

KAPITTEL 9

Soner for nær skriveutvikling: Ei utviklings- og dannelsorientert tilnærming til responsdialogar

Mari-Ann Igland Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Vygotsky's notion of a *zone of proximal development* (ZPD) forms the basis of this methodologically oriented chapter's approach to the analysis of response dialogues in education. The first part presents a theoretical framework where the focus on *zones of proximal writing development* is 1) anchored in Vygotsky's understanding of the relations between development, learning and teaching; 2) methodologically elaborated by a Bakhtinian understanding of *utterance* and *chain of utterances* and 3) educationally justified as an expedient tool for a Bildung-oriented teaching of writing. The second part illustrates how zones of proximal writing development may be documented through analyses of text response dialogues between students and teachers. The examples used come from two empirical studies: a case study of a writing process where a teacher commented on first drafts written on paper by her twenty students, and an ethnographical study over three years of literacy practices in newly digitalized classrooms, including online teacher–student dialogues about texts in the making. The analytical examples highlighted here focus on the mediation of a text pattern that was increasingly mastered by one of the students in the first study, and digital teacher–student dialogues in a 'possibility room' that was opened in the document margins of emerging texts in the second study. In the concluding part, methodological and educational implications of the proposed and illustrated approach to *zones of proximal writing development* are discussed.

Keywords: zone of proximal development (ZPD), double dialogue, utterance, chain of utterances, writing, teacher response, text revision

Sitering: Igland, M.-A. (2023). Soner for nær skriveutvikling: Ei utviklings- og dannelsorientert tilnærming til responsdialogar. I A.-C. Falset, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somy (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 9, s. 153–175). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch9>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

[T]he notion of a zone of proximal development enables us to propound a new formula, namely that the only 'good learning' is that which is in advance of development

—Vygotsky, 1978, s. 89

Jerome Bruner, som skreiv innleiinga til den første engelskspråklege utgåva av *Thought and Language* (Vygotsky, 1962), var tidleg ute med å understreke sambandet mellom utviklings- og læringsteori i Vygotsky sine arbeid. I prologen til den nye omsetjinga, *Thinking and Speech*, som kom 25 år seinare, kommenterer han si eiga utsegn frå 1960-talet på den følgjande måten:

When I remarked a quarter century ago that Vygotsky's view of development was also a theory of education, I did not realize the half of it. In fact, his educational theory is a theory of cultural transmission as well as a theory of development. (Bruner, 1987, s. 1)

Den pedagogiske tenkinga vi kan lese ut av Vygotsky, er med andre ord uløyseleg knytt til forståinga hans av utvikling og kulturell mediering. Det gjeld også eit begrep som er mykje brukt i pedagogisk og fagdidaktisk samanheng, nemleg *soner for nærliggande utvikling*. Dette begrepet står for ei førestilling som ber i seg ei revurdering av sambandet mellom utvikling, læring og undervisning nettopp fordi det har sitt utspring i utviklings- og medieringsteori. Av same grunn legg det eit innsiktsfullt grunnlag for den utviklings- og dannelsorienterte tilnærminga til dialogisk tekstrespons og responsoppfølging som dette kapittelet handlar om.

Spørsmålet vi skal søkje svar på her, er korleis vi kan forstå og dokumentere *soner for nær skriveutvikling* i analyse av lærar–elev-dialogar om framveksande tekst. Utviklinga som skal analyserast, er nedfelt i kjeder av (primært) skriftlege ytringar, og samankoplinga med begrepet *soner for nær utvikling* rettar merksemda mot mogleg skriveutvikling på individplanet. Her er det altså den skrivande eleven som står i sentrum for ei tekstfortolkande (hermeneutisk) analytisk tilnærming så vel som ei teoretisk forankring og didaktisk legitimering av denne tilnærminga.¹

1 I nordisk skriveforskning er begrepsparet skrivarutvikling og skriveutvikling mykje brukt (sjå t.d. Jakobsen & Krogh, 2016, 2019). Dette skiljet, som vart introdusert av Sigmund Ongstad (2004), peikar på spenningsforholdet mellom «ei skriveopplæring som legg vekt på utvikling av språklege og tekstlege *ferdigheter* på den eine sida og utvikling av *skrivaren* på den andre» (Solheim & Falk, 2021, s. 205). Når vi snakkar om (kognitive) *soner for nær skriveutvikling*, er den begrepsmessige vektlegginga av skrivande elevar i seg sjølv innlysende.

Kapittelet har to hovuddelar. Den første delen legg eit fundament som er teoriforankra i Vygotskys syn på forholdet mellom utvikling, læring og undervisning; metodologisk utdjupa med Bakhtins dialogiske forståing av ytring og ytringskjede; og didaktisk grunnsett med skriftkulturell danning som eit overordna mål for lærings- og utviklingsfremjande lærar-elevdialogar om tekst under arbeid. Den andre delen gir konkrete eksempel på analyse av dels papirbaserte, dels digitale responsdialogar som er henta frå to empiriske studiar (Igland, 2008; Igland et al., 2019). Her er det ikkje desse studiane i seg sjølve som er viktige, men eksempla dei gir på ulike former for responskjeder og dermed på ulike grunnlag for analyse av soner for nær skriveutvikling. Som avslutning løftar eg fram metodologiske og didaktiske konsekvensar av den reponstilnærminga som kapittelet forfektar.

Teoretisk, metodologisk og didaktisk forankring

I vestleg fag- og forskingslitteratur har begrepet *soner for nær utvikling* fått så stor merksemd at ein skulle tru det er flittig brukt i Vygotsky sine arbeid, men det stemmer ikkje. Det dukkar opp nokre få gonger og då berre i samband med andre hovudtema. I seinare tid er det dessutan reist tvil om både opphavet og omsetjinga av det russiske begrepet. I boka *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies* (Yasnitsky & van der Veen, 2016a) hevdar redaktørane for det første at det står for ein idé som Vygotsky «consistently attributed to others» (van der Veen & Yasnitsky, 2016a, s. 77), og for det andre at den etablerte angloamerikanske begrepsomsetjinga er diskutabel. I den siste samanhengen viser dei til ei britisk-engelsk bok frå 1963, der det programmatisk Vygotsky-paperet om sambandet mellom læring og utvikling er med som første kapittel. Der er det omstridde begrepet omsett med «zone of potential development» (mi utheving), og det blir hevda at dette var «the phrasing that had been approved by Luria» (van der Veen & Yasnitsky, 2016b, s. 152).

Kritiske revurderingar har gjennom meir enn eit tiår levert viktige bidrag til resepsjonen og forståinga av (kva som er og ikkje er) Vygotsky sine arbeid, begrep og teoretiske bidrag. Når det gjeld *soner for nær utvikling*, er dei nemnde innvendingane viktige nok, men den første, altså opphavsproblematikken, rokkar ikkje ved oppfatninga av det viktigaste her, nemleg synet på det gjensidige sambandet mellom læring og utvikling, og den alternative omsetjinga, altså *soner for potensiell utvikling*, motset seg

ikkje den meir etablerte versjonen; potensiell eller mogleg utvikling er vel nettopp den nærliggande – og vice versa? Min eigen begrepsbruk er derfor (framleis) basert på desse to kjeldene: den omsette versjonen av det tidlegare nemnde paperet i boka *Mind in Society* (Vygotsky, 1978), der det har fått tittelen «Interaction between Learning and Development» (s. 79–91), og kapittel seks i *Thinking and Speech*, som handlar om «The Development of Scientific Concepts in Childhood» (Vygotsky, 1987, s. 167–241).

