ISBN 978-82-326-2988-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2989-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling

Sindre Dagsland

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:99

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:99

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sindre Dagsland

Om å jakte på heffalomper

Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk

Sindre Dagsland

Om å jakte på heffalomper

Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, april 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

© Sindre Dagsland

ISBN 978-82-326-2988-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2989-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:99

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

Avhandlingens tittel spiller på Ole Brumms jakt på heffalomper i Milnes bøker. I sin jakt på heffalompene har Ole Brumm mange venner som på ulike måter bidrar i heffalompjakten. Dette gjelder også meg, og det er flere som har bidratt til avhandlingsarbeidet som jeg gjerne vil takke.

Først og fremst vil jeg takke de tre lærerne og elevgruppen på Marka skole som jeg var så heldig å få samarbeide med og bli kjent med, for å ha åpnet klasserommet sitt for meg, og som har måttet leve med en forsker (og dennes evinnelige intervjuspørsmål, observasjon og tilstedeværelse) i klasserommet over så lang tid. Takk for et interessant, spennende og faglig givende samarbeid!

Takk til mine to veiledere, Lars Sigfred Evensen og Jon Smidt, som har utfylt hverandre på utmerket vis, og har bidratt med kloke og motiverende ord på flere områder enn kun faglige. Jeg setter umåtelig stor pris på veiledningen jeg har fått, og samtalene vi har hatt, disse årene.

Jeg kommer heller ikke utenom prosjektleder Synnøve Matre og resten av Normprosjektets forskergruppe og stipendiater: Randi Solheim, Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Gustaf Skar, Hildegunn Otnes, Ragnar Thygesen, Jorun Smemo, Anne Holten Kvistad, Trine Gedde-Dahl, Jannike Ohrem Bakke og Kristin Torjesen Marti. Å komme inn som ung forsker i et så sterkt og engasjerende forskningsmiljø, er noe jeg har lært utrolig mye av. Takk for mange fruktbare samtaler og konstruktive innvendinger underveis – og ikke minst takk for alt det hyggelige samværet.

Takk også til alle mine kollegaer på norskseksjonen ved NTNU ILU, for at jeg har fått tatt del i det åpne, hyggelige og faglig solide fellesskapet jeg synes kjennetegner seksjonen.

Takk til mine både tidligere og nåværende medstipendierende kontorkollegaer; Ola Harstad, Lennart Jølle og Eivind Kaspersen, som har bidratt med kritiske innspill, lure tanker og trivelige passiarer underveis.

Videre vil jeg takke forskerskolen Lingphil (Norwegian graduate researcher school in linguistics and philology) for støtte til og regi av prøvedisputas. Også takk til prøve-opponent Kjell Lars Berge for nyttige innspill i en viktig fase av skrivingen.

En generell takk går også til NTNU ILU (tidligere HiST ALT) for gunstige rammer og for privilegiet det er å kunne fordype seg i én enkelt problemstilling over så mange år.

Avslutningsvis vil jeg takke venner og familie. Takk til mamma og pappa for deres uforbeholdne støtte og gavmildhet. Takk også til mine musikerbrødre Sjur og Sturle – for inspirerende og morsomt selskap (og bæretrening) under skriveopphold langs diverse av deres mange turnéruter. Jeg vil også takke Hege og Isak – som nok ikke helt selv er klar over hvor mye de faktisk har bidratt til å gjøre sluttfasen av arbeidet lettere enn jeg hadde sett for meg at den kom til å være.

Trondheim, januar 2018

Sindre Dagsland

1 INNLEDNING 1
1.1 BEGREPSAVKLARINGER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER 2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL. AVGRENSING OG UTDYPING 4
1.2.1 Empirigrunnlag 5
1.2.2 Operasjonalisering av problemstillingen: forskningsspørsmål 6
1.2.3 De to primære forskningsspørsmålene: posisjonerings- og relieffanalyse som primære analysetilnærminger 7
1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGGING 10
1.4 NOEN VIKTIGE BEMERKNINGER OM FORHOLDET MELLOM AVHANDLINGEN OG NORMPROSJEKTET 12

2 SKRIVEHJULET I UTVIKLING OG BEVEGELSE 15
2.1 VANDRENDE BEGREPER OG SKRIVEHJULET SOM VANDRENDE 15
2.2 ET REFLEKSJONS- OG UTFORSKINGSBEGREP I BEVEGELSE 18
2.3 ULIKE VERSJONER AV SKRIVEHJULET, 2004-2012 21
2.3.1 Tidligere versjoner av Skrivehjulet 23
2.3.2 Normprosjekt-versjonen av Skrivehjulet: endringer og spenninger 29
2.3.3 Oppsummering av skrivehandlingenes bevegelser og spenninger i Skrivehjulet 35

3 ET METALINGVISTISK PERSPEKTIV PÅ ELEVERS ANTATT REFLEKTERENDE OG ANTATT UTFORSKENDE TEKSTER 37
3.1 ØKOLOGI SOM METAFOR FOR STUDIEN SOM EN KOMPLEKS SAMMENSETNING 38
3.1.1 Elevtekstene som bakhtinske ytringer: et dobbelt perspektiv 40
3.1.2 Posisjonering som samlende begrep og ytringens tre aspekter som relasjonelle størrelser 44
3.1.3 Talegenre – relasjonen mellom ytringen og dens kontekst 47
3.1.4 Eksemplifisering av posisjoneringsbegrepet i en faglig kontekst: matematikkfaglig posisjonering 51
3.1.5 Om begrepet skrivekultur 54

4 VITENSKAPSTEORI, METODE OG UTVIKLING AV ANALYSEVERKTØY 61
4.1 FORSKEREN SOM EN FORTOLKER AV TEKST – ET METALINGVISTISK GRUNNSYN 61
4.2 ET KVALITATIVT DYPDYKK I NORMPROSJEKTET - HETEROGENITET OG KOMPLEKSITET 67
4.3 NORMPROSJEKTETS INTERVENSJON – PREMISSER OG IMPLIKASJONER FOR EGET FORSKNINGSDESIGN OG EGEN FORSKERROLLE 68
4.4 BEGRUNNELSER FOR VALG AV EMPIRI OG INNSAMLING 70
4.4.1 Oversikt over materialet 72
4.5 OM EGEN FORSKERROLLE 77
4.6 OM INTERVJUENE 81
4.6.1 Elevene som eksperter på egen tekst 82
4.6.2 Om intervjuguidene 86
4.6.3 Lærerintervjuer – vurderingssamtaler 87
4.6.4 Avslutningsintervjuene – elever og lærere 87
4.6.5 Kort om transkripsjonskoder 88
4.7 NSD, ANONYMITET OG PERSONVERN 89
4.8 FRA TEORI TIL ANALYSE: POSISJONERINGS- OG RELIEFFANALYSE SOM OVERORDNEDE ANALYSEBLIKK 90
4.8.1 Posisjoneringsanalyse 92
4.8.2 Reliefftenkning som analysetilnærming og sorteringsverktøy 94
4.8.3 Posisjonerings- og relieffanalyse med hensyn til modalitet og aspekt – kontekstuelle tilnærminger 100
4.9 ANALYSEPROSESSEN SOM HYPOTESEGENERERERENDE 106

5 BAKGRUNNSANALYSER: SKRIVEKULTUR(ER) PÅ MARKA SKOLE OG TENDENSER I NORMPROSJEKTETS TOTALE SKRIVEOPPGAVEMATERIALE. 111
5.1 SKRIVEKULTURER PÅ MARKA SKOLE GENERELT OG SJETTE TRINN SPESIELT 113
5.1.1 Kort om Marka skole og sjette trinn 114
5.1.2 Marka skole: aspekter fra ledersamlinger, bakgrunnsdokumenter og intervjuer. Skolenivå 114
5.1.3 Lokal(e) skrivekultur(er) på Marka skole, med spesielt blikk på sjette trinn 118
5.1.4 "Normskriving" versus "vanlig skriving" 121
5.1.5 "Skrivehandlinger og skriveoppgaver" – ressursheftets rolle i undervisningen 123
5.1.6 Et talegenre-blikk på ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver". 127
5.2 ET BLIKK PÅ ENKELTE TENDENSER OG MØNSTRE I DE 687 SKRIVEOPPGAVENE I NORMPROSJEKTET 136
5.2.1 Fag- og skrivehandlingsfordelinger i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale 138
5.2.2 Tendenser og mønstre med hensyn til skriving i matematikk (med spesielt blikk på skriveoppgaver ut fra å reflektere og å utforske 140
5.2.3 Tendenser og mønstre med hensyn til skriving i norsk (med spesielt blikk på skriveoppgavene ut fra å reflektere og å utforske) 145
5.2.4 "Oppgavebanken": en ytterligere låsing av hjulet? 148
5.2.5 Oppsummering: Tendenser og mønstre i Normprosjektets oppgavemateriale 149

6 ELEVENES POSISJONERINGER I TEKSTER SKREVET I NORSK OG MATEMATIKK 151
6.1 POSISJONERING I TEKST OM SANNSYNLIGHET I MATEMATIKK 152
6.1.1 Petters (m613) posisjonering 156
6.1.2 Ørjans (m601) posisjonering: et kort sammenlignende eksempel 159
6.1.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser 160
6.2 POSISJONERING I TEKST OM DET Å REGNE MED POSITIVE OG NEGATIVE TALL 161
6.2.1 Mortens (m615) posisjonering 164
6.2.2 Oppsummering, drøfting og hypoteser 173
6.3 ELEVENES POSISJONERING UT FRA BRØK-OPPGAVENE 174
6.3.1 Erles (m633) posisjonering 177
6.3.2 Andreas' (m620) posisjonering: et sammenlignende eksempel 182
6.3.3 Ingrids (m603) posisjonering: et kort eksempel på skriveoppgavens didaktiske potensial 184
6.3.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser 186
6.4 ELEVENES POSISJONERINGER I HYPOTESETEKSTER I MATEMATIKK 187
6.4.1 Petters (m613) posisjonering 192
6.4.2 Emmas (m608) posisjonering 198
6.4.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser 201
6.5 POSISJONERINGER UT FRA EN SKRIVEOPPGAVE OM FORTELLINGER I NORSK 202
6.5.1 Sofias (m627) posisjonering 205
6.5.2 Stines (m606) posisjonering 210
6.5.3 Mortens (m615) posisjonering 212
6.5.4 Petters (m613) posisjonering i to ulike utkast av teksten 214
6.5.5 Oppsummering, drøfting og hypoteser 217
6.6 POSISJONERINGER UT FRA EN SKRIVEOPPGAVE OM Å UTFORSKE DIALOGER I GUMMI-TARZAN 218
6.6.1 Thomas' (m605) posisjonering 221
6.6.2 Sofias (m627) posisjonering 223
6.6.3 Samuels (m609) posisjonering 225

6.6.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser ... *226*
6.7 ELEVENS POSISJONERINGER UT FRA EN SKRIVEOPPGAVE OM VALG AV BILDER I SAMMENSATT TEKST ... 228
6.7.1 Ingrids (m603) posisjonering ... *231*
6.7.2 Pers (m632) posisjonering ... *234*
6.7.3 Mias (m610) posisjonering ... *235*
6.7.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser ... *236*
6.8 POSISJONERING UT FRA EN SKRIVEOPPGAVE OM LESESTRATEGIER ... 237
6.8.1 Mortens (m615) posisjonering ... *239*
6.8.2 Fabians (m611) posisjonering: et kort sammenlignende eksempel ... *242*
6.8.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser ... *243*
6.9 POSISJONERINGSANALYSER: OPPSUMMERING, DRØFTING OG HYPOTESER ... 243

7 EN KONTEKSTUELL TILNÆRMING TIL ASPEKT I ELEVTEKSTENE ... 251
7.1 PRINSIPPER FOR TOLKNING AV PERFEKTIVE OG IMPERFEKTIVE ELEMENTER I ELEVTEKSTMATERIALET: DISKUSJON, PROBLEMATISERING OG EKSEMPLIFISERING ... 252
7.1.1 Perfektivitet, imperfektivitet og resultative perfect i elevtekstmaterialet ... *252*
7.1.2 Utforskingsprosessen som noe avsluttet eller pågående – et sammenlignende eksempel ... *257*
7.1.3 Elevtekster med imperfektiv forgrunn: universelle innsikter, evalueringer, gjentatte og alternative handlinger ... *260*
7.1.4 Multimodalitet og aspekt ... *264*
7.1.5 Kompleksitet med hensyn til aspektuell tolkning – et tvilstilfelle ... *266*
7.2 OVERSIKTER OVER TEKSTER PREGET AV PERFEKTIV OG IMPERFEKTIV I ELEVTEKSTMATERIALET ... 270
7.2.1 Aspektfordelinger med hensyn til fag, men på tvers av skrivehandling ... *270*
7.2.2 Aspektfordelinger med hensyn til både fag og skrivehandling ... *273*
7.2.3 Posisjoneringsfordeling med hensyn til aspekt – med fokus på de antatt utforskende tekstene ... *276*
7.3 OPPSUMMERING ... 278

8 SAMMENFATNINGER, DRØFTING OG KONKLUSJONER ... 281
8.1 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL ... 281
8.1.1 Hvordan skriver elevene i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster når de skriver i norsk og matematikk? ... *282*
8.1.2 Hvilke premisser for refleksjon og utforsking kommer til syne i Normprosjektet? Mulige implikasjoner for Skrivehjulet ... *285*
8.2 DET OVERORDNEDE METALINGVISTISKE PERSPEKTIVET PÅ SKRIVING: TEORETISKE, ANALYTISKE OG METODISKE BIDRAG ... 289
8.3 VIDERE FORSKNING ... 291
8.4 EN AVSLUTTENDE (ANTATT) REFLEKSJON OVER EGEN REFLEKSJON OG UTFORSKING: OM Å JAKTE PÅ HEFFALOMPER ... 292

9 LITTERATURLISTE ... 297

10 FIGURLISTE ... 304

11 LISTE OVER TABELLER ... 305

12 VEDLEGG ... 306
12.1 VEDLEGG 1: SKRIVEHJULET ... 306
12.2 VEDLEGG 2: RESSURSHEFTET «SKRIVEHANDLINGER OG SKRIVEOPPGAVER» ... 307
12.3 VEDLEGG 3: TABELL OVER SKRIVEFORLØP ... 323
12.4 VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE, ELEVER ... 327
12.5 VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE, LÆRERE ... 329
12.6 VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE, AVSLUTNINGSINTERVJU ... 330
12.7 VEDLEGG 7: SAMTYKKESKRIV, FORELDRE ... 333

”Jeg så også en heffalomp en gang,” sa Nasse Nøff,
”jeg tror i alle fall jeg gjorde det. Bare at jeg kanskje ikke likevel.”
”Det gjorde jeg også,” sa Ole Brumm, mens han lurte på hvordan en heffalomp så ut.

Det ordet som hele tiden surret omkring i hodet hans var *heffalomper*. Hvordan så en heffalomp ut, mon tro? Var den farlig vill? *Kom* den virkelig hvis man plystret på den? Og *hvorledes* kom den? Likte den griser? Og hvis heffalompen likte griser, spilte det da noen rolle *hva slags gris* man var?

Så sa han høytidelig:
”Nøff, jeg har bestemt noe.”
”Hva har du bestemt?”
”Jeg har bestemt å fange en heffalomp”
(Milne, 2002, s. 91–105)

1 Innledning

Denne avhandlingen bygger på en kvalitativ undersøkelse av hvordan elever i samme klasse skriver antatt reflekterende og utforskende tekster i norsk og matematikk. Det nasjonale forskningsprosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (Normprosjektet)[1] utgjør en viktig kontekst for både avhandlingen og elevtekstene jeg undersøker. Avhandlingen er en kritisk drøfting av refleksjons- og utforskingsbegrepet i modellen Skrivehjulet[2], der det *å reflektere* og *å utforske* utgjør to av seks *skrivehandlinger*. I Normprosjektet er Skrivehjulet en sentral teoretisk modell, og lærerne ved de 20 skolene i Normprosjektet måtte som del av intervensjonen bruke Skrivehjulet som utgangspunkt når de planla skriveoppgaver og skriveundervisning i ulike fag. Dette gjaldt også de tre lærerne ved ”Marka” skole som underviste i sjetteklassen jeg følger i denne studien, og skolen var med i Normprosjektet. På grunn av perspektivet i denne avhandlingen er Normprosjektet også en viktig del av kasuset som studeres i avhandlingen, fordi deler av Normprosjektets intervensjon behandles som empiri. I tillegg til å være en kvalitativ undersøkelse av elevers reflekterende og utforskende skriving i to ulike fag, er avhandlingen også en undersøkelse som kan belyse noe av ”hva som skjer” i et stort intervensjonsprosjekt der begreper og tenkemåter om skriving blir forsøkt integrert i ulike skolers læringsøkologier.

Denne avhandlingens studieobjekt reflekteres i tittelen “Om å jakte på heffalomper”. Heffalompen er et vesen som Ole Brumm og vennene hans snakker om, men som ingen av dem har sett. En kan til og med lure på om heffalompen i det hele tatt eksisterer. Å finne fotavtrykk etter heffalomper eller andre fabeldyr virker dermed som utfordrende aktiviteter, og for Ole Brumms del ender han opp med å fange seg selv. I denne avhandlingen brukes heffalompen som en metafor for ulike beskrivelser, antakelser og hypoteser tilknyttet termene “refleksjon” og “utforsking”. I intervensjonskonteksten

[1] Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (“Normprosjektet”) hadde som mål å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving og finne ut hvilken effekt bruk av disse kan ha på læreres vurderingskompetanse og elevers skriving. Prosjektet var finansiert av NFR og Høgskolen i Sør-Trøndelag (nå NTNU). I prosjektet samarbeider forskere fra flere fag og institusjoner. Prosjektet ledes av Synnøve Matre og Randi Solheim, NTNU. Forskergruppa ellers består av Kjell Lars Berge, UiO, Lars S. Evensen og Hildegunn Otnes, NTNU, og Ragnar Thygesen, UiA. Se ellers www.norm.skrivesenteret.no.

[2] Se vedlegg 1

som avhandlingens materiale er en del av, blir det *å reflektere* og *å utforske* på ulike måter presentert for de deltakende elevene og lærerne som skrivehandlinger, noe man *gjør* med språket. Å se på det å reflektere og å utforske som skrivehandlinger innebærer andre metaforikker enn refleksjon i betydningen innvendig tankevirksomhet eller utforsking som en romlig, innvendig eller taktil utforsking av noe. Dette leder til undringen som utgjorde avhandlingens utgangspunkt: Hvilke tekstlige eller lingvistiske markører skal man se etter i elevers ytringer når man leter etter refleksjon og utforsking? Hvilke kjennetegn skal man se etter når man leter etter heffalomper? Disse spørsmålene er spesielt interessante fordi doktorgradsprosjektet er med i Normprosjektet, der elever skriver tekster med utgangspunkt i blant annet de to skrivehandlingene å reflektere og å utforske.

1.1 Begrepsavklaringer og teoretiske perspektiver

I Normprosjektet måtte Skrivehjulet brukes av de deltakende lærerne som et ”utgangspunkt for å lage skriveoppgaver i ulike fag. (…) I løpet av et prosjektår skriver elevene tekster innenfor alle de seks skrivehandlingene.” (Solheim & Matre, 2014, s. 81–82). Sagt på en annen måte: Elevene skrev tekster med utgangspunkt i *skriveoppgaver* som ble laget ut fra de seks skrivehandlingene. Men når det er snakk om for eksempel ”de reflekterende tekstene” i Normprosjektets materiale, er betegnelsen ”reflekterende” definert ut fra skrivehandlingen som *skriveoppgaven* ble laget med utgangspunkt i, og ikke ut fra trekk ved tekstene selv. Det er dermed ikke gitt at en skriveoppgave som ber om reflekterende eller utforskende tekster, genererer reflekterende og utforskende tekster, det er heller snakk om *antatt* reflekterende eller utforskende tekster (jf. avhandlingstittelen). Dette utgjør et interessant og viktig utgangspunkt for å kritisk diskutere relasjoner mellom skrivehandling, skriveoppgave og elevtekst, spesielt med hensyn til hva det å skrive reflekterende, utforskende, beskrivende osv. kan innebære. Avhandlingens hensikt er ikke å gi et endelig svar på hva det å skrive reflekterende og utforskende *er* i de to fagene, men å kritisk diskutere og belyse aspekter ved det *antatt reflekterende* og *antatt utforskende* – noe jeg også kommer tilbake til med jevne mellomrom underveis i avhandlingen. Avhandlingen er et *vitenskapelig problematiserende* og *kritisk drøftende* bidrag til en diskusjon om skriving i to ulike fag ut fra de to skrivehandlingene spesielt og ut fra Skrivehjulets skrivehandlinger generelt.

Avhandlingen legger til grunn et teoretisk perspektiv basert på Mikhail M. Bakhtins metalingvistikk (Bakhtin, 1984, 1995, 2003, 2005; Evensen, 2013a), som er det overordnede perspektivet i avhandlingen. Det metalingvistiske perspektivet innebærer for meg en forskerposisjonering med et delvis utenfra-blikk på Normprosjektet: Elevtekstene, skriveoppgavene og klasseromssituasjonene ses som del av en større *økologi* der deler av Normprosjektets forskningsdesign og intervensjon behandles som *del av* økologien som undersøkes, dvs. delvis som empiri. Jeg ser Normprosjektets intervensjon i sammenheng med hvordan Evensen (2013a) skriver om ”tinkering with reality” og ”improvement through change” (s. 135). Normprosjektets to hovedproblemstillinger handler nemlig om hvorvidt elevene ble bedre skrivere og lærerne bedre vurderere i løpet av intervensjonsperioden, og om denne eventuelle effekten kan ha å gjøre med skolenes og lærernes arbeid med presiserte forventningsnormer og et nytt skrivekonstrukt, en tenkemåte om skriving som bygger på en literacy-tankegang (Matre et al., 2011).

Normprosjektets intervensjon er et eksempel på en slags ”tinkering with reality” på den måten at noe nytt skal danne grunnlag for arbeidet med skrive- og vurderingsarbeidet i de allerede etablerte kulturene og økologiene på prosjektskolene, Marka skole inkludert, med en hypotese om at denne tilnærmingen kunne føre med seg ”improvement through change”. I denne avhandlingen er imidlertid *effekten* (jf. Normprosjektets to hovedproblemstillinger) av intervensjonen i bakgrunnen, mens aspekter og spenninger som følge av Normprosjektets ”tinkering with reality” er i forgrunnen: ”Tinkering with reality may reveal aspects that are otherwise hidden, and simultaneously invite a slightly different perspective” (Evensen, 2013a, s. 135). Eksempler på slike aspekter eller spenninger som kommer til syne gjennom Normprosjektets “tinkering with reality”, er for eksempel det allerede nevnte om at det å reflektere og å utforske defineres som *skrivehandlinger*. Det å reflektere og å utforske er noe som kanskje gir andre konnotasjoner enn skriving og skrivehandling i en skolekontekst. Å reflektere som skrivehandling innebærer en annen metaforikk enn å reflektere i betydningen å tenke, en oppfatning som kan stå i spenning til etablerte tenkemåter i skolen. Noe lignende gjelder det å omtale det å utforske som *produkt* eller *prosess*: En utforskende aktivitet og en utforskende tekst er ikke nødvendigvis det samme, og innebærer to ulike utforskingsmetaforikker. Slike spenninger kommer til

syne i materialet i denne undersøkelsen, der klassen jeg følger, skriver tekster ut fra Skrivehjulets skrivehandlinger i norsk og matematikk som del av Normprosjektet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål. Avgrensing og utdyping

Min overordnede problemstilling er som følger:

Hvilke premisser for "refleksjon" og "utforsking" kommer til syne i Normprosjektet, og hvordan skriver elevene i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster når de skriver i norsk og matematikk?

Hovedproblemstillingen er todelt. Den første delen av problemstillingen innebærer et blikk på hvordan begrepene *å reflektere* og *å utforske* er omtalt, presentert og beskrevet i artikler, dokumenter og ressursmateriell i Normprosjektet, samt hvordan begrepene brukes som utgangspunkt for elevenes skriving på Marka skoles sjette trinn. Begreper som skrivehandling, å reflektere og å utforske i Normprosjekt-konteksten blir behandlet med analytisk blikk. Som nevnt har jeg et økologisk perspektiv som bygger på Bakhtins metalingvistikk (Bakhtin, 1984, 1995, 2003, 2005; Evensen, 2013a). I mitt perspektiv får Bakhtins ytringsbegrep innvirkning på hvordan og hvorfor jeg forstår Skrivehjulets skrivehandling "å reflektere" som det ene (ytring) og ikke det andre (tenkning), og får innvirkning på analysen av skriveoppgavene og elevtekstene.

I problemstillingen spør jeg om hvilke premisser for refleksjon og utforsking som kommer til syne i Normprosjektet. Et ord som *premisser* eller *føringer* kan oppfattes som at det finnes en klar og tydelig forhåndsdefinisjon av refleksjons- og utforskingsbegrepet i Normprosjektet. Slik er det imidlertid ikke, og i denne avhandlingen er et viktig poeng at jeg ser på begrepene refleksjon og utforsking som *dynamiske* og i *bevegelse*, og at de kan være flertydige. "Premisser" skal i denne avhandlingen forstås som noe som kan komme til syne som både muligheter og begrensninger i ulike deler av økologien jeg undersøker.

Problemstillingens første del utgjør en bakgrunn og ramme for problemstillingens andre del, der jeg spør hvordan elevene skriver i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster i fagene norsk og matematikk. Den første delen av

problemstillingen er dermed sekundær sammenlignet med den andre. Likevel belyser de to delene hverandre gjensidig, og det å svare på det ene spørsmålet innebærer også et blikk på det andre.

Jeg er altså interessert i å undersøke hvordan elever skriver med utgangspunkt i to ulike skrivehandlinger i to ulike fag, og hvordan denne skrivingen både kan si noe om faglige forskjeller og bidra med å belyse og problematisere skriving ut fra skrivehandlingene. I Normprosjektets materiale har elevene skrevet i ulike fag, og skrivehandlingene var et utgangspunkt for lærernes design av skriveoppgaver i alle fag. Derfor er det interessant å se nærmere på hvordan elever skriver ut fra de samme skrivehandlingene i to ganske ulike fag: norsk og matematikk. I min undersøkelse er jeg spesielt interessert i den delen av Normprosjektets intervensjon som handler om hvordan de to nevnte skrivehandlingene beskrives, omtales, defineres, operasjonaliseres og realiseres (eller ikke realiseres) av økologiens deltakere når lærere og elever arbeider med skriving i de to fagene.

1.2.1 Empirigrunnlag

Empiriinnsamlingen er knyttet til åtte skrivehendelser fordelt over tre semestre i den samme klassen (fra midten av 6. klasse til slutten av 7. klasse) ved Marka skole. De to nevnte skrivehandlingene ble tematisert og gjort eksplisitte i klasserommet i fagene norsk og matematikk. Empirien består av fire skriveoppgaver i hvert av fagene, samt elevenes tekster som svar på disse åtte skriveoppgavene. Til sammen utgjør tekstmaterialet 203 elevtekster, og det er disse tekstene som er mitt primærmateriale. I tillegg til de skriftlige tekstene består materialet av flere individuelle intervjuer med 12 (av 30) elever, gruppeintervjuer med de tre lærerne, feltnotater og lydopptak som ble samlet inn i forbindelse med de åtte skrivehendelsene. I tillegg til datamaterialet samlet inn i denne ene klassen, har jeg også hatt tilgang til Normprosjektets totale datamateriale, og jeg bruker en del av dette som kontekstdata. To eksempler på hvordan jeg bruker slike kontekstdata er: Intervjuer av ledelsen på Marka skole (utført av Normprosjektets forskergruppe) er i avhandlingen med på å belyse skrivekulturer på skolen før og etter at de ble med i Normprosjektet, og utgjør viktig bakgrunnsdata for skrivingen i klassen jeg følger. I tillegg gjør jeg en gjennomgang av tendenser og mønstre i det totale skriveoppgavematerialet i Normprosjektet (687 skriveoppgaver). Denne gjennomgangen belyser aspekter ved hvordan lærerne i Normprosjektet generelt

operasjonaliserer de to skrivehandlingene i faglige kontekster når de lager skriveoppgaver. I tillegg til å fungere som et sammenligningsgrunnlag og en bakgrunn for analysen av hvordan elevene skriver i klassen jeg følger, kan gjennomgangen være med på å belyse enkelte premisser for refleksjons- og utforskingsbegrepet som lærerne går i dialog med når de lager skriveoppgaver (jf. den første delen av problemstillingen).

1.2.2 Operasjonalisering av problemstillingen: forskningsspørsmål

For å operasjonalisere den todelte problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål som på ulike måter står i relasjon til den overordnede problemstillingen. De tre første forskningsspørsmålene er markert med grått fordi de er sekundære sammenlignet med de primære forskningsspørsmålene fire og fem:

1. Hvordan presenteres, omtales og brukes skrivehandlingene "å reflektere" og "å utforske" i Normprosjekt-konteksten?
2. Hvordan kommer ulike skrivekulturer til uttrykk i materialet når det jobbes med skriving ut fra skrivehandlinger på Marka skoles sjette trinn?
3. Hvordan står de åtte intendert utforskende og reflekterende skriveoppgavene i mitt materiale i relasjon til tendensene og mønstrene i det totale skriveoppgavematerialet i Normprosjektet?
4. Hvordan posisjonerer elevene seg i de antatt reflekterende og antatt utforskende tekstene som svar på de åtte skriveoppgavene?
5. Hvilke mønstre med hensyn til globalt relieff kommer til syne i de antatt reflekterende og antatt utforskende tekstene?

Det første forskningsspørsmålet er en konkretisering av problemstillingens første del, "hvilke premisser for "refleksjon" og "utforsking" kommer til syne i Normprosjektet?", og besvares i hovedsak i den første delen av avhandlingen (kapittel 2–5). I kapittel 2, "Skrivehjulet i utvikling og bevegelse", viser jeg hvordan Skrivehjulet har beveget seg gjennom ulike versjoner av modellen (fra 2004) frem til den modellen som ble presentert for lærerne i Normprosjektet i 2012 (jf. forskningsspørsmål 1). Spesielt fokuserer jeg på hvordan ulike spenninger innad i og mellom refleksjons- og utforskingsbegrepet i Skrivehjulet kommer til syne i ulike versjoner.

Som problemstillingen avslører, er jeg spesielt interessert i aspekter ved Normprosjektet som har å gjøre med hva begrepene refleksjon og utforsking kan innebære i de to fagene. Dette fokuset preger også min tilnærming til skrivekultur(er) på Marka skole (forskningsspørsmål 2). Slik begrepet skrivekultur brukes i avhandlingen, har begrepet både en dynamisk og en statisk dimensjon (jf. Christensen, Elf & Krogh, 2014; Overrein & Smidt, 2009). Spesielt den dynamiske dimensjonen er viktig i et blikk på skrivekulturer i en klasse der lærerne ikke gjør det de vanligvis gjør, men selv er i en læringsprosess som del av skoleringen i Normprosjektet.

Forskningsspørsmål tre skal belyse de eventuelle likhetene og forskjellene mellom de åtte skriveoppgavene i mitt materiale og skriveoppgavene resten av lærerne i Normprosjektet har laget. Tendensene og mønstrene i det totale oppgavematerialet belyser den overordnede problemstillingen på den måten at enkelte premisser og spenninger som gjelder refleksjon og utforsking, kommer til syne i min analyse av oppgavematerialet. Skriveoppgavene i det totale materialet er en bakgrunn for og et sammenligningsgrunnlag for de nevnte åtte skriveoppgavene. Spesielt gjelder dette fordi jeg, i samarbeid med klassens tre lærere, var med på å formulere disse åtte skriveoppgavene. En sentral metodologisk drøfting (i kapittel 4) handler dermed om min rolle som *deltaker* i materialet jeg undersøker, og jeg trekker her inn Sarangis (2007) begrep om forskning som ”thick participation” i kombinasjon med Bakhtins metalingvistikk.

Forskningsspørsmål 1–3 ses på som viktig *bakgrunn* for mønstrene i det primære elevtekstmaterialet (de primære forskningsspørsmålene 4 og 5). Forskningsspørsmål 1–3 stiller jeg blant annet som en konsekvens av avhandlingens teoretiske perspektiv. I et bakhtinsk og økologisk perspektiv er det å ha et blikk for den kommunikative konteksten ytringene er en del av, viktig og relevant.

1.2.3 De to primære forskningsspørsmålene: posisjonerings- og relieffanalyse som primære analysetilnærminger

Hva som menes med hovedproblemstillingens formulering “hvordan *skriver* elevene”, blir konkretisert gjennom de primære forskningsspørsmål fire og fem. Forskningsspørsmål fire og fem tematiserer avhandlingens overordnede analyseverktøy, som er en kombinasjon av *posisjoneringsanalyse* (Ongstad, 1997,

2012; Smidt, 2002) og *relieffanalyse* (Evensen, 1990, 2005). Posisjoneringsanalysene innebærer å tilnærme seg elevtekstene ved hjelp av begrepene ytring, posisjonering og talegenre (Bakhtin, 2005; Ongstad, 1997, 2012; Smidt, 2002). Analysetilnærmingen innebærer å se nærmere på hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til ytringens tre aspekter (ekspressivitet, referensialitet og adressivitet), og i relasjon til ulike faglige og ikke-faglige talegenrer.

Fordi jeg leter etter mønstre i elevtekstene, er jeg ut fra talegenrebegrepet interessert i hvilke talegenrer elevene synes å oppfatte seg som del av og i relasjon til, eller mer nøyaktig: hvilke talegenrer som *forskeren* oppfatter ytringene som del av og i relasjon til. Talegenre må her ikke forveksles med et "skolsk" sjanger-begrep, og jeg benytter dermed termene *talegenre* eller *genre* og ikke "sjanger". Dette bygger på en forståelse av talegenre som *ulike måter å gjøre noe språklig på*, og er en forståelse der de ulike "måtene" er i stadig forandring (Bakhtin, 2005; Smidt, 2002, 2004). Perspektivet fremhever det situerte ved elevtekstene, og jeg forstår elevtekstene som bakhtinske ytringer i en større dialogisk kontekst.

Relieffanalysene bidrar med en fokusering på det globale samspillet mellom forgrunn og bakgrunn i elevtekstene som undersøkes. Det innebærer et fokus på hvilken funksjon ulike globale deler av teksten har med hensyn til hverandre. Relieffanalysen kan være til hjelp som et sorteringsverktøy når det gjelder å analysere tekster i et skrivehandlingsperspektiv. I et relieffteoretisk resonnement er elementer ved *tekstens forgrunn* avgjørende for om teksten kan oppfattes som "funksjonelt dominant" reflekterende, utforskende eller dominant noe annet.

Posisjonerings- og relieffanalysen er komplementerende analysetilnærminger, og står begge i relasjon til det metalingvistiske grunnsynet om skriving som semiotisk *økologi*. Samtidig anskueliggjør analysemåtene mønstre i materialet som er interessante og relevante i en diskusjon av skriving ut fra de to skrivehandlingene i to ulike fag. Analyseverktøyet tar hensyn til at det som analyseres, nettopp ses som del av en større økologi der det finnes ulike relasjoner og spenninger mellom økologiens bestanddeler. Analyseverktøyet er også følsomt for eventuelle forskjeller og likheter mellom skrivehandlingene og hvordan disse realiseres (eller ikke) i avhandlingens empiri, hvis slike likheter eller forskjeller kan sies å eksistere. I tillegg bidrar mønstrene

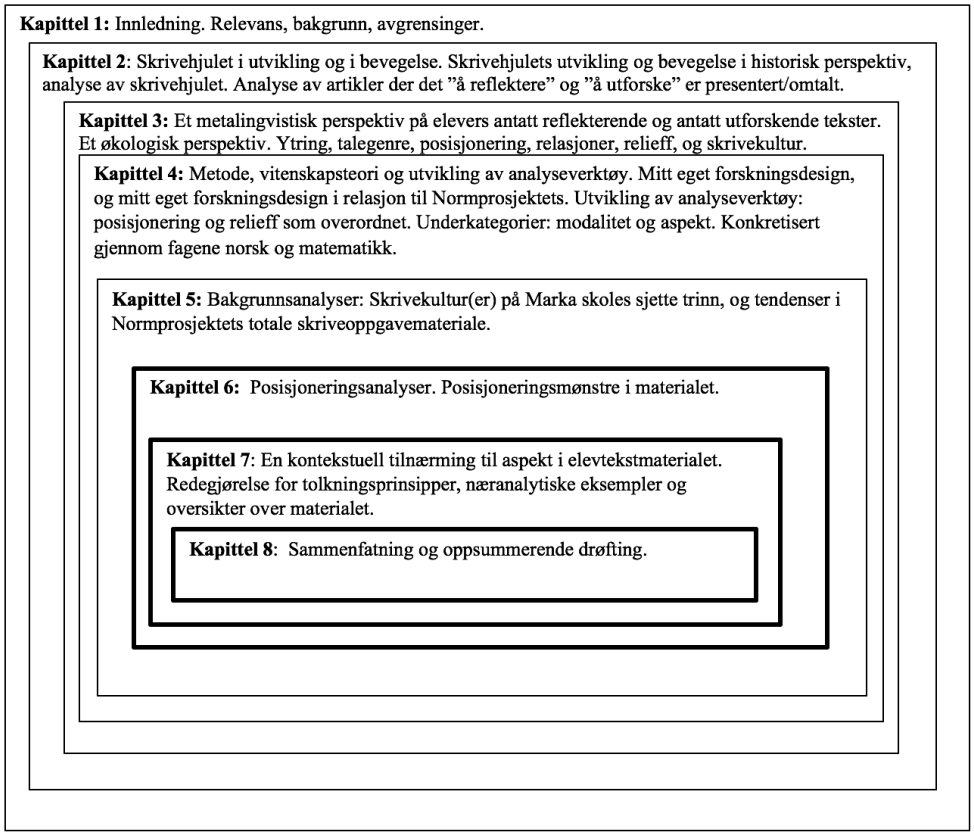
analyseverktøyet anskueliggjør, med å si noe om faglige forskjeller, i dette tilfellet skriving i norsk og matematikk.

Den posisjonerings- og relieffanalytiske tilnærmingen ses på som overordnede analysetilnærminger, og begge tilnærminger har en ”hva skjer i denne teksten?”-inngang til materialet. Ingen av analysetilnærmingene handler for eksempel om å lete etter noen spesifikke forhåndsdefinerte lingvistiske mønstre eller trekk, men slik jeg bruker analysetilnærmingene, kan de kalles *hypotesegenererende.* Noen av mønstrene som har kommet til syne underveis i analyseprosessen, spesifiseres av de to underkategoriene jeg kaller *modalitet* og *aspekt*. Modalitet og aspekt ses på som elementer *ved* ytrerens posisjonering og ytringens relieff, som i ulike teksttilfeller gjør seg gjeldende i varierende grad. I denne sammenhengen innebærer modalitet hvordan elevene posisjonerer seg *epistemisk* og *deontisk*, der e*pistemisk modalitet* (Givón, 1993) handler om sikker vs. usikker viten, mens *deontisk modalitet* (Givón, 1993; Palmer, 2001) handler om uttrykk for forpliktelse, moral og verdier.

Underkategorien *aspekt* bygger på Hopper (1982), og aspekttilnærmingen innebærer å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg i relasjon til handlinger, prosesser eller tilstander som *avsluttede* eller *vedvarende*. For eksempel er dette relevant når det gjelder skrivehandlingen “å utforske”: Posisjonerer elevene seg i etterkant av utforsking som allerede er avsluttet, eksempelvis ved å beskrive hva som skjedde “den gang da” man utforsket, eller posisjonerer de seg som del av en vedvarende prosess? Modalitet og aspekt ses på som kategorier som er underordnet posisjonerings- og relieffanalysen. Min tilnærming til modalitet og aspekt er dermed en *kontekstuell* tilnærming som passer overens med det metalingvistiske perspektivet. Den kontekstuelle tilnærmingen skiller seg fra en formal tilnærming, og finner støtte hos nevnte Givon (1993) og Hopper (1982). Disse utgjør primærkildene for hva jeg legger i epistemisk og deontisk modalitet og aspekt.

1.3 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er bygget opp som rammefiguren under, der hver ramme viser hva som ses på som bakgrunn for den neste delen av resonnementet i avhandlingen. De to analysekapitlene med posisjoneringsanalyser og aspekt, er markert med tykke rammer fordi de ses på som primære analysekapitler (i tillegg til at det avsluttende og oppsummerende drøftingskapittelet er markert med tykke rammer). Det er i disse kapitlene de to primære forskningsspørsmålene besvares. Her ser jeg på posisjoneringsanalysen som viktigst og mest omfattende, mens relieffanalytiske tilnærminger vil bli trukket inn underveis i posisjoneringskapittelet. Kapittelet med aspektanalyser tar i større grad utgangspunkt i et relieffteoretisk resonnement enn posisjoneringskapittelet, og fokuserer i hovedsak på aspekt.



Figur 1: Rammefigur av avhandlingsresonnementet

Etter innledningen følger en del om ”Skrivehjulet i utvikling og bevegelse” (kapittel 2), som fokuserer på det første forskningsspørsmålet. Begreper som skrivehandling, å reflektere, å utforske osv. ses på som begreper *i bevegelse*. Jeg ser nærmere på hvordan Skrivehjulet har beveget seg fra 2004 og frem til den versjonen som ble brukt i 2012.

Deretter følger teorikapittelet (kapittel 3), der jeg redegjør for et metalingvistisk perspektiv og hva det innebærer å se på elevtekstene som del av en større økologi. Her definerer jeg sentrale begreper som ytring, posisjonering, talegenre og skrivekultur, og det blir trukket linjer til hvordan jeg tolker og bruker begrepene i analysene. Deretter følger et kapittel om metode (kapittel 4), der jeg redegjør for innsamling og tekstutvalg. I denne delen problematiserer jeg også min egen forskerrolle, hva som har vært mine bidrag i oppgavelagingen, og hvordan min forskerrolle kan ses i relasjon til Sarangis (2007) begrep ”thick participation”. I andre del av metodekapittelet, ”Fra teori til analyse” (kapittel 4.8), utvikler jeg avhandlingens analyseverktøy. Jeg gjør rede for det overordnede analyseverktøyet, jeg legitimerer og gjør rede for hva jeg legger i posisjonerings- og relieffanalyse, og hva som legges i underkategoriene modalitet og aspekt.

Kapittel 5 er det første av tre analysekapitler, og er et bakgrunnskapittel for de primære analysene. I kapittel 5.1 trekker jeg frem enkelte aspekter ved skrivekulturer på Marka skole generelt og ved sjette trinn spesielt, samtidig som jeg kommer inn på hvordan deler av Normprosjektets forskningsdesign og ressursmateriell påvirker skrivekulturen ved skolen og i klasserommet. Spesielt ser jeg nærmere på et ressurshefte som spilte en viktig rolle i klasserommet jeg undersøker. Avslutningsvis i kapittel 5 (kapittel 5.2) går jeg gjennom enkelte tendenser og mønstre i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale som er relevante for mitt fokus på skriving ut fra de to nevnte skrivehandlingene i norsk og matematikk.

I kapittel 6 følger analysene av hvordan elevene posisjonerer seg i tekstene skrevet i norsk og matematikk, og enkelte relieffanalytiske poenger trekkes inn underveis. Deretter følger et kortere analysekapittel (kapittel 7) som omhandler hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til aspekt, og om forgrunnen i tekstene er perfektive eller imperfektive. Her ligger vekten på global relieffstruktur. Konkrete funn oppsummeres og drøftes fortløpende i begge analysekapitlene, mens avslutningskapittelet (kapittel 8)

er en kortere sammenfatning av funnene. Samtidig vil jeg i det avsluttende kapittelet si noe om videre forskning, trekke frem enkelte didaktiske og metodologiske implikasjoner, samt belyse validiteten i min undersøkelse.

1.4 Noen viktige bemerkninger om forholdet mellom avhandlingen og Normprosjektet

I en studie som denne, der doktorgradsprosjektet er nært knyttet til et større forskningsprosjekt, kan det være en utfordring å omtale relasjoner mellom den mindre og den større studien på en måte som ikke oppfattes for innforstått overfor leseren av avhandlingen. På samme tid skal heller ikke avhandlingen være en redegjørelse for Normprosjektet, men en egen studie som skal kunne leses for seg selv. Dette er en utfordring som er særlig aktuell når deler av intervensjonen i det større prosjektet påvirker og har blitt en del av undersøkelsesobjektet i dette doktorgradsprosjektet. For å møte disse utfordringene vil jeg i det følgende komme med noen korte bemerkninger om Normprosjektet som er viktige å vite før man leser videre. Det er også derfor kapittel 2 begynner med et blikk på Skrivehjulet. Dette gjøres både for å introdusere modellen for lesere som ikke kjenner den og, kanskje viktigst, for å formidle mitt perspektiv på modellen.

Noe av bakgrunnen for mitt økologiske blikk på Skrivehjulet og andre deler av Normprosjektets intervensjon, ligger i Normprosjektets eget forskningsdesign. Intervensjonen i Normprosjektet har likhetstrekk med Engeströms (2011) *formative* intervensjon, og har som utgangspunkt å ta hensyn til de lokale læringsøkologiene på de deltakende skolene (Matre, Solheim, Otnes, Berge, Evensen, Skar & Thygesen, manuskript under arbeid). Normprosjektet forklarer intervensjonen på denne måten: ”ein omfattande *intervensjon* i form av eit skoleringsopplegg med lærarane og skuleleiarane der vi introduserte forventningsnormene og den funksjonelle forståinga av skriving (jf. Skrivehjulet/skrivekonstruktet) saman med grunntenkninga i vurdering for læring” (Matre et al., manuskript under arbeid). Normprosjektets intervensjon er ikke en intervensjon der man forsøker å *implementere* en *spesifikk* metodikk[3], men de deltakende lærerne får opplæring i Skrivehjulet som tankeverktøy og utgangspunkt for

[3] Likevel, som jeg vil komme inn på i analysen av ressursheftet i kapittel 5, ledes lærerne på vei mot noen “måter” å gjøre ting på, gjennom eksempler i skoleringen, tips i ressurshefter osv.

undervisning, laging av skriveoppgaver, vurdering og så videre. Samarbeidet mellom forskere og lærere legges frem på følgende måte. Intervensjonen:

> var eit resultat av tett samarbeid mellom forskarar og lærarar forankra i skrivekonstruktet, forventningsnormene og vurdering for læring. Forskarane bidrog med den teoretiske forankringa og dei grove rammene for intervensjonen, medan lærarane stod for omsetjinga til praksis i klasserommet, med alle dei fortolkingar, val og tilpassingar til årsplanar og fagplanar som det måtte innebere. (Matre et al., manuskript under arbeid)

Intervensjonen innebærer dermed ikke en intervensjon i tradisjonell forstand, og er i mindre grad lineær:

> I staden er nemningar som *involverande* og *dialogisk* meir dekkande for intervensjonsdesignet vårt. Vi har hatt eit ønske om å intervenere/gripe inn i skrive- og vurderingspraksisen på skulane gjennom ei samarbeidande tilnærming for å få det funksjonelle skrivekonstruktet og dei nye vurderingsressursane integrert i den eksisterande skuleøkologien, og slik danne grunnlag for forsking med sterkare økologisk validitet. (Matre et al., manuskript under arbeid)

Siden intervensjonen karakteriseres som et samarbeid mellom forskere og lærere, som *involverende* og *dialogisk*, er det i mitt arbeid relevant også å undersøke hvordan skrivehandlingene ”å reflektere” og ”å utforske” er presentert for lærerne i artikler, dokumenter og ressurshefter skrevet av forskergruppa. Gjennom intervensjonen forsøkes det å innføre et tankesett som blir artikulert gjennom ressurshefter, skrivekonstrukt, forventningsnormer osv. Det er dette jeg i denne avhandlingen ser på som Normprosjektets ”tinkering with reality”, ved at noe nytt blir forsøkt som utgangspunkt for lærernes arbeid i de allerede etablerte kulturene og økologiene på prosjektskolene, med en hypotese om at dette ”nye” kan føre med seg ”improvement through change” (jf. innledningen).

Designet til Normprosjektet tar hensyn til at det i materialet vil finnes spenninger, forskjeller, motstand, motsetninger, forhandling osv. når lærere som selv er i en læringsfase, forsøker å bruke og integrere nye tenkemåter i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Profesjonsutvikling tar tid, og det er viktig å understreke at dette er en undersøkelse av en kontekst der klassens lærere også er i en læringsfase (jf. Matre & Solheim, 2016). Designet til Normprosjektet legger dermed opp til at materialet er

en del av en økologi som kjennetegnes av at det ikke er én måte å gjøre og tenke noe på, men at det finnes ulike, og kanskje kontrastfylte, praksiser og tenkemåter i og mellom ulike skoler og klasser. Som vi skal se underveis i avhandlingen kommer det også til syne spenninger og kontraster i hvordan skrivehandlingene blir omtalt. Normprosjektets forskningsdesign legitimerer på denne måten at deler av intervensjonen inkluderes i økologien jeg undersøker.

Jeg skriver at *deler av* Normprosjektets intervensjon ses som del av økologien som undersøkes. Det er nemlig ikke *alle* deler av Normprosjektets intervensjon jeg behandler like grundig, og Smidt (2002) påpeker noe det er viktig å ta hensyn til når man legger til grunn et økologisk perspektiv: ”Of course, however inclusive the perspective, no single study can focus simultaneously on all the actors, dialogues, and related activities in the ecology of the classroom” (Smidt, 2002, s. 421). Det er altså aspekter ved Normprosjektets forskningsdesign *som spesielt har innvirkning på hva refleksjon og utforsking kan innebære i de to fagene jeg undersøker*. Jeg skal gjøre *enkelte* nedslag i ulike deler av intervensjonen jeg synes er spesielt interessante og hensiktsmessige for å svare på problemstillingen. Blikket på ”Skrivehjulet i bevegelse”, skrivekulturer på Marka skole, et ressurshefte som ble viktig i klassen jeg følger, og gjennomgangen av tendenser og mønstre i Normprosjektets skriveoppgavemateriale, er bakgrunn for den videre analysen av *primærmaterialet*: elevtekstene skrevet som svar på åtte skriveoppgaver fordelt over to fag. I analysene ser jeg etter mønstre, tendenser, spenninger og relasjoner i “økologien som undersøkes” som kan bidra til en diskusjon om skriving ut fra de to skrivehandlingene, skriving i de to fagene og skriving ut fra Skrivehjulet generelt.

2 Skrivehjulet i utvikling og bevegelse

Når man som lærer, student, lærerutdanner eller forsker møter Skrivehjulet for første gang, for eksempel på Skrivesenterets nettsider, under skoleringen i Normprosjektet, på kurs, i artikler, bøker eller lignende, kan man få inntrykk av at Skrivehjulet som modell, og begreper tilknyttet Skrivehjulet, er noe som er ferdig utviklet eller endelig. Perspektivet som legges til grunn i denne avhandlingen, vil derimot legge vekt på at Skrivehjulet er en modell som både *har vært* og *er* i *utvikling*, eller i hvert fall i *bevegelse*. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hva det innebærer se begreper (og Skrivehjulets skrivehandlinger) som bevegelige (2.1), med spesielt blikk på skrivehandlingene å utforske og å reflektere (2.2). Jeg skal deretter se nærmere på hvordan Skrivehjulet har beveget seg fra 2004 og frem til den versjonen som ble brukt i 2012 (2.3), også her med spesielt blikk på de nevnte to skrivehandlingene. Jeg skal vise hvordan den utforskende og den reflekterende skrivehandlingen beveger seg i hver sin retning fra 2004 til 2012, den første mot "faglig skriving" og den andre mot "personlig skriving".

2.1 Vandrende begreper og Skrivehjulet som vandrende

I boken *Travelling concepts in the humanities* (2002) undersøker Mieke Bal hva begrepet *begrep* innebærer, og hva vi bruker begreper til. Ifølge Bal er en vanlig måte å tenke om begreper på å se på begrepene hver for seg som del av ulike rammeverk og systematiske samlinger av distinksjoner, men begrepene kan også oppfattes som faste størrelser når de blir beskrevet på denne måten, noe Bal er kritisk til. Som Bals boktittel avslører ("Travelling concepts"), bruker hun en reisemetafor for å beskrive viktige egenskaper ved begrepet "begrep". Å være på reise er å være i bevegelse, og i dette ligger det at begrepene *ikke* er statiske størrelser. Fremfor å være statiske er begrepene *dynamiske*, og de har både reist (fortid), reiser (nåtid) og kommer til å reise (fremtid).

Noe av bakgrunnen for at Bal synes at reisemetaforen virker treffende, er at begreper sjelden blir brukt på akkurat samme måte. Et begrep kan forandre seg i (u)takt med historiens gang, og begreper vandrer og varierer både mellom disipliner og mellom forskere og lærere innen fagfelt, områder, klasser og skoler. Bal utdyper reisemetaforen slik:

> They travel – between disciplines, between individual scholars, between historical periods, and between geographically dispersed academic communities. Between disciplines, their meaning, reach, and operational value differ (…) Concepts are hardly used in exactly the same sense. (Bal, 2002, s. 24–29)

Selv om reisemetaforen gjør *begrepene* handlende (det er *de* som reiser), reiser de ikke alene. Begrepene er ord som brukes av mennesker i ulike sosiale kontekster, men blir de kun brukt som merkelapper, kan begrepene som begrep fort bli meningsløse. Om dette skriver Bal (2002) at begreper alltid er tilknyttet problemer og spenninger som følger ulik bruk av begrepene: ”[C]oncepts are connected to problems; otherwise they are meaningless. Using concepts just to characterize or label an object means falling back into a practice of typology whose point is limited as well as limiting” (Bal, 2002, s. 51). Det som skiller ordene “utforske” eller “reflektere” fra begrepene, er *bruken* av dem, eller som Bal formulerer det: ”If well thought through, they offer miniature theories, and in that guise, help in the analysis of objects, situations, states, and other theories” (s. 22). Mer enn bare representasjoner for noe, er det viktigere å være klar over at begrepene *gjør* noe med analyseobjektene de står i relasjon til. Hva vi legger i begrepene, hvilke andre begreper det anvendte begrepet brukes sammen med, måten vi anvender dem til å beskrive noe med, og så videre, får direkte innvirkning på det vi er interessert i å si noe om.

I Bals (2002) perspektiv kan man dermed tenke seg at hvis man inkluderer alle involverte i dette doktorgradsprosjektet, eller for så vidt alle involverte i hele Normprosjektet, dvs. forskere, lærere og elever, så er det naturlig at forståelsen av og operasjonaliseringen og bruken av Skrivehjulet, begreper som å reflektere, å utforske, ord som skrivehandling, sjanger, faglig relevante måter å skrive på osv., også er noe som vandrer, og har (fått) og får ulik mening og betydning ut fra hvordan de er brukt i de(n) konteksten(e) de brukes i. Det økologiske perspektivet i denne avhandlingen er med på å understreke dette aspektet ved disse begrepene. Mitt blikk på elevenes skriving gjør at hvordan Skrivehjulet brukes, operasjonaliseres og omtales er interessant og relevant for problemstillingene mine, ikke om Skrivehjulet og begreper tilknyttet modellen brukes (u)korrekt som statiske og definerte størrelser. Utgangspunktet er at begreper brukes på ulike måter avhengig av hvem som bruker

dem i hvilken kontekst og til hvilke mottakere. Dette er en dialogisk måte å omtale det som skjer i Normprosjektet på, og en slik dynamikk er sentral for det jeg kaller et økologisk perspektiv (som jeg vil redegjøre nærmere for i kapittel 3). Det økologiske perspektivet fordrer at det i en økologi er noe dynamisk og vandrende over begreper og ord som brukes. De ses ikke på som noe som *er* noe uavhengig av kontekst og bruk, noe som også gjelder et begrep som skrivehandling.

I dette perspektivet er Skrivehjulet en modell i utvikling og bevegelse. I kapittel 2.3 skal jeg trekke frem noen utviklingstrekk ved hvordan Skrivehjulet (og spesielt begrepene å reflektere og å utforske) har beveget seg fra den første versjonen og frem til den versjonen lærerne i min studie fikk presentert som deltakere i Normprosjektet. Men begrepenes vandring stopper ikke ved den versjonen av Skrivehjulet Normprosjekt-lærerne fikk presentert. Lærerne har også fått skolering [4] der Skrivehjulet og begreper tilknyttet Skrivehjulet defineres, forenkles, didaktiseres, konkretiseres, forklares, diskuteres, nyanseres osv. Med utgangspunkt i ressursmateriellet og den skoleringen lærerne har fått, kombinert med lærernes erfaringer fra læreryrket, kjennskap til klassen, årsplaner og læreplaner, lager de skriveoppgaver, vurderingskriterier og undervisningsopplegg ut fra slik de forstår hva skriving med utgangspunkt i skrivehandlingene handler om, og tilpasser dem ulike skolekontekster. I dette perspektivet er det hvordan lærerne *bruker* begrepene som er avgjørende for hva begrepene kan innebære. Dette gjelder enten de bruker dem som utgangspunkt for å lage reflekterende og utforskende skriveoppgaver, til å gi respons på elevtekstene for at elevene skal kunne gjøre teksten sin til en bedre utforskende eller reflekterende tekst (hva nå enn man legger i ”bedre”), eller gjennomfører undervisning om det å skrive reflekterende/utforskende tekster.

[4] Som del av skoleringen ble det selvfølgelig snakket om annet enn bare Skrivehjulet og skrivehandlinger, men det er dette som vil være eksemplene jeg trekker frem, gitt mine problemstillinger og avhandlingens fokus. Kort sagt innebar skoleringen å introdusere lærerne for Normprosjektets forventningsnormer, den funksjonelle forståelsen av skriving (som Skrivehjulet og skrivehandlingene er en viktig del av) og tankegangen i vurdering for læring (Matre et al., manuskript under arbeid)

2.2 Et refleksjons- og utforskingsbegrep i bevegelse

Refleksjonsbegrepet og utforskingsbegrepet er dermed begreper som "står på spill" både på teoretisk og empirisk nivå. Dette gjelder både for hvordan skrivehandlingene presenteres i vitenskapelige artikler, og når begreper som å reflektere og å utforske brukes i ulike klasseromskontekster. I et slikt konglomerat av ulike stemmer og oppfattelser, som også kan være kontrastfylte, finnes det dermed mange ulike operasjonaliseringer av Skrivehjulets skrivehandlinger og tilknyttede begreper (jf. Normprosjektets forskningsdesign som formativ intervensjon, kap. 1.4). Det vil si at det kan eksistere ulike former for "hvordan vi gjør det" (i denne klassen, i dette faget, i denne teksten) når lærerne legger opp til at det skal skrives reflekterende eller utforskende i ulike fag.

I Gubrium og Holsteins *The new language of qualitative method* (1997) undersøker forfatterne det språket kvalitative forskere bruker om sin(e) metode(r), deres *metodesnakk* ("method talk"). På lignende måte som forskeres metodesnakk kan si noe om hvordan forskere relaterer seg til sin(e) oppfattede virkelighet(er), kan det jeg vil kalle *refleksjons- og utforskingssnakk,* si noe om hvordan begrepene refleksjon og utforsking gis noen egenskaper og posisjoneres som del av en metaforikk. Det vil si at jeg vil undersøke bruken av ord og fraser som "å reflektere", "refleksjon", "å utforske", "utforsking", "skrivehandling" osv. i artikler og dokumenter som presenterer skrivehandlingene i en Normprosjekt-kontekst. For eksempel er det å reflektere og det å utforske i Normprosjektets intervensjonskontekst definert som skrivehandlinger, det vil si noe man *gjør skriftlig.* Allerede ved at de omtales som skrivehandlinger kommer det til syne noen premisser for refleksjon og utforsking som er annerledes enn andre måter å omtale refleksjon og utforsking på.

Refleksjon omtales for eksempel i *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06) som et verktøy for læring, et verktøy for å oppnå kunnskap, erkjennelser, innsikter osv. (Dagsland, 2012). Det spesifiseres imidlertid ikke hva denne refleksjonen innebærer, hvordan den skal praktiseres, eller hvordan man kan gjenkjenne aktiviteten. Den samme tendensen konkluderer også Ruth Grüters (2011) med i sin avhandling: "[R]efleksjonsbegrepet er et allment utbredt, men utilstrekkelig definert begrep i utdannings-Norge" (s. 21). Fred Korthagen (2001) skriver om refleksjonsbegrepets

betydning i den pedagogiske diskursen: ”Often it seems that the term *reflection* is used without careful conceptualization, in a loose way, which makes it almost synonymous to ’thinking’”(Korthagen, 2001, s. 51). Korthagen etterspør en operasjonalisering av et utbredt og utvannet begrep. Én måte å operasjonalisere på er gjennom en *utvendiggjøring* av refleksjonsbegrepet, noe som også læreplanen ser ut til å ha bruk for (Dagsland, 2012; Grüters, 2011). Interessant er det å legge merke til at Korthagen beskriver begrepet som en term som ofte blir brukt som synonym for *tenkning*, for noe *innvendig*. Med utgangspunkt i Normprosjektets måte å omtale det å reflektere på, vil jeg hevde at refleksjonsbegrepet her utvendiggjøres gjennom at det å reflektere er omtalt som en (“utvendig”) skrivehandling, noe man gjør språklig i ytringen, fremfor å omtale det å reflektere som innvendig tankevirksomhet. Det er dermed forskjell på metaforene refleksjon-som-tenkning (noe innvendig) og refleksjon-som-skrivehandling (refleksjon som språkhandling). Metaforene spesifiserer ulike fenomener med ulike egenskaper.

Grüters (2011) bruker eksempelvis en annen refleksjonsmetafor enn refleksjon-som-skrivehandling og definerer refleksjon som ”en dialogisk bevegelse *i bevisstheten*” (min utheving). I analysen leter hun etter markører for slike ”bevegelser i bevisstheten”. Hun leter etter det hun kaller ”refleksjonsmarkører” og refleksjonens ”tekstlige og retoriske manifestasjoner” i studentblogger. I likhet med meg undersøker også Grüters ytringer, men metaforikken viser at hennes undersøkelsesobjekt er studentenes tekstlige manifestasjoner av refleksjon *som et indre og kognitivt fenomen* (tekstlige markører for, og manifestasjoner av, ”bevegelser i bevisstheten”). Jeg synes metaforen refleksjon-som-tenkning virker lite formålstjenlig, spesielt på grunn av utfordringene metaforen medfører for meg som forsker på skriving ut fra Skrivehjulet. De ytringene jeg undersøker, i dette tilfellet elevers antatte refleksjons- og utforskingstekster, ses ikke på som steder der man kan finne spor (eller manifestasjoner) av refleksjon eller utforsking som indre fenomener, men det er her (i ytringen) refleksjonen og utforskingen forekommer.

Det er viktig å presisere at det å se på refleksjon som en skrivehandling, ikke betyr å neglisjere at det skjer noe kognitivt når man reflekterer. Selvfølgelig gjør det det (som ved all skriving/ytring), men å omtale det å reflektere som en skrivehandling innebærer en metaforikk der perspektivet flyttes til den refleksjonen som foregår (her: skriftlig) i

ytringen. Dette perspektivet er Berge, Evensen og Thygesen (2016) inne på i sin presentasjon av Skrivehjulet og skrivehandlingene i Normprosjekt-konteksten, når de redegjør for hvordan Skrivehjulet bygger videre på, men også skiller seg fra, IEA-undersøkelsens (Gorman, Purves, & Degenhart, 1988) mer kognitivt orienterte skrivekonstrukt:

> What was crucial in the IEA model was that a combination of a dominant 'intention/purpose' on the one hand and 'cognitive processing' on the other, is realised as different 'discourses' (…) We considered it problematic, however, to understand an utterance and text as representative of a specific mental state. Moreover, for the teaching and assessment of writing, the focus should be on the qualities of the text and not on the mental state that the text was assumed to be a reflection or index of. (Berge et al., 2016, s. 173–174)

Her distanserer artikkelforfatterne seg fra deler av IEA-undersøkelsens skrivekonstrukt som legger større vekt på at tekster skal representere "a specific mental state". Dermed fremstår Skrivehjulets seks skrivehandlinger som noe man gjør språklig i ytringen, og ikke først og fremst noe som skjer kognitivt *mens* man skriver. Samtidig, med hensyn til det å reflektere som en skrivehandling, distanserer dermed refleksjonsbegrepet i Skrivehjulet seg fra en del av forskningslandskapet om refleksjon, der refleksjon omtales som tenkning, kritisk tenkning osv. (jf. sitatet ovenfor), noe som innebærer en annen refleksjonsmetaforikk.

Noe annet som får innvirkning på hva det å reflektere og å utforske innebærer i Normprosjekt-konteksten, er Normprosjektets måte å kategorisere og omtale de innsamlede tekstene på. Som jeg var inne på i innledningen: Når det er snakk om for eksempel "de reflekterende tekstene" i Normprosjektets materiale, er betegnelsen *reflekterende* kategorisert ut fra skrivehandlingen som skriveoppgavene er laget med utgangspunkt i, og ikke i trekk ved tekstene selv. Det er dermed ikke gitt at en skriveoppgave som ber om reflekterende eller utforskende tekster genererer slike tekster, men det er heller snakk om *antatt* reflekterende og utforskende tekster. På samme måte som Berge et al. (2016) synes det er problematisk å se tekster som uttrykk for "the mental state that the text was assumed to be a reflection or index of", kan det også sies å være problematisk å se tekstene som uttrykk for skrivehandlingen som skriveoppgaven er *antatt* å legge opp til realiseringer av.

For de antatt utforskende tekstenes del innebærer antatt-resonnementet at det kommer til syne en spenning mellom det å utforske som *prosess* og *produkt*: Omtalt eller kategorisert som en ”utforskende tekst”, er det for eksempel ikke skriveprosessen som avgjør om teksten (som produkt) kan kalles utforskende eller ikke, men de språklige og lingvistiske kombinasjonene i teksten (som produkt). Dette er en annen måte å omtale det å utforske på enn hvordan man ofte omtaler elevers utforsking i forbindelse med for eksempel utforskende arbeidsmåter eller ulike utforskende forsøk i naturfag, som med Skrivehjul-terminologi ofte kan tenkes å resultere i *beskrivende* tekster i form av rapporter. Selv hvis skriveprosessen eller skriveoppgaven kan kalles utforskende, kan det godt hende at *teksten* heller kan kalles beskrivende eller noe annet. Hvordan det å utforske presenteres som skrivehandling gjøres altså som del av en metaforikk der det ikke er snakk om en *taktil* utforsking, en romlig utforsking av et landskap eller en utforsking i form av “a mental state”, men en utforsking som skjer *språklig i ytringen.* Dette gjør at det kan tenkes å oppstå en spenning mellom hvordan man i skolen kan omtale utforsking og hvordan skrivehandlingen å utforske er omtalt når den presenteres i forbindelse med Skrivehjulet.

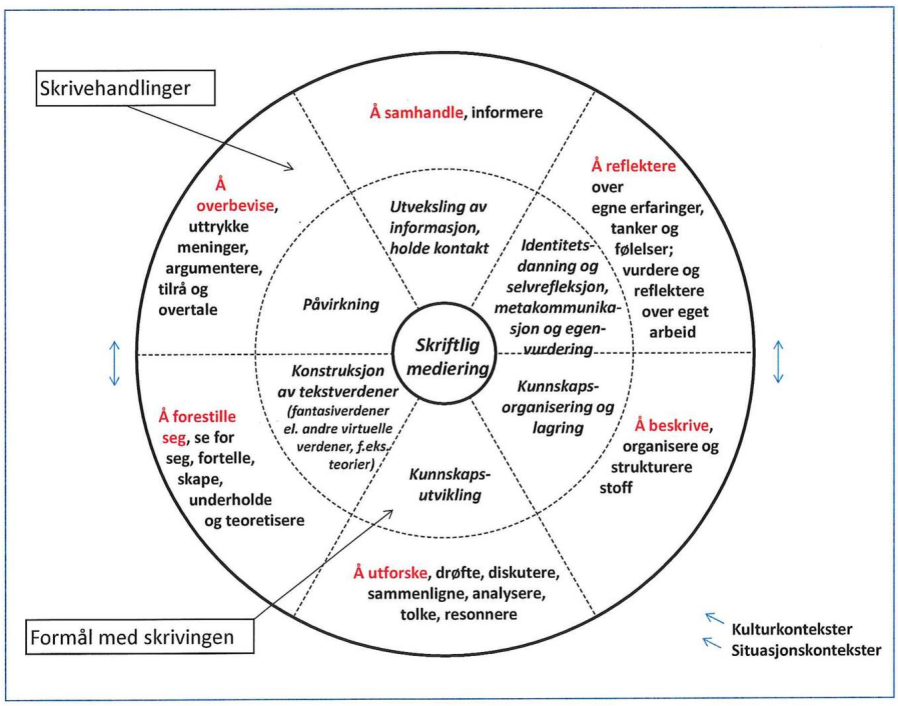
2.3 Ulike versjoner av Skrivehjulet, 2004-2012

I dette kapittelet kaller jeg Skrivehjulet en modell i utvikling og bevegelse. I det følgende skal jeg trekke frem noen utviklingstrekk ved hvordan Skrivehjulet har beveget seg fra den første versjonen av Skrivehjulet i 2004[5] og frem til den versjonen som lærerne i min studie fikk presentert som deltakere i Normprosjektet i 2012. I min gjennomgang av enkelte av Skrivehjulets bevegelser legger jeg naturlig nok mest vekt på hvordan Skrivehjulets skrivehandlinger å utforske og å reflektere har blitt omtalt og presentert[6] på ulike måter. Noen aspekter ved de tidligere versjonene av Skrivehjulet vil sammenlignes med den versjonen av Skrivehjulet som ble presentert for Normprosjekt-lærerne i 2012, siden den sistnevnte versjonen av hjulet utgjør utgangspunktet for elevtekst- og skriveoppgavematerialet avhandlingen bygger på.

[5] Da kalt ”skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen”.

[6] Det bør også nevnes at når jeg skriver at Skrivehjulet ble ”presentert”, er ikke dette nødvendigvis ensbetydende med én bestemt presentasjon. Skrivehandlingene kan nemlig ha blitt presentert for lærerne på ulike måter i skoleringen (jf. det dialogiske og formative ved intervensjonen i Normprosjektet).

2012-versjonen av Skrivehjulet ser ut som følger:



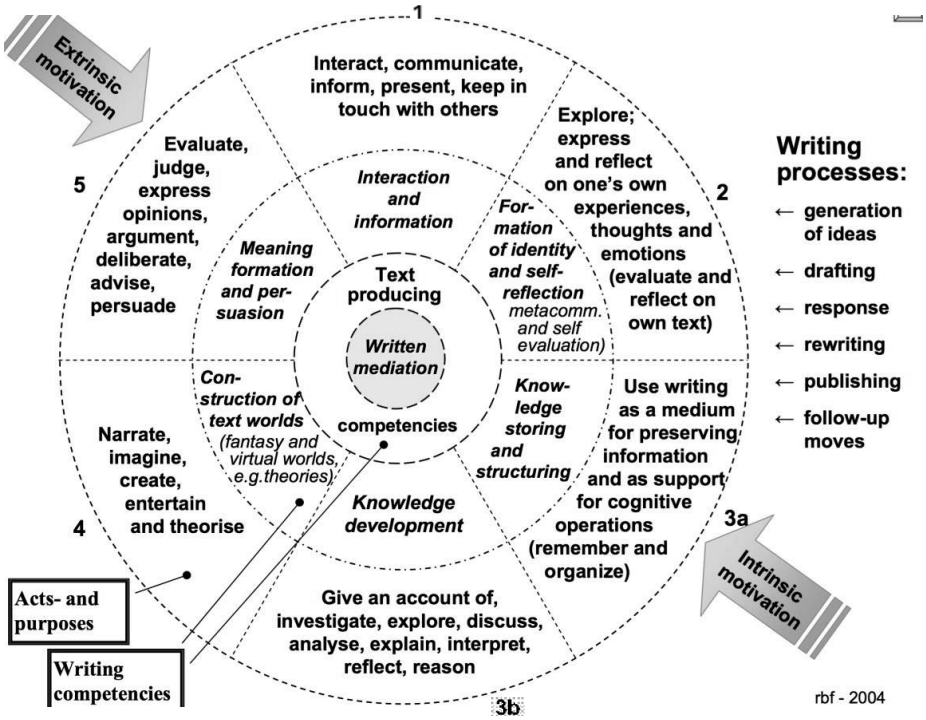
Figur 2: Skrivehjulet 2012 (Normprosjekt-versjonen)

Denne versjonen av Skrivehjulet er den versjonen som ble presentert for lærerne som del av Normprosjektet. Denne vil jeg komme tilbake til underveis i løpet av gjennomgangen av noen tidligere versjoner (og spesielt vil jeg komme tilbake til den i kapittel 2.3.2). Se for øvrig vedlegg 1 for hele Skrivehjulet[7].

[7] Figur 2 gjengir for eksempel ikke Skrivehjulets fremheving semiotiske medieringsressurser (som vises i nederste hjul i vedlegg 1). Dette fordi det er forholdet mellom skrivehandlinger og skriveformål jeg skal fokusere på i mitt blikk på Skrivehjulet.

2.3.1 Tidligere versjoner av Skrivehjulet

Den første versjonen av Skrivehjulet som jeg har funnet, er denne versjonen fra 2004 som ble utviklet i forbindelse med de såkalte nasjonale skriveprøvene i Norge (Thygesen, Berge, Evensen & Fasting, 2007). Det må for øvrig nevnes at denne versjonen av Skrivehjulet er et *upublisert arbeidsutkast*:

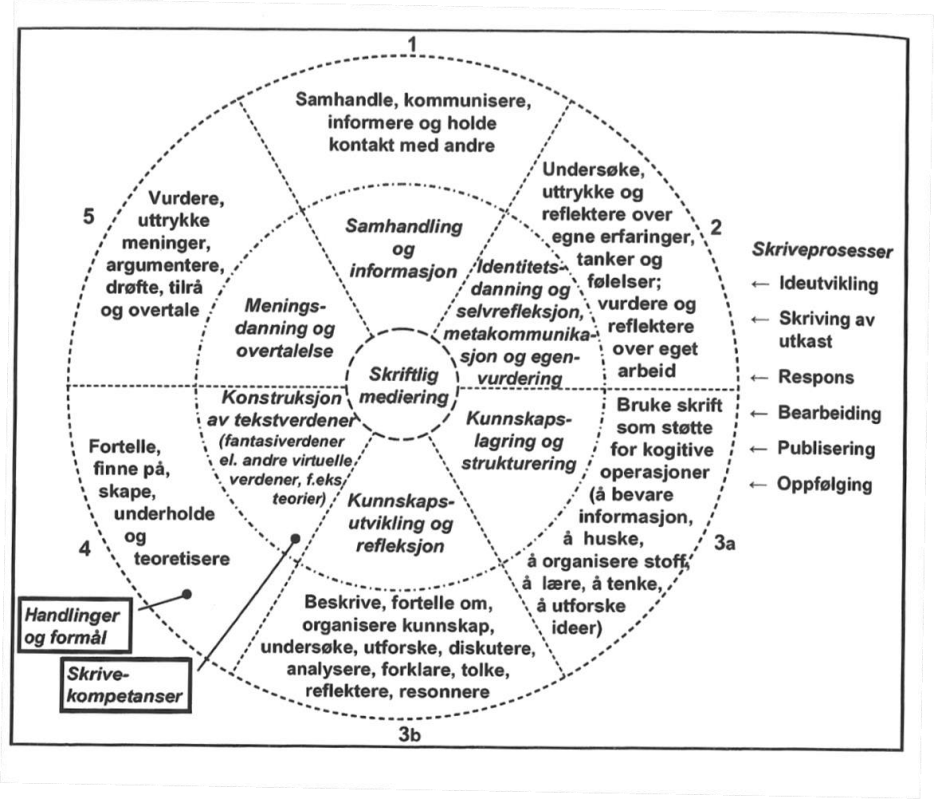


Figur 3: Skrivehjulet 2004 (Fasting, upublisert arbeidsutkast, 2004)

Det første vi kan legge merke til når det gjelder det å utforske og å reflektere, er at det som i dag er skrivehandlingen å reflektere, i 2004-versjonen kalles "explore" (punkt 2 i modellen) og at det under det som i dag er den utforskende skrivehandlingen (3b), står både "explore" og "reflect" som likeverdige forklaringsord ("give an account of, investigate, *explore*, discuss, analyse, explain, interpret, *reflect*, reason"). En annen forskjell i begrepsbruk mellom 2012-versjonen og denne 2004-versjonen er at det som i dag er omtalt som skrivehandlinger, den gang ble kalt "acts *and* purposes" (skrivehandlinger *og* formål), og at det som i dag kalles skriveformål, ble kalt "writing competencies" (skrivekompetanser). Dette skal jeg ikke problematisere her, men jeg trekker det frem som eksempel på at Skrivehjulet er en modell som har vært i utvikling frem til versjonen som ble brukt som utgangspunkt for oppgavelagingen i

Normprosjektet, og som eksempel på at slike begrepsvandringer gjør noe med hvordan det som omtales, kan oppfattes og brukes (jf. Bals (2002) perspektiver).

Konteksten for de tidligste versjonene av Skrivehjulet er også annerledes enn for Normprosjekt-versjonen fordi Skrivehjulet i disse tidligere versjonene presenteres i forbindelse med skriveprøvene. I Berge, Evensen, Fasting, Thygesen & Vagle (2005) og Berge (2005) presenteres en lignende versjon av det som ennå ikke omtales som Skrivehjulet, men som kalles *Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen*:



Figur 4: Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen, 2005

Relevant for mitt fokus på ord som reflektere, refleksjon og utforsking, er det at i 2005-utgaven står ”kunnskapsutvikling *og refleksjon*” der hvor det i 2012-versjonen står kun ”kunnskapsutvikling” (ikke “*og* refleksjon”). Det er også interessant at ordet selvrefleksjon er nevnt i forbindelse med “identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering”, og dette er identisk i 2012-versjonen. I tillegg

står det “reflektere”, “undersøke” og “utforske” under 3b og “undersøke, uttrykke og reflektere over” under 2.

Modellen fra 2005 (figur 4) kan dermed sies å skille mellom ”refleksjon” og ”selvrefleksjon”. Refleksjonen i forbindelse med kunnskapsutvikling (“kunnskapsutvikling og refleksjon”) blir i Berge et al. (2005) omtalt som ”en mer fagorientert, reflekterende skriving” (s. 24), det vil trolig si en mer faglig refleksjon enn det *selvrefleksjon* innebærer, der selvrefleksjon settes i sammenheng med ord som identitetsdanning, egenvurdering og metakommunikasjon. Det å reflektere er for øvrig det eneste ordet som *både* er omtalt som skrivekompetanser i midterste sirkel (refleksjon, selvrefleksjon) *og samtidig* er nevnt blant forklaringsordene (“handlinger og formål”) i ytterste sirkel (”reflektere” under 2 og 3b). I konkretiseringene av “kunnskapsutvikling og refleksjon” foreslås følgende i Berge et al. (2005):

> På 4. trinn kan det innebære å skrive faktaredegjørelser (såkalte faktatekster eller saktekster) innenfor ulike fag. På 7. trinn kan det innebære å produsere en faglig utgreiing, en refererende rapport fra et tverrfaglig temaarbeid og å skrive en filosoferende tekst. På 10. trinn kan det innebære å lage resonnerende framstillinger, essays og artikler. På 11. trinn kan det innebære å skrive akseptable fagtekster med bruk av fagenes egne tekstnormer (Berge et al., 2005, s. 24–25)

Det er interessant å legge merke til at det legges vekt på det *faglig*e når det her er snakk om kunnskapsutvikling og refleksjon, selv om det også nevnes ”filosoferende tekst”. Også forslag som kan sies å resultere i *beskrivende* tekster, er nevnt (”utgreiing” og ”refererende rapport”). Ut fra slik 2012-versjonen av Skrivehjulet er utformet, kunne man nok ha sortert slike tekster under det å beskrive og ”filosoferende tekst” inn under det å reflektere. Det vil si at det trer frem en spenning mellom det *faglige* og det *personlige* flere steder, som for eksempel reflekteres i skillet mellom ”kunnskapsutvikling og refleksjon” (omtalt som en mer faglig rettet refleksjon, som likevel inkluderer ”filosoferende tekst”) og ”selvrefleksjon” (som omtales i forbindelse med identitetsdanning, egenvurdering og metakommunikasjon) [8]. Som i 2004-

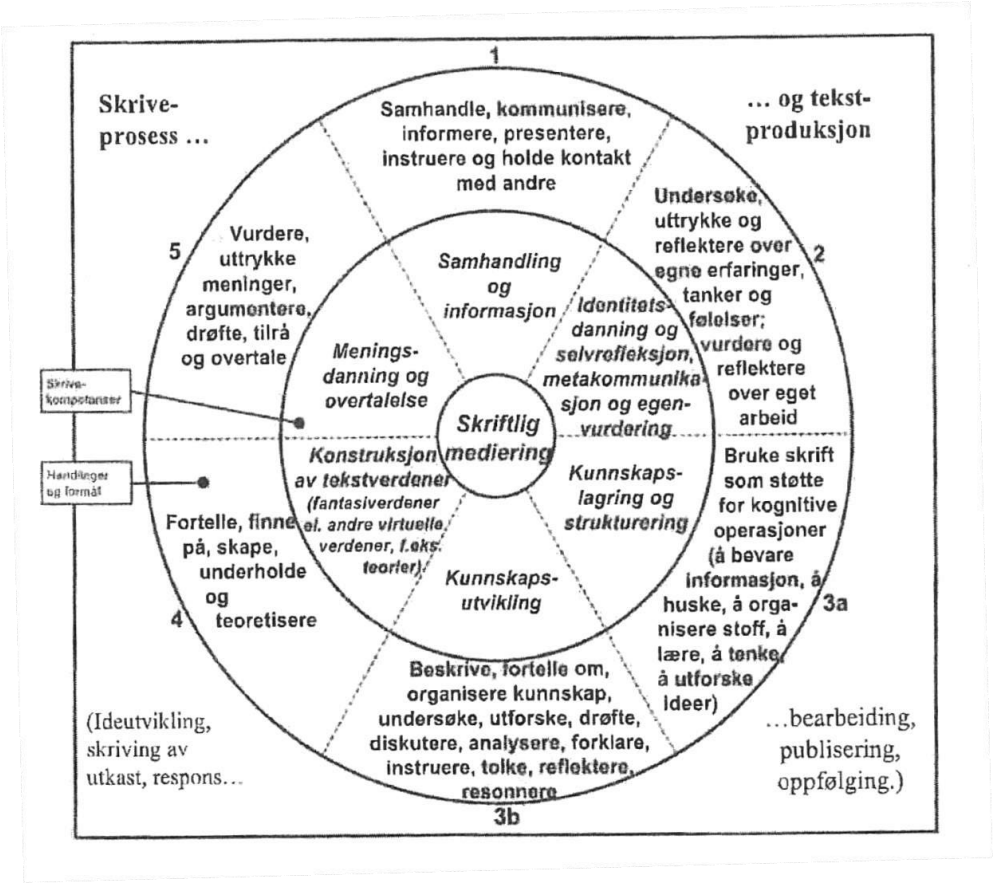
[8] Det er flere av de seks ”skrivekompetansene” som inneholder spenningen mellom det ”personlige” og det ”faglige” innen samme skrivehandling, for eksempel det som i 2012-versjonen kalles skrivehandlingen ”å forestille seg”, som i 2005 var omtalt som ”fortelle, finne på, skape, underholde og teoretisere”.

versjonen blir både det å reflektere og det å undersøke (”to explore” i arbeidsutkastet) ramset opp som forklaringsord/synonymer under både 2 og 3b.

Selv om hjulet som presenteres, ifølge Berge et al. ”reflekterer de ulike funksjonene som skriving har i et moderne samfunn” (s. 23), er figuren omtalt som ”skrive*kompetanse*hjul *for grunnopplæringen*” i denne artikkelen (2005). At Skrivehjulet både omtales som en modell for skriving i verden og skriving i skolen (”for grunnopplæringen”), anskueliggjør en spenning mellom to ulike måter man kan oppfatte Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen på: en modell for skriving i verden, eller en modell for skriving i skolen (Setningen “Det er et krav om at eleven i løpet av skoleåret skal arbeide med tekster og sjangrer innenfor alle skrivekompetansene” (s. 29), er et eksempel på det sistnevnte).

Grafisk skal hjulformen og de stiplede linjene representere en *dynamikk* ifølge Berge et al.: “Hjulet er benyttet som modell for å understreke at de ulike skrivekompetansene kan benyttes til ulike formål. Den ytterste sirkelen vil dermed kunne forflytte seg i forhold til den innenfor slik at ulike skrivehandlinger kan fremstilles på ulike måter” (s. 23.). Det vil si at man kan tenke seg mange ulike kombinasjoner av handlinger og formål fordi hjulet kan dreies. En annen form for dynamikk er at modellen er åpen med hensyn til skriving i ulike fag: “Kravene til for eksempel en kunnskapsutviklende refleksjonstekst på 10. trinn vil altså være helt ulik i naturfaget og i historiefaget” (s. 26). Det vil si at hjulet er åpent for at det å skrive ut fra skrivekompetansene er avhengig av fag og kan komme til uttrykk på ulike måter. En tredje form for dynamikk er representert av samspillet mellom handling, formål og mediering / semiotiske ressurser (de tre sirklene).

Den neste versjonen av skrivekompetansehjulet vises i figur 5:



Figur 5: Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen, 2006

Vi kan legge merke til at ordet ”refleksjon” nå er strøket fra ”kunnskapsutvikling og refleksjon”, og at ”kunnskapsutvikling” står alene igjen. Strykingen innebærer at refleksjonsbegrepet i modellen endrer seg mer i retning av *selvrefleksjon* (siden dette ennå står under 2), selv om “reflektere” ennå er ett av flere forklaringsord under 3b (å utforske). Skrivehandlingene og -formålene har i denne versjonen også andre navn enn i 2012-versjonen:

> Dette hjulet er delt: Den innerste sirkelen omfatter de fem grunnleggende skrivekompetansene *selvrefleksjon, meningsdanning, samhandling, tekstverdenkonstruksjon, kunnskapsutvikling* og *kunnskapslagring.* Den ytterste sirkelen omfatter de grunnleggende skrivehandlingene *å uttrykke egne erfaringer, hevde meninger, opprettholde kontakt mellom mennesker, finne på*

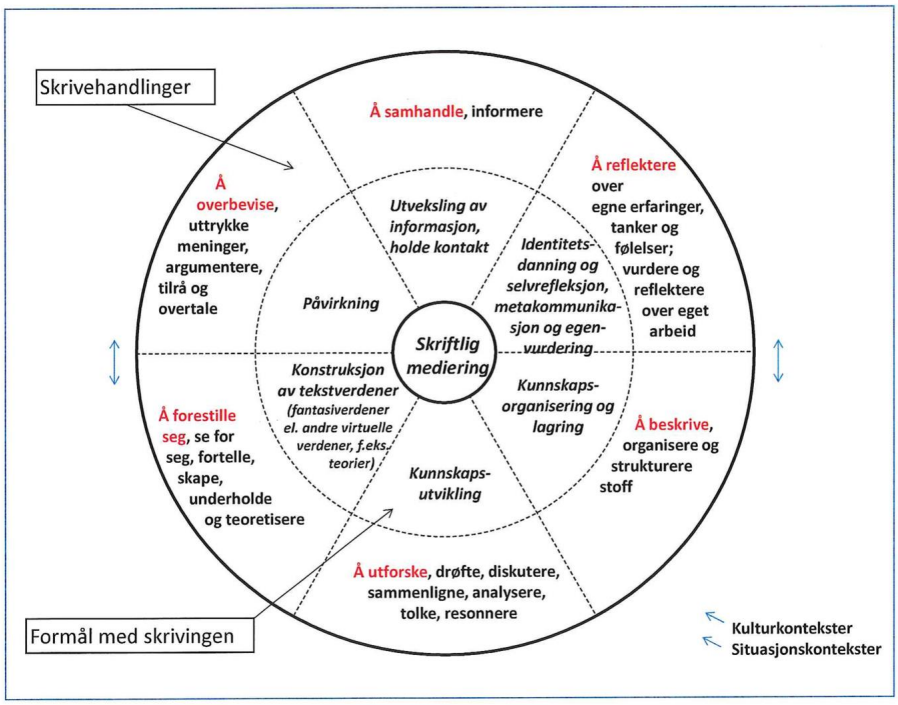
> *noe, finne ut noe* og *strukturere kunnskap*. På denne måten blir noen grunnleggende meningsskapingsoperasjoner (kompetansene) koplet til bruken (handlingene). Skrivekompetansehjulet er ment å være en slags generalisering over alt vi kan bruke skriving til. (Berge, 2006, s. 31)

Det som i dag er skrivehandlingen å utforske, er i 2006-versjonen kalt "å finne ut noe", og dagens å reflektere ble i 2006 omtalt som "å uttrykke egne erfaringer". I Evensen (2010) vises imidlertid en mer nedstrippet versjon av Skrivehjulet, og her har skrivehandlingene fått de navnene som de har i dag. Evensen (2010) og Berge (2006) legger større vekt på at Skrivehjulet er ment å representere *skriving i verden* enn de tidligere artiklene om skrivehjulet. "Skrivekompetansehjulet er ment å være en slags generalisering over alt vi kan bruke skriving til", skriver Berge (2006, s. 31), og Evensen (2010) presenterer hvordan Skrivehjulet kan ses i lys av ulike måter skriving har blitt brukt på gjennom historien.

Berge (2006), Evensen (2010) og Solheim og Matre (2014) fremhever at Skrivehjulets skrivehandlinger og skriveformål sier noe om skriving generelt. Skrivehjulet blir slik sett beskrevet som en *idealtypisk* modell og er ikke ment å svare på hva de ulike skrivehandlingene empirisk er eller ser ut som i ulike kontekster. En idealtype er ifølge Max Weber (1949) noe som aldri fullt og helt reflekterer virkeligheten, en metodologisk "utopia [that] cannot be found empirically anywhere in reality" i sin "rene" form (s. 90). Det vil si at Skrivehjulet er åpent med hensyn til hva som er og kan være reflekterende eller utforskende skriving i ulike fag og ulike kontekster. Disse artiklene står delvis i spenning til hvordan noen av de tidligere versjonene av Skrivehjulet er omtalt, der Skrivehjulet fortrinnsvis presenteres i en *skriveprøve-/skolesammenheng*, og der de ulike skrivehandlingene ikke først og fremst omtales som idealtyper. Dersom en idealtypisk modell brukes som utgangspunkt for å si noe om hvordan tekster skrevet ut fra det å reflektere eller å utforske *er* eller *ser ut* empirisk, kan man altså ane en spenning mellom skrivehandlingene som idealtypiske (skriving generelt i verden) og mer i retning av å si noe om dem som skolefenomener (skrive*kompetanse*hjulet for *grunnopplæringen*).

2.3.2 Normprosjekt-versjonen av Skrivehjulet: endringer og spenninger

Skrivehjulet blir for første gang presentert i Normprosjekt-sammenheng i Solheim og Matre (2014). Dette er den samme versjonen av Skrivehjulet som blir presentert i Berge et al. (2016), og som lærerne brukte som utgangspunkt for sin laging av skriveoppgaver i Normprosjektet (og fikk presentert i 2012 som del av skoleringen til Normprosjektet).



Figur 6: Skrivehjulet 2012 (Normprosjekt-versjonen)

I denne "Normprosjekt-versjonen" kan vi legge merke til noen endringer. De to skrivehandlingene jeg fokuserer på i denne avhandlingen, kalles nå *å utforske* (3b) og *å reflektere* (2), og disse to ordene er uthevet med rødt for å signalisere at de er navnet på skrivehandlingen. En annen viktig forskjell i terminologi er at den ytterste sirkelen, som før var omtalt som "handlinger *og* formål", nå er "skrivehandlinger", mens "formål med skrivingen" er flyttet til sirkelen innenfor og erstatter det tidligere "skrivekompetanse". Det dynamiske ved Skrivehjulet, at det kan dreies og at skrivehandlinger og formål kan overlappe hverandre, er illustrert ved hjelp av piler og stiplede linjer.

Når vi sammenligner med de tidligere versjonene, kan vi se at det "å reflektere" er fjernet fra forklaringsordene under det å utforske (sammen med "beskrive, fortelle om, organisere kunnskap, undersøke, forklare" som tidligere også stod her), mens ordene "drøfte, diskutere, sammenligne, analysere, tolke, resonnere" står igjen. Av disse ordene er "drøfte" og "sammenligne" nye. "Beskrive", som tidligere var listet opp som del av det som nå er "å utforske", er blitt en egen skrivehandling (3a – som tidligere ble kalt "bruke skrift som støtte for kognitive operasjoner"). Der det tidligere stod "uttrykke egne meninger" (2) under det som nå er "reflektere", er "uttrykke meninger" nå flyttet inn under "å overbevise" (men "egne" er strøket og "uttrykke meninger" står igjen) (4). Refleksjonsbegrepet er ikke lenger delt inn i refleksjon og selvrefleksjon. Refleksjonsbegrepet har beveget seg mer i retning av det å reflektere som *selvrefleksjon*, i og med at "refleksjon" som sagt ble fjernet fra "kunnskapsutvikling og refleksjon" i en tidligere versjon, men ennå står "selvrefleksjon" under skriveformålet "identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering". Ennå er det slik at refleksjon både nevnes som et formål (selvrefleksjon) og en skrivehandling (å reflektere).

Selv om man kan si at refleksjonsbegrepet i denne versjonen av Skrivehjulet i større grad enn tidligere er i betydningen *selvrefleksjon*, skriver Berge et al. (2016) om *faglig* refleksjon. Den faglige refleksjonen nevnes imidlertid kun i forbindelse med det de kaller "reflection *while* writing", og ikke når skrivehandlingen å reflektere presenteres (refleksjon *i* skriving). Spesielt interessant er det at den utforskende skrivehandlingen overtar flere av egenskapene forfatterne trekker frem som viktige ved refleksjonen som skjer *mens* man skriver. "Reflection while writing" gis en sentral rolle i artikkelen, mens "to reflect" som *skrivehandling* ikke blir omtalt like vidt og dermed ikke gis like mange faglige muligheter. Er et refleksjonsbegrep som i mindre grad inkluderer en faglig refleksjon, noe som virker formålstjenlig i en skolekontekst? I så fall utfordrer Skrivehjulet den vante (skolske) forestillingen om det å reflektere som et sentralt element i en faglig, "kunnskapsutviklende" og "kunnskapsorganiserende" prosess.

I presentasjonen av Skrivehjulet i denne Normprosjekt-sammenhengen legges det vekt på at modellen "kan hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skriving og skrivingens funksjoner, og hva skriving blir brukt til i samfunnet" (s. 78). Dette viderefører synet

på Skrivehjulet som noe som skal representere skriving i verden (jf. Berge, 2006; Evensen, 2010; Solheim & Matre, 2014; Berge et al., 2016).

Det dynamiske ved Skrivehjulet er ennå sentralt, og det trekkes frem at hjulet kan dreies. Dette dynamiske aspektet understrekes også i de ulike vurderingsområdene og forventningsnormene i Normprosjektet[9], som er del av den konteksten Skrivehjulet nå presenteres i. Under vurderingsområdet ”Kommunikasjon” blir det trukket frem at skriveren (etter 7. trinn) skal ”innta *relevante* skrivarposisjonar og kunne veksle mellom ulike *relevante* skrivarposisjonar” og ”vende seg på ein *relevant* måte til kjende og/eller ukjende lesarar” (mine uthevinger). Under ”Innhold” skal skriveren blant annet ”presentere og utdjupe et innhald som er *tematisk relevant*, til dømes for det fagområdet ein skriv om”. Bruken av ordet “relevant” gjør det opp til læreren å vurdere hva som for eksempel er *relevant* å se etter i elevenes tekster når de får beskjed om å reflektere eller utforske i en gitt kontekst, og er den strategien Normprosjektet fulgte for å ta høyde for kontekstuell variasjon. For den som lager skriveoppgaver med utgangspunkt i Skrivehjulet, betyr dette at skrivehandlingene og formålene ikke er uavhengige av den faglige konteksten det skal skrives i. Det er dermed opp til oppgavelageren å legge opp til ulike *relevante* skriverposisjoner eller *relevant* tematikk gjennom oppgaveformulering og introduksjon av denne i klasserommet. Dette gir ulike utfordringer: Hva innebærer *relevant* reflekterende skriving i ulike fag og kontekster? Hvilke skriveoppdrag, skriverposisjoner og ”relevante” tematikker skal man legge opp til? Dette er spørsmål som det er utfordrende å svare på, og spesielt i lys av Skrivehjulet som *idealtypisk* modell. Skrivehandlingene som idealtyper, det vil si at skrivehandlingene aldri vil finnes i ”ren form” i virkeligheten, gjør det utfordrende og komplekst å nærme seg spørsmål om hva skriving og oppgavelaging ut fra de ulike skrivehandlingene kan innebære.

I 2012-versjonen / Normprosjekt-versjonen av Skrivehjulet (figur 6) omtales for første gang den grafiske utformingen av Skrivehjulet ved hjelp av ordet *grunnstillingen*. Dette representerer en ny måte å omtale Skrivehjulet på sammenlignet med tidligere, og er i Bals perspektiv om det vandrende noe som gjør at modellen endrer seg. Solheim og Matre (2014) utdyper: “Modellen viser skrivehjulet i *grunnstilling*, der *de mest vanlige*

[9] Tilgjengelige på og hentet fra http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/

koplingene mellom handling og formål er framhevet" (s. 79–80) (mine kursiveringer). Berge et al. (2016) kaller dette Skrivehjulets *default configuration*: "The model consists of six writing acts and six writing purposes, which in a *typical situation* correlate with each other in a *default configuration*." (s. 181) (mine kursiveringer). Sammenlignet med de tidligere versjonene blir den grafiske utformingen av modellen, nå kalt grunnstillingen, lagt vekt på. Et spørsmål som ikke besvares i disse artiklene, er *mest vanlig for hva*? Viser grunnstillingen de mest vanlige koblingene i en *skolesammenheng* eller de mest vanlige for *skriving i verden*, og er grunnstillingens mest vanlige koblinger noe som skal gjelde uavhengig av kontekst (og fag)? Hvis det er de mest vanlige koblingene for skriving-i-verden grunnstillingen viser, er det ikke sikkert at disse er de mest vanlige verken i skolen eller i ulike fag. Omtalt som grunnstillingen, "der de mest vanlige koplingene mellom handling og formål er framhevet" (Solheim & Matre, 2014, s. 79), fremstår dermed Skrivehjulet som *mindre* dynamisk sammenlignet med tidligere versjoner, fordi Skrivehjulet ikke ble presentert sammen med en definisjon av hva som "er mest vanlig" av ulike koblinger mellom handling og formål. Slik sett representerer Skrivehjulet presentert i Normprosjekt-sammenheng, en noe mindre dynamisk modell enn de tidligere versjonene når det gjelder det å dreie på hjulet. Det betyr *ikke* at den dynamiske[10] dimensjonen ved Skrivehjulet er borte, men *spenningen* mellom noe mer statisk og noe mer dynamisk i modellen er tydeligere enn før, nettopp på grunn av denne nye måten å omtale Skrivehjulet på.

Skriveformålet *identitetsdanning* blir omtalt som "det mest vanlige" formålet for den reflekterende skrivehandlingen, og *kunnskapsutvikling* det mest vanlige formålet for den utforskende skrivehandlingen. Men hvilke(n) identitet(er) er det snakk om at skal dannes? Identitetsdanning i matematikk er kanskje ikke *identitetsbyggende* på samme måte som i et humanistisk fag, det er heller snakk om utvikling av *matematikkfaglige* identiteter. Det vil si at all skriving i matematikk indirekte har noe identitetsskapende ved seg. Åpner Skrivehjulets grunnstilling for at skriveformålet identitetsdanning også gjelder utvikling av *faglige* identiteter? Nei, bare i beskjeden grad i og med at identitetsdanning er skilt fra formålet kunnskapsutvikling, selv om man selvfølgelig

[10] Som jeg har vært inne på tidligere representerer hjulet ulike former for dynamikk. Dynamikken jeg omtaler her, ligger i at hjulet kan dreies, men en annen dynamikk oppstår i samspillet mellom handling, formål og skriftlig mediering. Sistnevnte dynamikk blir vektlagt i forbindelse med både tidligere og senere versjoner av Skrivehjulet.

kan *tolke* dette inn i modellen. Dermed synes kanskje ikke grunnstillingens kombinasjon identitetsdanning-reflektere like relevant for identitetsdanningen i fag som eksempelvis matematikk eller naturfag. Kanskje er ikke grunnstillingen den "mest vanlige" *uavhengig* av fag, men kanskje det er ulike grunnstillinger for ulike fag?

Skrivehjulet presentert i Normprosjekt-konteksten, er også første gang skrivehandlingene presenteres som "jeg-, det- eller du-orienterte". I et av ressursheftene ("Skrivehandlinger og skriveoppgaver"), under overskriften "Hva kjennetegner en reflekterende skrivehandling?", blir den reflekterende skrivehandlingen presentert som en *jeg-orientert* skrivehandling: "Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)" (s. 1). Skrivehandlingen å reflektere, for øvrig den eneste skrivehandlingen som betegnes som jeg-orientert, legges frem i heftet som *motsetning* til en det- eller du-orientert skrivehandling ved at andre skrivehandlinger "er" det- eller du-orienterte. Solheim og Matre støtter seg til den samme presentasjonen av skrivehandlingene: "Skrivehandlingen å reflektere *er* jeg-orientert og tar *gjerne* utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser" (Solheim & Matre, 2014, s. 80) (mine uthevinger). Når man reflekterer, tar man altså "gjerne", men ikke nødvendigvis, utgangspunkt i "egne erfaringer, tanker og følelser", og implikasjonen av å bruke "er" gjør at man får et inntrykk av at skrivehandlingen *i seg selv og alltid* "er" jeg-orientert, *uavhengig* av skrivehandlingens kobling til ulike formål. Skrivehjulets dynamiske aspekt, at man i en faglig setting kan kombinere ulike skrivehandlinger med ulike formål og semiotiske ressurser, blir nevnt, men som vi har sett er grunnstillingen noe som representerer noe mer statisk enn tidligere.

Siden hjulet kan dreies, kunne man ha sett for seg at skriving med formål om kunnskapsutvikling kanskje ville innebære en mer faglig ("det-rettet"?) refleksjon enn hvis skrivehandlingen kombineres med formålet identitetsdanning. Men, som sagt, både i ressursheftene og i Solheim og Matre (2014) beskrives det å reflektere som en skrivehandling som *er* jeg-orientert. Dette gjelder også de andre skrivehandlingenes karakteristikker som det- *eller* du-orienterte. Det vil si at det for eksempel *ikke* legges opp til det- eller du-rettede refleksjoner, jeg- eller du-rettede utforskinger, jeg- eller du-rettede beskrivelser osv.

