed.). LA: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The dialogic imagination: four essays* (s. 259-422). (Emerson, C. & Holquist M., oversetter). Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1995). *Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber*. (N. M. Andersen & S. Klimenko, oversetter.) Hentet 09.12.2019 fra: <https://tidsskrift.dk/kok/article/view/20720/18247>
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Bergen: Ariadne Forlag.
- Black, P. J. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. I *Assessment in Education*, 5 (1), 7-77.
- Blaikie, N. (1993). *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge: Polity Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper. Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of childwriters. Friends learning to write*. New York: Teachers College Press.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43). Stockholm: Liber
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet 16.04.2020 fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I *Review of Educational Research*, Vol. 77, 81-112.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 275-298). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. H. (2013). Tegning og samhandling på førstetrinnet. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 81-102). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Iglund, M-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research*. New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning, 2011* (9) 10-16. Hentet 13.02.2020 fra:
https://www.videnomlaesning.dk/media/1474/videnom_9_kvithyldaasen.pdf
- Lorentzen, R. T. (2009a). Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I Smidt, J. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 104-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009b). Den tidlege skriveutviklinga. I Smidt, J. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mackenzie, M. & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. I *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (4), 22-29. Hentet 24.05.2020 fra:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/183693911303800404>
- Mackenzie, N. (2014). Teaching early writers: Teachers' responses to a young child's writing sample. I *Australian Journal of Language and Literacy*, 37 (3), 182-191. Hentet 24.05.2020 fra:
https://www.researchgate.net/publication/273135469_Teaching_early_writers_Teachers%27_responses_to_a_young_child%27s_writing_sample
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 17-42). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Sjøhelle, D. K. (2010). Å vurdere sammensatte tekster. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 321-343). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skrivesenteret. (2016). *Vurderingskriterier*. Hentet 12.03.2020 fra:
<http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Mestringsniv%C3%A5beskrivelser.pdf>


- Smidt, J. (2004). Et dialogisk og økologisk syn på tekster, norskfag og kultur. I J. Smidt, *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, E. S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 7-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39-65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 04.02.2020 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Bruke Vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling*. Hentet 12.03.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/2-bruke-vurdering-for-laring-for-a-fremme-elevenes-skriveutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet 04.02.2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk*. Hentet 04.02.2020 fra: <http://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Askeladden og prinsessa som ingen kunne målbinde



Hvis jeg var rampenissen...



FYLE

HELE

KASEROME

ME

~~SM~~

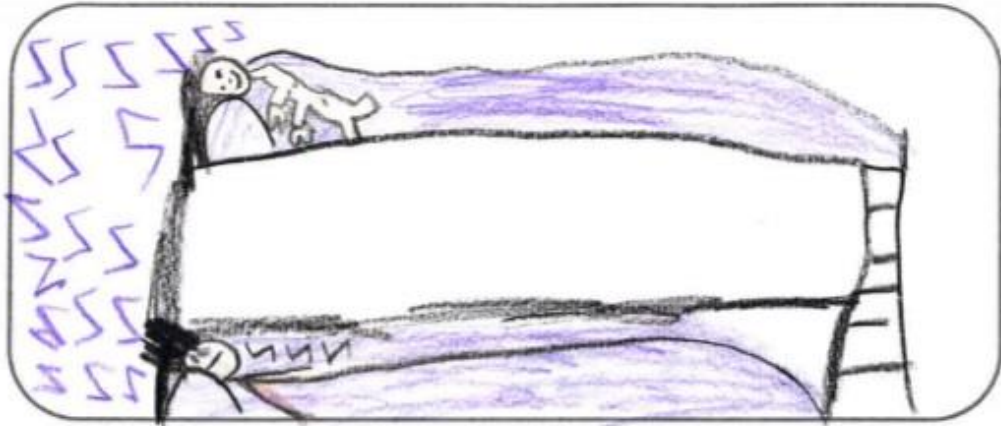
SMAGAT

TIL

© Teaching Resources

Vedlegg 3 – Hverdagshendelse

①



JEG ER VÅKEN. LILIEBROK SNOKKER.