Sone for nærliggande utvikling (SNU), på engelsk *zone of proximal development* (ZPD), står, som kjent, for avstanden mellom to utviklingsnivå, det vil seie mellom «the actual developmental level as determined by independent problem solving» og «the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Ideen om ei sone for nær utvikling framhevar altså det som er i emning i eit kognitivt mellomrom i stadig endring.

På norsk blir ZPD gjerne omsett med *nær* eller *proksimal utviklingsone*. Eg føretrekkjer *sone for nær* eller *nærliggande utvikling*, med forkortinga SNU, fordi det er ei omsetjing som framhevar at den didaktiske utfordringa som begrepet ber med seg, går ut på å trekkje i gang ei nærliggande *utvikling* gjennom sosial samhandling som treffer eleven heime i ei kognitiv sone av utviklingsmoglegheiter. Den semantiske skilnaden mellom dei to omsetjingane er kanskje ikkje så stor, men i omsetjinga *proksimal* eller *nær utviklingsone* står det beskrivande leddet *proksimal/nær* til hovudleddet i det samansette ordet, altså til *sone*, ikkje til *utvikling*. Dersom dette vert oppfatta slik at den didaktiske utfordringa går ut på å opprette eller trekkje eleven inn i ei ny sone, er det ei oppfatning som svekker den utviklingsteoretiske forankringa og retninga som begrepet ber bod om.

Forholdet mellom utvikling, læring og undervisning

Vygotsky drøftar kva slags implikasjonar førestillinga om ei sone for nær utvikling har på to utdanningsrelaterte område: vurdering og undervisning. På vurderingsområdet hevdar han at det er minst like viktig å finne det potensielle som det aktuelle utviklingsnivået til barnet, og dermed gjer han seg til talsmann for eit perspektiv som flyttar tyngdepunktet i individvurderinga frå produkt, normer og kvantitet til prosess, kriterium og kvalitet (Bråten, 1996, s. 33–34). På det andre området hevdar han at undervisninga

i skulen må knytast tettare til elevens potensielle utviklingsnivå enn til det reelle.

At læring er eit nødvendig og universelt aspekt ved utviklinga av kulturelt organiserte, og spesifikt menneskelege, mentale funksjonar, er ei oppfatning som kjem spesielt tydeleg til uttrykk i «Interaction between Learning and Development» (Vygotsky, 1978). Vygotsky hevdar, som kjent, at «[h]uman learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them» (s. 78), men han understrekar også at relasjonane mellom undervisning, læring og utvikling er komplekse og dynamiske. Korkje undervisninga i seg sjølv eller læringsprosessen til eleven er det same som intellektuell utvikling, og korkje læring eller utvikling følgjer undervisninga som ein skugge: «Rather, the developmental process lags behind the learning process; this sequence then results in *zones of proximal development*» (s. 90). Læring og utvikling er altså prosessar som interagerer, og dei påverkar kvarandre gjensidig. Dei er ikkje parallelle, men læring kan setje i gang utviklingsprosessar som ikkje ville vere moglege utan aktiv læring, og sjølv om skulens undervisningsprosessar følgjer sine eigne logikkar og er styrte av ei rekkje ytre faktorar, kan undervisninga også bidra til utvikling på måtar som ikkje er umiddelbare: «Applied to one point in the child's thought, it alters and restructures many other. Its developmental consequences may be distal as well as proximal» (Vygotsky, 1987, s. 196). At god undervisning skal legge til rette for læring, er sjølv sagt, men «the only 'good learning'» er altså «that which is in advance of development» (Vygotsky (1978, s. 89). God undervisning må med andre ord rette seg mot soner for nær utvikling og stille krav om noko meir enn det eleven kan utføre på eiga hand.

Definisjonen av *soner for nær utvikling* ber såleis i seg sjølv bod om eit analyseverktøy som handlar om å jamføre det ein elev får til på eiga hand, med det eleven får til i sosial samhandling med ein person som er meir kyndig på det aktuelle området. Eit analytisk spørsmål som det er nødvendig å ta stilling til, er dermed kva slags einingar vi skal jamføre. For Vygotsky var ordet eller begrepet den språklege eininga han fokuserte på, særleg, og naturleg nok, i analysar av barns begrepsutvikling (sjå Vygotsky, 1987, kap. 5 og 6). Når det gjeld lærar–elev-dialogar om tekst under arbeid, vil det språklege materialet som skal analyserast, alltid vere meir samansett. Vanlegvis vil det i det minste omfatte ei skriftleg eller munnleg bestilling, ofte ei skriveoppgåve, elevtekstar som svarer på oppgåva, undervegsrespons frå ein lærar som svarer på (delar av) det eleven

skriv, og eleven sitt svar på responsen gjennom revidering av (delar av) det kommenterte utkastet. For jamførande analysar av kommunikative forløp der dei språklege bidraga kan vere såpass ulike i form og omfang, treng vi ei fleksibel analyseeining som ber med seg og kan mediere sosiokulturelt betinga tekst- og handlingsmønster.

Ytring i ei kjede av ytringar

I sosiokulturelt orienterte studiar har det lenge vore vanleg å kombinere ei Vygotsky-basert forståing av kulturell utvikling med ei Bakhtin-basert forståing av ytringa, særleg for å utdjupe korleis språkleg koda tenking er vevd saman med sosiokulturell kontekst i vid forstand (sjå Wertsch, 1990, s. 77, 1991, s. 46–47). I nyare skriveforskning er det heller ikkje uvanleg å kombinere Vygotskys utviklingsorienterte forståing av semiotisk mediering med Bakhtins dialogiske forståing av språk og språkbruk (sjå t.d. Jakobsen & Krogh, 2016, s. 26–32) eller å studere elevtekstar som ytringar i Bakhtins forstand (sjå Dagsland, 2018, kap. 3, særleg s. 40–50 for ein innsiktsfull diskusjon av ei slik forståing og tilnærming). Her er det korkje rom eller behov for ei detaljert framstilling. Det som skal understrekast i vår samanheng, er Bakhtin si forståing av ytringas grenser og dialogiske relasjonar, slik begge delar er framstilte i essayet hans om talesjangrane (Bakhtin, 1986).²

I språkvitskapen er *ytring* ein teknisk term for det kommunikative innhaldet i ei munnleg eller skriftleg eining, det vil seie ei setning eller ordsamstilling, i skrift avgrensa med store skiljeteikn. Bakhtins ytringsbegrep er både meir fleksibelt og meir komplekst enn som så. Ifølgje han er alle ytringar ei form for svar på tidlegare ytringar, på same tid som dei forventar eit nytt svar – i umiddelbar og direkte tyding eller i indirekte forstand; det siste vil seie i form av ei responsbasert forståing eller ei utsett handling som er basert på slik forståing (Bakhtin, 1986, s. 76). Ytringane i denne kjeda av ytringar er ikkje avgrensa på enkelt eller teknisk vis. Det som skil dei frå kvarande, er «a *change of speaking subjects, that is, a change of speakers*» (Bakhtin, 1986, s. 71). I samtaler ansikt til ansikt er denne grenseoppgangen opplagt: Den enkelte replikken er knytt til ein talande person, samtala blir driven framover gjennom turtaking, og skifte av talar opptrer som

2 Sjå Slaattelid (1998) for ei innsiktsfull drøfting av Bakhtins translingvistikk i etterordet til den norske utgåva med tittelen *Spørsmålet om talegrane* (Bakhtin, 1998).

grensemarkør for samtalebidrag som følgjer etter kvarande. Når Bakhtin hevdar at det same gjeld i andre kommunikasjonssfærar, «including areas of complexly organized cultural communication (scientific and artistic)» (s. 75), vidarefører og utdjuar han det grunnleggande innblikket i ytringas dialogiske karakter og relasjonar som samtala ansikt til ansikt gir.