Både i Normprosjektets ressurshefter og i Solheim og Matre (2014) beskrives altså skrivehandlingen å reflektere som en skrivehandling som i seg selv er jeg-orientert. Formålet for skrivehandlingene blir imidlertid beskrevet mer dynamisk (Solheim & Matre, 2014). Det går an å sette spørsmålstegn ved om den samme dynamikken kanskje også bør gjelde for (fremstillingen av) skrivehandlingene. Beskrivelsen av skrivehandlingen som noe som "er" jeg-orientert, har riktignok blitt endret på i en senere artikkel om Skrivehjulet (Berge et al., 2016). Der er beskrivelsen endret til at skrivehandlingen "is *normally* I-oriented" (min kursivering). Denne endringen gjelder kun den reflekterende skrivehandlingen, og denne nye beskrivelsen innebærer likevel en gradering av jeg-orientering som "det vanligste".

Som jeg skal komme nærmere inn på i analysen av et av ressursheftene i Normprosjektet (kapittel 5.1.6), var betegnelsene jeg-, du- og det-orientering betegnelser som ble brukt i den hensikt å forenkle skrivehandlingene (for eksempel overfor lærerne i prosjektet). Men det var ikke bare en forenkling overfor lærerne i prosjektet, for de samme betegnelsene brukes i publikasjoner med medforskere som mottakere.

En annen spenning som kommer til syne i litteraturen om Skrivehjulet, er hva som er dets teoretiske grunnlag. I begynnelsen ble den teoretiske bakgrunnen for Skrivehjulet presentert slik: "Den teoretiske inspirasjonen til hjulet kom fra funksjonelt orientert semiotikk slik som Pragerskolen (Gammelgaard 2003), talehandlingsteori og sosialsemiotikk (Berge, Coppock & Maagerø 1998)" (Berge, 2006, s. 32). I 2016-artikkelen om Skrivehjulet kobles derimot hjulet til en dialogisk tenkemåte, jf. Bakhtin. Jeg skal ikke gå nærmere inn på hvordan disse forskjellene påvirker tolkningen av Skrivehjulet, men jeg løfter dette frem som et eksempel på noen endringer i hvordan Skrivehjulet har beveget seg, også i ulike teoretiske kontekster, frem til den versjonen som ble brukt i Normprosjektet.

2.3.3 Oppsummering av skrivehandlingenes bevegelser og spenninger i Skrivehjulet

For å oppsummere: Når det gjelder de to skrivehandlingene denne avhandlingen fokuserer på, er det interessant å legge merke til at de var nærmere hverandre i begynnelsen enn det de har endt opp som. Å utforske har beveget seg i *faglig* retning (faglig og ”det-orientert”), mens det å reflektere har beveget seg i *personlig* (og selvreflekterende) retning (å reflektere som “jeg-orientert”). Et sted i bevegelsen forsvant også distinksjonen mellom “selvrefleksjon” og “refleksjon” som fantes tidligere. Gjennom *grunnstillingen* og de nevnte *orienteringene* fremstår Skrivehjulet noe mindre dynamisk enn tidligere når det gjelder mulighetene for å kunne dreie på hjulet. Det vil si at en spenning mellom noe dynamisk og noe statisk kommer tydeligere frem enn før. Det samme gjelder det jeg-, det- og du-orienterte, som gjennom bruken av ”er” fremstår som fag- og kontekstuavhengige beskrivelser av skrivehandlingene. Det finnes også en spenning mellom skriving i verden og skriving i skolen som spesielt kommer til syne gjennom bruken av betegnelsen “grunnstillingen”. I tillegg kommer det også til syne en spenning mellom tekster som produkt og skriving som prosess når skrivehandlingene brukes til å kategorisere tekster som reflekterende, utforskende, beskrivende osv.

3 Et metalingvistisk perspektiv på elevers antatt reflekterende og antatt utforskende tekster

I forrige kapittel diskuterte jeg Skrivehjulets utvikling og bevegelse. Måten jeg skriver om dette på, representerer en *relasjonell og økologisk* måte å tenke om det som skjer i Normprosjektet. I dette teorikapittelet skal jeg kaste lys over hva denne tenkemåten innebærer, noe som også utgjør grunnlaget for min vei mot å utvikle avhandlingens analyseverktøy (i kapittel 4). Jeg undersøker elevers skriving i to ulike fag når det skrives ut fra to ulike skrivehandlinger i norsk og matematikk som del av Normprosjektet. Det teoretiske perspektivet i avhandlingen får innvirkning på hvordan jeg ser på skrivingen som foregår i disse fagene og ut fra disse skrivehandlingene. Ikke minst hjelper det meg med et blikk på Normprosjektet som intervensjonskontekst. Studien er en vitenskapelig problematisering av hvordan det snakkes og skrives om, og skrives ut fra, de to skrivehandlingene i ulike faglige kontekster. Teorikapittelets hensikt er dermed ikke å gi en teoretisk forhåndsdefinisjon av skrivehandlingene, eller å si hva de to skrivehandlingene *skal* se ut som i form av empiriske kjennetegn i elevtekstmaterialet. Teorikapittelet er snarere en redegjørelse for et perspektiv på skrivehandlingene som dynamiske størrelser og skriving som relasjonelt fenomen.

I denne avhandlingen innebærer et økologisk perspektiv å være opptatt av relasjoner i og mellom tekst og ytringer. Det teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i Bakhtins *metalingvistikk*. Metalingvistikk er en betegnelse som Bakhtin (1986, 2005) bruker om sin tilnærming til språk og kommunikasjon, også kalt *translingvistikk* (Kristevas oversettelse[11]), *relasjonisme* eller *dialogisme* (sistnevnte begreper kan forbindes med flere enn bare Bakhtin). Andre bygger blant annet på Bakhtin når de skriver om et *økologisk* perspektiv (Barton, 2007; Evensen, 2013a; Smidt, 2002, 2009). Uansett hva man kaller det, er det et perspektiv der *relasjoner* står sentralt.

[11] I denne avhandlingen brukes termen metalingvistikk heller enn translingvistikk. Dette er i tråd med den danske oversettelsen av Bakhtins essay "Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber" (Bakhtin, 1995), der oversetterne skriver at " 'Metalingvistik' er af en av de største Bakhtin-oversættere, J. Kristeva, blevet oversat til translingvistik. Vi har valgt å bevare begrepet metalingvistik (…) Vi finder, at der er for meget fortolkning i translingvistikk" (s. 68).

Som jeg var inne på i innledningen, er Bakhtins (1984; 2005; 1995) og delvis Voloshinovs (1973) tanker om forskning som fortolkning av tekst og ytringer, den overordnete vitenskapsteoretiske plattformen avhandlingen hviler på, og disse tankene er viktige på flere nivåer: Det er både et teoretisk og metodologisk anliggende når jeg undersøker elevers elevtekster, der elevtekstene forstås som bakhtinske ytringer. Bakhtins begreper om ytring og talegenre står sentralt i teorikapittelet (kapittel 3.1.1–3.1.3), spesielt når det gjelder *posisjonering* og *perspektiv* i tekst. Jeg tar særlig utgangspunkt i Bakhtins tekster, men Voloshinovs *Marxism and the Philosophy of Language* (1973) er også en sentral tekst for mitt relasjonelle perspektiv, selv om jeg ikke følger hans mer marxistiske perspektiver helt til ytterste konsekvens.

I tillegg til å være et grunnsyn på språklig interaksjon og kommunikasjon generelt, legger metalingvistikken grunnlag for hvordan jeg analyserer undersøkelsens datamateriale og gir meg tanker om hvordan man kan få kunnskap om en verden bestående av tekst og ytringer. Dette vil jeg på ulike måter komme inn på både i dette teorikapittelet og i kapittelet om metode. Avslutningsvis i gjeldende teorikapittel vil jeg også knytte det metalingvistiske perspektivet til begrepet skrivekultur (kapittel 3.1.5), som er et nyttig begrep i min studie når jeg skal si noe om Marka skole som skriveskole.

3.1 Økologi som metafor for studien som en kompleks sammensetning

Barton (2007) bruker økologi som metafor for å forstå vilkårene for literacy, og skriver følgende om hva som kjennetegner det å bruke økologi som metafor:

> Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity (…) is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. (Barton, 2007, s. 29)

Økologimetaforen fremhever det relasjonelle ved fenomenet man ønsker å studere. For min undersøkelse innebærer metaforen at jeg ser på skolene, klassen jeg undersøker, lærerne, elevene, tekstene som skrives, det som snakkes om, dokumenter fra Normprosjektet, ressurshefter i skoleringen, meg som klasseromsforsker osv., som bestanddeler i en stor *økologi* med mange ulike deltakere, stemmer og aktører. Dette er en økologi der det også finnes spenninger og kontraster, spesielt i lys av

Normprosjektets formative forskningsdesign der det ikke forventes eller legges opp til at alle involverte nødvendigvis skal tenke eller gjøre alt på samme måte (jf. kapittel 1.4). Jeg ser materialet som del av et konglomerat av ulike ytringer, der det er gitt at ting nettopp ikke tenkes, skrives, snakkes og gjøres kun på én måte, med ett meningsinnhold og med én agenda overalt og alltid. Det er denne komplekse sammensetningen jeg synes at økologi er en god metafor for.

Et økologisk perspektiv understreker "the important role of the *relations* between the phenomena under investigation" (Evensen, 2013a, s. 130). I en slik sammenheng er det altså ikke kun elevtekstene (alene og i seg selv) som er viktige å undersøke, selv om disse blir ansett som primærmateriale i studien. Dette er Smidt inne på: "For classroom research, the ecological perspective implies that studies of student or teacher activity of any sort must always take into account the other actors in the classroom, as well as the represented norms and cultures" (Smidt, 2002, s. 421). Elevtekstene, skriveoppgavene og klasseromssituasjonene ser jeg som del av en større kontekst, nemlig en økologi som inkluderer dimensjoner ved Normprosjektets intervensjon. Med dette perspektivet er jeg interessert i relasjoner mellom ulike ytringer i økologien: Det skrives, undervises, vurderes og lages oppgaver med utgangspunkt i blant annet Skrivehjulet, forventningsnormer, ressursmateriell fra skoleringen osv., og Normprosjektets forskningsdesign interagerer på ulike måter med det som skjer i klasserommene på prosjektskolene.

I innledningen (kapittel 1.4) siterte jeg Smidt (2002) som påpeker at "no single study can focus simultaneously on all the actors, dialogues, and related activities in the ecology of the classroom" (Smidt, 2002, s. 421). Poenget, både i innledningen og her, er å understreke at det ikke er *alle* deler av økologien (i vid forstand) som blir like grundig behandlet i avhandlingen. Mitt fokus er nemlig aspekter ved skriving ut fra skrivehandlingene å reflektere og å utforske i de to fagene norsk og matematikk. Dette gjelder både mitt blikk på elevtekstene, Skrivehjulet og blikket på deler av Normprosjektets forskningsdesign.

3.1.1 Elevtekstene som bakhtinske ytringer: et dobbelt perspektiv

”Meta-” i metalingvistikk skal signalisere at Bakhtins tilnærming inkluderer, men også går over, den tradisjonelle lingvistikkens tilnærming til språk (Bakhtin, 2005). Dette handler om Bakhtins fremheving av relasjonene mellom ytringen og dens kontekst, jf. den økologiske metaforen. Bakhtin (2005) forklarer dette slik:

> Ytringa viser seg å vere eit komplisert og mangefasettert fenomen, når vi ikkje ser henne isolert og berre i relasjon til autoren (den talande), men som eit ledd i kjeda av talekommunikasjon og i relasjon til andre ytringar. (Bakhtin, 2005, s. 37)

I likhet med Voloshinov (1973) kritiserer Bakhtin stilistene for ikke å se ytringen som et *sosialt* og *situert* fenomen. Han mener dette fører til at tradisjonell lingvistikk ikke tar hensyn til kompleksiteten i språket på en god nok måte.

Kritikken fra Bakhtin og Voloshinov rettes i hovedsak i to retninger. Det ene er en kritikk av individualistisk subjektivisme der ”språkets vesen, i den eine eller den andre forma, på den eine eller den andre måten, vert redusert til individets åndelege verk (…) språkets kommunikative funksjon vert undervurdert, om ikkje fullstendig ignorert” (Bakhtin, 2005, s. 9). Det andre er en kritikk av abstrakt objektivisme: ”Når man [lingvistene] tager en ytring for at foretage en lingvistisk analyse af den, ses der bort fra dens dialogiske natur, man betragter den i sprogsystemet (som realisering af det) og ikke i talessamværets store dialog” (Bakhtin, 1995, s. 58). Felles for begge kritikkene er at de understreker *ytringen* som ”talekommunikasjonens reelle eining” (i motsetning til setningen), og at ytringen må ses i dialog[12] med andre ytringer fremfor alene og i seg selv. Det dialogiske ved ytringen, slik jeg tolker Bakhtin, er nettopp i dette svarende forholdet til andre(s) ytringer, som både ligger fremover og bakover i tid: Samtidig som ytringen svarer på andre(s) ytringer, forventer den også et svar og henvender seg *til noen* (Bakhtin, 2005, 1995). I tillegg til at elevtekstene går i dialog med og svarer på ytringer som ble skapt i spesifikke klasseromssituasjoner, inngår elevtekstene også i en større dialog der de er en del av lange ytringskjeder bakover og fremover i tid. Denne større dialogen handler om at elevtekstene blir skapt i kontekster der det finnes ulike kulturelle og institusjonelle verdier, normer og måter å gjøre noe språklig på. Dette

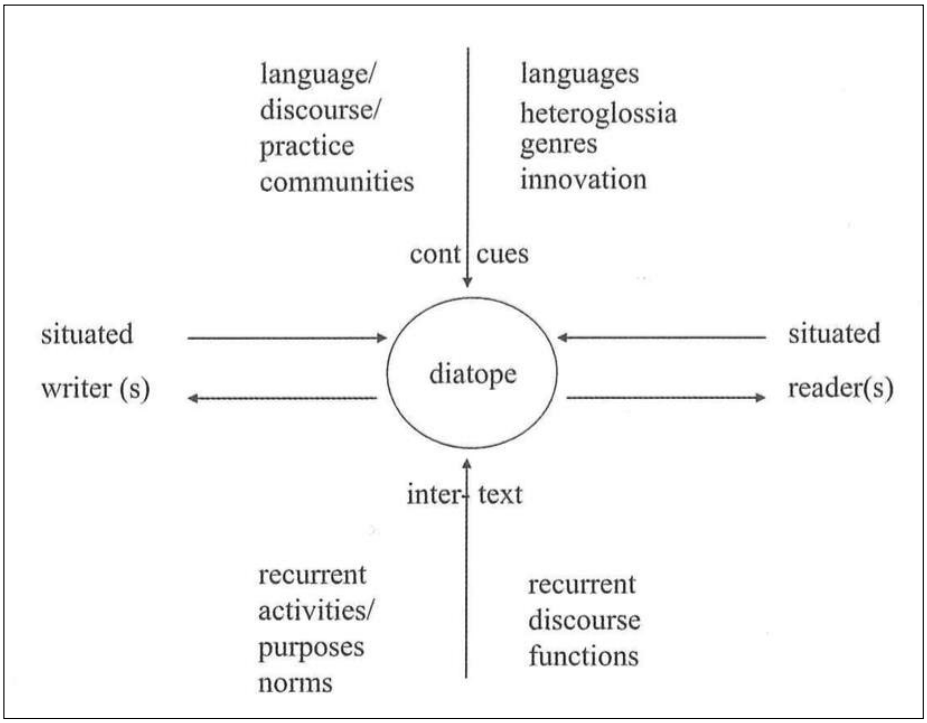
[12] Når det i en bakhtinsk sammenheng er snakk om *dialog* og ytringer som *svar*, menes dialog og svar i vid forstand.

kommer jeg spesielt tilbake til senere i kapittelet når jeg skal se nærmere på begrepet *talegenre* (kapittel 3.1.3).

De to nevnte kritikkene er relevante for min tilnærming til elevtekstene på den måten at jeg ser metalingvistikken som et *dobbelt* teoretisk perspektiv: Det er en tilnærming som kombinerer et blikk for den umiddelbare ytringssituasjonen og den større dialogen ytringen er en del av. Kombinasjonen av disse to blikkene bygger Evensen (2013a) på i sin diatopmodell. Diatopmodellen er en dialogisk kommunikasjonsmodell med *diatopen* i sentrum av modellen. Dia- kommer fra *dialog* og topos betyr *sted*. Diatopmodellen tar utgangspunkt i en relasjonell måte å tilnærme seg språkbruk på, og er basert på Bakhtin. Jeg vil bruke diatopen til å si noe samlende om hvordan jeg i et økologisk og relasjonelt perspektiv ser elevtekstene som del av en større kontekst. Evensen forklarer diatop-betegnelsen på følgende måte:

> To avoid terminological confusion, this model replaces terms like 'discourse' or 'Discourse' with an alternative term – 'diatope'. With this new term, the model highlights the interconnectedness between and fusion of dimensions, while retaining a focus on the processual nature of communication. (s. 92)

Diatopen er illustrert i Figur 7 der de to aksene representerer de to vekselvirkende perspektivene i Evensens fortolkning av metalingvistikken: hvordan et sosialinteraksjonistisk perspektiv, der fokuset ligger på den umiddelbare ytringssituasjonen, virker sammen med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som inkluderer den større dialogen ytringen er en del av.



Figur 7: Diatopmodellen. Hentet fra Evensen (2013a)

Den vertikale sosialkonstruksjonistiske aksen i modellen er uttrykk for at man har tilgang til kommunikative ressurser som ikke trenger å finnes opp hver gang man ytrer seg. Den inkluderer dermed et perspektiv som den horisontale og sosialinteraksjonistiske aksen mangler, og vice versa. Min forståelse av diatopbegrepet innebærer at en elevtekst *som diatop* er en møteplass for elevens forståelse av mottakerne i den umiddelbare ytringskonteksten, og på samme tid fortolkninger av kulturelt gitte genrer og skrivekonvensjoner. Diatopbegrepet tar metaforisk utgangspunkt i Bakhtins kronotopbegrep, der kronotopen er et uttrykk for ”the inseparability of time and space” (Evensen, 2013a, s. 156). Evensen skriver at diatopen er en metafor for ”this fused interconnectedness” (s. 156) mellom det sosialinteraksjonistiske og det sosialkonstruksjonistiske blikket, og at en bakhtinsk tilnærming til språkbruk fordrer et dynamisk perspektiv der begge er nødvendige å ta hensyn til: ”One dimension should hence always be interpreted with an eye to the other, thus implying a truly integrated model” (Evensen, 2013a, s. 156). Samspillet representert i modellen, utgjør et viktig utgangspunkt for min forståelse av ytring, posisjonering og talegenre der ytringen skjer her og nå samtidig som ”*here and now*, is not taken strictly out of the blue” (Evensen, 2013a, s. 156).

I det økologiske perspektivet som legges til grunn i avhandlingen, ser jeg verden som bestående av relasjoner heller enn entiteter, med ytringen som stedet der disse relasjonene og spenningene kommer til uttrykk. Denne forståelsen støttes av hvordan Evensen (2013a) skriver om virkelighetsbegrepet et bakhtinsk perspektiv fører med seg: " 'Reality' is not a fixed collection of entities as much as it is an emerging ecology of processes, intentionalities, relations, tensions and forces. And the basic carrier of emergence is, in his philosophy, nothing less than the utterance" (s. 88). I denne sammenhengen er Bakhtins begreper om *stemmer* og *flerstemmighet* relevante å trekke inn. Jakobsen og Krogh (2016) tar utgangspunkt i Bakhtins stemmebegrep når de skriver:

> I elevtekster høres ikke alene skriverens stemme men også de stemmer skriveren taler til og med, fx lærerens stemme og stemmer i teksten som elevskriveren er i dialog med. I elevtekster forventer vi således at finde mange stemmer, også stemmer der er "fremmede", der ikke er approprierede, og som kan støde sammen med andre stemmer. (Jakobsen & Krogh, 2016, s. 31–32)

I et bakhtinsk perspektiv er det i ytringen ulike stemmer kommer til uttrykk. For elevtekstene i mitt materiale kan dette være ulike faglige stemmer, stemmer fra læreboken, fra læreren, fra ungdomskulturen, fra den institusjonelle konteksten skrivingen foregår innenfor, fra intervensjonskonteksten osv. som man kan høre gjenklanger og ekko av i ytringen. Et viktig poeng er nettopp det flerstemmige, nemlig at det i en ytring ikke nødvendigvis er snakk om én stemme, men at ytringen reflekterer og går i dialog med *flere* stemmer som også kan stå i motsetning til hverandre (jf. Evensens (2013a) beskrivelse av ytringen som "an emerging ecology of processes, intentionalities, relations, tensions and forces").

For å tilnærme meg elevtekstene analytisk benytter jeg meg av posisjoneringsanalyse og relieffanalyse. Posisjonering er et begrep som går på tvers av begge aksene i diatopmodellen: Posisjoneringsanalyse innebærer et blikk på hva som skjer i den umiddelbare ytringen som skapes i en spesifikk klasseromssituasjon, og samtidig er posisjoneringsanalyse følsomt for hva, hvordan og hvem elevene posisjonerer seg i relasjon til eller går i dialog med i videre forstand (talegenre, skrivekulturer, ulike

former for oppfattelser om "hvordan vi gjør det"). Når det gjelder den relieffteoretiske tilnærmingen, skriver Evensen i forbindelse med diatopen at: "Theory of grounding [relieffanalyse] extends the notion of meaning in the diatope in order to capture meaning phenomena like *focus* and a much more slippery one, *perspective*." (Evensen, 2013a, s. 149). Ytringen er i denne sammenheng uttrykk for en organisering av ulike stemmer og et *perspektiv* på det som det skrives om. Jakobsen og Krogh (2016) formulerer dette slik: "Med stemme menes at en ytring, hvad enten den er talt eller skrevet, altid udtrykker forfatterens perspektiv, begrebslige horisont, intention og verdenssyn" (s. 31). Relieffanalyse er en analysetilnærming som nettopp belyser fenomenet perspektiv i tekst, forstått som et samspill mellom en forgrunn og en bakgrunn (Evensen, 1992, 2005). Dette er noe jeg kommer nærmere tilbake til i metodekapittelet (i kapittel 4.8).

3.1.2 Posisjonering som samlende begrep og ytringens tre aspekter som relasjonelle størrelser

Det å ytre seg innebærer alltid en eller annen form for *posisjonering*, skriver Sigmund Ongstad (1997, 2004a, 2004b, 2012) og Smidt (2002, 2009) med utgangspunkt i Bakhtins (Bakhtin, 1984, 1995, 2005) ytringsbegrep. Posisjoneringsbegrepet er en operasjonalisering av Bakhtins tre ytringsaspekter: det *referensielle*, det *ekspressive* og det *adressive* (Bakhtin, 2005; Ongstad, 1997; Smidt, 2002, 2009). Smidt (2009) skriver følgende om posisjoneringen vi som ytrere gjør med hensyn til de tre ytringsaspektene:

> In any utterance, speakers or writers position themselves in relation to the topic (reference), in relation to given ways of speaking about it and their own sense of how they want to present themselves (expressivity), and in relation to former and expected listeners or readers (addressivity). (Smidt, 2009, s. 118)

De tre ytringsaspektene fremheves av Bakhtin og er uttrykk for sentrale aspekter ved ytringen selv. I tillegg omhandler de hvordan ytringen inngår i dialog med andres ytringer. Jeg ser ikke på de tre aspektene som ulike og adskilte kategorier, men som relasjonelle og dynamiske, hvor ytringens ekspressive, referensielle og adressive aspekter står i konstant relasjon til hverandre så vel som til ytringskonteksten.

Om det *referensielle* aspektet skriver Ongstad (1997), med utgangspunkt i Bakhtin, at ”[h]ver ytring karakteriseres av et bestemt semantisk innhold” (s. 139). I ytringen posisjonerer vi oss med hensyn til *det* vi snakker eller skriver om. Når elevene eksempelvis skriver “nå skal jeg skrive en utforskende tekst om positive og negative tall”, er det referensielle ytringens *hva*, altså “det” som blir tematisert. I tillegg til at ytringen handler *om* noe, skriver Bakhtin (2005) i det følgende hvordan ytringen refererer til andre(s) ytringer, fra fortid og fremtid, og deres innhold:

> Emnet for talen, same kva for emne det er snakk om, vert ikkje omtala for første gong i den aktuelle ytringa, og den aktuelle talaren er ikkje den første som omtalar det. (…) Talaren er ikkje ein bibelsk Adam som berre har å gjere med jomfruelege, enno namnlause ting, og som gjev dei namn for første gong. (s. 37)

Alle ytringer kan dermed sies å være del av ytringskjeder der ytringer står i relasjon til hverandre referensielt. Med bakhtinsk terminologi kan man i elevtekstene dermed høre *ekko* og *gjenklanger* av stemmer fra andre(s) ytringer som handler om det samme emnet som elevene skriver om. Et eksempel er den tenkte elevteksten om positive og negative tall. I teksten kan man for eksempel høre en *lærebokstemme* fordi eleven knytter seg nært til hva læreboken i matematikk (der det eleven skriver om er tematisert) trekker frem om positive og negative tall, at eleven tematiserer noe læreren har sagt om positive og negative tall, at eleven tematiserer erfaringer med positive tall fra en butikksituasjon, eller går i dialog med flere slike stemmer samtidig. Både læreboken, lærerens ytringer og elevteksten går også i dialog med andre ytringer om positive og negative tall innenfor det matematiske feltet eller i matematikkens historie på grunn av det referensielle.

I forbindelse med det *ekspressive* ytringsaspektet skriver Bakhtin: ”[E]i absolutt nøytral ytring er ikkje mogleg” (2005, s. 27). Det referensielle handler om *hva* elevene reflekterer over eller utforsker, og det ekspressive aspektet om *hvordan* de reflekterer eller utforsker dette. Når vi ytrer oss om noe, posisjonerer vi oss med en ekspressiv holdning til ”det” vi snakker eller skriver om. ”Planen vår er alltid ekspressiv og det er som han også utstrålar ein eigen ekspressivitet (rettare, *vår* ekspressivitet) over kvart ord vi vel ut, og så og seie infiserer dei med heilskapens ekspressivitet” (Bakhtin, 2005, s. 30). Man kan dermed si at når elevene posisjonerer seg i elevtekstene, organiserer de et semantisk innhold og inntar samtidig et perspektiv på dette innholdet.

Det *adressive* aspektet omtales av Bakhtin som det konstitutive trekket ved ytringen: ”det essiensielle (konstitutive) kjennemerket til ytringa er at ho er *retta til nokon*, – ytringas adressivitet” (s. 39). Det vi ytrer oss om (det referensielle), og hvordan vi ytrer oss om dette (ekspressivitet), er avhengig av hvilke(n) adressat(er) vi ser for oss og hvem vi ser for oss at skal svare på vår egen ytring (adressivitet). I en skolesammenheng der elever har fått en skriveoppgave, kan en kjent eller ukjent mottaker være spesifisert i skriveoppgaven. Det å henvende seg til denne mottakeren kan være en viktig del av det å ”treffe” på skriveoppgaven. I tekstene elevene skal skrive om positive og negative tall, er både *hva* elevene velger å trekke frem (det referensielle), og hvordan dette innholdet formidles (ekspressivitet), bestemt av *hvem de ser for seg som mottaker* (adressivitet). Hvis elevene skriver til en yngre elev som kan mindre enn dem selv, innebærer det en annen posisjonering med hensyn til de tre aspektene enn om man skriver til en ”medmatematiker”.

Posisjoneringsanalyser kan anskueliggjøre dialogiske relasjoner mellom ulike ytringer i økologien som undersøkes. Posisjoneringsbegrepet er følsomt for hvordan slike relasjoner knyttes mellom det ytreren skriver om (det referensielle), hvordan han skriver om akkurat dette (det ekspressive) og hvem han henvender seg til (det adressive). Ongstad kaller forholdet mellom det referensielle, det ekspressive og det adressive for en *triadisk* relasjon mellom ytringens ”jeg”, ”det” og ”du”, og knytter med dette Bakhtin til Bühler (Ongstad, 1997). I mitt bakhtinske perspektiv er ytringens jeg, det og du uttrykk for en komplementerende relasjon der de tre ytringsaspektene alltid står i relasjon til hverandre.

I det metalingvistiske perspektivet innebærer dermed det å reflektere og det å utforske å posisjonere seg i relasjon til ytringens tre aspekter: I tekstene posisjonerer elevene *seg selv* (“jeg”/”selv” – uttrykk for ekspressivitet) i relasjon til *hva* de utforsker eller reflekterer over (“det”/”verden” – det referensielle) og ut fra hvem de går i dialog med (“du”/”samfunn” – adressivitet) i sine ytringer. Ongstad (1997) utdyper dette slik:

> Altså kan posisjonering ses som relasjonen mellom prosessen å referere til et semantisk innhold, å uttrykke (ekspressivt) følelsesmessige holdninger til eller evalueringer av selve ytringsinnholdet, og adresseringen eller henvendelsen til noen, til og med en selv. (s. 140)

Posisjonering ses som et sentralt og *samlende* begrep i min tolkning av metalingvistikken, og er også et analytisk begrep som er følsomt for den situasjons- og kulturkonteksten elevtekstene som ytringer er en del av. For elevenes skriving utgjør skriveoppgavene en viktig del av situasjonskonteksten, og *som ytringer* bærer også skriveoppgavene med seg ulike stemmer. For eksempel inngår skriveoppgavene, både som del av Normprosjektet og de spesifikke klasseromskontekstene, i dialogiske relasjoner med for eksempel Skrivehjulet, skoleringsmateriellet i Normprosjektet, de faglige kontekstene, læreplaner, lærebøker osv.

Den relasjonelle måten å omtale ytringens jeg, det og du på, er annerledes enn når eksempelvis skrivehandlingenes ulike *orienteringer* presenteres i Skrivehjulet-sammenheng. Som jeg har vært inne på i kapittel 2, presenteres skrivehandlingenes orienteringer nærmest som motsetninger som er uavhengige av hverandre og som kjennetegn ved skrivehandlingene i seg selv. Når jeg i analysene tilnærmer meg elevtekstene med posisjoneringsbegrepet, innebærer min bruk at den som ytrer seg (”jeg”), står i relasjonelt forhold til *det* det ytres om (sak eller ”verden”), og dem det ytres til (de andre som *samfunn*, ulike forestillinger om ”du”).

3.1.3 Talegenre – relasjonen mellom ytringen og dens kontekst

Relasjonene mellom ytringen og det man kan kalle dens kontekst, er det begrepet *talegenre* som bidrar med, i nært samspill med posisjoneringsbegrepet. Talegenre omtales av Bakhtin på følgende måte:

> Vi lærer å støype talen vår i genreformer, og når vi høyrer ein annans tale, gissar vi genren allereie frå dei første orda, vi anar omfanget (dvs. den omtrentlege lengda på taleheilskapen), den kompositoriske oppbygginga, og dannar oss på førehand ein idé om slutten. (2005, s. 21)

Det er vår *kunnskap om* talegenrene som fungerer som ytringens støpeform, og ikke talegenrene i seg selv. Ut fra metalingvistikken vil dette si at når elevene skal skrive en tekst, virker talegenrene på dem som ulike *realiseringspotensialer* som likevel er foranderlige:

> Det er kulturelt og historisk skapte mønster for måter å snakke og være på som vi ikke kan klare oss uten, innvevde som de er i de sosiale sammenhengene vi ferdes i. (…) Og alle handlinger eller virksomheter forholder seg på en eller annen måte til kjente mønster for "hvordan vi gjør det" (Smidt, 2004, s. 26–27).

Når elevene skriver, bruker de sin kunnskap om de(n) talegenren(e) de oppfatter skrivingen og skriveoppdraget som del av. Når lærerne underviser og snakker med elevene om reflekterende eller utforskende skriving, tematiseres og skapes slike realiseringspotensialer og måter for "hvordan vi gjør det" når elevene skal skrive i ulike fag på skolen. Som jeg kommer inn på i avhandlingens analysekapitler og drøfting, kan det også skapes former for "hvordan vi gjør det" når det skrives ut fra for eksempel Skrivehjulets skrivehandlinger. Når elevene posisjonerer seg i sine ytringer, gjør de dette ut fra sin (bevisste eller ubevisste) kunnskap om de talegenrene de oppfatter som aktuelle i den sosiale og kulturelle konteksten de skal ytre seg som del av. Mange elever posisjonerer seg naturlig nok i relasjon til talegenrer som har å gjøre med den institusjonelle konteksten og hvordan de oppfatter at man som elev skal eller bør skrive. I tillegg har kanskje elevene andre forestillinger om talegenrer, andre forestillinger om "hvordan vi gjør det", når de skal skrive tekst i matematikk kontra norsk, men også innen samme fag kan det eksistere ulike forestillinger om slike realiseringspotensialer. Jeg ser på klasseromskonteksten som et konglomerat av stemmer og talegenrer, en kontekst der det er mange ulike realiseringspotensialer og talegenrer som elevene kan gå i dialog med når de skriver. I min tilnærming til materialet er dermed talegenrer noe som representerer den vertikale aksen i diatopmodellen.

En viktig understreking er at en ytring ikke representerer én talegenre, men kan gå i dialog med *flere på samme tid.* Samme tekst kan være uttrykk for ulike posisjoneringer og gå i dialog med ulike talegenrer som både kan samvirke og motvirke. Jeg bruker dermed posisjonering og talegenre som *dynamiske* begreper. Denne bruken finner støtte hos Ongstad (1997) og Smidt (2002). En tekst trenger ikke å være uttrykk for én enkelt posisjon eller rolle, men er uttrykk for posisjonering som prosessuelt fenomen, og uttrykk for posisjoneringer (i flertall) (Ongstad, 1997, 2012).

Talegenrene blir beskrevet av Bakhtin som *relativt stabile,* og de karakteriseres ved hjelp av formuleringer som en *åpen totalitet, åpen helhet, uavsluttet totalitet* og

lignende (2005). I slike beskrivelser av talegenrene kan man høre ekko fra det Bakhtin (2003) skriver om vekselvirkningen mellom *sentrifugale* og *sentripetale* krefter. De sentripetale kreftene er alt det som virker samlende og sentraliserende, og det sentrifugale er uttrykk for det desentraliserende (Bakhtin, 2003, s. 60). Dette innebærer at talegenrebegrepet har et visst normativt eller determinerende preg (det sentripetale), men på en måte som også er i endring (det sentrifugale). Begge disse dimensjonene er viktige i min bruk av talegenrebegrepet i møte med materialet. I et langt tidsperspektiv er talegenrene i endring, men for oss i ytringsøyeblikket fremstår det stabilt. Endringen skjer over tid i den enkelte ytringen. Dette forklarer Ongstad (1997) på følgende måte:

> Alle ytringer er alltid nye, fordi ytringene inngår i konteksten som også alltid er ny. Sjangrer har repetitiv karakter. Et konstituerende trekk er gjentakelse og bekreftelse, men som system er de likevel alltid i endring fordi hver enkelt ytring, som jo alltid i prinsippet er ny, bidrar til sjangersystemets endring. (s. 145)

I det bakhtinske perspektivet vil *spenninger* for eksempel være uttrykk for endring fordi spenninger kan sies å være uttrykk for samspillet mellom de sentrifugale og sentripetale kreftene (dvs. at det foregår forhandling). I dette dynamiske forholdet mellom ytringen og talegenrene, kan man si at det i undervisningen (videre)*utvikles* noen talegenre, noen måter for ”hvordan vi gjør det” når det skrives tekster ut fra skrivehandlingene som er unike for klassen det er snakk om. Samtidig har talegenrene alltid noe stabilt ved seg nettopp fordi ytringene på samme tid er uttrykk for elevenes dialog med mer etablerte former for ”hvordan vi gjør det” som strekker seg bakover i tid, og eksempelvis går i dialog med skolske skrivetradisjoner, ulike fagtradisjoner for skriving av ulike tekster osv.

I Voloshinov (1973) legges det mer vekt på at ytringen determineres av den sosiale konteksten enn hos Bakhtin. Her støtter jeg meg i større grad på Bakhtin enn Voloshinovs mer marxistiske perspektiv. Bakhtins perspektiv understreker i større grad at ytringen *skapes* av en ytrer på samme tid som den er uttrykk for noe unikt. Dette bygger på en forestilling om emergens der “nye mønstre opstår af eksisterende uden at de kan reduceres til de forudgående” (Jakobsen & Krogh, 2016, s. 28). Denne *utviklende* dimensjonen er sentral i min forståelse av forholdet mellom ytringer og talegenrer. Når elevene i intervensjonskonteksten skriver reflekterende og utforskende

i norsk og matematikk, kan man med bakhtinsk terminologi si at de posisjonerer seg i dialog med talegenre forstått som *mønstre* for "hvordan vi gjør det", men at mønstrene likevel er foranderlige og dynamiske ("relativt stabile").

Et poeng som ofte blir underkommunisert, er at talegenrene ikke finnes "i seg selv". Det er ytrerens *forestilling om* talegenrer denne er en del av, som reflekteres i ytringen. Dette innebærer en forståelse av talegenrene som går ut på at ulike ytrere, også i samme klasseromssituasjon, kan ha ulike forestillinger om talegenrer. Det er i denne sammenhengen Ongstads (1996) sjangerdidaktiske kommentar til Alf Prøysens "Stil om katten" er relevant å trekke inn. I Prøysens oppdiktede klasse har læreren delt ut stilebøker for første gang, og elevene skal skrive stil om "det de veit om katta" (s. 73). Prøysens karakter "Jon" skriver en personlig fortelling om "katta våres" som "æ gla i fiskeboller og søt mjølk og ligg i sengen med meg om natta" (s. 74), mens resten av klassen skriver *stil om katten* "slik som stiler ska skrives. Dom har hengt over eldre søsken og stava og lesi og lært åssen det ska gjøras. Det står om 'myke poter med hvasse klør' og 'nødvendig husdyr' " (s. 74).

Talegenre-poenget er at Jon forstår seg som del av andre talegenrer enn de andre, og ikke svarer på oppgaven slik læreren har sett for seg er "riktig" i skolekonteksten. I en skolesammenheng er det slik at noen måter for hvordan man gjør det kan ses på som mer riktige og relevante enn andre i ulike fag og skrivesammenhenger. Når man som elev eksempelvis får en skriveoppgave, kan kriterier, oppgaveformulering, faglig innramming og lærerrespons være styrende for hvilke talegenrer elevene oppfatter som relevante i den konteksten det skal skrives i. For eksempel: Lærerne i min studie viser frem "Kjennetegn på en reflekterende/utforskende skrivehandling"[13] på smartboardet i lyttekroken og operasjonaliserer disse kjennetegnene for elevene (se også kapittel 5.1.5). Gjennom operasjonaliseringen er lærernes og elevenes ytringer i lyttekroken del av en ytringskjede som omhandler forhandling og reforhandling vedrørende "hvordan vi gjør det" i denne klassen når de skriver reflekterende eller utforskende i ulike faglige sammenhenger. Slik kan talegenrebegrepet også belyse *faglige forskjeller*, for i et talegenreperspektiv kan det tenkes at det er ulike aspekter ved skrivehandlingene og former for hvordan-vi-gjør-det som fremheves når det skal skrives i norsk kontra

[13] En overskrift i skoleringsheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver". Se vedlegg 2

matematikk. Samtidig er elevene deltakere i et større samfunn enn kun det den skolske og faglige konteksten utgjør, og elevene kan også posisjonere seg i dialog med talegenrer de oppfatter som *utenfor* den institusjonelle og faglige skolekonteksten (som Prøysens ”Stil om katten” er et eksempel på).

3.1.4 Eksemplifisering av posisjoneringsbegrepet i en faglig kontekst: matematikkfaglig posisjonering

Hva innebærer relevant matematikkfaglig skriving? Dette er et spørsmål som lærerne i Normprosjektet må ta hensyn til når de lager skriveoppgaver og planlegger undervisning ut fra skriveoppgavene. Steffen M. Iversens avhandling *Skriving og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag* (2014) kan bidra med perspektiver på dette spørsmålet. Iversens perspektiv på skriving i matematikk bygger på et økologisk og triadisk syn på skriving (bl.a. basert på Bakhtin (1986), Smidt (2002) og Ongstad (1997)). Han kombinerer dette med identitetsbegreper fra Ivanič (Ivanič, 1998, 2006) i sin analyse av stemmer og identitetsarbeid i elevenes skriving av matematikktekster i dansk videregående skole.

Det jeg spesielt er interessert i å trekke inn fra Iversens studie i mine egne analyser, er utdrag fra Iversens gjennomgang av hva som kjennetegner matematikkfaglige måter å skrive på, og hvordan han operasjonaliserer Bakhtins stemmebegrep i sin analyse av elevers matematikkfaglige identiteter. Iversen hevder at det i forskningslitteraturen er konsistent hva som ”kendetegner matematikkfagligt skriftsprog. Det gælder også med hensyn til, hvilken stemme der typisk tales med i skriftlige matematikkfaglige tekster” (s. 229). Dette er relevant for posisjoneringsanalysene i min avhandling fordi Iversens gjennomgang kan fungere som sammenligningsgrunnlag og bidra med innsikter om mønstrene som fremtrer i mitt eget materiale. Forskjellene mellom hans materiale og mitt eget er blant annet at Iversens består av tekster skrevet på videregående skole. Videregående skoles matematikkfag utgjør et ganske annet matematikkfag enn barneskolens. Det vil si at det ikke nødvendigvis er *alle* trekk ved skrivingen i (dansk) videregående skoles matematikkfag som lar seg sammenligne med skrivingen i denne avhandlingens empiri.

Iversen operasjonaliserer stemmebegrepet i analysemodellen i Figur 8:

Spørgsmål, der guider analysen	Indikatorer i den matematikfaglige tekst
Hvilke roller har skriver og læser i den matematikfaglige tekst, og hvad er relationerne mellem dem?	Brug af personlige pronominer Tænkeprocesser (mentale) eller handleprocesser (materielle), hvor skriver og/eller læser er deltagere
Hvem eller hvad er aktører i teksten, og hvor er agens placeret?	Matematiske objekter og/eller mennesker, der repræsenteres i teksten Brug af passiv eller aktiv Nominaliseringer
Hvordan kommer skriverens holdninger og vurderinger til udtryk i teksten?	Brug af modalitet, fx affektive eller evaluerende udtryk

Figur 8: Iversens (2014) modell for stemmeanalyse

Man kunne ha kalt Iversens stemmeanalyse for en form for posisjoneringsanalyse. I hvert fall fanger posisjoneringsanalysen opp en del av de samme aspektene som Iversens kombinasjon av stemme- og identitetsbegrepet. Dette gjelder for eksempel i spørsmålene om hvilke roller leser og skriver har i tekstene (og relasjonene mellom dem), spørsmålene om ”aktører” og ”agens” i kombinasjon med spørsmål om ”skriverens holdninger og vurderinger” som kommer til uttrykk i teksten. Posisjoneringsanalysen slik jeg bruker den, kan jamføres med flere av Iversens analysespørsmål, men posisjoneringsanalysen fokuserer også på *det* det skrives om i større grad enn i Iversens operasjonalisering. Iversens stemmeanalyse fokuserer på relasjonen jeg–du (selv om “det” også er med i bakgrunnen), noe som er naturlig i og med at identitet er et sentralt perspektiv i hans studie. Iversens analyse setter stemmebegrepet i forgrunnen, i kombinasjon med aspekter fra Ivaničs identitetsbegrep, mens posisjoneringsanalysen slik jeg bruker den i denne avhandlingen, er noe bredere orientert samtidig som den *inkluderer* et blikk på stemmer i teksten. Det er en litt annen metaforikk å drive med stemmeanalyse kontra posisjoneringsanalyse selv om det er

mange likheter. Der *stemme* i større grad er uttrykk for ekko og appropriering av andres stemmer, står posisjoneringsmetaforikken mer i relasjon til noen som (aktivt) posisjonerer seg, noe som innebærer en litt annen vekting av hva man er interessert i å si noe om.

Iversens måte å bruke stemme på har likhetstrekk med hvordan jeg bruker posisjoneringsbegrepet i den forstand at han spør etter hvilken stemme det tales med (Iversen, 2014, 2015a), der jeg ville spurt om hvordan elevene posisjonerer seg. Måten jeg bruker stemmebegrepet på gjør stemmer til noe som reflekteres, refrakteres og approprieres i ytringen. Posisjoneringsanalysen kan anskueliggjøre hvordan man gjennom ytringens ekspressive, referensielle og adressive aspekter reflekterer, refrakterer og går i dialog med ulike stemmer og talegenrer i teksten sin. Dette innebærer en analyse som undersøker hvordan kombinasjonen av stemmer og talegenrer man går i dialog med, bidrar til posisjonering, ved hjelp av ytringens referensielle, ekspressive og adressive aspekter.

Iversens forskningsmessige utgangspunkt er at det har skjedd en *språklig vending* innenfor matematikkdidaktikk (Lerman, 2004, 2009), og han bygger på Morgan (2013) og Schleppegrell (2010) når han hevder at det finnes få studier av matematikkfaglig skriveutvikling (Iversen, 2014, 2015a). Et sentralt perspektiv er som nevnt *identitet*, og Iversen peker på at elever bevisst eller ubevisst konstruerer ulike sosiale identiteter i matematikkfaget (Iversen, 2014). Iversens hovedkonklusjoner er at matematikkfaglig skriveutvikling innebærer identitetsarbeid. Han sier derfor følgende i en presentasjon tilgjengelig på internett: ”[d]erfor bør der *også* rettes opmærksomhed mod, elevers skriverudvikling, herunder elevers, læreres og institutioners forståelser af anerkendelsesværdige matematikfaglige skriveridentiteter” (Iversen, 2015b). Iversen er opptatt av elevenes skriftlige identiteter og bruker analysemodellen til å se nærmere på ulike elevtekster der, slik jeg ville sagt det, *posisjoneringen* er ulik. I samme presentasjon sier Iversen:

> Anna og Emils forståelser af, hvem de fremstår som, hvem de bør fremstå som, og hvem de gerne vil fremstå som i deres matematikfaglige tekster, er med til at forme deres matematikfaglige skrivning. (…) Anna *re*konstruerer sin ”*virkelige”, institutionelle* identitet

> som en *elev*, der skriver til sin lærer. (…) Emil konstruerer sin ”*forestillede”, faglige* identitet som *matematiker*, der skriver til kompetente ligemænd. (Iversen, 2015b)

Måten Iversen skriver om Anna og Emils ulike matematikkfaglige identiteter på, ser han på som ytterpunkter i et kontinuum, og han vil nettopp få frem *variasjon* i elevenes skriftlige identiteter. Mine analyser viser variasjon i elevenes posisjoneringer, spesielt med hensyn til underkategoriene epistemisk modalitet, deontisk modalitet og aspekt. Med mitt begrepsapparat posisjonerer Anna seg i dialog med en institusjonell talegenre, mens Emil posisjonerer seg i dialog med en matematikkfaglig talegenre. Lignende variasjoner finnes altså også i mitt eget materiale der elevenes posisjoneringer kan sies å fordele seg mellom to ytterpunkter som minner om Iversens (noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6). Likevel innebærer det å være opptatt av posisjoneringer kontra skriftlige identiteter, en litt annen vekting av hva man er interessert i å si noe om.

3.1.5 Om begrepet skrivekultur

Som jeg er inne på i resonnementene ovenfor, er det i et økologisk perspektiv viktig å ta hensyn til konteksten som elevtekstene kan sies å være en del av. Et begrep som ofte trekkes inn i slike sammenhenger, er begrepet *skrivekultur*. I forbindelse med SKRIV-prosjektet stiller Larsen, Solheim og Torvatn (2010) følgende spørsmål for å få svar på hva som kjennetegner ulike skrivekulturer:

> Kva ”retningsliner” gjeld i det aktuelle klasserommet, t.d. når det gjeld organisering av skrivesituasjonar, formulering av skriveoppgåver, omsyn til mottakarar, responsgiving og publisering? Er det mogleg å seie noko samlande om dei sosiale og kulturelle rammene skrivinga skjer innanfor? (s. 39)

Kan jeg si noe *samlende* om de sosiale og kulturelle rammene skrivingen skjer innenfor på Marka skole og i klassen jeg følger? Dette vil jeg helt konkret komme tilbake til i kapittel 5.1, men her i teorikapittelet skal jeg trekke frem noen viktige teoretiske poenger om skrivekulturbegrepet og hvordan det er relevant for min undersøkelse. Spesielt skal jeg sammenligne skrivekulturbegrepet med det jeg legger i talegenre. Dette fordi talegenre er et begrep som både ligner og skiller seg fra det jeg legger i skrivekultur.

Skrivekultur er i likhet med talegenrene uttrykk for den vertikale aksen i diatopmodellen, og dette begrepet innebærer også et dynamisk samspill med det situasjonelle, slik Christensen, Elf og Krogh (2014) er inne på:

> En skoles skrivekulturer *former* skrivepraktikker og skrivehændelser, men omvendt *formes* skrivekulturer også af skrivehændelser og nye skrivepraktiker der opstår i situationen. I den forstand foregår det et dynamisk samspil mellem skrivehændelser, skrivepraktikker og skrivekultur som det er vigtigt at holde sig for øje i analysen af skrivekultur. (s. 36).

Det dynamiske samspillet resonerer med en bakhtinsk forståelse. Christensen, et al. (2014) bygger blant annet på Bakhtin når de studerer skrivekulturer i forskningsprosjektet «Faglighed og skriftlighed». De definerer skrivekultur "som værdier, holdninger og grundforståelser knyttet til skrivning (…) Skrivekultur forstår vi som etablerede mønstre af skrivepraktikker som vi fx kan finde dem i et givet skolefag" (s. 35). Skrivekultur forklares altså ved hjelp av et annet begrep, skrivepraksis, ved at skrivekultur er "etablerede mønstre av skrivepraktikker". Forfatterne forklarer også hva de legger i skrivepraksis:

> genkommende måder, teknikker og mønstre som skrivehændelsen får mening igennem, og som også sætter grænser for hvad der er legitimt og anerkendelsesværdigt. Eleverne kan fx sigte på at vise læreren hvad de kan, samtidig med at de faktisk benytter nogle praktikker der ikke nødvendigvis accepteres af læreren, men som er utbredte og accepterede i de unge menneskers fritidsskrivning, fx copy-paste, særlige forkortelser mv. (Christensen et al., 2014, s. 34–35)

Skrivekultur og skrivepraksis blir forstått som *gjentakende/etablerte mønstre*, noe som også minner om min definisjon av talegenrebegrepet. Slik jeg tenker om talegenrene, er talegenrer noe som både har en kulturell og en praktisk dimensjon.

Slik jeg bruker talegenre, er det et mer generelt begrep enn skrivekultur og skrivepraksis, og kanskje også både mer flertydig og mindre spesifikt enn det skrivepraksis og skrivekultur kan sies å være. For eksempel er talegenrene ikke spesifisert til kun å gjelde *skriving*, men all ytring, mens skrivekulturbegrepet i hovedsak inkluderer genrer og praksiser som sier noe om *skriving*: "værdier om og grundforståelser af hvad skrivning er" (Christensen et al., 2014, s. 35). På samme tid er likevel skrivekulturbegrepet mer omfattende enn genrebegrepet fordi det i en

skrivekultur kan finnes flere ulike genrer. Det vil si at det som utgjør en skrivekultur, er et konglomerat av talegenrer og skrivepraksiser, måter å gjøre noe på og måter å snakke på som til sammen utgjør skrivekulturen. Når elevene posisjonerer seg epistemisk sikkert i matematikk, og retter seg mot en mottaker som vet mindre enn dem selv (se kapittel 6), trekker de på talegenrer som kan si noe om *skrivekulturen* i klassens matematikkfag. På denne måten kan et talegenreperspektiv være med på å si noe om skrivekulturer. Samtidig innebærer mitt blikk på skrivekulturer på Marka skole å si noe om talegenrer, måter for "hvordan vi gjør det" som synes å være sentrale for hvordan lærerne og skolen arbeider med skriving (kapittel 5.1). På denne måten kan talegenrebegrepet minne om hvordan Christensen et al. (2014) bruker skrivepraksisbegrepet, men i lys av det bakhtinske perspektivet i denne avhandlingen er talegenre mer relevant.

I studiet av skrivekultur er ofte skriveforskere interessert i hvilke skrivekulturer som kommer til uttrykk i ulike observerte skrivehendelser, og i å sammenligne skrivekulturer i ulike klasser og på ulike skoler. Christensen et al. definerer sin studie som en *etnografisk* studie, og de er interessert i å sammenligne skrivekulturer på tre ulike skoler. Min undersøkelse skiller seg fra den nevnte studien, og en del andres studier av skrivekulturer, nettopp fordi mitt kasus er en klasse som er med på et intervensjonsprosjekt. Normprosjektets intervensjon har som mål at skoleringen og intervensjonen skal bidra til å *forandre* noe ved skrivekulturene på prosjektskolene. Måten Overrein og Smidt (2009) legger vekt på dette "dynamiske og foranderlige" i sin bruk av skrivekulturbegrepet, er dermed relevant for min bruk av skrivekulturbegrepet:

> I det begrepet ligger det en forståelse av at det kan utvikles ulike regler for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor, ikke bare innenfor et fag, men også mellom ulike skoleslag, og ofte fra den ene klassen til den andre på samme skole (Smidt, 1996; Hoel, 2000). Skrivekulturer på skolen er dynamiske og foranderlige – de formes av den sosiale praksisen som foregår mellom lærer og elever, for eksempel oppgavepraksis, mønstre for innlevering og vurdering av skriftlig arbeid, ritualer for respons og omarbeiding i prosesskriving, og praksis for å "publisere" elevtekster eller samle dem i skrivemapper (jf. Krogh, 2007, s. 54). Med et slikt "økologisk" syn på kultur, velger vi også i denne studien å snakke om *skrivekulturer* i ulike klasser og fag. (s. 105).

Skrivekulturer har dermed et endringsaspekt, og i SKRIV-studien ses skrivekultur som noe som er *i utvikling*. I sitatet ser vi at ordene som også brukes er ”ulike regler” og “mønstre”, “praksiser” og “ritualer”, ord og fraser som på ulike måter er uttrykk for noe gjentakende og stabilt. Skrivekulturbegrepet har altså noen dimensjoner som har å gjøre med både endring og stabilitet. Uten at begrepene av denne grunn innebærer akkurat det samme, minner denne dynamiske dimensjonen om hvordan jeg ser på talegenrene som “relativt stabile”. Dermed passer skrivekulturbegrepet godt inn i det bakhtinske perspektivet når man legger vekt på både endrings- og stabilitetsdimensjonen.

Nettopp “oppgavepraksis, mønstre for innlevering og vurdering av skriftlig arbeid, ritualer for respons og omarbeiding i prosesskriving” (ulike deler av den sosiale praksisen som er med på å forme skrivekultur, fra sitatet ovenfor) er noe som Normprosjektets intervensjon har som mål å påvirke ved de ulike skolene (som jeg blant annet kommer inn på i kapittel 5 og 6). I lys av dette er det spesielt viktig å påpeke det dynamiske ved min bruk av skrivekulturbegrepet. Det er ganske sikkert at alt det som skjedde i klasserommet de åtte gangene jeg var til stede, ikke representerer hvordan lærerne *alltid* har gjort det. I SKRIV-studiene ble eksempelvis lærerne ”ikkje bedne om å gjennomføre særskilde opplegg i desse øktene” (Larsen, Solheim & Torvatn, s.43), og i Christensen et al. (2014), Krogh, Christensen og Jakobsen (2015) og Krogh og Jakobsen (2016) sine studier av skrivekulturer (det nevnte prosjektet Faglighed og skriftlighed) ble det lagt til grunn en etnografisk metode der det heller ikke var snakk om intervensjon. I mitt materiale er derimot alle skrivehendelsene eksempler på situasjoner der lærerne *har* blitt bedt om å gjøre noe, nemlig å benytte seg av Normprosjektets premisser og tankekonstrukt (“intervensjonen”), selv om dette *ikke* kan sies å innebære en spesifikk metodikk i form av ”særskilde opplegg”. Kanskje er det visse måter å tenke om skriving på i Normprosjektet, det “nye” som skal arbeides med, som står i spenning med hvordan den etablerte skrivekulturen på skolen, i klassen og/eller i ulike fag er eller har vært.

En viktig del av økologien, ”dei sosiale og kulturelle rammane som skrivinga skjer innanfor”, utgjøres dermed av Normprosjektets intervensjon, der det skrives, undervises, vurderes og lages oppgaver med utgangspunkt i blant annet Skrivehjulet, forventningsnormer, ressursmateriell fra skoleringen osv. Dette *kompliserer* blikket på skrivekultur(er) på Marka skole sammenlignet med tilnærmingen til skrivekultur i de

nevnte studiene, og er også noe som understreker et bakhtinsk poeng om flerstemmighet: at skrivingen foregår som del av et intervensjonsprosjekt gjør at det er mange flere ulike og kanskje også kontrasterende stemmer og talegenrer som potensielt er til stede på samme tid på Marka skole.

Spesielt gjelder dette også fordi lærerne i materialet ikke gjør det de ”vanligvis gjør”, men er i en *læringsfase* i materialet, og er underveis i den forstand at de prøver ut ulike måter å forholde seg til det nye på gjennom perioden jeg følger dem. I Matre og Solheims (2016) studie fra Normprosjektet, viser de hvordan lærerne i vurderingssamtaler beveger seg mellom en *instrumentell* og en *fleksibel* forståelse av skrivekonstruktet som ligger til grunn for intervensjonen, og det instrumentelle og det fleksible utgjør ytterpunktene i et kontinuum. De fleste lærerne er ikke ”enten eller”, men beveger seg mellom disse ytterpunktene i ulike sammenhenger – de er i en læringsprosess, noe Matre og Solheim kaller ”det vide kontinuumet som vi har gitt merkelappen *læring pågår*” (Matre & Solheim, 2014, s. 228). Det er viktig å understreke nettopp dette poenget fordi det er med på å forklare hvor komplekst et blikk på skrivekultur kan være i en slik sammenheng der også *lærerne* er i en læringsprosess. Skrivekulturbegrepet er nyttig i den forstand at det viser hvor komplekst et økologisk perspektiv på klasserommet kan være, samtidig som det kan være med på å belyse aspekter ved hvordan det arbeides med skriving på Marka skole generelt og på sjette trinn spesielt.

Jeg innledet dette delkapittelet med å skrive at begrepene skrivekultur og talegenre både er like og ulike. Begrepene er nyttige på hver sin måte. Skrivekultur er nyttig når jeg skal omtale Marka skole som “skriveskole”. Her bygger jeg på kontekst- og intervjudata som sier noe om hvordan skolen og klassen har jobbet med skriving før intervensjonsprosjektet, men også om hvordan deler av intervensjonen i Normprosjektet synes å endre eller påvirke hvordan klassen arbeider med skriving. Ressursheftet “Skrivehandlinger og skriveoppgaver” er et viktig dokument i skrivekulturen som utvikles i klassen, fordi lærerne bruker dette aktivt i undervisningen for å snakke om “hvordan vi gjør det” når elevene skal skrive tekster ut fra ulike skrivehandlinger. I analysen av dette ressursheftet er talegenre-begrepet mer nyttig enn skrivekulturbegrepet. Under overskrifter som “kjennetegn på reflekterende/utforskende skriving” (i ressursheftet), beskriver og hinter Normprosjektet om ulike måter for

“hvordan vi gjør det” (talegenrer), som de knytter til det å skrive reflekterende, utforskende, beskrivende osv. tekster og å lage skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene. Slik er ressursheftet en ytring som antyder hvilke talegenrer (som “realiseringspotensialer”) Normprosjektet knytter til de ulike skrivehandlingene når de henvender seg til lærerne i ressursheftet som ytring. Skrivekulturbegrepet benyttes altså spesielt når det er snakk om hvordan det arbeides med skriving på skolen og i klassen jeg følger, mens talegenrebegrepet er mer nyttig i min tilnærming til ressursheftene og i analysen av posisjoneringer i elevtekstene.

4 Vitenskapsteori, metode og utvikling av analyseverktøy

I denne delen skal jeg redegjøre for undersøkelsens forskningsdesign. Jeg skal vise hvordan empiriinnsamling er planlagt og gjennomført, begrunne ulike metodiske valg og gjøre rede for relasjoner mellom problemstillinger, forskningsdesign og teoriperspektiv (4.2–4.7). Relasjonene mellom denne studien og Normprosjektet vil bli forklart på et metodologisk nivå. For eksempel har aspekter ved Normprosjektets forskningsdesign implikasjoner for min studies forskningsdesign, både når det gjelder innsamling av materiale og premisser for min rolle i klasserommet. Dette kommer jeg inn på underveis i kapittelet. I siste halvdel av kapittelet (4.8) utvikles avhandlingens analyseverktøy, og avslutningsvis redegjør jeg for analyseprosessen som hypotesegenererende (4.9).

Først vil jeg imidlertid trekke linjer til det metalingvistiske perspektivet i avhandlingen. I tillegg til å være et grunnsyn på språklig interaksjon og kommunikasjon generelt, legger nemlig metalingvistikken grunnlag for min forskerposisjonering som en *fortolker av tekst* og som *deltaker* i de bakhtinske dialogene jeg undersøker.

4.1 Forskeren som en fortolker av tekst – et metalingvistisk grunnsyn[14]

I likhet med Alvesson og Sköldberg (2008) ser jeg på forskeren som en fortolker av tekst, og jeg bruker Bakhtin (1995) for å formulere hva det innebærer i min undersøkelse. Bakhtin (1995) omtaler teksten[15] som det opprinnelig gitte for alle vitenskapsdisipliner som kan regnes som humanistisk-filologisk tenkning:

> [V]i er interesserede i det specifikke ved den humanistiske tanke, dens indretning på andres tanker, meninger, betydninger osv., som er manifesteret og foreligger for forskeren alene i form af en tekst. Lige meget hvad der er undersøgelsens endemål, kan udgangspunktet kun være en tekst. (Bakhtin, 1995, s. 46)

[14] Dette delkapittelet er overlappende med et delkapittel med samme tittel i min masteroppgave (Dagsland, 2012). Grunnen til dette er at de to undersøkelsene, selv om de er ulike, også er delvis overlappende hva gjelder vitenskapsteoretisk posisjonering og metode. Enkelte avsnitt i delkapittelet er nesten identiske som i masteroppgaven, mens andre avsnitt er redigert.

[15] Vel vitende om at flere (blant annet Berge (2012)) skiller mellom tekst og ytring, skiller jeg ikke mellom disse begrepene i denne avhandlingen. Med det bakhtinske ytringsperspektivet innebærer ytring både skriftlige og muntlige ytringer.

Hovedforskjellen fra naturvitenskap, ifølge Bakhtin, er at den humanistiske tanke er en tanke som ”opstår som tanke om andres tanke” (s. 46). I essayet står fortolkning av tekst og ytringer sentralt, og det i en vitenskapsteoretisk og metodologisk sammenheng: ”Hvor der ikke er tekst, er der heller ikke noget objekt for forskning eller tænkning” (s. 46). I Bakhtins metalingvistikk er forskeren en fortolker av tekst, og forskerens oppgave er å forstå teksten.

Bakhtin understreker en epistemologisk *gjensidighet* mellom forskeren og menneskene hvis ytringer man studerer og svarer på: “Tekstens liv som begivenhed, dvs. dens sande væsen, udvikler sig altid på overgangen mellom to bevidstheder, to subjekter” (s. 49). Denne gjensidigheten er relevant for min egen forskerposisjonering og har blant annet bakgrunn i Bakhtins begrep *excess of seeing*, her omtalt av Evensen (2013a):

> In Bakhtin’s terminology, we have some ‘excess of seeing’ in relation to fellow human beings, and, simultaneously, we have ‘excess of blindness’ in relation to their similar excess of seeing in relation to us (Holquist 1990: xxvi). We are thus epistemologically dependent on each other, be it in everyday life, communication or in art. (…) Bakhtin’s emphasis on mutual ‘excess of seeing’ has practical implications. In a language classroom, one implication is that each student has something genuine to offer. (Evensen, 2013a, s. 88–89)

I en forskningssammenheng handler *excess of seeing* om fortolkning og analyse av ytringer, men også om hvordan vi ser på vår interaksjon med dem som deltar i studien.

Forståelsen av teksten er dermed ikke en endelig størrelse som skal finnes i teksten alene, men avhenger både av den konteksten ytringen er skapt i, samt forskerens kontekst for fortolkning: ”Menneskets handling er en potentiel tekst og kan kun forstås (som menneskets handling og ikke fysisk handling) i sin egen tids dialogiske kontekst (som replik, idéposition, som system af motiver)” (Bakhtin, 1995, s. 50). Overført til mitt eget prosjekt betyr det at den konteksten elevene befinner seg i når de skriver antatt utforskende og antatt reflekterende tekster, er viktig for hvordan jeg fortolker deres ytringer, jf. å ivareta både det sosialinteraksjonistiske og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet (kapittel 3). Med dette vil jeg posisjonere mitt prosjekt innenfor et *fortolkende* forskningsparadigme.

Metalingvistikken forholder seg slik jeg ser det til en fortolkende hermeneutisk tradisjon på den måten at jeg ser på talegenrene som en språklig konkretisering av Gadamers (2010) begrep *forforståelse*. Tolkningen av hvordan Bakhtin inngår i dialog med Gadamer, støttes av Slaatelid (2005):

> Translingvistikkens utlegging av forståinga definerer altså genren som forståingas "for-struktur" og fremhvar slik forståingas (og dermed "for-forståinga") sin språklege natur. Ved å postulere forståingas for-struktur som eit differensiert felt av ulike genrar, let translingvistikken seg lese som ei språkleg fundert konkretisering av hermeneutikkens begrep om for-forståing, - ein lesemåte som vekkjer til live den slumrande metodologiske tematikken som tradisjonelt var hermeneutikkens sentrale oppgåve, men utan å uroe den sovande psykologisk-subjektivistiske arven frå Schleiermacher og Dilthey. (s. 80)

Forskjellen mellom Gadamer (2010) og Bakhtin (2005) er i dette perspektivet at Bakhtin vekter litt annerledes enn Gadamer. Selv om begge er opptatt av fortolkning og forståelse av tekst, bruker ord som ”dialog”, er opptatt av språk osv., representerer Bakhtin i større grad en språklig *konkretisering* gjennom sitt begrepsapparat, og spesielt i utleggingen av forholdet mellom ytringen og talegenrene. Det er nettopp dette begrepsapparatet som er nyttig i min egen tilnærming til elevtekstene som ytringer.

Dessuten ligger det en grunnleggende del–helhets-tanke i hvordan jeg bruker Bakhtin, som jeg ser diatopmodellen som illustrasjon på. De enkelte delene (ytringene, det umiddelbare og konkrete som den horisontale aksen i diatopen representerer) må forstås som del av en større helhet (talegenrer, og den større dialogen som den vertikale aksen i diatopen representerer) og vice versa. Bakhtin bygger på denne måten videre på det fortolkende, men med en litt annen vekting enn hermeneutikken, og det er Bakhtin som er min primærkilde når det gjelder perspektiver på forskeren som fortolker av tekst.

Sentralt for min tolkning av det dialogiske ved metalingvistikken, er det at forskeren blir en del av det han undersøker, som *deltaker*:

> [D]en, der forstår (herunder også forskeren), bliver selv en del af dialogen, skønt på et særlig plan (afhængigt af forståelsens og undersøgelsens retning). (...) Den iagttagende har ikke nogen position uden for den verden han iagttager, og hans iagttagelse indgår som bestanddel i det iagttagede objekt. (Bakhtin, 1995, s. 65)

Dette betyr at man som forsker er innvevd i den verden man forsker på og dermed bidrar til å *produsere* funn. Dermed bør jeg være bevisst mine egne referanserammer og den nye konteksten jeg setter tekstene inn i. I denne undersøkelsen setter jeg blant annet elevenes tekster inn i en metalingvistisk sammenheng, nettopp ved at jeg definerer deres ytringer som (bakhtinske) ytringer, jeg har noen problemstillinger og forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse, og jeg setter elevytringene i sammenheng med en økologisk metafor. Videre blir deler av Normprosjektets forskningsdesign en del av denne ”nye” forskningskonteksten som elevenes ytringer (og mange andre av ytringene i klasserommet) blir gjengitt som del av, nettopp på grunn av det økologiske perspektivet.

Min rolle som deltaker i dialogen, og det at jeg som forsker setter elevtekstene inn i en forskningskontekst, minner om noe Voloshinov (1973) er inne på om ”reported speech”, ”reporting speech” og ”authorial context”:

> Reported speech is regarded by the speaker as an utterance belonging to *someone else*, an utterance that was originally totally independent, complete in its construction, and lying outside the given context. Now, it is from this independent existence that reported speech is transposed into an authorial context while retaining its own referential content and at least the rudiments of its own linguistic integrity, its original constructional independence. (s. 116).

I denne avhandlingen som ytring, er eksempelvis elevenes ytringer å betrakte som ”reported speech”, ytringer som blir gjengitt i avhandlingens ”authorial context”. Avhandlingen er en ”authorial context” der elevers ytringer blir gjengitt og fremtrer som ”reported speech”. Min egen avhandling er en ”authorial context” der måten jeg innlemmer ”the reported speech” på har noe å si for hvordan leseren av avhandlingen igjen tolker det som skjedde i klasseromskonteksten eller i teksten jeg siterer. ”The reported speech and the reporting context are but the terms of a dynamic interrelationship”, skriver Voloshinov (1973, s. 119). Avhandlingsytringen går i dialog med ytringene som har blitt ytret i klasseromssituasjonene i materialet, og avhandlingen utgjør et perspektiv på disse ytringene. Noen av ytringene blir gjengitt i sin helhet i avhandlingsytringen som eksempeltekster, mens andre kun er henvist til som ”mange elever gjør slik i tekstene sine”, der setningen henviser til *flere* ulike elevytringer på samme tid. Andre ganger gjengis klasseromsdialoger, for eksempel en samtale fra

lyttekrok, og andre ganger parafraseres noe som skjedde mer overfladisk enn å gjengi ytringsutvekslingen. Poenget gjelder også sitater fra ytringer som dokumenter, vitenskapelige artikler, andre avhandlinger osv.: Disse innlemmes også i avhandlingen som ”reported speech”. I tillegg er det utallige ytringer som er valgt bort som mindre relevante, eller som har gått under radaren, og som ikke gjengis eller blir nevnt i det hele tatt i avhandlingsytringen. Dette gjelder for eksempel mange ytringer som var del av Normprosjektets skolering, vurderingssamtaler, diskusjoner osv. som foregikk når jeg for eksempel ikke var til stede, eller som jeg ser på som mindre relevante for akkurat denne avhandlingens problemstillinger.

Poenget er: Selv om jeg med bakgrunn i Bakhtins metalingvistikk skriver om å ta hensyn til konteksten elevtekstene ble skapt i, kan jeg ikke inkludere alle ytringer og alt ved denne konteksten. Dette har å gjøre med hvilke forskningsspørsmål og problemstillinger jeg har, som for eksempel får innvirkning på hvilken ”authorial context” jeg velger å sette elevtekstene som ”reported speech” som del av. Slik sett er forskeren uunngåelig en del av den prosessen han prøver å beskrive, og ser alltid på verden fra et perspektiv fremfor et annet (Kjørup, 2008; Smidt, 2007) nettopp fordi man som forsker må ta visse valg som autor.

Selv om utgangspunktet for forskning kan sies å være tekst, så er også ”undersøgelsens endemål” en tekst, skriver Bakhtin (1995). Denne avhandlingen er en tekst på lik linje med de tekstene den tar utgangspunkt i, og i likhet med disse kan man også si at denne ”[t]eksten (...) reflekterer et eller andet. (...) Forståelsen af teksten er bare en korrekt refleksion af en refleksion” (s. 54). Den er en fortolkning, et utvalg, en refleksjon (i bakhtinsk forstand) der noe reflekteres fremfor noe annet, med hensyn til gitte formål og kontekster.

Jeg velger å se det jeg har vært inne på ovenfor, i sammenheng med hvordan Smidt (2007), med utgangspunkt i et engelsk ord for svar (”response”), skriver om at man i et bakhtinsk perspektiv har *responsibility* (an-svar) som forskere:

> For Bakhtin, there is a close connection between *response* and *responsibility* (Bakhtin, 1990). By positioning yourself in the world, responding to the world and voices around you and making your own voice heard, you are taking on a *responsibility for your own utterance.* So there is an

> ethical dimension in communication – and hence in research as communication: a research report or an article like the present one, are utterances, and I am responsible for my utterances in several directions. (Smidt, 2007, s. 224)

Jeg som forsker har dermed et forskningsetisk, moralsk og reliabilitetsmessig ansvar for fortolkningene av de ytringene avhandlingen er et svar på. Dette synes jeg spesielt understrekes i lys av avhandlingen som en ”authorial context” og forskeren som autor. Validitetsbegrepet som følger Bakhtins excess of seeing, er tilknyttet forskningens (og forskerens) *troverdighet*. For min del handler dette om hvorvidt tolkningene og antakelsene er gyldige og troverdige med hensyn til det dialogiske ved ytringene jeg studerer. Jeg er interessert i hva refleksjon og utforsking kan være i ulike sosiale kontekster, og ikke hva det endelig eller statisk *er*. Det bakhtinske utgangspunktet, med den økologiske metaforen og konglomeratet av stemmer som omdreiningspunkt, innebærer metodologisk sett at det jeg finner, ikke egentlig er funnet, men fortolket. Min posisjon og min rolle i “den verden jeg iakttar”, er i lys av det metalingvistiske utgangspunktet en rolle jeg (som allerede nevnt) dermed karakteriserer som deltakende. Jeg som forsker blir i et bakhtinsk perspektiv en del av dialogen som undersøkes, noe som har både teoretiske og praktiske implikasjoner for egen forskerposisjonering.

I Evensens (2013a) forslag til en dialogisk forskningsmetode basert på Bakhtin, legger han spesielt vekt på den nevnte gjensidigheten og det deltakende aspektet:

> Dialogism may thus offer an epistemological, non-patronizing, reason for doing research *with* people. In this perspective there is a mutual *intellectual* dependence between researcher and practitioner (…). This interdependence is often underestimated in qualitative research. Here, the role of the researcher tends to be downplayed in the name of non-interference or democracy. Non-interference is a basic principle in ethnography; being a ‘participant observer’ does not at all imply actively influencing what it is that is being observed. (Evensen, 2013a, s. 128)

Dette er en måte å tenke om forskning på som, slik jeg ser det, innebærer en moralsk og forskningsetisk forpliktelse om å erkjenne, ivareta og prøve å ta hensyn til kompleksitet og heterogenitet i ytringene og tekstene man undersøker. Samtidig har dette grunnsynet også praktiske implikasjoner for hvordan jeg ser på min rolle overfor lærerne og elevene i studien, der mitt arbeid innebærer en ”mutual dependence” mellom meg som forsker på den ene siden og elevene/lærerne på den andre. Dette vil jeg komme

nærmere inn på i underkapittelet om egen forskerrolle.

4.2 Et kvalitativt dypdykk i Normprosjektet - heterogenitet og kompleksitet

Denne undersøkelsen utgjør ett av de kvalitative dypdykkene inn i Normprosjektet. Når undersøkelsen beskrives som et *dypdykk*, betyr dette at det er en undersøkelse som tar for seg enkelte utvalgte aspekter ved Normprosjektet på en grundigere måte enn andre aspekter (jf. kapittel 1.4). Ifølge Thagaard (2009) innebærer kvalitativ metode "å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser" (s. 17). Jeg kaller min forskningsmetode kvalitativ fordi jeg vil fremheve prosesser og mening fremfor å vektlegge utbredelse og mengde.

Jeg er interessert i hvordan elever i en enkelt klasse (og på én skole) skriver antatt reflekterende og antatt utforskende tekster i to ulike fag, for å kunne diskutere aspekter ved hva skrivehandlingene å reflektere og å utforske kan innebære i skriving og skriveundervisning i disse fagene. En slik tankegang om forskning kjennetegner kvalitativ metode (Yin, 2009) og definerer min studie som en kasusstudie: "a specific instance frequently designed to illustrate a more general principle" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 253). I mine øyne er *heterogenitet* et sentralt begrep i kvalitativ forskning fordi det kvalitative handler om det unike tilfellet, og i ideen om det unike ligger det per definisjon noe forskjellig og heterogent. Valget om å se nærmere på to ulike skrivehandlinger i to ulike fag er noe som i større grad har bidratt til kompleksitet og heterogenitet enn hvis jeg hadde designet undersøkelsen for å si noe om én skrivehandling i ett fag. Forskningsdesignet er bygget på en tanke om at avhandlingen skal være et *diskuterende* og *drøftende* bidrag i en diskusjon om faglige forskjeller og skriving ut fra to skrivehandlinger. Jeg ville ha tekster ut fra hver av skrivehandlingene og i hvert av fagene for å gjøre en slik diskusjon mulig.

Målet med kasusstudier blir av Cohen, Manion og Morrison (2007) beskrevet som "to help researchers understand other similar cases, phenomena or situations" (s. 253). Dette målet oppnår jeg i den grad min undersøkelse er overførbar og relevant. I redegjørelsen for min tolkning av Bakhtins metalingvistikk, understreker jeg at samtidig som at hver ytring innebærer noe nytt, står den også alltid i relasjon til noe

gjentakende (kapittel 3.1.3). I ideen om det unike og heterogene ligger det dermed også et bakhtinsk poeng om overførbarhet til andre tilfeller, selv om tilfellene ikke er identiske. Evensen (2013a) skriver at Bakhtin ”points out that there will be aspects or relationships within the uniqueness of the single event that are recurrent, even if their unique meaning there and then will itself never recur” (s. 141). Slik tenker jeg også om min studie. Jeg er ikke opptatt av generalisering i form av statistisk representativitet, men av å løfte frem situasjonene, elevene, tekstene, skriveoppgavene og eksemplene, samt mønstrene som kommer frem i analysene, fordi de kan ha likhetstrekk med andre kasuser, fenomener og situasjoner. Dermed har Bakhtin noen poenger om kvalitative studiers overførbarhet som jeg ser på som viktige. Undersøkelsen kan for eksempel ha overførbarhet og relevans for andre som er interessert i elevers skriving av antatt reflekterende og utforskende tekster når Skrivehjulet brukes som utgangspunkt for skrivingen. Samtidig kan blikket på Normprosjektet som intervensjonsøkologi ha overførbarhet og relevans for andre kasus der lærere og elever skal integrere og arbeide med noe nytt i skriveopplæringen.

4.3 Normprosjektets intervensjon – premisser og implikasjoner for eget forskningsdesign og egen forskerrolle

Som nevnt i innledningen av avhandlingen ser jeg Normprosjektets intervensjon i sammenheng med hvordan Evensen (2013a) skriver om ”tinkering with reality” og ”improvement through change”. Jeg ser på Normprosjektets intervensjon som en slags ”tinkering with reality” ved at noe nytt blir gjort til utgangspunkt for skrive- og vurderingsarbeidet i de allerede etablerte kulturene og økologiene på prosjektskolene, Marka skole inkludert, med en hypotese om at dette ”nye” kan føre med seg ”improvement through change”.

Som jeg har vært inne på i kapittel 1.4, er Normprosjektet ikke en intervensjonsstudie der intervensjonen har felteksperimentets egenskaper (Matre et al., manuskript under arbeid), men bygger på en økologisk tankegang om at det er *skolene* og lærerne (de lokale læringsøkologiene) som har ansvar for integreringen av tankegangen i prosjektet (jf. Engeström, 2011). Det er dermed innbakt i Normprosjektets forskningsdesign at dette kunne gjøres på ulike måter, og i ulik grad, i de ulike læringsøkologiene på

prosjektskolene. Dette innebar for eksempel at lærerne (og skolene) hadde frihet med hensyn til hvordan de valgte å sette av tid til å jobbe med Normprosjektet.

Gjennom deltakelsen i Normprosjektet fikk lærerne delta på skolering, og de fikk ressurser fra forskerne som skulle hjelpe dem med i arbeidet med å planlegge, utvikle og gjennomføre skriveopplæring og vurdering for læring i sine klasser. I mitt økologiske perspektiv på Normprosjektets intervensjon, står ikke forskerne i Normprosjektet på utsiden og titter inn, men de er *deltakende* gjennom utforming av ressursmateriell, gjennomføring av skolering, tilbakemelding på skriveoppgaver og skriveopplegg osv. (jf. 4.1). Slik jeg ser det, skiller dermed Normprosjektets forskningsdesign seg fra for eksempel en etnografisk tilnærming på den måten at Normprosjektet er en intervensjonsstudie der forskerne på ulike måter er deltakende i det som skjer på skolene. Forskerne var med på å påvirke og legge opp til en ”tinkering with reality” som kanskje, i en del skolers tilfeller, endte opp med ”improvement through change” (jf. Normprosjektets hovedproblemstillinger).

Evensen (2013a) kritiserer en forskerrolle som innebærer at man utelukkende er en objektiv utenfra-forsker. Han argumenterer for det han kaller ”a bolder alternative” enn den klassiske observerende utenfor-forskeren:

> The easy way out of moral obligation is to stay aloof, for instance, by adopting purely noninterventive methodologies, leaving any aspect of change solely with the practitioner (see Nunan 1992; Auerbach 1994). This is an obvious way to avoid possible criticism, but one way that may not be the best to improve the situation for learners, teachers, medics or other professional practitioners. (…) In this situation, I would advocate a bolder, more accountable approach where we take a participatory stance, dare engage with practitioners, stimulate their efforts as reliable long-term allies, and face the consequences honestly whenever we may fail. (s. 133)

Slik jeg ser det, minner beskrivelsen av denne forskerrollen om forskningsdesignet til Normprosjektet fordi forskningsdesignet nettopp hadde som utgangspunkt å være et samarbeid mellom forskere og lærere. Forskerne bidro med skolering, ressursmateriell, vurderingsressurser, den teoretiske forankringen og veiledning av lærere, ”medan lærarane stod for omsetjinga til praksis i klasserommet, med alle dei fortolkingar, val og tilpassingar til årsplanar og fagplanar som det måtte innebere” (Matre et al.,

manuskript under arbeid). Dermed var forskerne, med Evensens ord, lærernes ”allierte” når det gjelder å legge til rette for at skolene skulle kunne jobbe med prosjektet.

4.4 Begrunnelser for valg av empiri og innsamling

Marka skole er som sagt én av 20 skoler tilknyttet Normprosjektet, og er en byskole med ca. 300 elever. I Normprosjektets første prosjektår ble lærere og elever fra de 20 skolenes 3., 4., 6. og 7. trinn fulgt, og i andre prosjektår ble klassene fra 3. og 6. trinn fulgt videre. Elevgruppen og de tre lærerne (Knut, Siri og Liv) jeg følger i avhandlingen, utgjøres av lærerne som underviste og hadde ansvaret for skolens 6. trinn, som totalt bestod av 34 elever i innsamlingsperioden. Dette betyr også at denne elevgruppen utgjorde ett av trinnene som ble fulgt i begge Normprosjektets intervensjonsår (som vil si at jeg har fulgt dem fra 6. til 7. trinn). Jeg møtte ledelsen og de tre lærerne ved Marka for første gang vinteren 2013. Dette var et halvt år ut i den to år lange intervensjonen i Normprosjektet. De var imøtekommende og interesserte i både prosjektet og i skriving i de to fagene.

Marka skole ble ikke valgt ut på bakgrunn av spesifikke sosioøkonomiske forhold eller lignende, men først og fremst av pragmatiske grunner. Prosjektlederen i Normprosjektet sendte ut en forespørsel til lederne ved skolene om det var noen som var interessert i å knytte seg til et doktorgradsprosjekt. Det at både Markas ledelse og, ikke minst, lærerne selv meldte sin interesse for å delta i prosjektet, var viktig i og med at prosjektet innebar et nokså omfattende samarbeid over en lang periode. I tillegg var både ledelsen og de tre lærerne opptatt av å se på dette som en mulighet for å lære mer om skriveopplæring og vurdering.

Normprosjektets design for innsamling av tekster var utformet slik at hvert klassetrinn ved skolene som deltok i Normprosjektet, skulle “skrive seg gjennom Skrivehjulet” i løpet av hvert år. Det vil si at lærerne som deltok i Normprosjektet, skulle lage én skriveoppgave ut fra hver skrivehandling hvert intervensjonsår. Klassen skulle altså skrive én reflekterende og én utforskende tekst hvert av de to intervensjonsårene de var med i Normprosjektet. Da jeg inngikk samarbeid med lærerne, hadde de allerede skrevet og sendt inn tekster ut fra den utforskende skrivehandlingen. Dermed var det to refleksjonsoppgaver og én utforskingsoppgave som gjenstod av deltakelsen i

Normprosjektet når det gjaldt skriving ut fra disse to skrivehandlingene. Siden jeg ville følge skrivingen til elever i én klasse, syntes jeg at tre skriveoppgaver ble for lite, spesielt siden jeg ville undersøke skriving ut fra begge skrivehandlingene i begge fag.

I tråd med den formative dimensjonen ved Normprosjektets intervensjon (som jeg er inne på i kapittel 1.4 og 4.3), åpnet Normprosjektets forskningsdesign for, og forskergruppa oppfordret lærerne til, at lærerne kunne jobbe med og bruke tankegangen om skriving også *utenom* de gangene de skulle sende inn tekster til Normprosjektet. I ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver" står det i denne forbindelse at:

> Oppgavene skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med (- og er altså ikke oppdrag dere gjennomfører kun for Normprosjektet). Dette betyr…
>
> - at oppgavene skal knyttes til undervisningen som foregår eller har foregått i klassen (f.eks. faglig innhold, fagbegreper, mottakerbevissthet, tekstoppbygging…)
> - at elevenes tekster skal følges opp med respons/veiledning/tilbakemelding/videre arbeid/publisering
>
> (under overskriften "Å lage skriveoppgaver" i ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver").

Det vil si at jeg kunne samle inn tekster som ikke ble sendt inn til Normprosjektet, så lenge disse skriveøktene også bygget på Normprosjekt-tankegangen og ble gjennomført på samme måte som lærerne hadde gjort det hvis de skulle ha sendt inn tekstene til Normprosjektet. Normprosjektets forskningsdesign la dermed premisser for mitt eget ved at jeg kunne utforme et forskningsdesign der klassen skrev *flere* tekster ut fra hver av de to skrivehandlingene enn den den ene obligatoriske i året. Deltakelsen innebar dermed merarbeid for lærerne som var med. Ikke bare fordi de skulle bli intervjuet, men også fordi mitt forskningsdesign innebar at klassen skulle skrive flere tekster ut fra Normprosjekt-tenkningen enn de seks årlige som var påkrevd å sende inn som del av Normprosjektet. På grunn av dette merarbeidet bidro Normprosjektet med ressurser i form av at de to lærerne Knut og Siri, som skulle være med på alle intervjuene med meg, ble kjøpt fri to dager hver.

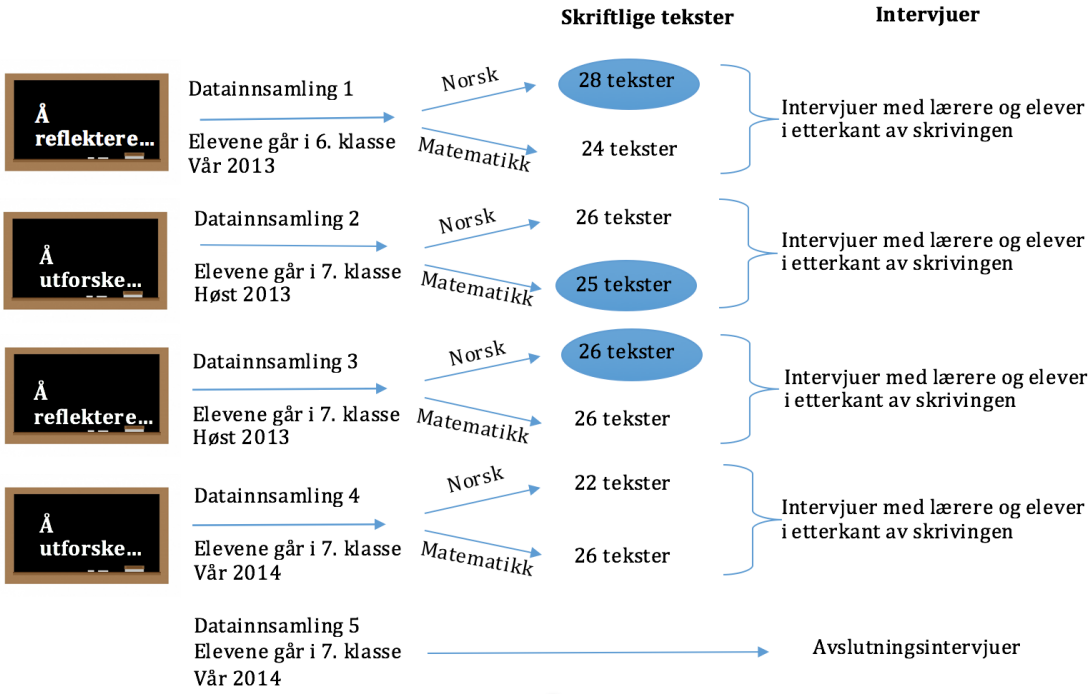
Jeg la opp til at det skulle være mest mulig overlapping mellom mitt eget materiale og Normprosjektets. Dette gjorde jeg ved å avtale at de tre skriveoppgavene som gjenstod

ut fra de to skrivehandlingene, skulle skrives i fagene jeg var interessert i, og dermed være del av både mitt og Normprosjektets materiale. Det vil si at tre av åtte skriveoppgaver i mitt materiale er overlappende med Normprosjektets materiale. De fem skriveoppgavene som ble gitt i tillegg, er gjennomført av lærerne *som om* tekstene skulle bli sendt inn som del av Normprosjektet, men er altså kun del av mitt materiale.

Én gang hvert intervensjonsår skulle tekstene lærerne sendte inn til Normprosjektet, være såkalte "prosesstekster". Det vil si at teksten skulle ha vært skrevet i to omganger, med formativ og summativ respons. Jeg avtalte med de tre lærerne at klassens to prosesstekster skulle bli skrevet ut fra enten det å reflektere eller å utforske i norsk eller matematikk, slik at disse prosesstekstene skulle bli del av mitt materiale.

4.4.1 Oversikt over materialet

Primærmaterialet i studien utgjøres av 203 tekster som er skrevet ut fra skrivehandlingene å reflektere og å utforske i norsk og matematikk. Empiriinnsamlingen er knyttet til åtte skrivehendelser fordelt over tre semestre (fra sjette til syvende trinn) . I figur 9 gir jeg en enkel oversikt over innsamlingen. De blå boblene illustrerer hvilke tekstgrupper som også er del av Normprosjektets materiale.



Figur 9: Enkel oversikt over datainnsamlinger

Figurens fire tavler skal symbolisere hvilke av de to skrivehandlingene som har blitt tematisert i klasserommet i forbindelse med de fire første datainnsamlingene. Det var ikke praktisk gjennomførbart at elevene skrev tekster ut fra begge skrivehandlinger i begge fag hver innsamling. Som man ser av pilene i figuren, endte det opp med at elevene skrev i begge fag hver innsamling. Figurens tavler viser at klassen vekslet mellom å skrive med utgangspunkt i å reflektere eller å utforske. Dette førte til fire økter med datainnsamling, der innsamling av elevtekster, elevintervjuer og observasjon/lydopptak i klasserommet ble foretatt hver gang. På den første tavlen (”datainnsamling 1”) står “å reflektere”. Dette betyr at lærerne i introduksjonen av denne skriveoppgaven snakket om denne skrivehandlingen med elevene.

Den følgende tabellen viser en mer detaljert oversikt over hele datamaterialet som er samlet inn, og hva jeg ser på som primær- og sekundærmateriale.

Tabell 1: Fullstendig oversikt over datamaterialet

		DATAKILDER = primærmateriale		
Data-innsamling	Kort om undervisningsøktene og skriveoppgavene (se egen tabell for detaljert oversikt)	Tekstmateriale	Kontekstdata og lydopptak	Intervjuer
Innsamling 1 **Å reflektere** Vår 2013	**Norsk:** Klassen har hatt om fortellinger denne våren. De får i oppgave å skrive en reflekterende tekst om en fortelling ”som betyr mye for deg og den du er”. **Matematikk:** Klassen har hatt om brøk, og lærerne deler ut tre mindre skriveoppgaver som handler om at de skal reflektere over “hvordan du tror elevene har tenkt”.	**Norsk:** 29 tekster, førsteutkast med lærernes skriftlige respons 28 tekster, reviderte tekster med lærernes summative respons **Matematikk:** 24 tekster	Lydopptak av alle undervisningsøkter Feltnotater fra alle undervisningsøkter, bl.a. hva som skrives/vises på smartboardet, og annet som lydopptaket ikke fanger opp. Lærernes vurderingsskjema Feltnotater fra andre observasjoner på skolen Arbeidsplaner, kriterieark, utdelte ark, osv. Notater fra planleggingsmøter jeg er til stede i.	Intervju av 14 elever. Hvert intervju omhandler to tekster, én tekst i hvert fag ut fra samme skrivehandling (30-50 minutter per intervju). Oppstartsintervju med de tre lærerne (ca. 200 min). Vi snakker om hvordan de forstår skrivehandlingen å reflektere, Skrivehjulet, ressursmateriell fra Normprosjektet og lignende, og om de første skriveoppgavene som ble gitt. Gruppeintervjuer med lærerne (Knut og Siri) i etterkant av skrivingen: om deres vurdering av de 14 elevenes tekster i norsk og matematikk (ca. 20 minutter per elev, dvs. ca. 300 minutter totalt).
Innsamling 2 **Å utforske** Høst 2013	**Norsk:** Klassen har hatt om læringsstrategier i perioden skrivingen er en del av. De får i oppgave å skrive en tekst der de utforsker ulike læringsstrategier. **Matematikk:** Klassen har om negative tall, og de får i oppgave om å skrive en tekst der de sammenligner ”det å regne med positive	**Norsk:** 26 tekster, førsteutkast. 26 tekster, reviderte versjoner etter respons. **Matematikk:** 25 tekster	Lydopptak av alle undervisningsøkter Feltnotater fra alle undervisningsøkter, bl.a. hva som skrives/vises på smartboardet, og annet som lydopptaket ikke fanger opp. Feltnotater fra andre observasjoner på skolen Arbeidsplaner, kriterieark, andre utdelte ark, osv.	Intervju av 13 elever. Hvert intervju omhandler to tekster, én tekst i hvert fag ut fra samme skrivehandling (30-50 minutter per intervju). Gruppeintervjuer med de tre lærerne: om deres generelle vurdering av de klassens tekster i norsk og matematikk, og hvordan de forstår skrivehandlingen ”å utforske” (ca. 60 minutter på hver av tekstgruppene i norsk og matematikk)

	tall og det å regne med negative tall".		Notater fra planleggingsmøter	
Innsamling 3 **Å reflektere** Høst 2013	**Norsk:** Klassen har laget sammensatte tekster ut fra tre ulike dikt, og skriveoppgaven i mitt materiale kommer mot slutten av dette prosjektet. Elevene får i oppgave å skrive en tekst der de reflekterer over hvorfor de synes enkelte bilder i den sammensatte teksten passer ekstra godt til diktet. **Matematikk:** Klassen skal ha om sannsynlighet i perioden etter skrivingen, og skriveoppgaven skal være en slags starter på perioden. De får i oppgave om å reflektere over hva de forbinder med ordet sannsynlighet, og hva de tror dette kan dreie seg om i matematikk.	**Norsk:** Gruppenes sammensatte tekster – 8 stk. 25 tekster, førsteutkast levert på skolen 26 tekster, endelig førsteutkast levert på itsLearning. 24 tekster, andreutkast levert på skolen. 26 tekster, endelig versjon levert på itsLearning Lærernes formative og summative vurderinger (og skriftlige respons) på det endelige første- og andreutkastet. **Matematikk:** 26 tekster	Lydopptak av alle undervisningsøkter Feltnotater fra alle undervisningsøkter, bl.a. hva som skrives/vises på smartboardet, og annet som lydopptaket ikke fanger opp. Feltnotater fra andre observasjoner på skolen Arbeidsplaner, kriterieark, andre utdelte ark, osv. Notater fra planleggingsmøter Lærernes utfylte vurderingsskjemaer til hver endelige tekst (norsktekstene)	Intervju av 12 elever. Hvert intervju omhandler to tekster, én tekst i hvert fag ut fra samme skrivehandling (30-50 minutter per intervju). Gruppeintervju med lærerne (Knut og Siri) om de to skriveoppgavene og hva de legger i det å reflektere (30 minutter). Gruppeintervjuer med lærerne (Knut og Siri): om deres vurdering av de 12 elevenes tekster i norsk og matematikk (ca. 20 minutter per elev, dvs. ca. 240 minutter totalt)
Innsamling 4 **Å utforske** Vår 2014	**Norsk:** Klassen har hørt "Gummi Tarzan" på lydbok i lunsjen i ukene før skriveoppgaven. De får i oppgave å skrive en tekst der de utforsker dialogene mellom Ivan Olsen og faren hans, og	**Norsk:** 22 tekster, førsteutkast 22 tekster, endelig versjon	Lydopptak av alle undervisningsøkter Feltnotater fra alle undervisningsøkter, bl.a. hva som skrives/vises på smartboardet, og annet som lydopptaket ikke fanger opp.	Intervju av 12 elever. Hvert intervju omhandler to tekster, én tekst i hvert fag ut fra samme skrivehandling (30-50 minutter per intervju). Gruppeintervjuer med lærerne (Knut og Siri): om deres generelle vurdering av de klassens

	”hvordan måten de snakker sammen på kan si oss noe om forholdet mellom dem”. **Matematikk:** Klassen har kastet på blink i skolegården og ført inn resultatene i et excel-ark som de skal lage egne hypoteser til. Skriveoppgaven handler om at de skal skrive en tekst der de ”utforsker hypotesen sin”.	**Matematikk:** 26 tekster, førsteutkast. 26 tekster, endelig versjon levert på itsLearning	Feltnotater fra andre observasjoner på skolen Arbeidsplaner, kriterieark, andre utdelte ark, osv. Notater fra planleggingsmøter	tekster i norsk og matematikk, og hvordan de forstår skrivehandlingen ”å utforske” (ca. 60 minutter på hver av tekstgruppene i norsk og matematikk)
Innsamling 5 **Avslutningsintervjuer** Vår 2014	Denne innsamlingen består kun av intervjuer: Intervjuer med 12 elever om alle de 8 tekstene de har skrevet i løpet av året, om hva de tenker at det å skrive reflekterende og utforskende innebærer, og om de tenker annerledes om skriving enn før (30-50 min per intervju). Gruppeintervjuer med lærerne (Knut og Siri) om tekstene og skriveoppgavene som har blitt skrevet i løpet av året, og tilbakeblikk på perioden (to intervjuer a 60 min)			

Jeg har brukt ulike datainnsamlingsmetoder for å få svar på problemstillingen: observasjon, lydopptak av undervisning, intervjuer (med lærere og elever), innsamling av elevtekster, dokumenter som lokale plandokumenter, oppgaver som ble gitt osv. Hensikten med et sammensatt materiale var å triangulere det som studeres, og å kunne velge ut elevteksteksempler fra et rikt materiale. I min studie er datainnsamling og teoretisk innfallsvinkel noe som gjenbyrdes har påvirket hverandre. Et metalingvistisk perspektiv åpner nettopp for å få frem det kontekstuelle ved dataene og relasjoner mellom ulike empiriske begivenheter. Samtidig er et økologisk perspektiv noe som gjør det naturlig å samle inn data fra ulike datakilder. Dette er et eksempel på hvordan den teoretiske innfallsvinkelen og et grunnleggende syn på elevtekstene som bakhtinske ytringer også har hatt innvirkning på forskningsdesignet.

Når jeg definerer posisjonerings- og relieffanalysen som kontekstuelle innfallsvinkler (senere i dette kapittelet: 4.8.3), er sekundærdata i form av lydopptak fra undervisningen, feltnotater, intervjuer med elevene som har skrevet tekstene, og lærerne som har vurdert dem, svært nyttige å ha tilgang til i analysene av elevtekstene. Dette er for eksempel noe som kan styrke validiteten og troverdigheten til egne

fortolkninger, nettopp ved at jeg har hatt tilgang til sekundærdata (og ved å ha vært til stede i undervisningen) som i analysen hjelper meg med å få innsikt i deler av den sosiale konteksten tekstene har blitt til i, og hvordan både elever og lærere tenker om tekstene og skriveoppgavene.

I tabell 1 gir jeg en oversikt over empiriinnsamlingen og ulike datakilder. For et mer detaljert inntrykk av selve skriveforløpene jeg var til stede i, se vedlegg 3.[16]

4.5 Om egen forskerrolle

Sarangis (2007) begrep om forskning som *thick participation* er relevant å trekke inn når det gjelder hvordan jeg ser på min egen forskerrolle i denne studien: "I characterize this sustained involvement in a research site as 'thick participation' which constitutes a form of socialization in order to achieve a treshold for interpretive understanding" (Sarangi, 2007, s. 573). Dette begrepet bruker også Matre et al. (manuskript under arbeid) når de beskriver Normprosjektets forskningsdesign. Mens betegnelsen "thick description" innebærer en metaforikk der forskeren er mer en beskriver enn en deltaker, skal uttrykket thick participation understreke noe mer deltakende og dialogisk ved forskerrollen: "unlike ethnography it implies an actively involved and accountable role of the researcher as a 'thick participant'" (Evensen, 2013a, s. 142). Dette er en måte å tenke om forskning på som passer godt overens med metalingvistikkens understreking av at "[d]en iagttagende har ikke nogen position uden for den verden han iagttager, og hans iagttagelse indgår som bestanddel i det iagttagede objekt" (Bakhtin, 1995, s. 65). Som sagt har dette både teoretiske og praktiske implikasjoner. De teoretiske implikasjonene har jeg allerede vært inne på i begynnelsen av metodekapittelet, og vil ikke bli gjentatt her.

Gjensidigheten i perspektiv, som understrekes av det allerede nevnte *excess of seeing* (kapittel 4.1), kommer frem i forholdet mellom meg på den ene siden og elevene og lærerne som deltar i studien, på den andre:

[16] Vedlegget er en tabell som gir et samlet overblikk av hvor mye jeg var til stede i klassen ved hver innsamling og hva som foregikk de gangene jeg var der. Informasjonen om skriveforløpene blir også analysert og redegjort for underveis i analysekapittelet om elevenes posisjoneringer.

