



# 8. «Plask, seier steinen». Ein analyse av initiativ og respons i ein dialog med ein smårolling ved ein sølepytt

**Sissel Høisæter**

**Samandrag** Kapitlet er ei undersøking av korleis ein kan karakterisera ein dialog mellom ein barnehagelærarstudent og eit barn på atten månadar, der barnet har tre verbale ytringar. Dialogen er rik på fysisk interaksjon, og ein sølepytt blir utforska. Kapitlet drøftar korleis samspelet mellom verbal interaksjon, fysisk interaksjon og mellom dialogdeltakarane og naturen fungerer, og konkluderer med at dialogen best kan forståast som innkapsla i ein diatopos, eit uttrykk for den omsluttande rolla naturen spelar for dialogen.

**Nøkkelord** Bakhtin | Linell | intersubjektiv kommunikasjon | IRE-struktur | diatopos

**Abstract** The chapter investigates how a dialogue between a kindergarten teacher student and an eighteen-month-old child can be characterized. The dialogue is rich in physical interaction, and a puddle is explored, but the child only gives three verbal utterances. The chapter discusses how the interplay between verbal interaction, physical interaction and between the participants and nature works, and concludes that the verbal dialogue can be seen as nested in a diatopos, an expression for the enveloping role nature plays.

**Keywords** Bakhtin | Linell | intersubjective communication | IRE-structure | diatopos

## INNLEIING

Ein gut går tur saman med ei gruppe barnehagebarn. Han blir leia i handa av ein kvinneleg barnehagelærarstudent som har praksis i barnehagen til guten. Dei to stoppar opp ved ein sølepytt. Studenten og guten, her kalla Adam, kastar steinar, blad og pinnar i sølepytten. Studenten snakkar med Adam, og Adam svarar. Episoden er rik på interaksjon, men svært lite av det er verbalspråkleg interaksjon frå Adam si side. Kan det likevel kallast ein dialog, og kva kjenneteiknar i tilfelle denne dialogen? Samtaleforskaren Per Linell tenkjer seg at dialogar kan innehalda andre typar ytringar enn dei verbale, og at det skjer ein interaksjon mellom desse ytringane. Han skriv at «[l]anguage does not function by itself; it is interdependent with the world ‘out there’ and with the body, and with human action, interaction and thinking» (Linell, 2009, s. xxvii). Han legg til at «[m]ore fundamental than language is dialogue (...). Language is simply one of several semiotic means by which humans are in dialogue with their environments» (s. xxvii). Eit slikt syn på dialogen er samanfallande med skildringa av den økokritiske dialogen i det økokritiske rammeverket slik me finn det hos Goga et al. (2023). Dei skriv: «Denne vektleggingen skjer også med bevissthet om at det er nødvendig å trekke perspektivet vekk fra det primært menneskelige og i stedet fremheve sammenvevingen mellom menneske og natur» (Goga et al., 2023, s. 12). Dette kapittelet vil undersøkje slike perspektiv nærare ved å gi ein nærstudie av denne daglegdagse situasjonen der ein atten månadar gammal gut interagerer i dialog med ein vaksen ute i naturen. Kapittelet problematiserer ei enkel oppfatning av rolla den til-stades-verande naturen spelar i ein dialog.

Som kjent er den mangfaldige måten ein interagerer med verda ‘der ute’, og med kroppen, særleg viktig og tydeleg i den første fasen av mennesket si språkutvikling, medan verbalspråket framleis er lite utvikla, sjølv om det å forstå denne måten å interagera med vaksne og verda på også vil vera interessant i møte med eldre barn. Her vil eg gi ein analyse av den interaksjonen som går føre seg ved sølepytten, og drøfta korleis ein kan forstå han i lys av teoriar om dialog og språk. Erfaringane frå dialogen ved sølepytten gir Adam øving i replikkveksling, også kalla turtaking, det grunnleggjande trekket ved dialogar som legg grunnen for all dialogisk kompetanse. For lærarstudentar i alle skuleslag er det viktig å vita korleis ein legg til rette for slike utviklande dialogar. Å kunna delta i dialogar er ein føresetnad for å utvikla samarbeidskompetanse forstått som evna til å læra frå andre, å forstå og respektera andre og å løysa problem saman med andre (Kim & Wilkinson, 2019, s. 70; Mercer et al., 2020, s. 293). I dette kapittelet skal eg utvida perspektivet frå berre å studera den verbale replikkvekslinga til også å sjå på korleis det kroppslege og omgjevningadane spelar med i samtalen, og slik undersøkje korleis ein økokritisk dialog kan

arta seg. Spørsmålet eg vil undersøkje, er korleis me kan karakterisera ein dialog med svært mykje fysisk interaksjon og svært få verbale replikkar.

## SØLEPYTTDIALOGEN

Situasjonen der dialogen utspelar seg, begynner med at smårollingen Adam står og ser ned i sølepytten. Sølepytten er berre ei fordjuping i grusvegen som har blitt fylt med vatn, men dette er eit fenomen som har sterk tiltrekkingskraft på smårollingar. Den kvinnelege studenten set seg ned på huk vis-a-vis Adam, og ved å sitja på huk er hovudet hennar på same høgde som Adam, slik at dei kan ha direkte kontakt medan dei kommuniserer. Ho held augnekontakt med guten gjennom heile samtalen.

Ein forskar har gjort videooptak av dialogen ved hjelp av Go-Pro-kamera.<sup>1</sup> Ho sit også på huk på litt avstand og deltar ikkje i situasjonen. Forskaren har seinare transkribert samtalen. Ho har i tillegg til å skriva ned det som blir sagt, registrert den fysiske samhandlinga mellom dei to deltakarane ved å skriva i parentes kva som går føre seg i den fysiske interaksjonen. Forfattaren av dette kapittelet har studert videoen og transkripsjonen og har registrert og skrive inn i transkripsjonen fleire av handlingane som dei to deltakarane utfører. Byrjinga på dialogen er t.d. transkribert slik:

Student: (Tar opp og kastar stein i dammen)

Oi

Student: (tar opp ein stein)

Vil du?