Bakhtins ytringsforståing viser fram eit komplekst samspel mellom ytringar som alltid er gjennomsyra av dialogiske relasjonar fordi dei inngår i det andre har fortolka og omtalt som ein *dobbelt dialog* (Linell, 2009, s. 51–53) eller eit *dobbelt perspektiv*, som kombinerer sosialinteraksjonisme med sosialkonstruksjonisme (Evensen, 2013, s. 156).³ Kort og enkelt forklart betyr dette for det første at ei kvar ytring knyter an til subjekt (eller stemmer) som ytrar seg, i tale eller skrift, i ein kommunikatív kjede av tidlegare ytringar som ho svarer på, og kommande ytringar som ho forventar. I så måte er ytringa sosialt situert i ein horisontal, interaktiv sekvens av ytringar. I tillegg knyter ei kvar ytring an til eitt eller fleire sosiale språk og ein eller fleire relativt stabile talesjangrar, det vil seie til ulike språkfelleskap og etablerte ytringsformer som ber med seg kulturelt og historisk forankra verdiar, verdsåskodingar, tanke-, tekst- og handlingsmønster. I så måte inngår ytringa i ei horisontal ytringskjede der ho er del av ein større heilskap og ein vidare sosiokulturell kontekst (sjå Bakhtin, 1986, s. 67–100). Anten ytringa vår er ein replikk, ei forelesing, ein elevtekst, ein lærarkommentar eller ein roman, knyter ho altså an til oss sjølve og andre, til føregåande og påfølgjande bidrag i ei kommunikatív kjede av ytringar som ho alltid inngår i, og til kulturelt og historisk gitte former for ytringskonstruksjon. Ytringa er, slik sett, ein kulturell, diskursiv reiskap som medierer sosio-kulturelt betinga mønster for samhandling og erkjenning, synsmåtar og verdiar.

Det vide ytringsbegrepet til Bakhtin er omdiskutert og kan kritiseras for å vere både vagt, utflytande og vanskeleg å avgrense.⁴ Men det står på same tid for ein fleksibilitet og ei medieringsforståing som er analytisk fruktbar. Fleksibiliteten handlar om at begrepet femner om kommunikative einingar på fleire nivå og av svært ulikt omfang. Eit drama er eit opplagt døme på ei heilskapleg litterær ytring som i konkret forstand er bygd opp av

3 Dobbelt dimensjonar i Bakhtins ytringsforståing er understreka av mange og begrepsfesta på ulikt vis, til dømes som *intertekstualitet* langs ein horisontal og ein vertikal akse (Kristeva, 1986, s. 36–37), som (horisontal) *intertekstualitet* og (vertikal) *interdiskursivitet* (Fairclough, 1992, 2003, s. 218), og som *sekvensiell* versus *simultan dialogisitet* (Wertsch, 1991).

4 For ei utdjupe drøfting av ytringa og andre sentrale begrep i arbeida til Bakhtin sjå Igland (2008, s. 67–84).

andre ytringar og ytringskjeder i form av replikkvekslingar. Ein roman, ein artikkel, eit bokkapittel eller ei vitskapleg avhandling er også ytringar som rommar andre(s) ytringar, på same tid som dei kvar for seg er heilskaplege ytringar som inngår i ei kjede av ytringar i horisontal og vertikal forstand. Det gjer også eittordskommentaren «Bra!» i marginen til ein elevtekst, noko lengre margkommentarar, meir omfattande sluttkommentarar og elevar sine svarande oppfølgingar av dei. Ytringsbegrepet er såleis eit tenleg verk-tøy for identifisering av kommunikative einingar av ulikt slag og omfang som inngår i lærar–elev–dialogar om tekst under arbeid. Men det som først og fremst gjer Bakhtins ytringsbegrep til eit velegna grunnlag for analyse av soner for nær skriveutvikling, er det semiotiske medieringspotensialet som ligg i ytringas dialogiske relasjonar til andre(s) ytringar i dei horison-tale og vertikale ytringskjedene som ho inngår i.

Skriftkulturell danning

At elevar skal få støtte og utfordring til å sjå sitt eige på nytt og i lys av andres blick, er eit særdeles viktig mål for responsbaserte dialogar om framveksande tekst. Slik sett er pedagogisk tekstrespons ein ettertan-kens didaktikk (jf. Igland, 2009) som er mynta på å støtte opp om utdan-ningas dannelsingsoppdrag. I opplæringslovas formålsparagraf slår siste avsnittet fast at skulen skal gi elevane «utfordringar som fremjar dan-ning og lærelyst» (Opplæringslova, § 1–1). I det gjeldande læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) er dette formålet vidareført, først i den overordna delen, som siterer opplæringslovas formålsparagraf og knyter skulens doble dannelsings- og utdanningsoppdrag til «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og deretter i fagplanar. Norskfaget er til dømes omtalt som eit «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mennesket sitt forhold til seg sjølv, til verda og til samfunnet er grunn-leggande komponentar i all danning (Korsgaard & Løvlie, 2003). Dei tre dimensjonane som inngår i denne dannelsingsforståinga, har Laila Aase (2012) forklart på følgjande vis: Den første dreier seg om ei sjølvanning som krev evne til både sjølvomsorg og sjølvforvaltning. Den andre handlar om å utvikle ein humanitet som føreset vilje og evne til å inkludere «den andre», altså det og den framande, og den tredje handlar om å utvikle kompetansar som trengst for å delta i kulturelle og politiske fellesskap (jf. skriftkulturell og demokratisk danning). På dette grunnlaget kan vi

seie at skulens dannelsingsformål handlar om ei opplæring som skal ta sikte på å utvikle elevens kunnskap og dømmekraft i ein balansegang mellom individet og fellesskapet. Hovudpoenget til Aase (2012) er at skriving er i seg sjølv ei kjelde til slik danning – nettopp fordi skriveprosessen gir oss høve til ettertanke og sjølvrefleksjon. I forlenginga av ei slik forståing er responsdialogar om tekst under arbeid ein ettertankens didaktikk som er mynta på å støtte og forsterke dei skriftlege moglegheitene til kritisk distanse og ny innsikt som ligg i det å opne seg for andres innspel og tankar. Vi kan med andre ord forstå og praktisere tekstrespons og tekstrevidering som former for sjølvteknologi, ifølgje Aase (2012, s. 51) vil det seie som teknikkar for «selv-refleksjon og selv-kontroll som kan gi mulighet for å transformere selvet og gi individet frihet til kritisk overskridelse og kontroll av basiske impulser».

I vår samanheng er dette eit utsiktspunkt som styrer blikket mot kvifor og korleis lærings- og utviklingsfremjande responsdialogar om tekst som eleven er i ferd med å skrive, kan bidra til å styrkje den kritisk-konstruktive sjølvrefleksjonen som revidering av utkast oppmodar til. Det er ei humanistisk forankra responsforståing og -tilnærming som skil seg markant frå ei instrumentell forståing og frå tilnærmingar som er ute etter å måle den undervisningseffekten og læringsnyttan som (ulike former for) respons måtte ha eller ikkje ha.