> As insiders, they have what Bakhtin (1990: 12) would call an 'excess of seeing' in relation to the researcher, a resource that is not tapped when practitioners are placed in traditional roles of experimental 'subjects' or respondents. By the same token we may note that researchers will have a similar excess of seeing in relation to practitioners, partly by being outsiders (Bakhtin's *other*) and partly by having theoretical understanding. (Evensen, 2013a, s. 128)

Slik jeg ser på min forskerrolle overfor lærerne og elevene i studien, er jeg innenfor og utenfor på samme tid[17]. Dette minner om hvordan blant andre Gudmundsdottir (1998) og Smidt (2007) skriver om den fortolkende forskeren i klasserommet. Jeg ser på meg selv som en *thick participant* for eksempel på den måten at jeg har vært deltakende i planleggingsmøter med de tre lærerne, og har vært med på å formulere skriveoppgavene i materialet. Sarangi utdyper: "Participation in a situated activity is a two-way street, so cooperation and trust between the researcher and participants are central for the research process and outcome" (Sarangi, 2007, s. 578). Dette handler om et syn på forskning der man gjør forskning *med* og *for* og ikke *på* mennesker: "doing research *with* and *for* practitioners will, by its dialogical nature, increase their insight in their own situation as well as offer first hand experience of how their situation can be changed" (Evensen, 2013a, s. 135). Som jeg har vært inne på, åpnet Normprosjektet for en slik samarbeidende og involvert forskerposisjonering både gjennom forskningsdesign og gjennom forskergruppas egen deltakelse i form av oppfølging, ressursmateriell, skolering, respons på skriveoppgaver og lignende. Tanken var at forskerne skulle bidra med noe som opplevdes nyttig for lærerne når de i neste omgang skulle arbeide videre med skriveopplæring og vurdering i sine klasser. I tråd med dette ville jeg at min tilstedeværelse, for eksempel for lærernes del, skulle være noe som hadde potensial til å bidra med noe nyttig eller relevant, noe de selv uttrykte som et ønske på første møte. Dette mener jeg er viktig når man driver med forskning i skolen. For eksempel hadde lærerintervjuene som formål å fungere som et forum der de tre lærerne på trinnet kunne diskutere tekster, vurdering og skriveopplæring sammen, men med utgangspunkt i tekster som var del av mitt materiale (intervjuene kommer jeg tilbake til i underkapittel 4.6).

En deltakende forskerrolle inviterer selvsagt til kritikk, og det er i den forbindelse viktig

[17] Se kapittel 4.6 for redegjørelse for intervjuene. Her kommer jeg også inn på dimensjoner ved egen forskerrolle.

å være ærlig og gjennomsiktig med hensyn til hva ens egne bidrag er. Det at jeg skulle være med på å formulere de åtte skriveoppgavene, var i utgangspunktet et pragmatisk valg for å lette arbeidstrykket på lærerne og bygge opp tillit overfor dem. Som del av Normprosjektet måtte de gjøre mye arbeid med innsending av tekster, skolering, vurdering, laging av skriveoppgaver osv., og ikke minst måtte de omfavne en for dem ny måte å tenke om skriving på. I tillegg innebar samarbeidet at de måtte lage og planlegge flere skriveoppgaver enn påkrevd som deltakere i Normprosjektet, lærerne skulle intervjues av meg gjennom tre semestre og jeg skulle være mye til stede i matematikk- og norskundervisningen. Dette kunne medføre et visst arbeidspress.

For min del innebar derfor samarbeidet at jeg skulle være med på å formulere skriveoppgavene, og være sparringspartner for lærerne i planleggingen av skriveøktene dersom de trengte det. Bakgrunnen for at jeg involverte meg i oppgavelagingen var pragmatisk på den måten at jeg ville bidra til å redusere lærernes arbeidspress med noe de opplevde som nyttig og relevant. I disse planleggingssamtalene var jeg spesielt opptatt av at skriveoppgavene og undervisningen skulle bygge på Normprosjektets prinsipper om oppgavelaging. Mine innspill var ofte forslag for å gjøre skrivingen mer integrert i det som skulle jobbes med i den perioden det passet best med datainnsamling. Dette på grunn av oppfordringene fra Normprosjektet (jf. instruksjonene for oppgavelaging under 4.4). Min deltakelse førte nok til at skriveoppleggene nok ble mer gjennomarbeidet enn hvis lærerne måtte ha laget og planlagt skriveoppgavene uten min involvering (lærerne sier dette i intervju).

Min deltakelse kan ha fungert som en slags ekstra hjelp og påminning om en del av Normprosjektets oppfordringer. En typisk fremgangsmåte for hvordan skriveoppgavene ble laget, var at vi satte oss ned sammen og idémyldret ut fra årsplanen til lærerne. Ut fra denne diskuterte vi hva de kunne tenkt seg å lage skriveoppgaver om, og når det rent praktisk, passet at jeg var til stede for å samle inn materiale. Etter dette kom jeg med et forslag til oppgaveformulering, ofte på mail. Det var viktig at skriveoppgavene både handlet om temaer fra arbeidsplanen og ble formulert ut fra Skrivehjulet[18]. Oppgaveformuleringen diskuterte vi deretter sammen, og den ble ofte

[18] Hvordan skriveoppgavene går i dialog med Skrivehjulet, og temaer i trinnets årsplan, kommer jeg nærmere inn på i analysekapittelet om elevenes posisjoneringer. Der analyserer jeg blant annet oppgaveformuleringene og hvordan disse ble presentert i klasserommet.

endret på for å passe bedre til hvordan de selv ville at den skulle være. Lærernes egne arbeidsplaner/årsplaner og deres tanker om temaer for skriveoppgavene, har dermed vært styrende for hva skriveoppgavene skulle handle om. Skriveoppgavene har blitt presentert som lærernes egne overfor elevene, selv om jeg var med på å formulere dem.

Som jeg har vært inne på tidligere, var min rolle som deltakende forsker ikke unik i Normprosjektets økologi, siden alle lærerne hadde tilbud om å sende skriveoppgaver, ideer til opplegg, tanker om gjennomføring osv. til forskerne og få respons og forslag til formuleringer på disse skriveoppgavene (jf. Sarangis thick participation). Likevel har de tre lærerne i min studie fått tettere oppfølging enn lærere på andre skoler når det gjelder utforming av skriveoppgaver, ikke minst fordi jeg oftere var fysisk til stede på skolen og dermed var lettere tilgjengelig når spørsmål oppstod.

Jeg har imidlertid ikke vært med på å formulere (eller gi respons på) de ni skriveoppgavene som lærerne har laget ut fra andre skrivehandlinger enn å reflektere og å utforske. Jeg var heller ikke med på å formulere vurderingskriterier og lignende. Dette fordi det var viktig at lærerne skulle arbeide med skriveoppgavene, forventningsnormene osv. på en måte de selv synes var naturlig. Jeg har heller ikke intervenert i undervisningen på den måten at jeg har inntatt en lærerrolle overfor elevene. Siden elevene skulle intervjues av meg i etterkant av skrivingen, var det et poeng at elevene ikke skulle se på meg som en representant eller dobbeltagent for lærerne deres i intervjusituasjonen. Det vil si at min rolle overfor lærerne og overfor elevene var noe forskjellig (dette utdypes i kapittel 4.6).

Noen skriveopplegg har jeg hatt større innvirkning på enn andre. For eksempel gjelder dette en gang lærerne hadde en luke i elevenes arbeidsplan der de ville at elevene skulle skrive utforskende om et praktisk opplegg eller problemløsning i matematikk. De spurte meg om jeg hadde noen ideer til hva dette kunne være. Neste gang jeg var der, ga jeg dem kopier fra diverse matematikkdidaktisk litteratur som de kunne lese og eventuelt velge noe fra hvis de syntes noen av de skisserte oppleggene der virket spennende. Lærerne endte opp med en omarbeiding av et opplegg som var hentet fra Geir Bottens *Meningsfylt matematikk* (2003). I analysedelen (kapittel 6.4) skriver jeg mer om selve opplegget og skriveoppgaven som ble formulert, mens poenget her i metodedelen er å kaste et blikk på hvordan jeg har påvirket det som ble gjort i klasserommet.

4.6 Om intervjuene

Som man ser av Figur 9 og Tabell 1 (4.4.1), intervjuet jeg elever og lærere etter hver av de fire tekstinnsamlingene. Jeg intervjuet de samme 12–14 elevene (individuelt) og lærerne (gruppeintervju) hver gang. I tillegg gjorde jeg, som en femte innsamling, avslutningsintervjuer med de samme 12 elevene (individuelt) og lærerne (sammen). Den femte datainnsamlingen skiller seg fra de øvrige ved at den består av avslutningsintervjuer med elever og lærere der vi snakker om de tre semestrene (og de åtte tekstene) sett under ett. Ledelsen på Marka skole ville ikke at jeg skulle legge krav på tiden til alle trinnets tre lærere ved hvert intervju. Derfor forpliktet to av dem, Knut og Siri, seg til å være med hver gang, mens Liv skulle være med ved interesse og anledning (men hennes tilstedeværelse var ikke like forpliktende som de to andres).

Intervjuene med både elever og lærere foregikk på grupperom nært klasserommet. På grupperommets bord lå teksten(e) vi skulle snakke om. Det var tekstene som var omdreiningspunktet for samtalene med både lærere og elever. I de tilfellene der elevene hadde skrevet førsteutkast, fått respons på dette og så levert inn en revidert utgave (de såkalte prosesstekstene), hadde vi begge versjoner av teksten foran oss, samt lærerens respons. Dette for lettere å kunne snakke om forskjeller og likheter mellom første- og andreutkastet, eller for eksempel tematisere lærernes respons.

Som vist i oversiktene over materialet (figur 9 og tabell 1), hadde elevene skrevet tekster i både norsk og matematikk før jeg valgte ut elever til første intervju. Dette gjorde at jeg fikk et visst inntrykk av elevene som skrivere før utvelgelsen. De 14 elevene ble valgt ut fordi de på en eller annen måte virket *ulike* som skrivere, samtidig som at jeg også spurte lærerne om innspill på utvalget. Antallet ble bestemt ut fra hvor mange elever jeg hadde kapasitet til å gjennomføre intervjuer med. Utvalget ble redusert til 12 elever underveis. Én av disse elevene byttet skole etter sjette trinn, og den andre trakk seg fra å bli intervjuet. Jeg byttet ikke intervjuobjekter underveis, for jeg ville holde muligheten åpen for at det senere kunne vise seg å være interessant å følge enkeltelever gjennom hele perioden.

Jeg ser ikke på de 12 elevene som fokuselever i den forstand at det kun er disse jeg spesielt er interessert i å følge i avhandlingen. Likevel, dersom noen av de 12 elevenes tekster har vist seg som gode eksempler på typiske eller atypiske mønstre i materialet, er det ofte at en av disse elevenes tekster er valgt som teksteksempel framfor en elevtekst jeg ikke har tilsvarende sekundærdata om. I tillegg er fire av disse 12 elevene såkalte *intensivutvalgselever* i Normprosjektet. Dette betyr at det finnes vurderinger av alle tekstene de har skrevet, gjennom hele Normprosjekt-perioden i Normprosjektets kvantitative datamateriale. Et slikt eksempel er eleven "Petter" (m613) som viste seg å være en av få 600-trinns-elever som skrev stabilt gode tekster på samtlige målepunkt, uavhengig av fag og skrivehandling, gjennom de to årene i Normprosjektet (Matre et al., manuskript under arbeid). Slik kontekstinformasjon har medført at jeg oftere velger intensivelevenes tekster som eksempler på mønstre i materialet, i tilfeller der det er flere tekster som er eksempler på mye av det samme.

4.6.1 Elevene som eksperter på egen tekst

Måten jeg ser på relasjonen mellom meg og elevene i intervjusituasjonene, bygger som sagt på Bakhtins *excess of seeing*, gjensidigheten i perspektiv, og jeg ser på elevene som ytrere med viktige og unike perspektiver. Intervjuene er samtaler om tekst der elevene må sette ord på egen tekstproduksjon. I intervjuene ville jeg få elevene til å sette ord på hvordan de tolket skriveoppgaven, hvorfor de valgte å skrive om det de gjorde (det referensielle) på den måten de gjorde (det ekspressive), og hvem de har sett for seg som mottaker av teksten (det adressive). For intervjusamtalens del innebar dette at elevene fikk være eksperter på sin egen tekst i den forstand at jeg inntok en rolle som nysgjerrig leser, og var interessert i deres perspektiv på hvordan og hvorfor de skrev teksten på den måten de gjorde.

Mitt syn på intervjuet som en samtale finner støtte hos Holstein og Gubrium (1995) når de skriver om det de kaller *aktive* intervjuer: "The active interview is a conversation (…) The point is to capitalize on the dynamic interplay between the two to make reveal both the substance and process of meaning-making in relation to research objectives" (s. 76). Selv om jeg ser på intervjuene som samtaler, er det ikke samtaler uten en plan eller agenda. Samtalen ble styrt av mine problemstillinger og forskningsspørsmål, noe som blant annet kommer til uttrykk i intervjuguidene jeg lagde i forkant av hvert intervju (se vedlegg 4–6 for eksempler på intervjuguider).

Intervjusamtalen er også en plass der jeg som forsker er deltakende i bakhtinsk forstand. Med det metalingvistiske perspektivet blir også ytringer i intervjuet sett på som del av økologien og en større bakhtinsk dialog. Intervjusamtalene foregikk ikke i et vakuum, men både mine, elevenes og lærernes ytringer i intervjuene er del av ytringskjeder som strekker seg ut over den spesifikke intervjusituasjonen, både fremover og bakover i tid. Intervjuytringene inngår i dialogiske relasjoner med Skrivehjulet, skoleringsmateriell i Normprosjektet, klasseromskontekstene skrivingen foregikk i, skriveoppgaven osv., blant annet fordi vi tematiserer aspekter ved det nevnte i intervjusamtalene.

I alle ytringer foregår posisjonering, og det at jeg var en forsker på skolen, var også noe som påvirket hvordan elevene og lærerne posisjonerte seg overfor meg (og jeg overfor dem). For eksempel posisjonerte jeg meg annerledes overfor lærerne enn overfor elevene i studien. Smidt skriver om samspillet mellom forsker, elev og lærer på denne måten:

> Forskeren er på ingen måte usynlig, men blander seg inn i klasseromskulturens mangfoldige dialoger på ulike vis: Han eller hun samler inn tekster, intervjuer, analyserer, skriver. Dialogen mellom elev og forsker er ikke helt lik dialogen mellom elev og lærer eller mellom forsker og elev. De ulike aktørene inntar kanskje kjente *roller* – en forskerrolle, en lærerrolle, elevroller, – men de *posisjonerer* seg forskjellig i dem. (…) Det handler alt sammen om bevegelige ”selv” i en bevegelig verden av relasjoner og dialoger. (Smidt, 2001, s. 64)

Som Smidt påpeker, har jeg også posisjonert meg annerledes og på ulike måter som forsker. Det var for eksempel viktig for meg at elevene hadde tillit til at jeg ikke var en representant for lærerne i intervjusituasjonen. For eksempel fortalte jeg ikke lærerne hva jeg snakket med elevene om i intervjuene, og det ga jeg beskjed til elevene om før hvert intervju. Elevene visste at jeg var en forsker som var interessert i hvordan klassen arbeidet med skriving, og min forskerrolle i klasserommet var noe som kan ha påvirket intervjusamtalene. De visste at jeg var en forsker som hadde tilknytning til det de kalte ”Norm-skriving”, og at jeg skulle samle inn tekster, gjøre lydopptak og gjennomføre intervjuer i klassen, men de visste for eksempel ikke at jeg var med på å formulere skriveoppgavene. Disse ble lagt frem som lærernes egne i klasseromskonteksten. Det var nemlig et poeng at jeg kunne samtale med elevene om skriveoppgaven eller deler av klasseromskonteksten på en kritisk måte hvis de ville det, noe som kanskje hadde

vært vanskelig hvis de oppfattet skriveoppgavene som “mine”, eller meg som representant for sine egne lærere.

I intervjusamtalene med elevene snakket vi dermed om skriveoppgaven som *lærerne* ga, hva ”de” (lærerne) kanskje har ment med skriveoppgaven osv. Dette er en annerledes posisjonering enn hvis jeg for eksempel skulle ha posisjonert meg ved hjelp av et ”vi” som inkluderte meg selv og lærerne. Overfor lærerne gjaldt litt det samme når det kom til min deltakelse i Normprosjektets forskergruppe. Jeg posisjonerte meg både innenfor og utenfor Normprosjektet overfor lærerne (se også kapittel 4.5). Jeg snakket ikke ut fra at jeg var inkludert i et Normprosjekt-vi, men snakket ofte om ”dem” i Normprosjektet (fra intervjuer). Dette gjaldt spesielt når vi snakket om ressursheftet, vurderingsmateriell og lignende. Selv om jeg var med i forskergruppa, var jeg ikke deltakende i utformingen av Normprosjektets forskningsdesign, i skolering av lærere eller med på utformingen av ressursmateriell, osv. Jeg posisjonerte meg dermed ikke som en Normprosjekt-forsker som var ekspert på Normprosjektet på lik linje med de andre i forskergruppa, men som en *delvis* utenfra-forsker. I intervjusamtalene sa jeg for eksempel at jeg ikke har svaret på hva det å reflektere og å utforske ”er”, eller hva det er tenkt å være, og jeg fremhevet også at jeg ikke var til stede for å observere om de har forstått tenkningen ”riktig” eller lignende. Jeg posisjonerte meg selv delvis utenfra og undrende til hva begrepene kan innebære, interessert i å høre hva lærere og elever tenker om hva det *kan være*, og også interessert i hva de synes var utfordrende eller vanskelig med slike begreper. Dette er en annerledes posisjonering enn hvis jeg for eksempel hadde posisjonert meg som ”ekspert” på det reflekterende/utforskende. Jeg skriver ”delvis utenfra” og ”både innenfor og utenfor” på grunn av det jeg redegjør for i kapittel 4.5: Man kan se for seg at siden jeg var med på å formulere skriveoppgavene, var jeg likevel en som bidro i noen grad med å fortolke hva skrivehandlingene innebar. Derfor var det for eksempel ekstra viktig å kunne begrunne oppgaveformuleringene ut fra Skrivehjulet, samt å ta hensyn til lærernes egne innspill, slik at oppgavene ikke skulle være oppgaver som utelukkende reflekterte *mine* fortolkninger av skrivehandlingene. Lærernes innspill skulle være styrende for hvordan oppgaveformuleringen ble til slutt, og oppgaveformuleringene burde gå i dialog med hvordan de tre lærerne oppfattet skrivehandlingene.

Referensielt, adressivt og ekspressivt forholder intervjuytringene seg til klasseromskonteksten på ulike måter. Når elevene og lærerne i intervjuene måtte sette ord på tanker om "hvordan vi gjør det" når de skulle skrive (eller vurdere) reflekterende/utforskende tekst på skolen, satte de med bakhtinsk terminologi ord på aspekter ved talegenrer. Spørsmålene i intervjuguidene er laget for at vi i intervjusamtalen skulle tematisere elementer ved elevtekstens referensielle, ekspressive og adressive aspekter. Typiske spørsmål var: "Hvem ser du for deg som mottaker av teksten, og hvorfor har du sett for deg akkurat denne/disse? Du skriver "vi"/"du"/"jeg"/"de" i teksten din, hvem er dette, tenker du? Kan du forklare litt hva du mener når du skriver dette og det? Hvorfor valgte du å skrive om akkurat dette temaet til denne skriveoppgaven? Du velger ordene X, Y og Z i teksten din, hvorfor syntes du disse passet spesielt godt inn i resten av teksten? Det står i skriveoppgaven at du skal "reflektere/utforske" i denne teksten, hva er det som er reflekterende/utforskende ved denne teksten synes du? Hvilke endringer har du gjort fra førsteversjonen, og hvorfor har du gjort dette? Synes du endringene har gjort teksten din til en bedre reflekterende/utforskende tekst? Hvorfor / hvorfor ikke?". Spørsmålene tar utgangspunkt i Bakhtins ytringsbegrep på den måten at de ber eleven om å sette ord på elevtekstens referensielle, ekspressive og adressive elementer. Avslutningsvis spurte jeg alltid om hva de la i det å reflektere / utforske (avhengig av hvilken skrivehandling skriveoppgaven var laget ut fra).

Intervjuene er viktige som sekundærmateriale i studien på den måten at de har blitt brukt som et supplement til posisjoneringsanalysen og relieffanalysen av elevtekstene. Det er for eksempel relevant å vite noe om hvordan skriveren ser på og tenker om sin egen tekst, skriveoppgaven, mottakeren for teksten, responsen fra læreren osv. I tillegg gir svarene på avslutningsspørsmålene om begrepsinnholdet i det å reflektere og utforske, nyttige perspektiver på hvordan elevene oppfattet disse begrepene i ulike skrivesituasjoner og i ulike fag. Svarene til elevene kan belyse hypoteser om talegenrer og vise hvordan refleksjons- og utforskingsbegrepet er dynamiske og i bevegelse (jf. kapittel 2).

Intervjuene kan også være med på å kaste lys over hypoteser om skrivekulturer på Marka og i klassen. Når samtlige elever uttrykker i intervju at det å skrive i matematikk var "rart" og "egentlig føles som en norskoppgave", kan intervjuene være med på å

underbygge dimensjoner ved klassens skrivekultur i faget som ikke nødvendigvis kommer like godt til syne i elevtekstene alene.

Når det gjelder min egen forskerrolle som en "thick participant", er det også klart at intervjuene med elevene og lærerne ikke bare er en datakilde. Som jeg kommer inn på i kapittel 5, gjorde min tilstedeværelse på trinnet at Knut, Siri og Liv trolig diskuterte tekster og vurdering i større grad enn andre lærere på skolen. Det at vi snakket om hva det å reflektere og å utforske innebærer, er noe som gjør at de selv også kan ha tenkt mye på disse begrepene. Det samme poenget gjelder for elevintervjuene. Man kan tenke seg at elevene, gjennom å bli intervjuet av meg gjennom perioden, ble vant til å svare på spørsmål om hvem de ser for seg som mottaker av teksten og lignende. Kanskje tok elevene med seg noen tanker videre til neste gang de skulle skrive tekst, for eksempel fordi de visste at "etter denne teksten skal jeg bli intervjuet av Sindre, og han kommer til å spørre om X". Mine ytringer og min rolle påvirket deler av økologien på denne måten, og kan dermed også ha vært med på å påvirke elevenes tekstskriving.

4.6.2 Om intervjuguidene

En individuell intervjuguide ble utarbeidet til hvert intervju, der elevens to tekster (én i hvert fag) var utgangspunktet for spørsmålene. *Individuell* intervjuguide betyr imidlertid ikke at intervjuguidene var totalt ulike hverandre. Det var mange av de samme spørsmålene som var utgangspunktet for hvert intervju, selv om disse kunne variere avhengig av tekstene som vi snakket om. Avhengig av hvordan samtalen utviklet seg i intervjuet, ble ikke alltid alle spørsmålene jeg hadde satt opp på forhånd, like relevante, og dessuten kunne nye melde seg underveis. Dette minner igjen om Holstein og Gubriums (1995) beskrivelse av det aktive intervjuet:

> The active interview guide is advisory, more of a conversational agenda than a procedural directive. (…) [t]he respondent's positional shifts, linkages, and horizons of meaning take precedence over the tacit linkages and horizons of the predesignated questions that the interviewer is prepared to ask. (…) This lends a rather improvisational, yet focused, quality to the interview. (s. 76)

Vedlegg 4-6 viser noen eksempler på disse intervjuguidene. Jeg har ikke lagt ved alle intervjuguidene (fordi jeg utarbeidet en egen intervjuguide til hvert intervju), men

vedleggene er eksempler som skal illustrere hvilke spørsmål jeg har stilt på tvers av intervjuene.

4.6.3 Lærerintervjuer – vurderingssamtaler

Lærerintervjuer med vurdering av de 12 elevenes tekster ble gjennomført to av fire ganger, nærmere bestemt etter de periodene der klassen jobbet med skrivehandlingen "å reflektere". Intervjuene utgjøres av vurderingssamtaler der de to lærerne (og noen ganger alle tre på trinnet) diskuterer elevtekstene i materialet og snakker om hvordan de vurderer dem som reflekterende og utforskende tekster med utgangspunkt i skoleringsmateriellet i Normprosjektet. Etter arbeidet med den utforskende skrivingen ble det også foretatt intervjuer. Disse var ikke vurderingssamtaler om hver av de 12 elevenes tekster, men samtaler der vi snakket om lærernes vurdering og inntrykk av hele klassens tekster mer generelt. Dette valget ble gjort fordi lærerne ikke kunne gjøre like omfattende intervjuer hver gang. Derfor valgte jeg å fokusere mer på den reflekterende skrivehandlingen enn den utforskende (i intervjudelen av sekundærmaterialet).

I det aller første intervjuet snakket vi om hva lærerne legger i det å utforske og å reflektere, og om deres tanker om utfordringer og muligheter ved hvordan skrivehandlingene er presentert i ressursheftene. Også i lærerintervjuene var et gjennomgående spørsmål hva de legger i det å reflektere/utforske og hva ved elevtekstene de eventuelt ser på som uttrykk for den aktuelle skrivehandlingen.

4.6.4 Avslutningsintervjuene – elever og lærere

Avslutningsintervjuene var noe annerledes enn intervjuene i empiriinnsamling 1–4, og en egen intervjuguide er vedlagt for disse intervjuene (vedlegg 6). I disse intervjuene satt jeg og eleven med alle de åtte tekstene denne hadde skrevet i løpet av perioden, foran oss. Først snakket vi litt om dem slik at eleven skulle huske hva skriveoppgavene gikk ut på og hva eleven hadde skrevet om. De fire utforskende tekstene og de fire reflekterende tekstene lå i to grupper på hver sin side av bordet. Jeg spurte om eleven syntes at de fire reflekterende/utforskende tekstene (på tvers av fag) var like eller ulike på en eller annen måte, siden alle fire skulle være reflekterende/utforskende. Det vil si at jeg var interessert i elevenes tanker om likheter og forskjeller innen og mellom de to gruppene av tekster, for å nærme meg deres syn på likheter og forskjeller mellom

skrivehandlingene og mellom fagene. Deretter sorterte jeg tekstene i to nye grupper ut fra *fag*, og vi snakket om likheter og forskjeller innen og mellom disse nye gruppene. Etter dette lot jeg elevene sortere tekstene selv, i grupper av tekster som de selv syntes hørte logisk sammen, og vi snakket om hvorfor de ville sortere tekstene på denne måten. Avslutningsvis snakket vi om perioden med "Norm-skriving" generelt, om de selv syntes at de skrev eller tenkte annerledes om skriving nå enn før, og hva de nå, i det siste intervjuet, la i det å utforske og å reflektere.

Avslutningsintervjuene med lærerne liknet avslutningsintervjuene med elevene. Vi satt med de åtte tekstbunkene fra perioden foran oss, og vi snakket om lærernes syn på forskjeller og likheter innen og mellom tekstgruppene (først sortert ut fra skrivehandlinger, deretter ut fra fag). Helt til slutt snakket vi også om hva lærerne syntes de hadde lært gjennom deltakelsen i Normprosjektet, om de tenkte annerledes om skriveopplæring nå enn før, om de syntes at elevene skrev annerledes enn før, og hvordan de så på det å fortsette å bruke Normprosjektet-tankegangen videre nå som prosjektet nærmet seg slutten.

4.6.5 Kort om transkripsjonskoder

Jeg har brukt følgende transkripsjonskoder i transkriberte lydopptak (intervjuer og klasseromsopptak):

[mine kommentarer og utelatelser står i slike klammer]

(…) = Noe er utelatt

' = det legges intonasjonstrykk på dette ordet. For eksempel, i "Prøve ut 'forskjellige ting" legges det trykk på ordet "forskjellige".

.. = liten pause

Hermetegn inne i en ytring betyr at ytreren later som om det inne i hermetegnet ble sagt av noen andre. For eksempel hvis læreren stiller spørsmål som elevene kan stille til seg selv når de skal skrive, og læreren går inn i rollen som elev inne i sin egen ytring ("Hva fant jeg ut da jeg utforsket teksten?").

Kursivering = brukes for å utheve ord og fraser i sitatet som jeg spesielt skal kommentere.

4.7 NSD, anonymitet og personvern

Det har vært viktig for meg at elevene har hatt tillit til at jeg ikke var en representant for lærerne i intervjusituasjonen. Hva jeg snakket med dem om i intervjuene, var for eksempel ikke noe jeg gjenga til lærerne, og det ga jeg beskjed til elevene om før hvert intervju. Et viktig punkt var at jeg før hvert intervju minnet om at det var lov til å si nei til å bli intervjuet, selv om jeg som voksen i en skolekontekst kan oppfattes som en man må si ja til. Spesielt viktig er muligheten å kunne trekke seg når forskningen foregår over en lengre periode. Jeg minnet derfor alle elevene på at de kunne trekke seg når som helst før hvert intervju gjennom hele perioden, uten at de trengte å forklare meg eller noen andre hvorfor. Én av de 14 elevene benyttet seg av denne muligheten og trakk seg i forbindelse med datainnsamling tre. Han ville ikke bli intervjuet lenger, men syntes det var greit at jeg brukte tekstene hans. Alle intervjuer av ham ble derfor slettet umiddelbart, jf. NSDs regler for personvern.

Det er gitt skriftlig informert samtykke fra alle foreldre til elevene som er inkludert i materialet, og samtykke fra elevene selv. Fem elevers foreldre sa nei til at deres barn kunne være med i studien. Disses tekster er ikke inkludert i materialet, og jeg har ikke brukt noen av lydopptakene med disse fem. Jeg har riktignok gjort lydopptak av klasseromskontekster der disse er til stede, men dette er fortrinnsvis klasseromskontekster av lærernes introduksjoner av skriveoppgavene, der det som var viktig for meg var å få tak i hvordan lærerne interagerer med konstruktet i klasserommet og hvordan de introduserte skriveoppgavene. De stedene der jeg trekker frem hva elever sier i disse situasjonene, har jeg vært nøye med hvilke elevytringer som er inkludert i transkripsjonene og i opptaket, og sørget for å være sikker på at dette var elever som har samtykket. Elever, lærere og skole er anonymisert så langt det er mulig. Rådataene har utelukkende jeg hatt tilgang til, og alt datamateriale er anonymisert. Se ellers vedlegg 7 for informasjonen som er gitt.

4.8 Fra teori til analyse: Posisjonerings- og relieffanalyse som overordnede analyseblikk

Avhandlingens analyseverktøy er en kombinasjon av posisjonerings- og relieffanalyse. Både posisjonerings- og relieffanalysen tar utgangspunkt i det metalingvistiske grunnsynet om skriving som økologi (kapittel 3), samtidig som analysemåtene anskueliggjør mønstre i materialet som er interessante og relevante i en diskusjon av skriving ut fra de to skrivehandlingene i de to fagene (kapittel 6 og 7).

Posisjonerings- og relieffanalyse er ikke analysetilnærminger med vanntette skott. Det vil si at de ses på som både komplementære og delvis overlappende. Jeg ser på posisjoneringsanalysen og relieffanalysen som *overordnede* analysetilnærminger. I det følgende vil jeg utdype hvordan tilnærmingene brukes og defineres i denne avhandlingen. Jeg skal ta for meg posisjonerings- og relieffbegrepet i hvert sitt delkapittel (4.8.1 og 4.8.2), men vil underveis også komme inn på hvordan tilnærmingene utfyller hverandre. Når det gjelder posisjoneringsbegrepet, er dette allerede omtalt i teorikapittelet. Delen om posisjoneringsanalyse er derfor noe kortere enn relieff-delen, da sistnevnte ikke er omtalt like grundig tidligere. Etter presentasjonene av de overordnede analysetilnærmingene skal jeg redegjøre for de to underkategoriene *modalitet* og *aspekt* (4.8.3). Modalitet og aspekt ses på som elementer *ved* ytrerens posisjonering og ytringens relieff. Underkategoriene har utviklet seg underveis i den hypotesegenererende analyseprosessen med grunnlag i mønstre i materialet.

Det er minst tre legitimeringer av analyseverktøyet jeg ser på som viktig. Det første er hvorfor og hvordan analyseverktøyet ses på som relevant for å analysere elevtekstene som bakhtinske ytringer, jf. et økologisk perspektiv der relasjoner og det kontekstuelle står sentralt. I posisjoneringsanalysene er jeg opptatt av hvordan elevene posisjonerer seg i relasjon til ytringens referensielle, ekspressive og adressive aspekter og hvordan elevene i ytringen går i dialog med ulike talegenre. Relieffanalysen tilnærmer seg fenomenet *perspektiv* i tekst på en kontekstuell og relasjonell måte, der tekstens perspektiv belyses av samspillet mellom tekstens *forgrunn* og *bakgrunn*. Posisjoneringsanalyse og relieffanalyse er analysetilnærminger som resonerer med det

metalingvistiske perspektivet på den måten at både perspektiv og posisjonering ses på som grunnleggende fenomener som følger enhver ytring.

Det andre viktige i utviklingen av analyseverktøy er på hvilken måte analysetilnærmingene kan bidra med å kritisk diskutere skrivehandlingene. Det vil si at analyseverktøyet må være følsomt for, og kan bidra til en diskusjon om, eventuelle forskjeller og likheter mellom de to skrivehandlingene og hvordan disse realiseres (eller ikke realiseres) i avhandlingens empiri, hvis slike likheter eller forskjeller kan sies å eksistere. Som nevnt tidligere, er et viktig premiss for analysearbeidet i denne avhandlingen at elevtekstene ses på som *antatt* reflekterende og utforskende elevtekster. Det vil si at jeg også *antar* at det finnes tekster i materialet som ikke nødvendigvis er reflekterende eller utforskende, men noe annet. Dette er viktig for analysene og drøftingen av dem: Er mønstrene i empirien uttrykk for mønstre knyttet til de to skrivehandlingene, eller er mønstrene uttrykk for noe annet? I betegnelsen *antatt* reflekterende/utforskende ligger det dermed en antakelse om at det finnes ”støy” i materialet som ikke nødvendigvis har å gjøre med verken den reflekterende eller den utforskende skrivehandlingen slik denne omtales og defineres i Normprosjektet. Man kan dermed se for seg at det også finnes støy i *resultatene* av forskningen på det samme materialet. I dette ligger det en metodologisk viktig understreking og et forbehold om at forskning på Normprosjektets ”reflekterende”, ”utforskende”, ”beskrivende” osv. tekster alltid bør følges av en kritisk diskusjon vedrørende de tekstlige, grammatiske eller lingvistiske mønstrene man ser i materialet. Det vil si på hvilke(n) måte(r) resultatene eller funnene analysen gir uttrykk for, *kan være* uttrykk for det fenomenet man er interessert i å si noe om (her: reflekterende og utforskende skriving) eller ikke. De valgte analysetilnærmingene og underkategoriene utgjør på ingen måte en fasit for hvordan antatt reflekterende og utforskende tekster *bør* eller *skal* analyseres, men kan ses på som et bidrag til en teoretisk og analytisk diskusjon om hvordan man *kan* analysere elevtekster skrevet ut fra disse skrivehandlingene. Dette er noe jeg også kommer tilbake til i avhandlingens avsluttende drøfting.

Det tredje som har vært viktig i utviklingen av analyseverktøyet, er at analyseverktøyet må være egnet til å si noe om skriving *i to ulike fag*. Norsk og matematikk er to ganske ulike fag, noe som gjør mønstre med hensyn til faglighet og faglig forskjellighet interessant og relevant for problemstillingen. Normprosjektet oppfordret til at

skrivingen ut fra skrivehandlingene skulle skje i ulike fag, og med det økologiske perspektivet ser jeg det å reflektere og å utforske som fenomener følsomme for ulike fagkulturer og faglige sammenhenger. Dette gjelder for eksempel mønstre med hensyn til talegenrer og skrivekulturer knyttet til faget det skrives i, og som kanskje kommer til syne *på tvers av* de to skrivehandlingene.

4.8.1 Posisjoneringsanalyse

Den første analysetilnærmingen tar utgangspunkt i at refleksjon og utforsking i denne avhandlingen ses på som noe man gjør språklig i ytringen. Som jeg har vært inne på i kapittel 3, fører det metalingvistiske perspektivet med seg at det å ytre seg alltid innebærer en eller annen form for *posisjonering* (Bakhtin, 1995, 2005; Ongstad, 1997, 2004a, 2004b, 2012; Smidt, 2002, 2007, 2009). I det metalingvistiske perspektivet innebærer det å reflektere og det å utforske å posisjonere seg i relasjon til ytringens tre aspekter. Ongstad (1997) kobler Bakhtins tre ytringsaspekter til det å posisjonere seg i relasjon til en oppfattelse av *selv (jeg), verden (det)* og *samfunn (du)*: I tekstene posisjonerer elevene *seg selv* ("jeg"/"selv" – uttrykk for ekspressivitet) i relasjon til *hva* de utforsker eller reflekterer over ("det"/"verden" – det referensielle) og hvem de går i dialog med ("du"/"samfunn" – adressivitet) i sine ytringer. De tre ytringsaspektene står alltid i relasjon til hverandre så vel som ytringskonteksten og kan ikke ses på som avgrensede kategorier (Ongstad 1997, s. 176).

Posisjoneringsanalysen, slik jeg bruker den, fokuserer på *relasjoner* mellom jeg–det–du i teksten på både mikronivå og makronivå (talegenreperspektivet). Det vil si relasjoner mellom ytringens ekpressive, referensielle og adressive elementer, og hvordan elevene i tekstene synes å gå i dialog med ulike talegenrer, forstått som ulike måter for "hvordan vi gjør det". Posisjoneringsanalysene innebærer en analyse der jeg er opptatt av hvordan det tekstlige jeg-et[19] fremtrer, hvordan dette jeg-et synes å forholde seg til ytringens semantiske innhold, og hvordan jeg-et i ytringen henvender seg til ulike mottakere. For eksempel er bruk (eller manglende bruk) av personlig pronomen relevant for hvordan elevene fremstår som "jeg" i tekstene sine og kan også si noe om *hvem* man henvender seg til. Dersom elevene posisjonerer seg som elev-jeg

[19] Det tekstlige jeg-et er ikke ensbetydende med eleven som historisk forfatter, så når jeg skriver "Morten posisjonerer seg slik og slik", er det Mortens tekstlige som henvises til.

/ skoleskrivere som del av et klasse-vi, som personlig menende ”jeg” eller som faglig og autoritativt jeg (med utstrakt bruk av ”man”), er dette posisjoneringer som innebærer ulike ekspressive, referensielle og adressive elementer. Gjennom jeg-posisjonering, tekstens forestilte mottakere og måten innholdet legges frem på, posisjonerer elevene seg som del av en større sosial sammenheng som kan belyse hvordan de oppfatter deler av faget, fagkulturen eller skolesettingen de er en del av.

I seg selv er posisjoneringsbegrepet et tomt begrep på den måten at når man driver med posisjoneringsanalyse, må man alltid undersøke hvordan noen posisjonerer seg *med hensyn til* noe (Ongstad, 1997). Jeg er spesielt interessert i hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til (epistemisk og deontisk) modalitet og aspekt. I min undersøkelse vil jeg få frem variasjon i elevenes posisjoneringer, spesielt med hensyn til underkategoriene epistemisk modalitet, deontisk modalitet og aspekt. Modalitet og aspekt kommer jeg nærmere tilbake til i et eget delkapittel (4.8.3).

Det at Normprosjektet (Berge et al., 2016; Solheim & Matre, 2014) presenterer skrivehandlingene som jeg-, det- eller du-orienterte, aktualiserer også posisjonering som en relevant tilnærming til antatt reflekterende tekster og utforskende tekster. Dette fordi analysetilnærmingen i stor grad handler om hvordan ”jeg” posisjonerer seg i relasjon til ”det” man reflekterer over eller utforsker, og i dialog med en eller flere mottakere (”du”). Jeg minner likevel om at det er en viss forskjell mellom det å omtale skrivehandlingene som orienteringer (jeg-, du- *eller* det-orienterte) og å omtale jeg-du-det *relasjonelt* slik posisjoneringsbegrepet innebærer (Dagsland, 2015).

Preposisjonen ”over” i det å reflektere *over* noe, aktualiserer også posisjonering som et relevant begrep med hensyn til det å reflektere. Det at vi sier å reflektere over, og ikke snakker om refleksjon *av*, innebærer en eller annen form for *distanse til* (meta – over) eller *perspektiv på* det man reflekterer over: Det å reflektere innebærer altså en eller annen form for *perspektivering* idet man posisjonerer seg (”jeg”) i relasjon til ”det” (refleksjonsobjektet) man reflekterer over. Det samme kan sies om å utforske noe, for da må elevene i sine ytringer posisjonere seg (”jeg”) i relasjon til det ”noe” de utforsker.

Et analytisk poeng om talegenre

I teorikapittelet skrev jeg om talegenrene som ”forestillinger om realiseringspotensial” hos *ytreren selv*, men når jeg for eksempel i analysekapittelet skriver at ”elev x posisjonerer seg i relasjon til en talegenre som dreier seg om y”, innebærer dette hvilke(n) talegenre(r) *jeg som forsker* ser elevytringene i dialog med. Når jeg dermed skriver at ”eleven synes å posisjonere seg i dialog med en talegenre som X”, innebærer dette at jeg som fortolker, med mine referanserammer, hører noen ekko av andre(s) stemmer, ytringer og talegenrer som ytringen synes å gå i dialog med. I et talegenreperspektiv ser jeg på elevenes like og ulike måter å posisjonere seg på som uttrykk for mønstre med hensyn til like eller ulike forestillinger om talegenrer. Fordi jeg leter etter slike mønstre, er jeg ut fra talegenrebegrepet interessert i hvilke talegenrer elevene synes å oppfatte seg som del av – eller hvilke talegenre som forskeren oppfatter ytringene som del av og i dialog med. Dette innebærer imidlertid ikke at talegenren *er* slik i endelig forstand, men at elevene synes å posisjonere seg i dialog med en talegenre som de oppfatter å være slik eller slik. Denne måten å bruke talegenre-begrepet på er annerledes fra et sjangerbegrep som handler om å lete etter forhåndsdefinerte sjangertrekk (se ellers kapittel 3.1.3 for utdyping av talegenre-begrepet).

Posisjoneringsanalyse av elevtekster kan si noe om faglige forskjeller og elevenes oppfatninger av fagkultur og talegenrer i faget. Spesielt gjelder dette fordi jeg er interessert i posisjoneringsmønstre i et ganske stort tekstmateriale (203 tekster). For eksempel: Når elevene skriver i matematikk, posisjonerer de seg mye likere hverandre enn når de skriver i norsk, på tross av at klassen aldri har jobbet eksplisitt med skriveopplæring i matematikk tidligere. Et slikt homogent posisjoneringsmønster kan si noe om at elevene har ganske like forestillinger om talegenrer i skrivesituasjonen. Talegenre- og posisjoneringsbegrepet innebærer å se etter *mønstre* og *relasjoner* som kan være grunnlag for antakelser og hypoteser, eksempelvis om hvordan elevene synes å oppfatte den faglige og sosiale konteksten.

4.8.2 Reliefftenkning som analysetilnærming og sorteringsverktøy

Relieffteori kombinerer dimensjoner ved gestaltpsykologi, hermeneutikk, tekstlingvistikk, funksjonell grammatikk, litterær analyse og dialogisme (Evensen, 2005, s. 195) og er en teori som forsøker å fange fenomenet *perspektiv* i tekst. Som jeg har vært inne på i teorikapittelet, har Bakhtin noen språkfilosofiske og historiske

poenger om perspektiv i ytringen. Ytringen, gjennom måten man ytrer seg på, kan sies å være uttrykk for et perspektiv på det man ytrer seg om, og hvordan man oppfatter seg selv i relasjon til mottakerne for ytringen – en *perspektivering* av den sosiale og historiske konteksten ytringen blir skapt som del av. Jeg velger å supplere dette metalingvistiske utgangspunktet med et relieffteoretisk blikk. Relieffteori resonerer med og tar utgangspunkt i de relasjonelle og dynamiske poengene hos Bakhtin, som eksempelvis Nystrand (1997), Linell (2001) og Evensen (1992, 2005, 2013a) har videreutviklet innenfor et dialogisk perspektiv.

Med en relieffteoretisk tenkemåte forstås perspektiv (tekstens relieff) som et samspill mellom en *forgrunn* og en *bakgrunn* (Evensen, 2005, s. 195). Jeg ser på samspillet mellom forgrunn og bakgrunn som et grunnleggende kommunikativt fenomen (i likhet med posisjonering), slik Linell (1992) forklarer: "a local point of departure, from which the speaker invites the hearer to follow him or her in developing a topic within a certain perspective. Backgrounding and foregrounding (…) are constitutive of verbalization and sense-making" (s. 257). Jeg bruker relieffteorien på en relasjonell og dynamisk måte. Denne bruken finner støtte hos blant annet Evensen (2013a), som bruker relieffmetaforen om det doble blikket som de to aksene i diatopmodellen representerer:

> Constructionism can explain both the conventional aspects of overt contributions and such tacit elements, but not the interplay between the immediate foreground and such background in discourse interpretation. Neither can interactionism; it faces the same problem, but the other way around. The notion of the diatope, on the other hand, invites a relational view of discourse meaning in the sense of an emerging relation of 'relief' between foreground and background. This relief carries a perspective in discourse meaning, and thus captures otherwise vague concepts like interlocutors' 'perspective' on the topic at hand. (s. 95).

På denne måten er en relieffteoretisk tilnærming tett knyttet til det metalingvistiske utgangspunktet.

Forgrunnen er *meningsfokuset* som får sin mening ved å bli satt i relieff, for eksempel mot en kulturell bakgrunn, som Evensen utdyper:

> Når vi underbygger en kontroversiell påstand, er dette for eksempel ikke bare et såkalt retorisk knep vi kan ty til for å vinne gehør for vårt standpunkt; gjennom måten vi underbygger på, angir

> vi nemlig også hvilken tolkningsmessig posisjon det er vi underbygger fra. (…) En god tekst har altså en slags "forgrunn", et tekstlig meningsfokus som får sin gjennomgripende mening nettopp gjennom at den blir satt i relieff mot en kulturell "bakgrunn". (Evensen, 2005, s. 191)

Allerede her minner aspekter ved relieffperspektivet om hvordan jeg bruker posisjoneringsbegrepet. I sitatet over skriver Evensen at "gjennom måten vi underbygger på, angir vi nemlig også hvilken tolkningsmessig *posisjon*" (min kursivering) det er vi underbygger fra. Når elevene skriver tekster, inntar de altså et perspektiv i teksten, og dette perspektivet er noe de *aktivt*[20] inntar, noe som minner om posisjoneringsbegrepet: "Perspective is, in other words, something that is not objectively given but something that we actively take as discourse participants" (Evensen, 2002, s. 388). Elevene posisjonerer seg og inntar ulike perspektiver i tekstene sine som kommunikative deltakere.

Smidt skriver: "for at forgrunnen skal kunne stå fram og oppfattes, trengs det en *bakgrunn,* noe som gir perspektiv til forgrunnen og forklarer hvilken *relevans* det har det som fokuseres" (Smidt, 1991, s. 33). I mitt elevtekstmateriale sendes for eksempel slike relevanssignaler i innledningen til mange av tekstene, og de kan si mye om bildet eleven har av sin tenkte mottaker: Hva er det man vil at leseren skal forstå det som fokuseres på i lys av? Når for eksempel elevene i tekstene sine beskriver og forteller hva boken de reflekterer over handler om, ser jeg på dette som *kommunikativ bakgrunn* der elevene kommuniserer viktig informasjon som er nødvendig å vite før man leser videre. Det vil si at beskrivelsene fungerer som bakgrunn i forhold til det som er fokuset i forgrunnen. Relieffteori er en relasjonell måte å nærme seg tekster på fordi den fokuserer på *relasjoner mellom ulike tekstelementer* snarere enn de lingvistiske forekomstene i seg selv.

En dynamisk dimensjon ved relieffteorien er at et relieff alltid kan snus. Et klassisk eksempel er ulike lesninger av en roman. Plottet kan bli lest som forgrunn av én leser, men som bakgrunn av en annen som for eksempel er mer interessert i "hva boken betyr". Dermed kan et relieff alltid snus avhengig av *lesemåte*, dvs. hva man ser på som forgrunns- og bakgrunnselementer i teksten (Evensen, 2005). For meg som forsker er

20 "Aktivt" trenger imidlertid ikke være det samme som *bevisst*.

det viktig å være klar over at min lesemåte av elevtekstene er med på å bestemme hva jeg leser som forgrunn og bakgrunn i elevtekstene. At et relieff alltid kan snus, legger grunnlag for å drøfte alternative lesninger av tekstenes relieff og understreker tilnærmingen som *fortolkende* (jf. kapittel 4.1).

På mange måter er relieffteorien en analysemåte som forgrunner visse deler av posisjoneringsanalysen, og kan komplementere den. Det er også slik jeg kommer til å bruke relieffanalyse og posisjoneringsanalyse, nemlig som to komplementerende blikk. I kapittelet om elevenes posisjoneringer (kapittel 6) vil jeg, underveis der jeg synes det er relevant, trekke inn relieffanalytiske poenger, og motsatt i kapittelet om aspekt (kapittel 7). Kapittelet om aspekt bygger i større grad på relieffanalyse, men posisjoneringspoenger vil trekkes inn der det er hensiktsmessig.

Lokalt og globalt relieff – en presisering

Relieff er et fenomen som finnes på ulike språklige nivåer: ”På teksters helhetsnivå fins relieff mellom ulike avsnitt i tekstene, hvor enkelte deler (global bakgrunn) underbygger eller illustrerer andre (global forgrunn)” (Evensen, 2005, s. 192). Et eksempel på dette er relasjonen mellom påstander på den ene siden og utdyping av disse påstandene på den andre, der ulike deler av teksten fungerer som forgrunn og bakgrunn for hverandre (s. 191). Måten jeg bruker relieffteorien på, tar utgangspunkt i samspillet mellom forgrunn og bakgrunn på tekstenes *globale* nivå, “globalt relieff” som Evensen (2005) kaller det.

Relieff finnes også på *lokalt* nivå, der teksters enkeltelementer kan ha en forgrunns- og bakgrunnsfunksjon i relasjon til hverandre. En relieffanalyse av teksters lokale nivå innebærer å segmentere tekstene i *diskursfunksjonelle enheter*[21] og så undersøke hvilken funksjon disse enhetene har med hensyn til hverandre. I mitt eget analysearbeid har segmentering av tekster i diskursfunksjonelle enheter og funksjonelle roller vært til hjelp fordi segmenteringen og rollefordelingen kan bidra med et språk om de lingvistiske relasjonene mellom enhetene. Underveis i analysearbeidet viste det seg

[21] En *diskursfunksjonell enhet* defineres som den minste enheten i en tekst som kan tillegges en tekstlig funksjon (Evensen, 2005; Lindeberg, 1985; Lieber, 1980).

imidlertid at det var mønstre med hensyn til det globale nivået som var mest interessant for problemstillingen.

En pragmatisk grunn til å fokusere på globalt relieff er at jeg ikke har hatt kapasitet til å gjøre såpass tekniske og inngående analyser av alle tekstene i materialet som slik segmentering krever[22] (203 elevtekster). Valget fører også med seg at jeg ikke kan si noe *kvantitativt* om fordelingen av ulike diskursive roller, slik for eksempel Øksnes (1999), Lindeberg (1985) og Lieber (1980) gjør i sine studier. Likevel hjelper diskursfunksjonene og de funksjonelle rollene meg med et metaspråk om lokale relasjoner i tekstene. Jeg kan for eksempel si at *evaluering*, som er en diskursfunksjonell rolle, er utbredt i materialet, men kan for eksempel ikke si noe om eksakt antall eller kvantitet. I Evensens KAL-studie (2005) brukes de funksjonelle rollene for å belyse tekstenes relasjoner mellom forgrunn og bakgrunn, og han veksler mellom å se på relieff på lokalt og globalt nivå. Slik kommer jeg også til å gjøre med enkelte av tekstene der det er hensiktsmessig, dvs. noen ganger se nærmere på relasjonen mellom forgrunn og bakgrunn på lokalt nivå for å understreke enkelte poenger.

Dette munner ut i en bruk av relieffanalyse der jeg spør hvilken *funksjon* ulike deler i tekstene har med hensyn til hverandre, og ikke minst om det finnes noen mønstre hva gjelder samspillet mellom forgrunn og bakgrunn i materialet.

Siden relieffteori forsøker å fange fenomenet perspektiv i tekst, er den også en relevant tilnærming til både refleksjon og utforsking. Som nevnt tidligere innebærer det å reflektere "over" noe en eller annen form for distanse til eller et perspektiv på det man reflekterer over. Samtidig er "perspektiv" relevant for det å utforske fordi man skal utforske *noe*, det vil si innta et perspektiv på "det" man undersøker. Dette kan aktualisere relieffteori som relevant tilnærming til antatt reflekterende og utforskende tekster. I en av skriveoppgavene bes elevene for eksempel om å reflektere over "hvorfor fortellingen betyr noe for deg og den du er". Med relieffteoretisk terminologi ber skriveoppgaven eleven om å sette en fortelling (og sine tanker om og erfaringer med

[22] Relieffanalyse slik den er brukt i denne avhandlingen, innebærer dermed ikke inngående *tekniske* analyser av ulike teksters diskursfunksjoner og diskursroller der alle tekstene systematisk segmenteres i diskursfunksjonelle enheter og funksjonelle roller (selv om jeg har gjort dette med en del av tekstene).

fortellingen) i *perspektiv*, og bruke fortellingen som *bakgrunn* for å si noe om *hvorfor* den betyr noe for "deg og den du er".

Relieff som sorteringsverktøy

Valget av relieffteori som relevant analysetilnærming har også bakgrunn i Normprosjektets kategorisering av tekster ut fra skrivehandlingene. Selv om man går ut fra at det finnes flere skrivehandlinger i samme tekst, er en "reflekterende" tekst i Normprosjektets øyne en tekst som er eller skal være *dominant* reflekterende. Det som skiller en *beskrivende* tekst fra en *reflekterende* eller *utforskende* tekst, blir da om den er *dominant* det ene eller dominant det andre, selv om alle tre skrivehandlinger kan være til stede i teksten. Med bakgrunn i relieffteori, med dens fokus på hva som er funksjonelt dominant i tekster, kan man anta at det er elementer ved dette tekstlige meningsfokuset, forgrunnen, som gjør at man oppfatter en tekst som "dominant" det ene eller det andre. Gitt premisset om at man har en *dominant reflekterende* eller *dominant utforskende* tekst, kan man i et relieffteoretisk perspektiv ha en hypotese om at det er noe ved tekstens *forgrunn* som gjør at vi for eksempel kaller teksten "reflekterende" fremfor "utforskende" og vice versa. I og med at jeg undersøker *antatt* reflekterende og utforskende tekster, er det imidlertid ikke sikkert at det nevnte premisset er til stede – og kanskje kan relieffteori brukes som sorteringsverktøy i disse tilfellene. Dette er i hvert fall den teoretiske hypotesen det relieffteoretiske resonnementet mitt bidrar med i denne avhandlingen.

For eksempel er det mange tekster i materialet der elevene *beskriver* og *refererer*. Min bruk av relieffteorien kan hjelpe med å klargjøre om disse refererende og beskrivende delene har en forgrunns- eller bakgrunnsfunksjon i tekstene det er snakk om. Det vil si: Hvis de(n) refererende eller beskrivende delen(e) har en forgrunnsfunksjon i teksten, er den ikke reflekterende eller utforskende, men kanskje heller en beskrivende tekst. Slik kan relieffteorien være en slags ryddemekanisme i et støyete materiale. Min relieffteoretiske hypotese er altså at en relieftilnærming kan brukes som sorteringsverktøy for en del av de tekstlige funksjonene som kanskje ikke har å gjøre med skrivehandlingene å utforske og å reflektere, men som kanskje heller er utslag av noe annet. "Noe annet" kan for eksempel være andre skrivehandlinger eller utslag av den kommunikative situasjonen skrivingen er en del av.

Resonnementet ovenfor ender i en hypotese om at det er noe ved teksters forgrunn som er interessant med hensyn til skrivehandlingsbegrepet, og at man i et relieffteoretisk perspektiv kan tenke seg at elementer ved tekstens forgrunn er avgjørende for om teksten oppfattes som reflekterende eller utforskende[23]. Det er på denne måten jeg vil trekke inn reliefftilnærmingen underveis i posisjoneringsanalysene, og det er også det som kommer til å være utgangspunktet for analysekapittelet om relieffanalyse med hensyn til aspekt (kapittel 7).

4.8.3 Posisjonerings- og relieffanalyse med hensyn til modalitet og aspekt – kontekstuelle tilnærminger

Med relieffteorietisk terminologi kan man si at det er ulike aspekter ved materialet som kommer i forgrunnen ved posisjoneringsanalyse kontra relieffanalyse. Både samspillet mellom forgrunn og bakgrunn og det å posisjonere seg er prosesser som følger enhver ytring, og er ikke noe som kun gjelder det å reflektere og å utforske. Men siden de antatt reflekterende og utforskende elevtekstene er ytringer, er det noe som også gjelder disse. Dette kan fungere som et argument for analysetilnærminger som posisjonerings- og relieffanalyse – analysetilnærminger som ikke handler om å telle ord eller lete etter spesifikke forhåndsdefinerte (refleksjons- og utforskings)markører, men som har en bred hva-skjer-i-denne-teksten-tilnærming til tekstene. Spesielt er dette nyttig i en kontekst der utforskings- og refleksjonsbegrepet hver for seg, og seg imellom, spriker i forskjellige retninger (jf. det økologiske perspektivet). Dette gjør analysen dynamisk og relasjonell, men kanskje også vanskelig å håndtere rent systematisk: Er de fremtrådte mønstrene noe som sier noe om skrivehandlingene eller ikke?

Siden posisjonerings- og relieffanalysen har en hva-skjer-i-denne-teksten-tilnærming til materialet, var det visse posisjonerings- og relieffmønstre som viste seg å være spesielt relevante. Det jeg kaller *modalitet* og *aspekt*, er underkategorier i posisjonerings- og relieffanalysen som underveis i analysearbeidet viste seg å være spesielt interessante for problemstillingen. Modalitet og aspekt er elementer ved

[23] En viktig presisering: Jeg skriver at det er noe "ved forgrunnen" som er interessant med hensyn til skrivehandlingsbegrepet, men i et relieffteoretisk perspektiv er det ikke forgrunnen *i seg selv* som er det viktige for dens funksjon, men *samspillet* med en bakgrunn (Evensen, 2013a, s. 149).

ytrerens posisjonering og ytringens relieff som i ulike teksttilfeller gjør seg gjeldende i større eller mindre grad. Formuleringen "som i ulike teksttilfeller gjør seg gjeldende i større eller mindre grad" betyr at det for enkelte tekster og tekstgrupper eksempelvis er noe ved det aspektuelle som er mer relevant å trekke frem enn mønstre med hensyn til modalitet (og motsatt).

Ordene modalitet og aspekt kan ha ulike konnotasjoner. Brukt i min økologiske sammenheng forstår jeg fenomenene på en *kontekstuell* måte. Det som følger videre i metodekapittelet, er den teoretiske bakgrunnen for hva jeg legger i disse begrepene og hvordan jeg bruker dem. Deretter følger et underkapittel om analyseprosessen som hypotesegenererende.

Posisjonerings- og relieffanalyse med hensyn til epistemisk og deontisk modalitet

Det jeg kaller modalitet, innebærer i min sammenheng *epistemisk* og *deontisk* modalitet. Modalitet markerer ytrerens vurdering av ytringens referensielle (epistemiske, jeg-det) eller mellompersonlige (deontiske, jeg-du) innhold. Elevene i avhandlingens materiale posisjonerer seg ulikt med hensyn til epistemisk og deontisk modalitet når de skriver i norsk og matematikk, noe som er relevant for min drøfting av skriving ut fra skrivehandlingene i de to fagene.

Epistemisk modalitet handler ifølge Givón (1993, 1995) om sikker vs. usikker viten, altså om hvor sannsynlig noe er, og er derfor uttrykk for noe man *tror* eller sikkert *vet* o.l.: "truth, probability, certainty, belief or evidence" (Givon, 1993, s. 169ff). I min studie innebærer dette å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg i relasjon til det de skriver om, langs et kontinuum mellom faktisk og kontrafaktisk. Modalitet er også noe Iversen (2014) trekker frem når han i sin studie skriver om matematikkfaglig skriving: "[B]rug af modalitet medvirker [således] til at positionere skriveren i forhold til sine læsere, men kan samtidig spille en rolle for, hvordan skriveren positionerer sig selv i forhold til det matematikfaglige indhold, der optræder i teksten" (s. 231). Det samme gjelder for elevenes posisjonering med hensyn til det norskfaglige innholdet det skrives om.

Det er viktig å understreke at når det er snakk om *posisjonering med hensyn til* modalitet, er alle de tre ytringsaspektene viktige. Både hvilket innhold elevene velger

å skrive om (det referensielle), hvem de ytrer seg til (det adressive) og hvordan de ytrer seg om dette innholdet (det ekspressive), er med å avgjøre hvordan man posisjonerer seg med hensyn til modalitet. Dette bygger på et syn på modalitet som er funksjonelt, kontekstuelt og pragmatisk på den måten at språklige fenomener får sin funksjon i relasjon til den større kommunikative konteksten ytringen ses som del av. Den kontekstuelle tilnærmingen til modalitet finner støtte hos nevnte Givon (1995) som skriver at modalitet er "a complex, multi-dimensional semantic-pragmatic domain. On the epistemic side, it involves the scalar dimension of certainty" (s. 151). Den epistemiske modaliteten er dermed viktig for hvordan man fremstår som "jeg" i teksten, og både det adressive, ekspressive og referensielle er viktig for hvordan elevene posisjonerer seg langs kontinuum som faktisk og kontrafaktisk, autoritativ og ikke-autoritativ, bastant og nyansert, sikker og usikker osv.

Det jeg legger i *deontisk modalitet* (Givón, 1993; Palmer, 2001), handler om uttrykk for forpliktelse, moral og verdier. I en del av tekstene posisjonerer elevene seg i relasjon til en bakgrunn av verdier og holdninger, og tematiserer *medmenneskelig* forpliktelse gjennom fraser som "folk bør/burde", der de som tekstlige "jeg" synes at verden bør eller burde være på ulike måter. I andre tekster er den deontiske modaliteten preget av faglige forpliktelser, for eksempel i form av uttrykk for regler og påbud når elevene skriver i matematikk. Med relieffteoretisk terminologi kan man si at de nevnte norsktekstenes forgrunn er preget av at man (som menneske) "bør/burde" se verden på denne eller denne måten, det vil si deontisk modalitet i form av medmenneskelige og verdimessige forpliktelser. I matematikktekstene derimot er forgrunnen oftere preget av at man *skal* eller *må* gjøre noe i form av faglige (og ofte aksiomatiske) forpliktelser. Deontisk modalitet er dermed relevant som kategori fordi elevene i materialet posisjonerer seg på ulike måter ved hjelp av uttrykk for deontisk modalitet.

En kontekstuell og økologisk tilnærming til aspekt i elevtekstene

Et annet element ved ytrerens posisjonering og ytringens relieff som har vist seg interessant underveis i analysearbeidet, er det jeg nå kaller *aspekt*, men som jeg tidlig i analyseprosessen kalte *temporalitet*. Temporalitet kan imidlertid misforstås med for eksempel *tidsdeiksis* (jf. Vannebo, 1979). Mer relevant enn tidsdeiksis og temporalitet er aspektbegrepet. Jeg velger å bruke Hopper (1982) som utgangspunkt i min tilnærming til aspekt i elevtekstmaterialet fordi han har en *kontekstuell* tilnærming til

aspekt som passer godt sammen med et økologisk perspektiv og de overordnede analysetilnærmingene.

Aspekt omhandler ulike handlingers *avsluttethet*. Det vil si om en handling, prosess eller tilstand ses på som avsluttet, det som kalles *perfektiv*, eller om den er vedvarende, det som kalles *imperfektiv* (Hopper, 1982; Givon, 1993). Konkret innebærer aspektanalyse å se nærmere på hvordan *verbalformen* uttrykker den måten handlingen utvikler seg på, om hvordan en verbalhandling fordeler seg eller ikke langs en tidsakse, og ikke hvor på tidsaksen den befinner seg.

Det å undersøke perfektive og imperfektive elementer i elevtekstmaterialet er for min del et utgangspunkt for å diskutere hypotetiske forskjeller mellom skrivehandlingene og mellom skriving i de to fagene. For det første står prosessers avsluttethet eller vedvarenhet i relasjon til den spenningen som finnes teoretisk i beskrivelsene av Skrivehjulet og skrivehandlingene. Dette gjelder for eksempel spenningen mellom det å utforske / å reflektere som produkt eller prosess (se kapittel 2). Hvis man lar Skrivehjulet være premisset for hvordan man forstår det å utforske, er "utforsking" (som aktivitet eller prosess) noe som skjer *i* en utforskende tekst, noe vedvarende/pågående (imperfektiv) i teksten, og ikke en avsluttet handling forut for teksten (perfektiv). Hvis man i en tekst beskriver en utforskende aktivitet som allerede har skjedd, der verbalformen avslører at utforskingsprosessen ses på som avsluttet (perfektiv), er kanskje teksten heller beskrivende fremfor utforskende? Dette spørsmålet utgjør hypotesen som har vært utgangspunktet for å undersøke aspekt i elevtekstmaterialet.

Mange av skriveoppgavene, både i mitt materiale og i Normprosjektets øvrige skriveoppgavemateriale, synes å legge opp til at elevene skal skrive tekster som presenterer eller beskriver en utforskende aktivitet, og ikke nødvendigvis ber om en *tekstlig* utforsking. Derfor er det interessant å undersøke hvordan elevene *posisjonerer seg med hensyn til ulike avsluttede og vedvarende prosesser og aktiviteter* i tekstene de skriver, og hvordan tekstenes samspill mellom forgrunn og bakgrunn er preget av perfektiv (avsluttethet) og imperfektiv (vedvarenhet). Aspekttilnærmingen er slik et resultat av den hypotesegenererende prosessen i møte med materialet, og utgjør en

hypotese om at tekstlige handlingers vedvarenhet/avsluttethet er relevant for et perspektiv på potensielle forskjeller mellom skrivehandlingene og skriving i ulike fag.

Bestemmelsen av perfektiv kontra imperfektiv i det økologiske og metalingvistiske perspektivet har å gjøre med den tekstlige og *kontekstuelle* sammenhengen verbalformen opptrer i, her forklart av Hopper (1982):

> In the present essay, the term Aspect is restricted to discussion of the semantic/pragmatic division of what is often called 'actions with a view to their completion', that is, aspect in the Slavist's sense of perfective and imperfective (or 'complexive' and 'constative' (…) but without, of course, the implication of morphological realizations of any particular kind. The chief premise of this essay is a hypothesis that the fundamental notion of aspect is not a local-semantic one but is discourse-pragmatic, and is characterizable as *completed event in the discourse.* (s. 5)

Med bakgrunn i Hopper ser jeg dermed på aspekt som et fenomen der tekstdeler får sin perfektive eller imperfektive funksjon som del av en større kontekst. Dette gjelder også på analytisk nivå. I Hoppers essay argumenterer han for viktigheten av nettopp kontekst i fortolkningen av aspekt: "the more abstract or 'grammatical' a morpheme is, the more it draws upon context for its interpretation (…) Aspectual structures are highly abstract" (s. 4). Dette utgjør et *funksjonelt* perspektiv på aspekt der konteksten for det aspektuelle understrekes som det mest avgjørende for om noe tolkes som perfektivt eller imperfektivt. Hopper fortsetter: "My proposal does not, as far I can see, conflict with the recognized achievements of recent work on aspect, but it does argue that our understanding of aspect should be rooted in the last resort in discourse" (s. 16). Dette skiller seg fra en formal analyse av aspekt, der man i utgangspunktet er interessert i det lokale setningsnivået og hvilke aspektkategorier som er *iboende verbalformen* i ulike setninger.

Det at norsk er et tempusprominent språk, er et argument for en kontekstuell fortolkning av aspekt: Vi koder ikke aspekt inn i bøyningsformen slik vi gjør med tempus. Dermed avhenger bestemmelsen av aspekt i norsk i større grad av fortolkning enn for eksempel i fransk der aspekt er grammatikalsk. En annen grunn til at jeg velger en kontekstuell tilnærming til aspekt, er at tekstmaterialet utgjøres av tekster skrevet av unge skrivere. Ifølge Evensen (1992) kan man påregne skrivefeil og inkonsistens blant skrivere "under

utvikling". Fordi jeg anser elevene som skrivere i en *innviklingsfase* (Evensen, 2013b) og under utvikling, må skrivefeil og inkonsistens kunne påregnes i elevtekstmaterialet også når det gjelder verbalform. Det vil si at jeg regner med at det vil finnes støy i form av inkonsistens, skrivefeil og lignende. Det finnes tilfeller i materialet som er vanskelige å tolke, og som må karakteriseres som tvilstilfeller på grunn av denne mulige inkonsistensen, noe en kontekstuell tilnærming kan være med å belyse[24].

Det at jeg regner aspekt som en underkategori av posisjonering og relieff, fører med seg at både posisjonerings- og relieffperspektivet får innvirkning på tilnærmingen til aspekt. Posisjoneringsperspektivet fører i aspekt-sammenheng med seg et fokus på utsigelsessituasjonen til det tekstlige jeg-et. Det vil si hvordan jeg-et posisjonerer seg i relasjon til perfektive eller imperfektive prosesser, handlinger, hendelsesforløp og innsikter. Det innebærer å undersøke om elevene posisjonerer seg som del av (vedvarende eller pågående) utforskende eller reflekterende prosesser, om de posisjonerer seg i relasjon til "utforskingen" eller "refleksjonen" som *avsluttede* aktiviteter og hvilke handlinger og prosesser som de posisjonerer seg som del av når de skriver antatt reflekterende og utforskende tekster. Avhandlingens relieffperspektiv innebærer å undersøke om elevtekstene er *funksjonelt dominant perfektive eller imperfektive*, som igjen vil si om forgrunnen i tekstene er perfektiv eller imperfektiv. Hva dette konkret innebærer vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 7.

Koblingen mellom aspekt og relieffstrukturer i tekster er ikke en kobling jeg er alene om å gjøre. Relieffterminologien synes også relevant for Hopper (1982) i forbindelse med aspekt, selv om han hovedsakelig ser på narrative tekster: "It can be seen as the perfective events are 'foregrounded' …" (s. 8). I de narrative tekstene Hopper bruker som eksempler, er ofte imperfektive hendelser, skildringer osv. *bakgrunn* for det perfektive hendelsesforløpet i forgrunnen (Hopper, 1982).

Som redegjort for tidligere, er jeg interessert i det *tekstglobale* nivået. I aspektsammenheng innebærer dette å undersøke hva som er den funksjonelt dominante aspektkategorien på tekstglobalt nivå, og det er dette jeg er interessert i når jeg spør om

[24] Enkelte eksempler på slik inkonsistens vil jeg komme tilbake til når jeg redegjør for tolkningsprinsippene jeg har utviklet i møte med materialet (i kapittel 7).

en tekst har imperfektiv eller perfektiv forgrunn. Å være interessert i de tekstglobale forgrunns- og bakgrunnsrelasjonene innebærer imidlertid ikke at det tekstlokale er uinteressant. En kontekstuell tilnærming til verbalformen (som finnes på lokalt nivå) er med å avgjøre om teksten kan sies å være preget av perfektiv eller imperfektiv på globalt nivå.

4.9 Analyseprosessen som hypotesegenererende

Det å undersøke posisjonering og relieff med hensyn til modalitet og aspekt er tilnærminger som har blitt utviklet underveis i en hypotesegenererende prosess i møte med materialet. Et eksempel på et spørsmål som ble relevant i løpet av analyseprosessen er: "Hvis elevene beskriver en utforskende aktivitet som allerede har skjedd, der verbalformen avslører at utforskingsprosessen ses på som avsluttet, er kanskje teksten heller beskrivende fremfor utforskende?" Dette spørsmålet var en hypotese som førte til at jeg ville undersøke aspekt i elevtekstmaterialet. Hypotesen fantes ikke før møtet med materialet, men ble utviklet underveis og i møte med elevtekstene. Samtidig kommer spørsmålet ikke utelukkende fra materialet alene, men bygger også på teoretiske resonnementer preget av mitt blikk på materialet, på Skrivehjulet, på skriveoppgavene i Normprosjektet osv. (som redegjort for i kapittel 3 og 4.8). Tidlig i analyseprosessen kalte jeg kategorien "temporalitet", men gjennom ytterligere analyser som fulgte opp dette sporet, og ikke minst gjennom lesning av teori, ble det klart at "aspekt" var et begrep nærmere fenomenet jeg ville si noe om. Slik har kategorier utviklet seg både i møte med materialet og med bakgrunn i teoretiske resonnementer.

Måten jeg tenker om analyseprosessen som hypotesegenererende på, minner om hvordan Reichertz (2007), med utgangspunkt i Peirce (1994), skriver om forskning som en *abduktiv* prosess:

> An order, or a rule, in this procedure must therefore first be discovered or invented, and this has to happen with the aid of intellectual effort. Something unintelligible is discovered in the data and, on the basis of the mental design of a *new* rule, the rule is discovered or invented and, simultaneously, it becomes clear what the case is. The logical form of this operation is that of *abduction.* (Reichertz, s. 219)

Basert på en hva-skjer-i-disse-tekstene-tilnærming til materialet (relieff- og posisjoneringsanalyse) ble nye kategorier (modalitet og aspekt) og hypoteser utviklet gjennom en vekselvirkning mellom møtet med materialet og teoretiske innfallsvinkler. Dette gjelder også mine funn og hypoteser om skrivekulturer på Marka skole (kapittel 5): Jeg kommer frem til hypoteser og antakelser om skrivekulturer på Marka skoles sjette trinn ved å kombinere utdrag fra ulike datakilder og støtte meg på mer teoretiske resonnementer. Jeg støtter meg på Reichertz' (2007) betydning av hva som ligger i det abduktive:

> 'Abductive' here does not simply mean that the research data is taken seriously and that the findings have to fit the data (this must be accomplished by all serious research) but essentially that the research is laid out in such a way that new hypotheses can and do appear at every level, that the interpretation of the data is not finalized at an early stage but that new codes, categories, and theories can be developed and redeveloped if necessary (Reichertz, 2007, s. 224).

I en abduktiv prosess utvikler og endrer forskeren hypoteser og kategorier underveis i analyseprosessen, noe som passer overens med hvordan jeg selv har arbeidet med analyseverktøyet og funnene i denne studien.

Når det gjelder det praktiske arbeidet med tekstene, er diatopen et godt bilde på hvordan jeg har tenkt under tekstarbeidet. Mens den horisontale aksen er uttrykk for noe situasjonelt og unikt, er den vertikale aksen uttrykk for et blikk på overordnede mønstre, talegenre og skrivekulturer som kommer til syne i elevtekstene som diatoper. Når jeg har analysert og gått gjennom de 203 tekstene, er det slik jeg har tenkt om hver nye tekst: Hvordan posisjonerer akkurat denne eleven seg i teksten? Spørsmålet, på grunn av min bruk av posisjoneringsbegrepet, innebærer både et blikk for det situasjonelle og for den større dialogen. Det er i dette arbeidet med elevtekstene at mønstre med hensyn til modalitet og aspekt fremsto som interessante, fordi det var kategorier som var interessante på tvers av både fag, skrivehandling og elevtekst. Jeg har lett etter mønstre som kan si noe om materialet som helhet, både typiske og atypiske tekster.

Reichertz (2007) skriver at abduksjon handler om "a cerebral process, an intellectual act, a mental leap, that brings together things which one had never associated with one another" (s. 225) og: "the intellectual jump which adds something very new to the data,

something that they do not contain and that does not already exist as a concept or theory either. This is abduction" (s. 225). I disse beskrivelsene understrekes abduksjon som en deltakende og skapende aktivitet. Selv om empiriske og teoretiske hypoteser og antakelser kan sies å være noe nytt som "does not already exist", står de slik jeg ser det, likevel alltid i relasjon til noe bestående og foregående. Dette poenget kan Bakhtin understreke, noe jeg også har vært inne på tidligere i både metode- og i teorikapittelet: Mine hypoteser og antakelser inngår i en dialog med, og bygger på, andre(s) ytringer.

Jeg ser på abduksjon som en hypotesegenererende prosess der man er opptatt av å skape mening. Reichertz omtaler aduksjonens rolle i forskerens meningsskapende prosess påfølgende måte: "When faced with surprising facts, abduction leads us to look for meaning-creating rules, for a possibly valid or fitting explanation that eliminates what is surprising about the facts" (Reichertz, 2007, s. 222). Når jeg knytter sammenhenger mellom skoleringsmateriell, Skrivehjulets utvikling og hvordan elevene skriver i tekstene sine, er dette eksempler på abduktive antakelser og meningsskapende hypoteser som skal forklare og belyse relasjoner i materialet, men som hele tiden er avhengig av forskerens blikk.

Validitetsbegrepet som følger den hypotesegenererende prosessen, kan være utfordrende. Det samme har jeg vært inne på når det gjelder metalingvistikken som vitenskapsteoretisk perspektiv (kapittel 4.1). Reichertz skriver følgende om validitetsbegrepet som følger hans tolkning av Peirces abduksjonsbegrep:

> *Certainty* about the validity of abductive inferences, however, cannot be achieved even if one subjects an abductively developed hypothesis to extensive testing. (…) All that one can achieve, using this procedure, is an intersubjectively constructed and shared 'truth'. In Peirce's opinion, even this is only reached if *all* members of a society have come to the same *conviction.* Since, in Peirce's work, 'all' includes even those who were born after us, the process of checking can in principle never be completed. (Reichertz, 2007, s. 222–223)

Dette resonerer med en bakhtinsk tankegang om avhandlingen som ytring og som del av en større dialog. Peirce (1992) sammenligner det vitenskapelige resonnementet med et sammenvevd tauverk: "reasoning should not form a chain which is no stronger than its weakest link, but a cable whose fibres may be ever so slender, provided they are

sufficiently numerous and intimately connected" (1992, s. 29). Metaforen innebærer at hvert element i tauverket kan endres på og utvikles videre uten at tauet selv blir ødelagt av endringer. Alt står ikke og faller på hvert ledd i resonnementet, men hvert element kan utvikles som i en evolusjon.

Mitt blikk på Skrivehjulet i endring og i bevegelse er et blikk som fremhever Skrivehjulet som et tauverk på den måten at ulike elementer har forandret seg og utviklet seg over tid. Mine analytiske bemerkninger til enkelte aspekter ved hvordan Skrivehjulet er presentert, kan med dette blikket bli sett på som et bidrag til en evolusjon av Skrivehjulet i peirciansk forstand: Det å peke på utfordringer og spenninger i resonnementer, som utgangspunkt for eventuelle endringer og videreutvikling, gjør at kritikk fremstår som et bidrag til å kunne styrke resonnementet. Også avhandlingen kan ses på som et tauverk der kritikk kan føre til *utvikling* av resonnementet. Mine funn, antakelser, analysetilnærminger og hypoteser i avhandlingen, ser jeg dermed på som del av en større dialog. Det jeg løfter frem, må bygges videre på, kritiseres osv. av mine forskningsfeller, og ikke ses på som evige sannheter. Avhandlingen må heller ses som en ytring som inviterer til svar. Jeg ser det slik at man som forskere står på hverandres skuldre, og i dialog med hverandre. I lys av dette er det abduktive sannhets- og validitetsbegrepet noe som passer overens med et metalingvistisk perspektiv på forskning som kommunikasjon.

5 Bakgrunnsanalyser: Skrivekultur(er) på Marka skole og tendenser i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale

Som sagt i innledningen utgjør tekstanalysene i kapittel 6 og 7 de primære analysene i avhandlingen. Dette kapittelet om skrivekultur(er) på Marka skoles sjette trinn og skriveoppgaver i Normprosjektet er viktig bakgrunn for de primære analysene. Undersøkelser av skrivekulturer på Marka og skriveoppgaver i Normprosjektet kunne ha vært egne og omfangsrike studier i seg selv, men i denne avhandlingen har jeg valgt at dette skal være to deler av et bakgrunnskapittel. Derfor vier jeg det ikke like stor plass som eksempelvis analysene av elevtekstene, og som det kunne ha vært viet hvis problemstillingen hadde vært formulert annerledes. Sammen med "Skrivehjulet i utvikling og bevegelse" (kapittel 2) er dette kapittelet ment å svare på de tre sekundære forskningsspørsmålene og den første delen av den overordnede problemstillingen.

Som jeg er inne på i teorikapittelet, innebærer perspektivet i avhandlingen å ha et blikk for de kontekstene elevtekstene skrives i. Dette kapittelet er tenkt som et blikk på noen utvalgte aspekter ved disse kontekstene. Mer spesifikt skal jeg synliggjøre noen poenger med hensyn til den skrivekulturelle konteksten skrivingen ble til i. Som jeg har vært inne på tidligere, er jeg spesielt interessert i det som har å gjøre med hva begrepene refleksjon og utforsking kan innebære i de to fagene. Dette fokuset preger også min tilnærming til skrivekultur(er) på Marka skole og mitt blikk på skriveoppgavematerialet i Normprosjektet. I kapittelet vil jeg på ulike måter belyse aspekter ved hvordan det å reflektere og å utforske blir omtalt, presentert og jobbet med som skrivehandlinger i Normprosjekt-konteksten på skolen og i klassen.

Kapittelet har to deler. Den første delen (5. 1) handler om skrivekulturer på Marka skole generelt og sjette trinn spesielt. Min inngang til skrivekultur er å kaste et blikk på hvordan skolen, og lærerne på sjette trinn, forholder seg til det nye de skal arbeide med i Normprosjektet. Hensikten er ikke å gi en uttømmende analyse av eller redegjørelse for skrivekulturer, verken på skolen eller i klassen, men å peke på enkelte aspekter som skal hjelpe som bakgrunn for å forstå elevtekstene bedre enn hvis sistnevnte analyser hadde stått alene. En viktig del av denne første delen er å analysere ressursheftet

”Skriveoppgaver og skrivehandlinger” som ble en viktig ytring i skrivekulturen i klassen.

I den andre delen av kapittelet (5.2) skal jeg se nærmere på enkelte tendenser og mønstre i det totale skriveoppgavematerialet i Normprosjektet (687 skriveoppgaver), med fokus på refleksjonsoppgavene, utforskingsoppgavene, matematikkoppgavene og norskoppgavene i materialet. Analysene kaster lys over noen premisser for refleksjon og utforsking som kommer til syne når lærerne lagde skriveoppgaver i norsk og matematikk (jf. problemstillingen), og belyser hvordan lærerne generelt i Normprosjektet operasjonaliserte skrivehandlingene i de to fagene.

Elevtekstene som ytringer ble skapt i kontekster der det å reflektere og å utforske (og mange andre begreper) ble snakket om på måter som ikke nødvendigvis kjennetegner andre klasser og andre skoler (verken i Normprosjektet eller ellers). Det vil si at det ikke er sikkert at det jeg peker på representerer hvordan andre lærere, klasser eller skoler i Normprosjektet har gjort det. Dette poenget understreker Overrein og Smidt (2009) når de skriver om det dynamiske ved skrivekulturbegrepet: “I det begrepet [skrivekultur] ligger det en forståelse av at det kan utvikles ulike regler for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor, ikke bare innenfor et fag, men også mellom ulike skoleslag, og ofte fra den ene klassen til den andre på samme skole” (s. 105). Det jeg kommer inn på i dette kapittelet, ser jeg derfor på som uttrykk for en lokal skole-/klasseromskultur som imidlertid også kan være sammenlignbar (om enn ikke identisk eller overlappende) med andre skoler og andre klasser.

5.1 Skrivekulturer på Marka skole generelt og sjette trinn spesielt

Hensikten i denne delen er å si noe om hva som kjennetegner skolen som skole og trinnet som klasse[25] når det gjelder arbeid med skriveopplæring ut fra Normprosjekt-tankegangen, med spesielt fokus på arbeidet med skrivehandlingene å reflektere og å utforske. Et nærmere blikk på de spesifikke klasseromssituasjonene som elevtekstene ble til i, kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

Datagrunnlaget jeg kommer til å trekke inn, er fra følgende datakilder:

- *Dokumentet* "Bakgrunnsinformasjon i forbindelse med NORM-prosjektet: Sosioøkonomiske og – kulturelle forhold på skolen og i rekrutteringsområdet" (skrevet og sendt inn av ledelsen på Marka skole i forbindelse med Normprosjektets datainnsamling. Sendt inn til Normprosjektet i etterkant av intervensjonen).
- *Egne feltnotater og observasjoner* fra de gangene jeg var på skolen og i klassen.
- *Referater fra ledersamlingene i Normprosjektet*, skrevet av en forsker i Normprosjektets forskergruppe (der representanter fra ledelsen ved de 20 skolene oppsummerer og deler erfaringer og utfordringer med Normprosjekt-arbeidet på sin skole).
- *Transkriberte intervjuer* der en representant fra ledelsen ved Marka sammen med representanter fra ledelsen ved fire andre Normprosjekt-skoler i samme region, blir intervjuet av to fra Normprosjektets forskergruppe om erfaringer og utfordringer med gjennomføringen av intervensjonen ved sine skoler (intervjuene gjennomført høsten 2013).
- *Avslutningsintervjuer med to av lærerne i min studie* (gjennomført av meg i juni 2014, etter prosjektslutt) der vi snakker om hva de har lært gjennom å være med på Normprosjektet, hva som har vært utfordrende, om de tenker annerledes om skriving nå enn tidligere, om skriving i ulike fag og om utfordringer ved å jobbe videre med det de har lært uten å være med i et prosjekt.
- *Enkelte utdrag fra egne lydopptak* der lærerne introduserer skriveoppgaver i klasserommet.
- *Ressursheftet* "Skrivehandlinger og skriveoppgaver" som var et av flere ressurshefter lærerne fikk som del av Normprosjektet.

[25] Hele trinnet utgjør én klasse.

5.1.1 Kort om Marka skole og sjette trinn

I dokumentet ”Bakgrunnsinformasjon i forbindelse med NORM-prosjektet: Sosioøkonomiske og -kulturelle forhold på skolen og i rekrutteringsområdet” skrives det at dette trinnet har ”vært preget av stabilitet i personalet”, og for meg virket de som et sammensveiset og samarbeidende team. Lærerne har alle utdanning som allmennlærere. Knut har tatt realfagslinjen på HiST ALT[26], mens Siri har tatt allmennlærerutdanning ved samme utdanningssted. Liv har videreutdanning innenfor spes.ped. og ”å lese for å lære”. De ser på seg selv som allmennlærere selv om de liker å undervise i noen fag bedre enn i andre. For eksempel hadde Knut oftere ansvar for naturfag og matematikk, Siri oftest ansvar for engelsk og RLE og Liv oftest ansvar for norsktimene selv om de også kunne fordele både fag og timer mellom seg. De gangene jeg var til stede, hadde alle eller to av dem ofte timene sammen.

5.1.2 Marka skole: aspekter fra ledersamlinger, bakgrunnsdokumenter og intervjuer. Skolenivå

Tidspress synes å prege skolekulturen når det gjaldt arbeidet med Normprosjektet på Marka. Tidspress er også noe som trekkes frem av flere ledere på andre skoler enn Marka, og dette er noe som tas opp ved hver ledersamling av Marka skoles ledelsesrepresentant. Dette er også noe som preger måten lærerne snakker sammen på, og hvordan de snakker med meg om Normprosjektet: Det var vanskelig å finne tid i en travel lærerhverdag[27]. I lys av skrivekulturbegrepets stabile og dynamiske dimensjon (jf. kapittel 3), kan tidspresset være uttrykk for en spenning mellom skrivekulturen slik den var før Normprosjektet, og det nye som skulle arbeides med i intervensjonen.

Normprosjektet innebar skolering av lærerne, med mål om at hele skolen skulle bruke Normprosjekt-tankegangen som grunnlag for skrive- og vurderingsarbeidet, selv om ikke alle skolens lærere kunne være med på skoleringen. På Marka skole er det ”varierende interesse for videreutdanning i personalet”[28]. Den varierende interessen var

---

[26] Tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning, utdanningen som nå er ved NTNU, Institutt for lærerutdanning.

[27] Utfordringer med hensyn til tidsbruk er for øvrig noe som mange av lærerne og lederne på de 20 skolene i Normprosjektet trekker fram, og er ikke unikt for Marka.

[28] Fra dokumentet ”Bakgrunnsinformasjon i forbindelse med NORM-prosjektet: Sosioøkonomiske og – kulturelle forhold på skolen og i rekrutteringsområdet”

merkbar i form av at det også var varierende engasjement for Normprosjektet på Marka skole. Normprosjektets forskergruppe merket også den varierende interessen på Marka skole. Dette kan derimot ikke sies å gjelde de tre lærerne i min undersøkelse som forpliktet seg til å være med på et doktorgradsprosjekt i tillegg til den ordinære Normprosjekt-deltakelsen.

I det nevnte dokumentet med bakgrunnsinformasjon nevnes det også et konkurrerende skoleprosjekt som foregikk på skolen samtidig med Normprosjektet, og som tar mye av fellestiden på skolen: "Skolen har de siste årene jobbet med vurdering for læring og LP (læringsmiljø og pedagogisk analyse). Vurdering for læring var i avslutningsfasen da vi kom med i Normprosjektet, mens LP-arbeidet startet opp i NORM-prosjektets andre år"[30]. Sammenlignet med Normprosjektet tok dette konkurrerende prosjektet mye tid fra fellestiden, og virket også mer prioritert. Denne prioriteringen kommer frem både i lærernes årsplan for fellestid, i mine intervjuer av de tre lærerne og i intervjuer med ledelsen på Marka (utført av andre deltakere i forskergruppa).

Selv om mye fellestid gikk med til et konkurrerende prosjekt, ble det likevel satt av noe tid til Normprosjektet i lærernes fellestid: "Men vi føler på en måte at vi får med Normprosjektet ved at vi har de presentasjonene, og trinnene trekkes inn for å bruke tiden der" (fra lederintervju). Presentasjonene det henvises til, er presentasjoner der trinnene skulle presentere skriveoppgaver og skriveopplegg for hverandre. Selv om ledelsen satte av tid til å presentere skriveopplegg for hverandre, var det å snakke om tekster og vurdere disse sammen noe lærerne "organiserer selv innenfor bunden tid når de har satt av til å jobbe med på trinn" (fra intervju[31] av ledelsen på Marka skole).

Det å få tid til å diskutere og snakke sammen om tekster er noe som legges vekt på i forskning om det å utvikle tolknings- og vurderingsfellesskap (Berge, 1996). De to lærerne Knut og Siri trekker frem i avslutningsintervjuet at de har savnet nettopp det å diskutere elevtekster i kollegiet på Marka.

---

[30] Fra dokumentet "Bakgrunnsinformasjon i forbindelse med NORM-prosjektet: Sosioøkonomiske og -kulturelle forhold på skolen og i rekrutteringsområdet". Skrevet av ledelsen ved Marka skole.

[31] En representant fra ledelsen ved Marka intervjues sammen med representanter fra ledelsen ved fire andre Normprosjekt-skoler i samme region. Intervjuene ble gjennomført av to forskere fra Normprosjektets forskergruppe (intervjuene gjennomført høsten 2013).

Knut: Jeg håper at det blir satt av ’mer tid til det. For det er ikke satt av mye tid til det.

Siri: Nei.

Knut: Det er mye som har.. som har blitt satt til side. Eller tatt igjen på andre måter.

Siri: Ja. Det er klart viss det ikke blir satt av tid til det så. (…) hva som brenner mest tar du jo først.

På Marka skole er mitt inntrykk at det å diskutere tekster med hverandre var noe som ble gjort i mindre grad. I følge Siri tar lærerne det ”som brenner mest” før for eksempel det å diskutere elevtekster med hverandre.

I lederintervjuet (og i referatene fra ulike ledersamlinger) sier representanten fra Marka skole at *hele kollegiet* er med på Normprosjektet. Som kontrast til denne påstanden trekker hun i intervjuet frem at ”Du ser jo forskjellen på de som er direkte involvert og de som egentlig ikke, altså de som ikke har vært på fjerde og sjuende da. For å si det sånn.” Her er hun inne på at det er stor variasjon når det kommer til lærere og klasser som “er med” i Normprosjektet og de som ikke er det (med ”fjerde og sjuende” menes de to trinnene som ble fulgt i begge intervensjonsår). I tillegg kommer det frem at det yngste av disse to trinnene har opplevd det “som vanskelig å følge opp NORM-arbeidet”. Variasjonen i kollegiet er Knut og Siri inne på i avslutningsintervjuet jeg har med dem, og de synes at deres trinn (tidligere sjette, nå sjuende, trinn) har vært ganske alene om en del av arbeidet tilknyttet Normprosjektet:

Siri: Men liksom ingen av de andre [på skolen] som har sittet og diskutert. Så har liksom ikke.. har ikke noe av den erfaringa da kan du si da.

(…)

Knut: Det er jo kjempesynd at ikke alle sammen er like godt skolert egentlig.. og jobbet like godt. Jeg vet egentlig ikke hvor god- hvor mye de andre trinnene har jobbet med. Men jeg har litt vanskelig for å se at de har jobbet like mye som oss, i hvert fall.

(fra avslutningsintervju med lærerne Siri og Knut)

Det samme inntrykket hadde forskerne som fulgte opp Normprosjektet på skolen: at Marka skole kanskje ikke lyktes med å samle hele kollegiet rundt det å jobbe med skriveopplæring basert på Normprosjekt-tankegangen ut over de to klassene som skulle være med på intervensjonen.

Lærerne på sjette trinn fikk mer tid til å diskutere tekster sammen enn andre lærere på skolen, blant annet fordi de måtte gjøre dette i intervjuene med meg (jf. 4.4). Det å være med i doktorgradsprosjektet utgjorde dermed en forskjell sammenlignet med de andre trinnene på skolen på den måten at de tre lærerne brukte mer tid på å snakke om og diskutere tekster med hverandre. Ifølge Siri og Knut er det å diskutere elevtekster med hverandre (i intervjusettingen) og med andre lærere (på de nasjonale og regionale samlingene), det de har lært mest av i Normprosjektet.

I analysene av det kvantitative Normprosjekt-materialet kommer det frem at Marka skole (der kalt "skole 13") er en av skolene hvor kvaliteten på elevenes skriving varierer på de to trinnene som følges begge år (Berge et al., 2017). Selv om det er lite grunnlag for å trekke statistisk sikre konklusjoner, er det åpenbart at elevene på Markas sjette trinn presterer godt sammenlignet med andre prosjektskoler, og tredje trinn presterer svakt sammenlignet med andre prosjektskoler[32]. Berge et al. trekker blant annet frem at en viktig faktor på de høytpresterende skolene er at ledelsen på skolen setter av tid til at lærerne kan arbeide med og diskutere tekster med hverandre. Trinnet jeg følger, utmerker seg på en skole der det ellers er lite forbedring i elevenes skriveferdigheter, og kanskje kan den nevnte forskjellen i tidsbruk på Marka være med på å forklare noe av forskjellen i kvalitet Berge et al. (2017) er inne på. Det at sjette trinn på Marka er blant de høytpresterende trinnene i Normprosjektet, er ikke et hovedanliggende å belyse, men likevel er det en relevant del av bakgrunnen for mitt blikk på elevtekstene og skrivehendelsene på dette trinnet. Jeg har ikke utformet forskningsdesignet for å kunne svare på hva som eventuelt ble gjort annerledes på dette trinnet sammenlignet med de andre trinnene på skolen. Det bør også nevnes at trinnet som "høytpresterende" er en karakteristikk basert på *intensivutvalget* i Normprosjektet, som på dette trinnet kun utgjør fire elever. Det sier seg selv at data fra bare fire elever ikke kan gi et representativt bilde av skriveferdighetene på hele trinnet.

For å oppsummere: Inntrykket er at Marka skole ikke har lyktes med å samle hele kollegiet rundt arbeid med skriveopplæring og vurdering ut fra tenkemåten i Normprosjektet. Det fantes et konkurrerende prosjekt på skolen som tok mye tid,

[32] Jeg henviser til Berge et al. (2017) for innføring i hvordan dette regnes ut og begrunnes, men kort sagt handler det om at skåren til trinnene skal si noe om hvor mye elevene har utviklet seg i løpet av intervensjonen.

lærerne var til dels overlatt til seg selv når det gjaldt å organisere samtaler og diskusjoner om vurdering av elevtekster, det var varierende interesse for videreutdanning blant kollegiet osv. Det kan tenkes at sjette trinn var et unntak fordi de i intervjusamtalene får diskutert vurdering av tekster med hverandre, i tillegg til at mitt forskningsdesign la opp til *mer* skriving ut fra Normprosjektet-tenkningen enn minstekravet fra Normprosjektet.

5.1.3 Lokal(e) skrivekultur(er) på Marka skole, med spesielt blikk på sjette trinn

Som på Marka skole ellers, har jeg inntrykk av at det ble skrevet mye på sjette trinn også før jeg fulgte trinnet i Normprosjektet. Likevel er mitt inntrykk at skrivekulturen ikke innebar eksplisitt og systematisk skriveopplæring. Et eksempel på dette er hentet fra en av de første gangene jeg besøkte Marka skole (fra feltnotater). Jeg skulle møte lærerne for å avtale datoer for datainnsamling våren 2013 og for å snakke om den første skriveoppgaven. Lærerne sier litt beklagende på egne vegne at de ikke synes de har fått forberedt seg ordentlig til møtet. De forteller at de er stresset over at de ikke har fått tid til å tenke på skriveoppgaver og skriving, og de føler seg også tidsmessig "bakpå" med hensyn til innsending av skriveoppgaver og elevtekster til Normprosjektet. De skulle egentlig allerede ha sendt inn opptil flere skriveoppgaver ut fra flere skrivehandlinger.

Grunnen til dette var at de hadde hatt et langvarig avisprosjekt på sjette trinn, der trinnet laget en egen klasseavis, og de hadde derfor "ikke hatt tid til å jobbe med skriving og skriveoppgaver" (fra feltnotater). I denne avisen skrev klassen mange ulike tekster med ulike formål og mottakere, men denne skrivingen virket "skjult" og ikke spesielt fokusert på som skriveopplæring eller skriving fra lærernes side. Dermed ble en del av de første skriveoppgavene lærerne laget som del av Normprosjektet, "hasteoppgaver". Det vil si at de på grunn av tidspress laget skriveoppgaver som for eksempel ikke var knyttet til trinnets arbeidsplan i like stor grad som Normprosjektet oppfordret til. I avslutningsintervjuene snakker jeg med lærerne om avisprosjektet:

> Sindre: For jeg hadde ikke.. dere hadde ikke hatt så mye tid å tenke på dette med skriving og sånn for dere hadde nettopp hatt stort avisprosjekt.
>
> Siri: ((Ler)) Delete! [engelsk uttale]
>
> Sindre: ((Ler))
>
> Siri: Jo, men det er jo noe av det med å modnes i hvordan man ser på ting.

Knut: Jeg tror vi har sett veldig isolert på mye av dette her [skriveopplæring og vurdering]. Og så har det gradvis blitt en del av det vi faktisk holder på med.

Sindre: Ja, sånn at i begynnelsen så var det så isolert at dere ikke helt så relasjonen mellom avisprosjektet og skriving liksom?

Siri: Ja, da var det på en måte at nå skal vi ha avis og vi må få ordnet reklame, vi må få ordnet sponsorer. Hvordan skal vi gjøre dette her i praksis? Sant, veldig sånn. Hvordan skal vi bevege oss fra A til Å nå. (…) alle Normoppgavene til å begynne med var jo veldig sånn ah.. ”Hva er det vi kan skrive om?”, sant. (…) I stedet for å klare å se at dette skal vi gjøre og da passer det. Og det har vi jo blitt flinkere til nå. Dette skal vi gjennom [på arbeidsplanen]. Ja, da er det fint å tilpasse med hensyn til det og det.

Skrivekulturen lærerne beskriver, og som jeg får noen drypp av gjennom samtalene om avisprosjektet, er en skrivekultur der det skrives mye, men der det ikke nødvendigvis snakkes eksplisitt om skriving og skriveopplæring. Lærerne har sett isolert på skriveopplæringen og ikke vært systematiske: ”Det var ikke så systematisk.. før som det er nå. Nå [gjennom Normprosjektet] har du på en måte fått noen verktøy som kan hjelpe deg til å tenke systematisk med en gang” (Siri i intervju). I løpet av prosjektet sier de at de har blitt mer bevisste enn før om *at* man skriver: ”Tekstskriving har på en måte ikke.. har ikke vært.. (…) Vi har ikke tenkt så mye over det.” Dette elementet ved skrivekulturen resonerer med hvordan Christensen et al. (2014) beskriver en vanlig måte lærerne og elevene i deres undersøkelse snakket om skriving på: ”Skrivning på mange måder er en så selvfølgelig del af kulturen at den næsten ikke mærkes” (s. 29). Lærerne i denne studien har fokusert på det praktiske, som i det de forteller om avisprosjektet, og har ikke tenkt på det som skjer som skriveundervisning.

En skrivekultur der aktiviteten skriving går under radaren til lærerne og er lite eksplisitt, er ikke noe som kan sies å være unikt. For eksempel er det mange av SKRIV-studiene som viser det samme (jf. Smidt, 2010). ”Ganske særskilt og gjennomgående peker SKRIV-studiene på behovet for å legge større vekt på dette siste: skrivingens *formål* og *bruk*” (Smidt, 2010, s. 30). Elevene på Marka har tidligere skrevet tekster ”uten å egentlig ha en.. altså et mål eller en mottaker for det” (lærerytring i intervju). Normprosjektet har ført med seg en slags *bevisstgjøring* for de to lærernes del. Bevisstgjøringen lærerne beskriver, kan nettopp være et uttrykk for læringsprosessen underveis i Normprosjektet (jf. Matre og Solheim, 2016). Utdraget fra intervjusamtalen ovenfor illustrerer også den dynamiske dimensjonen ved skrivekulturbegrepet slik jeg bruker det (se kapittel 3.1.5). I ytringene posisjonerer lærerne seg i relasjon til en

endring i hvordan de arbeidet med (og tenkte om) skriveopplæring tidligere kontra nå (jf. uttrykkene lærerne selv brukte om prosessen: "modnes i hvordan man ser på ting" og "gradvis blitt en del av det vi faktisk holder på med"). Hva skrivekulturer angår, er avhandlingens materiale *underveis* i den forstand at det ikke nødvendigvis reflekterer hva lærerne vanligvis gjør, og heller ikke hva de fra nå av skal gjøre, men understreker poenget om at lærerne har befunnet seg i en læringsprosess.