Adam: (skubbar steinen ut av handa)

---

1 Inga Margrethe Fagerbakke har i eit ph.d.-prosjekt forska på korleis ein i lærarutdanninga kan forebu lærarstudentane på å samtala med barnehagebarn om naturfaglege tema, og har videofilma og transkribert ei rekke samtalar mellom studentar og barnehagebarn. Prosjektet hennar har vore ein del av Erasmus+-prosjektet SciTalk (Science Talk in Teacher Educations, 2018–2021), og Fagerbakke samla inn data som også skulle brukast av andre i SciTalk-prosjektet. Forfattaren av dette kapittelet var rettleiaren til Fagerbakke og leiaren av SciTalk-prosjektet. Fagerbakke skulle ikkje bruka opptaket og transkripsjonen av sølepyttdialogen i ph.d.-prosjektet sitt, ho undersøkte samtalar mellom lærarstudentar og barn som var mellom 3 og 9 år. Studenten og foreldra til det filma barnet har gitt samtykke til å bruka filmene i analyse, og prosjektet er meldt til NSD.

Student: Oi

(tar opp ein stein)

Adam: (Skubbar steinen ut av handa)

Oi

I sølepyttdialogen har studenten til saman tjueein verbale ytringar. Adam har tre; han seier to gonger *oi* og ler ein gong. Dialogen har ei tydeleg byrjing og ein tydeleg slutt. Dialogen startar med at studenten set seg ned og innleier samtalen, og blir avslutta ved at studenten bryt opp frå situasjonen ved å seia: «Du? (pirkar han i magen). Skal me gå opp til dei andre? Trur du skal snart begynna å gå tilbake.»

## INTERSUBJEKTIV KOMMUNIKASJON

Smårollingen som er på tur og blir engasjert i ein dialog av barnehagelærarstudenten, er eitt og eit halvt år. Det er ein svært interessant alder i teoriar som handlar om det intersubjektive grunnlaget for kommunikasjon og tenking. Med intersubjektiv kommunikasjon meiner vi at ein forstår at andre har andre perspektiv og tenkjer annleis enn ein sjølv om fenomen i verda. Dette intersubjektive grunnlaget oppnår ein ved i den første levetida å få språkleg erfaring kombinert med at ein erfarer å dela persepsjonsfokus på noko – eit objekt, omgivningar eller noko som blir gjort (Kuhl, 2006). Utviklinga i korleis ein inngår i kommunikasjonssituasjonar og gjennom desse utviklar evna til tenking og refleksjon om seg sjølv og omgjevningane, er skildra i ulike fasar (Bråten, 2006; Hobson, 2006). Utviklinga skjer i fire fasar frå ein er nyfødd til ein er om lag to og eit halvt år. Den tredje fasen kjem ved omkring atten månadar. Hobson kallar denne fasen for ein kognitiv revolusjon. Han skriv:

[i]t is the interpersonal (I-Thou) developmental pathway that leads to the cognitive revolution that eventuates in the 18-months-old's awareness that the world is not simply given — things can also be taken to mean this or that or the other in symbolic play. (Hobson, 2006, s. 291)

Barnet oppfattar forskjellen på subjekta i kommunikasjonen som har ulike haldningar og intensjonar, og den verda som ein rettar desse haldningane og intensjonane mot. Hobson skriv: «The theoretical proposal, then, is that the 11/2-year-old-child acquires a profoundly enriched cognitive repertoire by coming to understand something about persons with their own subjectively grounded representa-

tions of the world» (2006, s. 292). Ut frå Hobsons teori om kommunikativt basert utvikling av tenking så skjer denne utviklinga altså ved at barnet oppdagar seg sjølv som ein tenkjande og reflekterande person, at det skjønar at andre på same måten er tenkjande og reflekterande, og at det ein tenkjer og reflekterer om, er objekt i omgjevnadane som blir manipulert gjennom handlingane våre og representert i ulike språklege kategoriar.

Når det gjeld spørsmålet om barns forhold til den ytre verda, har fenomenologen Merleau-Ponty eit litt anna fokus enn intersubjektivitetsteoretikarane. Han tar utgangspunkt i barns openheit mot verda i teorien sin om dei djupaste eksistensielle spørsmåla. Han avviser at medvitet vårt fikserer objekt i verda gjennom intellekt og instinkt, han hevdar derimot at vår eksistensielle relasjon til omverda er å kommunisera med fenomen som for oss ikkje er stivna til objekt (Østerberg, 1994, s. XI).

Det er ikkje eit mål i dette kapitlet å undersøkje om språket og åtferda til barnet Adam viser teikn på at han har nådd eit bestemt utviklingsstadium. Men skildringa av utviklingstrinnet i det som kallast barnet sin intersubjektive kommunikasjon, kan fungera som bakteppe for å analysera den dialogen som går føre seg ved sølepytten. Analysen er ei undersøking av korleis Adam relaterer seg til den vaksne studenten og naturen gjennom dialogen.<sup>2</sup>

## DEN SITUERTE DIALOGEN

Sølepyttdialogen som skal undersøkjast her, går føre seg på ein bestemt stad og er knytt til naturfenomena vatn, mineral og organisk materiale. Ein kan kalla dialogen for *situert*, det vil seia at samanhengen dialogen går føre seg i, er sentral for korleis ein forstår han (Dysthe, 2001, s. 43). Staden, på gresk *topos*, var svært viktig i dei første teoriane om språk: retorikken og dialektikken. Den stadbundne karakteren til språket er basis for *topologien* som inngår i begge teoriane. Bakgrunnen for topologien er det heilt konkrete faktumet at språket er situert. Roland Barthes peikar på at opphavet til topologien dessutan er innsikta i at me integrerer det romlege, stadbundne i språket på svært mange måtar (Barthes, 2009, s. 88). Han skriv t.d. om det juridiske språket at «[b]evisene måtte baseres på naturen på stedet der