Altså: ei utviklings- og dannelsingsorientert tilnærming til responsdialogar

Innanfor denne forståingsramma kan vi beskrive og analysere samarbeidet mellom lærarar som les og kommenterer utkast, og elevar som les og følgjer opp responsen, som dialogar om tekst og skriving. Det vi då snakkar om, er ikkje ei form for dialog som er likeverdig i tydinga herredømfri. Kommunikasjon er alltid asymmetrisk langs ein eller fleire aksar, og den responsbaserte kommunikasjonen mellom lærar og elev vev seg inn i ein skulekontekst der partane har institusjonelt betinga roller som tilseier asymmetri med tanke på fagleg kunnskap så vel som epistemisk ansvar i den vidare utviklinga av eit utkast.⁵ Frå eit bakhtinsk perspektiv er elevtekstar, lærarkommentarar og oppfølginga av dei like

5 Om asymmetri og dominans i lærar-elev-dialogar om tekst under arbeid, sjå Igland, 2008, s. 112–115; 2009a, s. 30–32.

fullt ytringar i dobbelt dialogiske kjeder av gjensidig relaterte ytringar, og frå Vygotsky sitt utviklingsperspektiv er ei form for asymmetri til og med nødvendig: Dersom responsen skal treffe ein elev heime og utfordre til vidare læring og nærliggande utvikling, må den som gir respons, ha fagleg (og didaktisk) innsikt på eit nivå som eleven sjølv ikkje har nådd. Når vi beskriv og forstår respons og responsoppfølging som ledd i ei slik form for lærings- og utviklingsfremjande ytringskjeder, aksentuerer vi for det første dialogens grunnvilkår, det vil seie aktiv involvering frå begge partar; for det andre dei kommunikative og diskursive aspekta ved pedagogisk tekstrespons og responsbasert revisjon, altså at det språklege samarbeidet er nedfelt i ei dobbelt kjede av ytringar; og sist, men ikkje minst, det didaktiske siktemålet, altså at responsdialogar inneber noko anna og meir enn vidareformidling av målbare ferdigheiter og automatisert retting av skrivefeil.

SNU i responsdialogar om tekst under arbeid

Dei empiriske eksempla som skal konkretisere denne teoriforankra tilnærminga til soner for nær skriveutvikling, er henta frå to etnografisk inspirerte kassustudiar av skrivning og literacy på ungdomstrinnet. I det første prosjektet var det overordna kaset ein skriveprosess der ein norsklærer gav skriftlege kommentarar til argumenterande tekstutkast som kvar enkelt av dei tjue elevane i norskklassen hennar bearbeidde på dette grunnlaget (Igland, 2008). Det andre prosjektet var ein longitudinell studie av literacy-praksisar i digitaliserte klasserom, med ungdomstrinnet på dei tre skulane i ein og same kommune som overordna kasus, og sju klassar som forskargruppa følgde frå individuelle pc-ar vart innførte på starten av åttande trinn til slutten av tiande (Igland et al., 2019), som innvovne kasus på neste nivå. Frå det første prosjektet skal vi setje søkelyset på soner for nær skriveutvikling slik dei kjem til uttrykk i jamførande analysar av ein ytringskjede om argumentasjon og lesarorientering. Frå det siste prosjektet skal vi rette merksemda mot digitale online-dialogar om framveksande eventyrtekstar (sjå Igland & Østrem, 2019) og innverknaden dei kan ha for analyse og didaktisk vektlegging av soner for nær skriveutvikling. I begge studiane som dei valde eksempla er henta frå, er tekstfortolkande analysar kombinerte med rike observasjonsforankra kontekstbeskrivingar som får berre kort og summarisk omtale her.

Implisitt dialog i papirbaserte responskjeder

Når ein lærar kommenterer eit problem i eit utkast, og eleven følgjer opp kommentaren ved å utføre ei revidering som kommentaren etterlyser, oppstår det vi kan kalle *implisitte responsdialogar* (Igland & Østrem, 2019). Implisitt er i denne samanhengen brukt for å understreke at dialogen mellom ein lærar som kommenterer og ein elev som bearbeider eit utkast, utfaldar seg gjennom yringsrelasjonar som oppstår mellom ein eller fleire lærarkommentarar og det svaret som eleven gir ved å følgje opp eller oversjå kommentaren, ikkje ved å svare på han i umiddelbar eller direkte forstand. Når lærarar gir skriftlege kommentarar til gjennomskrivne førsteutkast, er det slik den responsbaserte lærar–elev-dialogen vanlegvis har utspelt seg.

Det første eksempelet vårt er henta frå eit skriveforløp som handla om å skrive ein argumenterande tekst om elevkveldane ved Dalen ungdomsskule. Dette forløpet vart initiert med ei munnleg gitt oppgåve som elevane noterte, før oppgåveføringane vart utdjupa i ein førebuingfase med gruppe- og plenumsdiskusjonar av aktuelle tema som læraren og elevane til slutt samarbeidde om å oppsummere med ei tipunkts temaliste på tavla. Elevane engasjerte seg sterkt i både gruppe- og plenumsdiskusjonane, særleg om tre tema som handla om kontroversielle spørsmål med kvar si bakgrunnshistorie: Når skulle elevkveldane slutte? Kva var akseptabel underhaldning på slike tilstellingar, og skulle gjestar utanfor skulen inviterast på ordinære elevkveldar og juleball?⁶ Elevane valde tema og skreiv førsteutkast, og læraren gav skriftleg respons til kvart utkast med fleire kommentarar i marginen og ein sluttkommentar. Kvar margkommentar stod til ei nærmare avgrensa elevytring, det vil seie til ein bestemt tekstdel med ein styrke som eleven fekk ros for, eller eit problem som hen vart oppmoda om å gjere noko med. Læraren sin sluttkommentar kunne setje fram nye forslag til bearbeiding, men var først og fremst ei oppsummerande ytring retta mot utkastet som heilskap. Elevane reviderte utkasta sine på dette grunnlaget, og læraren gav skriftlege kommentarar til ein ferdigstilt tekst som ho også karakter sette. Samarbeidet mellom læraren og den enkelte eleven nedfelte seg altså i ei horisontal yringskjede av skriftlege ytringar: ei notert skriveoppgåve – ein tavletekst som

6 Både opphava til desse konfliktane og dei responsbaserte lærar–elev-forhandlingane om dels kontroversielle, dels magert grunngitte synspunkt er sentrale i artikkelen «Negotiating problems of written argumentation» (Igland, 2009b).

lista opp aktuelle tema – eit tekstutkast – fleire margkommentarar og ein oppsummerande sluttkommentar til utkastet – ein revidert tekst som viste om og korleis eleven svarte, både på kvar enkelt margkommentar og på den samla responsen – respons til den ferdige teksten med ein eller fleire margkommentarar, ein sluttkommentar og ein karakter. I tillegg knytte sjangeren som elevane var pålagde å skrive innanfor, og delar av tematikken som skulle behandlast, an til etablerte sjangerkonvensjonar og eksisterande diskusjonar om spørsmål som var kontroversielle også utanfor det lokale skulesamfunnet.

Oppgåva og førebuingssfasen la ei rekkje føringar for den argumenterande meiningsytringa, og læraren følgde opp desse føringane med kommentarar som først og fremst tok sikte på å trekkje i gang revidering av standpunkt, argument og tekststruktur, men også av språkføring, rettskriving og teiknsetjing. Eksempelet vi skal setje søkelyset på, handlar om å skrive eller utdjupe ein innleiande komponent i eit bestemt tekstmønster for argumenterande tekstoppbygging. Utkastet til ein elev eg har kalla Trude, fekk ein sluttkommentar som viser kva dette mønsteret går ut på:

God punktvis oppbygging. Du kan utdype argumentasjonen. Oppbygging med situasjon – problem – løysing kan du finpusse, særleg i avsnittet om ryddejobben.