Spesielt gjelder en del av poengene ovenfor for skrivekulturen i matematikkfaget. Lærerne forteller at de aldri har tenkt på *at det skrives i matematikk*, og de har ikke jobbet eksplisitt med skriving i matematikk før deltakelsen i Normprosjektet.

> Og vi har jo ikke.. vi har jo ikke skrevet sånn i matematikk. Tidligere så har vi jo ikke skrevet og gitt tilbakemelding for at de for eksempel skal skrive andreutkast. Det har vi jo ikke gjort i matte før. De har jo skrevet tekster, men de har ikke fått det for å forbedre det for å si det sånn. (Siri i intervju)

Dette er også overlappende med hvordan lærerne og elevene i studien til Christensen et al. (2014) snakker om skriving:

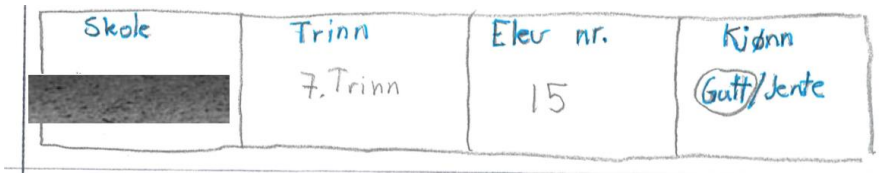
> Det var således ikke ualmindeligt at vi på spørgsmål til både lærere og elever om hva der skrives, fik som svar at der ikke skrives, i hvert fald ikke noget særligt, fordi skrivning blev forbundet med en specifik form for skrivning, som produktion af verbalsproglige, sammenhængende tekster der skal afleveres til læreren, og ikke med alle de andre situationer i skolehverdagen hvor skrivning indgår som en vigtig komponent, eller alle de situationer hvor skrivning opptræder i andre former end den traditionelle som bogstaver på papir eller skærm. (Christensen et al., 2014, s. 29)

I elevintervjuene sier for eksempel samtlige elever at de syntes det var "rart" å skrive i matematikk, og noen sier at "dette er jo egentlig en norskoppgave" fordi man skal "skrive tekst". Elevene posisjonerer seg med et syn på skriving i matematikkfaget på en måte der skriving ses på som noe som hører norskfaget til. En elevkommentar i denne forbindelse er for eksempel: "Skal vi ha matte?", der læreren svarer: "Nei, ikke matte-matte. *Skriving*." (fra feltnotater). Dette sier noe om at skrivekulturen i matematikk har vært en skrivekultur der skriving som aktivitet ikke først og fremst forbindes med det de vanligvis har gjort i faget.

5.1.4 “Normskriving” versus “vanlig skriving”

Som jeg trekker frem i teorikapittelet, er “oppgavepraksis, mønstre for innlevering og vurdering av skriftlig arbeid, ritualer for respons og omarbeiding i prosesskriving” (Overrein & Smidt, 2009, s. 105) ulike deler av den sosiale praksisen som er med på å forme skrivekultur. Christensen et al. (2014) legger også vekt på skrivekultur som verdier og holdninger tilknyttet skriving, noe som blant annet har å gjøre med hvordan skrivingen blir omtalt og snakket om av elevene og lærerne (jf. forrige delkapittel).

I arbeidsplanene på Marka skole ble ikke skrivingen i Normprosjektet omtalt på lik linje med annen skriving, men ble uthevet som “Norm”-skriving. På arbeidsplanen stod det for eksempel “NORM: utforskende tekst i norsk” hver gang klassen skulle skrive som del av Normprosjektet. “Normskrivingen” var dermed noe som både var innenfor og utenfor det de ellers drev på med av skriving på skolen. Når elevene i materialet fikk utdelt ark som de skulle skrive på for hånd, var det mange elever som tegnet inn følgende:



Figur 10: Heading skrevet av elev

Dette er ikke noe stort poeng, men det at eleven (og flere med ham) lagde denne headingen[33], og til og med skrev inn alternativet ”gutt/jente”, viser elevenes kjennskap til standardarket som kjennetegner ”Normskrivingen”, til forskjell fra ”vanlig” skriving.

Kriteriearkene lærerne lagde til de åtte skriveoppgavene hadde overskrifter som “utforskende tekst i norsk”, ”reflekterende tekst i matte” osv. Overskriftene for skrivingen var altså ikke basert på tematikken for skriveoppgaven, men tok utgangspunkt i *skrivehandlingen*. Et elevutsagn i denne forbindelse er “har vi

[33] Headingen er hentet fra et digitalt standardoppsett som var tilsendt lærerne fra Normprosjektet for at elevene skulle fylle ut elevkode osv. i forbindelse med hver skriving.

utforskende tekstskriving nå eller?" og sier noe om en sjargong der skrivehandlingene ble overskriftene for skrivearbeidet. Dette er en måte å snakke om skrivehandlingene på der talegenrebegrepet er relevant å trekke inn. "Utforskende tekstskriving" blir i denne konteksten omtalt som en ganske genre-aktig aktivitet, og noe som skiller seg fra for eksempel "reflekterende tekstskriving" og "vanlig skriving".

Den nevnte måten å omtale skrivingen i Normprosjektet på, var ikke unik for bare denne klassen og disse lærerne. Som sagt tidligere, innebar innsamlingsdesignet til Normprosjektet at man skulle "skrive seg gjennom Skrivehjulet" hvert intervensjonsår. Jeg hørte ofte på lærerværelset og i gangen: "Hvilken skrivehandling skal dere skrive neste gang?", "Hvor mange skrivehandlinger har dere kommet gjennom?", "Har dere sendt inn siste skrivehandling?" osv. Den samme sjargongen bruker lederne i lederintervjuer, og det virker som at sjargongen fantes på mange av de 20 skolene (basert på Normprosjektets kontekstdata – lederintervjuer). Min hypotese i denne forbindelse er at fokuset på skrivehandlinger (å sende inn og gjennomføre "skrivehandlinger") gjorde at det i skrivekulturen satte seg en måte å snakke på der "skrivehandling" også ble brukt som en merkelapp for en genre-aktig aktivitet som gjøres i forbindelse med "Normskriving". Sjargongen sier noe om hvor sentralt ordet og begrepet skrivehandling ble rundt omkring på prosjektskolene.

I Normprosjektet som profesjonsutviklingsprosjekt var det mye nytt lærerne måtte forholde seg til. Siden det var skrivehandlingene som det skulle lages oppgaver ut fra, var det naturlig at disse begrepene var det lærerne først forsøkte å gripe (jf. lærerne i min studie). Skrivehandlingsbegrepet ble kanskje en naturlig plass å begynne i og med at skriveoppgavene skulle lages ut fra disse, og at innsamlingsdesignet innebar å samle/sende inn tekster som var reflekterende, utforskende, beskrivende osv. At de tre lærerne skulle samarbeide med meg, er også noe som skapte spesielt fokus på disse begrepene for de tre lærerne, siden jeg skulle undersøke skriving ut fra to av skrivehandlingene. I avslutningsintervjuene med Knut og Siri er de inne på noe av dette, og forteller at de selv synes at de fokuserte litt for mye på "skrivehandling" i begynnelsen av prosjektperioden (både for sin egen og elevenes del). Etter hvert fikk de jobbet mer med formål for skrivingen og mottakere (fra lærerintervju). Dette er igjen et uttrykk for den læringsfasen lærerne var del av under prosjektperioden, og som kjennetegner det nevnte endringsaspektet ved skrivekulturen. Samtidig er det et

økologisk poeng om at innsamlingsdesignet i Normprosjektet, der tekster skulle skrives ut fra, innsamles og kategoriseres ut fra nettopp skrivehandlinger, fikk innvirkning på hvordan det ble snakket om skrivingen.

Man kunne for eksempel tenkt seg at dette hadde vært annerledes hvis forskergruppa hadde valgt at innsamlingsdesignet skulle innebære å samle inn tekster skrevet ut fra de seks *skriveformålene* i løpet av hvert intervensjonsår. Da hadde kanskje begrepet ”skriveformål” vært det lærerne først hadde begynt å tilnærme seg. Kanskje hadde jeg dermed skrevet en avhandling om to ulike skriveformål i to ulike fag, og kanskje hadde også skrivekulturen på skolen på noen måter vært annerledes.

5.1.5 ”Skrivehandlinger og skriveoppgaver” – ressursheftets rolle i undervisningen

Som sagt i innledningen av kapittelet, ble et av Normprosjektets ressurshefter et viktig empirisk dokument i min studie. Ressursheftet ”Skrivehandlinger og skriveoppgaver” er en ytring som var en viktig del av klasseromsdialogen og en sentral ytring i skrivekulturen på Marka skoles sjette trinn. Det kan tenkes at heftet har vært viktig på andre skoler enn Marka av lignende grunner. Spesielt var ressursheftet viktig som utgangspunkt for lærernes samtaler med klassen om hva det innebærer å utforske og å reflektere. Derfor ble heftet også relevant å se nærmere på for meg, som en av mange ytringer i økologien (jf. mine forskningsspørsmål). Det som gjør ressursheftet interessant for meg, er både hvordan heftet ble brukt og snakket om av lærerne i studien, og hvordan forskergruppa gjennom heftet *som ytring* presenterer skrivehandlingene overfor ytringens mottakere (ekspressive, referensielle og adressive aspekter ved ressursheftet).

Kort fortalt inneholder ressursheftet lister med ”kjennetegn” (som det står i heftet) på de ulike skrivehandlingene, eksempeloppgaver, tips og fremgangsmåter for å lage skriveoppgaver (”trinn for trinn”) og eksempler på elevtekster som er skrevet ut fra ulike skrivehandlinger.

Eksempelet under viser hvordan utdrag fra ressursheftet ble snakket om i klasserommet. Eksempelet er valgt ut fordi det uttrykker noe samlende for hvordan lærerne i studien interagerte med Normprosjektets skrivekonstrukt i klasserommet når de underviste i

skriving ut fra skrivehandlingene, og kan si noe om skrivekultur. Sekvensen er hentet fra første gang skrivehandlingen å utforske snakkes om i klassen. Lærerne har funnet et utdrag fra ressursheftet som de viser elevene mens de sitter i lyttekroken. På smartboardet viser de skriveoppgaven "Skriv en utforskende tekst der du sammenligner det å regne med positive tall og det å regne med negative tall" samt følgende utdrag fra ressursheftet:

Hva kjennetegner en *utforskende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres).
- Å utforske innebærer blant annet å undersøke, drøfte, diskutere, tolke, resonnere og analysere kunnskap.
- Utforskende tekster er tekster der vi forsøker å diskutere kunnskap og stiller spørsmål for eksempel om naturen eller historiske sammenhenger (Har det vær liv på Mars eller ikke? Hvem startet 1. verdenskrig?). Gjennom utforskende skriving kan man bl.a. oppdage sammenhenger mellom ulike fagfelt, knytte etablert kunnskap til egne erfaringer, utvide og utvikle kunnskap.
- Når man utforsker, har man ofte behov for bindeord som markerer årsak-virkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*), motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*) og betingelser (*om, hvis, når, under forutsetning av*).
- Eksempler på utforskende tekster: Fagartikler/fagtekster, presentasjon av prosjekter, utforskende saktekster av ulike slag.
- Formålet er primært å utvikle ny kunnskap og å utvikle ny forståelse av virkeligheten.

Figur 11: "Hva kjennetegner en utforskende skrivehandling" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver")

Det jeg har markert i gult nedenfor, er hvordan lærerne omtaler ressursheftet som del av sin introduksjon av skriveoppgaven:

Siri: Her [på smartboardet] står det masse vanskelige, flotte ord, da. "å utforske betyr at man skal undersøke, man skal drøfte, diskutere, tolke, resonnere, og analysere kunnskap". Masse kjempevanskelige ord. Så hvis dere ut fra å ha lest den tekstoppgaven i stad tenkte "Okey! Det skal vi gjøre", da er dere like gode som dem som sitter og skriver disse her [kjennetegnene/ressursheftene] i departementene, høyt i systemet som bestemmer for skolene og alle og sånn, langt over både meg og Knut og Liv.

I klasseromskonteksten blir ressursheftene snakket om på en måte der kjennetegnene på skrivehandlingen er det smarte folk ("dem", "i departementene, høyt i systemet som bestemmer for skolene og alle", "langt over både meg, Knut og Liv") som har laget, og ikke "oss lærere". Siri posisjonerer seg på en måte der "Vi har bare med å gjøre slik vi får beskjed om", og kjennetegnene på utforskende skriving får status som en slags fasit på hva det å utforske innebærer, noe som læreren *må* bruke. Utdraget sier dermed noe om hvordan deler av intervensjonen ble oppfattet av lærerne: som noe de måtte forholde seg til og kanskje også syntes var vanskelig å snakke om i klasserommet (Siri er blant annet inne på dette i flere intervjuer).

På tross av at man kan få inntrykk av at Siri posisjonerer seg på en måte der ressursheftet blir en slags fasit, posisjonerer hun seg også på en måte som utgjør en form for *distansering.* Hun posisjonerer seg på parti med elevene og sier blant annet at ordene er "kjempevanskelige", "voksenord" osv., og hun bryter ned en del av disse ordene for elevene ("det går an å snakke dem litt mer barnevennlig", som hun sier). Slik sett kan man si at det er en slags modellering som foregår, en oversettelse av ord som kanskje også læreren er litt usikker på (jf. at lærerne selv er i en læringsprosess). Læreren posisjonerer seg på denne måten på lag med elevene i den hensikt å gjøre ord fra ressursheftet relevante for elevene.

Når læreren begynner å snakke om hva det å utforske innebærer, sier hun: "Hvis dere skal ha mulighet til å svare på den oppgaven her, så må dere vite hva vil det si å utforske. Hva gjør man når man utforsker? Hm? Har du beskrivelsen, Knut?". Beskrivelsen det henvises til, er listen med kjennetegn fra ressursheftet (som blir vist på smartboardet). En av elevene svarer:

Elev: finne ut av noe?
Siri: ja, du ønsker å finne ut av noen ting. Hvis du utforsker noen ting, vet du svaret på forhånd?
Elev: nei
Siri: nei, for da blir det ikke å utforske. Vet du løsningen på forhånd? Du skal utforske, du skal finne ut av noen ting. Det skal du gjøre når du utforsker.

Spørsmålene hun stiller, er ikke spørsmål som nødvendigvis er oppe til forhandling. På grunn av både måten kjennetegnene blir snakket om, og at de har kjennetegnene foran

seg på smartboardet under samtalen, blir ressursheftet i klasseromskonteksten uttrykk for en ganske autoritativ ytring. For eksempel er ytringsutvekslingen ”når du utforsker noe, vet du svaret på forhånd?” og elevenes påfølgende ”nei” et eksempel på hvordan dialogen mellom læreren og elevene er knyttet til punktet ”rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker” i Figur 11. Det å utforske noe blir omtalt på en måte som kan minne om noe genre-aktig. Mye av det læreren trekker frem om det å utforske, er knyttet til Normprosjektets definisjoner og kjennetegn fra ressursheftet selv om læreren oversetter dem for elevene på en relevant måte. Selv om ressursheftet blir sett på som et viktig utgangspunkt, er det ikke slik at alle ”kjennetegn” legges like mye vekt på hver gang. Dermed kan man også si at lærerne utøver selvstendighet med hensyn til hva de velger å vektlegge når de snakker om kjennetegnene (de snakker ikke om alt på lista, men velger ut noe de synes er relevant). De er både fleksible og instrumentelle på samme tid, noe som også Matre og Solheim (2016) er inne på når de diskuterer lærernes bruk av vurderingsressurser i Normprosjektet.

Sekvensen kan være et eksempel på hvordan ressurshefter og lignende i større forskningsprosjekter kan få hierarkiske posisjoner som en slags *fasit*, og kanskje få en sterkere posisjon enn slik det er tenkt. Sekvensen ovenfor er også med som illustrasjon på at lærerne bruker ressursheftet aktivt i undervisningen. Det er imidlertid ikke akkurat slik skrivehandlingene blir snakket om og presentert hver gang. Ressursheftet var likevel alltid med som utgangspunkt når alle skriveoppgavene ble introdusert og snakket om for elevene (jeg kommer nærmere tilbake til hvordan skriveoppgavene ble introdusert i kapittel 6).

5.1.6 Et talegenre-blikk på ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver"

Ressursheftet ble mye brukt av lærerne, både fordi det er her det står hvordan man skal gå frem når man lager skriveoppgaver, og fordi det er her skrivehandlingene defineres og presenteres.

Et analytisk blikk på ressursheftet er viktig av flere årsaker. For det første er det viktig fordi ressursheftet er et hefte laget utelukkende *til lærerne* i Normprosjektet, i motsetning til for eksempel forskningsartikler med presentasjon av Skrivehjulet for forskningsgruppas forskerkollegaer. Det var altså en ytring som ble skapt med det pedagogiske formålet å gi *lærerne ressurser* som de kunne bruke, slå opp i, få inspirasjon fra og lignende. Ressursheftet er i så måte et viktig dokument for å forstå hvordan skrivehandlingene ble presentert for lærerne i Normprosjektet, og kan belyse ulike premisser i Normprosjektøkologien når det gjelder hva det å reflektere og å utforske kan innebære (jf. første del av problemstillingen). Spesielt gjelder dette målet for min studie, i og med at lærerne jeg har fulgt, brukte ressursheftet aktivt i undervisningen.

Det er relevant å nevne at ressursheftet ble laget av noen andre enn dem som opprinnelig utviklet Skrivehjulet. Jeg påpeker dette blant annet for å belyse begrepene nettopp som *vandrende* og i bevegelse (jf. kapittel 2), og for å vise at ulike ytrere kan bruke (og presentere) begrepene på ulike måter. En karakteristikk ved forskergruppen var for eksempel at den var tverrfaglig, med et morsmålsdidaktisk tyngdepunkt, og for eksempel hadde den ikke medlemmer som representerte andre skolefag enn norsk. Jeg nevner dette fordi det kan ha fått innvirkning på hvilke eksempler og konkretiseringer som ble trukket frem i for eksempel ressursheftet.

Det må understrekes at ressursheftet på ingen måte må oppfattes som et uttrykk for "hele" skoleringen i Normprosjektet. Dette skriver jeg fordi jeg bruker mye plass på dette heftet sammenlignet med andre deler av skoleringen. Skrivehjulet og skrivehandlingene ble snakket om, diskutert, nyansert osv. på ulike måter rundt omkring på prosjektskolene som del av skoleringen, og skoleringen var også slik at de ulike forskerne hadde noe ulik praksis for skolering på "sine" skoler (jf. det økologiske forskningsdesignet til Normprosjektet). "Intervensjonen" og "skoleringen" var dermed ikke bare en og samme ting i Normprosjektet, noe som er viktig å huske på. Jeg vil også

nevne at på tross av ulik praksis, bygget presentasjonene av skrivehandlingene på hvordan de ble presentert i ressursheftet jeg ser nærmere på (basert på PowerPoint-presentasjoner fra skoleringen).

Mottakerne av ressursheftet

Skoleringsheftet skal ”presentere noen kjennetegn ved de ulike skrivehandlingene”, og heftet forklarer som sagt hvordan lærerne (”dere”) skal gå frem for å lage skriveoppgaver som del av Normprosjektet:

> Oppgavene skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med (- og er altså ikke oppdrag dere gjennomfører kun for Normprosjektet). Dette betyr…
>
> - At oppgavene skal knyttes til undervisningen som foregår eller har foregått i klassen (f.eks. faglig innhold, fagbegreper, mottakerbevissthet, tekstoppbygging…)
> - At elevenes tekster skal følges opp med respons/veiledning/tilbakemelding/videre arbeid/publisering
>
> (under overskriften “Å lage skriveoppgaver” i ressursheftet “Skrivehandlinger og skriveoppgaver”)

Dette er en ytring som henvender seg direkte til *lærerne som adressater*, noe som bl.a. understrekes av ”skal inngå i opplegg *dere* likevel arbeider med” i sitatet ovenfor. Måten ressursheftet henvender seg til lærerne (”dere”) på, gjør deler av ytringen autoritativ på den måten at den sier hva lærerne ”skal” gjøre når de lager skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene. Hvordan ”kjennetegn på skrivehandlingene” listes opp i heftet understreker det definerende ved skoleringsheftet. Det er rettet fra en mottaker som vet hva skrivehandlingene innebærer (forskergruppa i Normprosjektet), og som skal forklare, definere, konkretisere og instruere lærerne i hvordan de skal lage skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene, og i hva skrivehandlingene ”er”. Slik operasjonaliseres skrivehandlingene skriftlig overfor lærerne før de selv tar med seg heftene inn på kontorer og lærerværelser som én av mange ressurser som skal hjelpe dem med å lage skriveoppgaver og planlegge undervisning.

En spenning mellom skrivehandlingene som *idealtypiske* og *empiriske*

I innledningen av ressursheftet tas det et forbehold som jeg har vært inne på i kapittel 2, som handler om det dynamiske ved Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014; Berge, Evensen & Thygesen, 2016):

Skrivehandlinger

En viktig forutsetning før vi ser på kjennetegn for de ulike skrivehandlingene: Det er ikke klare grenser mellom skrivehandlinger – de kan flyte over i og overlappe hverandre. En tekst vil ofte inneholde flere skrivehandlinger, men en eller to kan være dominerende. Vi skal likevel forsøke å presentere noen kjennetegn ved de ulike skrivehandlingene:

Figur 12: "Skrivehandlinger" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver")

Det står: ”Det er ikke klare grenser mellom skrivehandlinger – de kan flyte over i og overlappe hverandre”. Ressursheftet reflekterer en spenning jeg har vært inne på tidligere, og opererer i et spenningsfelt mellom “det er ikke klare grenser mellom skrivehandlinger” vs. “vi skal likevel forsøke å presentere noen kjennetegn ved de ulike skrivehandlingene”. Selv om det i setningen står at de skal ”*forsøke* å presentere”, står ressursheftet likevel i et spenningsforhold mellom det idealtypiske ved skrivehandlingene på den ene siden og det å (likevel) presentere noen empiriske kjennetegn på skrivehandlingene på den andre. Ressursheftet posisjonerer seg midt i spenningen mellom Skrivehjulet som abstrakt, idealtypisk modell, kontra skrivehandlingene som uttrykk for empiriske kjennetegn i en skolekontekst (skriving-i-skolen).

Ressursheftet reflekterer på denne måten også et dilemma som er interessant ut over den spesifikke Normprosjekt-konteksten: Hvordan forenkle og gjøre idealtypiske skrivehandlinger (eller abstrakte begreper for øvrig) relevante og nyttige for lærere? I og med formålet med ressursheftet, didaktisering og forenkling, er dette noe som alltid vil innebære en eller annen form for reduksjon eller begrensning av mulighetsrom. Som nevnt står det for eksempel at det er et ”forsøk” på presentasjon, noe som kan bety at kjennetegnene ikke er ment som absolutte manifestasjoner. Men igjen: Dette er kontrastfylt fordi det videre listes opp *kjennetegn* på hva de ulike skrivehandlingene ”er”, samtidig som at mottakerne av ressursheftet kan ha oppfattet det som mer definerende enn det var ment som.

Å reflektere: ”jeg-orientert” og uttrykk for personlig skriving

Under overskriften ”Hva kjennetegner en reflekterende skrivehandling?” blir skrivehandlingen presentert slik:

Hva kjennetegner en *reflekterende* skrivehandling?

- Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)
- Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, tenker over, grunner over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake…
- Når man reflekterer, bruker man ofte pronomenet *jeg* og man bruker gjerne verb som *tro, tenke, føle*…
- Reflekterende skriving kan være ekspressiv.
- Reflekterende skriving kan gjerne ha islett av beskrivende og argumenterende skriving.
- Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.
- Det overordnede og typiske formålet er gjerne identitetsdanning, men skrivehandlingen kan også ha andre formål, som for eksempel konstruksjon av tekstverdener (fiksjonstekster der egne tanker tematiseres).

Figur 13: "Hva kjennetegner en reflekterende skrivehandling?" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver")

Det å reflektere er i ressursheftet presentert som en ”jeg-orientert” skrivehandling (jf. kapittel 2). Det jeg-orienterte utdypes i parentesen (”rettet mot skriveren selv”) og i punkt nummer to: ”Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv”. Det å reflektere presenteres dermed som noe som har med en selv å gjøre. Dette understrekes blant annet gjennom bruken av ”egne / egen / eget”: Det å reflektere knyttes ikke til en refleksjon over *andres* situasjon og utvikling, andres tanker og erfaringer, andres følelser, andres arbeid eller liv, men ”å rette oppmerksomheten mot seg selv”. Det står at det å reflektere ”blant annet” innebærer å rette oppmerksomheten mot seg selv, men det skrives ingenting om hva dette ”annet” er. Dette resonerer med bevegelsen jeg er inne på i kapittel 2, der jeg skriver at den reflekterende skrivehandlingen har beveget seg i retning av ”selvrefleksjon” og ”personlig skriving”.

Skrivehandlingene presenteres slik at de enten "er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)", "er det-orientert (rettet mot et fenomen)" eller "er du-orientert (rettet direkte til en mottaker)" (fra ressursheftet). Ut fra hvordan orienteringene presenteres i ressursheftet, kan man få inntrykk av at det jeg-orienterte representerer en *motsetning* til en det- eller du-orientert skrivehandling ved at andre skrivehandlinger legges frem som noe som "er" det- eller du-orienterte (jf. kapittel 2). Hva innebærer det at skrivehandlingene er "orientert" og "rettet mot"? Metaforisk er dette en romlig metaforikk som har å gjøre med retning. Det virker uklart om det som ligger i "orientert", handler om tematikk eller om mottaker. Skriver man *til* seg selv eller *om* seg selv når det er snakk om "jeg-orientering"? Man skriver definitivt ikke *til* et fenomen ("rettet mot et fenomen"), men tematiserer et fenomen når det er "det-orientert". I "rettet direkte til en mottaker" under "du-orientert" innebærer kanskje orientering heller en mottakerspesifisering og ikke at ytringen tematiserer du-aspekter? Det er dermed uklart hva som ligger i orienteringsbegrepet og rettetheten til skrivehandlingene ut over at skrivehandlingene "er" jeg-, det- eller du-orienterte. I tillegg, som jeg også er inne på i kapittel 2, er det jeg-, det- og du-orienterte lagt frem som egenskaper som er knyttet til skrivehandlingene *i seg selv.* Med utgangspunkt i et bakhtinsk perspektiv er jeg kritisk til å beskrive skrivehandlingene som enten du-, det- eller jeg-orienterte, som egenskaper *uavhengig av* skrivehandlingens kobling til formål og kontekst, og orienteringene trer frem som uheldige forenklinger i så måte.

Å reflektere er som sagt den eneste jeg-orienterte skrivehandlingen, og det er ingen *faglige* talegenrer som er nevnt i eksemplene som listes opp i ressursheftet: "eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg". Synonymene til det å reflektere er "egne tanker og erfaringer (…) man filosoferer, funderer, tenker over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake", og man bruker ord som "jeg" og "tro, tenke, føle…". Man får inntrykk av at reflekterende skriving er *personlig skriving*, selv om "islett av beskrivende og argumenterende skriving" er nevnt. Dermed legger Normprosjektet i ressursheftet noen premisser for hvordan det å skrive reflekterende kan forstås, som kanskje er med på å lede leseren av ressursheftet i retning av noen potensielle talegenrer som er særlig aktuelle ut fra den gitte skrivehandlingen. Selv om flere forbehold tas ("ofte", "gjerne", "kan ha islett av", "kan også ha andre formål", "blant annet" osv.), blir det ikke nevnt

eksempler som går utenfor det man kan kalle personlig skriving. Det blir ikke lagt opp til at å skrive reflekterende for eksempel står i relasjon til faglige talegenre.

For å oppsummere: Når skrivehandlingen å reflektere presenteres, legges det vekt på det *personlige* ved skrivehandlingen og ikke eksempelvis *faglig* refleksjon. De talegenrene Normprosjektet legger mest opp til i ressursheftet – å reflektere som *personlig skriving* – er kanskje også talegenrer som stemmer overens med flere av norskfagets talegenrer enn matematikkfagets, der det i større grad er konflikt.

Å utforske: det-orientert og uttrykk for "faglig skriving"

Beskrivelsen av å utforske som "det-orientert" kan sies å representere en motsetning til det jeg-orienterte (og "personlige") når det gjelder vekten på det *faglige*: "Writing acts that are oriented towards the phenomenon or the object we are writing about – the theme, subject or referent – are located in the lower part of the Wheel of Writing. These writing acts are *it-oriented*" (Berge, Evensen & Thygesen, s. 181). Den utforskende skrivehandlingen er en av de det-orienterte skrivehandlingene (sammen med å beskrive og å forestille seg), og ble presentert i Figur 11. Jeg gjentar figuren her for å lette lesningen av den påfølgende analysen av utdraget:

Hva kjennetegner en *utforskende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres).
- Å utforske innebærer blant annet å undersøke, drøfte, diskutere, tolke, resonnere og analysere kunnskap.
- Utforskende tekster er tekster der vi forsøker å diskutere kunnskap og stiller spørsmål for eksempel om naturen eller historiske sammenhenger (Har det vær liv på Mars eller ikke? Hvem startet 1. verdenskrig?). Gjennom utforskende skriving kan man bl.a. oppdage sammenhenger mellom ulike fagfelt, knytte etablert kunnskap til egne erfaringer, utvide og utvikle kunnskap.
- Når man utforsker, har man ofte behov for bindeord som markerer årsak-virkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*), motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*) og betingelser (*om, hvis, når, under forutsetning av*).
- Eksempler på utforskende tekster: Fagartikler/fagtekster, presentasjon av prosjekter, utforskende saktekster av ulike slag.
- Formålet er primært å utvikle ny kunnskap og å utvikle ny forståelse av virkeligheten.

I parentesen bak "det-orientert", spesifiseres det: "rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres". Her skiller den utforskende

skrivehandlingen seg fra eksempelvis den beskrivende, som også er kalt "det-orientert", men der "kunnskapen må regnes som kjent". Det som skiller disse to det-orienteringene fra hverandre, er dermed om kunnskapen regnes som kjent (å beskrive) eller ukjent (å utforske). Spenningen jeg er inne på i kapittel 2, kommer dermed til syne også i ressursheftet: Spenningen mellom det å utforske som *prosess* og *produkt* kommer til syne gjennom at "presentasjon av prosjekter" nevnes som eksempel på utforskende tekster. Det å *presentere* noe minner kanskje heller om det å beskrive noe, og er noe man gjør når "kunnskapen er kjent". Det vil si at man for eksempel har utforsket noe på forhånd som man presenterer eller beskriver i teksten, snarere enn at det er i teksten det utforskende skjer.

Et konkret eksempel på hvordan læreren går i dialog med ressursheftet, og spesielt punktet om "kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres", er eksempelet i kapittel 5.1.5 der elevene svarer "nei" på spørsmålet "hvis du utforsker noen ting, vet du svaret på forhånd?" Talegenre-perspektivet belyser hvordan ressursheftet blir en viktig ytring som læreren og elevene posisjonerer seg i dialog med i en ytringskjede som handler om "hvordan vi gjør det" når man skal skrive utforskende tekst.

Når det gjelder formuleringen "knytte etablert kunnskap til egne erfaringer" i punkt to, kan man ane en tett relasjon til den reflekterende skrivehandlingen fordi det under den reflekterende overskriften også nevnes "egne erfaringer". De egne erfaringene nevnt i forbindelse med den reflekterende skrivehandlingen, posisjoneres mer som *personlige erfaringer* enn dem som er nevnt i forbindelse med det utforskende.

Under "Eksempler på utforskende tekster" nevnes "fagartikler/fagtekster" og "saktekster". Konkretiseringen sier ikke så mye: Ressursheftets eksempel på utforskende tekster er "utforskende saktekster av ulike slag". Dette er for øvrig den eneste skrivehandlingen der ordet "fag" (og fagtekst) blir nevnt under kjennetegnene. Ingen andre skrivehandlinger har "fagtekst/saktekst" nevnt under sine kjennetegn. Det er nok noe upresist å si at så lenge teksten er en "fagtekst" så er den utforskende. Skrivehandlingen *å utforske* posisjoneres på denne måten i relasjon til mer *faglige* talegenrer (og spesielt sammenlignet med det å reflektere).

Når det gjelder bindeordene som nevnes, er dette ord som brukes i alle mulige tekster og ikke bare utforskende. Igjen står deler av presentasjonen i spenning til Skrivehjulet som idealtypisk modell ved at det nevnes empiriske kjennetegn på skrivehandlingene.

Oppsummering: personlig skriving vs. faglig skriving

I lys av talegenrebegrepet legges det i ressursheftet som ytring opp til at noen talegenrer eller realiseringspotensialer for reflekterende og utforskende tekster ses på som mer "riktige", "relevante" eller "vanlige" (fra Normprosjektets side) enn andre når det skal skrives ut fra de ulike skrivehandlingene. Det vil si at ressursheftet leder i retning av at å skrive ut fra skrivehandlingene innebærer ulike *talegenrer*. "Reflekterende skriving" blir satt i relasjon til *personlig skriving*, og "å utforske" satt i relasjon til *faglig skriving*.

I et talegenreperspektiv kan man si at "det nye" som Normprosjektet forsøker å formidle til lærerne, er mulige talegenre, *noen måter å gjøre noe språklig på*, som kan være annerledes enn enkelte talegenrer som allerede er etablert på skolen eller i læringskulturen. Fra det står "å reflektere" i Skrivehjulet for første gang i 2004 og frem til elevtekstene blir sendt inn som materiale til Normprosjektet, utgjør en lang kjede av ytringer der elever og lærere utvikler og prøver å skrive seg inn i ulike talegenrer, ulike "hvordan gjør vi det", som både har å gjøre med "hvordan vi skriver reflekterende/utforskende tekst" og hvordan det skrives i ulike fag og kontekster.

Det er interessant å legge merke til at ressursheftet går i dialog med hvordan Skrivehjulet har utviklet seg gjennom ulike versjoner, for, som jeg viste i kapittel 2, befant skrivehandlingene seg nærmere hverandre i begynnelsen enn de er nå. Den ene har beveget seg i "faglig" retning (å utforske), mens den andre har beveget seg i "personlig" retning (å reflektere). Denne bevegelsen fortsetter og underbygges ytterligere av måten skrivehandlingene operasjonaliseres på og forklares i ressursheftet. Vi ser at karakteristikker som "jeg- du- og det-orientert", og ressursheftets empiriske kjennetegn på og forslag til vanlige eller typiske reflekterende og utforskende tekster, er med på å bygge opp under noen av spenningene jeg var inne på i kapittel 2.

Den tidligere omtalte spenningen mellom skrivehandlinger som idealtypiske eller empiriske kommer, også til uttrykk i ressursheftet. I denne spenningen kan man høre noen ekko av Bakhtin og Voloshinovs kritikk av stilistene: "Ein slik vitskapleg

abstraksjon er i seg sjølv fullstendig legitim, men under ein føresetnad: at den tydeleg vert erkjent som berre ein abstraksjon og ikkje vert presentert som fenomenets reelle, konkrete heilskap" (Bakhtin, 2005, s. 12). En erkjennelse av at skrivehandlingene er *idealtypiske,* finnes i større grad i litteraturen om Skrivehjulet, men i mindre grad i ressursheftet der de fremstår mer "empiriske". Som sagt er dette naturlig i lys av ytringens formål: å forenkle og konkretisere overfor lærerne i prosjektet, men representerer likevel et dilemma. Bakhtin fortsetter:

> abstrakte skjema vert presentert, om ikkje som refleksjonar av den reelle talekommunikasjonen, så uten tilvisingar til det reelle fenomenets store kompleksitet. (…) *Den andre* si aktive rolle i talekommunikasjonsprosessen vert på denne måten redusert til eit minimum. (Bakhtin, 2005, s. 12)

Ressursheftet kan sies å opptre i spenningen Bakhtin er inne på, på den måten at heftet fremstår som forenklende når det gir konkrete empiriske kjennetegn på skrivehandlingene.

Ressursheftet synes å ta utgangspunkt i *grunnstillingen* og er med på å konkretisere og kanskje også delvis sementere hva reflektere og utforske "er" og "ser ut som" uavhengig av fag og formål. I lys av Matre og Solheims (2016) poenger om at lærerne i Normprosjektet beveget seg mellom en instrumentell og fleksibel bruk av ressursene, er det ikke sikkert at ressursheftet var en ytring som bidro til å *motvirke* en instrumentell bruk. I denne sammenhengen er det riktignok viktig å huske på at ressursheftene er laget med et spesifikt formål: å operasjonalisere og å hjelpe lærerne med hva skrivehandlingene kan innebære. For hvordan skulle ressursheftene ellers ha vært? I kraft av å være et ressurshefte (med vekt på at det skal være en "ressurs" for lærerne) er det slik at en didaktisering eller operasjonalisering alltid innebærer en reduksjon av noen muligheter fremfor noen andre. Samtidig forteller ressursheftet en del om hvilke premisser som legges for hva skrivehandlingene kan innebære.

5.2 Et blikk på enkelte tendenser og mønstre i de 687 skriveoppgavene i Normprosjektet

Et blikk på tendenser og mønstre i det totale skriveoppgavematerialet [34] i Normprosjektet kan belyse den første delen av den overordnede problemstillingen, og være med på å belyse noen av hypotesene og spenningene jeg løfter frem i avhandlingen. Det sier seg selv at jeg ikke kan gi en uttømmende analyse av *alle* 687 skriveoppgaver i Normprosjektets skriveoppgavemateriale, og spesielt ikke når det "bare" skal være en del av et bakteppe for elevtekstanalysene. Jeg skal gjøre rede for *noen* mønstre og tendenser, med spesielt fokus på mønstre som kan si noe om skriving og oppgavelaging[35] i norsk og matematikk, og ut fra det å reflektere og å utforske. Blikket skal også være med på å belyse hvordan de åtte skriveoppgavene i denne avhandlingens materiale forholder seg til Normprosjektets oppgavemateriale generelt.

Otnes (2014) påpeker at en gjennomgang av Normprosjektets oppgavemateriale kan være en nyttig bakgrunn når man er interessert i relasjoner mellom skriveoppgaver og elevtekster:

> [E]n gjennomgang av et såpass stort oppgavemateriale (…) [kan] være nyttig for skrivelærere så vel som skriveforskere, og gi et godt grunnlag for videre studier av sammenhengen mellom oppgaver og elevtekster. (Otnes, 2014, s. 253)

Lærerne i Normprosjektet måtte ikke lage skriveoppgaver i hvert eneste fag i løpet av et år, men skulle lage seks skriveoppgaver totalt, *fordelt på* ulike fag. Valget av og fordelingen av de ulike fagene var opp til lærerne selv: "[L]ærerne bestemte selv hvilke fag, hvilken rekkefølge og hvordan oppgavene skulle formuleres" (Otnes, 2015, s. 245). Min analytiske tilnærming til de 687 skriveoppgavene er dermed så enkel som å

---

[34] Det "totale skriveoppgavematerialet" vil si alle skriveoppgavene som er laget som del av Normprosjektet, både på 3., 4., 6. og 7. trinn, begge intervensjonsår, og utgjør 687 skriveoppgaver. Blant de 687 skriveoppgavene i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale finnes *tre* av de åtte skriveoppgavene i mitt materiale (to norskoppgaver ut fra det "å reflektere", og én matematikkoppgave ut fra "å utforske"). Fem av de åtte skriveoppgavene er *ikke* en del av det øvrige oppgavematerialet i Normprosjektet.

[35] Oppgavedesign viste seg underveis i Normprosjektet å være mye viktigere enn først antatt: "Lærernes oppgavedesign har blitt et eget felt, da vi tidlig så at skriveoppgavene la avgjørende føringer for elevenes prestasjoner" (Solheim & Matre, 2014, s. 77-78). For eksempel er det kommet en egen antologi om skriveoppgaver, der flere studier tar utgangspunkt i Normprosjektets oppgavemateriale med ulike perspektiver (Bakke & Skovholt, 2015; Dagsland, 2015; Jørgensen, 2015; Kvistad & Smemo, 2015; Lykknes, 2015; Otnes, 2015).

undersøke *hvilke fag* lærerne valgte at det skulle skrives i når det skulle skrives reflekterende og utforskende, og hvilke skrivehandlinger det ble skrevet mest/minst ut fra i fagene norsk og matematikk. Jeg har dermed undersøkt *oppgaveskjemaene* som lærerne måtte sende inn sammen med elevtekstbesvarelsene, med info om oppgaveformulering, fagtilknytning og hvordan oppgaven ble jobbet med i klasseromskonteksten. Dette gjør jeg for å belyse noen dimensjoner ved hvordan de deltakende lærerne tolket og forstod (1) skrivehandlingene å reflektere og utforske og (2) fagene norsk og matematikk som "skrivefag", når de laget skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene i de to fagene[36]. Andre studier av skriveoppgaver i Normprosjekt-konteksten vil jeg trekke inn underveis for å nyansere eller underbygge mønstrene og tendensene jeg selv løfter frem [37].

[36] Det er viktig å understreke at når jeg i dette kapittelet bruker ord og fraser som "skriving", "norskfaget", "skriving i matematikk" osv., er dette betegnelser som *ikke* henviser til skriving i skolen eller skriving i ulike fag *generelt*, men til *skrivingen og oppgavelagingen som foregikk i Normprosjektet*, og (eksempelvis) *norskfaget/matematikkfaget slik det kommer til syne gjennom oppgavene i Normprosjektet*. Skrivingen som foregår i Normprosjektet, utgjør på langt nær ikke *all* den skrivingen som foregår i skolen, og dette er viktig å være klar over. Alle klassene og skolene i Normprosjektet har skrevet flere tekster (i ulike fag) på skolen enn de seks gangene hvert år ("å skrive seg gjennom Skrivehjulet") de måtte sende inn tekster til Normprosjektet. Tendenser og mønstre i Normprosjektets oppgavemateriale er likevel et interessant utgangspunkt for eksempelvis å reflektere over og diskutere relasjoner mellom "skriving i skolen / i fag X" og "skriving i Normprosjektet / i fag X som del av Normprosjektet". Dermed er det helt sikkert sjangrer, måter å skrive på, fagrelevant tematikk, oppgavetyper osv. som for eksempel ikke finnes i, eller fanges inn i, Normprosjekt-materialet.

[37] Det må i denne sammenheng nevnes at ingen av disse studiene (Baastad, 2016; Jørgensen, 2015; Lykknes, 2015; Otnes, 2015) undersøker det totale skriveoppgavematerialet slik jeg selv skal gjøre. Jeg skal se på skriveoppgavene fra *alle* trinn og fra *begge* intervensjonsår, mens de nevnte studiene har gjort sine egne utvalg.

5.2.1 Fag- og skrivehandlingsfordelinger i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale

I Tabell 2 vises hvilke fag det skrives mest/minst i som del av Normprosjektet.

Tabell 2: Skriveoppgavene i Normprosjektet fordelt på fag

Fag	**Ant. skriveoppgaver**	**Ant. skriveoppgaver (%)**
Norsk	181	26 %
Naturfag	119	17 %
Samfunnsfag	107	16 %
RLE	62	9 %
Matematikk	34	5 %
Kunst og håndverk	18	3 %
Kroppsøving	14	2 %
Mat og helse	7	1 %
"Generell del"	5	1 %
Engelsk	3	0 %
"Tema" (12/13, 600)	1	0 %
Ikke oppgitt fag	93	14 %
Flere fag oppgitt	43	6 %
Totalt	687	

Kort om fagfordelingen: Norsk er faget det skrives mest i ut fra Normprosjektet (26 %), naturfag forekommer nest hyppigst (17 %), så kommer samfunnsfag (16 %) og RLE (9 %), mens eksempelvis skriveoppgavene i matematikk kun utgjør 5%. I likhet med matematikk forekommer også de estetiske fagene svært sjelden i skriveoppgavematerialet til Normprosjektet. Kroppsøving, matematikk, kunst og håndverk, musikk, engelsk [38] og mat og helse utgjør totalt 10,3 % av alle skriveoppgavene i Normprosjektet, og selv om en sammenligning med timetall ikke er det beste, utgjør de nevnte fagene ca. 50 % av timetallet i barneskolen. Kanskje er dette fag der skrivetradisjonene er svakere enn i de fagene som det skrives mest i som del av Normprosjektet: norsk, RLE, naturfag og samfunnsfag. Det vil si at påstandene "I

[38] Forventningsnormene til Normprosjektet var ikke tilpasset engelskfaget. Derfor var det heller ikke lagt opp til at lærerne skulle lage skriveoppgaver i dette faget som del av Normprosjektet. Likevel var det noen lærere som ikke fikk med seg dette, og derfor finnes det tre skriveoppgaver gitt i dette faget i materialet.

Normprosjektet dreier det seg om skriving og oppgavelaging i alle fag" (Otnes, 2014, s. 240) og "I det innsamlede materialet er samtlige fag i barneskolen representert med oppgaveformuleringer, kontekstinformasjon og elevtekster" (Kvistad & Smemo, s. 227) er sannheter med modifikasjoner.

Det som oversikten *ikke* viser, er at 20 % av oppgavene i det totale materialet har "norsk" oppgitt som ett av to fag. I oppgaveskjemaene til disse 136 skriveoppgavene er det nemlig slik at skriveoppgavene ikke er gitt i norsktimene på skolene, men er gitt i faget som *faginnholdet* er hentet fra. I Tabell 2 har jeg altså sortert skriveoppgaver der det står "samfunnsfag, norsk" med i kategorien *samfunnsfag*, oppgaver der det står "matematikk, norsk" i kategorien *matematikk* osv., fordi det var i disse fagene oppgavene ble gitt[39].

Skrivehandlingene fordeler seg ulikt på ulike fag. Tabell 3 vises skriveoppgavene fordelt på både fag *og* skrivehandlinger.

Tabell 3: Skriveoppgavene i Normprosjektet fordelt på fag og skrivehandlinger

	Å overbevise	**Å reflektere**	**Å utforske**	**Å samhandle**	**Å forestille seg**	**Å beskrive**	**Ikke oppgitt skrivehandling**	**Totalt**
Norsk	42	18	14	41	49	14	3	181
Naturfag	9	9	41	4	15	37	4	119
Samfunnsfag	21	14	15	12	28	14	3	107
RLE	1	31	5	10	7	6	2	62
Matematikk	0	1	11	2	0	15	5	34
Kunst og håndverk	2	2	0	0	0	11	3	18
Kroppsøving	1	4	0	1	0	6	2	14
Mat og helse	2	1	1	0	0	2	1	7
"Generell del"	0	2	0	1	0	1	1	5
Engelsk	0	0	0	3	0	0	0	3
Ikke oppgitt fag	26	20	7	13	10	8	10	93
Flere fag oppgitt	-	-	-	-	-	-		43
Totalt	104	102	94	87	109	114	34	687

[39] Dette har jeg bare gjort dersom norsk er oppgitt som ett av to fag. Dersom norsk er oppgitt som ett av tre fag (eller flere), er oppgaven inkludert i kategorien "flere fag oppgitt".

I norsk er det skrevet mest ut fra skrivehandlingene å overbevise (42 oppgaver), å samhandle (41 oppgaver) og å forestille seg (49 oppgaver), mens det er skrevet minst ut fra å reflektere (18 oppgaver), å utforske (14 oppgaver) og å beskrive (14 oppgaver). I matematikk og naturfag er det skrivehandlingene å beskrive og å utforske som det ble skrevet klart mest ut fra, mens ca. halvparten av oppgavene gitt i RLE (31 oppgaver) er gitt ut fra å reflektere.

Et mønster relevant for min studie er at det virker som at mange skriveoppgaver er laget ut fra det som Normprosjektet presenterte som *grunnstillingen* i Skrivehjulet (jf. kapittel 2 og 5.1.6). Det virker altså ikke som at lærerne som deltok i Normprosjektet i nevneverdig grad benyttet seg av muligheten for at Skrivehjulet kunne dreies. Kanskje oppfattet lærerne Skrivehjulet som noe låst til grunnstillingen. Når det gjelder de åtte skriveoppgavene i min egen studie, har vi (jeg og de tre lærerne) dreid Skrivehjulet når vi har laget skriveoppgaver i matematikk. Spesielt gjelder dette for refleksjonsoppgavene i matematikk.

5.2.2 Tendenser og mønstre med hensyn til skriving i matematikk (med spesielt blikk på skriveoppgaver ut fra å reflektere og å utforske)

Hvor mange skriveoppgaver ble laget i matematikk i Normprosjektet, og hvordan fordeler disse seg på de seks skrivehandlingene? Svaret på spørsmålet kan si noe om hvor prioritert faget var som skrivefag for de deltakende lærerne.

Lykknes (2015), som undersøker et utvalg av naturfagsoppgavene gitt i Normprosjektet, skriver at

> [s]å mye som en femtedel av skriveoppgavene som ble gitt på 6. Og 7. Trinn, ble eller kunne ha vært gitt i naturfag. Naturfag er derfor på ingen måte et glemt fag i skolens skriveopplæring, i alle fall ikke om vi skal dømme etter utvalget av oppgaver i Normprosjektet. (Lykknes, 2015, s. 177)

Dette skiller seg fra skrivingen i matematikk. Av de 687 skriveoppgavene i Normprosjektet er bare 34 av dem laget i matematikk, noe som utgjør ca. 5 % av Normprosjektets totale skriveoppgave-materiale.

Man får derfor inntrykk av et matematikkfag som *delvis er glemt, underkommunisert eller blir sett på som mindre relevant som "skrivefag" i Normprosjekt-konteksten*. Det at det er få skriveoppgaver laget i matematikk, er for så vidt en tendens som kanskje ikke er overraskende. Det kan tenkes at det er flere av lærerne som assosierer "skriving" med et fag som norsk (jf. skrivekulturen på Marka). Noe annet som kan påvirke dette, er hvis det for eksempel var færre matematikklærere med i Normprosjektet enn det eksempelvis var norsklærere. Man kan tenke seg at skoleledelsen i større grad har sendt norsklærerne enn matematikklærerne til et forskningsprosjekt om skriving, selv om forskningsprosjektet dreier seg om "skriving i alle fag". Noe som kan nyansere og delvis imøtegå denne hypotesen, er at Normprosjekt-lærere *ikke* oppfatter sin læreridentitet som eksempelvis norsk- *eller* matematikklærere, men ser på seg selv som *allmennlærere,* slik Matre og Solheim (2016) er inne på (og som også gjelder lærerne i min egen studie). På tross av dette er få oppgaver i matematikk et interessant mønster å merke seg, og det sier kanskje noe om assosiasjonene og prioriteringene til dem som er med. Kanskje oppfattes Skrivehjulet som et konstrukt som "passer bedre" eller er mer naturlig og relevant i andre fag enn matematikk?

Fordelingen av matematikkoppgaver på de ulike skrivehandlingene forteller noe om hvilke skrivehandlinger lærerne som deltar i Normprosjektet, synes er mer relevante enn andre å skrive ut fra i matematikkfaget.

Tabell 3 viser at cirka halvparten av de 34 skriveoppgavene i matematikk, 15 skriveoppgaver, er laget ut fra skrivehandlingen *å beskrive*, 11 av 34 er laget ut fra *å utforske*, 2 ut fra *å samhandle* , 1 ut fra *å reflektere,* mens ingen er laget ut fra *å forestille seg* eller *å overbevise*. 5 skriveoppgaver er uten oppgitt skrivehandling. Alle skriveoppgavene har en matematikkfaglig tematikk.

Ut fra fordelingen av skrivehandlinger i matematikk, virker det for eksempel ikke som at lærerne syntes at andre skrivehandlinger enn å utforske og å beskrive var særlig relevante for å lage skriveoppgaver i matematikk. Kanskje vil noen synes det er

overraskende at det ikke er en eneste overbevise-oppgave i matematikk – en skrivehandling som går i dialog med mye av matematikkfagets resonnering, logikk, overbevisning, bevisførsel osv. Likevel er det ikke sikkert at *skolefaget* matematikk har like sterke overbevise-tradisjoner som for eksempel det *vitenskapelige* matematikkfaget.

Den samme tendensen med hensyn til fordeling ut fra skrivehandlingene finner vi i naturfag der 78 (65 %) av de totalt 119 naturfagsoppgavene enten er gitt ut fra å utforske eller å beskrive. Lykknes (2015) finner den samme tendensen, noe hun karakteriserer som naturlig: "At oppgavene som velges i naturfag i Normprosjektet, i så stor grad er "det"-orienterte, illustrerer noe av fagenes egenart og er i tråd med skrivetradisjoner i naturfagene" (Lykknes, 2015, s. 167). Det samme kan nok sies å gjelde matematikk.

Kanskje er det både faglige forskjeller, hvordan skrivehandlingene er beskrevet og formidlet overfor lærerne og hvordan skrivehandlingene oppfattes av lærerne, som gjør at enkelte skrivehandlinger virker (for lærerne som lager skriveoppgaver) mer relevante i noen fag enn i andre. For eksempel kan man koble dette til hvordan det personlige og "jeg-orienterte" var lagt vekt på i fremstillingen av det å reflektere (jf. min analyse av Skrivehjulet og ressursheftet). Ressursheftets opplisting av eksempler på reflekterende tekster ("logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg") er kanskje eksempler som kan ha ført til at lærerne velger den eneste "jeg-orienterte" skrivehandlingen til fag som norsk og RLE, og at de i matematikk og naturfag heller velger de "det-orienterte" skrivehandlingene beskrive og utforske. Det å reflektere ble kanskje ikke oppfattet som like relevant i matematikk, noe som kanskje er en mulig forklaring på hvorfor det kun ble laget én skriveoppgave ut fra denne skrivehandlingen.

Selv om Lykknes (2015) konkluderer med at naturfag "på ingen måte et glemt fag i skolens skriveopplæring" (s. 177) basert på skriveoppgavematerialet i Normprosjektet, påpeker hun likevel en mangel på naturfagoppgaver som etterspør faglig-vitenskapelig *refleksjon.* Med bakgrunn i sin analyse av naturfagsoppgavene hevder hun videre at*:*

> potensialet for skriveopplæring ikke er godt utnyttet. Som jeg har vært inne på, synes konkrete invitasjoner til å gjøre *faglige* refleksjoner og argumentasjoner å mangle i materialet. Kanskje

> har lærerne i prosjektet blitt begrenset av oppdraget: å lage skriveoppgaver ut fra alle seks skrivehandlingene? (Lykknes, s. 178)

Når Lykknes påpeker at hun savner naturfaglige skriveoppgaver som legger opp til *faglig refleksjon* i naturfag, kan dette være et uttrykk for at lærerne i Normprosjektet ikke synes at denne skrivehandlingen virker relevant for reflekterende skriving i naturfag. På dette punktet skiller skriveoppgavene i mitt materiale seg noe fra det generelle oppgavematerialet, for halvparten av matematikktekstene i mitt materiale er skrevet ut fra den reflekterende skrivehandlingen.

Spenningen mellom produkt og prosess (jf. kapittel 2 og 5.1.6) reflekteres også i det totale skriveoppgavematerialet, spesielt når det gjelder de utforskende skriveoppgavene. Mange av utforskingsoppgavene kan sies å legge opp til beskrivende skriving, som oftest ved at elevene skulle skrive ”hva de gjorde” da de utforsket. For eksempel befinner nesten samtlige naturfagsrapporter seg under å utforske, en sjanger som ikke nødvendigvis innebærer ”utforsking”, men kanskje heller rapportering/beskrivelse. Lykknes er inne på dette: ”Utforskende aktivitet har altså av lærerne i stor grad blitt forvekslet med utforskende *skriving*, som er noe helt annet” (Lykknes, 2015, s. 177). Totalt er det 98 intendert utforskende skriveoppgaver fordelt over de to intervensjonsårene, og litt over halvparten av disse (52 skriveoppgaver) ble gitt i matematikk eller naturfag. “Over halvparten” av de 98 intendert utforskende skriveoppgavene ble altså laget i de to realfagene, men kun 11 av disse ble laget i matematikk (en av de to skrivehandlingene det ble skrevet mest ut fra i dette faget).

Hva er det de 34 skriveoppgavene i matematikk spør etter? De spør i stor grad etter reproduksjon av kunnskap, uavhengig av hvilken skrivehandling det er snakk om. Oppgaveformuleringene til de deltakende lærerne i Normprosjektet gir inntrykk av at lærerne oppfatter matematikkfaget som et fag som dreier seg om å reprodusere regler, definisjoner og fremgangsmåter. Dette gjelder både oppgavene under å utforske og å beskrive, selv om for eksempel å utforske i større grad enn å beskrive knytter seg til noe drøftende, analyserende, resonnerende osv.

Det er også interessant å legge merke til at *alle* skriveoppgavene laget i matematikk, kan karakteriseres som det Iversen (2014) kaller “ikke-tradisjonelle” skriveoppgaver:

> en samlebetegnelse for de skriftlige opgavegenrer, hvor opgaveformuleringerne eller *skriveordrerne* lægger op til, at elever skriver besvarelser, som *ikke udelukkende* består i at løse matematikopgaver, der imiterer de opgaver, der stilles ved de skriftlige studentereksamener i matematik. Sidstnævnte betegnes i afhandlingen *traditionelle matematikopgaver*.
> (Iversen, 2014, s. 13)

Det vil si at det *ikke* er noen eksempler på tradisjonelle skriveoppgaver i matematikk, slik Iversen definerer disse. Det samme gjelder de fire matematikkoppgavene i mitt materiale. Iversen inkluderer nemlig også den algoritmiske skrivingen ved hjelp av en blanding av verbalspråk, symboler og illustrasjoner i begrepet ”skriving”. Dette synet på skriving åpner også Skrivehjulet for, gjennom et fokus det multimodale, men man finner *ingen* eksempler på slike skriveoppgaver i matematikk, verken i Normprosjektets oppgavemateriale eller i eksempler gitt i ressurshefter som del av skoleringen eller lignende. Kanskje er matematikkskrivingens potensielle multimodale aspekter noe som ble underkommunisert eller lite lagt vekt på i Normprosjekt-konteksten (både av lærerne selv og i skoleringen av lærerne)? En stor del av den matematikkfaglig relevante skrivingen, slik Iversen definerer den, synes slik sett underkommunisert eller underprioritert i Normprosjektet. Dette vises både av hvordan prosjektet omtales i vitenskapelige artikler og i ressursheftene, og av hvordan lærerne laget skriveoppgavene. Én faktor som kan bidra til å forklare dette var at ingen i forskergruppa representerte andre fag enn norsk, noe som eksempelvis kan ha ført til at aspekter ved skriving i matematikk kan ha blitt underkommunisert overfor lærerne i prosjektet. Det kan også ha med fagkultur å gjøre, for når det gjelder faget som skrivefag, er kanskje den matematikkfaglige kulturen en “seigere” og vanskeligere kultur å overbevise eller påvirke enn for eksempel naturfagskulturen (som er godt representert i materialet).

5.2.3 Tendenser og mønstre med hensyn til skriving i norsk (med spesielt blikk på skriveoppgavene ut fra å reflektere og å utforske)

Når det gjelder matematikkoppgavene, kan man som sagt skimte et matematikkfag som virker underprioritert i Normprosjekt-konteksten. Det samme kan ikke sies om norskfaget.

I tabell 2 (kapittel 5.2.1) ser vi at 181 av 687 skriveoppgaver ble gitt som ”rene” norskoppgaver. Det vil si at 26 % av det totale skriveoppgavematerialet var skriveoppgaver der norsk var oppgitt som eneste fagtilknytning, og norsk var det faget det ble gitt klart mest skriveoppgaver i. I tillegg er som sagt 136 (20 %) av skriveoppgavene i det totale materialet skriveoppgaver der *norsk er oppgitt som ett av to fag*. Trolig føres norsk opp som tilleggsfag[40] for disse 136 skriveoppgavene fordi *aktiviteten skriving* er sett på som norskfaglig (jf. skrivekulturen på Marka). Det vil si at 46 % av skriveoppgavene (omtrent halvparten) enten er ”rene” norskoppgaver eller har norsk ført opp som tilleggsfag. Denne tendensen gjelder på tvers av alle skrivehandlinger. Norskfaget er altså sett på som skrivefaget med stor S av lærerne i Normprosjektet, i hvert fall hvis man tar utgangspunkt i antall skriveoppgaver som får norsk-tilknytning av lærerne.

Selv om det er mange skriveoppgaver gitt i norsk, reiser norskoppgavenes tematikk spørsmål om Normprosjektet-lærernes oppfattelse av *fagets faglighet*. Noe spissformulert kan man si: Dersom Normprosjektets skriveoppgaver er det som skal få bestemme norskfagets innhold, er dette et norskfag som i hovedsak handler om klasseturer, klassemiljø, å argumentere for eller imot lekser/kjæledyr, regler for samvær med andre elever, moralske og etiske problemstillinger, skrive brev osv. I tillegg finnes det under ”å forestille seg” en god del ”skriv en fortelling”-oppgaver. Det finnes også enkelte oppgaver der man skal forklare ”hva et biodikt er” og skrive ”bokanmeldelse”, men dette hører til unntakene. Til sammenligning kan skriveoppgavene i matematikk og naturfag alle karakteriseres som *faglige* skriveoppgaver. Disse handler om ulike forsøk, skriving av rapporter, og å utforske, beskrive eller reflektere over deler av

[40] Jeg karakteriserer norsk som ”tilleggsfag” fordi det eksempelvis står “norsk, naturfag” på oppgavene “vel deg ein planet i vårt solsystem og forklar kva som er ulikt mellom denne planeten og jorda vår” og “vi skal utføre et forsøk med ballonger…”. Altså i tilfeller det er tydelig at skrivingen har funnet sted i et fag som ikke er norsk.

faginnholdet. Som jeg var inne på ovenfor, kan det tenkes at det som *gjøres* – skrivingen – ses på som "det norskfaglige" ved skriveoppgavene, og at det ikke er så viktig *hva* det skrives om i faget, så lenge man skriver *om noe*. Tidligere forskning om forståelsen av skriving som grunnleggende ferdighet kan underbygge denne hypotesen (jf. Aasen et al., 2012).

Som vi ser av fordelingen av skrivehandlinger i Normprosjektets norskoppgaver, er det flest skriveoppgaver som er laget ut fra skrivehandlingene å forestille seg, å overbevise og å samhandle. Skriving ut fra disse tre skrivehandlingene utgjør 73 % av skrivingen som foregår i norsk som del av Normprosjektet. Norsk er også det faget som det skrives klart mest i ut fra de nevnte tre skrivehandlingene. Når det gjelder de intendert *overbevisende* skriveoppgavene, er dette oppgaver som ofte dreier seg om å overbevise noen om hvorfor man skal / ikke få lov til å kaste snøball ute, ha smartboard i alle klasserom, få lov til å ha mobil på skolen, kjøpe datamaskin hjemme, ha visse uteaktiviteter fremfor andre i friminuttene, få det ene eller det andre til jul/bursdag (mange skriveoppgaver om ønskelister), høre på musikk i timen osv. Mange av disse oppgavene er skrevet innenfor brevsjangeren. De *forestillende* skriveoppgavene utgjør mest fortellingsoppgaver, og brevsjangeren brukes nesten utelukkende når det skrives ut fra å *samhandle*. Eksempelvis utgjør brev og fortellinger (ut fra å forestille seg) 43 % av all skrivingen i norsk. Innenfor enkelte skrivehandlinger er det nesten ikke variasjon i det hele tatt med hensyn til sjanger, og spesielt gjelder dette å samhandle (brev) og å forestille seg (fortellinger).

Nesten uten unntak har refleksjonsoppgavene klassifisert som "norsk" (og refleksjonsoppgavene for øvrig) en tematikk som omhandler de tidligere nevnte mellommenneskelige temaene. Tendensen med manglende invitasjoner til faglige refleksjoner gjelder dermed også her.

RLE kan sies å være "refleksjonsfaget" i Normprosjektet da det er flest refleksjonsoppgaver gitt i dette faget: Hele 50 % av skriveoppgavene i faget er gitt ut fra den reflekterende skrivehandlingen, og i likhet med norskoppgavene er det også her flest skriveoppgaver med mellommenneskelig tematikk. Jørgensen (2015) påpeker at det er lite refleksjon ut over moralske og etiske problemstillinger, og at hun er overrasket over at nesten samtlige av refleksjonsoppgavene (som hun undersøker) kan

knyttes til RLE-området "filosofi og etikk", som for øvrig er det minste fagområdet i læreplanen (Jørgensen, 2015). Dette forsterker hypotesen om at *å reflektere* blir sett på som "personlig skriving" og ikke oppfattes som relevant for å gi oppgaver som spør etter refleksjon over faglige temaer. Det bør også nevnes at når Lykknes (2015) og Jørgensen (2015) begge savner "faglig refleksjon", er det ikke sikkert at de verken legger det samme i begrepet, eller først og fremst baserer seg på et refleksjonsbegrep som tar utgangspunkt i Skrivehjulet. Uavhengig av dette er det felles for begge to at de tolker Skrivehjulets skrivehandling å reflektere, og oppgavene som er laget ut fra denne skrivehandlingen, som noe som i større grad knytter seg til "personlig skriving" enn "faglig refleksjon" (i likhet med meg selv), uavhengig av hva dette faglig reflekterende måtte innebære i de to fagene.

Når det gjelder *utforskingsoppgavene,* er det kun 14 av 98 utforskingsoppgaver som er spesifisert som rene norskoppgaver. Blant disse 14 er: "å utforske hva som er den beste måten å feire bursdagen din på" (3 slike oppgaver), "hva som er positivt/negativt med leksearbeid på skolen" (to like oppgaver om dette) og "Kor lang tid trur du elevane i gruppa di i gjennomsnitt brukar på skulevegen?", "Intervju en voksen person om yrket han/ho har", "skriv en forskningsrapport", "utforske to bøker".

Norskoppgavene i min studie er både like og ulike skriveoppgavene i det totale materialet. Materialet mitt skiller seg fra de fleste norskoppgavene i Normprosjektets materiale fordi det her skrives mest fortellinger, brev og overbevisende tekster om "hvordan feire bursdagen" og lignende. Likevel er skriveoppgavene like på den måten at de knytter seg tett til ressursheftenes definisjoner av skrivehandlingene. Skriveoppgavene i mitt materiale er nært koblet til temaene klassen arbeidet med i norskfaget i perioden innsamlingen skulle foregå, jf. Normprosjektets oppfordring om nettopp dette, og flere av dem handler for eksempel om ulike former for arbeid med litteratur. Det finnes selvsagt en del slike skriveoppgaver i Normprosjektets totale materiale også, men slike skriveoppgaver ble stort sett ikke gitt i norsk som del av Normprosjektet. Materialet er dermed ikke representativt for hovedtendensene i Normprosjektets skriving i norsk, men er heller eksempler på skriveoppgaver som utgjør unntakene.

5.2.4 “Oppgavebanken”: en ytterligere låsing av hjulet?

Det som underveis i Normprosjektet ble kalt “oppgavebanken”, var Normprosjektets ressursbank på nett som inneholdt et utvalg av skriveoppgaver fra det første intervensjonsåret (2012/2013). Forskergruppa hadde fjernet noen ”dårlige” oppgaver fra denne banken. Oppgavebanken ble laget etter forespørsel fra lærerne fordi det å lage skriveoppgaver var en utfordring (Otnes, 2014). Intensjonen med oppgavebanken var at man skulle lage en ressursbank på nett med oppgaver samlet inn i løpet av første intervensjonsår som lærerne kunne hente inspirasjon fra når de lagde skriveoppgaver det andre intervensjonsåret (2013/2014).

Flere oppgaver fra oppgavebanken går igjen i oppgavematerialet det andre intervensjonsåret, enten i opprinnelig form eller noe redigerte. Dette er både et utslag av at lærerne (naturlig nok) delte oppgaver med hverandre, og at de hentet oppgaver og inspirasjon fra oppgavebanken. Det at forskergruppa la ut en ressursbank som ble brukt som ”forbildeoppgaver”, kan ha vært med på å påvirke tendensene og mønstrene i oppgavematerialet for øvrig. At de skulle bli oppfattet som “forbildeoppgaver”, var imidlertid ikke hensikten fra Normprosjektets side, og derfor ble ressursbanken også fjernet i ettertid. Oppgavene i oppgavebanken fikk trolig en høyere status enn en ”hvilken som helst” skriveoppgave, og kanskje oppfattet lærerne disse oppgavene som både godkjente og gode i intervensjonsøkologien.

Oppgavebanken reflekterer tendensene i Normprosjekt-materialet for øvrig: Det er få (om noen) matematikkoppgaver, ”norskoppgavene” er vanskelige å plukke ut på grunn av tematikk (jf. tendensene ovenfor), de utforskende oppgavene handler stort sett om å beskrive eller om å fortelle om en utforskende aktivitet, det kan virke som at skriveoppgavene stort sett lages ut fra grunnstillingen, og samtlige refleksjonsoppgaver handler om mellommenneskelige temaer og ”personlig skriving” (til forskjell fra å etterspørre refleksjon over faglige emner og temaer).

Grunnen til at jeg trekker inn oppgavebanken, er for å komme med et økologisk poeng om at Normprosjektets presentasjon av skrivehandlinger (og lignende), metodiske valg med hensyn til innsamling (”å skrive seg gjennom Skrivehjulet”) og ulike måter man bevisst eller ubevisst la premisser for lærenernes oppgavedesign, også utgjør viktige

bestanddeler av økologien når jeg forsker på skriving i et større intervensjonsprosjekt. Kanskje har deler av intervensjonskonteksten vært med på å forsterke en del av tendensene man finner i skriveoppgavematerialet (for eksempel hva gjelder skriving i matematikk).

5.2.5 Oppsummering: Tendenser og mønstre i Normprosjektets oppgavemateriale

Tendensene i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale er relevante for min studie. De viser hvordan lærerne synes å oppfatte aspekter ved skriving i de to fagene når de lagde skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene, og belyser premisser ved hvordan de kan ha oppfattet skrivehandlingene som relevante (eller mindre relevante) for skriving av reflekterende og utforskende tekster i norsk og matematikk. Siden jeg har samarbeidet med de tre lærerne i min studie om å formulere de åtte skriveoppgavene, er det også relevant å sammenligne disse med enkelte mønstre i det totale skriveoppgavematerialet. Gjennomgangen er dermed relevant som bakgrunn for analysene av skriveoppgavene og tekstene skrevet med utgangspunkt i dem.

For det første er halvparten av mitt materiale skriveoppgaver som er laget i matematikk. Dette reflekterer ikke den generelle fagfordelingen i Normprosjektets øvrige skriveoppgavemateriale, der det kun er 5 % av skriveoppgavene som er laget i dette faget. I tillegg er halvparten av matematikktekstene i min studie tekster som er skrevet ut fra den reflekterende skrivehandlingen. I Normprosjektets skriveoppgavemateriale er det totalt kun én refleksjonsoppgave som er laget i matematikk. De to refleksjonsoppgavene i matematikk i denne studien, er i tillegg laget ut fra kombinasjonen reflektere-kunnskapsutvikling. Da jeg og de tre lærerne lagde skriveoppgaver, og spesielt i matematikk, viste det seg i ettertid at vi nok har utnyttet dreibarheten til Skrivehjulet i større grad enn mange andre lærere i Normprosjektet. Dette er et eksempel på et bidrag som trolig kommer på grunn av min deltakelse i oppgavelagingen.

Både norsk- og matematikkoppgavene i mitt materiale tar utgangspunkt i noe klassen arbeidet med i norsk- og matematikkfaget i innsamlingsperioden, jf. ressursheftets oppfordring. Norskoppgavene i min studie er ikke skriveoppgaver som ligner på skriveoppgavene det er flest av i Normprosjektets øvrige materiale, der det skrives mest

fortellinger, brev og overbevisende eller personlige tekster om ”hvordan feire bursdagen”. Likevel finnes det unntak fra denne hovedtendensen også i det totale skriveoppgavematerialet, og skriveoppgavene i min studie ligner mer på unntakene enn hovedtendensene.

Hvordan de åtte skriveoppgavene i mitt materiale knytter seg til ressursheftet og Normprosjektets beskrivelser av skrivehandlingene, og hva klassen arbeidet med i fagene, vil jeg komme tilbake til i kapittel 6. Som sagt er det også her jeg skal komme inn på hvordan oppgavene er introdusert i klasseromskonteksten.

*“*Pedagogiske idealer og læreres mål er ikke nødvendigvis sammenfallende”, skriver Langer (1997) og henviser til at lærerne i hennes studie tenker om det overordnede i faget annerledes enn når det er snakk om det konkrete (s. 242). Langers poeng kan overføres til det jeg peker på i dette kapittelet: For å sette det på spissen er poenget at jo ”nærmere” undervisningen man kommer, jo mindre tas det hensyn til de idealtypiske prinsippene i Skrivehjulet. Dette ser vi er noe som kan gjelde både for lærerne når de lager skriveoppgaver, og for Normprosjektets forskergruppe når de konkretiserer og definerer skrivehandlingene i ressursheftet. Man kan altså tenke seg et lignende forhold mellom de abstrakte og idealtypiske beskrivelsene av skrivehandlingene på den ene siden, og eksempelvis lærernes operasjonaliseringer av skrivehandlingene i de konkrete skriveoppgavene og i forenklinger i ressursmateriell på den andre.

6 Elevenes posisjoneringer i tekster skrevet i norsk og matematikk

Med posisjoneringsanalysen og talegenrebegrepet fokuserer jeg på det situerte ved elevtekstene, det vil si at elevenes ytringer er skapt i spesifikke kontekster, og at elevenes tekster er deres fortolkninger av hvilke(n) talegenre(r) de ser ytringene sine som del av (jf. teori- og metodekapittelet).

Elevenes posisjoneringer kan sies å være uttrykk for skriving som svar på det de oppfatter som forventninger til en viss skrivehandling, samtidig som skrivingen kan være uttrykk for skriving i et fag med en viss tekstkultur. Når jeg tidligere har skrevet at posisjoneringsanalysene kan anskueliggjøre noen fagkulturer, er det nettopp dette talegenre- og posisjoneringsperspektivet bidrar med. Skrivingen foregår også "på skolen" som institusjonell og didaktisk kontekst, og elevene svarer på en gitt oppgave, med oppsatte vurderingskriterier, introduksjon av oppgaven, respons fra læreren osv.

Samtidig foregår skrivingen i en intervensjonskontekst der det eksisterer noen premisser og utgangspunkt for hva det å reflektere og utforske kan innebære som skrivehandlinger. Disse premissene og utgangspunktene er dessuten spenningsfylte og delvis motstridende (jf. kapittel 2 og 5). Elevene posisjonerer seg i dialog med noen av disse spenningene på ulike måter når de skriver antatt reflekterende og utforskende i de to fagene. En sentral del av analysekapittelets gjennomgående diskusjon vil dreie seg om disse spenningene.

Kapittelet er strukturert på den måten at jeg går gjennom skriveoppgave for skriveoppgave og presenterer ulike næranalytiske teksteksempler ut fra hver av disse. I mine øyne er dette den mest ryddige måten å presentere analysene for leseren på, siden materialet er komplekst på grunn av forskjellige skriveoppgaver, fag og skrivehandlinger: Materialet er sammensatt av tekster skrevet til åtte skriveoppgaver i to ulike fag og ut fra to ulike skrivehandlinger. Ikke minst har det skjedd ulike ting i de åtte klasseromskontekstene som er relevant for leseren å vite noe om før jeg kommer inn på elevenes posisjoneringer i elevtekstene. Før hver del med teksteksempler og analyser, skal jeg komme inn på hvordan skriveoppgaven er formulert, hvordan den går i dialog med refleksjons- eller utforskingsbegrepet i Normprosjektet, hvordan

skriveoppgaven forholder seg til faget det skrives i, og trekke frem relevante elementer ved hvordan lærerne har introdusert skriveoppgaven og den aktuelle skrivehandlingen i klasseromssituasjonen.

6.1 Posisjonering i tekst om sannsynlighet i matematikk

Følgende skriveoppgave er en del av datainnsamling tre (se Tabell 1, kapittel 4.4.1):

> Både til vanlig og i matematikk bruker man ord som ”sannsynlighet”, ”sjansen for”, ”sannsynligvis”, ”sannsynlig”, ”lite sannsynlig”, ”usannsynlig”, at noe ”alltid” eller ”aldri” kommer til å skje og lignende:
>
> ”Det er **stor sannsynlighet** for at Høyre, Frp, Venstre og Kristelig Folkeparti vinner valget.”
> ”Når man triller en terning, er det **like stor sjanse for** å få en sekser som å få en ener.”
> ”Jeg kommer **sannsynligvis** på skolen i morgen, med det er **ikke sikkert**.”
> ”I år er det **stor sjanse for** at Rosenborg vinner serien.”
> ”Det er **usannsynlig** at Bille Nielsen kommer til å gå til Ranheim istedenfor Rosenborg neste sesong.”
> ”Det er **større sjanse** for å trekke én tier fra kortstokken enn å trekke to tiere på rad.”
>
> **Hva tenker du på når du hører ordet “sannsynlighet”, og hva tror du dette kan dreie seg om i matematikk? Skriv en tekst der du reflekterer over hva du forbinder med ordet “sannsynlighet”, og hva du tror dette dreier seg om i matematikk**.

Skriveoppgaven går i dialog med Skrivehjulet og ressursheftets beskrivelser av skrivehandlingen å reflektere (”egne erfaringer, tanker og følelser”) gjennom bruken av ”du” i kombinasjon med ”hva tenker du på”, ”hva tror du dette kan dreie seg om”, og ”hva du forbinder med”. Oppgaven knytter seg tydeligere til ”erfaringer og tanker” enn “følelser”. ”Du” nevnes flere ganger i oppgaveformuleringen, og bakgrunnen for dette er at skrivehandlingen i Normprosjektet blir presentert som jeg-orientert. Likevel skiller den seg litt fra hvordan refleksjonsbegrepet er omtalt i Normprosjekt-konteksten (jf. kapittel 2 og 5), for det er også en *faglig* refleksjon oppgaven ber om, som ikke kommer like tydelig frem i eksempelvis ressursheftets definisjoner av skrivehandlingen: Det spørres for eksempel ikke om *personlig evaluering*. Det intenderte formålet med skriveoppgaven er kanskje heller ikke slik som i Skrivehjulets grunnstilling ”identitetsdanning”, men ”kunnskapsutvikling” eller ”kunnskapsorganisering”. Elevene inviteres til å reflektere over *egne* (”jeg”) tanker om, erfaringer med og forbindelser til *et matematisk begrep* (“det”).

I oppgaveformuleringen anskueliggjøres en spenning mellom matematisk og hverdagslig bruk av ordet sannsynlighet. Eksemplene før selve oppgaveformuleringen tematiserer implisitt denne spenningen, og disse eksemplene innebærer ulik grad av det

Lysø (2006) kaller matematisk presisering av sannsynlighetsbegrepet (s. 31 ff). Det samme kommer frem i det todelte skriveoppdraget og viser seg også som en spenning mellom sannsynlighet som noe elevene selv kan (assosiativt) forbinde noe med, og sannsynlighet som *faglig* begrep.

Skriveoppgaven legger opp til epistemisk modalitet (se kapittel 4.8.3) gjennom ”tror” og ”kan”: Man trenger ikke være sikker. I et talegenreperspektiv handler dette om at skriveoppgaven åpner for talegenrer i form av realiseringspotensial. De nevnte formuleringene åpner for ulike assosiasjoner og ulike sammenhenger (”hva du *forbinder* med ordet sannsynlighet”). Dette står i relasjon til refleksjon som noe som har med egne ”tanker og erfaringer” å gjøre, og gjør oppgaven delvis åpen. Jeg skriver *delvis* åpen fordi skriveoppgaven også kan forstås som en hybrid gjør-rede-for-oppgave: Oppgaven åpner også for en skriverposisjon som går ut på å vise (for læreren/leseren) at man vet hva sannsynlighet “dreier seg om” i matematikk, selv om dette nedtones av formuleringer som “hva tenker du på” og “hva tror du”. Slik sett er oppgaven ispedd enkelte absolutistiske aspekter, slik Paul Ernest (1991) beskriver absolutisme: “the absolutist view of mathematical knowledge is that it consists of certain and unchallengeable truths” (s. 7). Skolekonteksten underbygger denne delen av oppgaveformuleringen: Skrivehendelsen finner sted i begynnelsen av en periode der elevene skal begynne på lærebokens kapittel om sannsynlighet – som bl.a. inneholder definisjoner av hva sannsynlighet “er”, regler for hvordan man gjør når man møter sannsynlighetsoppgaver og lignende. Likevel legger skriveoppgaven opp til en åpnere (og annen) skriverposisjon enn for eksempel oppgaveformuleringen “hva *er* sannsynlighet?” vil gjøre, som i enda større grad bærer preg av absolutisme. Slik sett posisjoneres skriverne i skriveoppgavens matematikkfag som del av et fag der matematisk kunnskap finnes statisk ”der ute”, men denne kunnskapen er også noe som har noe å gjøre med elevenes hverdag og erfaringsgrunnlag.

Da skriveoppgaven introduseres for elevene i klasseromskonteksten, er sannsynlighet temaet for perioden klassen skal inn i (jf. ”oppgaven skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med” fra ressursheftet). Skriveoppgaven brukes av lærerne som en oppstart til perioden, og tekstene skal brukes av lærerne for å få et innblikk i hvordan elevene tenker om sannsynlighetsbegrepet slik at de kan tilrettelegge den videre undervisningen. Dermed kan man også si at lærernes intensjoner med skriveoppgaven

også er en del av skrivesituasjonens økologi.

Lærer Knut presenterer skriveoppgaven for elevene og får ulike elever til å lese opp utsagnene/eksemplene i begynnelsen av skriveoppgaven, mens de snakker om disse i lyttekroken underveis. Knut legger vekt på frasene som er uthevet i eksemplene ("ikke sikkert", "stor/liten sannsynlighet", "sjansen for" osv.), og stiller spørsmål som: "At det er "like stor sjanse for"… hva legger dere i det?" Han får elevene til å sette ord på hva de tenker på når de hører disse uttrykkene, og klassen samtaler om aspekter ved hva sannsynlighet dreier seg om. I lyttekroken tematiseres derimot ikke forskjellen mellom den matematisk funderte og den dagligdagse betydningen av sannsynlighet. Dette er noe som blir opp til elevene å eventuelt ta stilling til i tekstene sine.

"Hva forstår dere at dere skal gjøre?", spør Knut etter at han har fått en av elevene til å lese opp oppgaveformuleringen fra smartboardet. "Vi skal reflektere", lyder svaret fra en av elevene. Knut følger opp:

Knut:	Reflektere! Hva var det å reflektere og refleksjon? Dere har jo skrevet masse reflekterende tekster og akkurat levert en på itsLearning. Hva dreier det seg om?
Elev:	Begrunnelse?
Knut:	Begrunnelse, bra! (…) Og så vet jeg vi har sånne hjelpeord som kan hjelpe oss littegranne med hensyn til det å skrive begrunnende, reflekterende.
Elev:	"fordi"
Knut:	ja, et bindeord, "fordi", bra
Elev:	på grunn av, på tross av
Knut:	på grunn av, på tross av. Ja, da har vi i hvert fall tre

(fra lydopptak)

Utdraget viser noe viktig med hensyn til utvikling av talegenre i klassen (jf. kapittel 3.1.3). Det *å begrunne* er noe lærerne har trukket frem både i forbindelse med det reflekterende og det utforskende, og er noe klassen snakker om i forbindelse med samtlige skriveoppgaver i mitt materiale. Hjelpe- og bindeordene Knut henviser til, er hentet fra ressursheftet om skrivehandlinger. I ressursheftet blir bindeordene listet opp som "kjennetegn på utforskende skriving" (men det åpnes for at dette ikke kun gjelder det å utforske). Selv om bindeordene er noe som i ressursheftet fra Normprosjektet i

større grad blir knyttet til det å utforske noe, sier lærerne ofte i intervjuene at når man skriver om hva "jeg mener, tenker og føler" (hvordan det å reflektere er presentert i Normprosjektet), synes de det er naturlig å skrive om *hvorfor* man mener tenker og føler på den måten man gjør. Det å begrunne er dermed en viktig del av det å skrive reflekterende tekst i deres øyne.

Det å begrunne er noe lærerne stadig kommer tilbake til som en viktig del av "hvordan vi gjør det" når elevene skal skrive reflekterende (og utforskende) i klasserommet. Med et talegenreblikk kan man si at dette er et trekk ved hvordan det i klassen utvikles aspekter ved talegenre når elevene skal skrive reflekterende og utforskende tekst.

Avslutningsvis nevner læreren en metafor om det å skrive reflekterende tekster:

> Knut: Se for dere at dere drar rundt med metalldetektor på stranden og skal finne sølv – spørsmålet er da – hvor langt er dere villige til å holde på for å finne sølvklumpen? Børster dere bare litt sand på overflaten, eller vil dere grave dypt for å få premien – å finne den store sølvklumpen? Nå skal dere grave dypt i tankene deres.
>
> Elev: Hva er premien da?
>
> Knut: Premien er en sprudlende god tekst.
>
> [Et ironisk "whao" høres fra elevene]
>
> Knut: De som børster bare litt støv fra bakken, blir ofte lite reflekterende tekster, kanskje blir de bare beskrivende, de som får til å grave dypt etter sølv og gull, skriver bedre reflekterende tekster

Bakgrunnen for metaforen ser jeg på som todelt: Det ene er at i intervjuene har lærerne ofte ytret at elevenes tekster blir "lite reflekterende" tekster, og at de blir mer "som referater" eller "beskrivende" (fra intervju). Med bakhtinsk terminologi er lærerens ytringer i lyttekroken på denne måten svar på andre ytringer og inngår i en ytringskjede (her eksemplifisert gjennom å gå i dialog med ytringer i intervjusamtalene). Også i andre klasseromssituasjoner tematiseres det på ulike måter at lærerne synes at elevene bør skrive mindre beskrivende og refererende. Selve refleksjonsmetaforikken, refleksjon som det "å grave dypt i tankene", er for øvrig en litt annen refleksjonsmetaforikk enn eksempelvis i Skrivehjulet, og går i dialog med en forståelse av refleksjon som "dypere" (og "bedre"?) tankevirksomhet enn ikke-refleksjon. Det andre er at lærerne syntes det var vanskelig å få elevene til å bruke tid på å arbeide med

å revidere tekstene sine. De ble ofte fort ”ferdig” uten å bruke tid på å arbeide mer med den. Dermed er metaforen også en måte å legge frem at elevene må bruke tid og være grundige (”grave dypt”), og ikke bare ”børste litt støv fra bakken”, i tekstarbeidet. Sekvensen belyser noe ved skrivekultur i klassen: Som sagt var ikke elevene (eller lærerne) vant til (før Normprosjektet) å arbeide eksplisitt med tekster, revidere tekster, få formativ respons osv. (se kapittel 5.1). Gjennom hele prosjektperioden brukte lærerne mye tid på å motivere elevene til å arbeide mer og revidere tekstene sine, selv om de syntes dette var vanskelig. Dette viser noe av det lærerne arbeidet for å endre ved klassens skrivekultur (jf. en skrivekultur i utvikling og endring).

Elevene bruker resten av timen til å skrive teksten, mens Knut går rundt og gir respons og svarer på spørsmål. Elevene får utdelt skriveoppgaven på et A4 ark, og får beskjed om å skrive på baksiden av arket og levere det inn mot slutten av timen.

6.1.1 Petters (m613) posisjonering

Petter (m613) har levert følgende tekst:

> Når jeg hører ordet sannsynlighet, tenker jeg på et sektordiagram med forskjellige farger på sektorene, og en pil som peker på en av fargene. Det er fordi at på noen loddtrekninger jeg har vært på, har det vært slike, og i loddtrekninger handler jo mye om sannsynlighet.
>
> I matematikk er sannsynlighet mye brøk og prosent, f.eks.: “Det er 10 % sjanse for at pilen peker på grønn.” Eller: “Det er 1/10 sjanse for at pilen peker på grønn.” Brøk og prosent er en stor del av matte, fordi hvis du ikke kan regne brøk eller prosent, kan man ikke gjøre stort i dagliglivet, og på grunn av det, blir ikke f.eks. butikkturer eller arbeidsliv enkelt.
>
> Så... når <u>jeg</u> hører sannsynlighet tenker jeg også på brøk og prosent, og økonomi. Økonomi fordi du må betale skatt, og at man bruker gjerne x% på mat, x% på klær, osv.

Uten overskrift begynner Petters tekst med en omskriving av spørsmålet i skriveoppgaven. Det første han trekker frem, er “et sektordiagram med forskjellige farger på sektorene”. Petters valg av ord innebærer en matematisk begrepspresisjon – sektordiagram, sektorer – fremfor for eksempel “lykkehjul”. Denne posisjoneringen preger resten av teksten: Petter posisjonerer seg som et *faglig* ”jeg”. For eksempel legger Petter ikke vekt på den dagligdagse måten å bruke sannsynlighet på (som i noen av eksemplene i skriveoppgaven), men trekker inn fagtermer, temaer, begreper og assosiasjoner som alle er matematisk relevante, og som står i relasjon til hverandre selv

om ikke alle direkte har med sannsynlighet å gjøre: ”sektordiagram med forskjellige farger på sektorene”, ”loddtrekninger”, ”brøk og prosent”, ”x %”, ”økonomi” osv. Den matematiske språkbruken og de ulike sammenhengene Petter trekker inn, er ifølge lærernes vurdering noe som gjør teksten hans til en bedre refleksjonstekst enn hvis han ikke hadde gjort dette (fra vurderingssamtale i intervju). De synes at den faglige språkbruken er relevant for det å skrive reflekterende i matematikk som svar på den gitte skriveoppgaven.

Petter posisjonerer seg i relasjon til ytringens “det” på en måte som gjør at han fremstår som *en som vet hva sannsynlighet er*. I forgrunnen av teksten finner vi de epistemiske påstandene om hva sannsynlighet ”er”, mens utdypingene av disse påstandene er eksemplifiserende bakgrunn. Han svarer dermed på skriveoppgavens invitasjon til epistemisk modalitet: ”I matematikk *er* sannsynlighet mye brøk og prosent” – og ikke *kan være,* og “i loddtrekninger handl*er* jo mye om sannsynlighet”. “Jo”-et understreker dette – det er *selvsagt* for Petter at loddtrekninger også handler om sannsynlighet. Det vil si at Petter posisjonerer seg med hensyn til “det” han skriver om, med et anstrøk av absolutisme, noe som også gjør at han går i dialog med det hybride gjør-rede-for-oppdraget. Likevel gir han ingen eksplisitt begrepsdefinisjon av sannsynlighet, men er opptatt av ulike eksempler og uttrykk for sannsynlighet.

Videre trekker Petter inn to ekvivalente uttrykk: ” ”Det er 10 % sjanse for at pilen peker på grønn.” Eller: “Det er 1/10 sjanse for at pilen peker på grønn.” I tillegg til å utdype lykkehjuleksempelet fra tidligere knytter (og viser) han her en sammenheng mellom prosent og brøk – 10 % er det samme som 1/10 – noe som igjen viser fagligheten i posisjoneringen. I intervjuet sier han at grunnen til å ta med eksemplene var å ”forklare leseren” hvorfor han trakk inn *både* prosent og brøk i setningen før, og ikke bare brøk *eller* prosent. På spørsmål om hvem han forklarer til, svarer han ”en som ikke vet hva sannsynlighet er”. Han beskriver altså sin egen tekst som *forklarende* og sin egen rolle som forklarer av noe leseren ikke vet hva er. Petters posisjonering bærer delvis preg av dette fordi han inntar en skriverposisjon der han selv har tilgang til ”sannheten”, og nå viser dette frem (til noen) i teksten. Den tenkte mottakeren Petters tekstlige jeg henvender seg til, passer slik sett overens med det hybride ”gjør-rede-for”-oppdraget som skriveoppgaven legger opp til.

Jeg skriver at Petters posisjonering er delvis forklarende, for i tillegg til å fremstå som et faglig ”jeg”, inntar han en posisjon som *assosiasjonsskriver*, som heller kan minne om en mer personlig posisjonering. I teksten posisjonerer Petter seg som en som kan og vet om mange ulike sammenhenger (forbindelser – jf. skriveoppgaven: ”hva du forbinder med sannsynlighet”) i matematikk. Gjennom den assosiative måten å skrive på går Petter i dialog med den åpnere delen av skriveoppdraget som handler om hva man ”forbinder med” og ”tenker på” om sannsynlighet. Det er ikke sikkert at han hadde trukket inn de samme assosiative forbindelsene til for eksempel dagliglivet og økonomi dersom skriveoppgaven hadde vært foruten formuleringer som “hva tror du” / “hva tenker du på” / ”hva forbinder du med”. Assosiasjonene (for eksempel om ”prosent og brøk”) assosieres videre med noe annet (butikkturer og arbeidsliv) der sistnevnte assosiasjon om butikkturer og arbeidsliv ikke har noe eksplisitt med sannsynlighet å gjøre (selv om den første assosiasjonen har dette). Dette gjelder også eksempelet med økonomi som kommer nærmest som en (umiddelbar) assosiasjon mot slutten av teksten. Hans bruk av epistemisk modalitet i midtdelen gjør at han ytrer seg på en måte der sannsynlighet fremtrer som et *fast* begrep, mens den lettere assosiative stilen er uttrykk for en åpenhet. På denne måten posisjonerer Petter seg i dialog med ulike talegenrer i teksten sin, både en mer faglig gjør-rede-for-talegenre og en som åpner for det assosiative. Begge posisjoneringene tar utgangspunkt i skriveoppgaven.

Hans understreking av jeg (“jeg”) i siste setning understreker det *personlige* ved assosiasjonene samtidig som det er en nyansert generalisering: Både han og andre kan forbinde andre ting enn det han selv forbinder med sannsynlighet, selv om “sannsynlighet *er* brøk og prosent” for Petter. På denne måten posisjonerer Petter faginnholdet som fast (jf. ”certain and unchallengeable truths”), men de personlige erfaringene og tankene om faginnholdet *som noe*, er opp til den enkelte: Andre (”du”) kan forbinde annet med sannsynlighet (”det”) enn det han selv (”jeg”) gjør. Slik distingverer han seg også litt fra en typisk skriver som ”gjør rede for” noe. Kanskje er ikke skriveformålet i Petters ytring ”kunnskapsutvikling”, men ”kunnskapsorganisering” – Petter organiserer kunnskapen sin gjennom å knytte sammenhenger og relasjoner mellom ulike temaer og matematiske begreper i teksten. Den assosiative stilen, kombinert med den mer faglige skrivemåten, gjør at teksten har innslag av både en mer personlig og assosiativ og en mer faglig talegenre.

Gjennom de ulike sammenhengene, bruk av fagbegreper og matematisk relevant terminologi posisjonerer Petter seg som en som *viser* ulike sammenhenger til en leser (”du”). Det er ikke bare sammenhenger i faget som henvises til, men han knytter også relasjoner til en samfunnsmessig relevans – ett aspekt ved adressiviteten (”du”) er at han knytter det som er viktig med sannsynlighet, til at ”man”/”du” ikke kan gjøre stort i dagliglivet eller arbeidslivet uten å kunne brøk og prosent. Dermed er det kanskje ikke *skolefaget* matematikk Petter først og fremst skriver om når han kommer med eksemplene sine. Slik han posisjonerer seg, er ”matematikk” noe som overskrider faget som rent skolefag. I tillegg til å posisjonere seg som (matematikkfaglig) skoleskriver eller barn, som de skolske gjør-rede-for-elementene kanskje kunne tilsi, posisjonerer han seg også som en deltaker i et samfunn – et samfunn der man trenger matematikk til det meste. Slik omtaler Petter også matematikk i intervjuet – han forteller bl.a. at han ser på matematikk som et av de nyttigste fagene på skolen.

6.1.2 Ørjans (m601) posisjonering: et kort sammenlignende eksempel

Ørjan (m601) skriver følgende (korte) tekst som svar på den samme skriveoppgaven:

> Jeg tenker på ting som er sansynlig og ikke sansynlig når jeg hører ordet sansynlighet som for eksempel at det er veldig sansynlig at 6*2=12.
>
> Jeg trur at vi bruker sansynlighet i matte for at vi skal finne ut svaret i et mattestykke.

Det han ”tenker på” når det gjelder sannsynlighet, er skrevet på en måte der han posisjonerer seg *som elev-jeg på skolen:* ”*jeg* trur at *vi* bruker sansynlighet i *matte* for at *vi* skal finne ut *svaret i et mattestykke*”. ”Vi”-et er et elev-vi der ”vi” møter på oppgaver i en skolekontekst. Måten han posisjonerer seg på som del av matematikkfaget, er en posisjonering der det å være elev-i-matematikk handler om å vurdere riktigheten av ”svaret” (i bestemt form entall) på ulike ”mattestykker”. Dette skiller seg fra Petter som posisjonerer seg både som elev på skolen og som deltaker i et samfunn der man trenger matematikk til det meste. Når det gjelder posisjonering med hensyn til epistemisk modalitet, skriver Petter ”I matematikk *er* sannsynlighet” og Ørjan ”Jeg *trur* at vi bruker sansynlighet i matte for at”. Petter posisjonerer seg mer *fastslående* og epistemisk sikker, mens Ørjan posisjonerer seg i mindre grad epistemisk sikkert. Begge går i dialog med hvordan skriveoppgaven åpner for ulike

realiseringspotensialer, for som sagt legger den både opp til det å gjøre rede for hva sannsynlighet "er", og åpner muligheter for å tro, "tenke" og ikke være sikker. Selv om Ørjan ikke posisjonerer seg i relasjon til sannsynlighetsbegrepet slik det er tenkt fra lærerens side, sier likevel posisjoneringen hans en del om at han kanskje ser på matematikkfaget som et fag der det å finne frem til *svaret* er viktig ("at det er veldig sansynelig at 6 * 2 = 12" og "for at vi skal finne ut svaret i et mattestykke"). Det vil si at han posisjonerer seg som del av et matematikkfag der det handler om å finne frem til et "riktig" svar.

6.1.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Petter og Ørjans tekster er uttrykk for noe av variasjonen i posisjoneringer ut fra denne skriveoppgaven. Elevene posisjonerer seg med hensyn til skriveoppgavens åpning for både det assosiative og det faglig og definerende, også innad i samme tekst (jf. Petter). Slik det å reflektere blir presentert av Normprosjektet knyttes det å reflektere først og fremst til det *personlige*, og ikke nødvendigvis til det faglige (jf. kapittel 2 og 5). Posisjoneringsanalysen av Petters tekst kan peke på en utfordring ved det antatt reflekterende i så måte.

Dersom man ser bort fra den intenderte skrivehandlingen: Hva er det som gjør Petters tekst om sannsynlighet til en reflekterende tekst og ikke for eksempel en utforskende eller beskrivende tekst? Petter, i likhet med de andre elevene som skriver tekster ut fra denne skriveoppgaven, begrunner sine påstander, tanker og meninger, og tekstene har dermed argumenterende trekk, idet de argumenterer for hvorfor de forbinder det ene eller det andre med sannsynlighet. Tekstene knytter seg helt klart til Normprosjektets "å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser", selv om tekstene ikke handler like mye om følelser som erfaringer og tanker. Dette har nok noe med både oppgaveformulering, faglighet og tematikk å gjøre. I matematikkoppgaven er det for eksempel ikke like relevant for skriveoppdraget å reflektere over verdier og holdninger. Dette kommer kanskje både av faget og av formålet (kunnskapsorganisering fremfor grunnstillingens "identitetsdanning"). Som jeg har vært inne på i diskusjonen av litteratur og ressursheftet der Skrivehjulet presenteres (i kapittel 2 og 5), skal ikke ulike formål eller fag hindre skrivehandlingen fra å være "jeg"-orientert. Dermed spørs det om det, på grunn av beskrivelsene av hva skrivehandlingen "er", åpnes for at disse matematikktekstene kan kalles "reflekterende", eller om de må kalles noe annet. De er

i hvert fall ikke jeg-orienterte på samme måte som flere av norsktekstene – Petter skriver eksempelvis om egne erfaringer (med sannsynlighet), men det handler om egne erfaringer med og tanker om et *matematisk innhold* ("det"). Som jeg-orientert, personlig og med identitetsdanning som "vanligste" formål, kan skrivehandlingen å reflektere fremstå mindre aktuell i matematikkfaget enn i norsk. Kanskje passer ikke grunnstillingen like godt i fag og kontekster der det ikke er like relevant å reflektere over det mellompersonlige?

6.2 Posisjonering i tekst om det å regne med positive og negative tall

Følgende skriveoppgave er en del av datainnsamling 2 (Tabell 1, kapittel 4.4.1):

Skriv en utforskende tekst der du sammenligner det å regne med positive tall og det å regne med negative tall.

Elevene blir i oppgaveformuleringen bedt om å skrive en utforskende tekst, og blir bedt om å *sammenligne*. "Sammenligne" var listet opp som et synonym til det å utforske i den versjonen av Skrivehjulet som ble brukt av lærerne (her står det: "å utforske, drøfte, diskutere, *sammenligne*, analysere, tolke, resonnere" – se kapittel 2). Slik knytter skriveoppgaven seg til hvordan skrivehandlingen ble presentert i Normprosjekt-konteksten. Det er sammenligning Knut legger vekt på når skriveoppgaven introduseres for elevene i klasseromskonteksten. Knut snakker med klassen om hvordan de tolker og forstår skriveoppgaven, og han uthever ordene "utforskende", "sammenligne" og "det å regne med" på smartboardet mens de snakker om oppgaveformuleringen (og spesielt de uthevede ordene) med klassen.

Følgende sekvens er hentet fra klasseromssituasjonen når de snakker om hva det innebærer å utforske noe:

Knut: prøve ut forskjellige ting ja. Kanskje dere må gjøre det? Prøve ut 'forskjellige ting? Det er en ganske åpen oppgave, så går an å prøve ut 'masse forskjellige ting. Og så skal dere da skrive en utforskende tekst, og da skal dere på en måte, gjøre hva?

Elev: Ehm. Finne ut forskjeller, mellom positive og negative tall?

Knut: Forskjeller mellom ’regning ’med negative tall og ’regning ’med positive tall. Da må dere kanskje prøve dere litt frem. Undersøke, finne ut, så må dere selvfølgelig ’sammenligne.

(…)

Elev: Skal vi skrive om det ene er lettere eller vanskeligere enn det andre?

Knut: Det er veldig individuelt, men kanskje ikke først og fremst det. Du skal finne ut likheter og ulikheter mellom det å ’regne ’med positive tall og negative tall. For det ligger litt i oppgaven her at det kan være litt ulikt. Men det finnes likheter.

(…)

Knut: Du må sikkert regne noen mattestykker for å oppdage ting. Og så skriver du en tekst om det etterpå. Hva er det du finner ut hvis du gjør det ’sånn, og hva hvis du gjør det ’sånn. Likheter og ulikheter.