---

2 Forskingsetiske omsyn kan vera vanskelege i høve til barn som er så små at dei ikkje kan forstå situasjonen. Slike omsyn er søkt sikra her ved at situasjonen barnet er i, fann stad som ein heilt ordinær del av barnehagekvardagen og ved at barnet som deltok, ikkje på nokon måte blei instruert og var fri til å forlata situasjonen når han sjølv ville. Fokuset i studien er heller ikkje å undersøkje noko ved barnet, men å analysera interaksjonen han deltar i.

handlingene hadde skjedd; topografien invaderte deretter litteraturen (fra Vergil til Barrés)» (Barthes, 2009, s. 93). Språket, og med det dialogen, si situerte og topologiske tilknytning til staden kan vera med på å nyansera det skarpe skiljet som blir laga mellom subjekta som interagerer og omgjevnadene i teorien om intersubjektiv kommunikasjon. Interaksjonen som skjer mellom barnehagelæraren og barnet, hentar ikkje inn eit språk og eit interaksjonsmønster som er fristilt frå naturen der interaksjonen skjer, naturen spelar med i dialogen på fleire plan.

## DIALOG

Dialog er eit gammalt omgrep som har vore forstått og brukt på mange ulike måtar gjennom tidene. Ordet *dialog* kjem frå gresk; det er sett saman av *dia*, som tyder gjennom, og *log*, som kjem frå logos, som tyder 'ord' eller 'fornuft'. Ordet tyder altså «gjennom språk eller fornuft» (Linell, 2009, s. 4). Dialogen som blir undersøkt her, er knytt til ein utdanningskontekst, barnehagelærarstudenten som deltar i dialogen, er i ein utdanningssituasjon der ho har som oppgåve å øva seg på å føra dialog med barn om naturfaglege tema.

Innanfor utdanningsfeltet har Mikhail Bakhtin levert det mest sentrale bidraget til å forstå kva dialog er. Arbeidet hans dannar derfor grunnlaget for svært mykje samtaleforskning. Ein føresetnad for Bakhtin (1998) er at *all* språkbruk er kommunikativ. Han konstaterer at *ytringa* er den grunnleggjande eininga i all kommunikasjon. For å sirkla inn kva ei ytring er, skriv han at grensene for ytringa oppstår ved at den som ytrar seg, sluttar ytringa si for å gi plass til det han kallar *den andre si aktivt svarande forståing*, t.d. som byte av talande subjekt. Ytringa som eining i kommunikasjon kan vera munnleg eller skriftleg, og ho kan vera alt frå svært lang til svært kort. Ei avhandling eller ein roman kan vera ei ytring, og eitt ord kan vera ei ytring, som når ein svarar ja på eit spørsmål. Dei sentrale kjenneteikna er ifølgje Bakhtin at ytringa er eit svar på noko som har vore ytra før, og at ho er retta mot nokon. Ei avhandling vil t.d. forhalda seg til tidlegare ytringar om fenomenet ho omhandlar, romanen vil forhalda seg til tidlegare romanar, t.d. gjennom sjangerkonvensjonar. På same måten er dei korte ytringane i ei replikkveksling også svar på tidlegare ytringar. Samstundes er ytringa laga i påvente av eit svar eller ein respons. Dette blir kalla ytringa sin adressivitet. Adressaten kan vera den faktiske personen ein snakkar til munnleg, eller ein abstrakt storleik bestemt av den kulturelle sfæren, den tenkte adressaten, t.d. romanlesaren.

På denne måten inngår alltid ytringa i *kjeder av ytringar*. I denne kjeda blir dei to konstituerande eigenskapane til ytringa realisert, ytringa svarar på noko som

har vore ytra tidlegare, og ho er retta mot det Bakhtin kallar ei svarande forståing. Vekslinga mellom ytringar er såleis svært viktig i samtaleanalyse inspirert av Bakhtins teori om dialogen.

## YTRINGAR, INITIATIV OG RESPONS

I 1975 lanserte forskarane John Sinclair og Malcolm Coulthard (Sinclair & Coulthard, 1992) «Birmingham Discourse Analysis System», eit framlegg til korleis ein kan skildra strukturen i undervisningsdialogar for å ha ein reiskap i analyse av dialogar i forskning, men også for å kunna utvikla didaktiske retningsliner for korleis ein leier dialogar, t.d. i klasseromsamtalar. Arbeidet resulterte i skildringa av den svært kjente IRF-strukturen, det som seinare er rekna for å vera den grunnleggjande strukturen i undervisningsdialogar.

Dei kalla dei minste einingane i dialogen for initiativ (I), respons (R) og «follow up» (F). Grunnstrukturen i undervisningsdialogar er såleis at det blir tatt eit initiativ, som oftast i form av eit spørsmål stilt av læraren, deretter kjem ein respons frå eleven. «Follow up» er den måten responsen blir fulgt opp på. Den vanlegaste måten å følgja opp på har seinare vist seg å vera at læraren gir ei evaluering (E) (Mehan, 1979). Seinare har strukturen like ofte blitt presentert som IRE. Etter kvart som aktiv elevdeltaking blei eit ideal i utdanning, har mykje forskning og utviklingsarbeid tatt utgangspunkt i IRE-strukturen for å finna betre måtar å laga oppfølgingar på enn ved berre å evaluera (Edwards-Groves & Davidson, 2020, s. 126). Ein har då hatt den utforskande dialogen som idealform og har villa utvikla det ein uttrykker som IRF(F)-struktur i dialogane, det er dialogar med fleire oppfølgingar.