Situasjon, problem, løysing (og evaluering) er komponentar i ein såkalla PL-struktur (PL for Problem–Løysing, etter engelsk PS for Problem–Solution). Formålet med den innleiande komponenten i dette mønsteret, altså situasjon, er å setje lesaren inn i bakgrunnen for det problemet som teksten tek opp, til dømes ved hjelp av beskrivingar, forklaringar, eksempel og fakta. Kor utbygd denne komponenten er eller bør vere, varierer med kven teksten vender seg til, og ved å studere korleis han er realisert, kan vi ta pulsen på om og korleis ein elev meistrar ei stor og viktig utfordring i skrivning generelt og i skriveopplæringa spesielt, nemleg det å orientere seg mot lesarar som er utanforståande i den forstand at dei ikkje har den same bakgrunnskunnskapen som skrivaren (og læraren). Denne kompetansen omtaler vi gjerne som *lesarorientering* eller *mottakarmedvit*.

I utkasta sine sette mange av elevane på innforstått vis fram eit standpunkt som dei argumenterte for utan å presentere emnet eller problemet dei ville ytre seg om. I desse tilfella etterlyste læraren bakgrunnsinformasjon som ville vere nødvendig for ein utanforståande lesar, altså ein ny eller

utvida situasjonskomponent. Sluttkommentaren vi har sett på, er eit godt døme i så måte, både fordi PL-mønsteret er eksplisitt nemnt og fordi kommentaren gjentek og generaliserer meir direkte forslag i margin. Eitt av dei er vist i figur 1, der J betyr margkommentar nummer ti, linjenummeringa viser at avsnittet står mot slutten av ein tekst på til saman 154 linjer, ei stjernemarkering forankrar margkommentaren til ein bestemt stad i utkastet, og markeringar inne i teksten står for små løpande endringar som eleven gjorde medan ho skreiv.

J	*Her vil jeg ha en liten innledning. Skisser situasjonen, så problemet.	141	*Den treigeste jobben er da musikken slutter og lysene	
		142	blir slått på, da er det nemlig tid for ryddig. Dette synes	
		143	alle er veldig kjedelig og det er ikke alle som tenker: Jo	
		144	flere, jo forttere ferdig. Kan tenke meg at det er mange	
		145	tynne unskyldninger for å slippe og noen kommer vel	
		146	med: den – vi er norddøler og bor lengst unna!, så vi må	
		147	dra nå med en gang! Dette er ikke rettferdig. Det tar jo	
		148	bare 15 minutter til Norddal. Med det mener jeg selv-	
		149	følgelig ikke at bare de skal gjøre jobben men delta aktivt	
	K		150	de også. Jeg synes det skal være slik at alle skal være med
			151	å rydde enten folk bor i Norddal eller ei!

Figur 1 Utdrag frå det kommenterte utkastet til Trude.

Den bearbeidde teksten Trude leverte, viser at ho har svart på oppmodinga om å skrive «en liten innledning» som skisserer situasjonen og problemet med det følgjande tillegget:

Etter hver elevkveld har en gruppe ansvar for oppryddingen. Dette er forskjellige folk fra hver gang. Da skal bruskassene ned i kjelleren, stolene skal ryddes vekk, opprydding i kiosken og gulvet skal feies. Dette er den kjedeligste jobben og det er nok mange unskyldninger for å få slippe.

Her er overgangen til nytt emne markert på tydeleg vis. Rutinane for opprydding etter elevkveldar er forklarte før det nye avsnittet held fram med det som utkastet opna med, nemleg problemet som oppstår med ryddejobben. Mange elevar synest han er kjedeleg og prøver å lure seg unna, spesielt dei som har lang veg heim. Som svar på læraren sin margkommentar har eleven dermed skrive ein situasjonskomponent som gir tilstrekkeleg bakgrunnsinformasjon og tyder på god kommentar- og problemforståing.

Trude skreiv eit relativt langt utkast der ho tok opp heile seks problem ved elevkvelds-arrangementa på Dalen ungdomsskule: 1) underholdning,

2) gjestar, 3) musikk og dans, 4) tyggegummi, 5) avslutningstidspunkt og 6) rydding. I den bearbeidde teksten hennar er det andre og det tredje av desse problema introduserte på same måten som i utkastet. Det betyr at avsnittet om gjestar (2) framleis opnar med ein kort situasjonskomponent som på nokså innforstått vis skisserer bakgrunnen for eit kontroversielt spørsmål, nemleg om unge flyktningar med midlertidig opphald på eit asylmottak like ved skulen skulle inviterast til framtidige elevkveldar og til haustens juleball. Avsnittet om musikk og dans (3) opnar også som før, det vil seie med å presentere det nye emnet som kjent: «Når det gjelder dansen og aktivitetene under selve elevkvelden fungerer alt bra.» I likskap med det vi har sett i avsnittet om rydding (6), har Trude derimot gitt avsnitta om underhaldning (problem 1), tyggegummi (4) og avslutningstidspunkt (5) kvar si nye innleiing der det aktuelle emnet er presentert på ein meir utførleg måte enn tidlegare.

I avsnittet om rydding har vi sett at den nye situasjonskomponenten svarer på ein margkommentar. Avsnitta om underhaldning (1), tyggegummi (4) og avslutningstidspunkt (5) fekk ikkje margkommentarar som sette fram eit tilsvarande forslag. I desse tre avsnitta har Trude likevel føydd til eller utdjupa ein situasjonskomponent som svarer på ei meir generell oppmoding i den oppsummerande sluttcommentaren vi har sett på. I utkastet opna avsnittet hennar om underhaldningsproblemet med eit hovudsynspunkt: «Det er viktig at underholdningen ikke blir for lang.» I forkant av dette synspunktet har den bearbeidde teksten fått eit tematiserande tillegg: «Det første som skjer på en elevkveld er underholdning. Det er viktig at den ikke blir for lang.» Avsnittet om tyggegummi (4) opna i første omgang med eit forslag som vart introdusert på ein svært så innforstått måte: «Det der med at 'tyggis' kan kuttes ut i kiosken er jeg ikke enig med.» I den bearbeidde teksten har Trude introdusert dette temaet slik: «Hver elevkveld er det selvfølgelig kiosksalg. Der det selges b.l.a. brus, sjokolade og tyggis.» Det nest siste avsnittet, altså problemet med avslutningstid (5), hadde Trude i første omgang introdusert med den same typen formulering som avsnittet om musikk og dans: «Når det gjelder dette med tid synes jeg elve er for tidlig.» I den bearbeidde teksten har ho inkludert bakgrunnsinformasjon som gir betre innblikk i det aktuelle problemet: «Elevkveldene har pleid å slutte klokken 23.30. Den siste elevkvelden sluttet 23.00. Det synes jeg er for tidlig.» I tillegg har avsnittet om tyggegummi fått ein ny løysingskomponent som avrundar teksten, og avsnitta om underhaldning og avslutningstidspunkt har fått

kommentarrelaterte tillegg som utdjupear argumentasjonen på same tid som dei gir ny bakgrunnsinformasjon om det aktuelle problemet og bidreg til tydelegare avrundingar.