(fra kontekstopptak)

Det elevene skal sammenligne, er ”det å regne med positive tall” og ”det å regne med negative tall”. Formuleringen ”det å regne med” gjør at skriveoppgaven fokuserer på hvordan man går frem når man *regner* med det ene og det andre, det vil si *det operasjonelle* (kontra det begrepsmessige) ved positive tall og negative tall. Formuleringen åpner også for at mer abstrakte forskjeller mellom positive og negative tall kan være del av teksten. Skriveoppgaven er åpen med hensyn til hvilke forskjeller eller likheter man vil skrive om, og om man vil konsentrere seg om én eller flere regnearter – dette er opp til den enkelte. Denne åpenheten understrekes også av lærer Knut i klasseromskonteksten (som i utdraget ovenfor). Det er også opp til skriveren om det er likheter eller forskjeller man vil skrive om, eller begge deler, selv om, som Knut sier til elevene i utdraget over, det er klart at det å regne med positive tall og negative tall, ikke nødvendigvis er helt ”det samme”.

Skriveoppgaven gis som del av en periode der *negative tall* er på klassens arbeidsplan, og det er dette som er ”det nye” temaet for klassen i denne perioden. Med hensyn til spenningen mellom det å utforske som prosess og produkt, kan man legge merke til at Knut sier at ”du må sikkert regne noen mattestykker for å oppdage ting. Og så skriver du en tekst om det etterpå”. Det kan diskuteres om det er i selve utprøvingen (”regne noen mattestykker for å oppdage ting”) av regnestykkene det *utforskende* ligger, eller om det er i skrivingen av teksten (”og så skriver du en tekst om *det* [utforskingen?] etterpå”). Slik reflekteres spenningen mellom det å utforske som prosess og produkt i både oppgaveformuleringen og i lærerens introduksjon av skriveoppgaven.

Dagen før skoletimen hvor skrivingen (og sekvensen ovenfor) fant sted, snakket Knut fem minutter om negative tall med klassen før de jobbet med oppgaveregning fra arbeidsplanen de siste 20 minuttene. Han begynner denne innføringsøkten med å spørre: ”Hva er det største negative tallet dere vet om?” og innleder en diskusjon med elevene om tallet -9999999 millioner (et tall en elev foreslår) er større eller mindre enn -1. ”Hva er negative tall?”, spør han klassen om etterpå, og noen elever svarer ”tall under null”. Knut følger opp spørsmålet med å sette opp en null (0) på smartboardet, og setter opp noen positive tall som er plassert under nullen. ”Er ikke dette tallet også ’under null?”, spør han før han legger til: ”Jeg skjønner godt hva du mener, men nå er jeg litt vanskelig med vilje. Men jeg er det fordi dere kanskje kan omformulere og være litt mer ’presise. Det er det beste – presis er bra”. En elev følger opp med å si ”tall som har lavere verdi enn null”. Knut berømmer dette og går videre. I ytringene sine posisjonerer Knut seg selv og elevene som del av en fag- og skrivekultur der det å være *presis* ses på som viktig. Christensen et al. (2014) er inne på at når lærerne i deres undersøkelse snakker om matematikkfaget (i dansk ungdomsskole) blir ”nøyaktighet og presisjon” lagt vekt på. Når Knut underviser i matematikk, kommenterer han stadig språkbruk idet han fremhever visse uttrykk som mer presise enn andre, og dette er han også opptatt av når han vurderer elevtekstene i intervjuene. Dette er et gjennomgående trekk ved hvordan Knut posisjonerer seg overfor elevene i matematikkfaget, og sier noe om et aspekt ved de talegenrene han ser seg selv (og elevene) som del av. Dette aspektet ved ”hvordan vi gjør det” i matematikk, handler i denne klassen om å bruke matematiske uttrykk på en presis og nøyaktig måte.

Relevant for tekstanalysen som følger, er det også at Knut snakket om *tallinjer* med klassen da han introduserte skriveoppgaven. Han tegnet en tallinje på den digitale tavlen, og sa at:

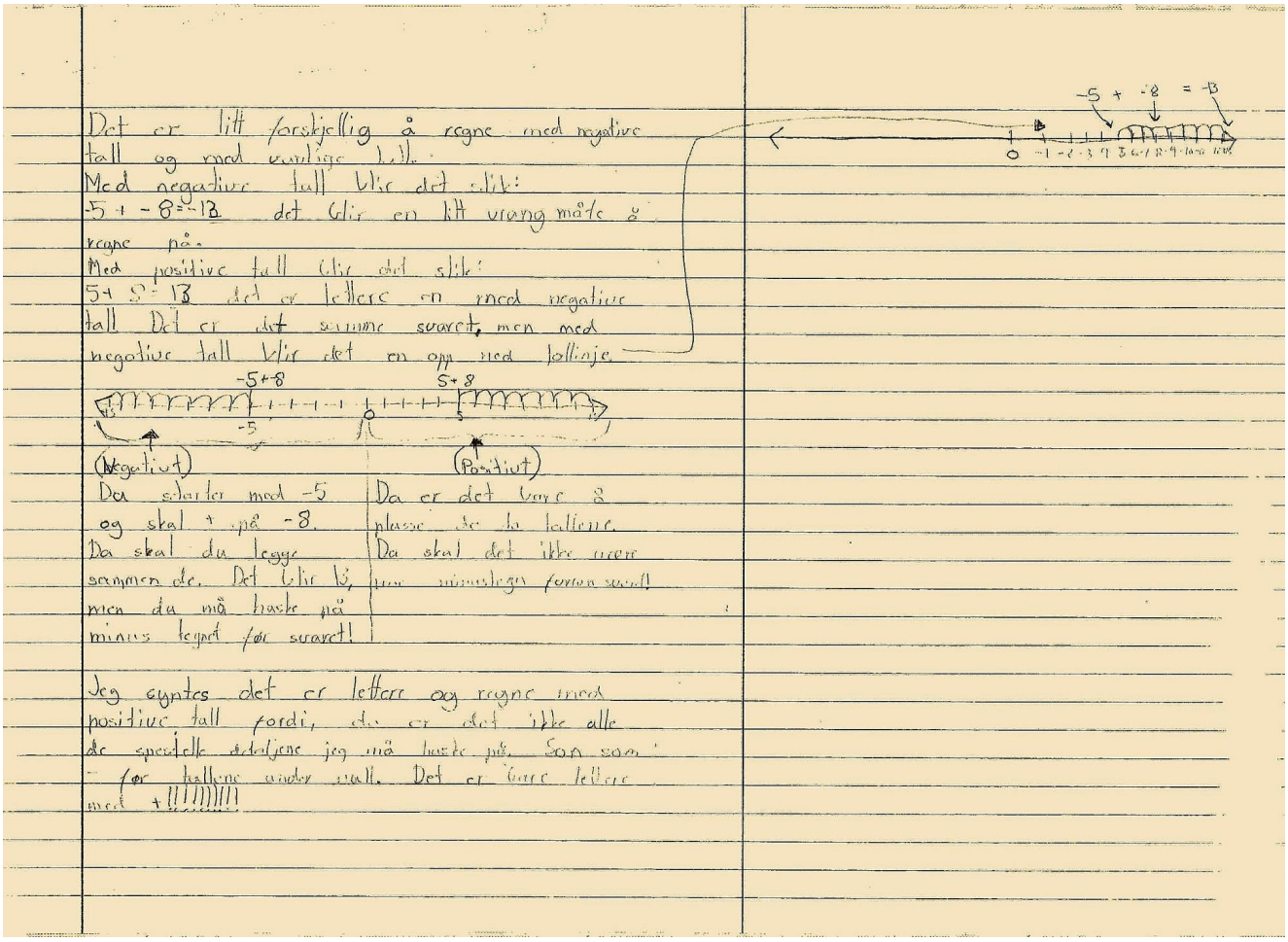
> Knut: Det kan være at dere trenger hjelp av denne. Tidligere har vi operert langs det området her, som er til høyre for null. Vi har jobbet litt med minus også, men nå skal vi jobbe mer med negative tall.
>
> Elev: Du sa at negative tall var på andre [venstre] siden, kunne det ikke vært på høyre også?
>
> Knut: Jo, jeg kunne gjort det. Jeg kunne snudd den på hodet. Skal vi se om vi får det til? [Han snur tallinjen på tavlen, digitalt]. Jeg kunne hatt den denne veien også, helt klart.

Dette utdraget tas med fordi eleven i teksten under tegner tallinjer i teksten sin og blant annet snur en av dem opp ned.

Elevene får utdelt A3-ark (utrevne og linjerte midtsider) til å skrive på. I intervjuene snakker lærerne om at det å bruke A3-ark kanskje får elevene til ”å bruke arket til å utforske” og prøve ut litt forskjellige ting på samme ark som de skal levere inn, slik at lærerne kan få innsikt i hva de bruker arket til av utprøvinger, skisser og kladder.

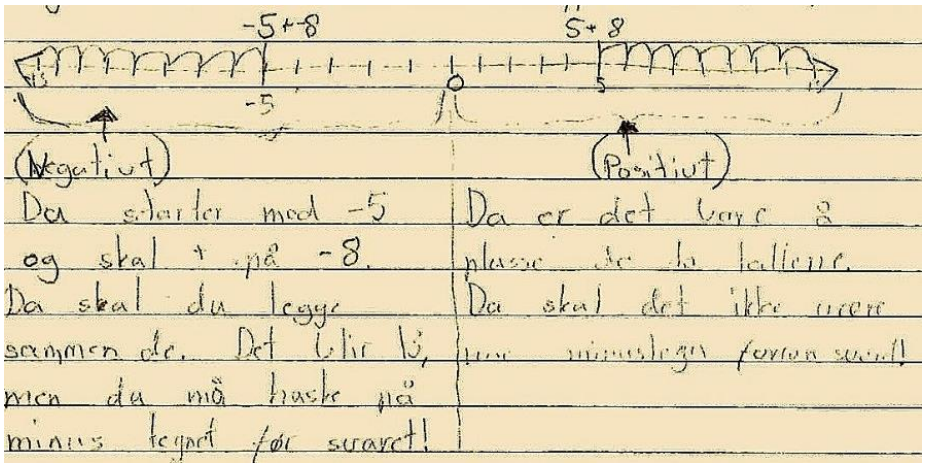
6.2.1 Mortens (m615) posisjonering

Morten (m615) har skrevet følgende tekst på arket sitt:



Uten overskrift begynner Morten teksten sin med å slå fast at: “Det *er* litt forskjellig å regne med negative tall og med vanlige tall”. Han posisjonerer seg epistemisk sikkert i denne første setningen selv om ordet ”litt” viser at det ikke nødvendigvis er snakk om store forskjeller. Den *epistemisk sikre* posisjoneringen med hensyn til hva (”det”) han skriver om, er noe som er gjennomgående for teksten. Den globale forgrunnen i teksten utgjøres av deler der Morten beskriver, forklarer og redegjør for hva det å regne med positive og negative tall er og blir. Han slår fast at det ”er” og ”blir” slik og slik, og *viser leseren* hvordan det ”blir” når det er snakk om å regne med positive og negative tall, uten å eksempelvis å skrive ”jeg tror” og lignende: ”Med negative tall *blir det* slik: -5 + -8 = -13 det *blir* en litt vrang måte å regne på. Med positive tall *blir det* slik:”, ”Det *er* lettere”, ”Det *er* det samme svaret, men med negative tall *blir det* en opp ned tallinje”, osv. Morten posisjonerer seg i relasjon til ytringens ”det” på en måte der han fremstår som *en som vet hva det å regne med positive og negative tall innebærer*. Både over og under tallinjen på midten av arket posisjonerer Morten seg på en måte der han fremstår som en som vet hva det å regne med positive og negative tall innebærer. Dermed posisjonerer Morten seg med et anstrøk av absolutisme, det vil si at ”det å regne med positive tall og negative tall” fremstår som helt spesifikk, fast og statisk kunnskap som han selv (og ikke leseren) vet og har tilgang til.

Over tallinjen slår han fast hva positive og negative tall ”er” og ”blir”, og under tallinjen forklarer og viser han leseren av teksten hvordan ”du” skal gå frem for å regne med positive og negative tall. Morten skriver (og tegner) følgende:



(Negativt)
Du starter med -5 og skal + på -8.
Da skal du legge sammen de.
Det blir 13, men du må huske
på minus tegnet før svaret!

(Positivt)
Da er det bare å plusse de to tallene. Da
skal det ikke være noe minustegn foran
svaret!

Under tallinjen deler han teksten i to slik at det til venstre knytter seg til ”negativt” og det til høyre til ”positivt” (skrevet i parentesene). Dette skillet gjøres ved hjelp av en strek som er trukket nedover fra tallinjens nullpunkt. I denne delen henvender Morten seg til et *du* for første gang. Du-et er et generalisert *elev*-du, altså et du som møter matematikkoppgaver i en skolekontekst. Instruksjonene henvender seg til en *elev* i en skolekontekst, hva man *som elev* ”må” og ”skal” gjøre når man møter matematikkstykker. Mottakeren for lærebøkene i matematikk er *skoleelever,* og den samme mottakeren kan man tenke seg at Mortens ytring henvender seg til. Han skriver ikke til ”med-matematikere”, men skriver til noen som skal *lære seg* å regne med positive og negative tall (”du”).

I sin gjennomgang av hva som kjennetegner en matematikkfaglig stemme i forskningslitteraturen, trekker Iversen (2014) frem ulike måter ”vi” og ”du” brukes i matematikktekster på. Bruken av vi og du brukes blant annet for å inkludere leseren i diskursfellesskapet, og dette er typisk for lærebøker i matematikk: ”en beslægtet måde at adressere, og i nogle tilfælde inkludere, læseren på er ved at benytte sig af personlige pronominer i 2. Person (’i sidste kapitel så *du* at…’)”. Morten bruker sistnevnte måte å bruke du på i teksten sin. Leseren instrueres, ikke ulikt hvordan en lærebok i

matematikk kan henvende seg til en elev-mottaker ved hjelp av ”du”, og hvordan disse, elevene som leser læreboken, ”må” og ”skal” gå frem for å regne på den ene eller den andre måten. Med bakhtinsk terminologi kan man høre noen ekko fra andre(s) ytringer, og det reflekteres noen stemmer fra andres ytringer i teksten (jf. Bakhtin, 2005), fra for eksempel lærebøker og skoleoppgaver. Man kan si at Mortens posisjonering går i dialog med og minner om hvordan lærebøker kan henvende seg til sine lesere. I Mortens ytring gjør denne lærebokaktige måten å posisjonere seg på at ytringen går i dialog med talegenrer og stemmer fra lærebøker og skoleoppgaver.

Den lærebokaktige posisjoneringen til Morten innebærer at leseren ikke har noe valg med hensyn til fremgangsmåte for å regne med positive og negative tall. Han skriver hva leseren *skal* og *må* gjøre, og ikke ”kan” gjøre. I delen der han henvender seg til et du, uttrykker Morten seg ved hjelp av deontisk modalitet (se kapittel 4.8.3), men på en annen måte enn eksempelvis medmenneskelig forpliktelse. Han posisjonerer seg selv og leseren underordnet en skolematematikkfaglig forpliktelse, noe man som elev/oppgaveløser ”må” gjøre for å få riktig svar i den skolske konteksten den gitte oppgaven er en del av. Måten Morten posisjonerer seg på gjør at matematikkfaget ytringen knytter seg til, fremstår som et *matematikkfag som er preget av aksiomer og regler for hvordan man* (som elev) ”må” gjøre det ene og det andre for å få riktig svar eller gå frem på riktig måte.

Måten Morten henvender seg til sin leser på er ikke unik for elevtekstene skrevet ut fra denne skriveoppgaven. Iversen (2015a) trekker frem bruken av *imperativer* som et av kjennetegnene på en matematikkfaglig stemme i sin gjennomgang av forskning på skriving i matematikk. Iversen trekker blant annet frem at lærebøker og oppgavesamlinger ofte bruker imperativer til å henvende seg til leseren: ”Imperativer dirigerer læserens opmærksomhed og aktivitet ved at give ordre til hvad læseren skal foretage sig” (s. 230). Morten bruker riktignok ikke imperativ i sin tekst, men han posisjonerer seg overfor leseren som en som skal *beregne* noe. Morten posisjonerer seg på en måte der han instruerer eller dirigerer leseren i hva denne ”må” og ”skal” foreta seg når ”du” regner med positive og negative tall, slik ofte oppskrifter og instrukser kan veksle mellom imperativ og presens. Dermed ligger posisjoneringen ganske tett opp til hvordan imperativ brukes i matematikkfagets lærebøker. “Imperativer bruges hyppigt i lærebøger i matematikfaget, specielt i forbindelse med matematikopgaver, men,

konkluderer Herbel-Esenmann, typisk også i de beskrivende teoretiske afsnit af lærebøgerne" (Iversen, 2014, s. 230). Mortens tekst dreier seg ikke om negative tall som abstrakt fenomen, men om det operasjonelle når man som *utregner* skal regne med negative tall. Dette gjør at ytringen går i dialog med oppgavetekstens formulering "det å regne med" negative og positive tall. Dette er også noe i teksten som gjør at jeg leser Mortens ytring i dialog med en lærebokaktig talegenre, i og med at det slås fast hva negative og positive tall "er" og "blir".

Morgan (1998) peker på at "[t]ext books form a very large part of most school students' (and their teachers') experience of mathematical text and characteristics of their language are likely, therefore, to influence student writing and teachers' readings of student writing" (s. 18). Dette er fordi lærebøkene utgjør en sentral del av *tekstkulturen* i matematikkfaget (Morgan, 1998). Christensen et al. (2014) skriver blant annet at:

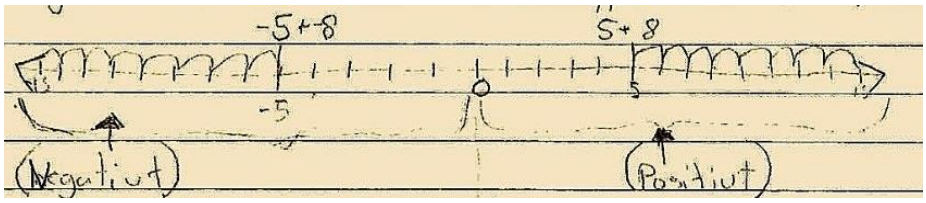
> Matematik fremtræder som skolens mest skriftlige fag i den forstand at skriftligt arbejde dominerer i undervisningstimerne hvor den centrale aktivitet er opgaveregning, og hvor det mundtlige i form af lærervejledning og elevdialog er støtte for det skriftlige. Fagets skriftlighed utfolder sig i tal, symboler, grafer og figurer, mens der er begrænset og relativt stærkt formaliseret brug af verbalsprog. (s. 333)

Tekstene elevene møter i faget, er ofte oppgavesamlinger, oppgaver i boka, læreboka og ytringer på tavla, og alle disse ytringene er ofte rettet mot lignende "du" som Morten posisjonerer seg i relasjon til i teksten. Læreboken og "det å regne oppgaver" står frem som viktige deler av tekstkulturen og talegenrene i faget, i hvert fall ut fra slik elevene posisjonerer seg.

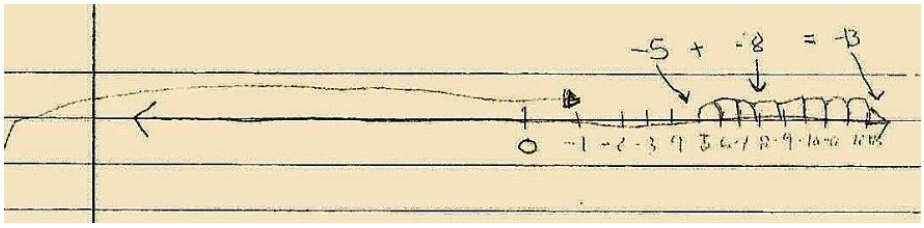
I Mortens tekst får man inntrykk av at leseren er en som allerede kan (eller bør kunne) regne med positive tall. For eksempel er positive tall omtalt som "vanlige tall" i begynnelsen av teksten, og i instruksjonsdelen skrives det at "da er det *bare* å plusse de to tallene". Når det gjelder de negative tallene er det mer "du må huske". Dette gjenspeiler også noe av hvordan ytringen til Morten kan forstås i dialog med en lærebokaktig talegenre: I sammenligningen av positive tall og negative tall begynner han med å trekke linjer til "det man allerede kan". Mortens tekstlige valg kan belyse det beskrivende og forklarende ved posisjoneringen hans. For eksempel bruker han

samme gjennomgående eksempel i teksten sin, noe som kanskje er gjort for å lette lesningen for leseren: Det er lettere å forstå (for leseren) når det er snakk om ett gjennomgående eksempel enn når det er to ulike eksempler, og slike valg minner om det man kan finne i en lærebok.

Noen av de *grafiske valgene* han har tatt, understreker det samme. For eksempel ser vi at han har skrevet ordene "negativt" og "positivt" i parentes under hver sin side av tallinjen:



Vi ser at han ved hjelp av pilene viser (til noen) hva som er den positive og negative siden av tallinjen, og man får inntrykk av at Morten henvender seg til en leser som ikke vet dette selv. I denne sammenhengen er det også relevant å trekke inn det Togeby (2015) kaller den "doble genreforventningen". Det doble består i at samtidig som at Morten henvender seg til en leser som vet mindre enn ham selv (et elev-du) som han forklarer til, er det også slik at han gjennom sin posisjonering *viser læreren* at dette er noe han kan. Den andre tallinjen (oppe til høyre på arket) viser også dette, og tallinjen under er forbundet med setningen "med negative tall blir det en opp ned tallinje" ved hjelp av en pil:



Vanligvis har tallinjen de positive tallene på høyre side (slik de snakket om i klasseromskonteksten dagen før skrivingen), mens de negative er til venstre og har lavere verdi jo lenger til venstre man kommer (slik den andre tallinjen han har tegnet). Denne tallinjen derimot, er med Mortens ord "opp ned" fordi det er de negative tallene som er til høyre for null, noe læreren Knut snakket om at "helt klart" gikk an selv om det ikke var vanlig. Morten har tenkt videre på dette og vil med "opp ned"-tallinjen

trolig vise (til noen) at man i regnestykket ”-5 + -8 = -13” (og tilsvarende regnestykker) foretar de samme tallinjehoppene som i ”5 + 8 = 13”, noe som også utdypes og vises i kombinasjon med den andre tallinjen.

Ved hjelp av ”opp ned”-tallinjen viser han også at det å regne med negative tall ”blir en litt vrang måte å regne på”, noe han har vært inne på tidligere. Her er han inne på oppgaveformuleringens åpenhet med hensyn til både forskjeller og likheter mellom ”det å regne med” positive tall og negative tall. Det er likhetene mellom hoppene på tallinjen som Morten er inne på i setningene ”Det er det *samme svaret*” og ”Det blir en *litt vrang* måte å regne på” og at regnestykkene er ”litt” forskjellige (men litt like også). Også her ser vi hvordan Morten bruker piler for å veilede leseren (eller læreren) i teksten (først opp til høyre mot tallinjen), og (deretter) å hjelpe leseren med å knytte sammen regnestykket (- 5 + - 8 = -13) til tallinjens hopp ved hjelp av piler. Dette understreker det *forklarende* og *beskrivende* ved posisjoneringen, og gjør teksten tydelig rettet til en mottaker (”du”) som vet mindre om positive og negative tall (”det”) enn han selv (”jeg”) gjør. Her ser vi igjen at han posisjonerer seg i relasjon til det *operasjonelle* ved positive og negative tall, og ikke eksempelvis det abstrakte ved negative tall som konsept. Han synes å forestille seg en talegenre som innebærer å vise en fremgangsmåte for ”hvordan man gjør det”.

Iversen bygger blant annet på Morgan (1998) når han trekker frem det “*upersonlige”* og *”formelle*”, en “*fjern* og *autoritær* stemme” som typisk realiseres ved bruk av “*passiv*, *nominaliseringer* og pronomenene *vi* eller *man* i stedet for det personlige pronomen *jeg*” (s. 229) i sin gjennomgang av hva forskningslitteraturen kjennetegner som en matematikkfaglig stemme. Mortens måte å posisjonere seg på stemmer delvis overens med dette. Til tross for at Mortens posisjonering minner om en læreboks, er språket hans ganske hverdagslig: (”Det blir en *litt vrang* måte å regne på”, ”en opp ned tallinje” og lignende). Som sagt skriver han for eksempel “vanlige tall” i stedet for ”positive tall” i begynnelsen av teksten, og forklaringen “det blir en litt vrang måte å regne på” er ikke spesielt matematikkfaglig presis. Han bruker heller ikke ”addere” og ”subtrahere”, men ”å plusse”, ”pluss” og ”minus”. Det “vrange” forklares videre med en opp-ned-tallinje. Selv om man kan forstå hva han mener med “vrang”, er det ikke er spesielt tydelig. Likevel stemmer posisjoneringen overens med hvordan Iversen (2014) skriver om hva som kjennetegner en matematikkfaglig stemme (at han for eksempel

ikke bruker ”jeg”, og at han posisjonerer seg med autoriteten til en lærebok), selv om det noe hverdagslige språket og lite bruk av fagbegreper er noe som skiller seg fra dette.

Den forklarende eller beskrivende posisjoneringen, som også tekstens forgrunn er preget av, understrekes av at han synes å forestille seg en mottaker som vet ”mindre enn ham selv”. Dette er han også inne på i intervjuet:

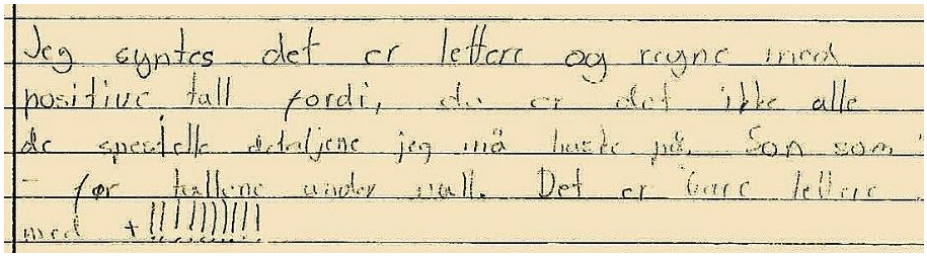
> Sindre: Så har du òg skrevet noen piler der på den tallinjen.
> Morten: Ja, det var negativt. Der [til venstre] forklarte jeg hvordan man regner med negativt.. der [til høyre] forklarte som positivt.
> (…)
> Sindre: Hvorfor valgte du å dele det i ’to sånn?
> Morten: Fordi at jeg ville beskrive hvordan man regner med de forskjellige måtene.

De grafiske valgene er altså en konsekvens av hvordan han forestiller seg sin mottaker: Han vil beskrive eller forklare hvordan man regner på de forskjellige måtene, for å gjøre det forståelig for en leser. ”Å forklare” og ”å beskrive” er også de to verbene han bruker om sin egen tekst i intervjuet: ”Det er egentlig for at jeg skal ’beskrive til en annen person da. Hvordan jeg skal gjøre det”.

> Sindre: Og her har du et veldig sånn tydelig ’du.
> Morten: Mm. Da forklarer jeg ’til noen andre på en måte.

På spørsmålet ”Hvem er det du skal forklare det til?” svarer han: ”Nei, jeg skal jo egentlig forklare det til.. til noen som ikke vet hva positive og negative tall er”.

Som sagt tidligere, er det først i siste avsnitt av teksten at tekstens første “jeg” kommer, og her trer Mortens elev-jeg frem:


Jeg syntes det er lettere og regne med positive tall fordi, de er det ikke alle de spesielle detaljene jeg må huske på. Som som for tallene under null. Det er bare lettere med +!!!!!!!!!!

I dette avsnittet endres posisjoneringen og Morten som elev-jeg trer frem. Nå er det hans *evaluering* (”jeg syntes det er lettere”) som er i fokus, og han posisjonerer seg (i dette avsnittet) ikke lenger som forklarer, beskriver eller lærebok, men *som elev i skolefaget matematikk:* “Jeg syntes det er lettere og regne med positive tall fordi da er det ikke alle de spesielle detaljene jeg må huske på. Son som - før tallene under null. Det er bare lettere med + !!!!!!!!!!”. Han posisjonerer seg i avsnittet som *elev på skolen* der det å evaluere hva som er lett og vanskelig av arbeidsoppgaver og arbeidsmåter, er en vanlig øvelse.

Denne mer *personlige* posisjoneringen understrekes av alle utropstegnene på slutten der hele ti utropstegn understreker ytringens ekspressivitet: ”Det er bare lettere med +!!!!!!!!!!”. Det er interessant å legge merke til at han i dette avsnittet posisjonerer seg *annerledes* enn i resten av teksten, men at han samtidig, referensielt (”det”), er inne på mye av det samme som i resten av teksten: *Selv* synes han (”jeg syntes”) at det er mange ”spesielle detaljer” å huske på når han regner med negative tall, ”son som - før tallene under null”. Dette er de samme detaljene som han tidligere, men da posisjonert som forklarer/lærebok rettet mot et elev-du, har beskrevet til sin leser (”Det blir 13 men da *må du huske på minus tegnet før svaret!*”, min utheving).

Evalueringen setter også teksten i et annet relieff enn hvis han ikke hadde hatt med dette avsnittet. Utropstegnene og varskuene til elev-du-et i den øvrige teksten (”da må du huske minus tegnet før svaret!”) er noe *han selv* synes er vanskelig å huske på som elev (”det er bare lettere med pluss!!!!!!!!!!”), og det avsluttende avsnittet leser jeg som en evaluerende bakgrunn for resten av teksten.

Teksten viser at Morten i en og samme tekst går inn og ut av ulike posisjoneringer som på ulike måter forholder seg til skolefaget matematikk og talegenrer han oppfatter som relevante i skrivesituasjonen. Mens den lærebokaktige posisjoneringen i større grad forholder seg til og etterligner deler av tekstkulturen i faget (jf. Morgan, 1998; Iversen, 2014, 2015a), er det evaluerende avsnittet mot slutten av teksten kanskje noe som heller er innslag av en *skolegenre* (for eksempel det å skrive “logg”). Evalueringer av hva man har gjort, hva man liker, synes er lett/vanskelig i et fag, og innslaget av dette elev-jeg-et, er dermed kanskje eksempler på at Morten i siste avsnitt posisjonerer seg i

relasjon til talegenrer som knytter seg til den institusjonelle, skolske og didaktiske konteksten Morten oppfatter seg som del av.

6.2.2 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Mortens tekst er et typisk eksempel på hvordan elevene posisjonerer seg ut fra den gitte skriveoppgaven. Samtlige elever posisjonerer seg på en måte som kan minne om en lærebok: De beskriver, forklarer, definerer, viser og instruerer, og flere har evaluerende bakgrunnsavsnitt mot slutten av teksten, som ligner Mortens. Som jeg har vært inne på, kan skriveoppgaven sies å invitere til en slik posisjonering gjennom at de skal ”sammenligne” det å regne med positive og negative tall.

Hva er det utforskende ved slike tekster? Morten beskriver, forklarer og evaluerer, men *utforsker* han? Vi snakker om dette i intervjuet:

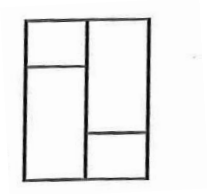
> Sindre: Det jeg lurer på er om.. du sier at denne teksten her er beskrivende. Men.. du skulle jo utforske. Så spørsmålet mitt er hvor er ’utforskingen hen i denne matteoppgaven her?
>
> Morten: Nei, jeg synes egentlig ikke jeg har med så veldig masse utforskende ting her. Det mest utforskende er jo… ehm (2.0) jeg måtte utforske litt kanskje for å finne ut svaret og sånn, utforske litt hvordan jeg skulle ’beskrive, hvordan jeg skulle beskrive hvordan man gjorde det. På en måte.
>
> Sindre: At du måtte prøve ut litt først.
>
> Morten: Ja, jeg måtte utforske hvordan jeg skulle skrive det.

Skjer det utforskende i skriveprosessen *før* skrivingen, slik Morten er inne på, eller må utforskingen foregå i teksten (som produkt) for at teksten skal kunne kalles utforskende? Posisjoneringsanalysen viser at spenningen mellom det å utforske som produkt og prosess er relevant når det skrives ut fra skrivehandlingen, en spenning Morten også er inne på i intervjuet. Selv om teksten sammenligner, som er et av synonymene til det å utforske i Skrivehjulet og i ressursheftet, viser posisjoneringsanalysen at Mortens tekst også kan kalles beskrivende: Morten, i likhet med de andre elevene, beskriver og gjør rede for noe, som Morten selv er inne på i intervjuet. Den globale forgrunnen i disse tekstene utgjøres av beskrivende avsnitt som i Mortens tekst. Morten, for eksempel, forklarer og beskriver til en leser hva positive og negative tall ”blir” og ”er” fast og endelig (epistemisk sikker modalitet), og beskriver for en leser hvordan ”du må” (udiskutabelt) gjøre når denne regner med negative og

positive tall.

6.3 Elevenes posisjonering ut fra brøk-oppgavene

Skriveoppgaven som ble gitt i forbindelse med datainnsamling 1 (Tabell 1, kapittel 4.4.1), består av tre mindre skriveoppgaver. Måten oppgavene er presentert for elevene på, understreker det skolske ved skriveoppgaven. De får utdelt to ark der det er én oppgave på tre av A4-sidene og plass til å skrive under hver av oppgavene:



En klasse på en annen skole har lært om brøk, og de har arbeidet med figuren til venstre. En av elevene i denne klassen mener at hver av de fire delene i figuren til venstre er lik ¼ av figuren.

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror denne eleven har tenkt. Reflekter også over hva du selv tenker om hva ¼ betyr. Bruk både skriving og tegning.

En elev har skrevet dette i arbeidsboken sin: ½ + ½ = 2/4

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror eleven har tenkt. Reflekter over hvordan du selv ville ha tenkt, og over hvorfor du ville tenkt på akkurat denne måten. Bruk både tegning og skriving for å vise hvordan du tenker.

En elev har skrevet dette i arbeidsboken sin: ¼ + ¼ = 2/4

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror eleven har tenkt. Reflekter over hvordan du selv ville ha tenkt, og over hvorfor du ville tenkt på akkurat denne måten. Bruk både tegning og skriving for å vise hvordan du tenker.

På grunn av sykdom er det en vikar som har klassen denne timen. Hun bruker ikke mye tid på å snakke om hva det innebærer å reflektere, men deler ut de tre oppgavene til

elevene etter å ha lest gjennom dem og snakket kort om dem til klassen: ”Det er ikke en prøve, ikke en test, men handler om *hvordan du tenker*” (fra lydopptak). Siden elevene denne matematikktimen får tre skriveoppgaver, som alle skal besvares i løpet av timen, er konteksten for skrivingen tydelig *skoleskriving*: De har fått (tre) oppgaver som skal besvares, og elevene skal vise hva de kan på disse. Skriveoppgaven henvender seg til mottakerne / skriverne som *elever på skolen*. I tillegg handler det om en ”klasse på en annen skole”, og skriveren i teksten skal skrive om en annen elevs besvarelse på skriveoppgaven. Imidlertid er ikke oppgavene av en slik art at de selv skal regne ut noe, i stedet er det fokus på hvordan de, og den fiktive eleven i oppgaveformuleringen, tenker og hvorfor de tenker slik, (”hvordan du selv ville tenkt, og hvorfor du ville tenkt på akkurat denne måten”).

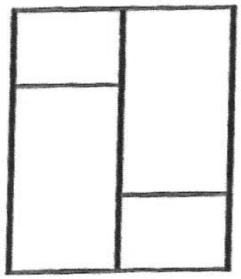
Elevene må bruke verbalspråklig tekst for å svare på oppgavene, noe som skiller skriveoppgavene noe fra den tradisjonelle oppgaveregningen i matematikkfaget (jf. kapittel 5.2.2). Likevel går oppgavene i dialog med typiske ”svar-på-oppgaver-bakerst-i-boka”-genrer, både på grunn av utformingen, men også fordi det er tre mindre oppgaver som alle skal svares på og leveres inn i løpet av timen, nærmest som et oppgavehefte. Elevene begynner på oppgavene uten videre spørsmål, og jeg får inntrykk av at det er noe rituelt og rutinemessig over det hele: Oppgavene skal besvares, og det er ”business as usual” hva oppgavebesvaring-på-skolen angår. Ongstad (1997) peker på at alt som skjer på skolen, kan belyses gjennom en relasjon mellom oppgave og svar. Det å svare på oppgaver virker som en kjent skoleaktivitet for elevene selv om det å skrive i matematikk var noe flere elever i intervjuene syntes var “rart”. Noen påpekte for eksempel at: “Dette er jo egentlig en norskoppgave”.

Skriveoppgavene er laget med bakgrunn i at klassen lærer om brøk i perioden skrivehendelsen er en del av. De er formulert for å kunne fange opp elevenes forståelse, tenkemåter og eventuelle misoppfatninger når det gjelder brøk som begrep. Oppgavene avslører for eksempel ikke om eleven i oppgaveteksten har tenkt riktig eller ikke. I to av oppgavene har eleven i eksempelet misoppfatninger om brøk. Elevtekstene ble ikke gitt respons på, men lærerne brukte tekstene som et grunnlag for den videre undervisningen i brøk, for å ta tak i det elevene så ut til å ha problemer med.

Oppgaveformuleringer som ”hvordan *du selv* ville *tenkt*”, ”hvorfor *du* ville *tenkt* slik” gjenspeiler aspekter ved hvordan skrivehandlingen ble presentert for lærerne i Normprosjekt-konteksten (”reflektere over egne tanker, erfaringer og følelser” og skrivehandlingen som ”jeg-orientert”). Sammenlignet med den andre refleksjonsoppgaven i matematikk (kapittel 6.1), handler nok også denne mer om ”tanker og erfaringer” enn om ”følelser”. Skriveoppgavens formål er kanskje i større grad kunnskapsutvikling eller kunnskapsorganisering enn identitetsdanning, i hvert fall slik sistnevnte formål har blitt presentert for lærerne (der Skrivehjulets grunnstilling er lagt frem som “personlig skriving”). Selv om skriveoppgavene er laget med utgangspunkt i å reflektere, går det likevel an å diskutere om de er mer *forestillende* (en annen skrivehandling) enn *reflekterende* siden oppgavene spør etter ”hvordan du tror eleven har tenkt”. Skriveoppgavene kan nemlig forbindes med begge to, i hvert fall slik Normprosjektet legger frem skrivehandlingene i ressursheftet. I et skrivehandlingsperspektiv kan skriveoppgavene dermed sies å tematisere en mulig gråsone mellom det antatt *forestillende* og det antatt *reflekterende*.

6.3.1 Erles (m633) posisjonering

Erles (m633) første side (av totalt tre sider) ser slik ut:

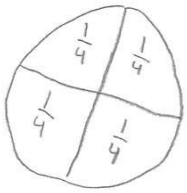


En klasse på en annen skole har lært om brøk, og de har arbeidet med figuren til venstre. En av elevene i denne klassen mener at hver av de fire delene i figuren til venstre er lik $\frac{1}{4}$ av figuren.

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror denne eleven har tenkt. Reflekter også over hva du selv tenker om hva $\frac{1}{4}$ betyr. Bruk både skriving og tegning.

Jeg tror at eleven har tenkt at siden det er fire deler er en del av de fire en fjerdedel. Det er det ikke. Det er fordi at delene ikke er like store. Alle delene må være like store.

En fjerde del betyr at det er en av fire. For eksempel, hvis en pizza er delt i fire deler er en del en fjerde del.



Erle begynner med: ”Jeg tror at eleven har tenkt at siden det er fire deler er en del av de fire en fjerdedel”, og posisjonerer seg dermed svarende til første del av oppgaveformuleringen (”hvordan du tror denne eleven har tenkt”). Videre slår hun bastant fast: ”Det er det ikke”, og hun posisjonerer seg altså med *epistemisk sikkerhet* angående påstanden fordi hun ikke tror dette, men slår det fast. Hun posisjonerer seg dermed noe absolutistisk: Det finnes en riktig måte og en feil måte, og eleven i denne andre klassen har tenkt feil. Hun posisjonerer sitt tekstlige jeg (”jeg”, samt eleven det er snakk om) som del av et fag der det eksisterer noen regler for hvordan ting ”er” og ”må” være.

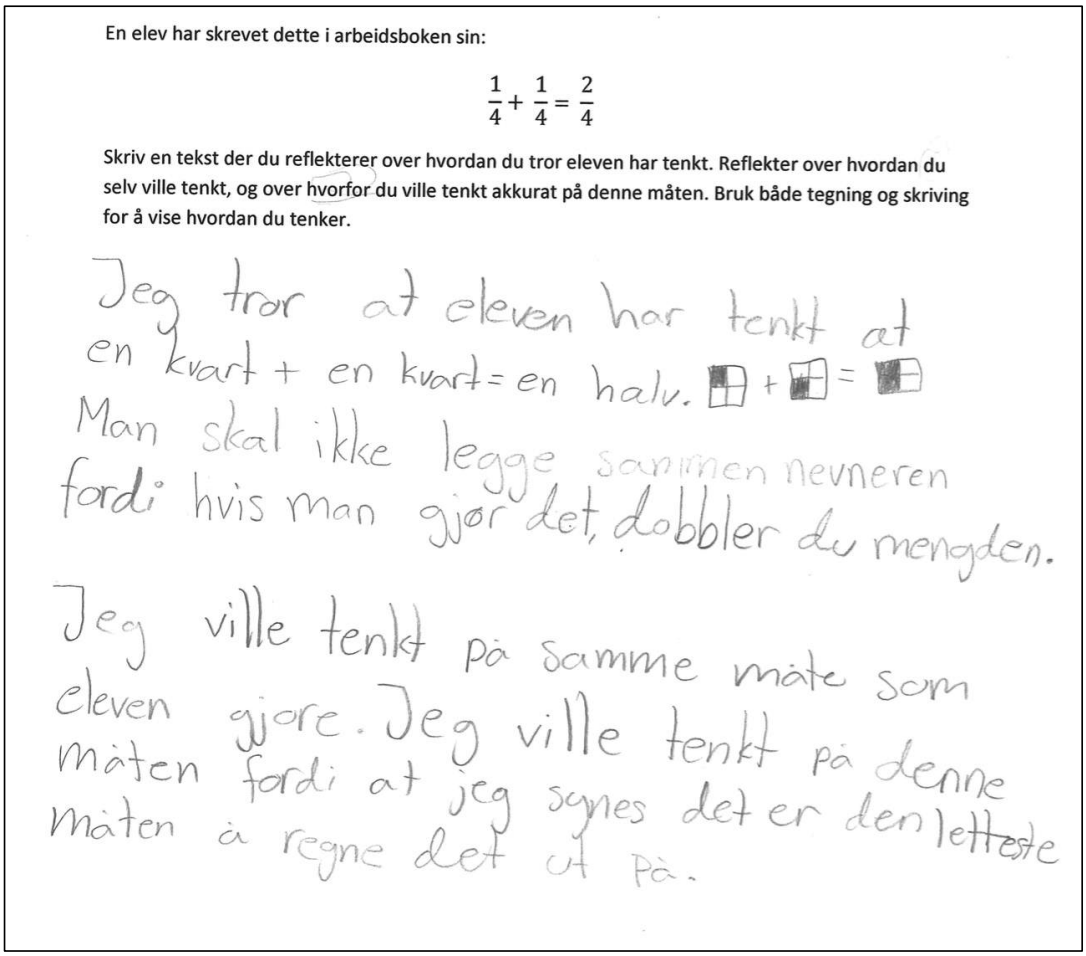
Begrunnelsen for at eleven ikke har tenkt riktig, er ”fordi at delene ikke er like store.” noe hun ytterligere tydeliggjør gjennom: ”Alle delene *må* være like store”. Denne setningen, ”alle delene må være like store”, er et eksempel på en setning som omtrent samtlige elever har med i tekstene sine i svaret på denne skriveoppgaven. Hun posisjonerer seg med deontisk modalitet gjennom å vise til et *påbud.* Setningen er et eksempel på en stemme eller et (bakhtinsk) ekko som kan minne om en lærebokstemme som eksempelvis kan stamme fra tekstkulturen i faget. Dette er innslag av noen regler eller postulater som Erle har lært seg i klasserommet og i matematikkfaget, og kan minne om en slags lærebokaktig talegenre som er definerende, fastslående og har autoritet.

I neste avsnitt posisjonerer hun seg i relasjon til oppgaveformuleringens andre del (”hva du selv tenker om hva ¼ betyr”). Hun legger ikke vekt på den delen av oppgaveteksten som har å gjøre med hva ”hun selv tenker”, men slår fast (uten bruk av ”jeg”) at ”En fjerde del *betyr* at det *er* en av fire”, og følger opp med et konkretiserende eksempel som kunne ha vært en del av en lærebok: ”for eksempel, hvis en pizza er delt i fire deler er en del en fjerde del”. Hun posisjonerer seg med autoritet gjennom denne epistemisk sikre posisjoneringen, uten bruk av jeg, og med en ”fjern stemme” (jf. Iversen, 2014).

I intervjuet ytrer læreren Knut at teksten kunne ha vært bedre når det gjelder resonnementet, og etterspør ”presisjon”. Knut sier i intervjuet at: ”hun reflekterer ikke, men forklarer det. Forklarer det vagt. Hun klarer ikke å være presis nok tenker jeg”. Han tar i intervjuet utgangspunkt i forventningsnormene til Normprosjektet, finner frem kategorien ”språkbruk” og leser opp ”presist ordvalg”, som han ofte trekker frem som

viktig for det å skrive tekster i matematikk. ”Hadde det ikke vært for tegningen vet du egentlig ikke om hun egentlig helt forstår det eller ikke. Uten den [tegningen] er det bare setningen ”alle delene må være like store” som viser at hun skjønner det.” Den andre læreren sier i vurderingssamtalen at ”Jeg synes at det blir litt mer beskrivende enn det blir reflekterende altså.”

Neste side på Erles ark ser ut som følger:



En elev har skrevet dette i arbeidsboken sin:

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4}$$

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror eleven har tenkt. Reflekter over hvordan du selv ville tenkt, og over hvorfor du ville tenkt akkurat på denne måten. Bruk både tegning og skriving for å vise hvordan du tenker.

Jeg tror at eleven har tenkt at en kvart + en kvart = en halv. + =
Man skal ikke legge sammen nevneren fordi hvis man gjør det, dobbler du mengden.

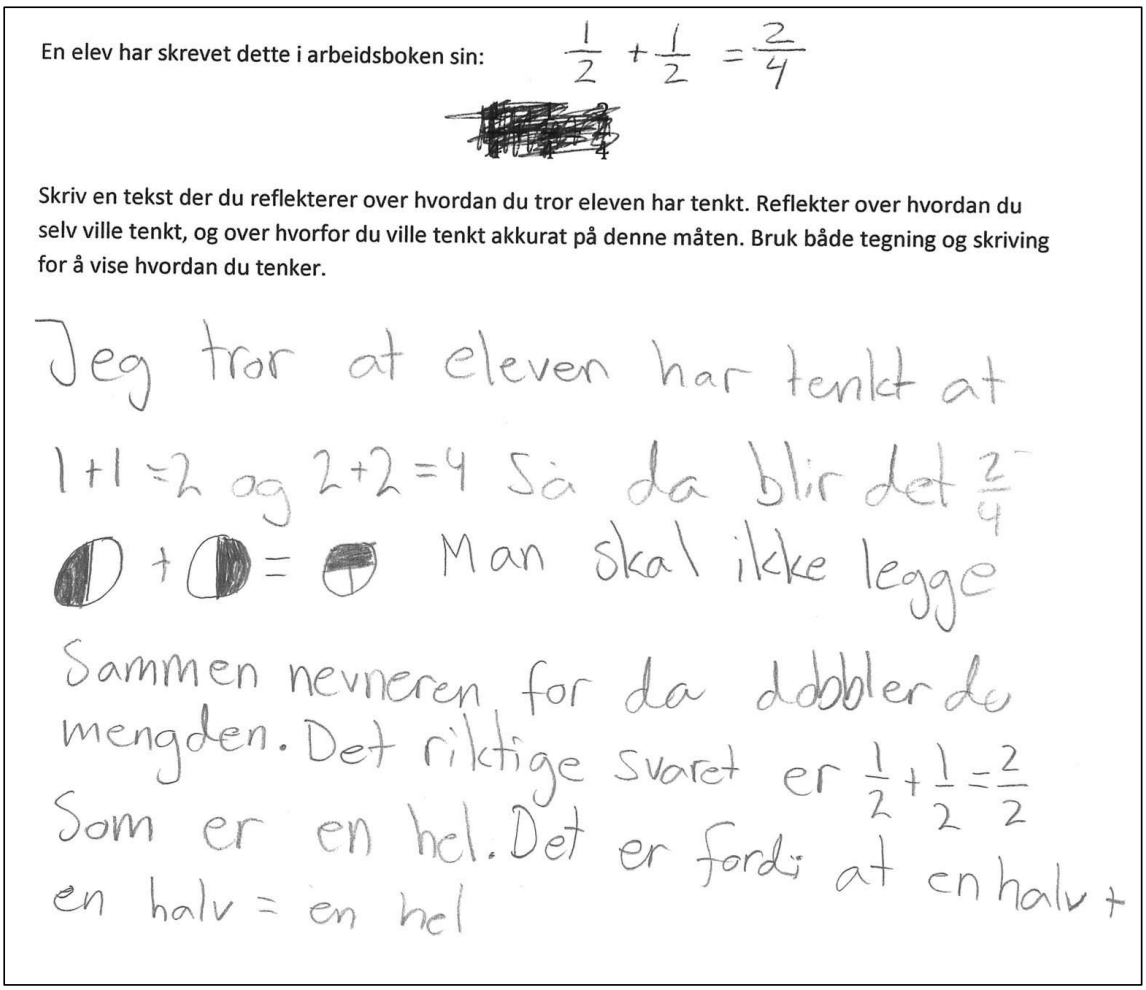
Jeg ville tenkt på samme måte som eleven gjøre. Jeg ville tenkt på denne måten fordi at jeg synes det er den letteste måten å regne det ut på.

Også denne teksten er delt inn i to deler som hver tar utgangspunkt i de to delene av skriveoppgaven: 1) ”hvordan du tror eleven har tenkt”, og 2) ”hvordan du selv ville tenkt”, uten videre innramming eller utdyping. Hun posisjonerer seg slik sett i relasjon til en svare-på-oppgaven-talegenre. Hun benytter seg av formuleringer fra oppgaveteksten: ”Jeg tror at eleven har tenkt at” og ”Jeg ville tenkt”. Hun begynner

med å skrive: ”Jeg tror at eleven har tenkt at en kvart + en kvart = en halv” etterfulgt av en tegningen som viser det samme regnestykket ved hjelp av fargelagte ruter. I neste setning går hun bort fra ”jeg” (og over til ”man”), og posisjonerer seg ved hjelp av en mer formell og regelbundet stemme, i direkte relasjon til noen regler og påbud: ”*Man skal ikke* legge sammen nevneren”, og har også begrunnelsen ”fordi hvis man gjør det, dobbler du mengden”. Det er ikke alle elevtekstene som har en slik begrunnelse, og de fleste henviser bare til frasen ”man skal ikke legge sammen nevnerne” eller ”man skal aldri legge sammen nevneren”. Dette er igjen eksempler på hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til deontisk modalitet i disse tekstene. Elevene posisjonerer seg i dialog med og bruker regler, påbud og (faglige) *forpliktelser*. Dette gjøres på en epistemisk sikker måte. Det er ikke ”man *bør* ikke”, men ”man *skal ikke* legge sammen nevneren”. Disse identiske formuleringene som alle elevene har med i tekstene sine, forsterker inntrykket av at setningene kan komme fra en lærebokaktig tekstkultur der det å slå fast hvordan ting ”er”, gjengivelse av ”regler” osv., virker som vanlige trekk ved talegenren slik elevene synes å forestille seg denne.

Hun skriver til slutt at ”Jeg ville tenkt på denne måten fordi at jeg synes det er den letteste måten å regne det ut på”. Hun posisjonerer seg som del av et fag hvor det ses på som viktig å komme raskest eller lettest frem til svaret.

Erles siste og tredje side ser slik ut:



En elev har skrevet dette i arbeidsboken sin: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{4}$

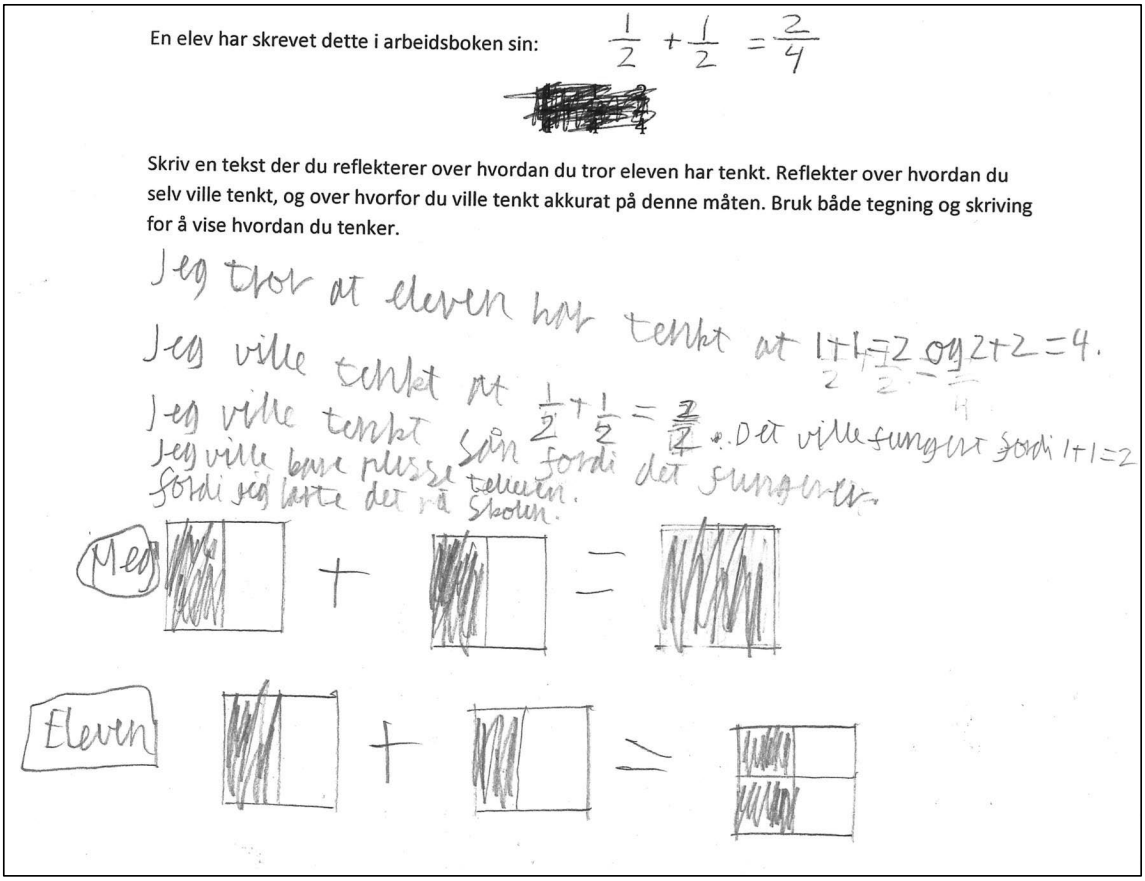
Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror eleven har tenkt. Reflekter over hvordan du selv ville tenkt, og over hvorfor du ville tenkt akkurat på denne måten. Bruk både tegning og skriving for å vise hvordan du tenker.

Jeg tror at eleven har tenkt at 1+1=2 og 2+2=4 Så da blir det $\frac{2}{4}$ + = Man skal ikke legge Sammen nevneren for da dobbler du mengden. Det riktige svaret er $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2}$ Som er en hel. Det er fordi at en halv + en halv = en hel

Erle går ikke i dialog med oppgavetekstens andre del "hvordan du selv ville tenkt", selv om det implisitt kommer frem (også gjennom svaret på forrige oppgave) at hun ville tenkt som eleven i den forrige oppgaven. Samtidig kan man legge merke til at hun gjennom illustrasjonene bidrar med informasjon om hvorfor eleven har tenkt feil, slik hun også gjør i eksempelet ovenfor. Også i denne teksten kommer den samme setningen som i forrige eksempel: "*man skal ikke* legge sammen nevneren for da dobbler du mengden". I forgrunnen av teksten finnes altså regler for hvordan man "skal" gjøre når man regner med brøk.

6.3.2 Andreas' (m620) posisjonering: et sammenlignende eksempel

På den siste oppgaven (den tredje av de tre mindre skriveoppgavene) har **Andreas** (m620) svart følgende.


En elev har skrevet dette i arbeidsboken sin: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{4}$

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror eleven har tenkt. Reflekter over hvordan du selv ville tenkt, og over hvorfor du ville tenkt akkurat på denne måten. Bruk både tegning og skriving for å vise hvordan du tenker.

Jeg tror at eleven har tenkt at 1+1=2 og 2+2=4.
Jeg ville tenkt at $\frac{1}{2}+\frac{1}{2}=\frac{2}{4}$
Jeg ville tenkt sånn fordi det fungerer. Det ville fungert fordi 1+1=2
Jeg ville bare plusse telleren fordi jeg lærte det på skolen.

Meg

Eleven

Selv om posisjoneringen minner om Erles, er den også litt annerledes. Han skriver: "Jeg ville tenkt sånn *fordi det fungerer*. Jeg ville bare plusse telleren *fordi jeg lærte det på skolen*". Andreas posisjonerer seg eksplisitt som elev-på-skolen, og som del av et skolefag – så lenge man kan reglene, og det "fungerer", er det ikke sikkert forståelsen er det viktigste ut fra Andreas' posisjonering. Selv om han ikke får skrevet mer enn "det ville fungert", "fordi det fungerer" og "fordi jeg lærte det på skolen", så bidrar tegningen hans med informasjon som ikke kommer frem i det verbalspråklige. Han skriver "meg" og "eleven" og tegner opp hvordan han selv og eleven tenker, og gjennom tegningen viser han at han forstår hvorfor hans måte å tenke på "fungerer", og også hvorfor det å "bare plusse telleren" er riktig.

Andreas går også i dialog med hvordan læreren Knut vektlegger presisjon og nøyaktighet. Knut har for eksempel sagt til klassen (i forbindelse med flere ulike skriveøkter i matematikk) at det er forskjell på *skisse* og *figur*, og hvis man tegner det sistnevnte, er det viktig å være nøyaktig. Dette følger Andreas (og flere elever med ham) opp ved å for eksempel bruke linjal når han skal illustrere i teksten sin.

Et talegenretrekk som kommer til syne når man ser elevtekstene under ett, som gjelder på tvers av samtlige elevbesvarelser på disse skriveoppgavene, er at elevene benytter noen formelaktige måter å henvise til oppgaven og ”reglene” i faget på. Når elevene tematiserer hva som er ”det riktige svaret” og hvorfor, posisjonerer de seg på en absolutistisk måte å skrive på, også når det gjelder det faglige innholdet: ”man skal ikke legge sammen nevneren” og lignende formuleringer. Det er konkret og rett på, uten innledning, avslutning osv., og de går rett i gang med å svare på oppgaven, noe som passer overens med det å svare-på-oppgaver-bakerst-i-boka.

Bruken av ”jeg” i elevtekstesemplene (”jeg tror eleven har tenkt”, ”jeg ville tenkt”, osv.) følger opp den delen av oppgaveformuleringen som handler om ”hvordan eleven/du har/ville tenkt”. Selv om forskningslitteraturen ikke vektlegger bruk av “jeg” som et kjennetegn ved matematikkfaglig skriving, er det *institusjonelt* og *didaktisk* relevant å vise hvordan man tenker i *skolefaget* matematikk, hevder Iversen (2014):

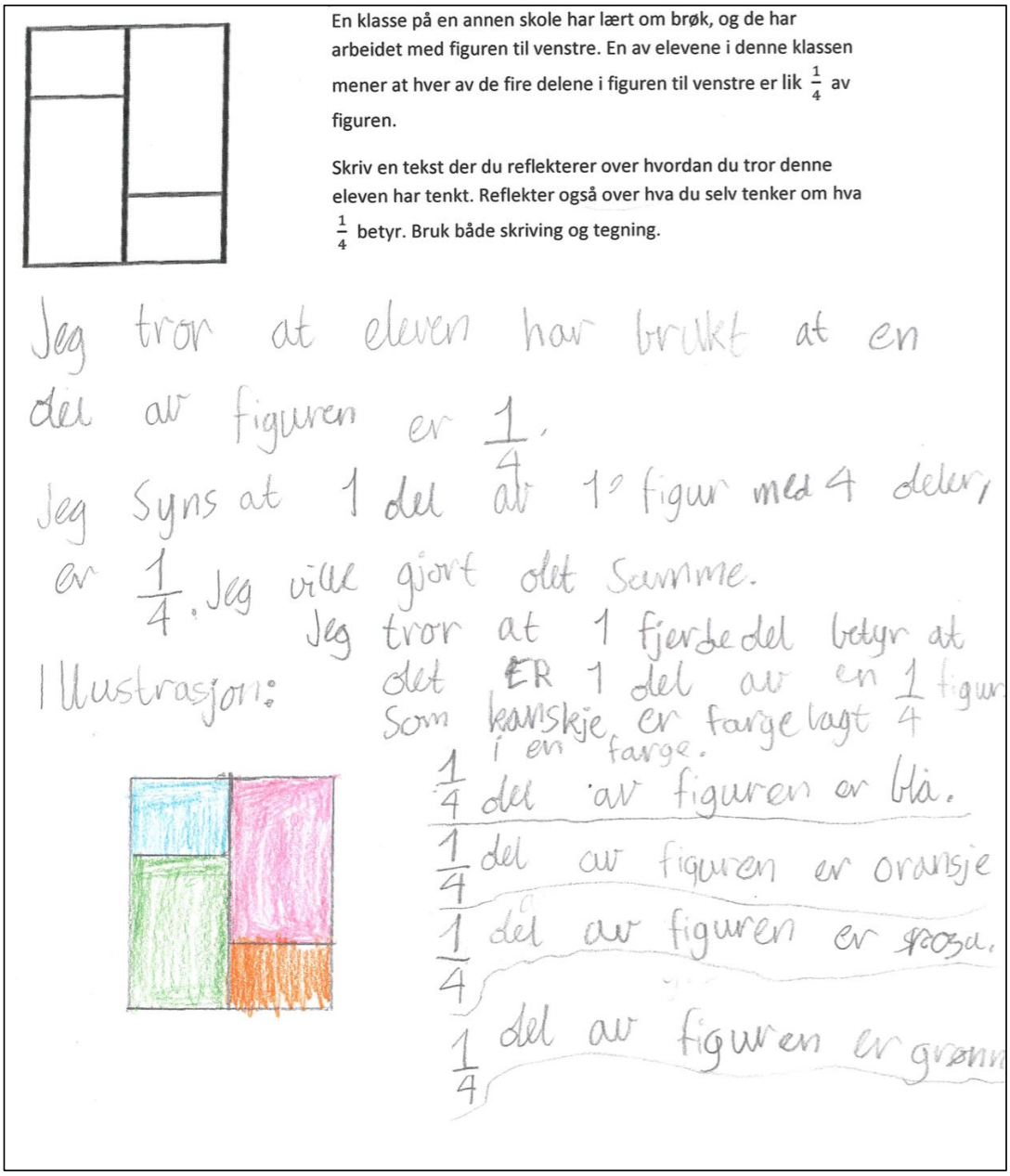
> hvilket hænger sammen med den sociale praksis denne type af matematikfaglige tekster er en del af, mer præcist teksternes *funktion* i denne praksis. Hvis det forventes at skriverens tankegang skal fremgå klart av teksten, ligger brugen af *jeg* lige for fordi eleven derigennem kan tage et meget direkte ejerskab for teksten på sig rent sprogligt. (s. 231)

I teksten skjer en blanding mellom denne ”hvordan jeg tenker”-posisjoneringen og den mer autoritative og epistemisk sikre ”man skal aldri”, og for eksempel Erle veksler mellom disse to posisjoneringene (Andreas’ tekst har kun den første). Dette er innslag av to ulike talegenre der den ene synes å handle om hvordan ”jeg” som elev tenker, mens den andre er en mer lærebokaktig og epistemisk sikker talegenre der *man* (og ikke ”jeg”) slår fast hvordan det ”er”. Begge posisjoneringene går i dialog med skolens matematikkfag, men der den ene forholder seg til lærebøkene i tekstkulturen, forholder

den andre seg mer til den skolske og didaktiske konteksten. Det er også interessant å legge merke til at de to måtene å posisjonere seg på står i relasjon til hverandre slik at ”måten *jeg* tenker på / *selv* ville gjort det” er *underordnet* ”hva man skal / ikke skal gjøre”. Det vil si at elevene posisjonerer seg i et slags asymmetrisk maktforhold mellom seg selv (“jeg”) og matematikken (“reglene”).

6.3.3 Ingrids (m603) posisjonering: et kort eksempel på skriveoppgavens didaktiske potensial

Skriveoppgaven er som sagt åpen med hensyn til om eleven i oppgaveteksten har tenkt riktig eller feil. Dette er noe skriverne selv må ta stilling til. **Ingrid** er et eksempel på en elev som er *enig* med eleven i skriveoppgaven. Eksempelet tas med fordi det viser slike skriveoppgavers didaktiske potensial, og viser hvordan lærerne ville at tekstene skulle brukes som grunnlag for den videre undervisningen:



En klasse på en annen skole har lært om brøk, og de har arbeidet med figuren til venstre. En av elevene i denne klassen mener at hver av de fire delene i figuren til venstre er lik $\frac{1}{4}$ av figuren.

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan du tror denne eleven har tenkt. Reflekter også over hva du selv tenker om hva $\frac{1}{4}$ betyr. Bruk både skriving og tegning.

Jeg tror at eleven har brukt at en del av figuren er $\frac{1}{4}$.
Jeg Syns at 1 del av 1° figur med 4 deler, er $\frac{1}{4}$. Jeg ville gjort det Samme.
Jeg tror at 1 fjerde del betyr at det ER 1 del av en 1 figur Som kanskje er farge lagt i en farge. 4

Illustrasjon:

$\frac{1}{4}$ del av figuren er blå.
$\frac{1}{4}$ del av figuren er oransje
$\frac{1}{4}$ del av figuren er rosa.
$\frac{1}{4}$ del av figuren er grønn

Vi ser at hun resonnerer og posisjonerer seg på lignende måte som de øvrige elevene, men det matematiske i resonnementet er ”feil” og viser noen misoppfatninger om brøkbegrepet. Når det gjelder epistemisk modalitet, posisjonerer hun seg litt mer usikkert enn mange av de øvrige elevene: ”*Jeg tror* at elevene har tenkt (…) *Jeg syns*

at 1 del av 1 figur med 4 deler, er ¼. Jeg ville gjort det samme. *Jeg tror* at 1 fjerdedel betyr at det ER 1 del av en ¼ figur, som kanskje er fargelagt i en farge". Men likevel legger hun frem "1/4 av figuren er grønn" osv. med samme epistemiske sikkerhet som flere av de andre.

6.3.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Disse tekstene var svar på den første av skriveoppgavene som ble gitt i matematikk. Som jeg har vært inne på tidligere sier samtlige intervjuede elever at de synes det var "rart" og "uvant" å skrive "tekst" i matematikk. "Dette er jo egentlig en norskoppgave", sier noen, og dette er noe som elevene ytrer i intervjuene om matematikktekstene gjennom hele innsamlingsperioden. Dette viser at elevene ser på skriving som et verbalspråklig fenomen som hører til andre fag enn matematikk, og kan belyse skrivekulturen i faget. På tross av at elevene i intervjuer sier at det var uvant og rart å skrive i matematikktimen, og spesielt i lys av at de aldri har hatt eksplisitt undervisning om tekstskriving i matematikk, er det interessant at *samtlige tekster blir såpass like*, og at det er klare mønstre hva gjelder elevenes posisjoneringer og skrivemåter. Dette viser at det kan være noe i fagets tekstkultur eller i klassens læringskultur i matematikk, noen måter å gjøre noe språklig på (talegenrer), som fungerer som taus kunnskap for skrivingen. Dette er aspekter som en autoritativ og sikker måte å posisjonere seg på (epistemisk modalitet), henvisning til "regler", den lærebokaktige posisjoneringen, et syn på matematikk som "å finne det riktige svaret" og innslag av et "jeg som tenker/beregner" (fra den didaktiske og institusjonelle konteksten). Det er også klare mønstre når det gjelder relieff i tekstene skrevet ut fra denne skriveoppgaven. Forgrunnen av nesten samtlige tekster er preget av regler og påbud. Hvis disse tekstene er representative for hvordan elevene ser på matematikkfaget, er det et fag som består av regler for hva man skal og ikke skal gjøre, som handler om hvordan man mest effektivt kommer frem til svaret, og der det holder å henvise til disse reglene uten å forklare eller utdype hvorfor det er slik.

Også disse tekstene kan man diskutere om er reflekterende – de er hvert fall ikke reflekterende slik ressursheftene gir inntrykk av hva som kjennetegner reflekterende skriving – å reflektere som "personlig skriving". De har innslag av setninger som "jeg tror" og "jeg tenker", noe ressursheftene trekker frem som trekk som kan kjennetegne reflekterende skriving. Men det er nok ikke slik at alle tekster med "jeg tror/tenker" er

reflekterende kun på grunn av dette. Dette kan jo også være innslag av skrivehandlingen ”å forestille seg” eller noe annet, og den epistemisk sikre posisjoneringen og henvisningen til ”regler” (”man skal aldri” osv.) kan også være uttrykk for det å beskrive noe.

Et mindre poeng er at tekstene også kan sette fokus på hvordan en del tekster i matematikk kanskje skiller seg fra en del tekster i andre fag med hensyn til hva som er relevant tekststruktur. For eksempel er det ikke sikkert at Normprosjektets forventningsnormer[41], spesifikt dem som handler om tekstoppbygging (for eksempel innledning-hoveddel-avslutning) og ”variasjon” i syntaks og lignende, er like relevante for vurdering av tekster skrevet i matematikk.

6.4 Elevenes posisjoneringer i hypotesetekster i matematikk

Skriveoppgaven er som følger:

> Nå har dere utført en rekke kast og ført opp resultatene i en tabell. Dere har snakket om ulike hypoteser som går an å “spørre” om og finne ut av. Velg en av hypotesene, eller lag en helt ny en som du har lyst til å undersøke nærmere. Skriv en tekst der du utforsker den hypotesen du har valgt. Tenk deg at teksten skal leses av andre i klassen som har valgt andre hypoteser enn din egen. Bruk både tegning og skriving for å vise leseren hvordan du utforsker og finner ut av hypotesen din.

Dette var den siste skriveoppgaven som ble gitt i matematikk (datainnsamling 4, våren 2014, jf. Tabell 1, kapittel 4.4.1). Frem til da hadde samtlige skriveoppgaver vært nært knyttet til årsplanens temaer (brøk, positive og negative tall og sannsynlighet). Denne gang ville lærerne gi en problemløsningsoppgave eller lignende som ikke nødvendigvis handlet om noe de jobbet med akkurat da, men som likevel var matematisk relevant. Vi snakket om litt ulike forslag, og lærerne endte opp med en skriveoppgave basert på et opplegg (“svampkasting”) hentet fra Geir Bottens bok *Meningsfylt matematikk* (Botten, 2003, s. 125–127). En omgjøring av Bottens forslag ble utarbeidet og planlagt av lærerne, ut fra hva de syntes det var relevant å jobbe med. Selve skriveoppgaven kom mot slutten av dette lengre undervisningsopplegget, der elevene gruppevis hadde kastet

[41] Kan finnes på: http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/

risposer på blinker tegnet på asfalten i skolegården. Oversikten nedenfor viser gangen i dette undervisningsopplegget:

Økt 1
Elevene blir delt i fire grupper, får utdelt kritt, risposer som Knut har laget og går ut i skolegården. Elevene kaster seks ganger hver på blinker tegnet med kritt: tre kast med høyre og tre kast med venstre. De skriver opp resultatene på et ark og klassen går inn i klasserommet igjen. Inne fører klassen resultatene inn i et felles excel-ark på smartboardet.

Økt 2
Elevene settes sammen i nye grupper. De skal sammen ta utgangspunkt i sin nye gruppes kast og lage ulike regler for kasteresultatene, slik at hver enkelt gruppemedlem vinner. For eksempel "elev x fikk flest 4-ere", "elev y fikk flest partall", "elev z fikk høyest poengsum" osv.

Økt 3
Knut snakker med klassen og oppsummerer gruppearbeidet fra økt 2 sammen med elevene i lyttekrok. Han snakker med klassen om hva en "hypotese" er for noe, og går gjennom ulike spørsmål det går an å spørre om med utgangspunkt i kastene ført inn i excel-arket.

Gruppearbeid: Elevene diskuterer gruppevis ulike hypoteser.

Knut har idémyldring i lyttekrok med elevene om ulike hypoteser de selv har, og de ser felles på hvordan man kan finne ut av noen av dem. Knut modellerer hvordan man kan gå fram ved noen av dem, og tar opp utfordringer ved vanskelige hypoteser. De får i lekse å finne en hypotese de spesielt vil finne ut av, for noen dager etterpå skal de skrive tekst om hypotesen sin.

Økt 4
Knut repeterer hva en hypotese er, går gjennom og gir tilbakemelding på en del av elevenes hypoteser i lyttekroken. De diskuterer felles hvordan elevene kan finne ut av hypotesene sine, og om noen av dem er spesielt vanskelige å finne ut av.

Presentasjon av skriveoppgaven. Knut snakker om hvem som er mottaker for teksten og det snakkes om hva en utforskende tekst er for noe.

Elevene bruker resten av timen til å jobbe med teksten sin og i excel-arket.
Elevene skal levere inn teksten uka etterpå, en utskrevet versjon som inkluderer tegning/illustrasjon.

Botten skriver om opplegget på denne måten, noe som resonerer med hva lærerne syntes var spennende med aktiviteten:

> Poenget var at en startet innlæringen av statistikk gjennom en aktivitet der de sjøl gjennomførte datainnsamling og forsket på egne resultater. Poenget var at en startet innlæringen av statistikk med aktiviteten, og læringen skjedde parallelt med aktiviteten, ikke at aktiviteten ble gjennomført som en oppsummering av det elevene allerede hadde lært. (Botten, 2003, s. 125)

Lærerne likte Bottens tanke om at elevene skulle lære statistikk ved å være aktive utforskere. Skriveoppgaven innebærer valgfrihet med hensyn til valg av hypotese. Mottakeren, "andre i klassen som har valgt andre hypoteser enn din egen", ble valgt av lærerne i den hensikt at de ville ha fokus på hvordan man går frem når man utforsker

hypotesen sin, samt hva man finner ut, kontra det å fortelle om skriveopplegget og hva klassen har gjort. Det samme understreker formuleringen ”for å vise hvordan du utforsker og finner ut av hypotesen din”.

Knut: Hvem er mottaker? Hvem skriver dere for her nå? Meg? Sindre? Liv? Mamma og pappa? Hvem er mottaker?
Elev: Alle?
Knut: Alle hvem?
Elev: Alle i klassen?
Knut: Ja, alle i klassen. En medelev.

Den samme spenningen som jeg har vært inne på når det gjelder det ”å utforske” i Skrivehjulet (og i mange av de intendert utforskende skriveoppgavene i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale), finnes både i skriveoppgaven og i introduksjonen av den: Skriveoppdraget er tydelig på at det er *i teksten* man skal utforske (”skriv en tekst *der du utforsker*”, ”å vise hvordan du utforsk**er**” og ikke utforsk*et*). Samtidig krever skrivesituasjonen at man nærmest *må* utforske hypotesen sin *før* man skriver om den, og at noe av utforskingen som prosess kanskje skjer i Excel-arket heller enn i teksten som skal skrives. Dermed kommer spenningen mellom en utforskende aktivitet (som prosess) og en utforskende tekst (som produkt) til syne i både skriveoppgaven og i klasseromssituasjonen.

Når det gjelder epistemisk modalitet, er skriveoppgaven åpen med hensyn til om hypotesen man velger stemmer eller ikke. Valg av hypotese er også noe som avgjør hvor sikker man kan være. Måten læreren introduserte denne skriveoppgaven på i klasserommet, understreker nettopp denne åpenheten: Lærer Knut er ikke opptatt av at elevene må velge hypoteser som nødvendigvis er valide og sikre (og som elevene tror stemmer på forhånd). I klasseromskonteksten legger Knut for eksempel vekt på at det ikke er viktig om hypotesen stemmer eller ei, og at man skal få erfaring med å utforske den:

> Dere har fått svar på hypotesen og kanskje funnet ut at ”nei, slik er det ikke, det stemmer ikke det jeg trodde” (…) En hypotese er noe vi lurer på og noe vi ønsker å finne ut av, så det er ikke nødvendigvis slik at man er ”flinkere” eller ”bedre” dersom vi finner ut at hypotesen vår er riktig.
>
> (Knut i lyttekroken, fra lydopptak)

Slik sett er fokuset annerledes i denne skriveoppgaven enn i for eksempel skriveoppgaven som handler om å skrive om positive og negative tall: Det finnes ikke nødvendigvis ett gitt forhåndsbestemt svar som kan finnes i læreboken.

Hypoteser blir generelt snakket mye om i denne perioden, og klassen har flere runder i lyttekroken mellom økter med gruppearbeid. I lyttekroken snakker Knut med elevene om hypoteser de har testet ut og tenkt på siden sist, tar opp utfordringer ved dem og modellerer hvordan man kan finne ut av noen av dem. Én av hypotesene han trekker frem, er ”Jeg tror at jentene kaster bedre med venstre hånd enn det guttene gjør. Hva må jeg gjøre for å finne ut om det stemmer?” (Knut i lyttekroken). Elevene kommer med forslag om at man må se på *gjennomsnittet*. ”Hvordan kan vi finne gjennomsnitt, da?”, spør Knut. Elevene diskuterer og bestemmer at de må inn i Excel-skjemaet og regne ut gjennomsnittet først for jentene og deretter for guttene, og til slutt sammenligne gjennomsnittene. Knut berømmer fremgangsmåten og går videre til en mer utfordrende hypotese. Han utfordrer elevene på om man for eksempel har nok informasjon i Excel-arket til å finne ut av enkelte hypoteser. For eksempel er hypotesen ”de som er sterkere kaster bedre” (foreslått av en elev i lyttekrok) en hypotese som krever informasjon som ikke finnes i Excel-arket, og som kan være vanskelig å finne ut av. Slik tematiserer læreren, med utgangspunkt i elevenes tanker om hypoteser, hva man kan og ikke kan bruke informasjonen i Excel-arket til.

Som nevnt tidligere, trekker ofte Knut frem ”nøyaktighet og presisjon” som viktig i matematikktimene. Dette er et gjennomgående trekk ved hvordan Knut posisjonerer seg overfor elevene i matematikkfaget, og sier noe om et aspekt ved de talegenrene han ser seg selv (og elevene) som del av i matematikkfaget. Dette er han også innom i forbindelse med hypoteseteksten elevene skal skrive, både når det gjelder språkbruk og når det gjelder illustrasjonen teksten skal inkludere i teksten.

Som jeg har vært inne på, bruker lærerne ressursheftet aktivt i klasserommet når skriveoppgavene introduseres. Selv om de bruker det aktivt, og viser kjennetegnene fra ressursheftet frem for elevene på smartboardet, distanserer de seg også fra det, kanskje fordi de synes at det er vanskelig for elevene (det er jo også et ressurshefte laget med lærere som mottakere). Dette har jeg vært inne på i kapittel 5, og vi kan se det samme

i følgende utdrag. Listen over ”kjennetegn på en utforskende skrivehandling” er på smartboardet. Det som er markert i gult, er deler av lærer Knuts ytring der han posisjonerer seg *nært* ressursheftets formuleringer (og leser opp det som står). I grønt er *hans egne oversettelser eller forklaringer* av kjennetegnene, mens lærerens *distansering* fra ressursheftet som ”vanskelig” er markert i turkis:

Knut: hva er det som kjennetegner en utforskende skrivehandling da? Første punkt: ”den er det-orientert”. Det er ikke snakk om ’han eller ’hun eller noen sånne ting, det er snakk om ’det, om hypotesen deres. Eeh.. ”Det er et fenomen der kunnskapen er usikker” og dere skal sannsynliggjøre den. Dere skal finne ut av den, ikke sant. Eeh..
Å utforske innebærer ”å undersøke, drøfte diskutere, tolke, resonnere og analysere kunnskap”. Det er masse, masse vanskelige ord, men det det handler om er å se det fra to sider. Det er måten ’du ser det på, og så må du prøve se det fra motsatt side. For og i mot. Eh ..og så har vi sånne hjelpeord. bindeord som vi kaller det. Tre ulike grupper med bindeord. Én som går under posen årsak-virkning. Der er det fire hjelpeord. ”Derfor, fordi, altså, på grunn av”.
(…)
’Motsetninger. ”Men, derimot, likevel, på tross av, selv om”. Eller ’betingelser ”om, hvis, når, under forutsetning av.” Og ’der er det også kanskje.. ’mange av de ordene her kan det være ålreit å bruke. Formålet er også .. ’hensikten er i første rekke å skape, å ”tilegne seg ny kunnskap”, ”ny forståelse av virkeligheten”. Dropp akkurat den siste delen der hvis dere synes det blir litt for virkelighetsfjernt, men i hvert fall ”å utvikle ny kunnskap”.
(…)
Det tenkes tror jeg. Noen ser litt fjerne ut i blikket, litt virkelighetsfjerne.

Måten lærerne posisjonerer seg på overfor elevene og ressursheftet, er gjennomgående for perioden. Ressursheftets formuleringer utgjør utgangspunkt for det lærerne trekker frem om skrivehandlingene overfor elevene, også i den siste empiriinnsamlingen.

6.4.1 Petters (m613) posisjonering

Petter (m613) har levert inn den følgende teksten etter en runde med respons fra læreren:

Utforskende tekst

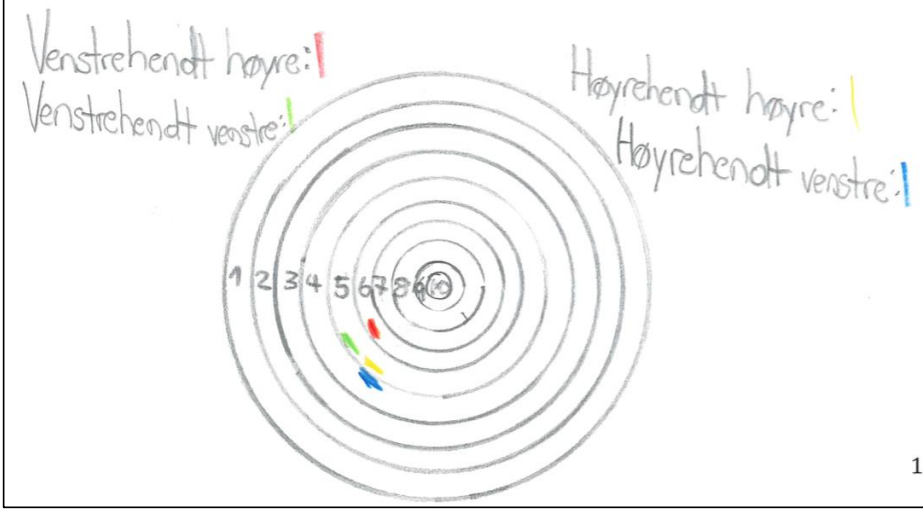
Hypotesen min er at man kaster bedre med feil hånd. I denne teksten skal jeg utforske denne hypotesen.

Jeg valgte denne hypotesen, fordi det var et resultat jeg hadde fått. Samtidig var det flere som hadde fått et dårligere kast med feil hånd. Men stemmer egentlig det? De fleste i vår klasse er høyrehendte, bare to stykker er venstrehendte. Den ene av de venstrehendte kastet bedre med høyre hånd enn med venstre hånd. Stemmer ikke hypotesen min likevel? Den eneste måten å finne ut av det på er å se etter på alle de høyrehendte og se om gjennomsnittet på deres høyrehåndskast er dårligere enn snittet på venstrehåndskastene.

Til de venstrehendte ble snittet 6,17 når de kastet med høyre hånd. På venstrehåndskastene ble snittet for de venstrehendte ~~snitt~~ 5,17. Så langt stemmer hypotesen min.

Etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut av snittet til de høyrehendte på høyrehåndskastene er 5,17, mens når de kastet med venstre, ble snittet 4,92 poeng per kast. Dette betyr at hypotesen min ikke stemmer helt.

Jeg tror de venstrehendte fikk bedre snitt fordi de var så mange færre.



1

Petter begynner med overskriften ”Utforskende tekst”, og med overskriften og innledningen posisjonerer han seg som elev på skolen som har fått i oppgave å skrive ”utforskende tekst”: ”I denne teksten skal jeg utforske denne hypotesen”. Til forskjell fra mange andre elever som svarer på denne skriveoppgaven, skriver Petter ikke ting som ”Vi kastet poser med ris i på en ring som var tegnet på bakken. (…) Man fikk mer poeng hvis man traff midt i enn man traff helt i kantet av ringen. Vi kastet tre ganger med høyre hånd og tre ganger med venstre hånd” (Morten, m615) eller ”Kasteleken gikk ut på å kaste en rispose tre ganger med hver hånd og prøve å treffe en blink hvor man kunne treffe ringer med poengsum fra 1 til 10.” (Emma, m608). I disse tekstene fungerer informasjonen om hva klassen har gjort, som kommunikativ bakgrunn overfor en utenforstående leser som ikke har vært med på opplegget. Petter posisjonerer seg overfor den leseren som skriveoppgaven spesifiserer, nemlig en leser som *vet hva klassen har gjort*. For Petter er det ikke relevant å fortelle om ”hva vi gjorde” da de kastet, som mange andre elever gjør i tekstene sine, fordi han henvender seg til en leser som har vært med på aktiviteten.

Petters valgte hypotese er at ”man kaster bedre med feil hånd. (…) Jeg valgte denne hypotesen, fordi det var et resultat jeg hadde fått”. Petter utdyper hva han mener med dette i intervjuet. Det Petter mener med ”feil hånd”, er at han selv, som er høyrehendt, fikk høyere poengsum når han kastet med sin venstre hånd (for ham – ”feil” hånd), og han vil utforske om dette gjelder for hele klassen. Han var ikke alene om å få høyere poengsum med ”feil” hånd: ”Samtidig var det flere som hadde fått et dårligere kast med feil hånd. Men stemmer egentlig det?” Igjen kan man se hvordan Petter henvender seg til en leser som er klar over aktiviteten i klasseromskonteksten, for det nevnes for eksempel ikke at de kastet både med høyre og venstre hånd. Dessuten skriver han at ”De fleste i *vår klasse* er høyrehendte, bare to stykker er venstrehendte”, der ”vår klasse” kan inkludere ham selv (”jeg”) og en *medelev-lesers* klasse (”vår klasse”).

Petter skriver at ”Den *eneste måten* å finne ut av det på *er* så se etter på alle de høyrehendte og se om gjennomsnittet på deres høyrehåndskast er dårligere enn snittet på venstrehåndskastene”. Her posisjonerer han seg med *epistemisk sikkerhet* med hensyn til hvordan han ikke ”kan”, men *må* gå frem for å finne ut av hypotesen sin. Posisjoneringen er i overensstemmelse med den autoritative og epistemisk sikre

posisjoneringen som jeg har vært inne i de tidligere eksemplene fra tekstene skrevet i matematikk. En dimensjon ved denne måten å posisjonere seg på, resonerer med hvordan Iversens (2014) fokuselever posisjonerer seg når de skriver matematikktekster i dansk videregående skole. Han viser hvordan elevene (i hans undersøkelse) posisjonerer seg i ”et asymmetrisk magtforhold både i forhold til skriveordren og i forhold til matematikken selv” (s. 236). Dette kan også sies å gjelde for Petters tekst. For det første er skriveoppgaven noe elevene ”må” og ”skal” gjøre på grunn av *skolekonteksten* (”I denne teksten skal jeg utforske”). Det asymmetriske maktforholdet mellom Petter og ”matematikken selv” kommer frem ved at han posisjonerer seg på en måte der det fremstår at han ikke har noe valg (”Den eneste måten (…) er”) med hensyn til matematisk fremgangsmåte, og at fremgangsmåten er en konsekvens av matematikken. Han posisjonerer seg på en måte der han selv, når hypotesen først er som den er, er underlagt matematikkens (faste) regler og fremgangsmåter. Dette er noe som gjelder for flere av tekstene i matematikk: Elevene posisjonerer seg i relasjon til *regler for fremgangsmåter og påbud* for hvordan man ”skal” (udiskutabelt) gå frem i ulike situasjoner, og hvordan ting ”er” (jf. tidligere eksempler i 6.1 og 6.2), og som nevnt minner det om Ernests definisjon av en absolutistisk måte å se på matematikk på: “the absolutist view of mathematical knowledge is that it consists of certain and unchallengeable truths” (Ernest, 1991, s. 7).

Selv om fremgangsmåten er udiskutabel (”den eneste måten”), er resultatet av fremgangsmåten ikke like sikkert (”Men stemmer egentlig det?”, ”Stemmer ikke hypotesen min likevel?”). Det er interessant å legge merke til måten Petter henvender seg direkte til leseren på gjennom disse to spørsmålene. På spørsmål om hvorfor han tar med disse spørsmålene svarer han (i intervjuet) ”Da blir det litt mer sånn utforskende”, og han sier at det var noe som ”kom litt naturlig”.

Ine (m634) er en elev som på lignende måte inkluderer lesere i fremgangsmåten sin, men uten hjelp av slike direkte spørsmål. Hun skriver at ”Det er jo neppe sikkert om dette stemmer, men det skal *vi teste nå*. Det første *vi* trenger å finne ut er” (fra Ines tekst). Iversen (2014) trekker inn Leone Burton og Candia Morgan (2000) som peker på at ”vi” brukes på to karakteristiske måter i matematikk:

> En skriver kan anvende *vi* i sin tekst for at indikere at der tales med autoritet fra et, mer eller mindre veldefineret, matematikfagligt diskursfællesskab ('Vi skal vise at…') eller for at inkludere læseren i den matematikfaglige aktivitet der udspiller sig i teksten (' I sidste kapitel så vi at arealet af en vilkårlig trekant kan beregnes ved hjælp af formlen…'). Sidsnævnte brug af *vi* er især velkendt fra lærebøger i faget matematikk." (Iversen, 2014, s. 231)

Dette er slik Ine bruker "vi" i teksten sin, og hun posisjonerer seg med en stil som minner om den man kan finne i lærebøker i matematikk når de for eksempel inkluderer leseren i de ulike stegene i en fremgangsmåte. I Petters tekst er det Petter selv ("jeg") som er den handlende. Selv om han ikke bruker "vi" på den nevnte måten, inkluderer han likevel leseren ved hjelp av de nevnte spørsmålene i teksten. Dette er en annen måte å henvende seg til leseren på, og den passer bedre til skriveoppgavens tenkte leser, en medelev som "har valgt en annen hypotese enn deg selv". Petter forteller i intervjuet at han forestiller seg en leser som er *interessert* i å finne ut av det samme som han selv, og at det kanskje er derfor han har med disse spørsmålene, for å gjøre det "interessant" for leseren å lese teksten: "Hvis han [leseren] ikke hadde brydd seg om det så hadde det ikke vært noe vits egentlig [å skrive teksten] (…) For hvis ikke så hadde jeg ikke. Så hadde ikke han orket å lese det. Da hadde han ikke brydd seg uansett. Så det hadde ikke vært noe" (fra intervju med Petter). Selv om Petter nok vet at det ikke er andre i klassen som faktisk skal lese teksten hans, er det interessant at han i skrivesituasjonen synes det er viktig å forestille seg en leser som er *interessert* i det han skriver om. Dette sier noe viktig om betydningen av mottaker av teksten, selv om den bare er "forestilt".

På den ene siden posisjonerer Petter seg som et "jeg" som er aktør i egen tekst, det er "jeg" som utfører (og har utført) ulike beregninger, og han gir innblikk i hva han tenker (eller kanskje rettere: har tenkt) når han vurderer om hypotesen stemmer eller ikke. Han viser (for eksempel til læreren) at han er i stand til å løse oppgaven som er gitt. Samtidig er ikke Petter bare opptatt av å vise hvordan han tenker overfor læreren, men henvender seg samtidig til en leser som ikke nødvendigvis er en lærermottaker.

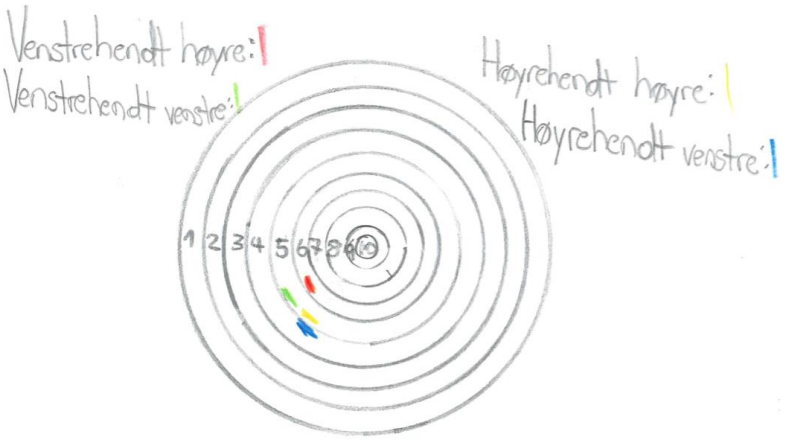
Avslutningsvis skriver han:

> Etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut av snittet til de høyrehendte på høyrehåndskastene er 5,17, mens når de kastet med venstre, ble snittet 4,92 poeng per kast. Dette betyr at hypotesen min ikke stemmer helt.

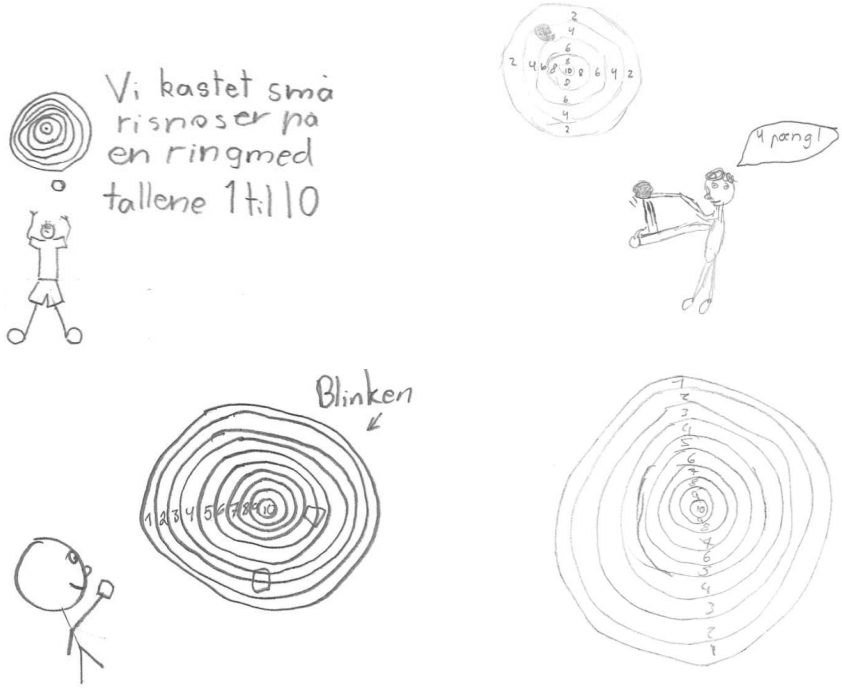
Jeg tror de venstrehendte fikk bedre snitt fordi de var så mange færre.

Petters hypotese stemmer ”ikke (…) helt”. På grunn av ”ikke helt” får man inntrykk av at den delvis stemmer, og at han ikke er helt sikker i konklusjonen. Han bruker også ordet ”tror” i siste setning, noe som understreker denne usikkerheten. Denne siste setningen kan sies å tematisere reliabiliteten til Petters undersøkelse: Det er bare tre stykker i klassen som er venstrehendte. Dermed innebærer posisjoneringen i siste del av teksten også at Petter forholder seg til og viser at han er klar over at resultatet av undersøkelsen kanskje hadde vært annerledes hvis det hadde vært flere venstrehendte i klassen. Andre elever som også skriver om hypoteser der gruppen de undersøker er liten, trekker også frem dette i tekstene sine.

Nederst på arket har Petter tegnet følgende figur:



Petter skiller seg fra en del av de andre elevene når det gjelder illustrasjonen han har med på arket. Til sammenligning, er de fleste andre illustrasjonene av blinken som de følgende eksemplene (dette er eksempler, og det finnes flere):



Der de andre tegningene er av en elev som kaster risposer på en blink, eller en illustrasjon av blinken selv, så er Petters ”tegning” en grafisk fremstilling av *gjennomsnittskastene* til de høyre- og venstrehendtes ulike kast. Den er tegnet med passer, det er like stor avstand mellom linjene, de ulike fargemarkeringene inne i blinken henviser til det han har skrevet for hånd over tegningen, og de fire fargene står for fire ulike grupper i Petters materiale. Elevene som har tegnet tegningene ovenfor, posisjonerer seg i relasjon til en leser der tegningen skal illustrere hva de selv og klassen gjorde, og har en tydelig bakgrunnsfunksjon, mens Petters grafiske fremstilling supplerer den verbalspråklige teksten ved at han har plottet inn gjennomsnittene han har funnet frem til.

6.4.2 Emmas (m608) posisjonering

Et eksempel på en elev som skriver til en annen mottaker enn Petter, er **Emma** (m608). Emmas tekst ser ut som følger:

MIN HYPOTESE
KASTELEKEN

I denne teksten skal jeg forklare og utforske hypotesen min fra kasteleken. Hypotesen går ut på at jeg tror at alle kastet flere oddetall med høyre en med venstre til sammen. Det jeg skal gjøre er å telle antall oddetall alle fikk med høyre hånd og skrive det inn i en tabell. Så skal jeg gjøre det samme med resultatene fra venstre hånd. Ideen fikk jeg da vi jobbet med en annen oppgave knyttet til dette.

Kasteleken gikk ut på å kaste en rispose tre ganger med hver hånd og prøve å treffe en blink hvor man kunne treffe ringer med poengsum fra 1 til 10. Så skrev vi resultatene våre inn i et skjema som vi skulle jobbe med. Nedenfor har jeg laget en tabell ut ifra skjemaet. I den tabellen har jeg skrevet opp én strek for hvert oddetall noen har kastet. Totalt 30 personer var med å kaste.

1h oddetall	2h oddetall	3h oddetall
𝍸 𝍸 SUM=10	𝍸 𝍸 ||| SUM = 13	𝍸 𝍸 |||| SUM= 14
1v oddetall	2v oddetall	3v oddetall
𝍸 𝍸 SUM=10	𝍸 |||| SUM=9	𝍸 |||| SUM= 9
TOTAL HØYRE: 37 TOTAL VENSTRE: 28		

Hypotesen min ser ut til å stemme. Det var 9 kast mer med oddetall på høyre enn på venstre. Spørsmålet er om det er et tilfeldig resultat eller om det faktisk er slik som resultatet antyder. For å finne ut det kan man gjøre forsøket flere ganger og sammenligne resultatene, eller gjøre et forsøk med mange personer.

Emma begynner teksten med overskriften ”Min hypotese – kasteleken”. I innledningen av teksten posisjonerer hun seg som *elev på skolen*: ”I denne teksten skal jeg forklare og utforske hypotesen min ut fra kasteleken”. I andre avsnitt forklarer hun for leseren hva ”[k]asteleken gikk ut på”. Hypotesen hennes er at elevene fikk flere oddetallssummer når de kastet med høyre hånd enn med venstre hånd. Hun er i innledningen opptatt av det hun (”jeg”) ”skal gjøre”: ”skal jeg forklare og utforske (…) Det jeg skal gjøre er (…) Så skal jeg gjøre”. Hun posisjonerer seg i relasjon til et ”jeg” som skal gjøre noe, både i den gjeldende teksten og i form av en *fremgangsmåte*. Denne første innledende delen er med relieffteoretisk terminologi kommunikativ bakgrunn fordi den kommuniserer til leseren hva som kommer, og forklarer bakgrunnsinformasjon leseren trenger for å lese videre.

Etterpå følger et avsnitt der også de første setningene har en funksjon som kommunikativ bakgrunn, der hun forklarer leseren hva ”kasteleken gikk ut på”: ”Kasteleken gikk ut på å kaste en rispose tre ganger med hver hånd og prøve å treffe en blink hvor man kunne treffe ringer med poengsum fra 1 til 10. Så skrev vi resultatene våre inn i et skjema som vi skulle jobbe med”. Hun posisjonerer seg med hensyn til en mottaker som ”vet mindre enn henne selv”, både mindre om hennes egen hypotese, men også angående hva som har skjedd i klasserommet før skrivingen. Disse første setningene er bakgrunn for tabellen hun selv har laget: ”nedenfor har jeg laget en tabell ut ifra skjemaet” der ordet ”skjemaet” viser til forrige setning (”Så skrev vi resultatene våre inn i et skjema som vi skulle jobbe med”). ”I den tabellen har jeg skrevet opp én strek for hvert oddetall noen har kastet. Totalt 30 personer var med å kaste.” Også her

gis en del informasjon til leseren som ikke har vært med på opplegget. Jeg-et som trer frem i teksten, er et ”jeg” som har utført beregninger og funnet ut av noe som hun nå *redegjør for* og *beskriver* til en *utenfra-leser* som ikke har vært med på opplegget. Dette kan minne om mottakeren man kan forestille seg finnes i rapporter fra forsøk og lignende, der man forteller en utenfra-leser om premissene for forsøket, hvordan man har gått frem, hvor mange personer som var med i forsøket (”30 personer”) osv. Blant annet forklarer hun tabellen verbalspråklig: ”én strek for hvert oddetall noen har kastet”. Hun forklarer ikke til leseren hva ”1h”, ”1v”, ”2h”, ”2v”,”3h” og ”3v” i tabellen betyr, men som man vet dersom man har vært i klasseromskonteksten, henviser dette til første, andre og tredje kast med hver hånd (h og v). Dette er noe en utenfra-mottaker kanskje ikke hadde visst uten utdyping. Dette gjør at hun skriver til en mottaker som er *delvis* utenfra. Hun forklarer for eksempel ikke for leseren at ”vi” er *klassen* i setningen ”Så skrev *vi* resultatene *våre* inn i et skjema som *vi* skulle jobbe med” fordi posisjoneringen innebærer at teksten og opplegget skjer i en *skolekontekst* (der det er selvsagt at ”vi” er klassen). ”Totalt 30 personer var med å kaste” er derimot mer rapportpreget, og her blir ”vi i klassen” omtalt som det mer formelle og rapportpregede ”30 personer”. På denne måten veksler hun mellom å posisjonere seg på en måte som går i dialog med en mer formell og distansert rapportgenre på den ene siden og som elev i en skolekontekst på den andre.