I det arbeidet som konkluderte med IRF-strukturen som ein grunnleggjande struktur, fann altså Sinclair og Coulthard dei faste komponentane initiativ og respons i den typiske undervisningsdialogen. Dei tok utgangspunkt i Bakhtin sitt arbeid med kommunikasjonens minste eining, ytringa. Men dei fann at for å kunna beskriva dialogstrukturen slik dei ville, trong dei ei mindre eining enn ytringa. Bakhtin sin definisjon av ytring er lingvistisk og kommunikativ, og grensene for ytringa er definert ved at den talande avsluttar si ytring. Sinclair og Coulthard såg i tillegg også på kva for nokre pedagogiske formål som blei uttrykt i ytringane i dialogen. Den komponenten eller trekket ved dialogen som uttrykker noko om den pedagogiske formålet, kalla dei «move». Det kan omsetjast med eit språkleg trekk, som i å gjera eit trekk når ein spelar. Dei gir eit døme på korleis dette ser ut (mi omsetjing):

Læraren: Kan du fortelja meg kvifor du et all den maten?

Ja (peikar på ein elev)

Eleven: For å vera sterk

Læraren: For å vera sterk. Ja. For å vera sterk. Kvifor vil du vera sterk?<sup>3</sup>

Denne samtalen har tre ytringar, men etter Sinclair og Coulthard sin analysemåte fire «moves», eller språklege trekk. Læraren si første ytring – og første trekk – er at hen stiller eit spørsmål. Dette kallar Sinclair og Coulthard for eit initiativ. Eleven gir respons i form av eit svar. Læraren si siste ytring består av to språklege trekk. Først evaluerer hen eleven si ytring, altså respons-trekket, ved å gjenta det eleven svarar og seia ja, som er eit uttrykk for at hen evaluerer svaret som riktig. Deretter kjem hen med eit nytt spørsmål som følgjer opp, og ber eleven utdjupe svaret sitt. Dette spørsmålet kjem inne i det som etter systemet til Bakhtin ville vore den tredje ytringa. Funnet av «moves», språklege trekk, er altså basert på at Sinclair og Coulthard oppdaga at det skjer ei endring i pedagogisk formål i løpet av ytringa. «Moves» har seinare blitt ein mykje brukt term i samtaledidaktikk, som «talk moves» om ulike måtar ein kan gi god oppfølging på elevar sin respons på (Kazemi et al., 2016).

## METODE

IRE-strukturen har vore utgangspunkt for eit stort register av måtar å analysere dialogar på, ein kan til dømes studera samspelet i dialogen ved å sjå på ulike måtar elevrespons blir følgt opp på (Hardman, 2020). I den dialogen som er studieobjektet her, gir barnet få tilfelle av verbal respons på lærarstudenten sine initiativ, og det fører til at lærarstudenten ikkje treng følgja opp slike verbale responsar. Her kan det derfor i staden passa godt å sjå nærare på initiativa studenten kjem med, og korleis dei blir svart på av Adam.

Linell tar utgangspunkt i Sinclair og Coulthards identifisering av initiativ-respons-strukturen, og han har utvikla det han kallar initiativ-respons-analyse (IR-analyse) (Linell & Gustavsson, 1987; Linell, 2009). Linell byggjer på Bakhtins definisjon av ytringar som både retta bakover mot tidlegare ytringar og framover mot reaksjonar som kan koma. I analysemetoden hans markerer ein korleis ei

3 T: Can you tell me why do you eat all that food? Yes.

P: To keep you strong.

T: To keep you strong. Yes. To keep you strong. Why do you want to be strong? (Sinclair & Coulthard, 1992, s. 2–3).



ytring posisjonerer seg i forhold til dei to aspekta. Etter Linell sin metode skal ein berre sjå etter to aspekt ved *initiativa*, om dei er spørsmål eller om dei er utsegner som ikkje ber om ein spesifikk respons. I tillegg til å *respondera* på eit initiativ finn Linell tre måtar ein kan *unngå* å respondera på som peikar anten mot tidlegare ytringar eller mot dei tenkte komande ytringane. Den første er å ignorera initiativet som har kome, og eventuelt kopla seg til ein eigen tidlegare respons, den andre er å unngå andre sitt ønske om å gi ein relevant respons ved å stilla spørsmål ved interaksjonen som går føre seg, den tredje er å respondera på noko som er sagt mykje tidlegare i dialogen. Ved å sjå på slike aspekt ved dialogen får ein fram kva som karakteriserer den. Linell utvikla IR-analysen for å gripa og kvantifisera dominans og samanheng i dialogar. Analysemetoden er først og fremst ein måte å skaffa seg oversikt over dialogen på.

I sølepyttdialogen er dei verbale ytringane svært korte. For å gi ein analyse av det som går føre seg, blir derfor vekslinga mellom ytringane viktig å sjå på. Gordon Wells hevdar, med støtte i Hallidays diskursteori, at om ein er oppteken av språket i bruk, er vekslinga mellom ytringar like grunnleggjande i ein samtaleanalyse som å studera kva som kjenneteiknar ytringane i seg sjølv (Wells, 1993, s. 7).