Denne jamførande lesinga av dialogiske relasjonar mellom margkommentar som svarer på ein avgrensa del av eit utkast, ein sluttkommentar som gjeld heile teksten, og eleven sine svar i tekstavsnitt som diskuterer kvar sitt problem, gir nokre opplysende glimt inn i soner for nærliggande skriveutvikling. Ingen av dei bearbeidde avsnitta har fått like utbygde situasjonskomponentar som den vi har sett døme på i avsnittet om rydding, men overgangane til nye emne er tydelegare signaliserte, og det nye emnet er i kvart tilfelle introdusert som nettopp nytt, ikkje som noko lesaren kjenner til frå før. Trude oppdaga og forstod altså at teksten hennar mangla bakgrunnsinformasjon, også på stader der læraren ikkje hadde peika ut dette problemet med ein margkommentar. I den føreliggande teksten har ho derfor, dels med støtte frå læraren, dels på eiga hand, utbetra lesarorienteringa ved å ta i bruk ein PL-struktur som bearbeidinga viser at ho var i ferd med å meistre. Den jamførande lesinga av ytringar i ei horisontal kjede av ytringar gir altså innblikk i eit samarbeid om tekstutvikling som tyder på at responsen frå ein kyndig lærar har støtta og utfordra Trude på måtar som bidreg til å fremje individuell skriveutvikling. Vi ser dessutan at i vertikal forstand handlar dette om ein dialog med etablerte former for skriftkulturell danning, som i Trude sitt tilfelle går ut på å meistre eit verdsett mønster for argumenterande skriving og, ikkje minst, å orientere seg mot ein lesar som ikkje kjenner bakgrunnen for problema ho skriv om og standpunkta ho argumenterer for eller imot.

Eksempelet vi har sett på, inviterer eleven til å svare på læraren sine ytringar med ei bearbeiding av sin eigen teksten, men ikkje til å gi eit direkte svar på læraren sin kommentar. At det siste ikkje er ønskjeleg, er tydeleg illustrert i lærar-elev-samarbeidet om ein annan tekst frå den same klassen og det same skriveforløpet. I utkastet sitt skreiv Liv eit avsnitt der ho uttrykte seg positivt til å invitere tidlegare elevar, men ikkje flyktingar frå asylmottaket like ved skulen til elevkveldane. Læraren kommenterte det siste synspunktet: «Forklar hva det er som gjør situasjonen slik at du helst ikke vil be dem.» I den bearbeidde teksten har Liv retta opp nokre skrivefeil og lagt til ei setning som læraren har kommentert på nytt, slik figur 2 viser. Hakeparentesen i den løpande elevteksten markerer den nye ytringa som svarer på læraren sin margkommentar.

	219	Jeg synes det er greit å be fjorårets niendeklassinger til den
	220	første elevkvelden fordi vi må huske på at vi engang blir
	221	fjorårets niendeklassinger ^{selv} . Da kan det være koselig å
	222	treffe de gamle vennene igjen, men jeg synes ikke at de
	223	...ske flyktingene skulle komme. De er greie, men de skal
	224	ikke ha rett på alt fordi om de er flyktinger. Jeg er også
	225	imot at de kommer på juleballet for de går tross alt ikke på
	226	skolen her. [Jeg har ingen forklaring på hvorfor jeg ikke
	227	vil be dem.]
<i>C</i>		<i>Ettersom du ikke visste helt hva du skulle skrive, kunne du egentlig hoppet over dette.</i>

Figur 2 Bearbeidd tekst med ny kommentar.

Den tilføyde setninga i denne teksten les eg som eit direkte svar på læraren sin kommentar til utkastet. Dette er slik sett eit eksempel på ein eksplisitt responsdialog. Men den nye margkommentaren (C) til det reviderte utkastet viser at svaret ikkje er godkjent: Det følgjer ikkje opp læraren sitt forslag til revidering: «Forklar hva det er som gjør situasjonen slik at du helst ikke vil be dem», og det direkte svaret bryt med både det argumenterande sjangerkravet til grunngeving og forventninga til samanhengande tekst. Den implisitte responsdialogen som er forventa, opnar altså ikkje for eit eksplisitt, direkte svar på læraren si kommentarytring. Det gjer derimot eksplisitte responsdialogar i klasserommet, anten dette er munnlege samtaler i klasserommet eller skriftlege samtaler i eit dialogisk moglegheitsrom på ei digital plattform. Som vi skal sjå, kan direkte svar på lærarkommentarar i den digitale dokumentmargen vere velkomne og konstruktive mellomspel med både analytiske og didaktiske konsekvensar for tilnærminga til soner for nær skriveutvikling.

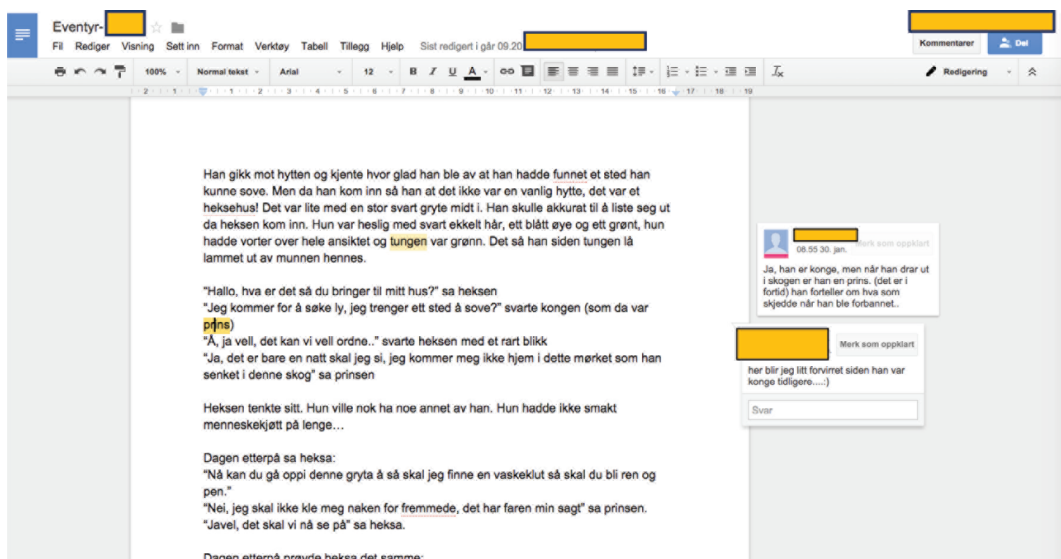
Eksplisitt responsdialog i digitale dokument

Det er ingenting i vegen for å praktisere tekstrespons til digitale tekstar på same måten som vi har sett i dei føregåande døma, altså som respons til gjennomskrivne utkast som elevane bearbeider på dette grunnlaget. Men når elevar skriv og lærarar kommenterer i eit digitalt dokument som er opent for begge, oppstår på same tid ei ny moglegheit for skriftbaserte «samtaler i margen», altså for eksplisitte responsdialogar i tilnærma samtid. Slike dialogiske moglegheitsrom, som kunne opne seg med innføring av individuelle pc-ar, var vi opptekne av i studien av literacy-praksisar i digitaliserte klasserom, med kortnamnet Responsprosjektet (Skaftun et al., 2017; Igländ et al., 2019). Det vi skal stoppe opp ved her, er responsdialogar som vi fekk tilgang til då samarbeidet på ei digital plattform bidrog til å endre

den sekvensielle strukturen i eit planlagt skriveforløp (Igland & Østrem, 2019; Igland & Skaftun, 2022).

Då Responsprosjektet gjekk inn i sitt andre semester, utførte norsklærarane i dei to åttandeklassane ved ein av dei deltakande skulane eit firevekers eventyrprosjekt. Elevane fekk undervisning om eventyrets sjangertrekk, dei las folkeeventyr, og dei såg ein animert eventyrfilm før dei bestemte seg for persongalleri og plott i tekstane dei sjølve fekk i oppgåve å skrive. Ifølgje den opphavlege planen hadde lærarane lagt opp til at skriveforløpet skulle følgje ein vanleg prosessorientert gang med kvar sin suksessive fase for førebuing, skrivning av utkast og responsfase. Mens elevane skreiv, var dei to lærarane som vanleg tilgjengelege for å svare på spørsmål, men faseinndelinga av skriveforløpet endra seg då dei, nærmast spontant, begynte å gi skriftleg respons i marginen til det digitale dokumentet som elevane gav dei tilgang til mens dei var i ferd med å skrive sine planar og utkast i norsktimane på skulen.

Figur 3 viser ein skjermdump frå eit tekstutkast der ein slik lærarkommentar i marginen initierte ein eksplisitt dialog om tekst og tekstutvikling.



Figur 3 Skjermdump av utdrag frå digitalt tekstutkast med kommentarar.

Som dette dømet viser, opnar den digitale kommentarfunksjonen i Google dokument eit rom for skriftleg dialog der lærarar og elevar får høve til å gjere noko av det som studiar av respons og revisjon ofte etterlyser,

nemleg å diskutere tydinga av ein bestemt lærarkommentar og det han prøver å utrette. I det første avsnittet av dette utkastet (sjå figur 3) har læraren utheva ordet *prins* og skrive ein kommentar i marginen. I neste omgang førte denne kommentaren til ei replikkveksling som er referert nedanfor, med tidskode framom kvart innlegg og replikkar som følgjer rettskrivinga og teiknsetjinga i originalen:

Lærer (08:53): her blir jeg litt forvirret siden han var konge tidligere

Elev (08:55): Ja, han er konge, men når han drar ut i skogen er han en prins. (det er i fortid) han forteller om hva som skjedde når han ble forbannet.

Lærer (08:56): Ah . . . nå forstår jeg. Tilbake i tid selvfølgelig. Kan det komme enda tydeligere fram i begynnelsen at dette skjedde for lenge siden?

Denne responssekvensen viser ein oppklårande online-dialog om ein framveksande elevtekst. Læraren initierte dialogen då ho skumma gjennom utkastet som ho hadde tilgang til i det digitale dokumentet som eleven hadde gitt sitt samtykke til å dele med henne. Ho la merke til eit problem og skreiv og posta straks ein kommentar om ein forvirrande referanse til hovudpersonen i forteljinga: Er han konge eller prins? Eleven, som las kommentaren med det same, skreiv eit svar som forklarar at referansen er retrospektiv. Og læraren følgde straks opp svaret, først med ei ytring som verdsette forklaringa, og så med eit spørsmål som oppmoda eleven til å utføre ei klårgjerande tekstendring. Eleven heldt ikkje responsdialogen gåande med eit nytt og direkte svar på dette forslaget, men den digitale versjonsloggen viser at ho følgde det opp like etterpå, då ved å revidere opninga av teksten, altså i eit implisitt svar på kommentaren som den eksplisitte samtala handlar om.

Dei fleste online-kommentarane i materialet frå Responsprosjektet førte ikkje til lærar-elevsamtaler i marginen, men dei som gjorde det, vart følgde opp med tekstrevisjonar som samsvarer med den oppklara kommentarforståinga. Eit anna eksempel dreier seg i utgangspunktet om ein inkonsekvens som det var enkelt å rette opp. I innleiinga til eventyrforteljinga si hadde Jon introdusert ein drage som ikkje kunne sprute eld. Idet handlinga blei intensivert, var det likevel nettopp det han skreiv at denne dragen gjorde. Ein kommentar som påpeikar dette, følgde Jon opp på to måtar: Han reviderte innleiinga si og forklarte endringa han hadde gjort i eit eksplisitt svar til kommentaren. På denne måten demonstrerte han både evne til å oppfatte eit påpeikt problem og evne til å følgje opp eit enkelt forslag til

tekstrevisjon på meningsfylt vis. Med svaret sitt på kommentarspørsmålet dokumenterte han i tillegg både medvit om endringa han hadde utført, og evne til å setje ord på det han hadde gjort. I Jon sitt skriveforløp finn vi dessutan ei rekkje responsdialogar der han med takk og smilefjes gir uttrykk for at han verdsette den umiddelbare responsen og høvet til å svare. Det digitale rommet vart dermed ei viktig kontaktzone for samtaler om det allereie skrivne og ei motiverande drivkraft i arbeidet med å skrive meir (Igland & Skaftun, 2022, s. 128–130).

Det vi såg i dei eksplisitte responsdialogane i Responsprosjektet, var altså elevar som følgde opp pedagogisk tekstrespons ved å lese og svare på ein lærarkommentar umiddelbart og direkte. Dermed vart dei aktive deltakarar i ein fagleg fundert dialog om sin eigen tekst, og denne dialogen opna for å forhandle fram ei felles forståing av den kommenterte teksten og problematikken, samtidig som han motiverte eleven til å utføre ei betre informert revidering. På det viset fekk læraren og eleven eit dobbelt høve til å gi og få tekstrespons som kunne fremje problemforståing og trekkje i gang læring og nær skriveutvikling.

Avslutning

Den samansette forståingsramma som er presentert her, set søkelyset på sosial samhandling som grunnlag for læring og utvikling. Tilnærminga som er vist fram, dreier seg altså ikkje om å studere anten lærarkommentarar, tekstrevidering eller responseffekt, men å fokusere på *samspelet* som oppstår i responsdialogar der ein elev responderer på fagleg fundert tilbakemelding frå ein person som kan meir på det aktuelle området. I denne samanhengen er respons forstått som eit utviklingsverktøy, ei ytring i ei dialogisk kjede av ytringar og ein spore til sjølvrefleksjon og danning. Med soner for nærliggande utvikling (SNU) som utgangspunkt er desse tre perspektiva relevante for analyse av skriftlege så vel som munnlege undervisningsdialogar. Det forskingsmetodologiske spørsmålet er uansett korleis vi kan dokumentere slike soner, og det didaktiske spørsmålet er korleis vi kan utnytte dei til å fremje læring og trekkje i gang utvikling.

Metodespørsmålet gir Vygotsky oss bod på med definisjonen sin: Vi må jamføre det eleven gjer på eiga hand med det eleven gjer saman med ein person som er meir kyndig på det aktuelle området. I den responsbaserte skriveundervisninga vi har fokusert på her, vil det seie

at vi må studere både det elevar skriv på eiga hand, og svara dei gir når ein lærar peikar ut moglege problem, gir skrivestøtte, til dømes i form av skriftkulturelle mønster, og utfordrar eleven til å sjå, forstå og gjere noko med problem som hen ikkje har oppdaga eller forstått heilt på eiga hand. I dei skriftlege dialogane vi har sett på, er desse elevsvara anten nedfelte i ein bearbeidd tekst, det vil seie i endringar som ein elev gjer på grunnlag av kommentarar frå ein lærar, eller i ein kombinasjon av oppklårande nettbaserte lærar–elev-dialogar i dokumentmargen og eleven si tekstrevidering.

Det metodiske grepet som er brukt for å dokumentere soner for nærliggande skriveutvikling, er å studere lærarrespons og revidering av elevtekstar som ledd i dobbelt dialogiske kjeder av ytringar. Det opnar for å lese og forstå både lærarkommentarar og elevar si oppfølging av dei i lys av dialogiske relasjonar i og mellom ytringane og ytringsformene som inngår i kjeda. Søkelyset blir dermed sett på faglege og sosiokulturelt betingta tanke-, tekst- og åtferdsmønster som lærarkommentarane ber med seg, og på den forståinga og meistringa som nedfeller seg i eleven si tekstbearbeiding, med eller utan eksplisitte responsdialogar om tekst og tekstproblem som mellomliggende støtte. Dette grepet tek vare på den interaksjonelle dimensjonen i skriveforløpet så vel som den sosiokulturelle konteksten dei situerte responsdialogane er ein del av, anten dei er eksplisitte eller implisitte. Det gir også i rikt monn høve til å studere dialogiske relasjonar som eg ikkje har gått inn på her. Den analytiske tilnærminga gir derimot ikkje svar på korleis elevar har oppfatta eller forstått respons som dei ikkje har følgd opp på ein synleg eller høyrleg måte. Dermed kan vi heller ikkje vite om også denne responsen er retta mot soner for nær skriveutvikling som kan bidra til læring – på kort eller lang sikt. For å studere det som skjer når elevane svarer på læraren sine ytringar med taus forståing eller med ei utsett handling som svarer på slik forståing, må vi supplere med anna materiale, til dømes samtaler med skrivande elevar om responsforståing og (manglande) oppfølging.