”Hypotesen min *ser ut til* å stemme” skriver hun, og ikke ”hypotesen stemmer”. Hun posisjonerer seg altså litt epistemisk forbeholdent i relasjon til ”det” hun skriver om, der forbeholdenheten kan være uttrykk for en slags forsker-genre (jf. slik også Petter posisjonerer seg). Denne forbeholdenheten tematiseres videre i siste avsnitt: ”Spørsmålet er om det er et tilfeldig resultat eller om det faktisk er slik som resultatet antyder”. Hun posisjonerer seg ikke lenger som *handlende* i teksten, men inntar en mer *drøftende* og rapportpreget / formell posisjonering ved hjelp av ord som ”tilfeldig resultat”, ”resultatet antyder” og bruker ”man” i stedet for ”jeg”: ”For å finne ut det kan *man* gjøre forsøket flere ganger og sammenligne resultatene, eller gjøre et *forsøk* med mange personer”. Det at hun i dette siste avsnittet også velger å omtale ”kasteleken” som et ”forsøk”, understreker denne mer drøftende forsker-posisjoneringen. Hun posisjonerer seg ved hjelp av det modale ”kan” og inntar en rolle der hun skriver om hva et generalisert man (”du”) *kan* gjøre for å finne ut av ”det” på. Ytringen henvender seg slik sett til et du som er en slags leser av en rapport heller enn en medelev som har

vært med på aktiviteten. Dette siste avsnittet minner om en slags ”videre forskning”-del.

Det er flere elever som gjør som Emma og Petter hva gjelder tematiseringen av validiteten til undersøkelsen, og det ser ut til at det er deres eget valg av hypotese som forløser en slik drøfting (slik det også er for Emma og Petter).

6.4.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser

I tekstene skrevet om elevenes hypoteser, er det fokus på fremgangsmåte – en redegjørelse for ”hva jeg gjorde” og ”hvordan jeg gikk frem” da jeg utforsket, som er det flest elever gjør i tekstene sine. Elevene posisjonerer seg epistemisk sikkert hva gjelder egne beregninger (”Gjennomsnittet *er*” og lignende), men ikke like sikkert når det gjelder hypotesens reliabilitet. Dette avhenger av den valgte hypotesen. Dermed varierer elevenes posisjonering når det gjelder hvor autorative og epistemisk sikre de er, og variasjonen forekommer i større grad i en del av hypotesetekstene enn i de øvrige matematikktekstene. Kanskje er dette på grunn av tematikken ”hypotese”. De posisjonerer seg i større grad som del av et fag der det ikke alltid er et fast svar, men der svaret må sannsynliggjøres (i motsetning til fokus på hva som er ”riktig svar”). Likevel posisjonerer de seg som *underlagt matematikken* selv, jf. hva de ”må” gjøre for å få svar på hypotesen.

Er tekstene om hypoteser i matematikk eksempler på utforskende tekster? Er teksten utforskende når utforskingen oppgaven spør etter, fant sted i fortiden, og man nå forteller og beskriver “hva man fant ut av” (den gang da)? I Charles Bazermans bok *The languages of Edison’s light* (1999), tar forfatteren for seg hvordan Thomas Alva Edison og hans utforskende kumpaner skrev tekster som del av sin innovative (ut)forsking: “these are action-oriented plans about what should be done, informally setting out tasks to be done as well as results. (…) record formal and explicit descriptions” (s. 59–60) og “showing the interaction of the train of ideas, problems, experiments, and results that had led one down a path of investigation and discovery so that others might follow the path of reasoning and continue with their own investigations” (s. 57). Dette er interessant fordi beskrivende tekster dermed viser seg som en viktig del av utforskingen som prosess for Edison og hans forskningsfeller, noe som også er viktig i all forskning. Det vil si at det å beskrive, fortelle om, forklare osv.

har en sentral tilknytning til det "å utforske noe", og dette er interessant for spenningen mellom det å utforske som prosess og produkt. Dermed er det kanskje også naturlig at når skriveoppgaver spør om utforsking, så er *det å beskrive* noe som ligger nært utforsking som prosess? Det er ikke tvil om at elevene har utforsket og funnet ut av noe, men rapporten, eller hva man skal kalle det, som *tekst* er ikke nødvendigvis utforskende hvis merkelappen "utforskende" krever at det er i teksten det utforskende skal skje.

I tekstene om hypoteser er det flere elever som posisjonerer seg ut fra hva de tror og tenker ("jeg tror") om hvorfor hypotesen stemte eller ikke, i slutten av teksten. Det kan hende at disse *drøftende* forgrunnsdelene der elevene "tror" og tematiserer undersøkelsens reliabilitet, er det utforskende i tekstene, i hvert fall i større grad enn de beskrivende delene om fremgangsmåte. Dette kommer jeg grundigere inn på i neste analysekapittel (kapittel 7), der jeg ser nærmere på aspekt, og kanskje er nettopp Petters spørsmål i teksten ("stemmer ikke hypotesen min likevel?") et språklig virkemiddel som gir uttrykk for at utforskingen skjer "nå" i teksten?

6.5 Posisjoneringer ut fra en skriveoppgave om fortellinger i norsk

Skriveoppgaven er som følger, og ble gitt som del av datainnsamling 1 (se Tabell 1, kapittel 4.4.1):

> Velg deg en fortelling, som du enten har skrevet selv, eller som du liker spesielt godt. Skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor denne fortellingen betyr noe for deg og den du er.

Skriveoppgaven er en relativt åpen oppgave med hensyn til *hva* (hvilken fortelling) som kan reflekteres over. Likevel legges det føringer på at den valgte fortellingen må bety noe for eleven ("deg og den du er"), men det er åpent på hvilken måte den trenger å bety noe. Både det at elevene skal velge *selv*, og tilknytningen til "deg og den du er", har bakgrunn i Normprosjektets formulering om det "å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser" og skrivehandlingen som "jeg-orientert". Det å velge en fortelling "som betyr noe for deg og den du er", kan være relevant for skrivehandlingen i og med at Skrivehjulet knytter refleksjon til hva man *selv* synes, tenker eller mener om noe

(skrivehandlingen som ”jeg-orientert” og personlig). Samtidig knytter denne formuleringen seg til Skrivehjulets formål ”identitetsdanning”.

Skriveoppgaven legger opp til en eller annen form for evaluering (”som du liker spesielt godt”, ”betyr noe for deg og den du er”) og en begrunnelse for evalueringen (*hvorfor* ”denne betyr noe for deg ...”). Hvorfor-delen av skriveoppgaven har også å gjøre med Skrivehjulets å reflektere da elevene blir bedt om å reflektere over hvorfor de mener, synes eller tenker som de gjør. I det nevnte ressursheftet står det også at ”reflekterende skriving gjerne kan ha islett av beskrivende og argumenterende skriving” selv om dette ikke er særlig vektlagt i den øvrige presentasjonen av skrivehandlingen. Som sagt lister heftet opp ord som “fordi, derfor” o.l. som noen av kjennetegnene på den utforskende skrivehandlingen.

I en av norsktimene før skriveoppgaven gis, snakker Liv om historier og fortellinger som møter oss i hverdagen, og spesielt fortellinger som ”berører oss og som har gjort inntrykk” (fra lydopptak). Én elev trekker for eksempel frem at han en gang fikk ”tårer i øynene av en film, men jeg vet ikke hva som skjedde egentlig”. Liv legger vekt på hvordan man kan reagere ulikt, og tematiserer med dette den samme åpenheten som i skriveoppgaven: Det er opp til elevene å velge en fortelling som de *selv* synes betyr noe.

I skriveoppgaven er det et norskfaglig perspektiv. Klassen har hatt om fortellinger i perioden skrivehendelsen er en del av. Elevene har skrevet egne fortellinger, de har hatt om ulike typer fortellinger og snakket om hvilken rolle ulike former for fortellinger betyr i livene våre. Det er et vidt syn på fortellinger som introduseres i klasserommet, og elevene kan ta utgangspunkt i fortellinger de har blitt fortalt (for eksempel av besteforeldre), dikt, fortellinger formidlet gjennom sangtekster, bøker, filmer, fortellinger fra religioner osv. Skriveoppgaven representerer slik sett norskfaget som fortellingsfag, et fag der det å ta utgangspunkt i skjønnlitteratur, dikt, film, fortellinger osv. er relevant for elevers skriving. Det legges opp til en skriverposisjon der eleven er en forbruker, leser eller ”opplever” av litteratur og fortellinger. Skriveoppgaven posisjonerer heller ikke læreren som kvalitetsdommer eller representant for en viss tradisjon; det er elevens egen lesning av fortellingen som er det viktige. Likevel kan skriveoppgaven også tolkes som en slags hybrid mellom en tradisjonell litterær

tolkningsoppgave og en mer personlig tekst, der det i en tolkningsoppgave ofte kan være viktig hvordan fortellingene vi omgir oss med, kan bety noe for oss (som ”samfunn” / du), og si noe om oss selv (jf. ”der du reflekterer over *hvorfor denne fortellingen betyr noe for deg og den du er*”).

Undervisningsopplegget skriveoppgaven er en del av, oppsummeres i oversikten under.

Økt 1
Læreren snakker om fortellinger som ”berører oss”. Klassen snakker om eksempler på historier som har gjort inntrykk, og ulike bøker, filmer, historier som vi omgir oss av i hverdagen. Klassen snakker om ”sinnsstemning” og om hvordan man kan reagere ulikt på ulike historier.

Elevene får i oppgave om å finne en bok/film/fortelling som betyr mye for dem til neste norsktime, for da skal de skrive en reflekterende tekst om den valgte fortellingen. Skriveoppgaven leses opp for elevene, og klassen snakker om det å reflektere. Lærer leser opp en kort fortelling og snakker om ”å lese mellom linjene”, og hvorfor fortellingen gjør inntrykk på henne.

Økt 2
Presentasjon av oppgaveformulering. Lærerne snakker om refleksjon og enkelte av formuleringene fra skriveoppgaven. Hun lager tankekart på tavla med ”refleksjon” i sentrum mens de snakker.

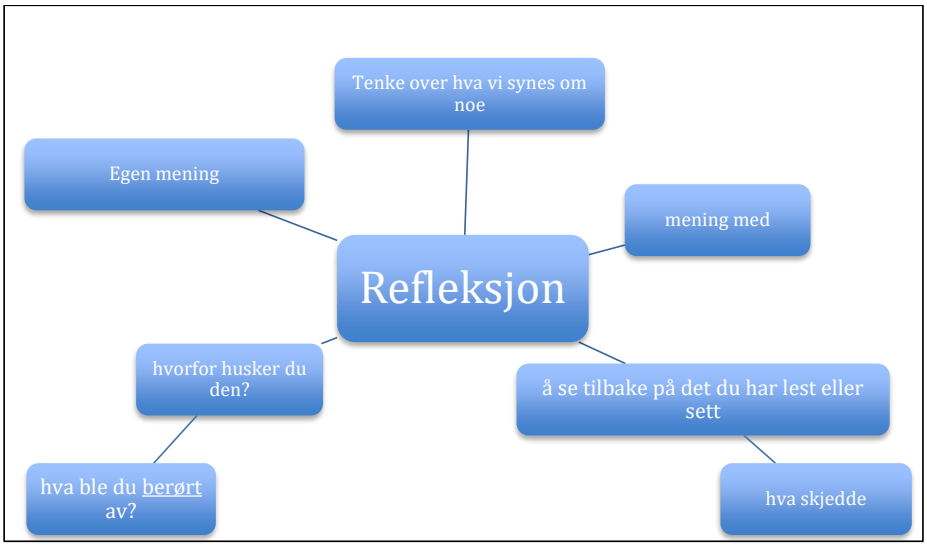
Skrivingen starter, og tekstene samles inn mot slutten av timen for formativ respons.

Økt 3
Alle elevene har fått muntlig individuell respons av en av de tre lærerne i forkant av økten. De gir felles respons i lyttekrok på at mange av tekstene er for ”refererende” og gjenfortellende, og Siri snakker om det ”å reflektere” som det å skrive mer om *hvorfor* boken/filmen/osv. gjorde inntrykk.

Elevene får utdelt tekstene sine med skriftlig respons, og lærerne går rundt og hjelper mens elevene skriver / reviderer videre.

Dette er første gang lærerne snakker om det å reflektere i klassen. Som sagt i kapittel 5, forteller lærerne at de ikke har brukt verken ordet eller begrepet (refleksjon / reflektere) tidligere, og de synes begrepet er vanskelig. De forteller meg i intervjuene at de nok ikke hadde brukt dette ordet hvis de ikke nå, som del av Normprosjektet, måtte gjøre det. Det at lærerne synes at begrepet er vanskelig, kommer frem i introduksjonen av begrepet. De bruker sjelden ordet refleksjon eller reflektere, men ord og fraser som ”å lese mellom linjene”, ”tenke” og lignende om det å reflektere.

I tankekartet klassen lager sammen i lyttekroken (med ”refleksjon” i sentrum), står det som følger (min egen rekonstruksjon av tankekartet fra mine feltnotater, opprinnelig tegnet på tavla i klasserommet):



Figur 14: Rekonstruert tankekart fra tavlen

Tankekartet går i dialog med slik skrivehandlingen er lagt frem for lærerne i ressursheftene (gjennom formuleringer som ”egen mening”, ”hva vi synes om noe” – det personlige og jeg-orienterte), samtidig som det de snakker om, knytter seg til skriveoppgaven (”betyr mye for deg og den du er”). Dette er første gang de snakker om det å reflektere som å begrunne, noe som også er inkludert i skriveoppdraget til elevene (”*hvorfor* denne fortellingen betyr noe”). Lærerne er innom det argumenterende og begrunnende gjennom ”hvorfor husker du den?”-spørsmålet i tankekartet. Lærerne legger vekt på at elevene skal begrunne det de mener, synes og tenker, og ikke bare beskrive hva de tenker og mener.

6.5.1 Sofias (m627) posisjonering

Sofia (m627) har levert følgende tekst etter den andre skriveøkten. Det som er markert i blått, er det som er levert inn som førsteutkast, og denne delen av teksten forblir uendret i den endelige teksten.

Refleksjonstekst.

Jeg skal skrive en refleksjonstekst om sangen ”youth”.
Denne sangen har betydd mye for meg siden jeg hørte den for første gang. Teksten er dyp og har et viktig budskap som alle burde få med seg, den handler om hvor vanskelig det kan være å komme seg videre etter noe vanskelig har skjedd i livet ditt.
Den inneholder mye jeg kjenner meg igjen i, og hvis jeg har det vanskelig, hører jeg på denne

sangen.

Jeg synes det er viktig at hvis du liker en sang, (tekst, film) burde det være noe mer enn det de fleste sangene som er mest populære nå inneholder. Den bør bety noe, og den bør ha en virkning på folk. Denne sangen har mange viktige ord i seg, som har et viktig budskap.

Den setningen som gjorde mest inntrykk på meg er denne: If you're still bleeding you're the lucky ones, cause most of your feelings they are dead and they are gone. Når jeg hører på denne sangen får jeg en blanding av flere følelser, jeg blir på en måte glad, selv om det er en litt trist sang, og den styrker meg hvis jeg trenger det. Jeg kan høre på den nesten uansett hvilket humør jeg er i, derfor er den en stor del av hverdagen min.

Broren min viste meg denne sangen for ca. 5 måneder siden, og etter det har jeg hørt på den flere ganger i uka. Derfor kjenner jeg teksten veldig godt og kan den nesten utenat. Mange av ordene i teksten har vært med på og få meg til å tenke litt annerledes, som setningen jeg nevnte litt lengre opp. Den betyr mye fordi den sier at du må på en måte ta vare på følelsene dine, fordi de hjelper deg for eksempel til og huske gamle minner og til å skape en mye bedre hverdag, hvor små ting betyr mer. Den sier også at det kan være vondt noen ganger, men at det likevel er veldig viktig at de er der.

Jeg tror mange folk ikke setter nok pris på alle små gleder i livet, og at folk trenger å åpne øynene for nye følelser, og nye inntrykk. Sangen har også noen budskap som har med det å gjøre, og det synes jeg er viktig. Jeg tror sangen kan åpne øynene til folk og få dem til å tenke mer. Og at den kan gjøre folk sterkere, som den gjorde med meg.

Den kan sjenerelt bety mye for mange forskjellige typer mennesker, siden den inneholder så mye forskjellig. Jeg har vært gjennom ganske mye siden jeg ble kjent med denne sangen, og derfor er den viktig for meg.

Teksten begynner med overskriften "Refleksjonstekst". Med denne overskriften posisjonerer Sofia seg som en skoleskriver, og hun posisjonerer seg som del av en skolekontekst (skriving av "refleksjonstekst" på skolen). Denne skolske konteksten bærer også den første setningen preg av: "Jeg skal skrive en refleksjonstekst om sangen youth". Denne første setningen, og den skolske konteksten, fungerer for øvrig som kommunikativ bakgrunn i teksten.

Hun har personlig engasjement for det hun reflekterer over – noe som vises i jeg-posisjoneringen: "Denne sangen har betydd mye for meg siden jeg hørte den for første gang", "hørt på den flere ganger i uka", "den kan gjøre folk sterkere, som den gjorde med meg", "jeg kan høre på den uansett hvilket humør jeg er i" osv. Dette kommer også frem i hvordan hun posisjonerer seg i intervjusamtalen jeg hadde med henne, hvor hun er opptatt av at hun skulle skrive om en "*viktig* følelse". Gjennom det personlige engasjementet i den skriftlige teksten posisjonerer Sofia "det" – saken – som meningsfull, viktig og relevant, ikke bare for henne selv ("jeg"), men også for "folk"

”sjenerelt” (”du”). ”Saken” er i dette tilfellet en overbevisning om at det hun selv synes er viktig i låten – ”du må på en måte ta vare på følelsene dine” og ”å skape en mye bedre hverdag, hvor små ting betyr mer” – også er noe som kan hjelpe andre (”du”) til å gjøre forandringer i hverdagen (”åpne øynene”). Hun posisjonerer seg i dialog med den delen av oppgaven og skrivekonteksten som handler om å begrunne hvorfor fortellingen betyr noe for henne, samtidig som hun knytter sine egne tanker og opplevelser til ”det” sangen handler om og ”du” (de andre som samfunn – ”folk”). Det er ikke slik at ”folk” nødvendigvis er spesifikke medelever eller lærere, men du-et som jeg-et settes i relasjon til, er et *generalisert* andre – de andre som ”samfunn”. Slik blir hennes eget forhold til sangen brukt som bakgrunn for en generaliserende forgrunn. Hun kritiserer samfunnet for å være mer opptatt av det overfladiske og det underholdende enn det som virkelig betyr noe. Hun posisjonerer seg med avstand fra aspektene ved populærkulturen (”sang (tekst, film)”) der underholdning står sentralt. Slik posisjonerer hun seg også i intervjuet, der hun er opptatt av at ”de fleste sangene som er populære nå handler på en måte om å feste og leve livet ditt og bla, bla, bla, men det er ikke liksom det *vanlige folk* er opptatt av da, i hverdagslivet”. De populære låtene handler om ”overfladiske ting” og ikke om at ”de skal ha det bra, og at de skal ha andre å være glade i og at de skal ha noen som er glad i dem” (fra intervju).

Hun har selv gått gjennom en forandring, og teksten bærer preg av en tilstand av *før* og *etter*: Det var *denne* sangen (vist av broren for fem måneder siden) som fikk henne til å tenke på det hun nå synes at flere burde innse. Hun posisjonerer seg i den skriftlige ytringen som et jeg som er blitt påvirket av låten (og teksten) det er snakk om. Hun skiller seg selv fra ”folk” og ”de andre” som kanskje ikke tenker så mye over de små tingene i livet: ”Jeg tror mange folk ikke setter nok pris på alle små gleder i livet, og at folk trenger å åpne øynene for nye følelser, og nye inntrykk”. Hun posisjonerer seg slik sett kanskje ikke først og fremst som en elevskriver, slik overskriften og den første setningen bærer preg av, men som menneske i et litt overfladisk samfunn (”Jeg synes det er viktig at hvis du liker en sang, (tekst, film) burde det være noe mer enn det de fleste sangene som er mest populære nå inneholder. Den bør bety noe, og den bør ha en virkning på folk”). ”Samfunnet”, folk i verden, slik Sofia posisjonerer seg, kan ha godt av å ”åpne øynene”.

Marti (2013) analyserer posisjonering i elevtekster og kommer frem til to ulike posisjoneringsstrategier de fire elevene i hennes materiale benytter seg av. Martis posisjoneringsstrategier er interessante som sammenligningsgrunnlag for noen av elevenes posisjoneringer i mitt eget materiale. Tekstmaterialet hennes består av fire høyt vurderte reflekterende tekster i naturfag hentet fra åttende trinn. Marti (2013) finner to posisjoneringsmønstre som alle de fire tekstene står i relasjon til: en ”personlig posisjoneringsstrategi” og en ”allmenn posisjoneringsstrategi”. ”Strategiene kan ses på som ytterpunkter på en linje” (Marti, 2013, s. 89ff), og de fire elevene beveger seg langs denne linjen i sine posisjoneringer. I ingen av de fire tekstene Marti undersøker, rendyrkes én av de to kategoriene (s. 90), noe som også passer overens med hvordan jeg selv bruker posisjoneringsbegrepet basert på Ongstad (1997) og Smidt (2002). Som jeg har vært inne på i tidligere kapitler, kan nemlig posisjoneringer skifte gjennom en tekst, og skriveren kan veksle mellom flere posisjoneringer i samme tekst (som vi også har sett i elevtekstesemplene fra matematikk). Sofias tekst er også et eksempel på dette. Hun er personlig, engasjert og posisjonerer seg i relasjon til sine synspunkter i løpet av teksten. Det personlige utgangspunktet er også en del av teksten hennes som går i dialog med oppgaveformuleringen (”deg og den du er”), klassesamtalen om at ulike fortellinger kan ”berøre” en og skrivehandlingen som “jeg-orientert”. Samtidig er det deler av teksten der jeg-et er mindre til stede, og hvor hun posisjonerer seg ved hjelp av et generalisert ”man”, ”folk” og ”du” som del av en samfunnskontekst. Slik sett har Sofias refleksjonstekst også anstrøk av en mer generaliserende posisjonering, og det er disse delene der hun generaliserer, jeg leser som forgrunn i teksten.

Sofia gjør ikke helt som oppgaveteksten ber henne om, for i oppgaven er det fokus på ”deg og den du er”, mens det generaliserte du-et som Sofia knytter inn, ikke er noe som er gjort eksplisitt i oppgaveformuleringen. Interessant nok er det generaliseringene og aspekter ved denne måter å posisjonere seg på, som Sofias to lærere vurderer som spesielt positivt i vurderingssamtalen om denne refleksjonsteksten: ”Hun beskriver jo sant, knytter det både til seg selv og andre. Hun går jo .. altså. Hun utvider jo. Hun ser det jo på innvirkningen på folk i samfunnet ’generelt. Så det er jo en ’god måte å reflektere på” (lærerytring fra intervjumaterialet). Dette er også noe som det legges vekt på i lærernes tilbakemelding på Sofias førsteutkast: ”Kan du utdype noen flere av de viktige ordene, og henvise til hva de kan bety for folk i hverdagen – det viktige budskapet.” Lærerne vurderer Sofias tekst som en av de beste refleksjonstekstene, mye

på grunn av de nevnte generaliseringene og samfunnskonteksten.

Sofias tekstlige jeg fremstår ikke som et skråsikkert jeg, og meningene hun løfter frem er markert ved hjelp av ulike modalitetsuttrykk som ”kan”, ”jeg *tror*”, ”kanskje” osv. Når det gjelder hennes posisjonering med hensyn til epistemisk modalitet, posisjonerer hun det hun tenker, tror og mener, langs et kontinuum mellom faktisk og kontrafaktisk. Eksempler på dette er at hun ikke skriver at hun skråsikkert *vet at*, men at hun *tror* at ”mange folk ikke setter pris på de små tingene”. Gjennom måten hun posisjonerer seg ved hjelp av epistemisk modalitet fremstår hun som nyansert og mindre skråsikker i sine formaninger. I teksten finnes også bruk av deontisk modalitet: ”Jeg synes det er viktig at hvis du liker en sang, (tekst, film) *burde* det være noe mer enn det de fleste sangene som er mest populære nå inneholder. Den *bør* bety noe, og den *bør* ha en virkning på folk.” Gjennom uttrykk for deontisk modalitet (her eksemplifisert ved det modale hjelpeverbet ”burde”) posisjonerer Sofia seg selv, sitt verdensbilde og sine forventede mottakere i relasjon til en bakgrunn av verdier og holdninger. Den deontiske modaliteten kommer til uttrykk på en annen måte enn i matematikktekstene. I matematikktekstene kommer deontisk modalitet oftere til uttrykk i form av matematikkfaglige forpliktelser (jf. kap. 6.1–6.4), mens det i norsktekstene oftere kommer til uttrykk gjennom medmenneskelige forpliktelser (som Sofias tekst er et eksempel på). De matematikkfaglige forpliktelsene er i de fleste tilfellene uttrykt som sterkere modalitet (hva man alltid ”må” gjøre) enn hvordan den deontiske modaliteten kommer til uttrykk i norsk, der det brukes mer ”bør”/”burde” o.l.

Flere elever posisjonerer seg (”jeg”) ved hjelp av et generalisert andre (”du”, ”man”, ”folk”), slik som i Sofias tekst. Disse tekstene vurderer lærerne som gode reflekterende tekster, spesielt fordi elevene trekker linjer til andre enn seg selv (”jeg”). Dette er noe som gjør tekstene bedre enn tekster der elevene ”bare er opptatt av seg selv” (fra lærerintervju). Dette er også noe som de selv har vært opptatt av i responsen på en del av tekstene.

6.5.2 Stines (m606) posisjonering

Stine (m606) skriver om Ronja Røverdatter i teksten sin:

> **RONJA RØVERDATTER**
>
> Ronja Røverdatter betyr veldig mye for meg. Den betyr veldig mye for meg fordi da jeg bodde i spilte hele skolen min Ronja Røverdatter som ett stort skuespill. Så det vill si att Ronja minner meg om alle de gode øyeblikkene fra da jeg bodde i . Det minner meg om alle vennene jeg hadde som jeg har mistet kontakten med. Og det gode miljøet, de fine dagene vi øvde til Ronja og da vi lekte sammen. Det vekker mange gode minner. Det att jeg spilte ett så stort skuespill for så mange mennesker gjør att jeg nå tør og stå foran klassen og lese det jeg har skrevet med høy og tydelig stemme. Det har også gjort att jeg liker og stå på en senen og leve meg inn i rollen jeg spiller. Fordi da jeg var mindre så skjønte jeg ikke at det var skummelt og spillet et skuespill og være en annen en du er foran så mange mennesker du ikke kjenner. Som gjør at jeg nå er komfortabel med og stå på senen og da også føler meg trygg.
>
> Jeg husker også når jeg satt foran TV-en i huset i og så på Ronja Røverdatter på film. Så jeg føler att Ronja liksom minner meg om meg selv også fordi at jeg er veldig glad i og være ute i naturen og springe. Vær høst er jeg på jakt med familien. Og det blir som da Ronja rømte ut i skogen og måtte fange maten selv. Ronja er jo egentlig en veldig snill og smart jente. Hun liker å tøye grenser og hun er ei smart jente. Men får også da problemer fordi hun er så smart og tergete hvis jeg kan si det sånn. Jeg føler vertfall selv at jeg også lager meg problemer fordi jeg også er sånn. For eksempel hvis jeg terger broren min «litt» for mye blir han veldig sur på meg

Hun begynner med overskriften ”Ronja Røverdatter”. Stine posisjonerer seg i relasjon til oppgavetekstens formulering om at elevene skal ”reflektere over hvorfor den betyr noe for deg og den du er” gjennom en gjennomgående *personlig* posisjonering: ”Ronja Røverdatter betyr veldig mye for meg.” Hun utdyper videre *hvorfor* den betyr mye:

> Den betyr veldig mye for meg fordi da jeg bodde i [STED UTENFOR NORGE] spilte hele skolen min Ronja Røverdatter som ett stort skuespill. Så det vill si att Ronja minner meg om alle de gode øyeblikkene fra da jeg bodde i [STED UTENFOR NORGE]. Det minner meg om alle vennene mine som jeg hadde som jeg har mistet kontakten med. Og det gode miljøet, de fine dagene vi øvde til Ronja og da vi lekte sammen. Det vekker mange gode minner.

Det er hennes egne minner og gode opplevelser fra da familien bodde i et annet land, som gjør at boken har en spesiell plass hos henne. Ikke bare vekker det ”gode minner”,

men hun trekker også frem at erfaringen har endret henne: ”Som gjør at jeg *nå* er komfortabel med å stå på senen og da også føler meg trygg.” I likhet med Sofia posisjonerer også Stine seg i relasjon til en tilstand av *før* og *etter*. En slik tilstand av før og etter er noe som kjennetegner flere av tekstene. Flere elever posisjonerer seg i etterkant av en endring som har skjedd i forbindelse med fortellingen de har valgt, en endring som innebærer at de ser på verden (eller seg selv i verden) på *en annen måte enn tidligere*, og de skriver at denne endringen er noe av grunnen til at fortellingen de har valgt, betyr mye for dem. Det å stå på scenen under oppsetningen av Ronja Røverdatter har ført til en endring i hvordan Stine ser på seg selv. Dette går i dialog med oppgaveteksten (”har betydd noe for deg”) og klasseromskonteksten der de snakker om hvordan fortellinger rundt oss kan bety noe for den vi er, og ”berøre oss” (fra kontekstopptak).

De gode minnene og betydningen for det å føle seg trygg på scenen, er noe Stine posisjonerer seg i relasjon til med *epistemisk sikkerhet*. Når det er snakk om Ronja-karakterens likheter med seg selv, er hun mindre bastant i sin posisjonering, noe vi ser av måten hun bruker ”jeg føler” og ”liksom” på: ”Så jeg *føler* att Ronja *liksom* minner om meg selv”, og dette er også innslag av muntlig språk. Hun trekker ikke frem handlingen i boka, men noen aspekter ved Ronja-karakteren og noen erfaringer med å sette opp teksten som et teaterstykke.

Stines posisjonering innebærer ikke en posisjonering der boken/filmen hun skriver om *kan* eller *bør* (deontisk modalitet) ha betydning for flere enn henne selv, og slik skiller hennes posisjonering seg fra for eksempel Sofias. Det er først og fremst hennes *egne* tanker, følelser (og minner) om teksten som er forgrunn i teksten. Likevel plasserer hun seg selv (”jeg”) i relieff til et større samfunn (”du”) gjennom en bakgrunn som handler om venner, opplevelser og å være trygg på seg selv sammen med andre (”gjør at jeg nå tør å stå foran klassen og lese det jeg har skrevet med høy og tydelig stemme”). Det er for eksempel ikke *Ronja Røverdatter*-teksten i seg selv som hun trekker frem som det viktigste for henne, men hennes personlige opplevelser i tilknytning til en sceneoppsetning sammen med andre. Det er når det gjelder det å være trygg på seg selv, at hun trekker frem tekstens eneste ”du” som et generalisert ”man”: ”Fordi da jeg var mindre så skjønte jeg ikke at det var skummelt og spillet et skuespill og være en annen en *du* er foran så mange mennesker *du* ikke kjenner”.

6.5.3 Mortens (m615) posisjonering

En elev som i større grad posisjonerer seg som *forbruker* eller *opplever* av litteratur/film, er Morten (m615). Hans tekst er et eksempel på tekster der fortellingen det er snakk om, *ikke* (nødvendigvis) betyr noe for dem selv personlig på samme måte som i eksemplene ovenfor. Det vil si at Morten, og flere andre, ikke posisjonerer seg i dialog med oppgavetekstens formulering om at den må bety noe for ”deg og den du er” på samme måte som i eksemplene ovenfor. Morten skriver:

> Harry Potter og ildbegeret
>
> Denne boken var spennende og morsom. Det som gjorde at jeg husket den var at Harry Potter nesten døde i en kamp mot Voldemort. det var ikke så skummelt å lese boken, men filmen var veldig skummel. Det var nesten litt som om skummelheten ventet i filmen Jeg syntes det var ekkelt å legge meg etter jeg hadde sett filmen om Harry Potter og ikke i boken. Det vart så skummelt at jeg nesten ikke så på filmen. Det som gjorde mest til at det vart en bok jeg husket var at Harry vant tretrollmannsturneringen. Han kom likt med en annen gutt. Den jeg har også noen sterke minner fra noen andre Harry Potter bøker. For eksempel når Harry må sloss mot en basilisk. Jeg tror jeg kommer til å lese alle bøkene om Harry Potter i løpet av noen år. Jeg skal kanskje lese bøkene igjen på engelsk. Det som er litt ekkelt er når Voldemort står opp igjen. Han blir kokt i en bolle med blod fra fienden, en bit av armen til tjeneren hans og bein fra faren hans. Dette var kanskje det mest ekle og skumle men det gjorde ikke noe stort inntrykk på meg. Jeg likte boken og filmen.

”Denne boken var spennende og morsom”, begynner Morten sin tekst med, som har tittelen ”Harry Potter og ildbegeret”. Spenningsmomenter ved handlingen i filmen og i boka trekkes frem som bakgrunn for hvorfor den var “spennende og morsom”, og Morten er også inne på forskjeller mellom filmatiseringen (som han synes var

skummel) og boka (mindre skummel):

> Det som gjorde at jeg husket den var at Harry Potter nesten døde i en kamp mot Voldemort. det var ikke så skummelt å lese boken, men filmen var veldig skummel. Det var nesten som om skummelheten ventet i filmen Jeg syntes det var ekkelt å legge meg etter jeg hadde sett filmen om Harry Potter og ikke i boken.

Morten posisjonerer seg som en forbruker eller opplever av litteratur og film, og det er spesielt ”skumle” episoder Morten trekker frem. De beskrivende handlingselementene får en bakgrunnsfunksjon i teksten, og er viktige for at leseren skal forstå hvorfor ”jeg synes den er så bra” og at ”det er så mye spennende som skjer hele tiden”. Dette er også noe som er gjennomgående for teksten:

> filmen var *veldig skummel*. Det var nesten som om *skummelheten ventet i filmen*. Jeg syntes det var *ekkelt å legge meg* (…) Det vart *så skummelt at jeg nesten ikke så på filmen* (…) For eksempel når *harry må sloss mot en basilisk* (…) Det som *er litt ekkelt er* (…) Han *blir kokt i en bolle med blod* (…) Dette var kanskje *det mest ekle og skumle*.

Morten har ikke valgt å skrive om bøkene og filmen det er snakk om (“det”) fordi det betyr noe for ham selv på samme måte som i Stine og Sofias tekst, noe han selv understreker mot slutten av teksten: ”Han blir kokt i en bolle med blod fra fienden, en bit av armen til tjeneren hans og bein fra faren hans. Dette var kanskje det mest ekle og skumle men *det gjorde ikke noe stort inntrykk på meg*. Jeg likte boken og filmen”. Det er mange elever som har valgt fortellinger, filmer eller bøker fordi ”den er spennende” og/eller ”morsom” (13 av 30 tekster om fortellinger). Kanskje er det naturlig at elever i en aldersgruppe der opplevelseslesning (Appleyard, 1991) er normalt, velger noe som har spenning i seg når de skal velge en fortelling som ”betyr noe for deg og den du er”, jf. (Larsen, 2015). I tekstene som Mortens tekst er et eksempel på, er det færre spor av deontisk modalitet (”bør” og ”burde”), kanskje nettopp på grunn av tematikken: Fortellingene er valgt fordi de er spennende og ikke fordi andre ”bør” lære noe av dem eller lignende.

6.5.4 Petters (m613) posisjonering i to ulike utkast av teksten

Petter leverer inn følgende førsteutkast som svar på skriveoppgaven. Petter posisjonerer seg på en lignende måte som i eksemplene ovenfor, men jeg tar med eksempelet for å vise hvordan Petter endrer måten han posisjonerer seg på ut fra responsen han får fra lærerne på dette førsteutkastet.

Percy Jackson & Lyntyven

Denne filmen er både morsom og kul. Den har kule effekter og påvirket meg med at en tolvåring klarte å stå imot beskyldningene fra de greske gudene, og redde verden. Filmen er etter handlingen i boka Percy Jackson og Lyntyven. Det er en herlig miks mellom gammel mytologi og den moderne verden med iPoder og smarttelefoner. Med de ekstreme kreftene til Percy, alle monstrene og gudene blir jeg dratt med i filmen, og klarer ikke å sette på pause for å gå på do. Det er kjærlighet, troskap og empati i sving i filmen. Percy og Annabeth blir i de senere filmene kjærester og Luke blir ond. Det at jeg ble påvirket av denne har nok kanskje med at jeg har lest bøkene om Percy Jackson. Percy Jackson og Lyntyven er første bok i en serie på fem. Percy overlever, og det betyr mye for meg, siden han er en ekte helt og skulle egentlig aldri vært født. Det på grunn av at han er sønn av en av de tre store i gresk mytologi, Poseidon, Havguden, bror til Zevs og Hades. Det betyr at Percy kan styre vannet, og bruke det til sin fordel i kamp mot monstre som furier og helveteshunder. Percy er en form for forbilde for meg, siden han tror han er tidenes taper, og så viser det seg at han er nærmere å være tidenes helt. Han beviser at for å være noe må du

ha tro på deg selv. Jeg har sett filmen tre ganger og kan den omtrent utenat, og gir den terningkast 6.

Han posisjonerer seg i relasjon til en mottaker som han anbefaler boken til, nærmest som en bokanmeldelse. Dette er en ganske vanlig måte å skrive om bøker på i Normprosjektets totale skriveoppgavemateriale. Det å skrive bokanmeldelse er den vanligste skriveoppgaven når det er snakk om litteratur. ”Terningkast 6” er et ekko av en slik måte å skrive på. I førsteutkastet posisjonerer han seg *delvis* som et jeg der fortellingen betyr noe for ham selv personlig (”påvirket meg med at en tolvåring klarte å stå imot beskyldningene fra de greske gudene, og redde verden”, ”det at jeg ble påvirket”, ”har betydd mye for meg”, ”det betyr mye for meg”, ”Percy er en form for forbilde for meg” osv.), men går også delvis i dialog med bokanmeldelses-genren (”blir jeg dratt med i filmen”, ”en herlig miks mellom”, ”terningkast 6” osv.). I responsen fra lærerne på dette førsteutkastet, er de ikke fornøyde med hvordan Petter har forstått oppgaven. Responsen på førsteutkastet er: “Mye bokomtale! Fri deg fra det!”. Lærerne snakket også om dette med Petter da han fikk muntlig respons på utkastet. Blant annet som følge av denne responsen, posisjonerer Petter seg annerledes i andreutkastet sammenlignet med førsteutkastet.

Andreutkastet til Petter ser ut som følger:

Percy Jackson og Lyntyven

Filmen er etter handlingen i boka Percy Jackson og Lyntyven. Det er en fin miks mellom den moderne verden og gammel gresk mytologi.

Den påvirket meg med at en tolvåring klarte å stå imot beskyldningene fra de mektige greske gudene, og samtidig redde verden. Percy er et forbilde for meg med at han tror at han er tidenes taper, fordi han henger med noe som viser seg å være halvt geit. Senere redder han verden først en gang, og i de neste filmene redder han verden enda flere ganger. Så egentlig er an mer tidenes helt. Han er et forbilde for meg, når han redder verden, mens han tror at moren ble drept, og alltid har henne i baktankene. Percy betyr mye for meg. Av og til ønsker jeg å være som ham, fordi han har helt utrolige krefter, både til å styre og fysisk styrke. Han beviser at du må ha tro på deg selv for at du skal være noe som helst, og hvert fall en helt som ham. Jeg har ham alltid i baktankene, og håper jeg kan bli som ham.

Petter har gjort mange endringer fra førsteutkastet og til den endelige teksten. Han har droppet mye av posisjoneringen som minnet om bokanmeldelse, og posisjonerer seg tydeligere på en gjennomgående *personlig* måte, noe følgende utdrag viser: ”Den påvirket meg (…) Percy er et forbilde for meg (…) han er et forbilde for meg (…) Percy betyr mye for meg (…) av og til ønsker jeg å være som ham (…) han beviser at du må ha tro på deg selv (…) jeg har ham alltid i baktankene og håper jeg kan bli som ham.” Det som er interessant med dette tilfellet, er at lærerne, fordi de vil ha en ”reflekterende tekst”, leder Petter bort fra bokanmeldelses-mottakeren når de gir respons på førsteutkastet, og leder Petter i retning av å posisjonere seg som ”personlig skriver”, jf. slik det reflekterende er beskrevet i Normprosjektets ressurshefte. Går Petter og læreren glipp av noen faglige muligheter i dette eksempelet, fordi teksten ”skal” være ”jeg-

orientert”? Det kunne for eksempel ha vært aktuelt å skrive om et mer faglig innhold enn hva man personlig liker? Kanskje er det noen norskfaglige muligheter som mistes i responsrunden når responsen går ut på å gjøre teksten til ”reflekterende” ut fra beskrivelsene i ressursheftet. Responsrunden er ett av flere eksempler på at det i klasseromskonteksten, her eksemplifisert gjennom lærernes respons, kan skapes en *refleksjonsgenre* når lærerne er opptatt av at elevene skal skrive reflekterende tekst slik de oppfatter at ressursheftene beskriver “kjennetegn på reflekterende skriving”. Lærerne kan sies å forholde seg til en måte for ”hvordan vi gjør det” (talegenre) når man skriver ”reflekterende tekst” på skolen. Det er i slike tilfeller ressursheftet har vist seg som en viktig ytring og et utgangspunkt for hva det å skrive reflekterende innebærer i denne klassen.

6.5.5 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Elevene veksler mellom å posisjonere seg som personlige selv, som deltakere i et større samfunn og som elever i en skolekontekst, også innad i samme tekst. De posisjonerer seg på ulike måter med hensyn til hvem de fremstår som – enten som forbrukere av litteratur/film, som mer personlige jeg der litteratur eller fortellinger betyr noe for dem personlig, eller som mer distanserte ”tolkere” av litteratur.

Er alle disse tekstene reflekterende? Det virker rart å si at elevtekstene er eksempler på reflekterende tekster dersom det som ligger i skrivehandlingen, er at den ”er jeg-orientert”. Er for eksempel lærerne inne på noe når de synes at Sofias og Stines generaliseringer og tekstenes sentrale ”du”-aspekter kanskje er noe som gjør dem til *bedre* refleksjonstekster? Den allmenne og generaliserende posisjoneringen som for eksempel Sofia inntar i sin tekst, er ikke nødvendigvis inkludert i måten ressursheftet lister opp hva som kjennetegner det å reflektere. Må det personlige perspektivet være med for at teksten skal være ”mer reflekterende”? Dette er eksempelvis noe lærerne trekker frem som viktig i vurderingen av Sofias tekst som reflekterende tekst, og som de synes gjør den bedre enn mange av de andre.

I ressursheftet er følgende listet opp som et kjennetegn på en forestillende skrivehandling: ”hvordan vi vil verden bør eller skal være”. Dette kan sies å være sentralt for Sofias måte å posisjonere seg på (og flere med henne). Betyr uttrykk for deontisk modalitet at tekstene er mer ”forestillende” enn ”reflekterende”? Eller er det

et uttrykk for at Skrivehjulets kategorier ikke alltid passer så godt for konkrete tekster formet i dialog med ulike genrer i den virkelige verden (jf. spenningen mellom det idealtypiske og empiriske)? Posisjoneringsanalysene peker også på en annen utfordring ved det antatt reflekterende, som har å gjøre med det å beskrive noe. En del av elevtekstene har refererende avsnitt som fungerer som forgrunn, for eksempel kan det boka handler om, ha en forgrunnsfunksjon i teksten. Kan en tekst med refererende eller beskrivende forgrunn være reflekterende?

6.6 Posisjoneringer ut fra en skriveoppgave om å utforske dialoger i Gummi-Tarzan

Klassen hørte *Gummi-Tarzan* på lydbok mens de spiste lunsj i ukene før følgende skriveoppgave ble gitt til elevene i norsk (datainnsamling 4, jf. Tabell 1 i kapittel 4.4.1):

> Skriv en tekst der du utforsker hvordan Ivan Olsen og faren snakker sammen, og hvordan måten de snakker sammen kan si oss noe om forholdet mellom dem. Kom gjerne med eksempler fra boken for å få frem poengene dine.
>
> (Mottaker: en som ikke har lest Gummi-Tarzan)

Det som skal utforskes, er a) hvordan de snakker sammen, og b) hvordan denne "måten" kan si oss noe om forholdet mellom dem. Hva måten kan si oss, er *ukjent*. Dette går i dialog med utforsking som å finne ut av noe som er ukjent, å utforske et ukjent landskap (jf. ressursheftet). Dette snakker klassen (og lærer Knut) også om i lyttekroken, og ressursheftets kjennetegn på den utforskende skrivehandlingen er igjen på smartboardet:

Knut: Hva betyr det å utforske da?

Elev: Finne ut noe nytt?

Knut: Dere skal finne ut noe nytt, ja. Dere skal ikke reprodusere noe dere har gjort før, men dere skal finne ut noe nytt. Det å utforske innebærer å undersøke, det er kanskje mest der dere er 'nå. Drøfte, diskutere, tolke resonnere, og analysere kunnskap. Mange av de vanskelige ordene dere ikke kjenner til fullt så godt her nå, det handler om å se ting fra to sider. Ikke sant? Alle saker, alle konflikter som dere kjenner til har alltid to sider, og dere skal prøve å se på den ene siden og på den andre siden. Prøv å se det fra Ivan Olsen sitt ståsted, prøv å se det fra faren sitt ståsted. Kanskje er det ulikt?

”[D]e vanskelige ordene” Knut er inne på, henviser til ressursheftets kjennetegn på det utforskende. Knut konkretiserer dette for elevene ved å si at ” Mange av de vanskelige ordene (…) handler om å se ting fra to sider”, og videre er Knut enda mer spesifikk på hva han tenker dette betyr i den gitte skriveoppgaven: ”Prøv å se det fra Ivan Olsen sitt ståsted, prøv å se det fra faren sitt ståsted. Kanskje er det ulikt?”.

I skriveoppgaven legges det opp til en relasjon mellom ”du” (utforskeren), ”oss” (alle?) og ”de/dem” (karakterene i boken) – det vil si at skriveoppgaven legger opp til en posisjonering som innebærer både å legge vekt på hva en selv synes, og å trekke linjer til andre (“oss” som samfunn). Dette går også i dialog med tradisjonen for å tolke skjønnlitteratur i norskfaget. Det å gi ”eksempler fra boken for å få frem poengene dine” er noe som gjenspeiler dette, og samtidig legger skriveoppgaven opp til en argumenterende posisjonering gjennom denne formuleringen (at man skal ha med eksempler som underbygger poenger). I klasseromssituasjonene endrer Knut litt på skriveoppgaven på dette punktet, og sier at elevene ikke ”gjerne” må komme med eksempler, men ”skal” komme med eksempler (fra lydopptak).

Videre eksemplifiserer og konkretiserer Knut sammen med elevene hvordan de kan bruke bindeordene i tekstene sine:

Knut: Det er det de samme hjelpemidlene som, hjelpemidlene sier jeg, jeg mener ’bindeordene som dere hadde på forrige utforskende tekst også, i matematikk. Eeh. Hjelpeordene er delt i tre: Det er årsak og virkning, det er motsetninger og det er betingelser. Hvis du kikker på den første der, årsak og virkning, ”derfor, fordi, altså, på grunn av” [leser opp ordene]. Hvordan kan vi bruke dette i setninger? Hvordan kan vi bruke noen av de ordene her?

Elev: Når du for eksempel skriver at vi tror dem, eller at vi synes dem snakker sammen på ’den måten da, så kan vi skrive ”fordi”, altså ’hvorfor snakker de sånn.

Knut: Ja, ”fordi”. ”På grunn av at Ivan Olsen bla bla bla”. Det går an å bruke disse ordene her. Og det er for å få dere til å se, eller for å få sammenheng og flyt i teksten deres. Årsak-virkning betyr jo at det er noe som skjer, ’det er ’årsaken, og ’virkningen er noe som skjer ’etterpå, ikke sant? En ’reaksjon på en måte. Og der [på smartboardet, i utdraget fra ressursheftet] har dere ord som dere kan binde sammen årsaken og virkningen med. Og så motsetninger, hva tenker vi da? Hva er motsetninger? Gi meg noe som er motsatt?

Elev: Svart og hvitt?

Knut: svart og hvitt, stor og liten. ”Men derimot, likevel, til tross for, selv om” [leser ordene opp fra smartboardet]. Er det mulig å bruke disse ordene i noen setninger? ”men” kjenner dere ekstremt godt til, og bruker det ofte.

På denne måten snakker Knut om bindeordene som kan hjelpe elevene med tekstene deres. Han knytter seg tett opp til ressursheftet og er samtidig hele tiden opptatt av hvordan elevene kan bruke dem og hvordan ordene kan være til nytte når elevene skal svare på den gitte skriveoppgaven.

Et klassesett av boka var anskaffet på biblioteket før skrivingen. Elevene fikk utdelt hvert sitt eksemplar av boka slik at alle elevene kunne bla i en egen bok mens de skrev. Under skrivingen av tekstene bladde elevene frem og tilbake i bøkene for å lete etter dialoger som kunne være aktuelle å inkludere i teksten som eksempler.

6.6.1 Thomas' (m605) posisjonering

Thomas (m605) har skrevet følgende tekst:

Gummitarzan

Gummitarzan er kallenavnet til en gutt som heter Ivan Olsen i en av Ole lund kirkegårds bøker. Ivan Olsen får ikke til så mye og han blir mobbet på skolen. Det liker ikke faren hans, men i stedet for å si det til læreren, sa han at det var Ivans feil og at han måtte ordne opp i det selv.

Når Ivan snakker med faren sin, høres det ikke ut som om faren hans er spesielt fornøyd eller stolt av ham. Han sier Ivan er en vattnisse. Som han sa: «Du kan jo ingen ting, gutt. Du er en ordentlig vattnisse!». Og Ivan svarer da: «Ja, jeg er vel det da.» Det høres mest ut som om Ivan har gitt opp å prøve å få til noe som helst og at han bare lar faren hans si hva han vil.

Ivans far har så lave forventninger til gutten sin at det smitter over på Ivan. De kan hende at det er litt av grunnen til at Ivan ikke får til så mye. Han har på en måte akseptert at han ikke vil få til noe.

Farens negative tone om Ivan kan nok også smitte over til andre i miljøet rundt hjemmet og skolen. Det forsterker hele situasjonen og Ivans tanker om seg selv.

For å snu en slik situasjon er det viktig å gi folk en ny sjanse. Faren til Ivan burde rett og slett begynne å se de positive sidene til Ivan.

Thomas begynner teksten med overskriften "Gummitarzan". I begynnelsen av teksten posisjonerer han seg med hensyn til mottakeren oppgaveformuleringen spesifiserer: en som ikke har lest boka. Dette gjør han ved å skrive følgende, som har en funksjon som *kommunikativ bakgrunn* i teksten: "Gummitarzan er kallenavnet til en gutt som heter Ivan Olsen i en av Ole lund kirkegårds bøker. Ivan Olsen får ikke til så mye og han blir mobbet på skolen. Det liker ikke faren hans". Videre posisjonerer han seg i relasjon til det han sannsynligvis i en skolekontekst har lært at man skal gjøre hvis man blir mobbet, kontra det som skjer i boka: "men i stedet for å *si det til læreren*, sa han at det

var Ivans feil og at han måtte ordne opp i det selv."

Han bruker ikke ordet "jeg" en eneste gang i teksten sin, men benytter seg av passivkonstruksjoner: "Når Ivan snakker med faren sin, *høres det ikke ut som* om faren hans er spesielt fornøyd eller stolt av ham. (…) Det *høres mest ut som* om" Dette gjør at Thomas posisjonerer seg med *distanse* til ytringens "det". Selv om det er *han selv* som synes at "det høres ut som", gjør bruken av passivkonstruksjoner posisjoneringen mer formell og gir inntrykk av at det er en utenfra-tolker som leser teksten. Dette bygger opp under en *faglig* posisjonering som går i dialog med talegenrer i norskfaget som handler om fortolkning av skjønnlitteratur. Thomas' posisjonering er tolkende og analyserende, uten å være for tydelig til stede i teksten.

Det er ikke et muntlig språk i teksten, utenom bruk av "på en måte". Han posisjonerer seg vekk fra dagliglivets språkdomene, og har innslag av et mer spesifisert domene, jf. Iversen (2011) og Maagerø (2005, s. 216 ff). Spesielt formelt og analytisk er språket i følgende utdrag: "Farens negative tone om Ivan kan nok også smitte over til andre i miljøet rundt hjemmet og skolen. Det forsterker hele situasjonen og Ivans tanker om seg selv". Genitivbruken i "Farens negative tone" og at teksten ikke bruker "jeg", er trekk som forsterker dette inntrykket. Klassen fikk i oppdrag å skrive ferdig teksten hjemme og levere den endelige teksten (etter respons fra læreren) på ItsLearning en uke etter skriveøkten . Flere av elevene sier i intervjuer at de også fikk innspill fra foreldrene før innleveringen. Språkbruken i teksten, og spesielt sitatet ovenfor, kan dermed også være et ekko av en slik voksenrespons. Han bruker for eksempel formuleringer som "miljøet rundt hjemmet og skolen". Her posisjonerer han seg ikke som "elev", men som en nøytral person som kanskje også har et *voksenperspektiv* på situasjonen det er snakk om. Han posisjonerer seg på en måte der det som skjer i boken, fremtrer som ekte, og trekker mot slutten frem hva som kan gjøres "[f]or å snu en slik situasjon". Noe annet som kan minne om norskfagets tolkningsoppgave-genre, er at Thomas siterer fra boken for å underbygge sine tolkninger og påstander, slik oppgaveteksten ber ham om ("bruk eksempler fra boken for å få frem poengene dine").

Han posisjonerer seg på en epistemisk sikker måte med hensyn til "det" han skriver om: "får ikke til så mye", "har så lave forventninger til sønnen sin", men tar mer forbehold mot slutten: "Det *kan* hende at det er *litt* av grunnen", "han har *på en måte* akseptert",

”*kan* nok også smitte”, før han til slutt konkluderer med: ”Det forsterker hele situasjonen og Ivans tanker om seg selv”. Hovedbudskapet i Thomas’ tekst er at ”Faren til Ivan *burde* rett og slett begynne å se de positive sidene til Ivan”. Her er det utslag av posisjonering med hensyn til *deontisk* modalitet (burde). Budskapet handler om forpliktelse og verdier (man bør si fra til læreren hvis man blir mobbet, man bør se de positive sidene til hverandre), men han får frem poenget sitt uten å bruke ”jeg synes”. Han posisjonerer seg ikke først og fremst som en som ”synes” det bør være sånn, men *slår fast* at det er *selvsagt* at faren ”rett og slett” burde se de positive sidene til Ivan.

6.6.2 Sofias (m627) posisjonering

Sofia (m627) skriver sin tekst med et tydeligere ”jeg synes”-perspektiv (markert med rødt i elevteksten nedenfor). Dette gjør at teksten får et annet relieff enn Thomas’. Hun posisjonerer seg mer personlig og går mer i dialog med et dagligspråkdomene enn Thomas, selv om også hennes posisjonering innebærer uttrykk for deontisk modalitet om hva faren til Ivan ”bør” gjøre:

Utforskende tekst

I dag skal jeg skrive en utforskende tekst om hvordan Ivan Olsen fra boka ”Gummitarzan” snakker med faren sin, og hvordan det kan si noe om forholdet mellom de to.

Faren til Ivan snakker veldig høyt og det går det meste i ord om hvor liten han er og at han må lære seg å oppføre seg som en mann. I boka står det ofte at han roper eller er veldig sint når han snakker: “Et mannfolk, Et mannfolk er en som kan gi andre juling!” Han sier også ofte veldig negative, eller frekke ting om Ivan. Ivan selv er ikke like høylytt og temperamentsfull som faren sin, og svarer som oftest kort på det faren sier, som “Ja, ok, jeg vet ikke” Jeg synes det er synd at han snakker sånn til sønnen sin og tror at det kan gjøre Ivan usikker og gjøre hverdagen hans verre. Faren kan for eksempel si: “Du kan jo ingenting gutt! Du er en ordentlig vattnisse” og “Hva har jeg gjort som skal trekkes med en sånn vattnisse til sønn?” Ivan får også masse juling og blir ertet av de andre elevene på skolen, og da hjelper det ikke akkurat at det aldri kommer noe annet enn kjeft til ham fra faren. Moren til Ivan Olsen sin mor sier ikke så mye, hun synes bare det er veldig slitsomt å måtte tørke Ivans bukser hver eneste dag når han kommer hjem fra skolen. Jeg kan skjønne at hun syns det er slitsomt, men burde hun ikke heller fokusere på å hjelpe Ivan? Jeg synes Ivan er en sterk gutt, siden han ikke bryr seg så mye om det faren, eller de andre på skolen sier eller gjør mot ham. Jeg tror at måten Ivan Olsen og faren snakker til hverandre kan si veldig mye om forholdet deres. De snakker aldri ordentlig sammen, og som sagt, alt faren sier er bare negativt. Jeg synes at foreldre og barn må kunne snakke med hverandre om problemer de har, og respektere hverandre. Det er jo ikke Ivans feil at han ikke er så stor og sterk som de andre guttene, og at de gir ham juling hver dag. Faren kunne heller ha hjulpet Ivan, og gitt han støtte, for det trenger et barn.

Hvis barnet har det dårlig på skolen, er det veldig viktig at de får mye omsorg og folk som bryr seg hjemme. Jeg synes Ivan er flink og kul, som takler alt på den måten han gjør. Selv om forholdet mellom Ivan og faren er veldig dårlig som det er nå, tror jeg de kan få et bedre forhold hvis de prøver. Ivan kan også svare faren på den måten han snakker til ham. Så hadde faren fått kjent hvordan det er å bli behandlet sånn hver dag. Det er nok ikke alltid like lett å være ivan Olsen.

Alt i alt synes jeg faren kan lære seg å snakke poitivt og hjelpe sønnen sin, og at Ivan kan begynne å snakke til faren på samme måte som han snakker til Ivan. Fordi det fortjener han! Tusen takk for at du leste denne teksten, håper du har fått vite noe nytt om Ivan Olsens forhold til faren sin.

Sofia formidler budskapet på en annen måte enn i forrige teksteksempel, og i denne teksten er det tydeligere at det er *Sofia selv* (”jeg synes”, ”jeg tror”) som mener og synes noe om saken. ”Fordi det fortjener han!” avslører personlig engasjement og et menneskesyn om at alle er verdt noe. Hun posisjonerer seg tydelig mot den urettferdigheten som hun synes rammer Ivan i boka, og trekker inn hva både moren og faren kunne ha gjort annerledes (”Jeg synes at foreldre og barn må kunne snakke med hverandre om problemer de har, og respektere hverandre.”) Det er “jeg synes”-delene som utgjør forgrunn i teksten, underbygget av eksempler fra boka i bakgrunnen.

I første del av hoveddelen posisjonerer hun seg mer analyserende og tolkende enn mot slutten av teksten, der hun kommer med ”sin mening” om det som skjer i boka. Hun underbygger sine tanker om boka ved hjelp av sitater fra boka, slik oppgaveteksten ber henne om. Det at skriveoppgaven spesifiserer at det er ”måten Ivan Olsen og faren hans snakker sammen på” som er det elevene skal ”utforske”, gjør at mange elever blar frem og tilbake mellom dialogsekvensene i boka mens de skriver (fra feltnotater). Det er interessant å legge merke til at eksemplene hun trekker frem, er uttrykk for noe *gjennomgående* i boka. Hun skriver for eksempel ”i boka står det *ofte* at han roper eller er veldig sint når han snakker. (…) Han sier også *ofte* veldig negative eller frekke ting om Ivan. Ivan selv er ikke like høylytt og temperamentsfull som faren sin, og *svarer som oftest kort* på det faren sier, *som “Ja, ok, jeg vet ikke*” ”. Sofia trekker her frem ikke bare et eksempel, men posisjonerer seg som en som kjenner dialogene i boka grundig nok til å si hva som ”oftest” sies mellom dem. Eleven Emil (m616) har lagt merke til det samme og skriver eksempelvis at ”Mange av samtalene deres er ganske høylytte og et eksempel på det er at det står “ropte han” etter setningene dette er noe

som gjentar seg flere ganger i boken." (fra Emils tekst). I tillegg til å skrive om handlingen i boka trekker de to elevene frem *formaspekter* ved boka det er snakk om. Denne måten å posisjonere seg på gjør at de inntar en tolkende og analytisk stil, og talegenren elevene synes å forestille seg, går i dialog med det å tolke skjønnlitteratur norskfaget.

6.6.3 Samuels (m609) posisjonering

En tredje måte å posisjonere seg i relasjon til ytringens "det" på, ut fra den samme skriveoppgaven, er den neste teksten et eksempel på. Jeg-et i eksempelet forholder seg mer *refererende* til ytringens "det". Denne posisjoneringen kommer frem allerede i første setning, gjennom verbet "fortelle":

Utforskende tekst

I denne teksten skal jeg fortelle deg om boken Ivan Olsen og faren fra boken Gummi-Tarzan.

Ivan og faren har et veldig anstrengt forhold fordi han påstår at Ivan er en vattnisse. Ivan er en pysete liten ungen som ikke kan skrive og lese eller spille fotball og får buksevann hver dag av de store guttene på skolen. Faren til Ivan blir ofte sint på han for eksempel «Du kan jo ingenting, gutt. Du er en ordentlig vattnisse!». Faren til Ivan er irritert over at han har fått en pysete sønn som aldri kommer til å bli et skikkelig mannfolk. Hans definisjon på et mannfolk er at man kan gi juling. Han er også sur fordi han betaler for at Ivan skal få gå på skole så han kan bli klok, men Ivan lærer jo ingenting. Men så møter han en heks som gir han et ønske og Ivan ønsket å bli like sterk som Tarzan. Nå som Ivan var sterkere enn bøllene på skolen ga han dem juling og buksevann hver dag. Han får også faren til å prøve å klatre i trær så han kunne føle hvordan det var.

Samuel (m609) posisjonerer seg mer refererende enn mange av de andre elevene, og teksten minner om et referat. Likevel har setningen "Ivan og faren har et veldig

anstrengt forhold" en lokal forgrunnsfunksjon i teksten (en påstand som slås fast med epistemisk sikkerhet), mens resten av setningen er en underbygging av denne påstanden ("fordi han påstår at Ivan er en vattnisse"). Resten av teksten er en slags utdyping av hvem Ivan er og hva boka handler om. Han har riktignok innslag av "Faren til Ivan blir *ofte* sint", noe som henviser til det samme språklige trekket som Sofia og Emil er inne på i sine tekster, men avslutningen er *beskrivende*, nesten som et bokreferat:

> Ivan er en pysete liten ungen som ikke kan skrive og lese eller spille fotball og får buksevann hver dag av de store guttene på skolen. faren til Ivan blir ofte sint på han for eksempel "Du kan jo ingenting, gutt. Du er en ordentlig vattnisse!". Faren til Ivan er irritert over at han har fått en pysete sønn som aldri kommer til å bli et skikkelig mannfolk. Hans definisjon på et mannfolk er at man kan gi juling. Han er også sur fordi han betaler for at Ivan skal få gå på skole så han kan bli klok, men Ivan lærer jo ingenting. Men så møter hanen heks som gir han et ønske og Ivan ønsket å bli like sterk som Tarzan. Nå som Ivan var sterkere enn bøllene på skolen ga han dem juling og buksevann hver dag. Han får også faren til å prøve å klatre i trær så han kunne føle hvordan det var.

Mottakeren i teksten kan tenkes å være en som ikke har lest boka før, noe som stemmer overens med den mottakeren som er spesifisert i oppgaveformuleringen. Teksten er et eksempel på en tekst som er preget av referat og beskrivelse, til forskjell fra eksemplene ovenfor der forgrunnen er mer fortolkende og med innslag av deontisk modalitet (hva faren til Ivan bør/burde). Kanskje ser eleven det som relevant å skrive referatet for at leseren skal få innblikk i historien, noe som kan sies å være faglig relevant å gjøre i en kontekst der man tolker litteratur. Likevel er det en mer beskrivende og refererende posisjonering enn i de øvrige teksteksemplene, og lærerne synes for eksempel (i intervjuet) at Samuels tekst er "for beskrivende" og "lite utforskende".

6.6.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Elevene posisjonerer seg *faglig* og *fortolkende* i relasjon til "det" de skriver om, men med ulik distanse mellom "jeg" og "det" i teksten. Noen posisjonerer seg tydeligere som menende jeg og som personlig engasjert på Ivans vegne. Denne måten å posisjonere seg på er vanligere enn Thomas' mer distanserte skrivemåte. Elevene knytter seg til deler av norskfaglige tolkningsgenrer gjennom måten de bruker eksempler på i tekstene sine for å underbygge (tolknings)poengene sine. Elevene posisjonerer seg ikke som "forbrukere" av litteratur eller som bokanmeldere (slik de i større grad gjør i fortellingsoppgavene), men mer tolkende og analyserende selv om noen også posisjonerer seg på måter som kan minne om bokreferat. Innslag av

refererende deler er likevel relevant i oppgavekonteksten på grunn av (1) den spesifiserte mottakeren i skriveoppgaven (en som ikke har lest boka) og (2) fordi det er relevant i en tekst der man tolker skjønnlitteratur (en genre skriveoppdraget går i dialog med). I tekstene brukes de beskrivende delene som bakgrunn for tolkninger og ”egne meninger” i forgrunnen. Elevene veksler mellom å knytte an til seg selv og eget liv på den ene siden og å være mer distansert (mindre bruk av jeg) på den andre. I de fleste elevtekstene utgjør altså de refererende delene kommunikativ bakgrunn, mens de er forgrunn i noen elevtekster (som i det siste eksempelet). Kanskje er dermed sistnevnte teksteksempel et eksempel på en beskrivende heller enn en utforskende tekst?

Er tekstene eksempler på utforskende tekster? Elevene fokuserer for eksempel ikke på hva de ”har gjort” slik som i de antatt utforskende tekstene i matematikk. Dette har nok med tekstkultur og faglige forskjeller å gjøre. Elevene skriver ikke ”først slo jeg opp i boka, før jeg deretter så på dialogene og så fant ut at” osv. slik de gjør når de skriver antatt utforskende i matematikk, men de bruker eksempler for å underbygge påstandene (som de fremmer etter å ha sett på dialogene i boka). Kanskje har dette å gjøre med hvilke talegenrer elevene oppfatter seg som del av i den konteksten de befinner seg. De bruker i større grad ”jeg” i de antatt utforskende tekstene i norsk enn i tekstene i matematikk (men som vi ser er Thomas’ tekst et unntak fra dette). Jeg-et er et jeg som ”synes” og ”tror” og ”mener” noe om hvordan elevene ”synes” forholdet mellom Ivan og faren er. Er Sofias tekst eksempel på utforskende tekst eller eksempel på en reflekterende tekst på grunn av den personlige måten å posisjonere seg på? Og er Thomas’ posisjonering mot et mer spesifisert språkdomene noe som er “mer utforskende”? Eller er tekstene et uttrykk for en naturlig relasjon mellom det utforskende og det reflekterende i norskfaget? På grunn av beskrivelsene i ressursheftet er det grunn til å spørre seg om tekstene også er ”forestillende” fordi de skriver om hvordan de synes ”verden bør se ut” (som nevnes eksplisitt under det forestillende i ressursheftet).

6.7 Elevens posisjoneringer ut fra en skriveoppgave om valg av bilder i sammensatt tekst

Skriveoppgaven er formulert som følger, og er del av datainnsamling 3 (se Tabell 1 i kapittel 4.4.1):

> Ta utgangspunkt i den sammensatte teksten gruppen din har laget. Velg ut ett eller flere av bildene eller lydene dere valgte, som du synes passer spesielt godt til diktet, og skriv en tekst der du reflekterer over valgene dere gjorde her, og hvorfor du er fornøyd med akkurat dette.

Skriveoppgaven er delvis tilbakeskuende da det man skal reflektere over, tar utgangspunkt i noen valg ”dere gjorde” (den gang da) i forbindelse med at elevene gruppevis laget sammensatte tekster ut fra tre ulike dikt. Det de skal reflektere over, er hva ”*du synes* passer spesielt godt til diktet”, ”*valgene dere gjorde her*” og ”*hvorfor du er fornøyd* med akkurat dette”. Det er to valg som blir omtalt. Det ene er at eleven (her og nå, individuelt) skal velge ut ”ett eller flere av bildene eller lydene”, mens det andre er *gruppas fortidige valg* av bilder/lyder i selve tekstskapingen som har foregått. Elevene blir i oppgaveformuleringen bedt om å reflektere over a) valgene dere gjorde her, der ”valgene” og ”her” peker tilbake til de fortidige valgene av bilder og lyd som ”passer spesielt godt til diktet”, og b) *hvorfor* man er fornøyd med akkurat dette (valget). Det vil si at denne oppgaven lar elevene fritt velge *hva* (“det”) de er fornøyd med i gruppas sammensatte tekst, men legger premisser for at de *skal* velge noe de *er* fornøyd med (kontra noe man ikke er fornøyd med). Dermed er skriveoppgaven igjen knyttet til personlig evaluering (jf. Skrivehjulet), noe som står i relasjon til hvordan skrivehandlingen ”å reflektere” er presentert i Normprosjektet.

Klassen har hatt om sammensatt tekst i perioden skriveoppgaven er en del av, og skriveoppgaven blir gitt til elevene etter et filmprosjekt som klassen har gjennomført i norsktimene. Elevene har hatt om diktanalyse og snakket om ulike dikt, hva de betyr og hvordan man kan tolke dem. Etter dette har de hatt om ”sammensatt tekst”, og de skal gruppevis lage digitale tolkninger, sammensatte tekster, ut fra tre ulike dikt (som blir fordelt på de ulike gruppene). I forbindelse med prosjektet har klassen også en økt med opplæring i hvordan de kan bruke ulike funksjoner i Windows Movie Maker. Følgende oversikt viser undervisningsforløpet skrivingen er en del av. Det er satt av to

hele dager til arbeid med diktene og de sammensatte tekstene, før gruppene skal presentere dem for resten av klassen. Skrivingen foregår etter endt prosjekt.

Dag 1:
Økt 1

Læreren snakker om hva klassen skal gjøre i perioden, om hva et dikt er for noe og hvordan man kan tolke og snakke om dikt. Det blir minnet om at de sammensatte tekstene skal vises frem for resten av klassen og at hver gruppe skal ha en muntlig presentasjon for de andre. Klassen får lest opp de tre diktene "Vår beste dag", "Kvit stund" og "Selvmål", og snakker om dem felles i klassen, og hvordan man kan tolke dem.

Økt 2 og 3
Todeling: Mens den ene halvparten av klassen får undervisning i et annet rom om Windows Movie Maker, skal den andre halvparten gjøre følgende: Elevene sitter 15 minutter for seg selv og skal skrive ned hvilke tanker de får når de leser diktet. Deretter deles de i åtte grupper og skal snakke sammen om disse tankene. De skal gruppevis legge en plan for hva de skal ha med i den sammensatte teksten, og bestemme seg for hvordan gruppa vil tolke den. Planen må godkjennes av lærer.

Mot slutten av dagen oppsummeres dagen felles i klassen, og det oppklares at "filmene" skal være digitale tolkninger, og ikke en gjenskaping av diktenes handling. Resten av dagen jobber gruppene med de sammensatte tekstene.

Dag 2:

Økt 4
Gruppene jobber videre med de sammensatte tekstene hele skoledagen. Lærerne går rundt og gir respons til gruppene underveis, og oppklarer enkelte misforståelser. De sammensatte tekstene lastes opp på minnepinnen til Knut mot slutten av dagen

Uka etterpå:
Økt 5
Gruppevis fremvisning av de sammensatte tekstene, med gruppevis opplesning av dikt og muntlig presentasjon av gruppenes begrunnelser for tolkning av diktet. Med respons fra medelever og lærere.

Økt 6
Presentasjonene fortsetter.

Uka etterpå:
Økt 7
Todeling: Halve klassen gjennomfører økten på ulike tider av dagen. Presentasjon av skriveoppgaven og vurderingskriterier. Snakker om det å reflektere og at elevene skal begrunne hvorfor de velger ut det de gjør fra teksten.

Elevene starter med å skrive.
Tekstene skal lastes opp på itsLearning i løpet av timen, og de skal levere et endelig førsteutkast en uke etterpå. Elevene får i lekse å gjøre førsteutkastet ferdig hjemme og å vise teksten til en av foreldrene.

Uka etterpå:
Økt 8
Todeling: Halve klassen gjennomfører økten på ulike tider av dagen. Noen elever har fått, mens resten skal få individuell muntlig og skriftlig respons i løpet av timen. Liv gir felles respons til klassen ut fra vurderingskriteriene. Elevene jobber videre med tekstene sine mens lærerne går rundt og hjelper. Elevene skal levere endelig tekst på itsLearning en uke etterpå. De får i lekse å gjøre den ferdig hjemme og å vise teksten til en av foreldrene.

Dette er en skriveoppgave elevene skriver både på skolen og hjemme. De jobber mye med tekstene og reviderer dem opptil fire ganger underveis i skriveforløpet. De skriver først et utkast på skolen, mens lærerne går rundt og hjelper, før de leverer det endelige førsteutkastet på itsLearning mot slutten av uka (mange leverer den samme teksten, mens andre har gjort større eller mindre endringer hjemme). Etter dette får de skriftlig og muntlig respons av lærerne på førsteutkastet før de nok en gang skriver på skolen for så å få en uke på seg til å levere den siste versjonen på itsLearning. Denne får de summativ vurdering på.

I oppgaveformuleringen blir elevene bedt om å reflektere over sine valg og evalueringer samt *begrunne* den/dem. Dette knytter seg til Skrivehjulets beskrivelse av skrivehandlingen som noe som har med ”egne erfaringer, tanker og følelser” å gjøre. I tillegg til å knytte seg til ”egne erfaringer, tanker og følelser” tar skriveoppgaven også utgangspunkt i det å ”vurdere og reflektere over eget arbeid”, som er en formulering som er hentet fra Skrivehjulets å reflektere. I dette tilfellet må de reflektere over aspekter ved sitt arbeid med å lage sammensatt tekst til et dikt, og spesielt *relasjonene* mellom diktet og den sammensatte teksten (”som du synes passer spesielt godt til diktet”). Skriveoppgaven går i dialog med noe norskfaglig gjennom at den baserer seg på arbeid med dikt: Elevene må velge bilder de ”synes passer spesielt godt til diktet”, og skrive om hvorfor det passer godt. Samtidig tematiserer også oppgaven et norskfaglig perspektiv på tekst der elevene blir bedt om å sette ord på relasjoner mellom ulike uttrykksformer (dikt, bilder, musikk, sammensatt tekst).

En avgjørende begivenhet i klasseromskonteksten er at lærerne sier at ”det er ikke lov å ha med bilder i teksten – vi skal øve oss på å beskrive” (fra lydopptak). Dette betyr ikke at læreren mente at det å ”øve seg på å beskrive” var det viktigste for skrivingen. Dette er et eksempel på et valg i klasserommet som kan få innvirkning på skrivingen til elevene. Valget får konsekvenser for tekstene ved at elevene må henvende seg til en leser som ikke har sett eller får se bildene de skriver om. Elevene må dermed beskrive dem før de kan reflektere over hvorfor de er fornøyd med akkurat disse. Kanskje ville tekstene ha sett annerledes ut dersom elevene kunne inkludert bildene i teksten sin. Man kan dermed si at selv om skriveoppgaven er formulert som den er, så endres *skriveoppdraget* gjennom denne beskjeden, og gjør at det å beskrive blir en viktigere

del av skriveoppgaven enn hva man får inntrykk av fra oppgaveformuleringen alene. Dette er også et eksempel på viktigheten av sekundærmateriale som klasseromsdata.

Lærerne laget vurderingskriterier basert på Normprosjektets forventningsnormer til denne skriveoppgaven, og dette kriteriearket får de respons på fra en av forskerne i Normprosjektets forskergruppe. I første versjon av kriteriearket hadde lærerne satt opp et punkt om at elevene skulle skrive ”hva de lærte og hvordan de jobbet”, noe som er et oppdrag som kan sies å knytte seg til en logg-genre: Hva lærte jeg, hva var artig, hva kunne jeg gjort annerledes osv. Dette kriteriet er noe av det lærerne tar bort fra kriteriearket, etter respons på mail fra forskeren om at det kan gjøre at elevene oppfatter at skriveoppdraget er å skrive en logg om prosjektet. Dette nevnes fordi Knut, når han gir respons til ”sine” elever (de tre lærerne fordelte elevene mellom seg), tar utgangspunkt i det *første* utkastet til kriterier, og ikke det siste utkastet. Derfor er det flere elever (og spesielt dem som Knut har gitt respons til) som naturlig nok har slike logg-elementer i tekstene sine fordi de i responsen blir bedt om å ha med ”hva de lærte av prosjektet” i neste utkast. Det er interessant å se hvordan dette får innvirkning på hvordan elevene posisjonerer seg i tekstene selv om *skriveoppgaven* er den samme for alle. Sammen med den nevnte beskjeden om at elevene måtte beskrive bildene, belyser dette et økologisk poeng om at det ikke bare er oppgaveformuleringen alene som har noe å si for hvordan ”skriveoppdraget” oppfattes, men også det som skjer og ytres i klasserommet og i responsgivning.

6.7.1 Ingrids (m603) posisjonering

Ingrid (m603) har levert inn denne teksten mot slutten av prosjektet, og dette er altså hennes presentasjonstekst (den endelige versjonen av teksten):

> “VÅR BESTE DAG”
>
> Vi fikk i oppgave om å lage en film til et dikt vi fikk utdelt. Vi valgte fem bilder å skrive om.
> Min gruppe fikk diktet “Vår beste dag”. Etterpå fikk vi en oppgave som gikk ut på å skrive om de bildene eller den musikken som ga oss et spesielt inntrykk.
>
> Jeg starter med et bilde av et gammelt ektepar som går tur. Jeg synes egentlig at det er ganske kjærlighetsfullt. Det gir meg et inntrykk av at disse to menneskene elsker hverandre og tar vare på alt og alle de elsker. Dette bildet er det første bildet som vises i filmen. Jeg synes at det passet spesielt godt til teksten fordi gruppa fikk en følelse om at et par elsket hverandre, men noe skjer… Derfor viste vi dette bildet først, og et bilde av en kvinne som var syk etterpå.

Det andre bildet er av noen musikknoter. Siden jeg er ganske musikalsk får jeg en glad følelse! Jeg synes at musikknoter ganske vakre å se på. Man ser musikken gjennom sine øyne kan du si. Jeg mener at dette bildet er helt fantastisk fordi det ser ut som om notene er i bevegelse. Jeg får en kjempefin følelse på grunn av det! Vi valgte dette bildet fordi når Erik Bye synger "Hør maneten stemmer sine strenger" var det første jeg tenkte på noter.

Det tredje bildet er et hjertestetoskop. Jeg tenkte at siden det er sykdom inne i bildet så tok vi med det.
Når vi hørte setningen "lytt til hvite sommerfuglers vingeslag" så bestemte vi oss for å ta det med. Jeg synes at dette med lytting er ganske fint. Man hører hjerteslagene om at dette ikke ender så bra i den historien gruppa fikk i tankene.

Og det fjerde bildet er en stjernehimmel. Dette bildet passer også veldig bra inn i filmen fordi jeg tolket det som "Nå kommer mørket, men det er fortsatt håp." Så den mørke himmelen er det triste, men stjernene er håpet som fortsatt er der. Jeg får blandede følelser når jeg ser dette bildet. Jeg blir liksom glad og trist samtidig.

Det siste bildet jeg skal skrive om er en likkiste. Den gjør at jeg føler at nå er alt over. Alt går bra, men det er over. Litt som i livet kanskje; at det er trist når noen dør, men alt blir som regel bra til slutt. Slik tenker jeg ut ifra egen erfaring iallfall.
Med dette bildet får jeg enn trist og litt dyster følelse.

Når jeg oppsummerer alt i alt er jeg veldig fornøyd! Det gikk veldig bra, men det var mange som lo av bildene vi hadde valgt og det var ikke så gøy. Temmelig unødvendig faktisk! Det var jo bare det vi tenkte når vi hørte diktet! Men bortsett fra det er jeg superfornøyd!
Det gikk veldig bra og vi jobbet hardt for å bli ferdig.

Ingrid har samme overskrift på teksten sin som diktet, nemlig "Vår beste dag". Vi-et i innledningen er et elev-vi (vi i klassen og vi i gruppa), og hun posisjonerer seg tydelig som del av skolekonteksten ("Etterpå fikk *vi* en *oppgave* som gikk ut på å skrive om de bildene eller den musikken som ga *oss* et spesielt inntrykk"). Hun er ikke helt konsistent og veksler litt mellom jeg og vi. I innledningen skriver hun "Vi valgte fem bilder å skrive om", men det er hun selv ("jeg") som har valgt disse bildene (de andre på gruppa har valgt andre bilder å skrive om), noe som kommer frem tydeligere i posisjoneringen i resten av teksten ("*Jeg* starter med et bilde av" osv.). Innledningen har en funksjon som kommunikativ bakgrunn overfor leseren av teksten.

Hun posisjonerer seg nært skriveoppgaven og oppdraget som går ut på å skrive om bilder eller musikk som "ga oss et spesielt inntrykk". Hun skriver:

> Jeg starter med et bilde av et gammelt ektepar som går tur. Jeg synes egentlig at det er ganske kjærlighetsfullt. Det gir meg et inntrykk av at disse to menneskene elsker hverandre og tar vare på alt og alle de elsker. Dette bildet er det første bildet som vises i filmen. Jeg synes at det passet spesielt godt til teksten fordi gruppa fikk en følelse om at et par elsket hverandre, men noe skjer… Derfor viste vi dette bildet først, og et bilde av en kvinne som var syk etterpå.

Hun tar utgangspunkt i oppgaveformuleringen ved at hun skriver om bilder som *hun selv* synes passer godt til diktet (”Jeg synes”, ”Det gir meg et inntrykk”, ”Jeg synes det passet spesielt godt til teksten”), og begrunner (”fordi gruppa fikk følelse om at et par elsket hverandre, men noe skjer…”). Bildevalgene er knyttet opp til noe spesifikt gruppa hennes snakket om da de lagde den sammensatte teksten. Hun posisjonerer seg med utgangspunkt i at gruppen hennes har laget sin egen spesifikke historie da de snakket sammen om diktet i gruppearbeidet (”fordi gruppa fikk en følelse av at det er et par som elsket hverandre, men noe skjer…”). Historien om dette paret de har forestilt seg, er gjennomgående for bildene de valgte ut til sangen. Deres tolkning av diktet handler om en situasjon der den ene i parforholdet dør på grunn av sykdom (”Jeg tenkte at siden det er sykdom inne bildet (…) dette ikke ender så bra i den historien gruppa fikk i tankene (…) håpet som fortsatt er der (…) Det siste bildet jeg skal skrive om er en likkiste”). Dette snakker de om i presentasjonen for klassen av den sammensatte teksten som foregår i norsktimen før selve skrivingen.

Hun posisjonerer seg i relasjon til en talegenre som synes å handle om tolkning av skjønnlitteratur i norskfaget, spesielt fordi hun setter bildene hun har valgt, og følelsene hun får fra bildene, i sammenheng med *sitater* fra diktet der hun synes det passer. Hun går i dialog med mange ulike tekster, og hun posisjonerer seg ”som menneske i verden” når hun også trekker inn sine egne erfaringer med død: ”Alt går bra, men det er over. Litt som i livet kanskje; at det er trist når noen dør, men alt blir som regel bra til slutt. Slik tenker jeg ut ifra egen erfaring iallfall”. Sin egen erfaring med død er noe hun også tematiserte i den reflekterende teksten om fortellinger et halvår tidligere. Da valgte hun å skrive om filmen ”Wuthering Heights” som eksempel på en fortelling som har betydd mye, og tematiserte ”da bestefar døde”, et tema hun også er inne på i denne teksten.

Hun posisjonerer seg annerledes i siste avsnitt av teksten, og dette avsnittet kan være påvirket av at lærer Knut benytter seg av førsteutkastet til vurderingskriteriene i responsen. Han har etterspurt hva hun har lært av arbeidet med teksten og om hun synes det var artig. Her posisjonerer hun seg dermed i større grad som *evaluerende elev mot slutten av et prosjekt* – i dialog med en loggaktig skolegenre. Dette evaluerende avsnittet har en bakgrunnsfunksjon i teksten, mens de mer analyserende delene om hva “diktet handler om”, har en forgrunnsfunksjon.

6.7.2 Pers (m632) posisjonering

I noen av tekstene fungerer den loggaktige posisjoneringen som forgrunn i teksten, noe følgende tekst er et eksempel på (skrevet av **Per** – m632):

Refleksjonstekst om selvmål prosjektet

Her skal jeg skrive om arbeidet i en film vi lagde til et fotballdikt som het selvmål med hjelp av Windows Movie Maker. Også står det hva jeg bidro til dette arbeidet og hvordan jeg føler etter jobben ble gjort.

Det vi gjorde først var at NAVN1 og NAVN2 skulle samarbeide om å lage Filmen og jeg og NAVN3 skulle finne fram bilder til dette arbeidet. Jeg føler at det egentlig gikk ganske bra før jeg begynte å kjede meg. Så det jeg gjorde var at jeg begynte å lage min egen film og begynte å jobbe på den. Etter vært så de arbeide mitt og begynte å lure på hvorfor jeg hadde begynt å lage min egen film. Jeg mener at det egentlig ikke var noe galt i det, men at jeg ikke hadde noe særlig mye annet å jobbe med. Så det var en av grunnene at jeg gjorde det.

Dagen etter fortsatte jeg på min film selv om de ikke viste hvorfor jeg lagde min egen. Det jeg gjorde denne dagen var at jeg fant noen flere bilder og la til dem. De fleste av bildene mine viser at de som er på laget til han som skåret selvmålet føler fiasko og skam. Det ble en litt trist stemning fordi de ga et mål til det andre laget. Jeg mener at vi skulle ha bilder av folk som blir irritert av noen slag fordi lagkameraten skåret et selvmål. Etter vært så kom NAVN2 og sa at jeg jorde en litt bra job. Jeg føler inni meg at det gir meg litt selvtillit, at jeg gjorde noe bra arbeid. Jeg fikk hjelp til å finne noen bilder til mitt prosjekt av NAVN2 og det føler jeg er ganske snilt av han å gjøre.

Noe jeg gjorde samme dagen at jeg valgte en trist sang der refrenget han synger er: hvordan kunne dette skje meg. Etter dette gjorde jeg noen redigeringer og så sa NAVN2 at siden jeg nesten var ferdig med oppgaven så kunne vi samarbeide med denne filmen i stedet. Så da samlet vi mange bilder med folk som enten skårer selvmål eller at folk går på kne/står med henna i ansiktet fordi det ble et selvmål. Jeg føler at dette var veldig fint for meg fordi jeg gjorde noe bra til gruppa mi og det blir jeg veldig glad for.

Det vi skulle gjøre var at jeg skulle lese opp diktet vi fikk utdelt og de andre skulle finne presentasjonen som jeg lagde med hjelp av de andre. Det jeg mener er at det gikk ganske bra, men jeg er usikker hva de andre mener, men jeg tror at de er like fornøyd som jeg er.

Så det viste seg at siden jeg kjedet meg så ble det tydeligvis den oppgaven som ble vist fordi jeg lagde den raskere. Og jeg føler at jeg personlig ble fornøyd. Og det jeg tenkte med bildene var at de skulle vise skam/flauhet etter at det ble selvmål på laget.

Hans gruppe har laget sammensatt tekst ut fra diktet ”Selvmål” av Lars Saabye Christensen. Han posisjonerer seg med en gang i relasjon til ”arbeidet” ("Her skal jeg skrive om arbeidet”) og går i dialog med en logg-genre / beskrivelse av prosjektet: ”også står det hva jeg bidro til dette arbeidet og hvordan jeg føler etter jobben ble gjort”. Denne teksten har ikke Knut vært responsgiver på, og eleven har fått i respons at teksten *ikke* skulle være en logg. Etter innledningen ser vi at de tre avsnittene begynner refererende med redegjørelser for gangen i prosjektet: ”Det vi gjorde først var (…) Dagen etter (…) Noe jeg gjorde samme dagen var”. Jeg skal ikke gå nærmere inn på

teksten, men poenget mitt er å vise en elevtekst der skriveren posisjonerer seg i større grad i relasjon til logg-genren (å vurdere egen innsats). Logg-elementene kan i større grad sies å være innslag av den skolske og didaktiske konteksten eleven er en del av. Gruppa til eleven fikk også kritikk av lærerne for at de i liten grad samarbeidet om arbeidet med den sammensatte teksten. Kanskje har eleven hatt et behov for å tematisere nettopp dette i teksten sin, for å vise læreren at han ikke nødvendigvis deler synet på at gruppa "jobbet dårlig".

6.7.3 Mias (m610) posisjonering

Mia (m610) går ikke i dialog med logg-genren like mye som mange av de andre elevene:

VÅR BESTE DAG

I denne teksten skal jeg fortelle litt om noen av bildene vi hadde i filmen om diktet "Vår beste dag". Jeg har valgt ut noen av bildene jeg likte best og som jeg synes passet best til tittelen på diktet.

På det første bildet jeg har valgt er det en liten fugl på et gjerde, som sitter i motvind og snøstorm. Jeg synes det bildet var veldig fint og at det passet veldig bra til diktet fordi diktet handler om at denne dagen og dagen i morgen skal bli vår beste dag og at du ikke må gi opp selv om du er i motvind, og at neste dag da vil alt gå mye bedre.

Når jeg leste diktet første gang tenkte jeg at det var naturlig å ha med noen bilder av natur. Det er fordi for eksempel så handler det mye om sjø, hav og maneter i det andre verset og i det første verset står det "stien som vi gikk i går er like ny" og det handler om natur. Så det andre bildet jeg har valgt er et naturbilde og på det bilde er det fjell, hav, skog, noen hytter og to båter. Jeg synes det passet godt med naturbilder fordi diktet handler mye om at det er vår beste dag og en bra dag kan være at man er på fjellet eller i skogen fordi da er man fri og kan slappe av, kose seg og gjøre hva man vil.

Det tredje bildet jeg valgte er et bilde av et grantre i skogen som er dekket av snø og er pyntet med lys. Jeg synes det var fint fordi rundt treet er det mørkt og da er det grantreet med lys på som vises best. Jeg synes bilde passet bra fordi i diktet handler det om lys og bildet viser hvor fint det er når noe er opplyst. Sammenhengen mellom det opplyste treet og lys i diktet er at begge lysene handler det om håp og at man ikke må gi opp.

Det siste bildet jeg har valgt er et kveldsbilde som viser et løvtre under stjernehimmelen. Dette bildet passer godt til det siste verset i diktet som handler om mørket og at en dag er gått. Stjernene lyser opp himmelen og da tenker jeg at det betyr at i morgen skal bli en bra dag.

Jeg tror at diktet handler om at man bestemmer selv om dagen i dag skal bli en bra dag fordi selv om dagen i utgangspunktet er en dårlig dag kan du vri om på det og gjøre det til en bra dag og derfor synes jeg mange av bildene i filmen passet godt til diktet fordi bildene er positive og fine.

Hun skriver bare ett "vi" i teksten, nemlig i innledningen, og hun posisjonerer seg nært opp til skriveoppgaven siden hun skriver at teksten handler om bilder som *hun selv* er fornøyd med. Vi ser også at hennes siste avsnitt oppsummerer og legger vekt på tolkningsdelen av skriveoppgaven, og ikke hva gruppa gjorde i arbeidet:

> *Jeg tror at diktet handler om* at man bestemmer selv om dagen i dag skal bli en bra dag fordi selv om dagen i utgangspunktet er en dårlig dag kan du vri om på det og gjøre det til en bra dag og derfor synes jeg mange av bildene i filmen passet godt til diktet fordi bildene er positive og fine.

Her posisjonerer hun seg som del av et større samfunn (”man bestemmer selv om dagen i dag skal bli en bra dag”), og hun posisjonerer seg i relasjon til en tolkningsgenre som innebærer å skrive om hva diktet “handler om” (“fordi diktet handler om at denne dagen og dagen i dag skal bli vår beste dag og at du ikke må gi opp selv om du er i motvind og at neste dag da vil alt gå mye bedre” osv.).

6.7.4 Oppsummering, drøfting og hypoteser

Siste avsnitt i mange av disse tekstene har innslag av logg-genre, og det gjør tekstenes globale relieff annerledes enn tekster som ikke avslutter evaluerende. For mange av tekstene kan dette være fordi Knut var responsgiver (og brukte andre vurderingskriterier enn de to andre). Likevel er det flere enn Knuts elever som posisjonerer seg som loggskrivere i tekstene. Det kan tenkes at dette også er innslag av en skolegenre – det er skolerelevant å skrive hva man har lært osv. etter et større ”prosjekt”, og dette er en måte å skrive på som elevene er vant til. Dette er et eksempel på hvordan tekster går i dialog med flere talegenrer og stemmer på samme tid (jf. Bakhtin) og viser hvordan elevene posisjonerer seg på ulike måter i relasjon til de kontekstene de er en del av: både som “litterære tolkere”, som evaluerende elever i en skolekontekst og som “mennesker i verden”. Samtidig viser tekstene også hvordan det som blir sagt i klasserommet eller i responsrunder, kan få innvirkning på hvordan tekstene blir skrevet. Dette understreker relevansen med et økologisk perspektiv på tekst.

6.8 Posisjonering ut fra en skriveoppgave om lesestrategier

Skriveoppgaven er som følger (gitt som del av datainnsamling 2, jf. Tabell 1 i kapittel 4.4.1):

> I denne skriveoppgaven skal du utforske hva som skjer når du leser en tekst på ulike måter. Ta utgangspunkt i teksten på side 142-143 i Zeppelin. Velg to eller flere lesestrategier og skriv en tekst der du utforsker hva du får ut av Zeppelin-teksten når du leser den på de ulike måtene.

Bakgrunnen for skriveoppgaven er at klassen hadde temaet ”lesestrategier” på norskplanen i perioden skrivingen skulle gjennomføres, og dette er også et kapittel i det norskfaglige læreverket klassen bruker (Zeppelin). I oppgaveformuleringen er utgangspunktet for utforskingen gitt (Zeppelin-teksten), men det det som skal finnes ut av (“utforske *hva som skjer* når du leser en tekst på ulike måter”), er *ukjent* og *åpent*, og opp til den enkelte. Det at man skal finne ut av noe ukjent, står i relasjon til formålet kunnskapsutvikling i Skrivehjulet, og hvordan ”å utforske” er presentert i ressursheftene (”der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres”).

I skriveoppgaven ligger det et fokus på hva *du* får ut av *teksten*, og ikke på lesestrategiene i seg selv: Det er *teksten* (det) som skal utforskes (av ”deg”) på ulike måter (lesestrategiene). Det vil si at det er “jeg” som er utforskeren, og oppgaveformuleringen bygger på et syn om at man kan lese den samme teksten på ulike måter. Dette legger også lærerne vekt på i introduksjonen av oppgaven når de påpeker at det én elev skriver ikke nødvendigvis stemmer for en annen elev.

Selv om skriveoppgaven er formulert som ovenfor, blir skriveoppdraget endret i klasseromskonteksten. Lærerne legger vekt på at det elevene skal ”finne ut” er ”hva som *fungerer for deg*”, ”hva *du opplever* når du bruker lesestrategiene på tekster” (fra kontekstopptak). Dermed er det kanskje ikke ”hva du får ut av teksten” som trer frem som det viktigste for skriveoppdraget i klasseromskonteksten, men ”hva du synes fungerer best”. Dette kommer frem gjennom hvordan lærerne introduserer skriveoppdraget i klasserommet:

> Og da er det kjempeviktig at dere ’ikke gjør som Emil (m616) sa i sted, ved å beskrive ”hva

gjør jeg underveis", ikke sånn punkt nedover, men: hvordan 'opplever du det underveis? Hva er det som skjer når du jobber, hvis du nå for eksempel bruker nøkkelord på teksten? Og så leser du teksten og så bruker du nøkkelord. Hvordan virket det underveis? Hvordan opplever du å jobbe på denne måten her? Hva var det som skjedde med deg? Når det ble utfordrende? Hvordan ble det underveis? Og så hvis du jobbe med å lage et, la oss si et BISON-overblikk da, hvordan gikk det underveis? Hvordan synes du at du får informasjon ut av den teksten da? På hvilken måte var det det virket for deg? Og så skal du prøve å utforske, da, ikke sant, var det bra på 'den [ene] måten, var det bra på 'den [andre] måten, hvorfor er det sånn? Ikke: "leste teksten, forstod ordene, satte opp tankekart, sitter igjen med litt informasjon". Da har du bare 'fortalt, da er det som en treningsdagbok eller 'beskrivelse. Du skal gå 'lenger 'ned og liksom finne ut liksom hvordan virker dette her? Hvorfor er det sånn? Hva sitter jeg igjen med?

(fra klasseromsopptak, der Siri snakker i lyttekroken)

Lærerne bruker ressursheftet aktivt i introduksjonen av hva det å skrive utforskende innebærer. Lærerne viser elevene punktene under "Hva kjennetegner en utforskende skrivehandling?" på smartboardet, men legger spesielt vekt på det å "undersøke", "å sammenligne" og "finne ut av noe" (markert med grønt i utdraget nedenfor). Samtidig som Siri omtaler teksten elevene skal skrive som utforskende, er hun også inne på noe som kan minne om hvordan det å reflektere som "jeg-orientert" er presentert i ressursheftene (markert med gult i utdraget nedenfor):

Dere skal finne ut noe, undersøke litt, dere må sitte og diskutere og prate med dere selv, vurdere frem og tilbake, prøve å forstå det dere finner ut, og det må dere gjøre med dere selv, fordi det er dere selv det gjelder. Så må dere undre dere underveis når dere skriver denne teksten her (…) hva får jeg ut av denne teksten her, hva sitter jeg igjen med av informasjon, hvordan var det best for meg å lese denne teksten her, på hvilken måte var det best for meg, på hvilken måte sitter jeg igjen med mest kunnskap? På hvilken måte forstår jeg teksten best?
(…)
"Når man utforsker har man ofte behov for bindeord som markerer årsak virkning" [leser Siri opp fra smartboardet] altså, hvis det er 'sånn, så virker det 'sånn. Dette er sånne hjelpeord når dere skriver. Og disse ordene er for eksempel "derfor, fordi, på grunn av," altså hvis dere leser og bruker for eksempel nøkkelord, så kan dere skrive "fordi jeg bruker nøkkelord, så blir det sånn og sånn, eller oppleves sånn og sånn". Og så motsetning. Hvis dere har brukt nøkkelord og bison for eksempel, "men hvis jeg bruker bison så opplever jeg det sånn og sånn", eller "til tross for at jeg jobbet med nøkkelord mange ganger, så synes jeg den ikke opplevdes noe bra på denne teksten" og slike ting. Og betingelser: "om hvis, dersom" osv. dette er ord som blir knyttet spesielt til slike **utforskende** oppgaver.
(…)

> Hvorfor ble det sånn? Og så skriver du underveis i begge prosessene, og så må du jo sammenfatte dette da, du kommer jo frem til på en måte en sånn sluttvurdering til slutt. Hvordan ble det når du leste teksten med to ulike læringsstrategier? Hvordan opplevdes det til slutt? Hvorfor ble det sånn? Hva ville du på en måte valgt igjen hvis du skulle prøvd det? Så trekk noen slutninger underveis.
> (…)
> Var det noen av strategiene som var bedre å bruke, for eksempel? Det er lov å skrive om. Og kanskje prøve å begrunne hvorfor en del av dem kanskje **ikke** fungerte så bra på den teksten?

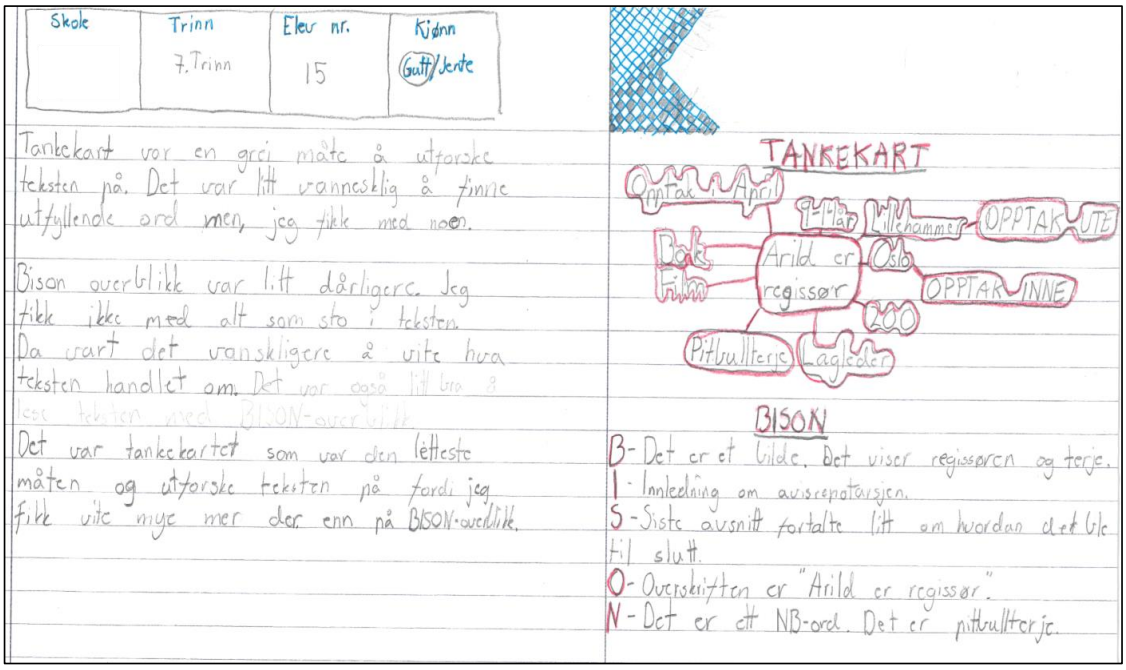
Elevene får ikke individuell respons på tekstene sine etter den første økten, men det gis en felles tilbakemelding til klassen der lærerne har plukket ut 10 sitater fra forskjellige tekster som de bruker som utgangspunkt for modellering. For alle eksemplene er det gjennomgående at det oppfordres til *å utdype og forklare* mer (markert med gult):

> [Lærer Liv leser opp et av de eksemplene fra smartboardet:]
> ”etter det jobbet jeg med VØL-skjema. Det fungerte egentlig bedre enn tankekart, fordi det var litt enklere og jeg fikk liksom tenke litt friere” [sitat fra en elevtekst]. De ordene der, ”etter det ”, det forteller oss at her fortsetter vi, dette her [utdraget] er tatt midt inni en tekst. Og så forklarer denne eleven at jo, det fungerte egentlig bedre med vøl enn tankekart, jo ”fordi” [peker på ordet fordi], ikke bare ”at ”det fungerte bedre, men ’fordi det var enklere ”da jeg fikk liksom tenke litt friere”. Og jeg ble jo litt nysgjerrig og tenkte at det hadde vært artig å høre hva, ja hvilke tanker som kom da – disse frie tankene. Hadde vært greit å få enda litt mer om det.