Min analyse av den vesle dialogen ved sølepytten er inspirert av Linell sin initiativ-respons-analyse, særleg det å studera på kva måte initiativa og responsane er retta bakover og framover i den korte dialogen. Eg skal i tråd med dette studera initiativa og responsane eg finn i sølepyttdialogen ved først å dela dialogen i episodar, og deretter bestemma nærare kva typar initiativ og respons me finn i dialogen. I tillegg til verbale initiativ og responsar finn eg fysiske initiativ og responsar. Dei fysiske initiativa og responsane er først og fremst handlingar som dei to deltakarane i samtalen utfører, og som er registrerte i transkripsjonen. Alle desse ytringane er kopla saman til ei ytringskjede gjennom hyppige veksingar mellom initiativ og respons. Dei objekta lærarstudenten og Adam undersøker gjennom dialogen, spelar også ei viktig rolle. I teorien om fasane i interkommunikativ kommunikasjon er det tre instansar som samspelar. Det er eg-et, du-et og dei ytre omgjevnadane (Hobson, 2009). Eg skal såleis også undersøka korleis omgjevnadane og naturobjekt ytrar seg i dialogen, som utgangspunkt for ei drøfting av problemstillinga i dette kapitlet.

## ANALYSE

Sølepytten der den vesle dialogen går føre seg, er på ein leikeplass. Det er haust, og plassen er omkransa av store tre. I bakgrunnen er leikeapparat som ingen brukar når dialogen blir filma. I tillegg til småstein ligg det blad og småpinnar ved søle-

pytten. Det regnar kraftig, men Adam og studenten har begge regndressar på seg og lar seg ikkje affisera av regnet. Dei to deltakarane i dialogen er nær kvarandre, Adam står framfor sølepytten og ser vekselvis ned i han og rett fram på studenten, som har heile si merksemd retta mot Adam og sølepytten. Adam smiler og ser blid ut, studenten smiler også.

Sølepyttdialogen varer i to minutt og femten sekund og har tjuetjue verbale ytringar. Tjueein av dei er ytra av studenten, tre av Adam. Dei verbale ytringane er tett kopla til ei rekke gjentatte handlingar som studenten og Adam gjer. Desse handlingane går ut på at studenten tar opp småsteinar, blad eller pinnar og anten kastar dette i sølepytten sjølv, eller strekkjer handa ut mot Adam slik at han kan ta det og kasta det, eller slå til naturmaterialet og slik få den til å falla ned i sølepytten. Eg kallar desse handlingane fysiske ytringar. Det er til saman førtiseks fysiske ytringar i dialogen, tjuetjue av dei er ytra av studenten, tjueto av dei av Adam. Utdraget frå byrjinga av samtalen viser korleis dei verbale utsegnene er kopla til dei fysiske.

Dei tre første episodane i sølepyttdialogen er basert på kva for eit materiale studenten plukkar opp, og som skal kastast i sølepytten. Den fjerde markerer avslutninga på dialogen. I den første episoden tar studenten opp og kastar småsteinar i sølepytten, den er den lengste. Den varer i eitt minutt og trettito sekund, har seksten verbale og trettifire fysiske ytringar. Den neste episoden handlar om å kasta blad i sølepytten, den varer i tjueto sekund og har to verbale og seks fysiske ytringar. Den tredje episoden handlar om å kasta pinnar. Den varer i ti sekund og har tre verbale og fire fysiske ytringar. Den siste episoden varer i ni sekund. Studenten avsluttar dialogen ved å rekkja handa ut mot Adam og seia at dei skal gå. Adam responderer ikkje på det, han står stille og ser ned i søledammen. Studenten tar då forsiktig handa hans og reiser seg opp.

Innanfor desse episodane blir det utveksla ytringar, til saman syttifire, meir enn dobbelt så mange fysiske ytringar som verbale. Nokre av ytringane kan karakteriserast som initiativ, andre som responsar. I utdraget frå starten av dialogen finn me begge deler.

Student: (Tar opp  
og kastar stein i dammen)

Oi

Student: Vil du?

Adam: (skubbar steinen ut av handa)

Student: Oi

(tar opp igjen steinen)

Adam: (Skubbar steinen ut av handa)

Oi

Student: (tar opp igjen steinen)

Adam: (skubbar steinen ut av handa)

Student: (tar opp igjen steinen)

Adam: (skubbar steinen ut av handa)

Adam: Oi

Student: (Tar opp steinen)

Adam: (skubbar steinen ut av handa)

Student: (tar opp igjen steinen)

Skal du halda?

Når ein les utdraget, ser ein straks at her skjer noko om igjen og om igjen. Det som gjentar seg, er at studenten tar opp ein stein og Adam skubbar steinen ut av handa hennar. Dette er eit mønster som ikkje berre går igjen gjennom dette utdraget, men gjennom heile dialogen. Mønsteret er først initiert av studenten sine første handlingar. Ho og Adam har stoppa framfor sølepytten og ser på den, og så tar ho opp ein stein og kastar den i sølepytten. Neste gong ho tar opp ein stein, rekkjer ho den fram mot Adam, og han kopierer hennar handling og skubbar steinen ut av handa hennar og ned i sølepytten. Den første handlinga – den fysiske ytringa å ta opp ein stein – blir på denne måten initiativet som peikar fram mot responsen å kasta steinen. Etter å ha kopla saman initiativ og respons kopierer Adam responsen kvar gong studenten kjem med eit nytt, likt initiativ. Strukturen på initiativ og respons som vekslar og dannar ein fast struktur, er slik (tabell 8.1, episode 1):

Tabell 8.1, episode 1

	Kven	Ytring	Respons/initiativ
1	Student	(Tar opp ein stein	Fysisk initiativ
2	Student	og kastar steinen i dammen)	Fysisk respons
3	Student	Oi	Verbal respons
4	Student	(tar opp ein stein)	Fysisk initiativ
5	Student	Vil du?	Verbalt initiativ
6	Adam	(skubbar steinen ut av handa)	Fysisk respons
7	Student	Oi	Verbal respons
8	Student	(tar opp ein stein)	Fysisk initiativ
9	Adam	(Skubbar steinen ut av handa)	Fysisk respons
10	Adam	Oi	Verbal respons

I ytringane 1–3 lagar altså studenten den initiativ-respons-hendinga som kan kopierast av Adam. Studenten gir eitt fysisk initiativ og gir sjølv to typar respons på initiativet, ein fysisk og ein verbal. I neste sekvens koplar studenten eit verbalt initiativ på det fysiske, «Vil du?», som understrekar at no er det Adam skal gi respons. Idet Adam responderer, koplar ho også ein verbal respons på Adam sin respons, slik at den første sekvensen er nøyaktig repetert. I den siste sekvensen kopierer Adam både den fysiske og verbale responsen på studenten sitt initiativ. Dette gjer han ein gong til i løpet av dialogen, og ein gong ler han saman med den fysiske responsen, men gir elles berre fysisk respons på studenten sine initiativ.