Den didaktiske utfordringa som førestillinga om soner for nærliggande utvikling gir, handlar om å undervise på måtar som treffer elevane der dei er og samtidig utfordrar dei til å sjå, forstå og gjere noko dei ikkje ville ha fått til heilt på eiga hand. Med Vygotsky som innsiktsfull vegvisar veit vi at læring ikkje er ein soloprestasjon, det er heller ikkje ei passiv handling. Både elevar og lærarar er aktive agentar i sosial samhandling, aktiv samhandling er ein føresetnad for at læring og utvikling skal finne stad, og dei

beste moglegheitene for læring og utvikling får elevane når undervisninga innlemmar dei i opne, fagleg funderte tanke- og kommunikasjonsprosessar. I skriveopplæringa kan tekstrespons invitere til slik kommunikasjon, anten den er gitt munnleg eller skriftleg, digitalt eller analogt, individuelt eller kollektivt, mens eit førsteutkast er i ferd med å bli til eller etter at det er gjennomskrive. I så måte er heller ikkje dialogiske rom i den digitale dokumentmargen ein føresetnad. Vi kan føre tilsvarande dialogar ansikt til ansikt, til dømes ved klasseromspulten til den skrivande eleven. Digitale responsrom gir likevel rom for ein type responsdialog som ikkje er mogleg når papirtekstar er på fysisk reise mellom ulike settingar for elevar som skriv utkast og lærarar som gir respons på eit innlevert klasesett. På ei digital plattform har lærarar og elevar høve til å forsterke den skriftbaserte responsdialogen ved å utveksle nettopp skriftlege ytringar om tekst under arbeid i tilnærma sanntid. Alle endringar og tekstversjonar blir dessutan lagra i tidskoda versjonsloggar som gir eit rikt tekstmateriale for jamførande analysar av ytringskjeder.

Kritisk-konstruktiv prosessrespons kan trekkje i gang eit samarbeid om tekstutvikling som bidreg til å skape engasjement, kritisk distanse og ny innsikt, og slike responsdialogar har ein dannande skriftkulturell utviklingsverdi som neppe kan målast. Begge studiane som eksempla i denne artikkelen er henta frå, baserer seg på fortolkande tilnærmingar til tekstar, observasjonsdata og intervju som er forankra i eit dialogisk syn på lærings- og utviklingsfremjande undervisningspraksisar. I ein artikkel om dialog og deltaking i den digitale skulekvardagen har vi utdjupa kva slike praksisar inneber (Igland & Skaftun, 2022). Her skal eg til slutt nøye meg med å understreke eit dialogisk grunnvilkår som kastar lys over det didaktiske potensialet for å fremje læring og trekkje i gang nær utvikling: Elevane må anerkjennast som fullverdige deltakarar i opne samtaler om fag. Det krev at læraren posisjonerer seg som ein genuint lyttande samtalepartnar som ikkje (berre) snakkar *til*, men *med* elevane og verdset svare deira, ikkje berre med ei verbal vurdering av rett og gale, men ved å følgje dei opp, altså ved sjølv å svare. Å lese og kommentere elevtekstar på denne måten er ein kunst som krev fagleg og didaktisk innsikt og innsats (Igland, 2013). Eg vil dessutan hevde at vi får eit rikare fagdidaktisk innblikk i kva kyndig respons kan bidra til, når vi les lærar–elev-dialogar som ytringar i dobbelt dialogiske ytringskjedar, enn når vi prøver å måle ferdigheitseffekt med ei instrumentell oppfatning av respons- og revideringshandlingar som grunnlag.

Forfatterbiografi

Mari-Ann Igland er professor emeritus i norskdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Fagfelta hennar er fagdidaktikk, språk og tekst, skriving og skriveforskning, diskurs- og elevtekstanalyse. Ho var seinast i leiargruppa for det tverrfaglege prosjektet *Responsive literacy practices in digitalised classrooms* (Responsprosjektet 2014–2017), og har publisert bøker og ei rekkje artiklar, nasjonalt og internasjonalt, om pedagogisk tekstrespons og elevtekstanalyse; literacy, skriving og skriveopplæring; argumenterande skriving og demokratisk danning; sosiokulturell teori og dialogteori; språkemna i lærarutdanninga og literacy-praksisar i digitaliserte klasserom.

Litteratur

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. I M. Holquist & C. Emerson (Red.) (V. W. McGee, Overs.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Ariadne Forlag.
- Bruner, J. S. (1987). Prologue to the English edition. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general psychology* (s. 1–16). Plenum.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Akademisk.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* (Doktoravhandling). NTNU 218:99.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Equinox.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2009a). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2009b). Negotiating problems of written argumentation. *Argumentation* 23, 495–511. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9167-6>
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Läsning!* (s. 135–152). Svenskläraryrningens årsskrift (SLÅ), 2013. Svenskläraryrserien 236.
- Igland, M.-A. (2019). Elevperspektiv på den digitale skulekvardagen. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 71–100). Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A., Skaftun, A. & Husebø, D. (Red.) (2019). *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. & Skaftun, A. (2022). Dialog og deltakelse i den digitale skolehverdagen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 117–138). Universitetsforlaget.

- Igländ, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). Mens teksten blir til: Digital respons til elevtekstar under arbeid. I M.-A. Igländ, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170–194). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveutvikling og skriverutvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverutviklinger i gymnasiet* (s. 25–55). Syddansk universitetsforlag.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2019). Writing and writer development: A theoretical framework for longitudinal study. I *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinaryity, and education* (kap. 1). Routledge.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I J. Kristeva & T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 35–61). Blackwell.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Igländ, M.-A., Husebø, D., Nome, S. & Nygard, A. O. (2017). Glimpses of dialogue: Transitional practices in digitalised classrooms. *Learning, Media and Technology* 43(1), 42–55. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1369106>
- Slaattelid, R. (1998). Bakhtins translingvistikk. I M. Bakhtin (1998), *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47–85). (R. Slaattelid, Overs.). Ariadne Forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skriverutvikling og skrivekompetanse: Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa, *Morsmålsfaget som fag- og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Norsk (NOR01-06): Fagets relevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- van der Veen, R. & Yasnitsky, A. (2016a). Vygotsky the published: Who wrote Vygotsky and what Vygotsky actually wrote. I A. Yasnitsky & R. van der Veen (Red.), *Revisionist revolution in Vygotsky studies* (s. 73–93). Routledge
- van der Veen, R. & Yasnitsky, A. (2016b). Translating Vygotsky: Some problems of transnational Vygotskian science. I A. Yasnitsky & R. van der Veen (Red.), *Revisionist revolution in Vygotsky studies* (s. 143–173). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*, red. og oms. av E. Hanfmann og G. Vakar, introduksjon av J. Bruner. M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, red. av M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general psychology* (s. 39–288). Plenum.
- Wertsch, J. V. (1990). Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. I I. Marková & K. Foppa (Red.), *The dynamics of dialogue* (s. 62–82). Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Yasnitsky, A. & van der Veen, R. (Red.) (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. Routledge.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Universitetsforlaget.