I responsrunden legges det vekt på å begrunne og at elevene skal bruke av hjelpeordene fra ressursheftet. Samtidig kommenterer læreren hva hun vil at elevene skal gjøre etter slike setninger, og etterspør spesielt utdyping (”det hadde vært artig å høre hva, ja hvilke tanker som kom da – disse fire tankene. Hadde vært greit å få enda litt mer om det”).

6.8.1 Mortens (m615) posisjonering

De fleste elevene posisjonerer seg som et elev-jeg og som evaluerere og vurderere av hvilke lesestrategier *de selv synes er enklest, lettest og får mest ut av*. Dette er i tråd med hvordan skriveoppgaven og lesestrategiene snakkes om i klasserommet: å vurdere hva som ”fungerte best”. Samtidig er det delvis i opposisjon til selve oppgaveformuleringens ”hva som skjer når du leser en tekst på ulike måter” og ”utforsker hva du får ut av Zeppelin-teksten”. Mortens tekst er et eksempel på dette:



Skole	Trinn	Elev nr.	Kjønn
	7. Trinn	15	Gutt/Jente

Tankekart var en grei måte å utforske teksten på. Det var litt vannesklig å finne utfyllende ord men, jeg fikk med noen.

Bison overblikk var litt dårligere. Jeg fikk ikke med alt som sto i teksten. Da vart det vanskligere å vite hva teksten handlet om. Det var også litt bra å lese teksten med BISON-overblikk.

Det var tankekartet som var den letteste måten og utforske teksten på fordi jeg fikk vite mye mer der enn på BISON-overblikk.

TANKEKART

Opptak i April
9-11 Mar
Lillehammer
OPPTAK UTE
Bøk
Film
Arild er regissør
Oslo
OPPTAK INNE
200
Pitbullterje
Lagleder

BISON

B- Det er et bilde. Det viser regissøren og terje.
I - Innledning om avisrepotarsjen.
S - Siste avsnitt fortalte litt om hvordan det ble til slutt.
O - Overskriften er "Arild er regissør".
N - Det er ett NB-ord. Det er pitbullterje.

På høyre side ser vi hva Morten har skrevet og tegnet da han prøvde ut de to lesestrategiene på teksten, med ”Tankekart” og ”BISON” som overskrifter. Til venstre skriver Morten, uten overskrift eller innledning, at:

> Tankekart var en grei måte å utforske teksten på. Det var litt vannesklig å finne utfyllende ord men, jeg fikk med noen.
>
> Bison overblikk var litt dårligere. Jeg fikk ikke med alt som sto i teksten. Da vart det vanskligere å vite hva teksten handlet om. Det var også litt bra å lese teksten med BISON-overblikk.
>
> Det var tankekartet som var den letteste måten og utforske teksten på fordi jeg fikk vite mye mer der enn på BISON-overblikk.

Morten posisjonerer seg som elev-på-skolen gjennom at han evaluerer og vurderer lesestrategiene. Han slår fast hva som ”var en grei måte”, ”var litt vannesklig”, ”var litt dårligere”, ”også litt bra”, ”var den letteste måten”. Gjennom måten han posisjonerer seg på, virker det som om han tolker skriveoppdraget slik at han skal skrive ”hva du opplever når du bruker lesestrategiene”, finne ut hva han likte best og ”sammenfatte dette til slutt” (lærerytring i klasserommet). Morten skriver for eksempel ikke ett ord

om *hva* han har lest.

Uten innledning går Morten rett på evalueringen av den første lesestrategien. Morten posisjonerer seg på en måte der skriveoppdraget trer frem som en oppgave om ”metakunnskap” om egen læring, noe som også lærerne har lagt vekt på i undervisningen om lesestrategier.

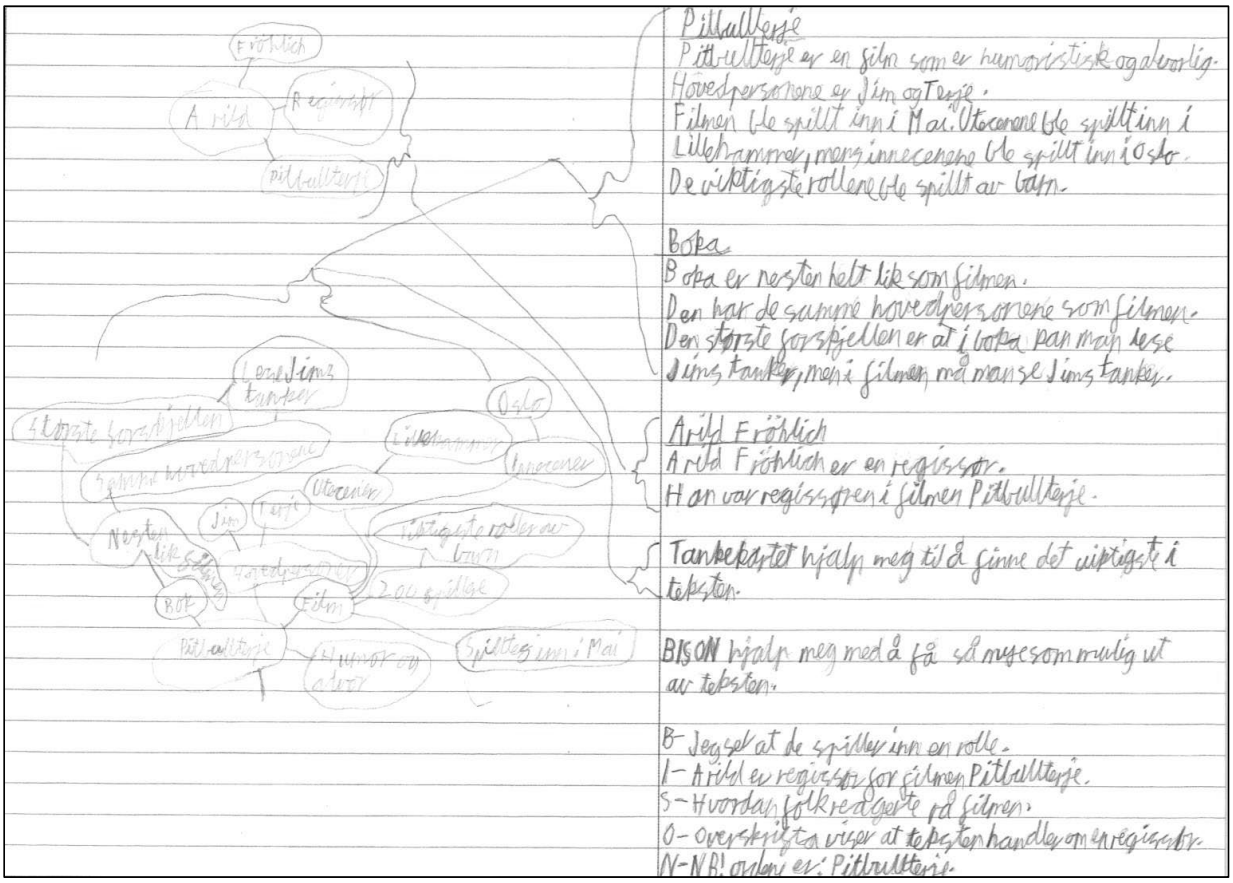
I intervjuet sier han at han skriver til ”en som vet mindre om tankekart og vil vite mer om det”, men han omtaler også leseren som *seg selv* og forklarer at han har skrevet teksten slik at han ved en senere anledning kan ta frem teksten (eller tankekartet, bison-overblikket, osv.) og ”få noe ut av det” (fra intervju). Morten henvender seg dermed til en leser som ikke trenger å føres inn i ”hva oppgaven er”. Han begynner rett på med en evaluering: ”Tankekart var en grei måte å utforske teksten på. Det var litt vannesklig å finne utfyllende ord med, jeg fikk med noen.” Dette er noe som kjennetegner mange av tekstene skrevet ut fra denne skriveoppgaven.

Kanskje ligger det i lesestrategienes natur at de er rettet mot en selv, i og med at en lesestrategi er noe som man selv bruker for å lære noe, få oversikt over noe osv. Siden notatene man skriver kanskje kan brukes ved en senere anledning, er det derfor kanskje ikke relevant med overskrift og å forklare en ”ekstern” leser hva man ”skal gjøre” i teksten. Dette har også å gjøre med hvordan lærerne introduserte skrivingen i klasserommet: De fortalte at det var en oppgave som ikke hadde krav til rettskriving, innledning osv., og at det var ”selve utforskingsprosessen som er det viktige” (lærerytring fra kontekstopptak). Det er interessant at Morten forestiller seg selv som leser i den antatt utforskende teksten, spesielt fordi dette er noe som kanskje i større grad resonerer med ressursheftets beskrivelser av det reflekterende og jeg-orienterte enn det utforskende.

Morten sier for eksempel i intervjuet: ”Jeg vil ikke si at jeg har skrevet noe akkurat sånn utforskende. Men jeg vil si at jeg har skrevet, jeg har ’utforsket teksten og så har jeg skrevet noe beskrivende ut i fra det jeg har utforsket”. Dette står i relasjon til skriveoppdraget der det er uklart og spenningsfylt (både i klasseromskonteksten og i ressursheftene) hva det å utforske er (produkt eller prosess).

6.8.2 Fabians (m611) posisjonering: et kort sammenlignende eksempel

Fabian (m611) tolker skriveoppgaven annerledes enn de andre elevene:



Jeg skal ikke gjøre en næranalyse av det han skriver, men vise den frem fordi han tolker skriveoppgaven annerledes enn mange av de andre elevene. Til venstre er tankekartet han har laget, og dette er forbundet med den verbalspråklige teksten til høyre ved hjelp av piler og klammer. Det han har skrevet til høyre, er sammendrag av det ”han får ut av” tankekartene, som han knytter til tankekartene ved hjelp av streker. Han posisjonerer seg i større grad i overenstemmelse med skriveoppdraget i skriveoppgaven ”hva du får ut av teksten når du leser på de ulike måtene”, og mindre i dialog med logg-genren som lærerne legger vekt på i klasseromsettingen. Men, som sagt, denne teksten er et unntak, og resten av elevene gjør som Morten og skriver en tekst om hva som ”fungerer best”.

6.8.3 Oppsummering, drøfting og hypoteser

De fleste elevene posisjonerer seg i dialog med en slags evaluerende talegenre om metakunnskap og hva som ”fungerte best”. Det evaluerende kan være innslag av en *skolegenre* der det å evaluere, synes noe, beskrive hva som er best / mest effektivt / lettest osv. er en posisjonering som synes å komme av den didaktiske og skolske konteksten elevene er en del av (slik vi også ser i en del av matematikktekstene). Samtidig legger lærerne opp til et noe sprikende skriveoppdrag når det gjelder dette.

Igjen: Hva er det utforskende ved disse tekstene? I mange av tekstene går elevene eksempelvis i dialog med hvordan det å reflektere er presentert i ressursheftet, med fokus på ”egenvurdering” og det ”jeg-orienterte”. Betyr dette at det heller er den reflekterende skrivehandlingen som er det primære i en del av disse tekstene? Elevene posisjonerer seg på en beskrivende og evaluerende måte, og posisjonerer seg ikke nødvendigvis som utforskere. Likevel, som Morten er inne på i intervjuet, har elevene utforsket i prosessen med å skrive teksten, og dette er igjen noe som tematiserer spenningen mellom det å utforske som produkt og prosess.

6.9 Posisjoneringsanalyser: Oppsummering, drøfting og hypoteser

Selv om poengene fremhevet i analysene ikke gjelder for alle antatt reflekterende og antatt utforskende tekster eller skriveoppgaver i norsk og matematikk, kan analysene si noe om hvordan elevene posisjonerer seg som del av ulike fagkulturer og trekker på ulike talegenrer når de skriver i norsk og matematikk. Samtidig gir analysene en indikasjon på enkelte utfordringer ved det antatt reflekterende og antatt utforskende (jf. mine problemstillinger).

Som jeg har nevnt tidligere, sier elevene i intervjuene at de syntes det var ”rart” og ”uvant” å ”skrive tekst” i matematikk (”dette er jo egentlig en norskoppgave”). Klassen har heller ikke jobbet eksplisitt med skriving i matematikk før Normprosjektet (fra lærerintervju). Derfor er det interessant å legge merke til at det kommer til syne noen klare posisjoneringsmønstre når de skriver i matematikkfaget. I likhet med det Iversen (2014) også er inne på i sin studie, finnes det noe i fagets tekstkultur eller i klassens læringskultur i matematikk, noen måter å gjøre noe språklig på, som fungerer som taus kunnskap for elevenes skriving. Noe som særpreger matematikkskrivingen spesielt, er

det å posisjonere seg som *en som vet hva man skriver om*, og å henvende seg til en *mottaker som vet mindre enn man selv*. Posisjoneringen i matematikktekstene minner om hvordan lærebøker kan henvende seg til sin leser. Som sagt peker Morgan (1998) på at lærebøkene i matematikkfaget ofte påvirker elevenes skriving og lærernes vurdering av elevenes skriving i faget (s. 18). Flere elever synes å etterligne lærebokas måte å posisjonere seg på i matematikktekstene, trolig fordi lærebøkene utgjør en sentral del av *tekstkulturen* i matematikkfaget. Spesielt kommer dette til uttrykk gjennom at elevene posisjonerer seg ved hjelp av en lærebokstemme: enten at man går inn i rollen som lærebok (Mortens tekst om positive og negative tall) eller henviser til ”reglene” (”Man skal aldri legge sammen nevnerne”) i læreboka.

At elevene posisjonerer seg *epistemisk sikkert* på en autoritativ måte og slår fast hvordan ting ”er” og ”blir”, er også typisk for matematikktekstene. Dette skiller seg fra elevenes tekster i norsk, der det er mer bruk av ”kan”, ”jeg tror” og lignende modale uttrykk som viser at elevene ikke posisjonerer seg like autoritativt som i matematikk. Hvis posisjoneringen i disse matematikktekstene er representativ for hvordan elevene generelt ser på matematikkfaget, er det et fag som består av regler for hva man skal og ikke skal gjøre, som handler om hvordan man mest effektivt kommer frem til svaret, og der det holder å henvise til disse reglene i resonnementet. Dette gir mening hvis det er slik at læreboka er sentral i tekstkulturen. Posisjoneringene til elevene minner om et syn på matematikkfaget som samsvarer med Ernests definisjon av absolutisme: “the absolutist view of mathematical knowledge is that it consists of certain and unchallengeable truths” (Ernest, 1991, s. 7). Dette er noe vi har sett i flere av tekstene i matematikk: Elevene posisjonerer seg i relasjon til *regler for fremgangsmåter og påbud* for hvordan man ”skal” (udiskutabelt) gå frem i ulike situasjoner, og hvordan ting ”er”.

Når det gjelder deontisk modalitet og matematikktekstene, kommer denne til uttrykk gjennom *faglige* forpliktelser: hvordan man ”skal” og ”må” gjøre når man som elev eller utregner møter gitte matematiske problemer. Elevene posisjonerer seg på en måte der ”jeg” er underlagt matematikken selv. Dette er en annen form for deontisk modalitet enn for eksempel medmenneskelige forpliktelser. I matematikktekstene er det snakk om forpliktelser som har gjøre med fremgangsmåter og regler når man som ”oppgaveløser” møter på oppgaver i en skolekontekst.

Elevene posisjonerer seg ofte på en måte der de prøver å ta hensyn til det lærer Knut fremhever om ”nøyaktighet og presisjon” – noe de ofte snakker om som viktig for hvordan man snakker (og skriver) i klassens matematikkfag (jf. Christensen et al., 2014). Dette er aspekter som kan sies å stemme overens med et spesifisert språkdomene (jf. Maagerø, 2005). Dessuten er det et eksempel på et aspekt ved klassens lokale læringsøkologi i matematikk, og et aspekt ved hvordan ”vi gjør det” når klassen skal skrive i matematikkfaget.

I en oppsummering av elevenes posisjoneringer er det relevant å understreke at ingen av skriveoppgavene i avhandlingens materiale (eller i Normprosjektets oppgavemateriale for øvrig) er tradisjonelle skriveoppgaver, i henhold til Iversens (2014) terminologi. Det kan tenkes at måten elevene posisjonerer på seg i dialog med fremgangsmåter og ulike “påbud”, har å gjøre med at den skrivingen som de oftest har bedrevet i matematikkundervisningen, er å svare på tradisjonelle skriveoppgaver der det å komme frem til “svaret” (i bestemt form entall) er sentralt. Posisjoneringsanalysene viser nemlig at elevene i klassen ofte er opptatt av ”svaret” på ulike måter. Unntaket her er hypotesetekstene. I disse tekstene posisjonerer de seg mer epistemisk forbeholdent, og kanskje er dette innslag av en slags forskergenre. På samme tid ser de seg som underlagt ”matematikken selv” når det gjelder valg av *fremgangsmåte* (jf. Petters ”Den eneste måten å finne ut av det på er”).

Når elevene posisjonerer seg som ”jeg” i matematikk, gjøres dette på ulike måter. Den ene måten er å posisjonere seg som *tenkende* ”jeg” – et jeg som viser hvordan man tenker når man regner. Den andre måten er å posisjonere seg som *beregnende* ”jeg” – ”jeg” som *aktør* i den matematiske fremgangsmåten de posisjonerer seg som del av (”jeg gjør slik, deretter slik”). Den tredje måten er som evaluerende og vurderende ”jeg” – et jeg der ”jeg som elev” vurderer hva ”jeg synes er lett/vanskelig” med faginnholdet. Alle disse posisjoneringene står i relasjon til den institusjonelle og didaktiske konteksten skrivingen (og skriverne) er en del av. Spesielt den sistnevnte måten å posisjonere seg på kan være utslag av en *skolegenre* heller enn noe spesifikt matematikkfaglig.

I norsktekstene posisjonerer elevene seg noe annerledes med hensyn til det epistemisk modale. De uttaler seg ikke med like stor sikkerhet, og posisjonerer seg ikke like

autoritativt, men ”synes” og ”tror” i større grad enn i matematikktekstene. Dette gjelder på tvers av antatt skrivehandling. Tekstene er også mindre formelpregede enn i matematikk, det er mer språklig variasjon og mer innslag av et hverdagslig språkdomene, selv om det også finnes innslag av et mer spesifisert og analyserende språkdomene i norsktekstene. Spesielt gjelder dette når tekstene går i dialog med noe fortolkende og analyserende. Elevene posisjonerer seg generelt i større grad *fortolkende* i norsk enn i matematikk, det vil si at det er *deres egen* tolkning av det de skriver om, som er viktig å løfte frem, og ikke hvordan ting ”er” fast og endelig. Dette viser en tydelig forskjell i hvordan de posisjonerer seg i norsk kontra matematikk, selv innenfor samme antatte skrivehandling.

I tekstene som innebærer å utforske eller reflektere over litteratur, posisjonerer elevene seg fortolkende til ”det” de skriver om, men med ulik distanse mellom ”jeg” og ”det” i teksten. Noen posisjonerer seg tydeligere som menende ”jeg” og som personlig engasjerte, for eksempel på Ivan Olsens vegne. Elevene går på ulike måter i dialog med en norskfaglig tolkningsgenre. I tekstene om “Gummi-Tarzan” posisjonerer elevene seg ikke som ”forbrukere” av litteratur eller som bokanmeldere, men inntar en mer tolkende og analyserende rolle. Elevenes svar på fortellingsoppgaven innebærer imidlertid større grad av “personlig” posisjonering. Når det gjelder tekstene om ”bilder som passer til diktet”, er det mange elever som har innslag av logg-genre mot slutten av tekstene, der de posisjonerer seg som evaluerende elever mot slutten av et prosjekt på skolen. Som ved evalueringsinnslagene i matematikktekstene, tolker jeg også dette som et mulig innslag av en skolegenre heller enn noe spesifikt norsk- eller matematikkfaglig, og jeg tolker det som uavhengig av antatt skrivehandling.

Når det gjelder deontisk modalitet i norsk, kommer denne til uttrykk som *mellommenneskelige* forpliktelser. Kanskje har utbredelse av deontisk modalitet med *tematikk* å gjøre, heller enn med eksempelvis skrivehandling. I norsk er det tematisk mer relevant (i flere av oppgavene, ikke i alle) å trekke inn medmenneskelige forpliktelser, noe som kan sies å ha å gjøre med norskfagets dannelsesaspekt. Med tekstene om sammensatt tekst som eksempel: Det er mindre deontisk modalitet i tekstene om dikt uten tematikk som legger opp til deontisk modalitet, enn i tekstene om dikt eller temaer som handler om “oss mennesker” (eks. “Vår beste dag”). Et annet aspekt ved det deontiske er at ressursheftet trekker frem hvordan “verden bør se ut”

som kjennetegn på ”forestillende skrivehandling”. Selv om dette ikke nødvendigvis betyr at tekstene dermed “er” forestillende, ser vi at dette perspektivet er vanlig i flere av elevenes posisjoneringer på tvers av antatt skrivehandling i norskskrivingen.

I tekstene skrevet i norsk, blir det ikke fokusert på hva elevene ”har gjort” under utforskingen i de antatt utforskende tekstene, noe som elevene er opptatt av i matematikk. Dette har nok med tekstkultur og faglige forskjeller å gjøre. Kanskje har dette med faglige forskjeller å gjøre, og hvilke talegenrer elevene oppfatter som relevante i den konteksten de befinner seg.

Mange av elevene, på tvers av fag og antatte skrivehandlinger, *beskriver* og *refererer* i tekstene sine. Det beskrivendes funksjon i tekstene er ofte som *kommunikativ bakgrunn* for en leser som ”vet mindre enn man selv” om ”det” man skal reflektere over eller utforske. Uavhengig av hva det å reflektere og å utforske innebærer, virker det å beskrive som et relevant innslag i tekstene, og bidrar med å ”sette scenen” for utforskingen og refleksjonen som kommer etterpå. Beskrivelsene bidrar med å avgrense refleksjonsobjektet eller å beskrive premisser for det som kommer senere i teksten, jf. (Halliday & Martin, 1993). Når det gjelder hva det å skrive reflekterende og utforskende kan innebære, synes det klart at tekster der man posisjonerer seg som ”beskriver” (som lærebokposisjoneringen i matematikktekstene og tekstene som grenser opp mot bokreferat i norsk), tekster der beskrivende avsnitt har en *forgrunnsfunksjon* i teksten, er tekster som kanskje ikke er reflekterende eller utforskende. Dette vil jeg diskutere mer inngående i neste analysekapittel, hvor fokuset er på aspekt.

Som jeg har vært inne på underveis, kan posisjoneringsanalysene peke på noen utfordringer ved det antatt reflekterende og det antatt utforskende: Det går an å diskutere om de antatt reflekterende tekstene er (dominant) reflekterende eller dominant noe annet. Dersom man ser bort fra den *intenderte* skrivehandlingen: Hva er det som gjør Petters tekst om sannsynlighet til en reflekterende tekst og ikke for eksempel en utforskende eller beskrivende tekst? Og hva gjør Mortens tekst om positive og negative tall utforskende og ikke beskrivende? Og hva er det i så fall som gjør Sofias tekst om sangen ”Youth” til ”mer reflekterende” enn andre tekster? Dette er det vanskelig å finne svar på gjennom Skrivehjulet og beskrivelsene av skrivehandlingene alene, da disse i

stor grad legger opp til at det er lærerens oppgave å ta hensyn til faglige forskjeller og ulike kontekster innen og mellom de respektive fagene (jf. bruken av ordet ”relevant” i forventningsnormene).

Mange av de språklige funksjonene i tekstene er nemlig relativt like. I Dagsland (2015) sammenligner jeg spesielt Petters tekst om sannsynlighet og Sofias tekst om sangen ”Youth” i et slikt perspektiv. I likhet med Sofia *begrunner* Petter sine påstander, tanker og meninger, og både Petters og Sofias antatt reflekterende tekster har dermed *argumenterende* trekk – enten det dreier seg om å begrunne påstander om verdier og holdninger (Sofia – deontisk modalitet), eller hvorfor man forbinder det ene eller det andre med sannsynlighet (Petter). Tekstene har ulik grad av epistemisk modalitet – Sofia posisjonerer seg ikke som like “sikker” som Petter, men Petter er heller ikke foruten en viss modalitet (det han trekker frem er hva “jeg” forbinder med ordet; den assosiative stilen). Kanskje har dette med ulike fagkulturer i norsk og matematikk å gjøre. Begge knytter seg klart til Normprosjektets ”å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser” selv om Sofias tekst knytter seg tettere til ”følelser” enn Petter, noe som nok har med oppgaveformulering, faglige forskjeller og *tematikk* å gjøre.

En klar forskjell er nemlig den *deontiske modaliteten*, som i Sofias tekst er fremtredende (en del av den overordnede påstanden), men som ikke finnes i Petters tekst. Kan deontisk modalitet sies å være et kjennetegn ved det å reflektere? I matematikkoppgaven er det ikke *tematisk* relevant å reflektere over verdier og holdninger, mens det i norskoppgaven *er* relevant når den handler om å reflektere over ”deg og den du er”. Slik styrer oppgavene tekstene i ulike retninger, selv om begge ber elevene om ”å reflektere over” noe. Denne forskjellen kommer kanskje både av faget og av formålet (identitetsdanning vs. kunnskapsorganisering).

Følger man idealtyperesonnementet, det vil si at skrivehandlingene aldri vil finnes i ”ren form” i virkeligheten, vil en reflekterende tekst ikke nødvendigvis kjennetegnes av en *egen* ”sjanger” eller forekomster av spesifikke lingvistiske, grammatiske eller tekstlige ”kjennetegn” som man *kun* bruker når man reflekterer. Det er heller slik at det er relasjoner mellom ulike språklige kombinasjoner og trekk som gjør en tekst til (dominant) ”reflekterende” fremfor noe annet. Jeg vil påstå at dette gjør det utfordrende

og komplekst å nærme seg spørsmål om hva skriving og oppgavelaging ut fra de ulike skrivehandlingene kan innebære.

7 En kontekstuell tilnærming til aspekt i elevtekstene

Aspekttilnærmingen er et resultat av den hypotesegenererende prosessen i møte med materialet, og utgjør en hypotese om at tekstlige handlingers vedvarenhet/avsluttethet er relevant for et perspektiv på potensielle forskjeller mellom skrivehandlingene og skriving i ulike fag (se kapittel 4.8.3). Det vil si å undersøke hvordan elevene *posisjonerer seg med hensyn til ulike avsluttede og vedvarende prosesser og aktiviteter* i tekstene de skriver, og hvordan tekstenes samspill mellom forgrunn og bakgrunn er preget av perfektiv (avsluttethet) og imperfektiv (vedvarenhet). Som sagt vil jeg spesielt trekke frem de antatt utforskende tekstene som eksempler i denne analysen (se kapittel 4.8.2 og 4.8.3).

Dette analysekapittelet er en redegjørelse for et resonnement om hva jeg tolker som perfektiv og imperfektiv i elevtekstmaterialet (203 tekster), hvor jeg knytter inn næranalytiske illustrasjonseksempler underveis. Som nevnt er dette et kapittel hvor den relieffteoretiske tilnærmingen er i forgrunnen, men posisjoneringsanalytiske poenger vil bli trukket inn der det er hensiktsmessig.

Strukturen i kapittelet er litt annerledes enn de tidligere analysekapitlene på den måten at jeg kommer til å veksle mellom en redegjørelse for tolkning av aspekt og næranalytiske teksteksempler. Hensikten er at jeg (i kapittel 7.1) skal redegjøre for hvordan jeg konkret har tolket elevtekstene ved hjelp av aspektbegrepet, og hvordan jeg bruker aspektbegrepet i møte med materialet. Etter dette følger et underkapittel (7.2) der jeg presenterer oversikter over hvordan perfektive og imperfektive elementer (med enkelte underkategorier) fordeler seg i det totale elevtekstmaterialet (203 tekster). Oversiktene skal sette elevteksteksemplene i en større kontekst slik at elevtekstene som trekkes frem i den første delen, blir eksempler på og reflekterer tendenser i empirien for øvrig. De næranalytiske eksemplene skal sammen med oversiktene legitimere diskusjonen av funnene, en diskusjon som gjøres fortløpende i kapittelet.

7.1 Prinsipper for tolkning av perfektive og imperfektive elementer i elevtekstmaterialet: diskusjon, problematisering og eksemplifisering

Jeg tar utgangspunkt i Hopper (1982) når jeg tolker noe som perfektivt i elevtekstene, og da spesielt det han sier om at hendelsen eller prosessen får en *avslutning* i konteksten den er en del av (jf. kap 4.8.3.). Den må ”be bound at its inception and conclusion in order for its limits in respect to adjacent events to be maintained without overlap and hence without ambiguity” (s. 6). Selv om Hopper her også legger vekt på “inception”, er det *avsluttetheten* (”conclusion”) jeg spesielt tar utgangspunkt i når det gjelder det perfektive i elevtekstmaterialet. Blant annet skriver Hopper at ”closure is the most important feature for triggering the perfective” (s. 15), noe som støttes av både Timberlake (1982) og Faarlund, Lie og Vannebo (1997).

Eksempelet Hopper trekker frem som et typisk eksempel på perfektiv, er kronologisk ordnede hendelsesforløp der de ulike hendelsene i forløpet bygger videre på (og dermed *lukker*) hverandre, eller hendelser som har skjedd én gang og ikke kommer til å skje igjen. ”That the choice of ’perfective’ vs. ’imperfective’ verb forms has a great deal to do with the sequencing of events has long been recognized” (s. 9). Det vil si at det perfektive ses på som *avsluttethet med hensyn til det neste som skjer eller har skjedd*: ”each completed single action follows the previous one the order in which they are narrated” (Forsyth, 1970, s. 65). Jeg tolker en hendelse eller handling som perfektiv bare hvis den kan karakteriseres som lukket og avsluttet i lys av konteksten. Formuleringen ”i lys av konteksten” er, som sagt i metodekapittelet, viktig for min tilnærming til aspekt, og jeg ser kontekst som det mest avgjørende for om noe tolkes som perfektivt eller imperfektivt (jf. kapittel 3 og 4.8.3).

7.1.1 Perfektivitet, imperfektivitet og resultative perfect i elevtekstmaterialet

Et eksempel på en elevtekst som er preget av perfektiv, det vil si en tekst som med relieffteoretisk terminologi har en *perfektiv forgrunn*, er den følgende elevteksten. Elevteksten er et eksempel på den typen tekster som bidro til at aspekt ble valgt som analytisk tilnærming i avhandlingen. Grunnen er at aspekt nettopp legger opp til en diskusjon av om tekster som dette kan sies å være utforskende (jf. diskusjonen jeg allerede har vært inne på i posisjoneringskapittelet). Teksten er skrevet av Mia (m610) og er et svar på skriveoppgaven der elevene skulle utforske hypoteser i matematikk. Ut

fra skriveoppgavekonteksten er det flere av prosessene som allerede er avsluttet før skrivingen: kastene som er gjort, klassens innføring av resultater i Excel-skjema og gruppearbeid med muntlig diskusjon av hypoteser. Mia skriver:

KASTELEKEN

Kasteleken gikk ut på at vi kastet en rispose på en blink som var tegnet på bakken. Når vi skulle kaste sto vi bak en strek som var ca. 3 meter unna blinken. Hypotesen min er at jentene kaster bedre med venstre hånd enn guttene fordi mange jenter holder på med fotball og når det er innkast må man kaste, og da blir man god til å kaste. I denne teksten skal jeg fortelle om hypotesen min og om den var riktig eller feil.

For å finne ut om hypotesen min var riktig eller ikke måtte jeg først finne ut hvor mange poenger på venstre hånd vær elev hadde. Jeg la sammen poengene på venstre hånd til vær elev også fant jeg ut totalsummen til alle elevene.
Her er gjennomsnittet til jenter og gutter:

Jenter: 13,42857142
Gutter: 16,1875

Etter jeg fant ut gjennomsnittet til jentene og guttene så jeg at hypotesen min ikke var riktig fordi det var guttene som hadde fått flest poeng.

Eleven begynner teksten sin med overskriften ”Kasteleken” og skriver videre: ”Kasteleken gikk ut på at vi kastet en rispose på en blink som var tegnet på bakken”. Dette er eksempel på perfektiv, dvs. avsluttede handlinger som henviser til et spesifikt fortidig hendelsesforløp der kastene er avsluttede aktiviteter. Med relieffanalytisk blikk er de første setningene bakgrunnselementer som har en kommunikativ funksjon overfor leseren. Videre skriver hun: ”Hypotesen min er at jentene kaster bedre med venstre hånd enn guttene fordi mange jenter holder på med fotball og når det er innkast må man kaste, og da blir man god til å kaste”. Dette er eksempler på *imperfektiv*. Det imperfektive kommer jeg tilbake til, men kort sagt er det imperfektiv fordi hypotesen er noe *vedvarende* som ikke er avsluttet.

Videre skriver hun: ”I denne teksten skal jeg fortelle om hypotesen min og om den var riktig eller feil”. Med relieffanalytisk blikk har dette en såkalt metafunksjon (Hundal, 2017, s. 88) og fungerer også som kommunikativ bakgrunn for leseren. Den sier noe om fremtid, for i *lesesituasjonen* er hypotesens “riktige” eller “feilaktige” svar i

fremtiden selv om det kanskje i skrivesituasjonen ligger i *fortiden* for skriveren. "[S]kal jeg fortelle om" er en vedvarende aktivitet, men *utforskingen* hun posisjonerer seg i relasjon til, er avsluttet. Hun skal fortelle om hypotesen "var" riktig eller feil, altså er prosessen med "å finne ut av" hypotesen en perfektiv prosess. Slik er utforskingen av hypotesen en prosess hun ikke posisjonerer seg som del av i skrivende stund, men noe som er avsluttet.

Videre fortsetter hun å posisjonere seg i relasjon til en avsluttet utforskingsprosess: "For å finne ut om hypotesen min *var* riktig eller ikke *måtte* jeg *først* finne ut hvor mange" og *deretter* "*la* sammen poengene" og *deretter* "*fant* jeg ut totalsummen til alle elevene". Hendelsesforløpet Mia posisjonerer seg som del av, stemmer overens med det nevnte eksempelet Hopper (1982) trekker frem som et typisk eksempel på perfektiv: kronologisk ordnede hendelsesforløp der de ulike hendelsene i forløpet bygger videre på (og dermed *lukker*) hverandre, eller hendelser som har skjedd én gang og ikke kommer til å skje igjen. Tekstens utsigelsessituasjon, "her og nå", er en posisjonering der hun som elev redegjør for hva hun gjorde den gang da, og der hun "*fant* ut" at "hypotesen min ikke *var* riktig". Konklusjonen er også perfektiv: "*Etter* jeg *fant* ut gjennomsnittet til jentene og guttene *så* jeg at hypotesen min ikke *var* riktig fordi det *var* guttene som *hadde fått* flest poeng". Teksten er dermed et eksempel på en tekst som jeg kategoriserer som en tekst med *perfektiv forgrunn*, fordi jeg tolker det perfektive hendelsesforløpet som forgrunn i teksten.

Hvis en handling, hendelse eller prosess *ikke* kan sies å ha eller få en avslutning i elevteksten, og ikke er del av kronologisk ordnede hendelsesforløp, tolker jeg dette som imperfektiv (vedvarende). Hopper utdyper dette:

> By contrast, states, on-going processes, and repeated events are not limited in this way, and do not need to be perceived discretely since overlapping does not obscure the chronological order of events, it being characteristic of states and on-going actions not to be so ordered. (Hopper, 1982, s. 6)

Tilstander, *pågående prosesser* og *gjentatte hendelser* er dermed ifølge Hopper eksempler på imperfektiv. I elevteksteksempelet ovenfor tolker jeg "Hypotesen min *er* at jentene kaster bedre med venstre hånd enn guttene" som imperfektiv, på grunn av

“er”. Begrunnelsen, “fordi mange jenter *holder* på med fotball”, er heller ikke noe avsluttet, men en vedvarende tilstand. Videre skriver hun at “når det er innkast må man kaste, og da blir man god til å kaste”. Dette tolkes også som imperfektiv fordi det ikke er bundet til et spesifikt hendelsesforløp som har skjedd, men gjelder *gjentatte hendelser* uavhengig av tid. Det vil si at jeg tolker statiske (universelle og generiske) tilstander, pågående/vedvarende prosesser og gjentatte hendelser (iterativ) som uttrykk for imperfektiv.

Gjennomsnittet som trekkes frem i teksten, kan isolert tolkes som vedvarende på grunn av presensformen: Det står “her *er* gjennomsnittet” og ikke “gjennomsnittet *var*”. Men: Konteksten for setningen er som sagt et perfektivt hendelsesforløp som er kronologisk ordnet, og videre i elevteksten skriver hun: “*Etter at jeg fant ut* gjennomsnittet (…) *så* jeg at hypotesen min ikke *var* riktig”. Selv om “Her er gjennomsnittet” isolert sett *kan* tolkes som imperfektiv, er det i relasjon til konteksten et eksempel på det Hopper (1982) kaller “resultative perfect” (s. 11).

Kort sagt dreier ”resultative perfect” seg om at resultatet av et perfektivt hendelsesforløp tolkes som perfektivt selv om dette resultatet isolert sett kan karakteriseres som en “ny vedvarende/statisk tilstand”. For å avgjøre om slike tilfeller er perfektive eller imperfektive, må man vurdere hvilken kontekst det står som del av (jf. den kontekstuelle tilnærmingen til aspekt, kapittel 4.8.3):

> States and conditions resulting from a previous action form a well established verbal category in many languages. According to whether the on-going state or the antecedent action is viewed as fundamental, the resultant perfect may be semantically allied with a continuing state or a completed action. (Hopper, 1982, s.12)

Det vil si at i de tilfellene der det foregående hendelsesforløpet blir sett på som styrende, blir den nye tilstanden tolket som perfektiv. ”Such perfects may indicate states only, in which the antecedent action is extremely vague” (s. 12). I Mias tekst er “her er gjennomsnittet” del av et spesifikt perfektivt hendelsesforløp som er resultatet av “hvordan jeg gjorde”. Hopper skriver: ”The resultative perfect then is a semantic extension of the basic function of the perfective aspect, to indicate events that are in sequence and are therefore bound by one another” (s. 13). Så selv om gjennomsnittet i

seg selv kan tolkes som en vedvarende matematisk størrelse eller en imperfektiv tilstand (gjennomsnittet vil være det samme om man regner det ut i morgen), er det *i konteksten som elevteksten utgjør*, bundet til et spesifikt perfektivt hendelsesforløp, og det er dermed et eksempel på "resultative perfect".

Dette er også et eksempel på at tempus i seg selv ikke er bestemmende for perfektiv kontra imperfektiv, og at norsk ikke er et aspektprominent språk. Presens og preteritum øker eller reduserer mulighetene for en imperfektiv eller perfektiv fortolkning, men er ikke avgjørende. Det hadde for eksempel vært vanskeligere å tolke preteritumsformen "Gjennomsnittet *var*" som imperfektiv, men på grunn av presensformen ("Gjennomsnittet *er*") øker muligheten for imperfektiv tolkning, noe som fører til nødvendigheten av det kontekstuelle resonnementet om "resultative perfect". I siste avsnitt av elevteksten fortsetter det perfektive: "*Etter* at jeg *fant* ut gjennomsnittet", "så" eleven at hypotesen ikke var riktig "fordi det *var* guttene som *hadde fått* flest poeng". I dette tilfellet er det dermed den perfektive konteksten som blir utslagsgivende for fortolkning av "Her er gjennomsnittet" som "resultative perfect" og ikke som imperfektiv. Det vil si at "the antecedent action is viewed as fundamental" og da ses "her er gjennomsnittet" som uttrykk for "a completed action" og ikke "a continuing state" (jf., Hopper 1982, s. 12). Slike eksempler er det mange av i materialet da elevtekstene i mange tilfeller henviser til spesifikke hendelsesforløp som resulterer i en ny tilstand eller en ny innsikt, noe de har lært eller tilegnet seg, der de(n) "nye innsikten(e)" er bundet til et spesifikt perfektivt hendelsesforløp.

Eleven i eksempelet ovenfor posisjonerer seg som en elevskriver som forteller om eller redegjør for fremgangsmåten i en allerede avsluttet prosess. Er dette utforsking? Posisjoneringen kjennetegnes av at "jeg" ikke utforsker noe, men *har utforsket* noe. Elevteksten er ett av mange eksempler på en antatt utforskende tekst der utforskingen verken er pågående eller vedvarende i teksten, men gjennomgående avsluttet. En aspekttilnærming til elevteksten viser relevansen av betegnelsen *antatt* utforskende tekster i en kontekst der elever skriver med utgangspunkt i skrivehandlinger.

Likevel må det nevnes at selv om jeg leser denne elevtekstens fremgangsmåte-del som forgrunn i teksten, kan slike perfektive deler fungere som kommunikativ bakgrunn i tekster med et annet relieff. For eksempel er metodedelen i en avhandling et typisk

eksempel på en perfektiv del (”jeg gjorde slik og slik”) og er en del som ofte har en bakgrunnsfunksjon i teksten som helhet. I elevteksten ovenfor tolker jeg derimot det første avsnittet som kommunikativ bakgrunn for det som kommer etterpå: en forgrunn der det redegjøres for en perfektiv og avsluttet fremgangsmåte, og der hun forteller hva hun gjorde den gang da hun utforsket.

7.1.2 Utforskingsprosessen som noe avsluttet eller pågående – et sammenlignende eksempel

Et elevtekstesempel som både har en del likhetstrekk med det forrige når det gjelder relieff, men samtidig skiller seg fra det forrige når det gjelder posisjonering med hensyn til aspekt, er Petters (m613) tekst om hypotese (som vi også så nærmere på i kapittel 6.4.1). Teksten er skrevet ut fra samme skriveoppgave som forrige eksempel.

> Hypotesen min er at man kaster bedre med feil hånd. I denne teksten skal jeg utforske denne hypotesen.
>
> Jeg valgte denne hypotesen, fordi det var et resultat jeg hadde fått. Samtidig var det flere som hadde fått et dårligere kast med feil hånd. Men stemmer egentlig det? De fleste i vår klasse er høyrehendte, bare to stykker er venstrehendte. Den ene av de venstrehendte kastet bedre med høyre hånd enn med venstre hånd. Stemmer ikke hypotesen min likevel? Den eneste måten å finne ut av det på er å se etter på alle de høyrehendte og se om gjennomsnittet på deres høyrehåndskast er dårligere enn snittet på venstrehåndskastene.
>
> Til de venstrehendte ble snittet 6,17 når de kastet med høyre hånd. På venstrehåndskastene ble snittet for de venstrehendte snitt 5,17. Så langt stemmer hypotesen min.
>
> Etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut av snittet til de høyrehendte på høyrehåndskastene er 5,17, mens når de kastet med venstre, ble snittet 4,92 poeng per kast.
> Dette betyr at hypotesen min ikke stemmer helt.
>
> Jeg tror de venstrehendte fikk bedre snitt fordi de var så mange færre.

Innledningen (de to første setningene) er imperfektiv fordi det er snakk om vedvarende og pågående handlinger og prosesser, og den leses som kommunikativ bakgrunn (jf. kapittel 4.8.2). Petter posisjonerer seg videre på en måte der kastingen og valget av hypotese er tilbakelagte og avsluttede hendelser (”Jeg *valgte* denne hypotesen, fordi det

var et resultat jeg *hadde fått*. Samtidig *var* det flere som *hadde fått* et dårligere kast med feil hånd”).

Utforskingen av hypotesen presenterer eleven derimot som en *pågående* prosess. Måten Petter gjør dette på, er blant annet gjennom å stille spørsmålene ”Men stemmer egentlig det?” og ”Stemmer ikke hypotesen min likevel?”. Disse spørsmålene er ikke perfektive, for han skriver som om han ennå ikke vet om hypotesen stemmer eller ikke. Dette skiller seg fra Mias tekst, der utforskingsprosessen er avsluttet gjennom hele teksten, og der hun skal “fortelle om (…) den *var* riktig eller feil”. Petters setning ”Den eneste måten å finne ut av det på *er* å se etter på alle de høyrehendte og *se* om gjennomsnittet på deres høyrehåndskast *er* dårligere enn snittet på venstrehåndskastene” handler ikke eksplisitt om hvordan “jeg gjorde”, men sier også hva et *generalisert* hvem-som-helst må gjøre for ”å finne ut av det på”, også uavhengig av om det er hans klasse eller andre som har kastet. Etterpå følger ”Til de venstrehendte *ble* snittet 6,17 *når de kastet* med høyre hånd. På venstrehåndskastene *ble* snittet for de venstrehendte 5,17.” Dette tolkes som “resultative perfect” fordi det er et resultat av foregående handlinger (“når de kastet med høyre hånd”). “Så langt *stemmer* hypotesen min”, skriver Petter videre, og igjen tolkes dette som “resultative perfect”.

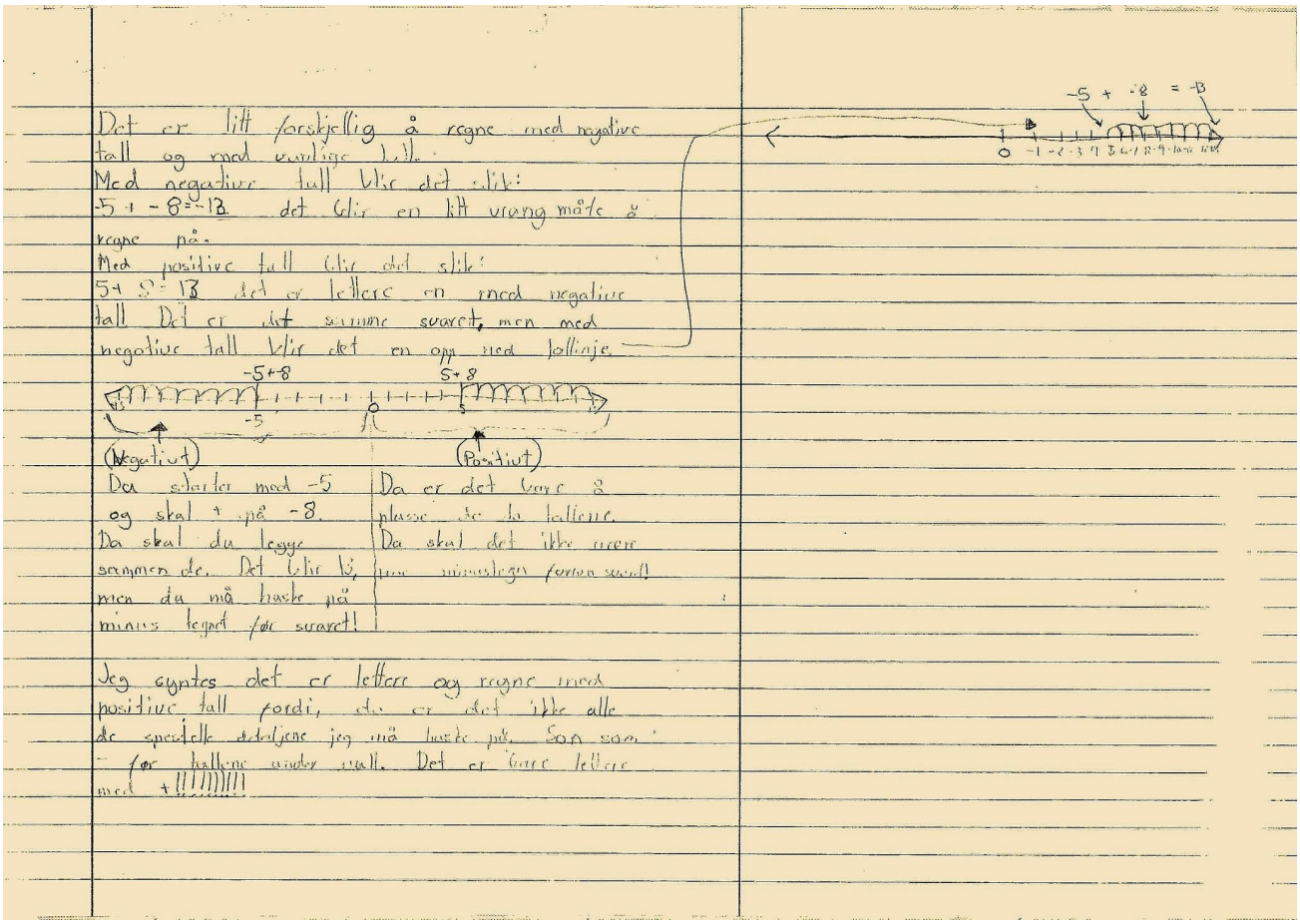
Petter skriver videre: ”*Etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut* av snittet til de høyrehendte på høyrehåndskastene *er* 5,17, mens når de kastet med venstre, *ble* snittet 4,92 poeng per kast. Dette *betyr at hypotesen min ikke stemmer helt*.” Her *avsluttes* prosessen ”å finne ut”, og innsikten ”Dette betyr at hypotesen min ikke stemmer helt” er resultatet av den tidligere pågående utforskende prosessen, og tolkes derfor som “resultative perfect”. Siden de åpne mulighetene får en avslutning i tekstens konklusjon (”resultative perfect”), er også Petters tekst en tekst der forgrunnen er perfektiv. Likevel posisjonerer Petter seg annerledes med hensyn til aspekt enn eleven i det forrige eksempelet. I Mias tekst er utforskingen noe som omtales som allerede *avsluttet og* tilbakelagt gjennom hele teksten, mens Petter derimot posisjonerer seg i relasjon til utforskingen som noe *pågående* (“Men stemmer egentlig det?”, “Stemmer ikke hypotesen min likevel?”) selv om disse åpne mulighetene får en avslutning mot slutten (“Dette betyr at hypotesen min ikke stemmer helt”).

Det vil si at Petters tekst er en tekst der det finnes *mer* imperfektive elementer enn i Mias tekst, bl.a. gjennom spørsmålene og mindre bruk av kronologisk ordnede sekvenser som refererer til et fortidig og spesifikt hendelsesforløp. I Petters tekst er aspektuelle bytter mellom perfektiv og imperfektiv, og skifte i tempus, brukt som virkemidler for å opprettholde utforskingen som pågående, selv om han trolig vet svaret på disse spørsmålene allerede i skrivesituasjonen. Gjennom den aspektuelle tilnærmingen til Petters tekst er den ”utforskende prosessen” noe pågående *i* teksten. I intervjuet sier han at han ikke brukte de nevnte spørsmålene bevisst, men at det å skrive spørsmål inn i teksten var noe som “kom naturlig”. “Da blir det mer utforskende”, sier han uten å utdype hva som gjør slike spørsmål utforskende når jeg spør ham om dette. Her er vi igjen i kjernen av diskusjonen om det antatt utforskende: Er teksten til Petter et eksempel på en tekst som er ”mer utforskende” enn Mias tekst, fordi han posisjonerer seg i relasjon til utforskingen som en pågående aktivitet i elevteksten, til forskjell fra å posisjonere seg utelukkende i *etterkant* av en allerede avsluttet aktivitet?

I teorikapittelet skriver jeg at elevtekstmaterialet antas å inneholde inkonsistens når det gjelder verbalform. I Petters tekst er det rimelig å anta en inkonsistens når det gjelder ”er” og ”ble” i setningen: “Etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut av snittet til de høyrehendte på høyrehåndskastene *er* 5,17, mens når de kastet med venstre, *ble* snittet 4,92 poeng per kast”. Dette er et eksempel på at det finnes en flertydighet i flere av tekstene: Er det verbalformen “er” eller “ble” som skal tolkes som styrende med hensyn til aspekt? I denne elevtekstens tilfelle tolkes setningen uansett som “resultative perfect”. Dette gjøres fordi setningen er del av et perfektivt hendelsesforløp, og den har også en påfølgende handling: “etter å ha sett på tallene har jeg funnet ut”, der “tallene” henviser til gjennomsnittet som han har regnet ut. Utregningen og det at Petter har ”sett på tallene”, er grunnlaget for “at hypotesen min ikke stemmer helt”. Dette er igjen et eksempel på at ytringskonteksten blir styrende for tolkningen av aspekt, også når det gjelder inkonsistens.

7.1.3 Elevtekster med imperfektiv forgrunn: universelle innsikter, evalueringer, gjentatte og alternative handlinger

Som sagt knyttes det imperfektive til "states, on-going processes, and repeated events" (Hopper, 1982, s. 6). Eksempler på imperfektive *tilstander* i elevtekstene er når det påkalles statiske og universelle "regler" og innsikter (som mange elever gjør i matematikktekstene), eller når det *generaliseres*. Det vil si at konstruksjoner som er uttrykk for noe generisk, inkluderes i det jeg tolker som imperfektiv: "an event fails to be perfective if it is stative" (Timberlake, 1982, s. 317). Et eksempel på dette er Mortens tekst skrevet om positive og negative tall:



Denne teksten er et eksempel på en tekst som jeg kategoriserer som preget av imperfektiv, som vil si at den har en imperfektiv forgrunn. Dette fordi tekstens forgrunn består av vedvarende aspektegenskaper gjennom påkallelse av regler, universelle

innsikter og kunnskaper. Som jeg var inne på i posisjoneringskapittelet (6.2.1), posisjonerer han seg som en *forklarer* til en mottaker som vet mindre enn ham selv. Meningen som formidles, er generalisert, universell og vedvarende. Morten slår fast at "det *er* litt forskjellig å regne med negative tall og med vanlige tall", og innsikten er en vedvarende og universell innsikt. Videre skriver han at det "blir (…) slik" med negative og positive tall ("med negative tall *blir* det slik:" og "Med positive tall *blir* det slik:"). Disse eksemplene på hvordan det "blir" får en imperfektiv funksjon fordi eksemplene innebærer *gjentatte* hendelser (iterativ). Det "blir slik" ikke bare i de spesifikke regnestykkene han bruker som eksempler, men også når man regner med positive og negative tall generelt. Innsiktene i teksten er ikke resultater av kronologisk ordnede sekvenser, og heller ikke uttrykk for en pågående utforsking i elevteksten, men det slås fast at "slik er det". Dette er gjennomgående for teksten ("det *er* lettere", "det *er* det samme svaret, men med negative tall *blir* det en opp ned tallinje" osv.).

Delen "Du starter med -5 og skal + på -8. Da skal du legge sammen de. Det blir 13, men du må huske på minus tegnet før svaret!" tolkes imperfektivt fordi det leses som et uttrykk for et eksempel på en *universell fremgangsmåte*: Det vil si at eksempelet er uttrykk for en fremgangsmåte som ikke innebærer "hva jeg gjorde den gang da jeg regnet ut", men hvordan man generelt gjør i regnestykker som dette. Eksempelet blir dermed uttrykk for gjentatte hendelser. I mange av elevtekstene blir eksempler ofte brukt som uttrykk for noe gjentakende, noe tentativt eller universelt i elevtekstene, som ett eksempel av mange mulige, og Mortens tekst er blant disse.

I elevtekstmaterialet er *evalueringer* utbredt, og evalueringer er eksempler på tilstander jeg tolker imperfektivt i mine analyser. I elevteksten ovenfor er evalueringene mot slutten eksempler på dette: "Jeg syntes det er lettere og regne med positive tall fordi, da er det ikke alle de spesielle detaljene jeg må huske på. Son som - før tallene under null. Det er bare lettere med +!!!!!!!". Denne evalueringen er igjen et eksempel på at elevene ofte kan være inkonsistente med for eksempel verbalformen (syntes og ikke synes). Som sagt, legger jeg i prinsippet vekt på matrisesetningen i bestemmelsen av aspekt (i dette tilfellet: "jeg *syntes*"), men jeg lar det kontekstuelle overstyre dette prinsippet i tilfeller som dette. Jeg tolker det altså som at eleven egentlig mener "synes" og ikke "syntes", og at dette altså skyldes en ortografisk eller morfologisk glipp. Generaliseringene i resten av avsnittet er med på å underbygge dette: Det han synes

“er” lettere med positive tall, gjelder for *gjentatte hendelser*, det vil si *hver gang* han regner med positive og negative tall, og ikke for et spesifikt fortidig hendelsesforløp. Avsnittet tolkes dermed som imperfektivt. Hvis konteksten ikke hadde hjulpet meg i fortolkningen av inkonsistens, som den gjør i dette tilfellet, plasserer jeg teksten i en “uklar”-kategori.

Det er verdt å merke seg at i imperfektive tilfeller, som i denne teksten, kan ikke utforskingen sies å være en *pågående* prosess, for det trekkes nesten utelukkende inn statiske og universelle innsikter som gjelder uansett tilfelle. Som jeg har vært inne på (blant annet i 6.1.3 og den oppsummerende drøftingen i kapittel 6) går det an å diskutere om slike tekster primært er utforskende, eller om de heller er *beskrivende*. Imperfektive innsikter om hvordan det “er” (og alltid har vært eller alltid blir) passer for eksempel godt sammen med hvordan Normprosjektet presenterer kjennetegnene på det å beskrive i ressursheftet. Likevel er Mortens tekst beskrivende på en annen måte enn tekstene som beskriver perfektive hendelsesforløp i forgrunnen (som i Mias tekst ovenfor). Det vil si at det ikke nødvendigvis er skillet mellom perfektiv og imperfektiv *i seg selv* som er avgjørende for et eventuelt skille mellom det utforskende og det beskrivende, men en kontekstuell tilnærming til aspekt kan være med på å belyse dette fra tilfelle til tilfelle.

Som jeg har vært inne på i eksemplene ovenfor, tolkes uttrykk for gjentatt handling som imperfektiv. Eksemplene ovenfor er hentet fra tekster i matematikk, men prinsippene gjelder også for tekstene skrevet i norsk. Det neste eksempelet er en tekst skrevet av eleven **Eva** (m628) ut fra skriveoppgaven om *Gummi-Tarzan* (presentert i kap. 6.6). Det som er markert i gult, er uttrykk for gjentatte hendelser. Det som er markert i blått, er evaluerende deler som også tolkes imperfektivt (blant annet “jeg synes at”-setninger og setninger med deontisk modalitet[42] som får en evaluerende funksjon).

> I dag skal jeg skrive en utforskende tekst om hvordan Ivan Olsen fra boka ”Gummitarzan” snakker med faren sin, og hvordan det kan si noe om forholdet mellom de to.
>
> Faren til Ivan snakker veldig høyt og det går det meste i ord om hvor liten han er og at han må lære seg å oppføre seg som en mann. I boka står det ofte at han roper eller er veldig sint når han

[42] Se kapittel 4.8.3 for definisjon av deontisk modalitet.

snakker: “Et mannfolk, Et mannfolk er en som kan gi andre juling!” Han sier også ofte veldig negative, eller frekke ting om Ivan. Ivan selv er ikke like høylytt og temperamentsfull som faren sin, og svarer som oftest kort på det faren sier, som “Ja, ok, jeg vet ikke” Jeg synes det er synd at han snakker sånn til sønnen sin og tror at det kan gjøre Ivan usikker og gjøre hverdagen hans verre. Faren kan for eksempel si: “Du kan jo ingenting gutt! Du er en ordentlig vattnisse” og “Hva har jeg gjort som skal trekkes med en sånn vattnisse til sønn?” Ivan får også masse juling og blir ertet av de andre elevene på skolen, og da hjelper det ikke akkurat at det aldri kommer noe annet enn kjeft til ham fra faren. Moren til Ivan Olsen sin mor sier ikke så mye, hun synes bare det er veldig slitsomt å måtte tørke Ivans bukser hver eneste dag når han kommer hjem fra skolen. Jeg kan skjønne at hun syns det er slitsomt, men burde hun ikke heller fokusere på å hjelpe Ivan? Jeg synes Ivan er en sterk gutt, siden han ikke bryr seg så mye om det faren, eller de andre på skolen sier eller gjør mot ham. Jeg tror at måten Ivan Olsen og faren snakker til hverandre kan si veldig mye om forholdet deres. De snakker aldri ordentlig sammen, og som sagt, alt faren sier er bare negativt. Jeg synes at foreldre og barn må kunne snakke med hverandre om problemer de har, og respektere hverandre. Det er jo ikke Ivans feil at han ikke er så stor og sterk som de andre guttene, og at de gir ham juling hver dag. Faren kunne heller ha hjulpet Ivan, og gitt han støtte, for det trenger et barn. Hvis barnet har det dårlig på skolen, er det veldig viktig at de får mye omsorg og folk som bryr seg hjemme. Jeg synes Ivan er flink og kul, som takler alt på den måten han gjør. Selv om forholdet mellom Ivan og faren er veldig dårlig som det er nå, tror jeg de kan få et bedre forhold hvis de prøver. Ivan kan også svare faren på den måten han snakker til ham. Så hadde faren fått kjent hvordan det er å bli behandlet sånn hver dag. Det er nok ikke alltid like lett å være ivan Olsen.

Alt i alt synes jeg faren kan lære seg å snakke poitivt og hjelpe sønnen sin, og at Ivan kan begynne å snakke til faren på samme måte som han snakker til Ivan. Fordi det fortjener han! Tusen takk for at du leste denne teksten, håper du har fått vite noe nytt om Ivan Olsens forhold til faren sin.

I tekstens forgrunn finnes evalueringer (markert i blått) som gjør at jeg tolker det globale relieffet imperfektivt. Eleven legger ikke vekt på å fremstille et kronologisk ordnet handlingsreferat av hva som skjer eller har skjedd i boka (som man kunne ha tolket perfektivt). Men hun legger vekt på måter Ivan og faren snakker sammen på som uttrykk for *gjentatte hendelser*. Eksemplene hennes tolkes som imperfektive i relasjon til den konteksten de er en del av: ”I boka *står det ofte* at han roper eller er veldig sint når han snakker: “Et mannfolk, Et mannfolk er en som kan gi andre juling!” Her får eksempelet en imperfektiv funksjon fordi hun bruker det til å illustrere at faren til Ivan ”*ofte* (…) roper eller er veldig sint når han snakker”, og ikke har fokus på om det skjedde før, etter eller som del av et spesifikt hendelsesforløp. Som Hopper skriver:

“The imperfective thus gives the sense of randomly distributed happenings, which may be quite dynamic, but whose chronological order of occurrence is not being insisted on” (s. 9).

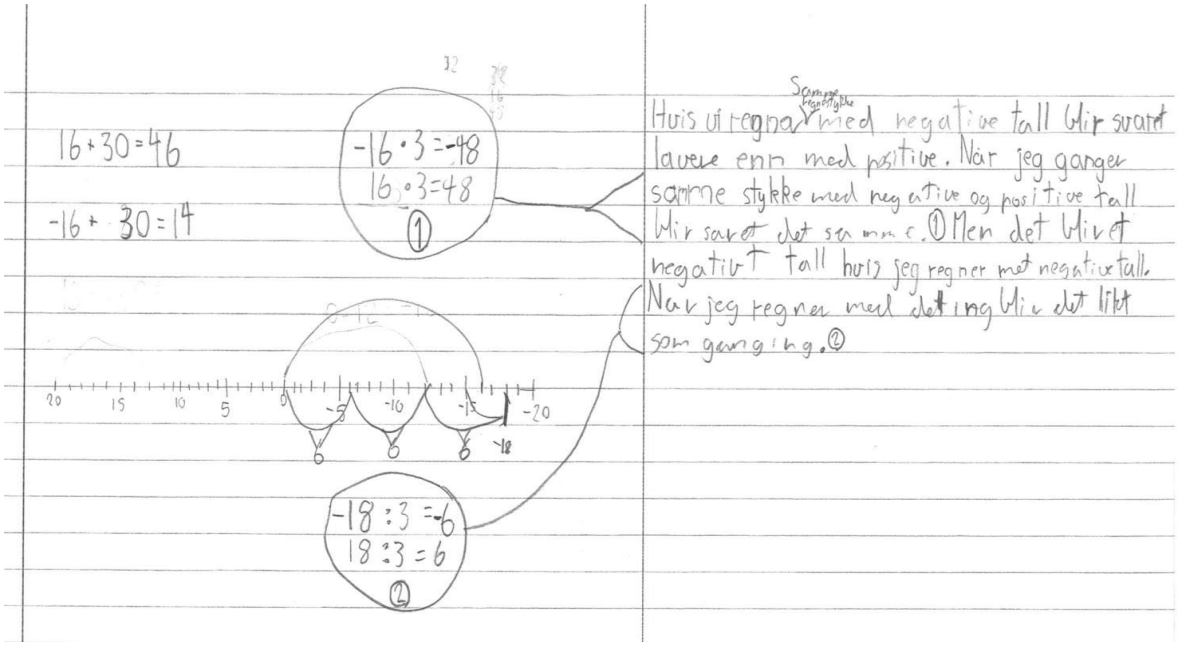
I mitt materiale finner jeg det nødvendig å skille mellom tekster som slår fast universelle og statiske innsikter i forgrunnen, og ytringer som er preget av et evaluerende “jeg synes/tror” i forgrunnen. Når både Mortens og Evas tekst havner i samme ”preget av imperfektiv”-kategori, usynliggjøres noen viktige forskjeller. Begge tilfeller tolkes som tekster med *imperfektiv forgrunn*, men jeg sorterer slike tekster i to underkategorier av imperfektiv for at kategorien “tekster preget av imperfektiv” ikke skal bli en for stor sekkekategori. Elevteksten er dermed et eksempel på en tekst jeg kategoriserer som preget av imperfektiv, men er ikke et eksempel på en tekst der det slås fast universelle innsikter i forgrunnen slik mange av tekstene i matematikk kan sies å være. Blant matematikktekstene er det for eksempel flere tekster som er preget av imperfektiv på den måten at det slås fast universelle innsikter (jf. Mortens tekst ovenfor), mens det imperfektive ofte kommer frem som funksjonelt dominante “jeg synes”-avsnitt med deontisk modalitet i norsktekstene .

Teksten er også et eksempel på at jeg tolker *alternativ handling* som uttrykk for imperfektiv. Hypotetiske tilfeller eller alternativ handling er utbredt i elevtekstmaterialet, for eksempel hvis-så-strukturer og lignende. At et tilfelle er hypotetisk eller uttrykk for alternativ handling, innebærer en mulighet for at noe *kan, bør* eller *må* skje *hvis* det ene eller det andre premisset oppfylles. Eksempler fra teksten som gir uttrykk for slike muligheter, er: ”Alt i alt synes jeg faren *kan* lære seg å snakke positivt og hjelpe sønnen sin, og at Ivan *kan* begynne å snakke til faren på samme måte som han snakker til Ivan.”, ”Jeg synes at foreldre og barn *må kunne* snakke med hverandre om problemer de har, og respektere hverandre.”, ”Jeg kan skjønne at hun syns det er slitsomt, men *burde* hun ikke heller fokusere på å hjelpe Ivan?” osv. Slike eksempler eller hypotetiske tilfeller som er preget av tentativitet eller modalitet (”bør/burde”o.l.), tolker jeg som uttrykk for imperfektiv i elevtekstene.

7.1.4 Multimodalitet og aspekt

Flere av elevtekstene i materialet, og spesielt tekstene skrevet i matematikk, er multimodale. Går det an å tolke multimodalitet i lys av aspekt? Når viktige deler av

tekstens struktur kommer frem ved hjelp av multimodalitet, er det ikke sikkert at aspektkategorien hjelper oss, i og med at denne tar utgangspunkt i verbalspråk. I det følgende eksempelet (skrevet av Emil – m616) kan man se at det på venstre side er noen regnestykker som trolig er skrevet før eleven skrev den verbalspråklige teksten til høyre. Nærmere bestemt har eleven prøvd å regne ut noen stykker med negative og positive tall og tegnet en tallinje. Verbalteksten som er skrevet til høyre, knytter seg til noen av disse regnestykkene ved hjelp av streker og tall ("1" og "2").



Verbalteksten knytter seg til regnestykkene. Ifølge Sfard (1991) kan man alltid se regnestykker på to måter samtidig: både som uttrykk for en sekvensiell operasjon og som uttrykk for en abstrakt mengde. Spørsmålet er om regnestykkene leses som kronologisk ordnede sekvenser der stegene i utregningen bygger på hverandre, det vil si perfektiv, eller om regnestykkene ses på som noe strukturelt og vedvarende (og ikke operasjonelt).

Eleven setter det innsirklede 1-tallet etter den imperfektive og generaliserte innsikten "Hvis vi regner med negative tall blir svaret lavere enn med positive.", og regnestykket får en funksjon som eksempel på noe universelt og vedvarende. "Når jeg regner med

deling blir det likt som ganging", skriver han og henviser til regnestykkene under 2-tallet. Regnestykkene blir eksempler som gjelder for gjentatte hendelser. Dette er i samsvar med hvordan flere andre elevtekster bruker eksempler som uttrykk for gjentatte hendelser. Ordvalget underbygger at dette dreier seg om *generalisering*: Det "blir" slik uavhengig av hvilket regnestykke han bruker som eksempel, og slik sett brukes symboler og multimodale uttrykk som del av det imperfektive resonnementet. Teksten kategoriseres dermed som en tekst preget av imperfektiv, og teksten plasseres i underkategorien av imperfektiv der det slås fast universelle og statiske innsikter i elevtekstene.

Også i dette tilfellet reflekterer analysen av teksten den nevnte spenningen mellom det å utforske som produkt eller prosess. For eksempel kan det jo tenkes at eleven *utforsket* ulike måter å regne med negative og positive tall på til venstre på arket, mens han brukte regnestykkene inn i den generaliserte verbalteksten da han trakk slutninger og formulerte generaliseringer. Det er mange slike skisser, tegninger og utprøvinger på arkene som deles ut i matematikk. Det verbalspråklige i tekstene er ofte, som i eksempelet ovenfor, uttrykk for noe generisk, men det er interessant å diskutere om utregningene og skissene til venstre kan være uttrykk for en utprøving eller utforsking i enkelte slike tilfeller.

7.1.5 Kompleksitet med hensyn til aspektuell tolkning – et tvilstilfelle

Den neste eksempelteksten er skrevet ut fra skriveoppgaven om sammensatt tekst og dikt (presentert i kapittel 6.7). Skriveoppgaven går i dialog med en rekke avsluttede aktiviteter, og hele filmprosjektet er tilbakelagte aktiviteter i skrivesituasjonen. Skriveoppgaven går ut på at de skal velge bilder/lyd fra den sammensatte teksten (som de allerede har laget) og reflektere over hvorfor akkurat disse bildene/lydene passer spesielt godt til diktet (og de blir bedt om å begrunne hvorfor de er spesielt fornøyd med akkurat dette). Vi ser altså at det i oppgaven legges opp til kompleksitet når det gjelder aspekt.

Eva (m628)
FILMPROSJEKT

Vi har laget en film om diktet ”Vår beste dag”. Diktet ga meg en blandet følelse av trist og glad, fordi det handler om en ser mot lyset og en ser mot mørket, men det beste er å se mot lyset. I filmen prøvde min gruppe å gi den samme følelsen som vi fikk når vi leste diktet. Jeg synes gruppen min jobbet ganske bra. Jeg tenker at vi samarbeidet bra og fikk et godt resultat. Noen fant bilder, noen fant musikk og noen la det over i filmen. Nå skal jeg skrive en reflekterende tekst om to av bildene i filmen som jeg syntes passet best til diktet.

Det første bildet jeg har valgt er det nest siste bildet i filmen. På bildet er det en hvitmalt kiste med roser på. Når jeg ser på bildet føler jeg at det er noe som tar slutt. I filmen er det en begravelse på det bildet.
Grunnen til at jeg valgte dette bildet er at jeg synes det passer til diktet. Diktet handler om at du møter mye og mestrer mye, men etter det handler det om at dagen er slutt og at det blir mørkt. Da velger jeg å tolke det som om at dagene til en person har gått.

Nå skal jeg fortelle om et annet bilde jeg har valgt, som jeg synes passer veldig bra til diktet.
Det andre bildet jeg har valgt er det aller siste bildet i filmen. Bildet er en mørk og fin stjernehimmel der man ser toppene. Når jeg ser på bildet føler jeg at det har skjedd noe trist, men man burde gå mot nye muligheter. Det er det det handler om i filmen og i diktet også. Jeg synes bildet er både trist og muntert, men på to forskjellige måter.
Grunnen til at jeg valgte det bildet, er at jeg fikk den samme følelsen når jeg så på bildet og når jeg leste diktet. Den følelsen er om lys i det mørke, det er de lyse stjernene i den mørke natthimmelen. Det synes jeg er en fin slutt.

Dette arbeidet har gjort at jeg har blitt bedre til å skrive reflekterende tekster, forbedring av samarbeid, å skrive innledning, hoveddel, avslutning og oppsummering. Jeg likte dette arbeidet ganske godt. Det var en morsom oppgave som jeg lærte mye av. Dette arbeidet har gjort meg til en bedre skriver!

Denne elevteksten er et grensetilfelle mellom å være preget av perfektiv og preget av imperfektiv, noe som avhenger av hva man leser som forgrunn og bakgrunn på tekstglobalt nivå. Det er et tvilstilfelle som viser hvordan en tekst kan leses på ulike måter, avhengig av lesemåte eller perspektiv.

Innledningsavsnittet i teksten tolker jeg som kommunikativ bakgrunn for resten av teksten. I innledningen refererer hun til en del av de prosessene som er tilknyttet skrivingen. ”Vi har laget en film”, ”Diktet ga meg” og ”I filmen prøvde min gruppe å gi” er perfektive prosesser. I setningen ”nå skal jeg skrive en tekst om to av bildene i

filmen som jeg syntes passet best til diktet" er *skrivingen* en pågående aktivitet, mens "som jeg syntes passet" henviser til noe avsluttet.

Avsnittene som følger, er imperfektive i den forstand at hun beskriver bildene hun har valgt, evaluerer hvordan hun "synes det passer" og beskriver hva diktet handler om. I denne delen er det enkelte perfektive elementer i noen leddsetninger, for eksempel: "Grunnen til at jeg valgte det bildet, er at jeg fikk den samme følelsen når jeg så på bildet og når jeg leste diktet". Som sagt lar jeg i prinsippet *matrisesetningen*, i dette tilfellet "Grunnen (…) er", være styrende, og dette tolkes dermed imperfektivt.

Det siste avsnittet i elevteksten ("Dette arbeidet har gjort at…") preges av "resultative perfect" og *avslutter* handlingen "nå skal jeg skrive en reflekterende tekst" fra innledningen. Det siste avsnittet er perfektivt, resultatet av en prosess. Men det siste avsnittet kan ikke sies å avslutte de imperfektive tilstandene som "Jeg *synes* bildet er både trist og muntert, men på to forskjellige måter" eller "Grunnen til at jeg valgte det bildet, *er*". Det er dermed ikke de imperfektive tolkningene, evalueringene og beskrivelsene fra midtdelen som avsluttes. De prosessene som avsluttes, er "dette arbeidet", både skrivingen som aktivitet ("bedre til å skrive reflekterende tekster" osv.) og deler av filmprosjektet ("forbedring av samarbeid"). Altså: Hvis man tolker skriveoppgaven (og teksten til eleven) som en logg, der det er relevant å komme frem til "det man lærte av arbeidet", kan en slik lesemåte underbygge at siste avsnitt leses som *forgrunn* i teksten, og at det er det perfektive som dermed er funksjonelt dominant. Hvis man derimot tolker skriveoppgaven og teksten som en *tolkningsoppgave*, kan man lese det siste avsnittet som evaluerende bakgrunn, og de midtre avsnittene som forgrunn. Ut fra den sistnevnte lesemåten er det imperfektive funksjonelt dominant. Teksten kan slik sett leses på ulike måter med hensyn til hva som er forgrunn og bakgrunn i teksten, og er et eksempel på en tekst jeg synes har uklart relieff.

Skrivekonteksten viser at det uklare relieffet står i relasjon til både skriveoppgaven, hvordan skriveoppgaven er introdusert i klasserommet og hva eleven fikk i respons på førsteutkastet sitt. Læreren (Knut) som har gitt respons på denne teksten, har tatt utgangspunkt i lærerteamets førsteutkast til vurderingskriterier, og dette førsteutkastet

inneholder et punkt om at elevene skal skrive noe om "hva de lærte"[43]. Læreren har derfor dels gitt i respons at eleven måtte utdype enkelte av tolkningene sine i midtdelen, men også at han savner: "hva du lærte av arbeidet. Mottakeren skal få vite litt om hvordan du likte arbeidet og om hva du lærte" (fra Knuts skriftlige respons på teksten). Denne responsen gjør at Eva avslutter teksten sin med det logg-aktige avsnittet, og som vi ser er det også denne delen som skaper det uklare relieffet. Dermed er det slik at læreren, kanskje i større grad enn det eleven selv gjorde i førsteutkastet, vil ha (ut fra første versjon av teamets vurderingskriterier) en logg-aktig forgrunn i teksten som tematiserer "hva du lærte". Responsen fra læreren etterspør dermed en annen forgrunn enn det relieffet som fantes i elevens førsteutkastet (der "hva jeg lærte"-perspektivet var fraværende). Læreren etterspør altså en annen forgrunn enn det oppgaven ba om. Det uklare gjelder også aspekt, der "hva du lærte" er en oppfordring til resultative perfect, og kanskje er dette en annen forgrunn enn slik eleven tolket skriveoppgaven når hun skrev førsteutkastet. Uten den evaluerende siste delen er det relasjonene mellom diktet og bildene i den sammensatte teksten som er i forgrunnen. I Evas tekst svarer hun på to litt ulike skriveoppdrag, noe som skaper et uklart relieff i teksten. Når det gjelder elevtekster, kan uklare relieff dermed være uttrykk for sprikende skriveoppdrag, enten dette kommer av en utydelig skriveoppgave, at et skriveoppdrag endres i klasseromskonteksten eller at man følger råd fra læreren som spriker i litt ulike retninger. Det vil si at en relieftilnærming til et elevtekstmateriale er følsomt for deler av den kommunikative konteksten ytringen er en del av, og slik sett er godt egnet for økologiske perspektiver på skriving.

Det er ikke slik at tekstene i uklar-kategorien nødvendigvis er dårligere enn andre. For eksempel viser relieftilnærmingen til Evas tekst at det uklare relieffet kommer av den sosiale skolekonteksten teksten er et svar på. Med hensyn til aspekt er slike tekster i min undersøkelse ofte tvilstilfeller, og blir i utgangspunktet plassert i kategorien "uklart relieff med hensyn til aspekt". Tekstene som sorteres under preget av perfektiv/imperfektiv, er mer som de tidligere eksemplene der relieffet ses på som klarere i lys av konteksten. I det foregående eksempelet er relieffet om ikke uklart, så i hvert fall diskuterbart ut fra perspektiv. Hvis jeg skulle ha valgt en av lesemåtene, ville

[43] Som sagt i kapittel 6.7 ble dette punktet fjernet i den endelige versjonen av vurderingskriteriene, men denne læreren brukte førsteversjonen som utgangspunkt for sin respons på elevtekstene.

jeg nok ha tolket analysedelen i teksten som forgrunn, og lest den slik at teksten avslutter med en evaluerende bakgrunn som også har en metafunksjon, der hun tematiserer skrivearbeidet og egen skriving.

Andre tekster er plassert i uklar-kategorien fordi tekstene som er levert inn kun består av én setning, eller er tydelig uferdige på andre måter, noe som gjør det vanskelig å si noe om tekstens forgrunn eller bakgrunn.

7.2 Oversikter over tekster preget av perfektiv og imperfektiv i elevtekstmaterialet

Ovenfor har jeg redegjort for ulike prinsipper for tolkning av perfektive og imperfektive elementer i elevtekstene, og gitt forskjellige næranalytiske eksempler på hvordan jeg har tolket ulike tilfeller i materialet. Prinsippene har jeg brukt som utgangspunkt for å gå gjennom de 203 tekstene som utgjør det totale elevtekstmaterialet, og i oversiktene under viser jeg hvordan tekster preget av perfektiv og imperfektiv, fordeler seg i materialet.

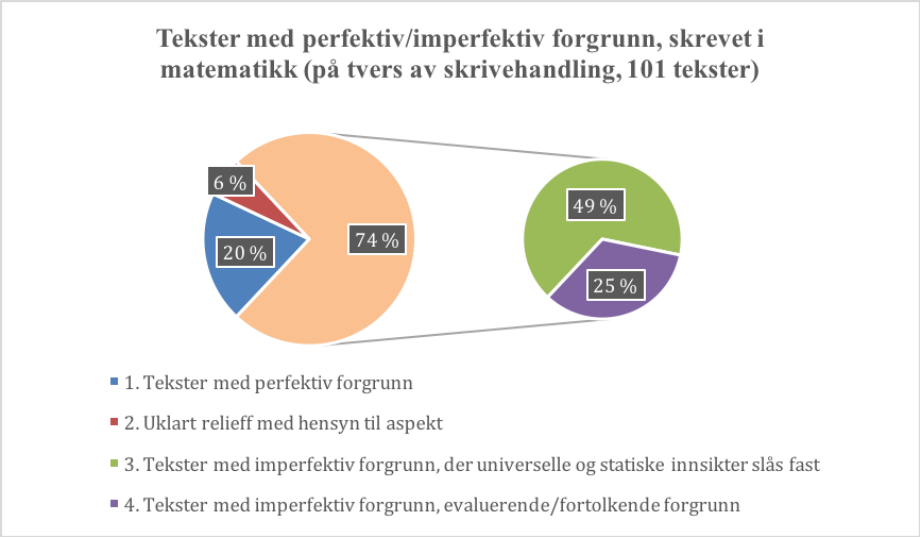
Oversiktene reflekterer naturlig nok ikke alle nyanser i materialet, og derfor er de kvalitative analyse-eksemplene ovenfor desto viktigere. Oversiktene er oppsummerende med hensyn til eksemplene, og er tenkt å ha en *bakgrunnsfunksjon* i et resonnement der illustrasjonseksemplene ovenfor blir uttrykk for flere tekster ut over seg selv. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg spesielt se nærmere på de antatt utforskende tekstene og hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til aspekt i disse tekstene.

Tolkningsprinsippene er som sagt utarbeidet spesifikt for mitt materiale. Det kan dermed godt hende at oversiktene hadde vært annerledes dersom man hadde lagt til grunn andre prinsipper for tolkning av aspekt.

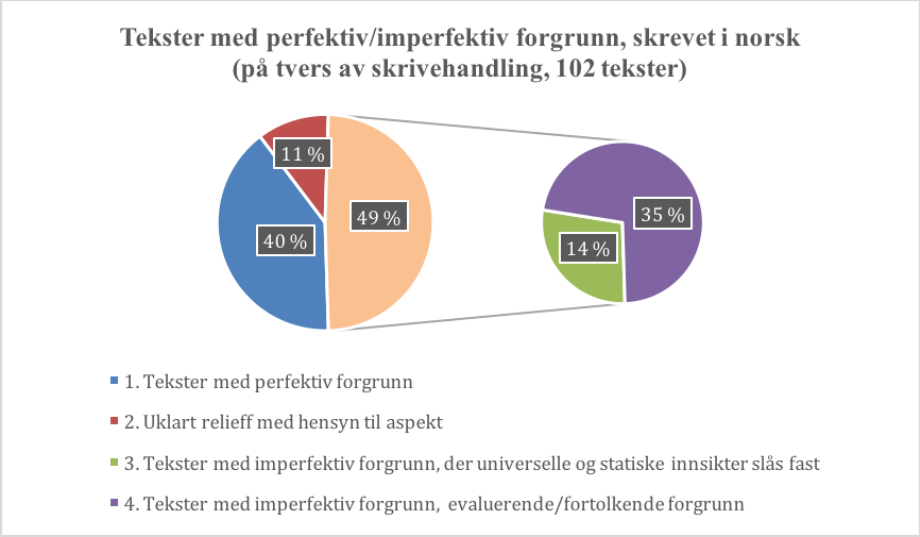
7.2.1 Aspektfordelinger med hensyn til fag, men på tvers av skrivehandling

Relieffanalyse med hensyn til aspekt anskueliggjør noen forskjeller når det gjelder samspillet mellom forgrunn og bakgrunn når det skrives i norsk og matematikk. De to oversiktene nedenfor viser hvordan tekstene fordeler seg i materialet når jeg sorterer dem etter *fag*, men på tvers av skrivehandlinger.

To av kategoriene representert i diagrammene, er *tekster med perfektiv forgrunn* (i blått) og tekster med *uklart relieff med hensyn til aspekt* (i rødt). Den oransje sektoren representerer *alle* tekstene med imperfektiv forgrunn, mens det mindre diagrammet til høyre viser underkategoriene *tekster med imperfektiv forgrunn (der universelle og statiske innsikter slås fast – i grønt)* og *tekster med imperfektiv forgrunn (der forgrunnen er evaluerende/fortolkende – i lilla).*



Figur 15: Tekster med perfektiv/imperfektiv forgrunn, skrevet i matematikk



Figur 16: Tekster med perfektiv/imperfektiv forgrunn, skrevet i norsk

Blant matematikktekstene (figur 15) er det en klar overvekt av tekster med imperfektiv forgrunn (74 %) kontra tekster med perfektiv forgrunn (20 %). I norsk (figur 16) er det litt flere tekster preget av imperfektiv (49 %) kontra perfektiv (40 %). Dette stemmer godt med mønstrene i posisjoneringsanalysene som viser at det å posisjonere seg epistemisk sikkert og absolutistisk er mer utbredt i matematikktekstene enn i norsktekstene (se kapittel 6). Den epistemisk sikre posisjoneringen er i mitt materiale uttrykk for imperfektiv fordi elevene i disse tekstene ofte slår fast generaliserte innsikter og skriver "slik er det" (noe som gjelder uavhengig av tid). Diagrammene til høyre viser hvor mange prosent av tekstene har slike epistemisk sikre og universelle innsikter i forgrunnen av tekstene (de grønne sektorene). For matematikktekstenes del har halvparten av tekstene en slik forgrunn (49 %), sammenlignet med 14 % av tekstene skrevet i norsk. Når det gjelder fordelingen av tekster med *perfektiv* forgrunn, er det flere i norsk (40 %) enn i matematikk (20 %). Dette er tekster med kronologiske og avsluttede hendelsesforløp i forgrunnen, enten fordi elevene forteller "hvordan jeg gjorde", "hva som funket best" (resultative perfect) eller skriver om en tidligere hendelse som får en forgrunnsfunksjon i teksten (jf. kapittel 7.1).

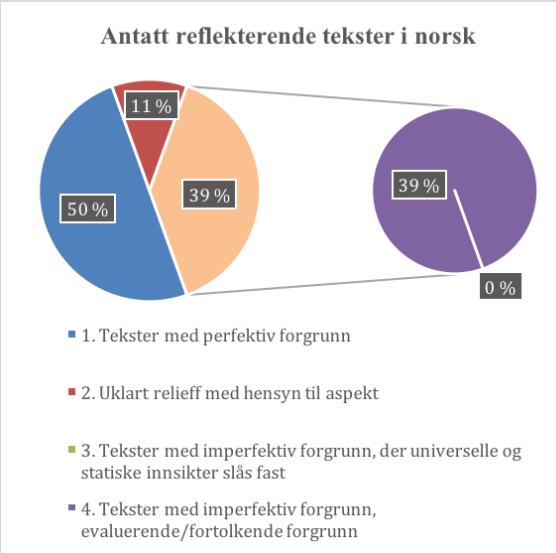
Hvis man ser på hvordan tekstene fordeler seg i de to underkategoriene av imperfektiv (diagrammet til høyre i begge figurene), viser figurene at fordelingen er motsatt i norsk kontra matematikk. Figur 15 viser at 49 % av tekstene i matematikk er tekster med en forgrunn preget av universelle innsikter. Dette tilsvarer 67 % av de imperfektive tekstene, og det betyr at 33 % av de imperfektive tekstene i matematikk har en har en forgrunn preget av for eksempel et evaluerende, tenkende eller drøftende "jeg". Av de imperfektive tekstene skrevet i norsk, som utgjør ca. halvparten av norsktekstene, er 28 % tekster der forgrunnen utgjøres av universelle og statiske innsikter, mens hele 72 % har *evaluering, drøfting og fortolkning i forgrunnen.* I matematikk er som sagt motsatt, og matematikktekstene viser seg dermed som mer generiske og er i større grad tekster der forgrunnen er preget av hvordan ting "er" (imperfektivitet i form av universelle innsikter). Når elevene skriver i norsk, kommer imidlertid det imperfektive oftere til uttrykk som *evalueringer* og *fortolkninger* i forgrunnen, presentert av et jeg som "tenker", "synes" og "tror". Aspektfordelingene gjenspeiler dermed noen faglige forskjeller som også posisjoneringsmønstrene belyser.

Når det gjelder de imperfektive tekstene i norsk, har flere av disse det jeg kaller evaluerende/fortolkende forgrunn. Mange av disse tekstene er evaluerende i den forstand at forgrunnen er preget av et evaluerende jeg som ”synes” at noe i klasseromssituasjonen, noe ved diktet/filmen/boka teksten omhandler, noe ved måten å regne på, noe ved sin egen sammensatte tekst osv. er morsomt, spennende, viktig, eller lignende. Men underkategorien består også av tekster med en mer analyserende og fortolkende forgrunn som ofte innebærer en mer faglig posisjonering. Underkategorien er dermed mer heterogen enn den andre (å slå fast universelle innsikter), og kunne ha vært utgangspunkt for en mer finmasket kategorisering i dette henseendet.

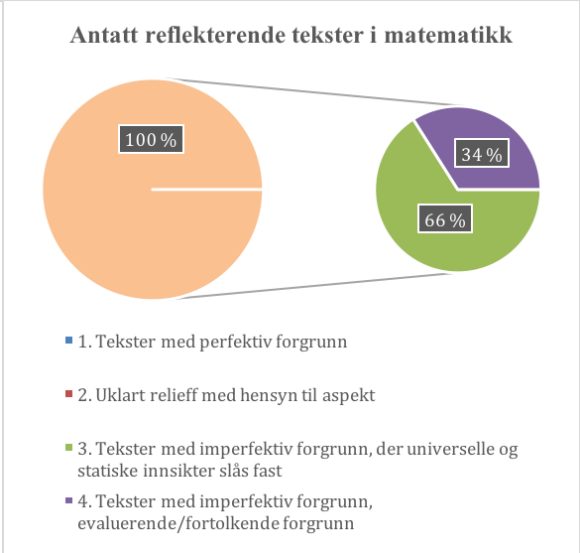
7.2.2 Aspektfordelinger med hensyn til både fag og skrivehandling

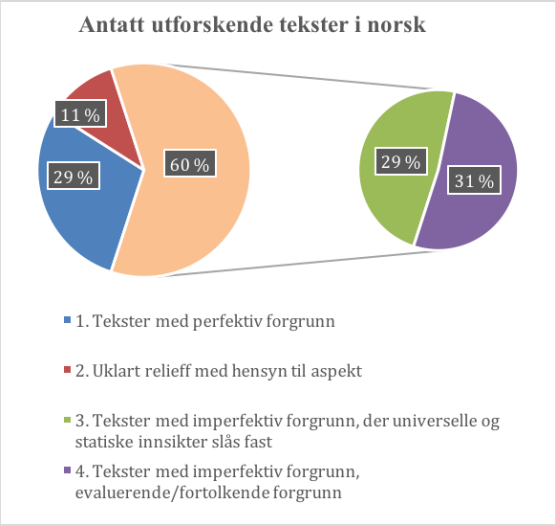
Figur 17-20 viser fordelingene av tekster med perfektiv og imperfektiv forgrunn når jeg deler materialet inn i fire grupper: *antatt reflekterende tekster i norsk*, *antatt reflekterende tekster i matematikk*, *antatt utforskende tekster i norsk* og *antatt utforskende tekster i matematikk*.

Figur 17: Aspektfordeling, reflektere, norsk

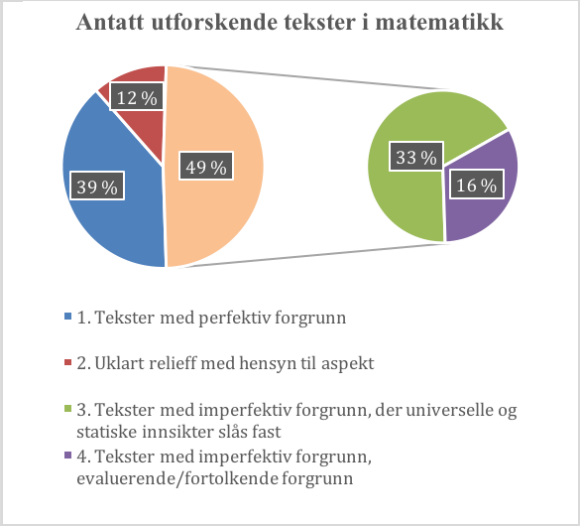


Figur 18: Aspektfordeling, reflektere, matematikk





Figur 19 : Aspektfordeling, utforske, norsk.



Figur 20: Aspektfordeling, utforske, matematikk

Når skriveoppdraget var å skrive utforskende (figur 19 og 20), er det en liten overvekt at tekster med perfektiv i matematikk (39 %) sammenlignet med i norsk (29 %). Dette er tekster der perfektive hendelsesforløp er i forgrunnen, og elevene redegjør for "hvordan jeg gjorde" for å finne ut av det skriveoppgaven spør etter, eller skriver om "hva som funket best" og lignende (jf. eksempler i 7.1). Hvis vi ser på de antatt utforskende tekstene med *imperfektiv forgrunn*, er det en tilsvarende liten overvekt av tekster med imperfektiv forgrunn i norsk (60 %) sammenlignet med i matematikk

(49 %). Underkategoriene av imperfektiv belyser det jeg var inne på tidligere: Fordelingene av imperfektive tekster i matematikk (diagrammet til høyre) er litt annerledes enn i norsk (diagrammet til venstre). Vi ser for eksempel at det er færre tekster med evaluerende eller fortolkende forgrunn (lilla sektor i diagrammene) i matematikk. Dette gjelder på tvers av skrivehandling. Ellers er det omtrent like mange antatt utforskende tekster i norsk (29 %) og matematikk (33 %) der det slås fast universelle og statiske innsikter i forgrunnen (jf. diskusjonen om slike tekster egentlig kan sies å være utforskende).

Når skriveoppdraget var å skrive reflekterende (figur 17 og 18), ser vi at alle elevtekstene i matematikk (til høyre) *uten unntak* er tekster med imperfektiv forgrunn. Når elevene skriver antatt reflekterende tekster i norsk, er det jevnere fordelt. Her finner vi likevel den største gruppen tekster med perfektiv forgrunn (50 %), mens 39 % av tekstene har imperfektiv forgrunn. Alle de imperfektive tekstene, når det skrives antatt reflekterende i norsk, er for øvrig tekster med evaluerende/fortolkende forgrunn. Det vil si at det i denne gruppen ikke finnes noen tekster der det slås fast universelle og statiske innsikter i forgrunnen. Når elevene skriver antatt reflekterende i matematikk, har *alle* tekstene imperfektiv forgrunn. 34 % av disse tekstene har evaluerende/fortolkende forgrunn (ca. like mange som i norsk) og i 66 % av tekstene utgjøres forgrunnen av at det slås fast universelle og statiske innsikter (der det var 0 % slike tekster i norsk).

Det er interessant å legge merke til at når elevene skriver i matematikk, er det kun blant de antatt utforskende tekstene vi finner tekster med perfektiv forgrunn, mens i de antatt reflekterende tekstene i samme fag, har tekstene utelukkende imperfektiv forgrunn. Én faktor som antakelig påvirker disse fordelingene, er hvordan skriveoppgavene var utformet. For eksempel er refleksjonsoppgavene i matematikk laget med utgangspunkt i kombinasjonen mellom å reflektere og skriveformålet kunnskapsutvikling, mens det i norsk er kombinasjonen mellom skrivehandlingen å reflektere og skriveformålet identitetsdanning som er utgangspunktet for skriveoppgavene. Dette førte til, som jeg var inne på i kapittel 6, at refleksjonsoppgavene i matematikk delvis la opp til å skrive om hva brøk og sannsynlighet ”er”. Ut fra disse oppgavene er det få elever som “tror”. Flesteparten skriver hva sannsynlighet “er”, fast og endelig, noe som kan si noe om hvordan elevene oppfatter talegenrer (og tekstkulturen) i matematikk. Den andre

reflekterende oppgaven i matematikk er brøkoppgavene, der også universelle innsikter av hvordan ting ”er”, utgjør forgrunnen. Skriveoppgavene legger dermed opp til en mer definerende/fastslående posisjonering enn eksempelvis refleksjonsoppgavene gitt i norsk, noe som også aspektfordelingene synes å belyse.

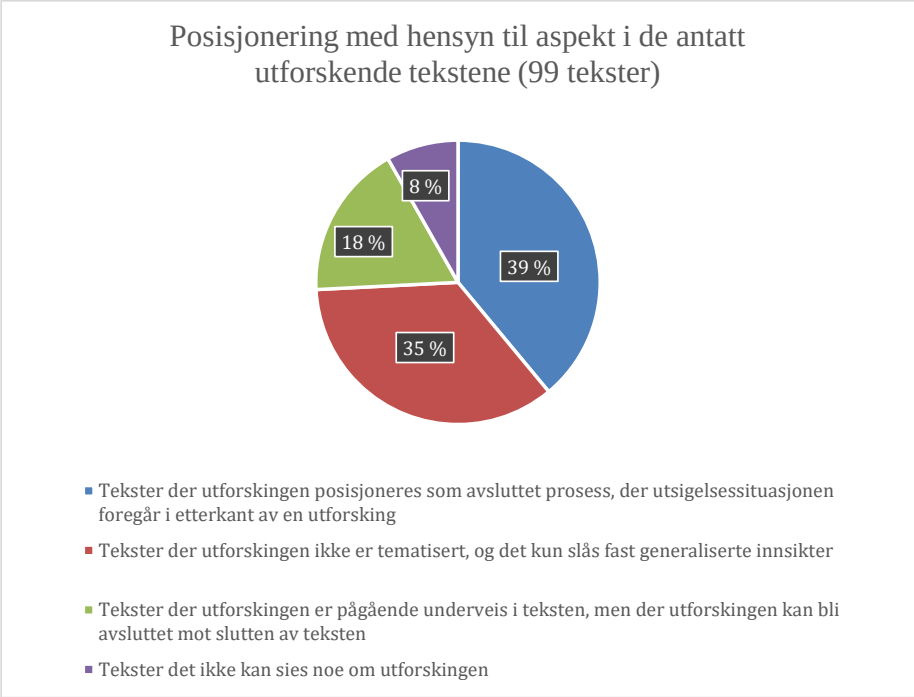
Når det gjelder skrivingen i norsk, er det flere tekster som er preget av perfektiv når elevene skulle reflektere, faktisk den høyeste andelen av tekster preget av perfektiv i de fire gruppene. Men når elevene skal utforske i samme fag, er mønsteret motsatt, da er det nemlig en overvekt av tekster med imperfektiv forgrunn.

7.2.3 Posisjoneringsfordeling med hensyn til aspekt – med fokus på de antatt utforskende tekstene

Figurene ovenfor er oversikter med utgangspunkt i en reliefftankegang. Den neste oversikten tar utgangspunkt i *posisjonering* med hensyn til aspekt, og jeg vil spesielt fokusere på de antatt utforskende tekstene.

Posisjoneringsanalyse med hensyn til aspekt gjør at jeg i større grad er opptatt av utsigelsessituasjonen til jeg-et enn i den relieffanalytiske tilnærmingen. Jeg har undersøkt hvordan jeg-et posisjonerer seg med hensyn til avsluttede (perfektive) og vedvarende (imperfektive) prosesser i tekstmaterialet. Forskjellen mellom posisjonerings- og reliefftilnærmingen kan belyses gjennom et eksempel jeg også har vært inne på tidligere: Både Petters og Mias tekst om hypoteser er med relieffanalytisk blikk funksjonelt dominant perfektive (avsluttet), og derfor i samme kategori (tekster med perfektiv forgrunn). Men Mias tekst er *annerledes* enn Petters når det gjelder posisjonering med hensyn til aspekt. Med det posisjoneringsanalytiske blikket ser vi at Petter posisjonerer seg som del av en utforsking som er pågående/vedvarende i teksten, selv om denne prosessen avsluttes i konklusjonen til slutt, mens Mia posisjonerer seg som del av en gjennomgående avsluttet utforsking. Dette nevnes igjen for å understreke at figur 21 komplementerer heller enn overlapper de foregående oversiktene (figur 17-20).

Figur 21: Posisjonering med hensyn til aspekt i de utforskende tekstene



Hovedtendensene i fordelingen er slik at det er 17 tekster (18 %) av de totalt 99 antatt utforskende tekstene i materialet der utforskingen kan sies å være en *pågående* prosess i selve teksten (jf. Petters hypotesetekst). Hvis betegnelsen ”utforskende tekst” skal innebære at utforskingen som prosess skjer *i* teksten, er det kun i disse 17 tekstene elevene posisjonerer seg som del av en slik pågående utforsking. I 39 % av tekstene posisjoneres utforskingen som en gjennomgående avsluttet prosess der elevene posisjonerer seg i relasjon til en utforsking som ble avsluttet *før* skrivingen. I 35 % av de antatt utforskende tekstene er utforskingen ikke tematisert, og det slås fast generaliserte og tidløse innsikter eller påstander (hvordan ting ”er” og alltid har vært), noe som kanskje heller ikke kan kalles utforskende.