I dømet over er dei verbale ytringane altså kopla på fysiske initiativ og responsar. Studenten held fram med denne praksisen gjennom heile dialogen. Resten av dei verbale ytringane, som støttar fysiske initiativ i episoden der kasting av steinen er tema, er: «Skal du halda?», «Ein, to tre!» (der ho sjølv på 'tre' kastar steinen på ny, og tar den deretter opp igjen) og «Skal du?». Ho støttar også Adam sine responsar ved å seia «Du? Kva gjer du? Hæ?» og «Du. (ler) Er det gøy?» når Adam skubbar steinen ut av handa hennar. I den siste handlingssekvensen i stein-episoden kastar studenten sjølv steinen slik:

Student: (tar opp igjen steinen  
og kastar den igjen)

Plask seier steinen. Huh.

Ho kastar steinen hardt i sølepytten og seier «plask» med tydeleg stemme.

Etter dette tar studenten opp eit blad, og handlingssekvensane gjentar seg. Heile blad-episoden er slik, analysert i initiativ-respons-sekvensar (tabell 1, episode 2):

**Tabell 8.1**, episode 2

58	Studenten:	(tar opp eit blad som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
59	Adam:	(Prøver å skubba bladet ut av handa på studenten. Tre skubb)	Fysisk respons
60	Student:	(tar opp eit blad som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
61	Adam:	(Skubbar bladet ut av handa på studenten.)	Fysisk respons
62	Student:	Bladet då, lagar det lyd?	Verbalt initiativ
63	Student:	Nei	Verbal respons
64	Student:	(tar opp eit blad som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
65	Adam:	(Skubbar bladet ut av handa på studenten.)	Fysisk respons

Studenten kjem i 62–63 med ei verbal ytring som er kopla til responsen på ein annan måte enn dei førre verbale responsane. Ho lagar ei oppfølging av Adam sin respons, der ho spør om bladet lagar lyd når det blir skubba ned i sølepytten. Dette er det som i IRF-strukturen blir kalla «follow up», og som kan kallast ein type «talk-move», eit samtaletrekk. Det er eit oppfølgingsspørsmål som kan ha til hensikt å få barnet til å utdjupa noko. I dette tilfellet svarar ho sjølv på oppfølgingsspørsmålet sitt, ho svarar nei. Spørsmålet om bladet lagar lyd, er kopla til hennar eigen respons på den siste handlingssekvensen i steinepisoden, som var å konstatere at steinen seier plask. Dette er altså ein type respons som peikar tilbake på ein respons som var gitt tidlegare i dialogen. Som i Sinclair og Coulthard sitt eksempel er «movet» hennar, eller samtaletrekket, ei oppfølging av responsen som er motivert av pedagogiske omsyn. I dette samtaletrekket verbaliserer studenten det ho reknar med Adam kan læra av dei mange sekvensane med initiativ og respons, ved å kasta naturmateriale i ein sølepytt.

Den siste episoden dreier seg om å kasta pinnar.

**Tabell 8.1**, episode 3

66	Student:	(tar opp ein pinne som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
67	Student:	Pinnen?	Verbalt initiativ
68	Adam:	(Prøver å få pinnen ut av handa til studenten. Skubbar fleire gonger)	Fysisk respons
69	Student:	(tar opp ein pinne som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
70	Student:	Skal du kasta pinnen?	Verbalt initiativ

71	Adam:	(tar pinnen og kastar den)	Fysisk respons
72	Student:	(tar opp ein pinne som ho held mot Adam)	Fysisk initiativ
73	Student:	Her er enda ein	Verbalt initiativ
74	Adam:	(skubbar den ut av handa)	Fysisk respons

I denne episoden kjem studenten med både fysiske og verbale initiativ for kvar handlingssekvens. Men ho gir ikkje noko oppfølgingsspørsmål om kvalitetar ved pinnen når den fell i sølepytten, for eksempel om den plaskar eller flyt. Adam lyk-kast i å ta den eine pinnen og kasta han hardt mot sølepytten. Etter pinneepisoden gjer studenten seg klar til å avslutta og få Adam med bort frå sølepytten. Han protesterer ikkje, men står stille og smilande til ho tar han i handa.

I teori om intersubjektiv kommunikasjon er det som nemnt tre instansar som spelar med i barnet si utvikling. Det er dei to subjekta, barnet og den andre, i tillegg til fenomenen i den verda som det skal kommuniserast om. Fenomena i verda er også viktige i sølepytt-dialogen. Sølepytten og dei tre typane naturmateriale er det som skal undersøkjast gjennom fysiske og verbale ytringar. Utan samspelet mellom vatnet, steinane, blada og pinnane hadde det som skjer elles i dialogen vore fullstendig meiningslaust. Naturfenomena gir mening til dialogen på to nivå. Det første er knytt til den responsen Adam ønskjer når han kopierer studenten si handling ved å delta i den dialogiske utvekslinga. Det er lite sannsynleg at Adam kopierer studenten sin handlingssekvens for å tilfredsstilla studenten. Han gjer sannsynlegvis handlinga som studenten har vist han, for å oppnå ein reaksjon i vatnet. Han rettar sitt initiativ mot reaksjonen vatnet gir, og oppdagar med det kanskje ei nyansering av det eit atten månadar gammalt barn gjerne elles vil gjera, å trampa ut i sølepytten med støvlane sine for å sjå på kva som då skjer i vatnet.

Den andre meininga naturfenomena skapar i dialogen, er knytt til studenten sitt pedagogiske siktemål, å visa at ulike typar materiale framkallar ulik reaksjon i vatnet. Det er ingenting i det som skjer i dialogen, som gir oss ein peikepinn om studenten når fram med dette siktemålet, men om ein ser det i lys av intensjonen med å utvikla barnet si evne til intersubjektive kommunikasjon, er det eit godt pedagogisk grep. Om Adam ikkje gir uttrykk for at han skjønar at dei ulike naturmateriala fører til ulik reaksjon i vatnet, vil denne vekslinga mellom ulike naturmateriale kunna vera eit mønster Adam kan gjenta ein annan gong han kjem til ei vassflate som kan påverkast ved å kasta ting på den. I den prosessen vil nettopp det å oppdaga at ulike initiativ gir ulik reaksjon, vera med på å utdjupa ei tidleg innsikt i at mennesket sine ulike handlingar skapar ulik reaksjon i fenomenen i verda.

## DRØFTING OG OPPSUMMERING

Om me summerer opp det som skjer i denne dialogen, ser me at det er lite verbal interaksjon i den forstand at Adam gir få verbale responsar til studenten, det er mykje fysisk interaksjon mellom studenten og Adam, og det er mykje interaksjon mellom studenten og Adam og naturen. For å svara på spørsmålet om korleis ein kan karakterisera ein slik dialog, er det nyttig å gå litt nærare inn på dei tre interaksjonsmåtane.

Den verbale interaksjonen kan ved første augnekast kallast asymmetrisk (Linell, 2009, s. 86–87). Deltakarane i denne dialogen har både ulik kunnskap om språk og om verda, og i gjennomføringa av dialogen er den verbale innsatsen ulik. Studenten sine tjuein verbale ytringar mot Adam sine tre er likevel ikkje usymmetrisk i den forstand at studenten uttrykker eigne synspunkt, og at Adam ikkje kjem til orde. Svært mange av studenten sine ytringar er på vegner av Adam og naturelementa, kopla til fysiske responsar. I tillegg har studenten også kopla dei til sine eigne fysiske initiativ, slik at dei både gjer forventningane til kva respons studenten ønskjer, tydelegare, og samstundes gir Adam innsikt i passande språklege ytringar. Dette kan gi Adam modellar for korleis ein koplar verbalspråklege ytringar på dei fysiske ytringane. Studenten sitt hovudfokus med alle sine verbale ytringar er å læra Adam språk, og på å øva han på språkleg turtaking.

Den fysiske interaksjonen i dialogen er derimot symmetrisk. Adam svarar på alle studenten sine fysiske initiativ på ein konsentrert måte og gir om lag like mange fysiske responsar som det er initiativ. Interaksjonen varer lenge, men han bryt ikkje ut av den fysiske turtakinga ved å snu seg bort, gå sin veg eller byrja på eiga fysisk utforsking av omgjevnadane, slik han kunne. Han verkar tvert om svært interessert i det han deltar i, og gir ikkje uttrykk for at han vil avslutta samhandlinga. Den fysiske interaksjonen er den berande i dialogen og er ei sterk og tydeleg øving i turtaking som studenten koplar den verbale turtakinga på. Adam lykkast i å respondera til studenten, og han ser glad ut.

I løpet av interaksjonen prøver studenten å introdusera eit felles fokus på det ein i teorien om intersubjektivitet kallar det ytre objektet, eller verda der ute. Studenten sine verbale ytringar understrekar at kastinga av dei ulike naturmateriala fører til ulike typar reaksjon i vassflata i sølepytten. Ho ønskjer at Adam skal dela dette fokuset, og understrekar fokuset med fleire verbale ytringar. Ho demonstrerer kva som skjer ved to gonger sjølv å kasta steinen i sølepytten, og slik få fokus på hendinga. Den første gongen seier ho: «Ein, to, tre» før ho kastar, for å understreka kastet, den andre gongen understrekar ho den naturlege reaksjonen frå steinen som treffer sølepytten ved å gi den verbalspråk: «Plask, seier steinen!». I tillegg til dette er dialogens einaste tilfelle av oppfølgingsspørsmål til ein respons knytt til

lyden i sølepytten. Ho spør: «Bladet då, lagar det lyd?» Dette er språkleg trekk, ein «talk move», som oppfordrar til utforsking. Ho svarar sjølv nei på ein overraska måte, dette tonefallet understrekar at dette kan vera noko å undra seg over.

Adam deler studenten sitt fokus på naturmateriala og vassflata. Adam tar også sjølv initiativ i dette delte fokuset. Adam sine fysiske responsar på studenten sine fysiske initiativ fører til ein ny type reaksjon, nemleg den i vassflata. Det verkar sannsynleg at ploppelyden når steinen treffer vassflata, eller plask, som studenten uttrykker det, motiverer Adam til å skubba eller kasta steinane, blada eller pinnane. Hans respons på studenten sitt initiativ blir såleis til nye initiativ knytte til vassflata sin reaksjon. Kan ein då kalla ploppelyden i vassflata for ein respons på Adam sitt initiativ?

I Bakhtins teori om ytringar er ytringane både eit svar på tidlegare ytringar og retta mot ein adressat. Dette passar godt på heile ytringskjeda i sølepyttdialogen, som også har bakt inn i seg Adam sine initiativ for å undersøka søledammen sin reaksjon. Bakhtin kallar adressaten for ytringa for 'ei forventing om ei svarande forståing'. I sølepyttdialogen er den svarande søledammen sjølve drivkrafta i dialogen, det er den som initierer dialogen, og den reagerer på Adam sine initiativ. Men kan dette kallast ei svarande forståing? Som sitert i innleiinga presiserer Linell at det i dialogen finst andre ytringar enn verbalspråklege. Med eit utvida språkomgrep utvidar Linell moglege deltakarar i dialogen til å vera også noko anna enn menneske. Dette perspektivet blir altså fremja gjennom omgrepet økokritiske dialogar, den dialogtypen som blir undersøkt her (Goga et al., 2023). I sølepytt-dialogen er naturmaterialet og vassflata ikkje berre eit objekt deltakarane i dialogen deler merksemd om, det er ein aktivt svarande instans i dialogen. Men er det ei aktivt svarande forståing? Om ikkje treng ein eit anna omgrep for det som går føre seg ved sølepytten.

Som eg har vist i analysen og drøftinga, spelar naturmateriala og vasspytten ei svært sentral rolle i dialogen, det å vera til stades ved sølepytten og få den til å interagera med studenten og Adam er det grunnleggjande initiativet til dialogen. Men naturen uttrykker seg på ein annan måte enn Adam og studenten. Naturen er ikkje til stades, han er staden. Han er også initiativet til å handla på måtar som er lagt ned i samspelet mellom menneske og anna natur, på måtar ein vanlegvis handlar på i situerte samspel. Ein kastar gjerne ting i dammar og sølepyttar, det er ein aktivitet studenten kjenner til frå eiga erfaring. Studenten har også lyst å få Adam til å fokusera på noko ho alt veit, vatnet reagerer ulikt på ulike typar materiale. Det er faste handle- og veremåtar som utspelar seg der ved sølepytten, det er topologiske mønster. Ein kan kalla det som skjer der søledammen er involvert, for *diatopos*, at noko skjer gjennom staden. I diatoposen vil det å vera til stades



vera det sentrale, det som i ein variant av filosofiteori kallast *Dasein*, tilværet<sup>4</sup>. Staden er grunnleggjande i det økokritiske rammeverket (Goga et al., 2023). Merleau-Pontys uttrykker det slik: «Min krop har sin verden eller forstår sin verden uden at skulle gå via ‘representationer’, eller underordne sig en ‘symbolfunktion’ eller en ‘objektiverende funktion’» (Merleau-Ponty, 1994, s. 94). Han skriv: «... jeg tenker ikke rummet og tiden; jeg er til i rummet og tiden, min krop hæfter sig til dem og favner dem» (Merleau-Ponty, 1994, s. 94). I diatoposen blir dei tre aktørane likestilte, og ikkje skilte frå kvarandre som i teorien om intersubjektivitet, framstilt som to aktørar som agerer overfor eit tredje ytre objekt, verda der ute. Svaret på det innleiande spørsmålet blir då både ja og nei. Me kan kalla det som skjer mellom studenten og Adam ved sølepytten, for ein dialog, men det vil ikkje gripa heilskapen i det som skjer. Men om ein seier at den vesle sølepytt-dialogen utspelar seg innanfor ein diatopos, der det å vera i naturen og også interagera med han på naturen sine eigne premisser er det sentrale, så har ein opna for ei vidare forståing enn å sjå på seg sjølv og naturen som åtskilde subjekt og objekt. Og dette er ikkje ei forståing som avgrensar seg til å forstå små barn sin interaksjon i naturen, det er å forstå eit fenomen som er til stades heile livet, som supplement til det verbalspråklege. Å rekna med vassflata si rolle i dialogen Adam har ved søledammen, opnar for ei økosentrisk forståing av dialogar i og om natur, og det kan kanskje på sikt vera med på å invitera oss til å lytta meir til naturen sine innspel.

## REFERANSAR

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus Slaattelid. Ariadne.
- Barthes, R. (2009). *Den gamle retorikken. En håndbok*. Spartacus.
- Bråten, S. (2006). Intersubjective communion and understanding: development and perturbation. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 372–382). Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Edwards-Groves, C & Davidson, C. (2020). Metatalk for a dialogic turn in the first year of schooling. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 125–138). Routledge.

4 I Martin Heideggers filosofi er alle sjølv eit *Dasein*, eit tilvære som ikkje kan skiljast frå verda. Han hevdar at mennesket i andre filosofiske system er feilaktig oppfatta som skilt frå den verda ein lever i, og frå dei verande som omgir ein (Lübcke, 1983, s. 178).

- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H.E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland, & H.E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger*. (s. 9–25). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-00>
- Hardman, J. (2020). Analysing Student Talk Moves in Whole-Class Teaching. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 152–166). Routledge
- Hobson, R.P. (2006). The intersubjective foundations of thought. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 283–296). Cambridge University Press.
- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A. & Turrou, A.C. (2016). Getting inside rehearsals: Insights from teacher educators to support work on complex practice. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 18–31.
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I.A.G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing and reconstructing a pedagogy of classroom talk. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Kuhl, P.K. (2006). Language, culture and intersubjectivity: the creation of shared perception. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 297–315). Cambridge University Press.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping/Tema Kommunikation.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human sense-making*. Advances in Cultural Psychology/Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Lübcke, P. (1983). *Politiken filosofileksikon*. Gyldendals bogklubber.
- Mehan, H. (1979). “What Time Is It, Denise?”: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294. <https://www.jstor.org/stable/1476655>
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2020). Oracy education. The development of young people’s spoken language skills. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 152–166). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk ved Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Pax Forlag A/S.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. ([1975] 1992). Towards an analysis of discourse. I M. Coulthard (Red.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (s. 1–34). Routledge.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. I *Linguistics and Education* 5(1), 1–37. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk ved Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg (s. V–XXI). Pax Forlag A/S.