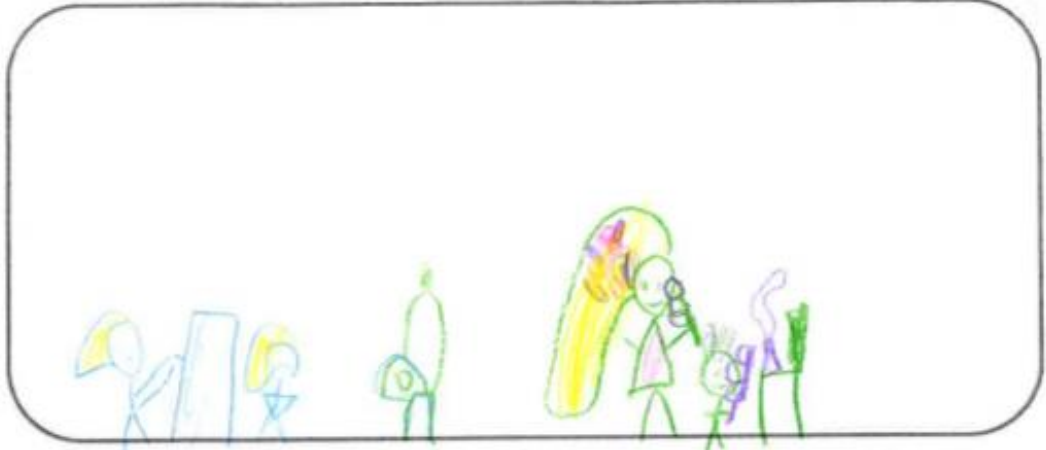


②



TELEFONEN RINGER. [REDACTED] VIL SOVE
LENGER.

3



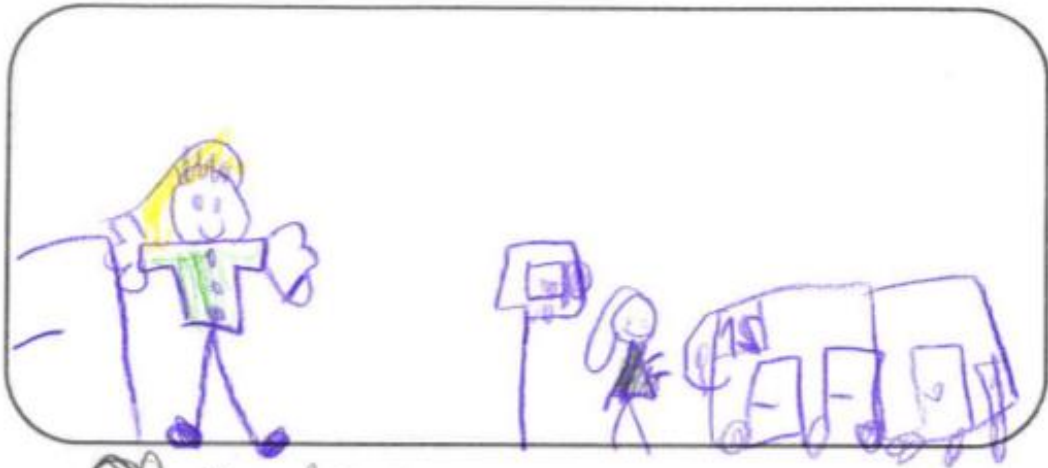
JEG PUSSE TENNER.

4



VI SPISER.

5



~~200~~SKOEBEN

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Funksjonell skriving i de første skoleårene»

Kjære foresatt!

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke skriveundervisning i de første skoleårene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Om prosjektet

Funksjonell skriving i de første skoleårene («FUS-prosjektet») er et forsknings- og utviklingsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning og Skrivesenteret ved NTNU. Det overordna formålet med prosjektet er å få bedre innsikt i barns tidlige skriving og øke kvaliteten på undervisning og læring de første skoleårene. Prosjektet vil foregå som et utviklingsprogram på totalt 60 skoler i Norge. I prosjektet vil vi undersøke kortsiktige og langsiktige effekter av en tidlig start med skriveundervisning.

Skolen ditt barn går på er i samarbeid med kommunene trukket ut for å delta i prosjektet. Alle som starter på første trinn ved skolen høsten 2019 får forespørsel om å delta.

Hva innebærer det å delta?

Fra elevene som deltar, vil vi samle inn kopier av noen av tekstene eleven skriver i løpet av de første to skoleårene. Vi vil også samle inn tekster på slutten av 3. trinn. Dette foregår ved at læreren samler inn tekstene, og leverer en kopi av teksten til forskerne. Originalen kan eleven selv beholde.

I løpet av prosjektet vil også forskere besøke klasserommet 2-8 ganger for å observere hvordan lærer og elever jobber med skriveopplæring. Forskerne kommer da også til å snakke med elevene om skriveaktivitetene de deltar i og om tekstene deres.

Vi vil også henvende oss til deg/dere som foresatt med et kort spørreskjema som handler om din utdanning og erfaring med skriving.

E-post
fus@ilu.ntnu.no

Nettside
fusprosjektet.no

 **Skrivesenteret**
Nasjonalt senter for skriveopplæring
og skriveforskning

 **NTNU**

Utvalg 01

Hva skal vi bruke elevtekstene til?

Vi analyserer elevtekstene for å få kunnskap om barnas samlede skrive- og tekstkompetanse i de to første skoleårene. Tekstene vil også være basis for å utvikle beskrivelser av hva barn mestrer de første skoleårene.

Bilder av og utdrag fra tekstene kan komme til brukes i vitenskapelige publikasjoner og presentasjoner fra prosjektet. Til hver tekst vil vi registrere elevens alder og kjønn. Personidentifiserende elementer, som eget eller andres navn og/eller identifiserende beskrivelser av andre personer eller sensitive hendelser, vil bli anonymisert (det vil si at vi tar bort akkurat den delen av teksten, eller at vi ikke bruker tekster der det er tvil om vi kan anonymisere tilstrekkelig).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Elevtekstene, observasjonene fra klasserommet og informasjonen fra foresatte brukes bare til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Når vi presenterer resultat fra prosjektet vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever. Det er bare forskere og studenter som er tilknyttet prosjektet som vil ha tilgang til ikkeanonymiserte versjoner av dataene.

Elevtekstene vil merkes med en kode som gjør at vi kan finne ut hvilken elev som har skrevet teksten. Lista med kobling mellom kode og navn oppbevares adskilt fra øvrige data, og er bare tilgjengelig for forskerne som systematiserer dataene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. *Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.* Tekstene vi har samlet inn fra ditt barn blir da slettet og tatt ut av prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt beholder vi bare anonymisert informasjon (f.eks. elevtekster med kode), men ikke personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du visse lovgitte rettigheter knyttet til personopplysninger.

«Personopplysninger» betyr i denne sammenhengen at vi har informasjon om barnets navn, kjønn og alder. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt, å få rettet personopplysninger om ditt barn, få slettet personopplysninger om ditt barn, få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger, og du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hvor kan du finne ut mer?

Har du spørsmål om studien, eller er du usikker på om du vil la ditt barn delta? Ta kontakt med:

- Prosjektleder Gustaf B. Skar ved Institutt for lærerutdanning, NTNU: tlf. 73412771, e-post: gustaf.b.skar@ntnu.no.
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen: tlf. 930 79 038, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: tlf. 55 58 21 17, e-post (personvernombudet@nsd.no).

På vegne av FUS-prosjektet

Med vennlig hilsen

A handwritten signature in blue ink, reading "Gustaf Skar", written over a horizontal line.

Gustaf B. Skar, prosjektleder

Førsteamanuensis, NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Funksjonell skrivning i de første skoleårene*, og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at FUS-prosjektet samler inn kopier av tekster barnet mitt/vårt har skrevet.
- at barnet mitt/vårt deltar når forskere fra FUS-prosjektet gjennomfører observasjoner av skriveundervisning og har samtaler med elevene om skriveaktivitetene og tekstene deres.
- at FUS-prosjektet sender meg som foresatt et spørreskjema.

FYLL UT GULE FELT – LEVER SKJEMAET TIL SKOLEN. Informasjonsdelen (ark 1) beholder du selv.

SKOLE (BLOKKBOKSTAVER):	KLASSE (BLOKKBOKSTAVER):
ELEVENS FULLE NAVN (BLOKKBOKSTAVER):	FORESATTES FULLE NAVN (BLOKKBOKSTAVER)
DATO	SIGNATUR