Det vil si at i 74 % (den blå og den røde sektoren i diagrammet) av de antatt utforskende tekstene posisjoneres utforskingen enten som en allerede avsluttet prosess, eller det slås fast generaliserte innsikter i tekstene. Er dette tekster som kan sies å være utforskende? Elevene slår fast hvordan ting ”er”, beskriver hvordan de gikk frem den gang da de utforsket, eller går rett på ”jeg fant ut at”. Det er kun i 18 % at utforskingen er noe

aspektuelt pågående i teksten. Petter benytter seg for eksempel av spørsmål underveis i teksten, og spørsmålene har en funksjon som gjør at utforskingen ikke er avsluttet (jf. "stemmer ikke hypotesen min likevel?"). Det som skiller slike tekster fra tekster der utforskingen er gjennomgående perfektiv og avsluttet (som i Mias tekst), er at de opprettholder det vedvarende ved en utforsking som foregår gjennom teksten, selv om prosessen likevel kan avsluttes i disse tekstene. Kanskje opprettholdes utforskingen som pågående av hensyn til leseren, som dermed får "være med på" utforskingen i større grad enn hvis man skriver en rapport om hva man gjorde og hva som skjedde (som er typisk for de 39 % av tekstene med perfektiv posisjonering).

Noe min oversikt ikke belyser like godt, er tekster som er kategorisert som funksjonelt dominant imperfektive, men der "jeg" grubler i nåtid (jeg synes/tror/tenker). I disse tekstene er *utforskende* kanskje ikke synonymt med å utforske i form av å gjøre noe i en eller annen rekkefølge (for eksempel utforske en hypotese), men er heller en mer drøftende, abstrakt og tenkende utforsking. Dette er en dimensjon ved det utforskende som ikke belyses like godt av mine oversikter. Likevel: Tekster der det slås fast innsikter om hvordan det "er" eller lignende, kan verken sies å være utforskende ved at man drøfter noe og heller ikke utforskende på den måten at en utforskende prosess er pågående. Det vil si at en analysetilnærming til aspekt i elevtekster kan være med på å belyse potensielle og hypotetiske dimensjoner ved det antatt utforskende (og det antatt reflekterende), og dette synes derfor verdt å forske på videre.

7.3 Oppsummering

Oversiktene jeg har presentert i dette kapittelet, skal være med på å legge opp til en diskusjon om skrivehandlinger og faglige forskjeller, og er ikke med for å si noe om skriving ut fra skrivehandlingene eller i fagene endelig og generelt (jf. min problemstilling og mine forskningsspørsmål). Oversiktene kan ikke brukes til inntekt for å si noe om hva som skal "kjennetegne" eller "være" det å reflektere eller å utforske.

Det blir for eksempel feil å si at "med bakgrunn i min studie innebærer det å reflektere i matematikk å skrive utelukkende imperfektivt", for mine kvalitative analyseeksempler, og min problematisering av egne funn, viser at mange av disse antatt reflekterende tekstene kanskje heller kan være *beskrivende*. Det som er mest interessant

med slike oversikter, er dermed de kvalitative analysene som ligger bak dem (de foregående næranalytiske eksemplene). Den kontekstuelle tilnærmingen til aspekt gir et interessant perspektiv på skriving ut fra skrivehandlingene, og bidrar med en problematisering av skrivehandlingene. Aspekttilnærmingen viser på denne måten relevansen ved å operere med betegnelsen *antatt* utforskende og reflekterende skriving, og viser at skrivehandlingene som betegnelser for å kategorisere tekster kan være utfordrende og problematisk. I hvert fall gjelder dette i sammenhenger der skrivehandlingen som skriveoppgaven er laget med utgangspunkt i, blir brukt som betegnelse på elevenes tekstlige realiseringer (jf. Normprosjektets forskingsdesign).

Som jeg var inne på i posisjoneringskapittelet, trer det å beskrive frem som en sentral bestanddel i de fleste tekstene i materialet. Reliefftilnærmingen viser at det beskrivende ofte har en bakgrunnsfunksjon.

Konseptet om en ”utforskende tekst” trer frem som spesielt utfordrende, og spenningen mellom det å utforske produkt og prosess kommer til syne i elevtekstmaterialet gjennom aspekttilnærmingen. Tekstene der elevene posisjonerer seg som del av en pågående utforskingsprosess, er kanskje mer utforskende enn de tekstene hvor de posisjonerer seg i etterkant av en avsluttet prosess. I hvert fall gjelder dette hvis det er slik at utforskingen skal skje *i teksten*.

8 Sammenfatninger, drøfting og konklusjoner

I dette avsluttende kapittelet skal jeg sammenfatte og knytte tråder mellom en del av funnene, hypotesene og poengene jeg har vært inne på tidligere i avhandlingen. Jeg har valgt å drøfte funn, hypoteser og praktiske og didaktiske implikasjoner av disse underveis i avhandlingen. I stedet for å gjenta disse resonnementene eller bruke mye plass på tidligere drøfting, skal jeg trekke frem de viktigste og mest interessante trekkene og vise til tidligere kapitler der det passer.

Strukturen i avslutningskapittelet er som følger: Jeg skal først sammenfatte hvilke svar jeg har fått på problemstilling og forskningsspørsmål (8.1). Deretter følger en del om avhandlingens teoretiske, analytiske og metodiske bidrag (8.2), med utgangspunkt i det overordnede metalingvistiske perspektivet på elevenes skriving. I denne delen skal jeg også peke på noen svakheter ved avhandlingens tilnærminger. Avslutningsvis skal jeg peke på utfordringer og muligheter for videre forskning (8.3). Helt til slutt kommer en del om min egen refleksjon og utforsking som forsker (8.4).

8.1 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingen er en kritisk drøfting av refleksjons- og utforskingsbegrepet i modellen Skrivehjulet, der det å reflektere og å utforske utgjør to av seks skrivehandlinger. I avhandlingen har jeg belyst faglige forskjeller mellom de to fagene elevene har skrevet i, samtidig som jeg har lagt opp til en fortløpende diskusjon av utfordringer og spenninger angående hva skrivehandlingene kan innebære når det ble skrevet i de to fagene. Jeg har valgt å svare på problemstillinger og forskningsspørsmål ved hjelp av et økologisk perspektiv basert på Bakhtins metalingvistikk (Bakhtin, 1995, 2003, 2005; Evensen, 2013a). Perspektivet ble valgt fordi Normprosjektets forskningsdesign legger opp til en formativ intervensjon (Matre et al., manuskript under arbeid) som i mine øyne medfører at *spenninger* og *forskjeller* er en naturlig del av Normprosjektets intervensjonsøkologi (kapittel 1.4). Det formative designet til Normprosjektet tar hensyn til at det i materialet vil finnes spenninger, forskjeller, motstand, motsetninger, forhandling osv., som i denne avhandlingens perspektiv også inkluderer hvordan begreper som skrivehandlinger ble brukt og omtalt. I tillegg til å være en kasusstudie av elevtekster i to fag, er avhandlingen også en undersøkelse som kan belyse (noe av)

”hva som skjer” i et stort intervensjonsprosjekt der begreper og tenkemåter om skriving blir omtalt, brukt og forstått på ulike måter.

Den overordnede problemstillingen er formulert som følger:

Hvilke premisser for “refleksjon” og “utforsking” kommer til syne i Normprosjektet, og hvordan skriver elevene i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster når de skriver i norsk og matematikk?

De to delene av hovedproblemstillingen belyser hverandre. Flere av mine funn og hypoteser har derfor vært av både teoretisk og empirisk art, og kan bidra med et utgangspunkt for en diskusjon om utfordringer og muligheter ved å bruke Skrivehjulets skrivehandlinger som utgangspunkt for skriving.

For å svare på den overordnede problemstillingen har jeg undersøkt posisjoneringer (kapittel 6) og globale relieffmønstre (kapittel 7) i de 203 elevtekstene som utgjør primærmaterialet, spesielt med hensyn til modalitet og aspekt. Analysetilnærmingene ble utviklet med utgangspunkt i et metalingvistisk perspektiv (kapittel 3 og 4.8), noe som førte med seg en *kontekstuell* inngang til tolkningen av uttrykk for modalitet (jf. Givon, 1993) og aspekt (jf. Hopper, 1982) (kapittel 4.8.3). Analyseprosessen har vært hypotesegenererende (se kapittel 4.9) på den måten at mønstre som kom til syne i analysene, gjorde det relevant å operere med modalitet og aspekt som underkategorier. Elevtekstanalysene, og funnene tilknyttet disse, er oppsummert og drøftet inngående i kapittel 6 og 7. Elevtekstanalysene belyser dimensjoner ved faglige forskjeller når elevene skriver i norsk og matematikk, samtidig som de legger opp til en diskusjon av skrivehandlingene.

8.1.1 Hvordan skriver elevene i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster når de skriver i norsk og matematikk?

Elevenes posisjoneringer i matematikktekstene (kapittel 6.1–6.4) minner om hvordan lærebøker kan henvende seg til leseren, og elevene går i dialog med en lærebokaktig talegenre. Med unntak av en del av hypotesetekstene, posisjonerer elevene seg i matematikk med epistemisk sikkerhet og på en autoritativ måte. Spesielt kommer dette til uttrykk gjennom innslag av regler, fremgangsmåter og hvordan ting ”er” fast og

endelig. I norsk (kapittel 6.5–6.8) posisjonerer elevene seg noe annerledes med hensyn til det epistemisk modale. De er ikke like bastante og posisjonerer seg ikke like autoritativt, men ”synes” og ”tror” i større grad enn når de skriver i matematikk, noe som gjelder på tvers av skrivehandling. Tekstene i norsk er også mindre formelpregede enn i matematikk, det er mer språklig variasjon og i større grad innslag av et hverdagslig språkdomene, selv om det også finnes innslag av et mer spesifisert og analyserende språkdomene (spesielt i tekstene som går i dialog med det å tolke skjønnlitteratur).

Når det gjelder deontisk modalitet og skrivingen i matematikk, kommer denne til utrykk gjennom faglige forpliktelser: hvordan man ”skal” eller ”må” gjøre når man som elev eller utregner møter matematiske problemer og oppgaver. Elevene posisjonerer seg på en måte der det tekstlige ”jeg” er underlagt matematikken selv. Når det gjelder posisjonering med hensyn til deontisk modalitet i norsktekstene, kommer dette til uttrykk som mellommenneskelige forpliktelser. I norsktekstene er det tematisk relevant å trekke inn mellommenneskelige forpliktelser, noe som kan sies å ha å gjøre med norskfagets dannelsesdimensjon og tematikk for skriveoppgavene. Dette gjelder på tvers av skrivehandling, og i mitt materiale virker det ikke som om for eksempel det deontiske (verdier, forpliktelser og holdninger) er knyttet spesifikt til eksempelvis skrivehandlingen å reflektere. Noe annet som gjelder på tvers av fag og skrivehandling, er *evalueringer*, enten i forgrunnen eller som avsluttende bakgrunnsdeler. Når elevene evaluerer, posisjonerer de seg ofte i dialog med en loggaktig talegenre, noe jeg i mitt materiale tolker som innslag av den didaktiske og skolske konteksten elevene er en del av, mer enn noe som er knyttet spesifikt til skrivehandling eller fag.

I mange av tekstene, på tvers av fag og antatt skrivehandling, *beskriver* og *refererer* elevene i tekstene sine. Uavhengig av hva det å reflektere eller utforske innebærer, virker det å beskrive som et relevant innslag i tekstene, som bidrar med å ”sette scenen” for utforskingen og refleksjonen. Analysene viser at når disse refererende/beskrivende avsnittene har en *forgrunnsfunksjon* i tekstene, som gjelder mange av elevtekstene, kan det diskuteres om tekstene kan kalles reflekterende og utforskende, eller om de bør kalles noe annet (jf. antatt-resonnementet).

Aspekttilnærmingen til materialet viser spesielt at konseptet ”utforsking i tekst” kan være utfordrende (se spesielt kapittel 7). Mine relieff- og posisjoneringsanalyser med hensyn til aspekt ledet frem til en hypotese om at få av tekstene kan kalles “utforskende” hvis denne betegnelsen innebærer at utforskingen skal være aspektuelt *pågående i* teksten. En hypotese er at utforskingsbegrepet i Skrivehjulet står i spenning til slik utforskingsbegrepet ofte brukes i skolen, og at dette er en spenning mellom det å utforske som prosess og produkt. Det at denne spenningen kommer til syne både i tekstanalysene, det teoretiske blikket på Skrivehjulet og det totale skriveoppgavematerialet til Normprosjektet, kan tyde på at spenningen er relevant ut over det spesifikke elevtekstmaterialet i denne studien. Selv om jeg i kapittel 7 fokuserte mest på de utforskende tekstene, kan analysene også belyse det å reflektere: Den samme utfordringen møter refleksjonsbegrepet fordi dette begrepet ofte kan forbindes med tenkning og refleksjon som en innvendig prosess (jf. kapittel 2). Men som tekstlig produkt (en reflekterende tekst) er det *i* teksten refleksjonen skal skje. Kanskje må prosessen ”å reflektere” være aspektuelt pågående i tekstene for at de skal kunne kalles reflekterende, og ikke for eksempel være tekster med imperfektiv forgrunn der det slås fast hvordan ting fast og endelig ”er”?

Det er viktig å understreke at jeg ser på mine funn og hypotesers nytteverdi som størst når de er med på å legge opp til en diskusjon om skrivehandlinger og faglige forskjeller. Mine tilnærminger egner seg for eksempel ikke til å si noe om skriving ut fra skrivehandlingene eller i fagene endelig og generelt (jf. min problemstilling og mine forskningsspørsmål). Det jeg løfter frem i avhandlingen, kan dermed ikke brukes for å si noe om hva som skal “kjennetegne” eller “være” det å reflektere eller å utforske. Dette kan av noen ses på som en svakhet ved avhandlingen, men i lys av avhandlingens problemstilling, er det noe som heller ikke har vært hensikten å komme frem til.

8.1.2 Hvilke premisser for refleksjon og utforsking kommer til syne i Normprosjektet? Mulige implikasjoner for Skrivehjulet

Elevtekstene ble analysert i en kontekst hvor Skrivehjulet ble brukt som utgangspunkt for oppgavelaging og skriving, og hvor skrivehandlingene ble omtalt og brukt på ulike måter. Mine funn og hypoteser har vært av både teoretisk og empirisk art, og bidrar med et utgangspunkt for en diskusjon om utfordringer og muligheter med å bruke Skrivehjulets skrivehandlinger som utgangspunkt for skriving.

Som bakgrunn for elevtekstanalysene undersøkte jeg hvordan begrepene ”å reflektere” og ”å utforske” ble omtalt, presentert og beskrevet i artikler og dokumenter i Normprosjektet (kapittel 2 og 5). Jeg har undersøkt begrepene som dynamiske størrelser (jf. kapittel 2), som både handlet om hvordan skrivehandlingene ble brukt og presentert teoretisk, og om hvordan lærerne på Marka skole arbeidet med og presenterte skrivehandlingene for klassen i ulike sammenhenger (kapittel 5 og delvis kapittel 6). I de tidlige versjonene av Skrivehjulet lå betydningen av skrivehandlingene å reflektere og å utforske nærmere hverandre enn nå. Studien viser hvordan betydningen av de to skrivehandlingene har beveget seg i hver sin retning fra 2004 til 2012: å reflektere mot betydningen ”personlig skriving” og ”å utforske” mot betydningen faglig skriving. Den samme bevegelsen fortsetter blant annet i ressursheftet ”Skrivehandlinger og skriveoppgaver” (kapittel 5.1.6) der skrivehandlingene ble operasjonalisert (av forskergruppa) overfor lærerne med en didaktiserende og konkretiserende hensikt. Premissene for refleksjon og utforsking som løftes frem i analysene av Skrivehjulet og ressursheftet, reflekteres i hvordan lærerne generelt i Normprosjektet lagde skriveoppgaver ut fra skrivehandlingene (kapittel 5.2).

Min studie reiser spørsmål om det kan (eller bør) finnes ulike “grunnstillinger” for ulike fag, og ikke én grunnstilling (i bestemt form entall) som skal gjelde for alle fag. Et konkret funn i denne forbindelse er at Skrivehjulets grunnstilling, slik denne ble presentert i Normprosjekt-konteksten, synes å passe bedre til norskfaget enn til matematikkfaget. Dette kommer til syne både når lærerne generelt i Normprosjektet skulle lage skriveoppgaver i matematikk (kapittel 5.2), og i analysene av elevtekstene (kapittel 6 og 7). Analysene av det totale skriveoppgavematerialet i Normprosjektet viser at matematikkfaget virker lite fokusert på som skrivefag i Normprosjekt-konteksten (se spesielt kapittel 5.2.2). Av de få skriveoppgavene som lages i

matematikk, er det ingen som kan kalles tradisjonelle, de er utelukkende ikke-tradisjonelle (jf. Iversen, 2014). Siden ingen i forskergruppa representerte andre fag enn norsk, er det sannsynlig å tenke seg at forskergruppa (uten å ha intensjoner om det) kan ha lagt større vekt på norskfagets premisser enn eksempelvis matematikkfagets, i utformingen av ”grunnstillingen”, eksempler i ressursheftet, i forenklinger, konkretiseringer osv. Et eksempel er formålet *identitetsdanning* som blir omtalt som ”det mest vanlige” formålet for den reflekterende skrivehandlingen når hjulet er skrudd i grunnstillingen (Berge et al., 2016; Solheim & Matre, 2014). Et teoretisk funn i min studie er at Skrivehjulets grunnstilling bare i beskjeden grad åpner for at skriveformålet identitetsdanning også gjelder utvikling av *faglige* identiteter når identitetsdanning er skilt fra formålet kunnskapsutvikling og kunnskapsorganisering. Dermed synes ikke grunnstillingens kombinasjon ”identitetsdanning – reflektere” like relevant for identitetsdanningen i fag som eksempelvis matematikk. En hypotese i forbindelse med dette, er at den faglige refleksjonen virker noe underkommunisert i Skrivehjulet, i hvert fall når det står i grunnstilling, spesielt i en kontekst der den reflekterende skrivehandlingen blir omtalt som ”personlig skriving”.

Når jeg problematiserer aspekter ved og spenninger i hvordan Skrivehjulets skrivehandlinger ble omtalt, presentert og brukt, er det viktig å huske på at dette nettopp er et blikk på skrivehandlingene i en konkret historisk kontekst. Det er dermed viktig å understreke at det å se på begreper i bevegelse innebærer at begrepene også kan *bevege seg videre*. De har beveget seg videre, også etter at jeg samlet inn dataene til denne undersøkelsen. Noe av min problematisering av betegnelsen “grunnstillingen”, går for eksempel Matre (2017) i dialog med i en senere artikkel. Her omtaler Matre (2017) Skrivehjulet på følgende måte: ”Figur 2 viser Skrivehjulet i ein posisjon som fangar opp mange av dei typiske formåla med dei ulike skrivehandlingane. Men det er viktig å understreke at dette berre er éin av mange posisjonar” (s. 30). Dette representerer en *endring og bevegelse* fra hvordan Skrivehjulets grunnstilling ble konkretisert og forklart i ytringene jeg har sett nærmere på i kapittel 2 og 5: Matre (2017) benytter seg eksempelvis ikke av betegnelsen “grunnstillingen”, men legger vekt på at Skrivehjulet viser ”mange av” (men ikke alle) de ”typiske formåla”, og at det som vises frem, ”berre er éin av mange posisjonar”. Dette løfter jeg frem for å understreke at Skrivehjulet (og begreper tilknyttet Skrivehjulet) må ses på som *dynamisk* og i *bevegelse* (jf. kapittel 2). Min problematisering av aspekter ved Skrivehjulet er dermed ikke en kritikk av

Skrivehjulet som fast og endelig modell, men snarere en problematisering av hvordan Skrivehjulet ble brukt og presentert i ulike konkrete kontekster. Problematiseringene jeg kommer med, ser jeg på som vitenskapelig kritikk i peirciansk og abduktiv forstand, det vil si som et bidrag til å videreutvikle Skrivehjulet (og begreper knyttet til Skrivehjulet) forstått som et peirciansk, komplekst tauverk (se kap. 4.9). Samtidig utgjør studien et blikk på hvordan begrepene beveget seg og ble brukt i den spesifikke historiske konteksten som materialet utgjør. Derfor gjelder ikke disse poengene nødvendigvis i alle kontekster der Skrivehjulet brukes som utgangspunkt for skriving.

Et lignende funn gjelder det ”jeg-, det- og du-orienterte”, som jeg hevder var uheldige forenklinger. Med utgangspunkt i et bakhtinsk perspektiv er jeg kritisk til å beskrive skrivehandlingene som *enten* du-, det- *eller* jeg-orienterte, som egenskaper *uavhengig av* skrivehandlingens formål og kontekst. Det samme kan sies med bakgrunn i analysene av elevenes posisjoneringer. Ut fra poengene i denne avhandlingen virker det mer hensiktsmessig å operere med “jeg”, “du” og “det” triadisk og relasjonelt. I hvert fall gjelder dette som utgangspunkt for analyse, men også for undervisning og laging av skriveoppgaver.

Med utgangspunkt i resonnementet som utgjør bakgrunnen for min betegnelse av tekstene som *antatt* reflekterende og *antatt* utforskende, fremstår Skrivehjulet mindre nyttig som sorteringsverktøy for å betegne tekster som det ene eller det andre. Kanskje er hjulet mer nyttig og relevant som et utgangspunkt for å lage skriveoppgaver enn som sorterings- eller kategoriseringsverktøy i konkrete tekstanalyser. Brukt på sistnevnte måte kan det nemlig føre med seg at Skrivehjulets skrivehandlinger følges av lister med empiriske ”kjennetegn”, og da kan skrivehandlingene oppfattes (og kanskje bli brukt) sjanger-aktig og oppskriftsmessig. Ikke at dette nødvendigvis er negativt i seg selv, men det er uheldig hvis slike kjennetegn brukes instrumentelt eller blir en slags sjangerliste, oppskrift, sjekkliste e.l. for hva det innebærer “å skrive reflekterende” osv. Da vil skrivehandlingene nærme seg sjangrer på en rigid og ikke-dynamisk måte, og bruken av dem (for eksempel som utgangspunkt for å lage skriveoppgaver) fremstå som en form for formalisme. En interessant utfordring og et dilemma kommer dermed til syne ut fra en spenning mellom det idealtypiske og det empiriske (jf. kapittel 2 og 5). Hvordan kan man forenkle og konkretisere skrivehandlinger (eller modeller for skriving generelt), og samtidig ivareta kompleksitet og dynamikk? I lys av poengene i

denne avhandlingen synes dette som en viktig utfordring for både skriveforskere, lærerutdannere og lærere.

Avhandlingen peker på noen potensielle utfordringer ved skriving og oppgavelaging ut fra Skrivehjulets å reflektere og å utforske som det er viktig å være klar over og kritisk diskutere. Avhandlingen belyser at det er viktig å diskutere hva som er faglig relevante måter å reflektere/utforske på, hva ulike skriveoppgaver kan innebære av refleksjons- og utforskingsoppdrag, og hva ved fagene og ulike faglige kontekster som legger premisser for hva refleksjon og utforsking kan være i ulike sammenhenger. Avhandlingen gir ikke endelige svar på disse utfordringene, men kan bidra med et perspektiv på hvor vanskelig og utfordrende refleksjons- og utforskingsbegrepet kan være i en kontekst der Skrivehjulet brukes til å skape skrivesituasjoner.

Undringen om hvilke lingvistiske og tekstlige funksjoner og kombinasjoner som kjennetegner refleksjon i skriving, er ikke bare relevant for forskere som analytisk skal tilnærme seg skriveoppgaver og tekster ut fra skrivehandlinger, men også for lærere som skal vurdere, planlegge, legge opp til og undervise i (antatt) reflekterende og utforskende skriving. Ikke minst gjelder dette ved oppgavelaging. Skrivehjulet er en modell som legger opp til at man kan reflektere og utforske på ulike måter i ulike kontekster og med ulike formål. I det idealtypiske ligger det at skrivehandlingene ikke skal kunne finnes i ”ren form” i tekstene man vurderer eller forsker på (jf. kapittel 2). Dette fører med seg at beskrivelser av eller kjennetegn på ulike skrivehandlinger ikke bør behandles formalistisk. Dersom man tar Skrivehjulets dynamikk på alvor, anskueliggjøres en del utfordringer nettopp på grunn av modellens kompleksitet. Det trengs dermed forskning på hvordan ulike skrivehandlinger i ulike kontekster realiseres, ikke for å komme frem til endelige svar på hva reflekterende, utforskende osv. skriving endelig (og formalistisk) *er*, men for å belyse (antatt) reflekterende, utforskende, beskrivende osv. skriving som komplekse fenomener. Dette er ikke minst viktig for å motvirke eventuelle formalistiske eller reduserende oppfatninger av skriving og oppgavelaging basert på skrivehandlinger.

8.2 Det overordnede metalingvistiske perspektivet på skriving: teoretiske, analytiske og metodiske bidrag

I denne delen skal jeg konsentrere meg om teoretiske og metodiske bidrag med utgangspunkt i det overordnede teoretiske perspektivet og analysetilnærmingene, og jeg vil også peke på noen svakheter ved disse tilnærmingene.

Det metalingvistiske perspektivet bidrar med et delvis utenfra-perspektiv som tar hensyn til deler av økologien elevtekstene er en del av, en økologi som inkluderer aspekter ved Normprosjektets intervensjon. Diatopmodellen (jf. Evensen, 2013a) ble løftet frem som illustrasjon på det doble blikket, og posisjonerings- og relieffanalyse går på tvers av begge aksene i diatopmodellen: med et blikk på hva som skjer i den umiddelbare ytringen som skapes i en spesifikk klasseromssituasjon, men samtidig følsomt for hva, hvordan og hvem elevene posisjonerer seg i relasjon til eller går i dialog med i videre forstand (talegenre, skrivekulturer, ulike former for oppfattelser om "hvordan vi gjør det", se kapittel 3). Posisjonerings- og relieffanalysen ble sett på som komplementerende analysetilnærminger og står begge i relasjon til det metalingvistiske grunnsynet om skriving som semiotisk økologi (kapittel 3 og 4.8).

Posisjoneringsanalyse og relieffanalyse er tilnærminger som spesielt viser sin relevans på et materiale som i min studie, ved at de har en "hva skjer i denne teksten"-tilnærming til materialet. Spesielt nyttig har dette vært for det hypotesegenererende ved studien, og analyseverktøyet er således åpent for mønstre som kommer ut fra det spesifikke materialet. Det at tilnærmingene er utviklet med utgangspunkt i mitt spesifikke materiale, setter imidlertid begrensninger for om analysekategorier og lignende kan brukes direkte over på et annet materiale. Samtidig er de *fortolkende* analysetilnærminger, noe som begrenser validiteten (se kapittel 4 for nærmere diskusjon).

Spesielt aspektkategorien er det tidligere gjort lite forskning på som utgangspunkt for elevtekstanalyse, og avhandlingen kan i så måte bidra med videreutvikling av aspekt som relevant fenomen å se etter i elevtekster. Som formal kategori er det ikke sikkert aspekt er like relevant i studiet av elevytringer, men som *kontekstuell* kategori (jf. Hopper, 1982) kan aspekt åpne opp for å belyse eksempelvis elevenes posisjoneringer

og relieffstrukturer – fenomener som følger enhver ytring. Det er nettopp det kontekstuelle utgangspunktet basert på Hopper (1982) som virker lovende i så måte.

Aspektkategorien kan være relevant for skriveforskere så vel som for lærere. For eksempel gjelder dette hvis man i klasserommet skal samtale om et begrep som ”utforsking” versus det å referere til eller beskrive en fremgangsmåte. Skillet mellom det perfektive og imperfektive, selv om disse ordene i seg selv ikke nødvendigvis trengs å brukes overfor elever, kan være utgangspunkt for samtaler med elever om deres egne tekster. Spørsmål som Petter (kapittel 6.4.1) har med i hypoteseteksten sin, er eksempler på virkemidler med en aspektuell dimensjon som kan være relevant å snakke med elever om. For eksempel kan man snakke om hvordan man kan få leseren ”med på utforskingen” i teksten sin gjennom å skrive ”som om” den foregår her og nå og ennå ikke er noe avsluttet.

Relieffresonnementet er en teoretisk hypotese om at tilnærmingen (eller lignende tilnærminger) kan fungere som et sorteringsverktøy (se kapittel 4.8.2). Hypotesen er at teksters forgrunn er viktig for hvilken skrivehandling man kan si er dominant i teksten. I min studie har hypotesen vært spesielt nyttig når det gjelder tekster med beskrivende og refererende forgrunn, og relieffanalysen kan fungere som et sorteringsverktøy i dette henseendet. Det er imidlertid usikkert om den kan brukes som et endelig sorteringsverktøy, eller om den er mest nyttig slik jeg bruker den: som grunnlag for en diskusjon av skrivehandlingene. Jeg sorterer nemlig ikke endelig og fast i min studie, og det er også derfor jeg kaller dette en teoretisk *hypotese* som kan kritiseres og bygges videre på av andre. Analysene mine er heller ikke systematiske eller finmaskede nok til å sortere tekster “endelig”, men jeg problematiserer og løfter frem noen mulige problemstillinger som følger resonnementet.

Jeg har ved flere tilfeller i avhandlingen diskutert betegnelsen ”antatt” reflekterende/utforskende tekster. Jeg trekker det likevel frem i dette avslutningskapittelet for å understreke et viktig metodisk poeng når man forsker på skriving ut fra skrivehandlingene. Analysene mine viser at det ikke er gitt at en ”reflekterende” eller ”utforskende” tekst kan kalles dette bare på grunn av skrivehandlingen skriveoppgaven er laget ut fra. Det økologiske perspektivet fører med seg antatt-resonnementet, og uten dette perspektivet ville mine funn sett annerledes ut.

Hvis jeg for eksempel på forhånd hadde definert tekstene som *reflekterende* eller *utforskende* og lett etter posisjoneringer og relieffmønstre i disse, kunne man tenkt seg at jeg ville hevdet at alt det elevene gjør i disse tekstene, er funn som knytter seg til skrivehandlingene som tekstlige realiseringer. Antatt-resonnementet gjør at funnene i større grad fremstår som noe diskuterbart og legger grunnlag for vitenskapelig å problematisere hva analyserte mønstre i elevtekstene kan være uttrykk for – er det skriving ut fra skrivehandlingene eller noe annet? Avhandlingen gir ikke et klart svar på dette, noe som kunne ha vært trukket frem som en svakhet. Likevel vil jeg hevde at når både hensikten med og forskningsdesignet til studien har vært å løfte frem spenninger og hypoteser, fremfor å svare fast og endelig på hva det å reflektere eller å utforske "er", fremtrer denne potensielle svakheten som mindre relevant. I det relieffteoretiske resonnementet ligger det riktignok en tanke om at det skal kunne være en form for sorteringsverktøy som kan være med å rydde *noen* dimensjoner i materialet, men som jeg har vært inne på må dette også leses som en hypotese snarere enn et svar i bestemt forstand. Antatt-resonnementet trer i mine øyne frem som en viktig metodisk understreking av skriving som komplekst og kontekstuelt fenomen, og viser nødvendigheten av forskning som har en økologisk tilnærming.

8.3 Videre forskning

Jeg vil avslutningsvis gi noen forslag til videre forskning som kan bygge videre på, nyansere og etterprøve hypotesene løftet frem i min studie.

- Studier av andre skrivehandlinger – både av begrepsmessig og empirisk art. Jeg har fokusert på to av hjulets seks skrivehandlinger, og studier av de andre skrivehandlingenes begrepsvandringer synes relevant å belyse i form av lignende studier, spesielt hvis de kombineres med elevers skriving ut fra skrivehandlingene.
- Komparative studier av skriving i matematikk er relevant for eksempel for å belyse om de epistemiske, absolutistiske og lærebokaktige mønstrene som er tydelige i mitt eget materiale, også er tydelige når det skrives i andre klasser og økologier.
- Studier av *aspekt* i elevtekster synes relevante, både studier av teoretisk og empirisk art. Mitt forsøk på å gjøre aspektkategorien relevant trenger

utdyping, kritikk og viderebygging. For eksempel synes det relevant med studier som mer helhetlig og systematisk utvikler aspektbegrepet som inngang til studier av elevtekster.

- I lys av funnene som knytter seg til bruk av Skrivehjulet, hadde det vært interessant med studier av hvordan Skrivehjulet brukes på skoler som har fortsatt å bruke Normprosjekt-prinsippene etter prosjektslutt. Denne studiens materiale er hentet fra de to første årene lærerne fikk presentert Skrivehjulet og forventningsnormer. Hvordan brukes og operasjonaliseres Skrivehjulet etter hvert?
- Ulike studier av skriveoppgavematerialet i Normprosjektet er viktig for å belyse hvordan lærerne tolket skrivehandlingene i ulike fag. Min studie ser bare på noen få tendenser hva gjelder fagfordeling. Dette trengs å utdypes, både med fokus på ulike fag, ulike skrivehandlinger og ikke minst perspektiver som kan belyse hvordan skriveoppgavene har blitt arbeidet med i klasserommene.

8.4 En avsluttende (antatt) refleksjon over egen refleksjon og utforsking: om å jakte på heffalomper

Avhandlingens tittel er, som kjent, "Om å jakte på heffalomper". I innledningen forklarte jeg at heffalompen er et vesen som Ole Brumm og vennene hans snakker om, men som ingen av dem har sett. Når heffalompene snakkes om i Milnes Ole Brumm-bøker, endrer de stadig størrelse og egenskaper, og de hjemsøker også stakkars Ole Brumm i drømmene hans. I denne avhandlingen synes jeg heffalompen er en god metafor for hvordan begreper som å reflektere og å utforske vandrer og er i bevegelse. Begrepene snakkes om og brukes i ulike sosiale kontekster, og heffalompen er en metafor for ulike beskrivelser, antakelser og hypoteser knyttet til de to begrepene som skrivehandlinger. Samtidig kan usikkerheten rundt heffalompenes eksistens være et bilde på problematiseringen av hvordan skrivehandlingene kommer til uttrykk i elevtekster. Hvilke tekstlige eller lingvistiske markører skal man se etter i elevers ytringer når man leter etter refleksjon og utforsking? Hvilke kjennetegn skal man se etter når man leter etter heffalomper? Disse spørsmålene bidrar avhandlingen med å legge opp til en diskusjon av, selv om den ikke svarer noe endelig på akkurat hvordan heffalompene ser ut.

Når Ole Brumm jakter på heffalompene, legger han ut honning på bunnen av en fallgruve. Han ender opp med å fange seg selv, noe som også kan sies å representere en fare for forskeren. For samtidig som mitt undersøkelsesobjekt i doktorgradsprosjektet er (antatt) refleksjon og utforsking, er begrepene og aktivitetene som undersøkes også sentrale deler av min egen forskningsprosess. Ord og fraser som refleksjon, det å reflektere, å være refleksiv osv. blir ofte brukt om aktiviteter sentrale for forskeren, og det å karakterisere sin studie som ”utforskende”, ”eksplorativ” eller ”eksplorerende” er vanlig når man som (ut)forsker skal posisjonere seg i et kvalitativt forskningslandskap.

Hva innebærer forskerens egen utforsking og refleksjon? En del av de samme spenningene jeg har vært inne på i avhandlingen, kan nemlig også gjelde for min egen refleksjon og utforsking som forsker. Jeg har utforsket, vært eksplorerende og reflektert i min egen forskningsprosess, men utforsker og reflekterer jeg i avhandlingen som ytring, eller posisjonerer jeg meg for eksempel som en som *har utforsket* og reflektert? I skrivingen av avhandlingen har jeg stått overfor samme utfordring som Petter kanskje har gjort i skrivingen av hypoteseteksten sin (i kapittel 6.4.1): Posisjonerer jeg meg i relasjon til min (ut)forskning som en avsluttet prosess, eller som en ennå vedvarende prosess? Flere steder i avhandlingen stiller jeg for eksempel spørsmål underveis i resonnementene som minner om Petters ”stemmer ikke hypotesen min likevel?”, selv om både leseren og jeg selv vet at det er avsluttede prosesser det er snakk om. Kanskje fremstår teksten mer utforskende hvis jeg skriver ”som om” noe skjer her og nå, det vil si hvis drøftingen og tankeresonnementene mine skrives på en måte der leseren får være med på ”utforskingen”? Slik gjelder også en del av spenningene jeg har løftet frem i avhandlingen også for avhandlingen som tekst.

Alvesson og Sköldberg (2008) kombinerer ordene refleksjon og refleksivitet som del av en metaforikk som innebærer at den handlingen som den refleksive forskeren *gjør* når han er refleksiv, er det å reflektere. Refleksiv er noe man ”er”, eller prøver å være, fremfor noe man ”gjør”. Man kan være reflektert, og man kan reflektere. Man kan *være* refleksiv, men man *reflekserer* ikke. Når det skrives om forskerens refleksjon, selv om refleksjonsmetaforikkene kan sies å være ulike, er det ofte slik at den reflekterte og bevisste forskeren blir metaforer for en form for *idealforsker*. Et illustrerende eksempel

for dette poenget henter jeg fra Hammersley og Atkinson (1996), der forfatterne skriver om forskerens bruk av metaforer i sin tilnærming til og beskrivelse av data:

> Bruken av metaforiske beskrivelser bør være en del av etnografens repertoar. Men dette betyr ikke at man står fritt til å bruke dem ukritisk. (…) Dersom metaforer behandles tankeløst, kan de som hjelperne til trollmannens læregutt løpe løpsk og fullstendig overrumple den uheldige opphavsmann. Den reflekterte forskeren må prøve ut ulike uttrykksmåter; teste dem mot dataene, søke ikke bare etter muligheten de gir til å organisere data under ett enkelt emne, men også etter utvidede betydninger og begrensninger. De kan komme til å gi nye, ofte uventede tolkninger. (…) Den praktiserende etnografiske forfatter må altså være seg bevisst fortellerstilens analytiske muligheter: anerkjenne og bruke fortellende rekonstruksjoner på en disiplinert måte (s. 276ff)

”Den reflekterte [og bevisste] forskeren” (markert i sitatet med blått) settes i kontrast til forskeren som bruker metaforer ”ukritisk” og ”tankeløst” som ”trollmannens læregutt” (markert med oransje) – en nybegynner i forhold til den ”disiplinerte”. Ved å bruke refleksjon som i eksempelet ovenfor, blir den reflekterte og bevisste forskeren metaforer for en form for idealforsker, og det vil si at refleksjon fremstår som noe som har med *kvalitet* å gjøre. Dette finner vi også i Alvesson og Sköldberg (2008): ”Idén med reflektion er inte bara att reducera naivitet (…) eller att visa sin pålästhet, utan den centrala idén er att kunna lyfta projektet, dvs. generera mer interessanta og genomtänkta tolkningar och kvalificerade resultat” (s. 551). Dette er heller ikke ulikt fra hvordan refleksjonsbegrepet kan brukes i skolen, som honnørord for den ”flinke”, et honnørord for den kunnskapsrike og fornuftige, der det å reflektere over noe kanskje innebærer et høyere taksonomisk nivå enn for eksempel å beskrive noe (jf. Grüters, 2011; Dagsland, 2012). Dette er en annen metaforikk enn den som brukes for det å reflektere som *skrivehandling*, der skrivehandlingsmetaforikken ikke handler om kvalitet, men om at det å reflektere er noe man gjør språklig. Man kan godt forestille seg at det kan oppstå en spenning mellom det å reflektere som uttrykk for det den flinke/fornuftige eleven og forskeren driver med, versus det å reflektere som skrivehandling, der aktiviteten i seg selv ikke er uttrykk for noe kvalitativt bedre enn noe annet språklig. *Skrivehjulet* som metafor (hjulet) indikerer eksempelvis denne likeverdigheten mellom skrivehandlingene, og dette synes jeg er et bedre utgangspunkt enn et refleksjonsbegrep som innebærer en kvalitetsdimensjon.

Det er ikke tilfeldig at jeg blant annet har valgt et sitat om forskerens *bruk av metaforer* som et avsluttende illustrerende eksempel. Som leseren ikke har kunnet unngå å få med seg er jo også refleksjon og utforsking metaforer. I eksempelet advarer Hammersley og Atkinson om at dersom metaforer behandles ”tankeløst”, står metaforens uheldige opphavsmann, som ”trollmannens læregutt”, i fare for å bli overrumplet (litt som Ole Brumm når han ender med å fange seg selv). Bruker man den samme advarselen om bruken av refleksjons- og utforskingsbegrepet, kan man si at det er viktig å være seg bevisst hvilke sammenhenger man bruker begrepene i, og være bevisst ulike betydninger av refleksjon/utforsking, og nettopp se begreper som vandrende og i bevegelse.

9 Litteraturliste

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform: et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. 20/2012. Oslo: NIFU.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baastad, E. (2016). *Moderfag eller modersmålsfag? En studie av norskfaglig skriving i skriveoppgaver fra Normprosjektet.* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostojevskij's poetics* (C. Emerson, oversetter). Manchester: Manchester University Press.

Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres (V. W. McGee, oversetter.). I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistikk, filologi og andre humanistiske videnskaber. (N. M. Andersen & S. Klimenko, oversetter). I L. B. Jensen (Red.), *Kultur og klasse 79* (s. 43–69). København: Forlaget Medusa.

Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen* (N. M. Andersen & A. Fryszman, oversetter). København: Gyldendal.

Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, oversetter). Oslo: Pensumtjeneste.

Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). "Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins": Introduksjon av skriveoppgaver på 7. trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139–158). Bergen: Fagbokforlaget.

Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass: Blackwell Publishers.

Bazerman, C. (1999). *The languages of Edison's light*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse.* (Doktorgradsavhandling), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, K. L. (2006). Skolens tekstfag og tverrfaglig skriveopplæring: En presentasjon og diskusjon av viktige trekk ved en norsk skolereform basert på literacy-tenkning. *Svenskans beskrivning 28*, 19–40.

Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap. I S. Matre, D. S. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens tekstpraksiser* (s. 72–90). Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Thygesen, R. & Vagle, W. (2005). Skriving som grunnlag for faglighet. I E. Solerød (Red.), *Lese- og skriveopplæring som*

pedagogisk utfordring: Festskrift til Alfred Lie (s. 15–35). Halden: Høgskolen i Østfold.

Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal, 72*(2), 172–189.

Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3). 1–20 doi: 10.1080/0969594X.2017.1330251

Botten, G. (2003). *Meningsfylt matematikk: Nærhet og engasjement i læringen*. Straume: Caspar Forlag.

Burton, L. & Morgan, C. (2000). Mathematicians writing. *Journal for research in mathematics education, 31*, 429–453.

Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg.). London: Routledge.

Dagsland, S. (2012). *Refleksjonens nytteverdi.* (Masteroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag), Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst: Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201–220). Bergen: Fagbokforlaget.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psycology. 21* (5) 598–628.

Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer Press.

Evensen, L. S. (1990). *What do the structures mean? Developing argumentative student writing.* (Rapport 2 fra prosjektet SKRIVE-PUFF). Trondheim: Senter for samfunnsforskning.

Evensen, L. S. (1992). A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing. I N. E. Enkvist & K. Wikberg (Red.), *Nordic research on text and discourse* (s. 211–222). Åbo: Åbo Academy Press.

Evensen, L. S. (2002). Convention from below: Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* (19), 382–413.

Evensen, L. S. (2005). Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskriving. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst* (bind 2, s. 191–236). Oslo: Universitetsforlaget.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving* (s. 13–33). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Evensen, L. S. (2013a). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Sheffield: Equinox.

Evensen, L. S. (2013b). Utvikling eller innvikling? Tidlig skriving før barn møter skolen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster* (s. 47–59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forsyth, J. (1970). *A grammar of aspect. Usage and meaning in the Russian verb*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.

Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based introduction* (bind 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gorman, T. P., Purves, A. C. & Degenhart, R. E. (Red.). (1988). *The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales*. Exeter: Pergamon Press.

Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi.* (Doktorgradsavhandling), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.

Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk": Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103–115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (T. M. Anderssen & A. Sjøbu, oversetter). Oslo: Gyldendal.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. California: SAGE Publications.

Hopper, P. J. (1982). Aspect between discourse and grammar: An introductory essay for the volume. I P. J. Hopper (Red.), *Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics* (s. 3–19). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet. En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til utvikling av sammenheng i tekst.* (Doktorgradsavhandling), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. I R. Kiely, P. Rea-Dickins & G. Clibbon (Red.), *Language, culture and identity in applied linguistics* (s. 7–29). London: Equinox.

Iversen, H. M. (2011). "La det svinge": En analyse og vurdering av en tiendeklassetekst. I R. Solheim, J. Smidt & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Iversen, S. M. (2014). *Skriving og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag.* (Doktorgradsavhandling), Odense: Syddansk universitet. (Skal det være "Syddansk Universitetsforlag"?)

Iversen, S. M. (2015a). Om stemme og opgavegenrer i faget matematik. I E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 225–245). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Iversen, S. M. (2015b). *Skrive(r)udvikling og skriveredskaber i de gymnasiale matematikfag. Fund og perspektiver fra et 2-årigt studie af elevskrivere i faget matematik i stx og htx.* Hentet fra http://docplayer.dk/40764415-Faglighed-og-skriftlighed-fund-og-perspektiver.html

Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25–56). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Jørgensen, C. S. (2015). Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret! Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 181–200). Bergen: Fagbokforlaget.|

Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne 1: Humanioras historie og grundproblemer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–242). Bergen: Fagbokforlaget.

Langer, J. A. (1997). Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag (T. Breivik & N. L. Eik-Nes, oversetter.). I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skrivepraksis* (s. 237–253). Oslo: LNU / Cappelen Akademisk Forlag.

Larsen, A. S. (2015). *Gode grøss: om skrekkfiksjon for og av barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, A. S., Solheim, R. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet: Tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 39–65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Lerman, S. (2004). Challengig research reading (Commentary 3). I A. Chronaki & I. M. Christiansen (Red.), *Challenging perspectives on mathematics classroom communication* (s. 349–358). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Lerman, S. (2009). Pedagogy, discourse and identity. I L. Black, H. Mendick & Y. Solomon (Red.), *Mathematical relationships: Identities and participation* (s. 147–159). New York: Routledge.

Lieber, P. (1980). Cohesion in students' expository writing: a descriptive study. I *Dissertation abstracts international*, *42*(2).

Lindeberg, A.-C. (1985). Functional role analysis applied to narrative and nonnarrative essays in EFL. I *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap: Trondheim papers in applied linguistics*, *2*, 26–45.

Linell, P. (1992). The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. I A. H. Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 253–271). Oslo: Scandinavian University Press.

Linell, P. (2001). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lykknes, A. (2015). Å beskrive og utforske naturen: Naturfagrelevante skriveoppgaver i Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 159–180). Bergen: Fagbokforlaget.

Lysø, K. O. (2006). *Sannsynlighetsregning og statistisk metodelære*. Bergen: Caspar Forlag

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marti, K. T. (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster.* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo), Oslo: Universitetet i Oslo.

Matre, S. (2017). Normprosjektet: Erfaringar frå skriveopplæring på mellomtrinnet. *Norsklæreren, 41*(2), 28–35.

Matre, S., Berge, K.L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning2020.* Upublisert.

Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærarsamtalar om elevtekstar: Mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 219–245). Oslo: Novus forlag.

Matre, S., & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*(80), 188–203.

Matre, S., & Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S., Skar, G. B., Thygesen, R. (manuskript under arbeid). *Nye grep om skriveopplæring: Innsikter frå Normprosjektet.* Universitetsforlaget.

Milne, A. A., (2002). *Den store boken om Ole Brumm.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Morgan, C. (1998). *Writing mathematically: The discourse of investigation*. London: Falmer Press.

Morgan, C. (2013). Language and mathematics: A field without boundaries? I B. U. C. Haser & A. Mariotti (Red.), *Proceedings of the eighth congress of the European society for research in mathematics education* (s. 50–67). Ankara: Middle East Technical University.

Nystrand, M. (Red.). (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Ongstad, S. (1996). En sjangerdidaktisk kommentar til Prøysens *Stil om katten*. I S. Ongstad (Red.), *Hva gjør vi med sjangrene, og de med oss? Om plansjangrer og sjangerplaner* (s. 73–84). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen Akademisk Forlag.

Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep.* (Doktorgradsavhandling), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ongstad, S. (2004a). Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism. I F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen & H. C. L. Faber (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture* (s. 65–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ongstad, S. (2004b). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 33–48). Oslo: Universitetsforlaget.

Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237–256). Bergen: Fagbokforlaget.

Otnes, H. (2015). Tildelte skriverroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243–258). Bergen: Fagbokforlaget.

Overrein, P., & Smidt, J. (2009). Skriving i samfunnsfag i videregående skole: På vei mot samfunnsfaglige tekster? I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peirce, C. S. (1992). Some consequences of four incapacities. I N. Houser & K. Christian (Red.), *The essential Peirce: selected philosophical writings* (bind 1, s. 28–55). Bloomington: Indiana University Press.

Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme* (L. Andersen, oversetter). København: Gyldendal.

Reichertz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE handbook of grounded theory* (s. 214–228). London: SAGE Publications.

Sarangi, S. (2007). The anatomy of interpretation: Coming to terms with the analyst's paradox in professional dicourse studies. *Text and talk, 27*(5–6), 567–584.

Schleppegrell, M. J. (2010). Language in mathematics teaching and learning: a research review. I J. Moschkovich (Red.), *Language and mathematics education: multiple perspectives and directions for research* (s. 73–112). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics, 22*(1), 1–36.

Slaatelid, R. (2005). Bakhtins translingvistikk *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47–86). Oslo: Pensumtjeneste.

Smidt, J. (1991). Bente skriver om å flytte hjemmefra: Elevens skrivestrategier, lærerens lesestrategier. I Evensen, L. S. (Red.) *Roller i relieff: Skrivestrategier, tekster, lesestrategier.* (Rapport 6 fra prosjektet SKRIVE-PUFF). Trondheim: Senter for samfunnsforskning.

Smidt, J. (2001). Forskersubjekt, lærersubjekt, elevsubjekt. I U. Palmenfeldt & T. K. Marker (Red.), *At forske i en bevægelig verden: Refleksivitet i børnekulturforskningen* (s. 63–74). Odense: Odense universitetsforlag.

Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms: Notes towards an ecological account of writing. *Written Communication, 19*, 414–443.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2007). Positioning, responsibility, and relevance in MTE research. I W. Herrlitz, S. Ongstad & V. v. d. Piet-Hein (Red.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues* (s. 211–224). Amsterdam: Rodopi.

Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings – an ecological theory of writing development. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 117–125). London: SAGE Publications.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse: Fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 11–28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning, 15*, 76–88.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L. S., Fasting, R. B. (2007). *Sluttrapport: Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet.* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Timberlake, A. (1982). Invariance and the syntax of Russian aspect. I P. J. Hopper (Red.), *Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics* (s. 305–331). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning: genreforhold og sproglige valg i elevtekster. I E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.

Weber, M. (1949). The meaning of 'ethical neutrality' in sociology and economics I E. A. Shils & H. A. Finch (Red.), *The methodology of the social sciences*. New York: Free Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Øksnes, H. (1999). *Koherens i elevtekster: En analyse av funksjonelle roller.* (Masteroppgave, NTNU), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

10 Figurliste

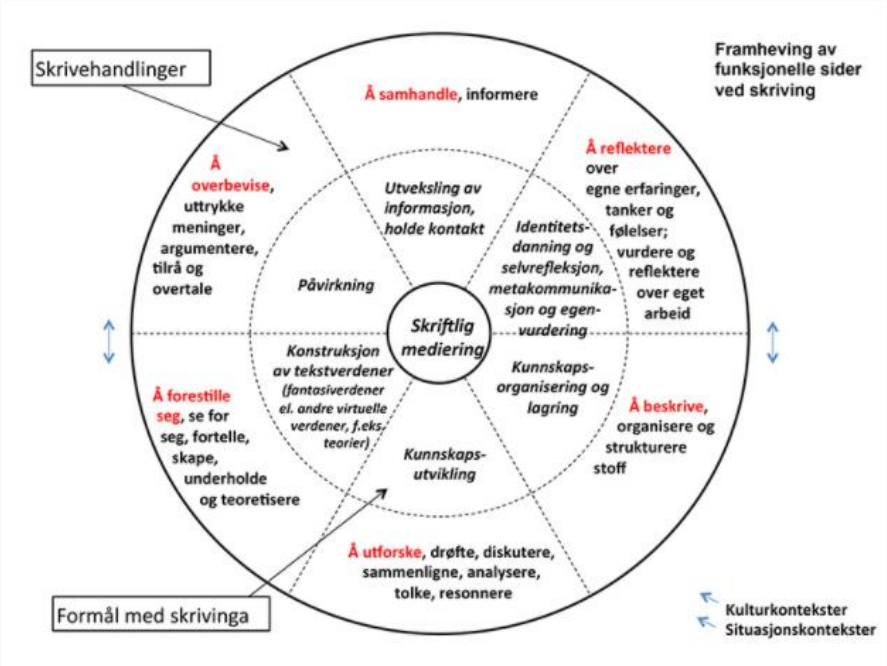
Figur 1: Rammefigur av avhandlingsresonnementet 10
Figur 2: Skrivehjulet 2012 (Normprosjekt-versjonen) 22
Figur 3: Skrivehjulet 2004 (Fasting, upublisert arbeidsutkast, 2004).....23
Figur 4: Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen, 2005 24
Figur 5: Skrivekompetansehjulet for grunnopplæringen, 2006 27
Figur 6: Skrivehjulet 2012 (Normprosjekt-versjonen) 29
Figur 7: Diatopmodellen. Hentet fra Evensen (2013a).....42
Figur 8: Iversens (2014) modell for stemmeanalyse.....52
Figur 9: Enkel oversikt over empiriinnsamlinger 73
Figur 10: Heading skrevet av elev 121
Figur 11: "Hva kjennetegner en utforskende skrivehandling" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver").....124
Figur 12: "Skrivehandlinger" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver").....129
Figur 13: "Hva kjennetegner en reflekterende skrivehandling?" (utdrag fra ressursheftet "Skrivehandlinger og skriveoppgaver") 130
Figur 14: Rekonstruert tankekart fra tavlen 205
Figur 15: Tekster med perfektiv/imperfektiv forgrunn, skrevet i matematikk 271
Figur 16: Tekster med perfektiv/imperfektiv forgrunn, skrevet i norsk 271
Figur 17: Aspektfordeling, reflektere, norsk.....273
Figur 18: Aspektfordeling, reflektere, matematikk.....273
Figur 19: Aspektfordeling, utforske, norsk.....273
Figur 20: Aspektfordeling, utforske, matematikk.....273
Figur 21: Posisjonering med hensyn til aspekt i de utforskende tekstene 277

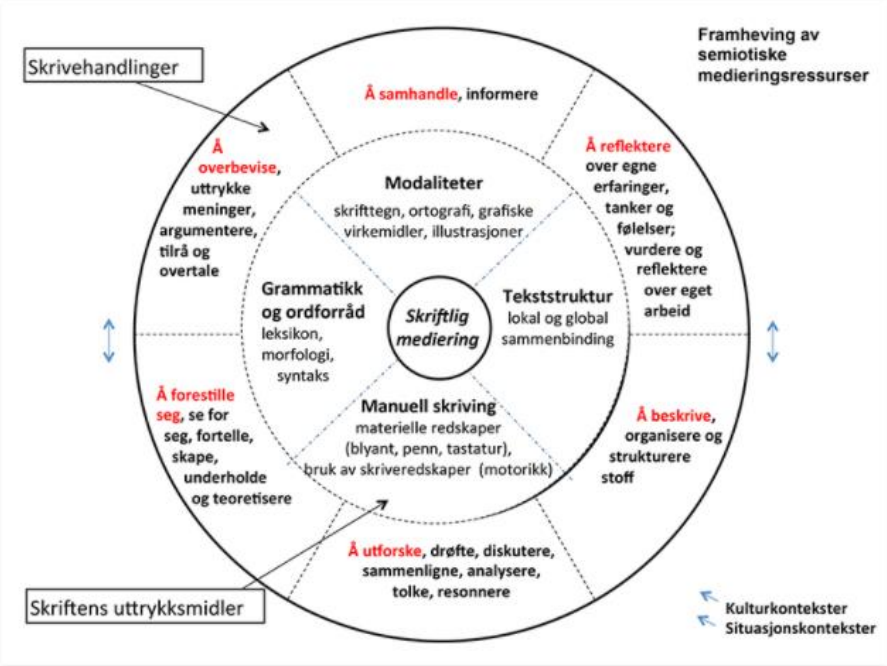
11 Liste over tabeller

Tabell 1: Fullstendig oversikt over datamaterialet.....74
Tabell 2: Skriveoppgavene i Normprosjektet fordelt på fag.....138
Tabell 3: Skriveoppgavene i Normprosjektet fordelt på fag og skrivehandlinger 139

12 Vedlegg

12.1 Vedlegg 1: Skrivehjulet



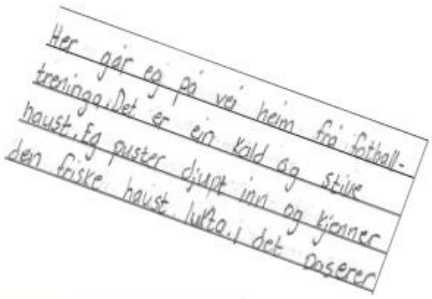


12.2 Vedlegg 2: Ressursheftet «Skrivehandlinger og skriveoppgaver»

NORMPROSJEKTET

SKRIVEHANDLINGER OG SKRIVEOPPGAVER

«Det finnes mange historier på hvorfor det kommer snø, som for eksempel når sauene hopper opp til himmelen og de baker pepperkaker så detter det ned melis når de skal drysse det over men den er nok ikke sann».


Her går eg på vei heim frå fotball-
treninga. Det er ein kald og stille
haust, Eg puster djupt inn og kjenner
den friske haust luftai det oserer

2012 – 2013

Skrivehandlinger

En viktig forutsetning før vi ser på kjennetegn for de ulike skrivehandlingene: Det er ikke klare grenser mellom skrivehandlinger – de kan flyte over i og overlappe hverandre. En tekst vil ofte inneholde flere skrivehandlinger, men en eller to kan være dominerende. Vi skal likevel forsøke å presentere noen kjennetegn ved de ulike skrivehandlingene:

Hva kjennetegner en *reflekterende* skrivehandling?

- Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)
- Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, tenker over, grunner over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake…
- Når man reflekterer, bruker man ofte pronomenet *jeg* og man bruker gjerne verb som *tro, tenke, føle*…
- Reflekterende skriving kan være ekspressiv.
- Reflekterende skriving kan gjerne ha islett av beskrivende og argumenterende skriving.
- Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.
- Det overordnede og typiske formålet er gjerne identitetsdanning, men skrivehandlingen kan også ha andre formål, som for eksempel konstruksjon av tekstverdener (fiksjonstekster der egne tanker tematiseres).

Hva kjennetegner en *samhandlende* skrivehandling?

- Den er du-orientert; den er mellommenneskelig orientert (rettet direkte til en mottaker)
- Å samhandle innebærer å henvende seg og kommunisere med andre mennesker. Når man samhandler, utveksler man informasjon, meninger, oppfatninger, synspunkt, erfaringer, ønsker osv. med en kommunikasjonspartner (og dette er gjerne tematisert eksplisitt).
- I denne skrivehandlingen bruker man ofte personlige pronomen som *jeg/vi* og *du/dere* og mellompersonlige fraser og høflighetsmarkører (*hei, hilsen, takk, vær så snill, unnskyld*, modale verb etc.). Tekstene vil også kunne inneholde initiativ (spørsmål, forslag, oppfordring) og respons (svar, tilbakemelding, vurdering) av ulike slag.
- Skrivehandlingen «å samhandle» har en noe annen karakter enn de øvrige, da den er definert av å være relasjonsorientert og ofte opptrer sammen med andre skrivehandlinger.
- Eksempler på samhandlende tekster: brev, postkort, tekstmelding (og andre typer digitale/skriftlige meldinger), «chat», blogg (med kommentarer).
- Et sentralt formål med denne skrivehandlingen er å holde kontakt mellom mennesker og å uttrykke en mellommenneskelig relasjon.

Hva kjennetegner en *overbevisende* skrivehandling?

- Den er du-orientert (rettet direkte til mottaker)
- Å overbevise innebærer blant annet å hevde meninger (påstå), utrykke synspunkter og vurderinger, oppfordre, overtale, reklamere, instruere, argumentere, diskutere – altså ulike ytringer som rettes direkte til en eller flere mottakere.
- Når man skriver overbevisende/overbeviser, bruker man ofte oppfordringer (spørsmål, imperativer e.a.) eller argumenter (påstander og begrunnelser), overbevisende strategier.
- I argumenterende tekster vil det være vanlig med forbindere (bindeord) som markerer årsakvirkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*) og motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*).
- Eksempler på overbevisende tekster: reklameannonse, politisk brosjyre, leserinnlegg etc.
- Formålet er ofte å få andre til å se et saksfelt på samme måte som en selv. Man vil påvirke (oppnå noe, framkalle en ønsket handling/reaksjon hos leseren). Det kan også være andre formål

Hva kjennetegner en «forestillende» skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen som er skapt av den som skriver; presenterer en forestilling, noen tenkt).
- Å forestille seg innebærer blant annet å fortelle, dikte, fantasere, skildre, skape, gjenskape og uttrykke følelser. Det kan også innebære å filosofere, teoretisere og lage hypoteser. Disse skrivehandlingene kan realiseres både som fiksjonstekster og sakprosatekster.
- Hvis teksten er en fortelling, vil det være vanlig med bindeord som markerer *tid* (*og så, deretter, plutselig, senere, om litt, endelig*) og bindeord som legger fakta til fakta (*og, dessuten, også, i tillegg, for eksempel* etc.). Når man forestiller seg i faktatekster, kan man bruke uttrykk som *sett at* eller *hvis*.
- Eksempler på «forestillende» tekster: Skjønnlitteratur (særlig romaner og noveller, men også poesi), sakprosa (f.eks. politiske tekster og utopier som sier noe om hvordan vi vil verden bør eller skal være; dessuten tekster som presenterer hypoteser og nye teorier).
- Formålet er å konstruere tekstverdener; lage nye tenkte, mulige, ønskede eller fiktive virkeligheter. Man vil skildre/beskrive verdener som er ukjente for leseren, slik at leseren kan se disse for seg.

Hva kjennetegner en *utforskende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres).
- Å utforske innebærer blant annet å undersøke, drøfte, diskutere, tolke, resonnere og analysere kunnskap.
- Utforskende tekster er tekster der vi forsøker å diskutere kunnskap og stiller spørsmål for eksempel om naturen eller historiske sammenhenger (Har det vær liv på Mars eller ikke? Hvem startet 1. verdenskrig?). Gjennom utforskende skriving kan man bl.a. oppdage

sammenhenger mellom ulike fagfelt, knytte etablert kunnskap til egne erfaringer, utvide og utvikle kunnskap.

- Når man utforsker, har man ofte behov for bindeord som markerer årsak-virkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*), motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*) og betingelser (*om, hvis, når, under forutsetning av*).
- Eksempler på utforskende tekster: Fagartikler/fagtekster, presentasjon av prosjekter, utforskende saktekster av ulike slag.
- Formålet er primært å utvikle ny kunnskap og å utvikle ny forståelse av virkeligheten.

Hva kjennetegner en *beskrivende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen).
- Å beskrive innebærer blant annet å gjengi, gjøre greie for, definere, eksemplifisere, dokumentere og strukturere kunnskap.
- Når man beskriver, bruker man ofte presenterende, informerende setninger som for eks. «Det er…», «X har…», «X består av…», «Den kan…».
- Man kategoriserer og strukturerer informasjon.
- Når man beskriver, kan man ofte ha behov for bindeord som legger fakta til fakta (*og, dessuten, også, i tillegg, for eksempel* etc.). Hvis man beskriver noe som foregår over kortere eller lengre tid, f. eks. i et referat, kan man ha behov for tidsforbindere (*så, deretter, senere* etc.)
- Eksempler på beskrivende tekster: Lærebøker, leksikonartikler
- Formålet er ofte å systematisere, sortere og organisere kunnskap som allerede er etablert, og som er allment akseptert som «sann». Skrivehandlingen kan imidlertid også ha flere andre formål.

Skriveoppgaver

Noen eksempler på oppgaver laget av deltakere i Normprosjektet:

- Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.
- Skriv en tekst der du beskriver hva *snø* er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.
- Ta utgangspunkt i ditt land i Europaprosjektet og lag en tekst hvor du reklamerer for dette landet som et turistmål. Teksten skal kunne presenteres muntlig, og den skal kunne henges opp i klasserommet.
- Forestill deg at du våkner en dag og oppdager at all elektrisitet er borte i huset og området du bor i. Forestill deg hvordan denne dagen vil bli. Tenk deg at teksten skal være spennende å lese for andre på 7. trinn.
- Velg mellom alkohol, snus eller røyk. Skriv en tekst der du advarer andre mot å bruke rusmiddelet. Teksten skal inneholde konsekvenser og skadevirkninger.
- Vi holder på med multiplikasjon og divisjon i matematikk nå. Forklar for noen som ikke har lært dette ennå, hvorfor vi trenger å kunne multiplisere og dividere.
- Skriv eit brev der du fortel om korleis du trur det blir å starte opp på ungdomsskulen til hausten. Skriv om kva slags forventningar du har, kva du gler deg til og om det er noko du gruar deg til. Tenk deg at du skriv dette brevet til deg sjølv, men at du skal lese det først som 10.klassing.

Noen eksempler på oppgaver hentet fra lærebøker:

- Skriv en tekst der du beskriver en symaskin i detalj, slik at en som ikke har sett den, kan tegne den (norsklæreboka *Kontekst, ungdomstrinnet*).
- Skriv en e-post til en skoleelev i et annet land, der du forklarer bakgrunnen for at vi har to skriftspråk i Norge (norsklæreboka *Kontekst,* ungdomstrinnet).
- Sett deg inn i de ulike språksynene på midten av 1800-tallet. Tenk deg at du levde på den tiden, og skriv et avisinnlegg der du argumenterer for ett av synene (norsklæreboka *Kontekst,* ungdomstrinnet).
- Skriv et leserinnlegg til avisen der du argumenterer for hvorfor vi bør gi hjelp til de fattige delene av verden (Samfunnsfagverket *Midgard*, 7.trinn).
- Tenk deg at du er på et av de følgende stedene. Hva kan du se, høre, lukte og kjenne? Bruk sansene dine til å forestille deg dette og skriv en skildring av omgivelsene (på en flyplass, på en parkeringsplass, i kjelleren, i dusjen, ved sjøen en sommerdag, i en kø) (norskverket *God i ord*, 6. trinn).

Seks skriveoppgaver om klassetur

Reflektere:

Skriv en tekst der du *reflekterer* over hva klasseturer og klassemiljø betyr for deg personlig.

Beskrive:

Skriv en tekst der du *beskriver* reiseruta og programmet dere skal følge den dagen dere skal på klassetur. Teksten skal gis som informasjon til foreldrene.

Utforske:

Skriv en tekst der du *utforsker* (diskuterer/studerer/tar for deg) ulike typer klasseturer og prøver å komme fram til en konklusjon om det beste alternativet.

Forestille seg:

Skriv en tekst der du *forestiller deg* en hyggelig/spennende episode som utspiller seg på klasseturen (for eks. noe du tror eller håper vil skje).

Argumentere/overbevise:

Skriv en tekst der du *argumenterer* for å dra på en bestemt type klassetur. Du velger selv om det er læreren din eller foreldrene dine du vil påvirke til å si ja.

Samhandle:

Klassen skal på klassetur, og du og en klassekamerat har ansvaret for underholdningen på bussen. Dere *utveksler meninger* om opplegget på Facebook. Kameraten din har nettopp skrevet noen av sine forslag og meninger til deg, og du skal melde tilbake til ham. Skriv den teksten du skal sende ham via meldingssystemet på Facebook.

Å lage skriveoppgaver

- Lærerne i prosjektgruppa skal i løpet av skoleåret lage seks skriveoppgaver for hver klasse – med vekt på én utvalgt skrivehandling i hver oppgave. To oppgaver skal skrives før jul og fire i løpet av våren. (Lag gjerne en grovplan for hele året før dere går i gang med detaljene rundt oppgave 1.)
- Oppgaveformuleringene skal presisere formålet med skrivinga – hensikt, situasjon og/eller mottaker.
- De seks oppgavene skal lages innenfor flere ulike fag.
- Oppgavene skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med (– og er altså ikke oppdrag dere gjennomfører kun for Normprosjektet). Dette betyr…
    - at oppgavene skal knyttes til undervisningen som foregår eller har foregått i klassen (f. eks. faglig innhold, fagbegreper, mottakerbevissthet, tekstoppbygging…)
    - at elevenes tekster skal følges opp med respons/veiledning/tilbakemelding/videre arbeid/publisering etc.

Trinn for trinn:

- **Velg fag, emne og læreplanforankring**
- **Velg skrivehandling og formål (mottaker, hensikt med teksten, situasjon)**
- **Velg tidspunkt og omfang for skriveaktiviteten**
    - Hvilke skoletimer, hva slags tidsramme, ett utkast eller to utkast?
- **Velg hvordan skriveaktiviteten skal forberedes**
    - Undervise i et spesielt tema? Undervise i skrivehandlingen? Undervise i et bestemt vurderingsområde?
    - Idémyldring? Tankekart? Lese? Høre? Tankestimulering av ymse slag?
- **Velg hvordan skriveaktiviteten skal følges opp**
    - Skriftlig eller muntlig respons? Lærerrespons? Medelevrespons? Egenvurdering?
    - Veiledning med utgangspunkt i utvalgte vurderingsområder?
    - Jobbe videre med tekstene?

Tekst 1 (4.trinn)

SNØ

Snø er kald snø er hvit snø er frosen regn
Det snør i desember, januar og februar
man kan lage snømann av det. Snø
smaker vann, Snø ser ut som stjerner
krystallerden dekker hele bakken den er
kram den er myk den smelter i munn
en. Snøen lukter ingenting hvist
snøen smelter og fryser igjen kan det
bli til is. Snøen smelter i håna man
kan lage snøhule av den ingen flak
er like, kan lage snølykt og mye mer
man kan ha snøballkrig med den
man kan ake på den man kan snu
ble i den man kan stå på ski med
den og den komer ned fra himlen

Tekst 2 (7.trinn)

Skriv en tekst der du beskriver hva *snø* er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.

Snö er regn som er kaldt. Det er hvitt og kommer på vinteren. Barn plaser i leke i det. Mann kan ake, karte, bygge, drive sport og det er gøy. Det finner mange slags sport mann kan drive med nor det er snö. Stå på ski er en av dem. Da sklir mann ned eller stoker opp på snoen. Det er også mange konkurransjer på snö. F.eks. langren, Nalon, skihopp osv... Snö kan også bli til is eller sörpe. Is er vann som er frosen og glatt. Sörpe er smelta snö som er våt og "slapp". Snö kaler nedbör og det må minst vare -0° grader. Hvor kaldere det er hvor lösere blir snöen. Nor det er snö og kaldt må mann ha på seg masse klar. Ellers fryser mann. Det finner ikke snö i hele verden. Men langt i nor eller i sör er det snö. Snö er egentlig mange snö snöfreg som har mange forskjellige former. Det er vanskelig å se fordi hvis du holder en smelter den. Noen menneskr bor i snö. Som et hus. Det kaller en igla. Det mange barn gjör er og lage snöballer. Det tar langt tid men de blir finne til slutt. Da plaser mann og ha en "snöballkrig". Da kaster mann snöballer på hverandre. Det var litt om snö og ørenden ser ut.

Tekst 3 (7.trinn)

Skriv en tekst der du beskriver hva *snø* er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.

-Inn her, Drew! Sa jeg og gikk inn i stua mi. Drew stoppet opp midt i rommet og så seg rundt -Liker du stua vår? spurte jeg Han nikket. -Men, Leah, hva er det? Han pekte på en snøkule som vi hadde puttet inn ett bilde som var av meg og resten av familien min i. -Det er en snøkule. Sa jeg og gikk for å ta den ned fra hylla over peisen -Snø? sa han til meg. -Ja, vet du ikke hva Snø er? spurte jeg ham Han ristet på hodet, -Nei. Jeg ristet på snøkula. -Dette ligner snø! sa jeg -De små hvite biten? spurte han. -Ja, svarte jeg og ristet en gang til. -Snø er vått og kaldt, men gøy å leke i Jeg satte snøkula tilbake på plass -Men, Snø? Sa han, konsje litt forvirret. -Du kan ake på det, det er nesten det samme som å surfe! sa jeg og viste tegn på at vi skulle sette oss i sofaen -Hvorfor er det ikke Snø der hvor jeg kommer fra da? spurte han -Der er det for varmt, Snø kommer nemlig som nedbør Han nikket -Vent her! sa jeg til ham Jeg løp til garasjen å fant frem skiene mine, og akebrettet mitt Jeg slepet det inn i stua for å vise Drew. -Hva søren? sa han da jeg kom inn. Jeg lo litt -Dette er ski! sa jeg og pekte, -og dette er akebrett. -Vi kan prøve dette om en måned ikke, for da har sikkert snøen kommet! Drew pekte på skiene -Åja! sa

jeg.

Tekst 4 (4.trinn)

Kvifor har vi regler

Vist vi ikkje har regler kan det sje, gode ting og ille ting.

Du kan skade nokn sengjet ein 3åring kan ikkje sjore bil.

Du må vere 16 for å óvelsesóre du må vere 18 for å ta toppen

Når du er 16 må du ha med deg ein vokren for å óvelsesóre

Du kan komene i fensjel vist du kjorer forfort.

Du må ikkje slå eller sparke noen.

Det er vikt at du foler reglene i Norge.

Kanse det er ein regel hjeme som er at han skal hengje,

jakka opp på kragen. At kanskje skone på i skohylle.

På solen må du vere stille i timene, du må rekke opp hand

fór du kan si noe. At du må gjóre leksene dine til ved de

Du må gjer som leverene sier.

Hjemme må du hore på mamman din eller pappan din

At du må hóre på soskene dine vist du har.

Tekst 5 (7.trinn)

Musikk i skuletimane

Påstand: Elevane bør høyre musikk medan dei jobbar i skuletimane.

På skulen er elevane for å lære, men kan dei likevel høyre på musikk? På den eine sida kan det jo vere morosamt for elevane å høyre på musikk, men på den andre i 1 kan det vere svært forstyrrande. Dei fleste unge nå i dag likar jo å høyre på musikk, men dei er jo på skule for å lære? Å høyre på musikk kan vere bråde gøy og morosamt. For nokon kan det og hjelpe til at dei jobbar meir, men det er nok sjeldan. For dei fleste er det nok svært forstyrrande, og det kan bidra til at elevan jobbar mindre. Det kan bli høglytt og mykje uro i klasserommet. Læraren må kanskje kjefte mykje og det kan bli trangel og diskusjonar. Viss elevane brukar headset og høyrer på musikk kvar for seg, kan det bli noko heilt anna. Da kan elevane bestemme volumet sjølve, kva slags musikksjanger dei vil ha og om dei faktisk vil høyre på musikk. Dette kan verke positivt inn på mange og gi glade og blide elevar. Da kan det og hende at elevane får gjort meir arbeid. Headset kan gjere at elevane blir glade og at dei synest skulen er morosam. Likevel meiner eg at elevane ikkje bør høyre på musikk i timane

Tekst 6 (7.trinn)

Kjære [Onsdag 25.04.2012

Eg gleder meg til å kome på ungdomsskulen. Det bl
fint å bli ferdig her på Nordberg. Eg gleder meg til å fi
skap med lås og det blir fint med ny, fin skule. Eg gleder meg
også til det fine ute området på skulen. Eg håpar eg får gode
karakterar og eg håpar eg blir kjent med dei andre elev
fort, håper alle går fint saman også. Eg gruer meg litt til dei st
prøvene, men håper det går bra. Eg gleder meg til å bli kjent
med lærarane oss skal få, lurer litt på kven eg får til kontakt
lærar av Anna og Offe. Det blir fint å ha så kort skuleveg, da får e
betre tid om morgonen. Håper eg ikkje kjem for seint.

M.V.H
eden
Elising

Tekst 7 (4.trinn)

EN SKUMEL TUR

GN

Jeg gikk en tur så så jeg et spøkelseshus. jeg gikk bort til døren der var det spøkelser. Jeg åpner døren det er helt mørkt. så ser jeg en Ja. Den var stor og spinn. Så snublet jeg oppi et skjelett. Hjelp!

Da gikk jeg opp i andre etasje. Der så jeg en mumiehånd den oppnå meg. Der var det en mumie med røde øyne. Den har mange dødpåir på meg. Den går etter meg.

Jeg løper ned trappen også detter mumien den ruller mot meg. Jeg går nede i kjelleren der gjemte jeg meg. da ser jeg en rotte som beit meg Au! det gjorde vondt. jeg møtte på en stor dør Jeg åpnet lukke Hjelp er det en død midt i doren er dette en skjøteplass. ropte Tom. Så kom det mange mye.

Hun er det som skjer. det begynte å brenne. Tom ropte vi må slukke brannen og det klarte Tom. Så går Tom ut dørn. og går hjem.

Tekst 8 (4.trinn)

Hvorfor dinosaurene døde ut?
Jeg skal skrive en tekst der jeg sier noe om når dinosaurene døde ut, og hva noen forskere tror skjedde. Jeg vil også si noe om hvilken teori som er mest troverdig. Jeg skal til slutt si noe om hva jeg tror skjedde, og hvorfor dinosaurene døde ut.

Dinosaurene døde ut for 65 millioner år siden og forskere tror at det kan være vulkaner, en meteoritt eller havforandringer. Noen forskere tror at vulkanene fikk utbrudd og sente aske og røyk som endret klimaet og drepte dinosaurene. Noen tror også at en meteoritt traff jorden med kjempehøy fart og lagde sjokkbølger som drepte dinosaurene. Denne teorien er den mest troverdige. En annen teori er at det skjedde havforandringer som betyr at enten havet stiget opp til land eller at det kom bølger og tornadoer som drepte dinosaurene. Det kan også være klimaforandringer som endret klimaet for eksempel at det ble varmere eller kaldere. Nå skal jeg si noe om hva jeg tror skjedde. Jeg tror at en meteor traff jorda med kjempehøy fart som lagde sjokkbølger som endret klimaet. Jeg tror det siden i Mexico er det et kjempekrater som er 125km bredt. Det var alt jeg visste om dinosaurenes død.

Professor Synnøve Matre (prosjektleder)
Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim
synnove.matre@hist.no
tlf. 73 55 98 94 / 414 78 786

Førsteamanuensis Randi Solheim (nesteleder)
Høgskolen I Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim
randi.solheim@hist.no
tlf. 73 55 89 04 / 478 63 231

Rådgiver Jorun Smemo (prosjektkoordinator)
Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
HiST ALT
7004 Trondheim
jorun@skrivesenteret.no
tlf 97 50 50 96

Normprosjektet

Developing national standards for assessment of writing. A tool for teaching and learning
er et forskningsrådsprosjekt med utspring i skriveforskningsmiljøet ved HiST og Skrivesenteret

12.3 Vedlegg 3: Tabell over skriveforløp

Innsamling:	**Undervisningsøkter og skriveforløp** (hva som snakkes om / gjøres i de ulike øktene jeg har vært til stede i)
1 **Å reflektere** Vår 2013	**<u>Norsk:</u>** Klassen har hatt om fortellinger denne våren, og blant annet skrevet egne. <u>Økt 1</u> Om fortellinger som "berører oss". Eksempler på historier som har gjort inntrykk, ulike bøker, filmer, historier som vi omgir oss av i hverdagen. Klassen snakker om sinnsstemning og om hvordan man kan reagere ulikt på ulike historier. Elevene får i oppgave om å finne en bok/film/fortelling som betyr mye for dem til neste norsktime, for da skal de skrive en reflekterende tekst om den valgte fortellingen. Skriveoppgaven leses opp for elevene, og klassen snakker om det å reflektere. Lærer leser opp en kort fortelling og snakker om "å lese mellom linjene", og hvorfor fortellingen gjør inntrykk på henne. <u>Økt 2</u> Presentasjon av oppgaveformulering. Lærerne snakker om refleksjon og enkelte av formuleringene fra skriveoppgaven. Hun lager tankekart på tavla med "refleksjon" i sentrum mens de snakker. Skrivingen starter, og tekstene samles inn mot slutten av timen for formativ respons. <u>Økt 3:</u> Alle elevene har fått muntlig individuell respons av en av de tre lærerne i forkant av økten. De gir felles respons i lyttekrok på at mange av tekstene er for "refererende" og gjenfortellende, og lærer snakker om det "å reflektere" som det å skrive mer om *hvorfor* boken/filmen/osv. gjorde inntrykk. Elevene får utdelt tekstene sine med skriftlig respons, og lærerne går rundt og hjelper mens elevene skriver / reviderer videre. **<u>Matematikk:</u>** Klassen har om brøk i denne perioden. En vikar har oppstarten av denne timen på grunn av sykdom. Hun deler ut skriveoppgaven og snakker kort om den. Siri kommer etter hvert. Siri og vikaren går rundt og hjelper mens elevene skriver. Siri snakker noen minutter felles om at de må skrive *hvorfor* de tenker slik de gjør, og at de skal "forklare hvordan dere tenker". Elevene leverer inn tekstene når de er ferdige, og jobber videre i regneboka resten av timen.
2 **Å utforske** Høst 2013	**<u>Norsk:</u>** Klassen har hatt om læringsstrategier i perioden skrivingen er en del av. <u>Økt 1</u> Klassen repeterer ulike læringsstrategier, snakker om hvordan man kan lese ulike tekster på ulike måter. Jobber med oppgaver om læringsstrategier fra læreverket. <u>Økt 2</u> Skriveoppgaven presenteres. Lærer snakker med elevene om skriveoppgaven og om det å utforske som å finne ut av noe. Viser bl.a. "kjennetegn på utforskende skriving" på smartboardet, og snakker spesielt om bindeord. Legger vekt på at elevene ikke skal beskrive, men utforske. <u>Økt 3</u> Elevene får felles tilbakemelding i lyttekrok, og læreren trekker fram setninger fra flere elevtekster som hun synes er gode eksempler på hvordan man skal skrive utforskende tekst / svare på skriveoppgaven. Elevene skriver videre på tekstene sine, og leverer inn endelig versjon. **<u>Matematikk:</u>** Klassen har om negative tall i perioden innsamlingen er en del av.

	Økt 1 Lærer snakker i lyttekrok om negative tall, og tegner opp tallinjer. Elevene regner oppgaver fra boka etterpå. Økt 2 Presentasjon av skriveoppgaven. Lærer Knut snakker med elevene om skriveoppgaven, og om det å utforske som å finne ut noe de ikke vet fra før. Skrivingen starter og tekstene leveres inn mot slutten av timen.
3 **Å reflektere** Høst 2013	**Norsk:** Klassen har hatt om sammensatt tekst og dikttolkning i perioden skrivingen er del av, og skrivingen kommer mot slutten av et prosjekt om sammensatt tekst og dikt. To fulle dager er satt av til "filmprosjektet". **Dag 1:** Økt 1 Snakker om hva de skal gjøre i perioden, og om hva et dikt er for noe og hvordan man kan tolke og snakke om dikt. Det blir minnet om at de sammensatte tekstene skal vises frem for resten av klassen og at hver gruppe skal ha en muntlig presentasjon for de andre. Klassen får lest opp de tre diktene "Vår beste dag", "Kvit stund" og "Selvmål", og snakker om dem felles i klassen, og hvordan man kan tolke dem. Økt 2 og 3 Todeling: Mens den ene halvparten av klassen får undervisning i et annet rom om Windows Movie Maker, skal den andre halvparten gjøre følgende: Elevene sitter 15 minutter for seg selv og skal skrive ned hvilke tanker de får når de leser diktet. Deretter deles de i åtte grupper og skal snakke sammen om disse tankene. De skal gruppevis legge en plan for hva de skal ha med i filmen, og bestemme seg for hvordan gruppa vil tolke den. Planen må godkjennes av lærer. Mot slutten av dagen oppsummeres dagen felles i klassen, og det oppklares at "filmene" skal være digitale tolkninger, og ikke en gjenskaping av diktenes handling. Resten av dagen jobber gruppene med de sammensatte tekstene. **Dag to:** Økt 4 Gruppene jobber videre med de sammensatte tekstene. Lærerne går rundt og gir respons til gruppene underveis, og oppklarer enkelte misforståelser. De sammensatte tekstene lastes opp på minnepinnen til Knut mot slutten av dagen **Uka etterpå:** Økt 5 Gruppevis fremvisning av de sammensatte tekstene, med gruppevis opplesning av dikt og muntlig presentasjon av gruppenes begrunnelser for tolkning av diktet. Med respons fra medelever og lærere. Økt 6 Gruppevis presentasjon av de sammensatte tekstene fortsetter. **Uka etterpå:** Økt 7 Todeling: Halve klassen gjennomfører økten på ulike tider av dagen. Presentasjon av skriveoppgaven og vurderingskriterier. Snakker om det å reflektere og at elevene skal begrunne hvorfor de velger ut det de gjør fra teksten.

	Elevene starter med å skrive. Tekstene skal lastes opp på itsLearning i løpet av timen, og de skal levere et endelig førsteutkast en uke etterpå. Elevene får i lekse å gjøre førsteutkastet ferdig hjemme og å vise teksten til en av foreldrene. **Uka etterpå:** Økt 8 Todeling: Halve klassen gjennomfører økten på ulike tider av dagen. Noen elever har fått, mens resten skal få individuell muntlig og skriftlig respons i løpet av timen. Liv gir felles respons til klassen ut fra vurderingskriteriene. Elevene jobber videre med tekstene sine mens lærerne går rundt og hjelper. Elevene skal levere endelig tekst på itsLearning en uke etterpå. De får i lekse å gjøre den ferdig hjemme og å vise teksten til en av foreldrene. **Matematikk:** Klassen skal ha om sannsynlighet i perioden etter skrivingen, og skriveoppgaven skal være en slags starter på perioden. Økt 1 Presentasjon av skriveoppgaven og klassen diskuterer felles eksemplene som gis i starten av oppgaveformuleringen. De snakker felles om hva de forbinder med sannsynlighet i matematikk og i dagliglivet. Elevene bruker resten av timen til å skrive teksten, mens Knut går rundt og gir respons / svarer på spørsmål.
4 **Å utforske** Vår 2014	**Norsk:** Klassen har hørt "Gummi Tarzan" på lydbok i lunsjen i ukene før skriveoppgaven. Økt 1 Todeling: halve klassen gjennomfører økten på ulike tider av dagen. Knut presenterer skriveoppgaven, og snakker om oppgaveformuleringen med elevene. De snakker spesielt om hva en utforskende tekst er, om bindeordene fra ressursheftet, om vurderingskriteriene og hvilke typer eksempler som er viktige å ha med i en slik tekst. Hver elev får utdelt sin egen versjon av boka Gummi-Tarzan. Elevene skal levere en endelig versjon av teksten på itsLearning uka etter, og har i lekse å skrive teksten ferdig. **Matematikk:** Økt 1 Elevene blir delt i fire grupper, får utdelt kritt, risposer og går ut i skolegården. Elevene kaster seks ganger hver på blinker i skolegården, , tre kast med høyre og tre med venstre. De skriver opp resultatene på et ark og klassen går inn. Inne fører klassen resultatene inn i et felles excel-ark. Økt 2 Elevene settes sammen i nye grupper. De skal sammen ta utgangspunkt i sin nye gruppes kast og lage ulike regler for kasteresultatene, slik at hver enkelt gruppemedlem vinner. For eksempel "elev x fikk flest 4-ere" osv. Økt 3 Knut snakker snakker med klassen og oppsummerer gruppearbeidet fra økt 2 sammen med elevene i lyttekrok. Han snakker deretter med klassen om hva en hypotese er for noe ("noe man tror, men ikke sikker på"), og går gjennom ulike spørsmål det går an å spørre om med utgangspunkt i kastene ført inn i excel-arket.

	Idémyldring i lyttekrok med elevene om ulike hypoteser de selv har, og de ser felles på hvordan man kan finne ut av dem. De får i lekse å finne en hypotese de spesielt vil finne ut av, for noen dager etterpå skal de skrive tekst om hypotesen sin. <u>Økt 4</u> Knut repeterer hva en hypotese er, går gjennom og gir tilbakemelding på en del av elevenes hypoteser i lyttekroken. De diskuterer felles hvordan elevene kan finne ut av hypotesene sine, og om noen av dem er spesielt vanskelige å finne ut av. Presentasjon av skriveoppgaven. Knut snakker om hvem som er mottaker for teksten og det snakkes om hva en utforskende tekst er for noe. Det legges vekt på at hypotesen man velger ikke trenger å være riktig for at den skal være bra. Elevene bruker resten av timen til å jobbe med teksten sin og excel-arket. Elevene skal levere inn teksten uka etterpå, en utskrevet versjon med tegning/illustrasjon.

12.4 Vedlegg 4: Intervjuguide, elever

Eksempel på intervjuguide
Datainnsamling 3: "å reflektere" i norsk og matematikk

1. Generelt:
    a. **Norsk**: Hvordan tolket du oppgaven? Hva tenkte du at du måtte gjøre for å besvare oppgaven? Hvorfor valgte du å skrive om akkurat det temaet du gjorde? Hvordan tenkte du da du skulle skrive og velge ut bilder? Hvorfor er du spesielt fornøyd med disse bildene? I oppgaven står det "som du synes passer spesielt godt til diktet" – hvordan tolker du dette?
    b. **Matematikk**: Hvordan tenkte du da du skrev dette? Har du hørt ordet sannsynlighet tidligere? Har dere hatt om det tidligere i matematikk? Hva tenker du nå da?
    c. **Hvordan forstår du oppgaven?** Hvordan synes du den var å jobbe med? Vanskelig? Hvorfor / hvorfor ikke? Hvorfor løste du den slik du gjorde?
    d. Hva synes du om teksten din til slutt? Ville du gjort noe annerledes dersom du skulle skrevet den om igjen? I så fall hva og hvorfor?
    e. Hvordan valgte du **å endre teksten** din etter at du fikk respons? Les opp respons og noen kommentarer som ble gitt av lærerne og spør om hva elevene gjorde for å bedre teksten. Hvordan tolket du tilbakemeldingen?

2. Gå gjennom teksten som eleven har skrevet, med individuelle spørsmål knyttet til hvordan akkurat denne eleven har skrevet teksten. Noen eksempler:
    a. **M634**:
        i. **Norsk**: Hvorfor valgte du akkurat denne fortellingen om bestefaren din? "Han ga liksom aldri opp" – hva legger du i dette? Du skriver at du ikke ville klart alt stresset hvis det hadde vært deg selv – hvilket stress er det du tenker på? "å tenke på ham gjør meg sterk" – hva legger du i dette å være sterk? Hvorfor er det så viktig? "så jeg må likevel prøve å gjøre som han gjorde" – du vil prøve å gjøre som han gjorde? "det virker så rart at han er min oldefar" – hva tenker du på? Har jeg forstått det riktig hvis jeg sier at bestefaren din kan lære deg noe? Hva da, og hvorfor synes du dette er viktig?

3. Når du skulle skrive denne oppgaven, ble det snakket litt i timen om at oppgaven var en *refleksjonsoppgave*. **Hvorfor er denne oppgaven en refleksjonsoppgave tenker du?** Oppgaven lyder jo slik og slik, og den sier du skal *reflektere*, hva tenker du det å reflektere går ut på? Hva forbinder du med

ordet ”å reflektere”? Har du hørt ordet før dere skulle skrive disse tekstene? I hvilke situasjoner da? Hva gjør du når du reflekterer? I hvilke situasjoner vil du si at du reflekterer? Begge disse to tekstene vi nå har snakket om (i norsk og matematikk) handler jo om å reflektere over noe: er det noen forskjell i måten du reflekterer på i disse to tekstene, og hva er det som er likt og ulikt mellom hvordan du har gjort det i de to tekstene? Hvorfor tror du det er slik?

12.5 Vedlegg 5: Intervjuguide, lærere

Eksempel på intervjuguide, lærerintervju
Skrivehandling: å reflektere

Om skriveoppgaven i norsk:
Hva tenker dere om oppgaveformuleringen – hva ser dere for dere er et godt svar på oppgaven? Kan dere si noe om denne skriveoppgaven som refleksjonsoppgave? Hva er det som gjør at dere synes den er relevant for det å reflektere i norsk?

Dere har satt opp formålet **"**identitetsdanning**"** til skriveoppgaven når dere sendte inn til Normprosjektet. Hvorfor synes dere dette formålet passet godt til oppgaven? Hva er det dere tenker om hva det å reflektere går ut på som er relevant for denne skriveoppgaven? Hva gjør kombinasjonen skrivehandling-formål for hva dere forventer av tekstene som reflekterende tekster?

Dere har også satt opp noen **vurderingskriterier**: Disse er jo knyttet direkte til forventningsnormene og enkelte vurderingsområder. Kunne dere sagt noen ord om disse? Hvordan tolker dere / har dere brukt disse? Hva ville dere hjelpe elevene med å bli bedre på (når det gjelder reflekterende skriving) ved å sette opp disse? Vil dere si at det er noen av kriteriene som er mer relevante enn andre med hensyn til det å vurdere "reflekterende" tekster?

Altså: når oppgaven og opplegget var som det var, hva er det dere ser etter i en refleksjonstekst som svar på denne oppgaven?

Om skriveoppgaven i matematikk:
Kan dere si noe om denne skriveoppgaven som refleksjonsoppgave? Hva er det som gjør at dere synes den er relevant for det å reflektere i matematikk? Hvilken type tekster er det dere forventer av elevene til denne oppgaven når den er formulert som den er? Dere har satt opp formålet kunnskapsorganisering til denne skriveoppgaven. Hva gjør kombinasjonen skrivehandling-formål for hva dere forventer av tekstene som reflekterende tekster?

Noen vurderingsområder eller forventningsnormer som er mer relevante enn andre når dere skal vurdere tekstene?

Om hver av elevtekstene:
Vi går gjennom lærernes vurdering av tekstene (15-20 min per tekst), ut fra Normprosjektets vurderingsområder og forventningsnormer:

Hvordan vurderer dere **denne teksten** som reflekterende tekst?
Hvordan kommuniserer teksten? Henvender seg til leseren? Relevante refleksjoner? Språkbruk ? Innhold? Tekstoppbygging? Språkbruk? Tegnsetting? Rettskriving? Hva ville dere sagt til eleven for å hjelpe ham / henne til **å gjøre teksten til en enda bedre refleksjonstekst**? Hva er det dere eventuelt savner i denne teksten for at det skal bli en god reflekterende tekst i det gitte faget? Er det noe ved denne teksten som dere vil trekke frem som eksempel på det å reflektere? Hva er det denne eleven gjør i teksten sin som dere synes er relevant for det å reflektere i den gitte skrivekonteksten?

12.6 Vedlegg 6: Intervjuguide, avslutningsintervju

Eksempel på intervjuguide, avslutningsintervjuer

ELEVINTERVJUER:
På bordet: 8 tekster; 4 reflekterende tekster (2 i matematikk og 2 i norsk), 4 utforskende tekster (2 i matematikk og 2 i norsk).

Er det noen likheter mellom de fire reflekterende(/utforskende) tekstene (selv om de er skrevet i to ulike fag)? Hva hvis vi sammenligner de fire reflekterende tekstene med de fire utforskende? Er det noe som er likt eller annerledes mellom disse to gruppene av tekster?

Er de to utforskende tekstene i norsk annerledes enn de to i matematikk, eller er alle de fire utforskende tekstene såpass annerledes fra / like hverandre at det ikke er logisk å dele dem i grupper ved hjelp av fag? Hva er i så fall forskjellene og likhetene? Hvis du skulle sortert de åtte tekstene ut fra hvilke som var like hverandre, hvordan ville du da ha sortert tekstene (og hvorfor)?

Til slutt:
Skriver du selv annerledes nå enn før, synes du, eller tenker du noe annerledes om skriving, nå sammenlignet med tidligere? Hvis noen skulle si at de skriver annerledes nå enn før: Ta frem noen av tekstene og snakke mer konkret om hva som eventuelt er ”annerledes”.

Hvis du skal oppsummere noe som du synes er / har vært spesielt viktig / vanskelig / utfordrende eller lignende, ved det å skrive reflekterende / utforskende – hva vil i så fall dette være? Er det du nå trekker frem noe som kan være viktig når du skal skrive i andre sammenhenger? (for eksempel i lys av at du begynner på ungdomsskolen til høsten – får du bruk for noe av dette i fremtiden?).

LÆRERINTERVJUER:

På bordet: 8 bunker med tekster + skriveoppgaver; 4 reflekterende skriveoppgaver (2 i matematikk og 2 i norsk), 4 utforskende skriveoppgaver (2 i matematikk og 2 i norsk). Vi skal ikke gå inn på tekstene i disse bunkene, men bruke dem som utgangspunkt for samtalen.

Er det noen likheter mellom de fire reflekterende/utforskende tekstbunkene (selv om de er fordelt på to ulike fag)?

Er de to utforskende skriveoppgavene (og tekstene som svar på disse) i norsk annerledes enn de to i matematikk, eller er alle de fire utforskende skriveoppgavene såpass annerledes fra / like hverandre at det ikke er logisk å dele dem i grupper ved hjelp av fag? Hva er i så fall forskjellene og likhetene?

Er de reflekterende tekstene i norsk annerledes enn de i matematikk, eller er alle de reflekterende skriveoppgavene såpass annerledes fra / like hverandre at det ikke er logisk å dele dem i grupper ved hjelp av fag? Hva er i så fall forskjellene og likhetene?

Er det noen kjennetegn på tvers av skrivehandlingene? Skrivehandlinger på tvers av fag? Er det noe som er likt eller annerledes mellom disse to gruppene av tekster? Eller er det for eksempel noe som skiller dem fra hverandre innad i gruppen?

Til slutt:

Tenker lærerne annerledes enn før når det gjelder utforskende og reflekterende skriving spesielt og skriving av tekster generelt? På hvilke måter da? Hvilke utfordringer er det ved (å undervise i å) skrive reflekterende / utforskende: a) for deres egen del, b) for elevene? **Noen spesielle utfordringer som knytter seg til de ulike skrivehandlingene** slik dere ser det? **Skriver elevene annerledes enn de gjorde for et år siden? I så fall hva?** Noe dere vil ta med dere videre nå til høsten når dere ikke lenger er med i Normprosjektet? Dere har jo for eksempel ikke tatt utgangspunkt i skrivehandlingene når dere skriver andre tekster enn ”norm”-tekster – hvorfor ikke det? Og hva betyr dette for det videre arbeidet deres med skriveopplæring? Hva tar dere med dere fra dette året, og hvordan ser dere for dere at

det blir fra høsten av? Hvordan *skulle dere ønsket* at dere kunne ha jobbet til høsten dersom dere hadde hatt muligheter (”tid”) til det?

Tenker dere annerledes om det å skrive reflekterende eller utforskende nå enn tidligere? Hva er spesielt viktig/utfordrende/vanskelig med det reflekterende skriving slik dere ser det? Skriver elevene annerledes? På hvilken måte annerledes? Tenker dere annerledes om refleksjon og utforsking? I så fall: På hvilken måte annerledes?

Plukk ut en skriveoppgave fra en skrivehendelse de var mest fornøyd med (der tekstene var gode). Hvorfor ble du særlig fornøyd med akkurat disse tekstene (hva kjennetegner disse tekstene som gjorde dem gode)? Eller kanskje en tekst som de synes er et eksempel på en god reflekterende tekst/oppgave?

12.7 Vedlegg 7: Samtykkeskriv, foreldre

Sindre Dagsland
Doktorgradsstipendiat ved Hist, avd. for lærer- og tolkeutdanning
[KONTAKTINFO]

Kjære foreldre og foresatte til elever ved MARKA skole, 6. trinn

Trondheim, dato 2013

Forskningsprosjekt om refleksjonsskriving

Jeg jobber ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og har startet et samarbeid med MARKA skole, NAVN PÅ LÆRERNE, vedrørende et forskningsprosjekt knyttet til min doktorgrad. Mitt forskningsprosjekt er en del av et større prosjekt om skriveopplæring i alle fag («Normprosjektet») som MARKA skole har vært med på siden høsten 2012 og skal være med på frem til 2015. Forskningsprosjektet mitt skal se nærmere på refleksjonsskriving i fagene norsk og matematikk. Formålet er å undersøke hva «refleksjon» innebærer i elevers skriving og læreres vurdering av skriving i disse to fagene. Grunnen til at jeg vil samarbeide med akkurat MARKA skole er at her arbeider lærere og elever godt med skrivearbeidet. Mitt samarbeid med MARKA vil pågå fra og med våren 2013 – til og med våren 2014. Det er NTNU som er ansvarlig institusjon for doktorgradsprosjektet.

Hensikten med dette brevet er å informere om prosjektet, og å be dere om tillatelse til å samle inn opplysninger om elevene. Jeg ønsker å samle inn enkelte tekster der elevene skriver i norsk og matematikk, og gjøre observasjoner og lydopptak av den skriveundervisningen som utgjør konteksten for skrivingen. Slike datainnsamlinger vil foregå over en periode på ca. ett år, totalt fire ganger i hvert fag. Etter hvert vil jeg også velge ut et mindre antall fokuselever som jeg vil gjøre individuelle intervjuer med etter skriveøktene. I disse intervjuene vil jeg snakke med elevene om skriveoppgaven, skriveundervisningen og de tekstene de har skrevet. Dere kan få tilsendt mer informasjon om det jeg vil spørre om i intervjuet ved å kontakte meg. Alle intervjuer vil bli lagt til rette slik at det ikke kommer til å gå ut over skolearbeidet. I tillegg skal jeg intervjue lærerne om deres vurderingsarbeid og

intervjue dem om hvordan de gir tilbakemelding og respons på elevtekstene. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det vil bare bli registrert opplysninger om elever som har samtykke fra foreldrene til å delta. Hvis dere sier ja til at eleven kan delta, er det mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn til det. Innsamlede opplysninger om eleven vil da bli anonymisert og opptak slettet. Det vil ikke ha noe å si for elevens forhold til læreren/skolen om eleven ikke blir med i prosjektet eller senere ønsker å trekke seg. Tekster og annet innsamlet materiale blir behandlet med respekt, og prosjektet eler følger gjeldende retningslinjer for personvern. I den endelige avhandlingen vil det ikke være mulig å spore tekster/opplysninger tilbake til enkeltindivider ettersom involverte personer vil bli anonymisert. Det er bare jeg som vil ha tilgang til personopplysninger og lydopptak, og disse slettes innen prosjektets slutt.

Uavhengig av om dere samtykker til at deres sønn eller datter deltar, ber jeg om at dere fyller ut samtykkeerklæringen på neste side, og krysser av i rutene for det som passer. Hvis noen vil vite mer om hva jeg vil, eller hva jeg skal bruke det innsamlede materialet til, er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller e-post (se øverst for detaljer).

Vennlig hilsen

Sindre Dagsland

Vennligst fyll ut svarslippen og returner den så snart som mulig til kontaktlærer.

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og (kryss av for det som passer):

☐ Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i studien

☐ Jeg/vi gir ikke tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i studien.

Dato:

Underskrift av foresatte:

Navn på eleven: