



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Mari Olsen-Ruud  
kandidatnummer 3**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk  
SPE3006**

**Språk og begrepslæring -  
autentiske og estetiske erfaringer i  
begrepslæringen i grunnskolen**

Language and learning concepts –  
Authentic and aesthetic experiences in primary  
school

**Mai 2022**

## Forord

Fire år er gått, mye skjer på fire år! En master er skrevet, prosessen fortsetter videre – det har vært en lærerik og spennende reise både i livet generelt og fra et faglig perspektiv.

Tradisjonen jeg er vokst opp under og den skolen jeg er opplært i er ute etter sannheter. Jeg har alltid vært nysgjerrig, og alltid vært opptatt av å skape forståelser for meg selv. Under en forelesning på Lillehammer ble jeg gjort oppmerksom på teoretikeren Julia Kristeva. Kristeva gjorde *noe* med meg, hun berørte noe som fikk meg til å ville undersøke dette nærmere. Igjennom arbeid med masteroppgaven har jeg blitt utfordret, måttet jobbe hardt og fått satt egen virkelighetsforståelse på prøve. Det har vært en utrolig spennende prosess som jeg ikke ville vært foruten. Denne oppgaven er en del, en bitteliten del av en større helhet. Det å skulle ta et valg og velge bort så mye har vært utfordrende. Arbeidet har skapt mye frustrasjon, glede og læring. Reisen har vært som en berg-og-dalbane, fra topp til bunn – igjen og igjen. Jeg sitter igjen med stor takknemmelighet og er stolt av alt jeg har lært og fått til.

Jeg er utrolig takknemlig for all hjelp vi har fått av familie og venner. Mine kjære; Elida, Ludvig, Gustav (som kom underveis) og Erik som har gitt meg tid og rom i denne perioden. En stor takk til besteforeldre for all barnevakhjelp, Erik for all den tiden du har vært trebarnsfar - alene. Tusen takk til min veileder, Stine Vik, for gode, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger og hjelp til videre refleksjon. Sist, men ikke minst - tusen takk til de flotte og engasjerte informantene som gjorde prosjektet mulig. Det har vært utrolig spennende å få se og høre hvordan dere jobber og ta deler av dette med inn i oppgaven.

For Kristeva er språk to sider som er knyttet tett sammen, det symbolske og det semiotiske. Det semiotiske sees på som det ubevisste. Poesi gir lettere tilgang til det semiotiske. Hans Børli treffer noe i meg som jeg ikke kan beskrive med ord - samtidig kan noen av diktene handle om erfaringer – oppgaven handler om dette – autentiske og estetiske erfaringer.

*...det er alltid det sporløse  
som setter de djupeste spor*

Hans Børli

## Sammendrag

Språk omgir oss overalt og hvordan en forstår språkets prosesser og bakgrunn er ulikt. Vi lever i et stadig mer utfordrende samfunn i forhold til språklig samhandling, der denne er mer kompleks enn tidligere. Dette krever mer av den enkelte i forhold til forståelsen av begreper. Hensikten med oppgaven er å se på begrepslæringen i skolen der det ubevisste gis oppmerksomhet. Problemstillingen er å se på hvordan det tilrettelegges for autentiske og estetiske erfaringer ubevisst og bevisst i begrepslæringen i grunnskolen. Julia Kristevas teorier om språk står svært sentralt. Det tas utgangspunkt i «the signifying process», der de to gjensidig avhengige delene av språket - det semiotiske og det symbolske inngår. Oppgaven redegjør for utvalgte og sentrale begreper og setter disse i sammenheng med oppgavens problemstilling.

I dagens samfunn får ofte det symbolske oppmerksomhet. Et begrep som brukes klarer ikke å uttrykke alt. Det vil alltid være noe ubevisst, noe usagt. Vi står i fare for å skape kopier, like mennesker – der språket stivner og låses fast i gitte strukturer. For å bidra til å unngå dette rettes blikket mot den ubevisste delen av språket, det Kristeva kaller det semiotiske. I de estetiske og autentiske erfaringene letes det etter semiotiske avtrykk og spor i hvordan deltakerne tilrettelegger undervisningen og hvordan man kan tenke begrepslæring i lys av Kristevas teorier. Studiet bygger på et kvalitativt forskningsopplegg der det er intervjuet og observert fire pedagoger. Forskningsopplegget egner seg godt til denne utforskningen, da målet er å studere fenomenet estetiske og autentiske erfaringer og hvordan disse tilrettelegges for i undervisningen til de utvalgte pedagogene.

Hovedfunnene viser at pedagogene ubevisst legger vekt på den semiotiske delen av språket i sin undervisning. Den semiotiske delen får ta større plass ved bruk av autentiske og estetiske erfaringer innenfor uteskole, kunstaktiviteter, musikk, dans, skriving av poesi og det å ta i bruk ulike sanser. Deltakerne er opptatt av lek og å utnytte øyeblikk, som igjen har innvirkning på det semiotiske språkets plass. Ved å se begrepslæringen i forhold til Kristevas teorier kan dette bidra til å utvikle, utvide forståelse og skape ny mening og betydning for den enkelte og samfunnet. Funnene er ikke fastlåst og må leses kritisk og i prosess.

## **Abstract**

Language is anywhere and everywhere. How you understand the background and processes of the language differs. We live in a challenging society, especially the speaking and communication with each other is more complex than before. This requires a lot more of a person's understanding of the concepts. The purpose of this thesis is to look at and find out the learning of concepts at school where the unconscious is given attention. The research question is how the participants facilitate for aesthetic and authentic experiences unconscious and conscious in primary school. As an analytical framework the thesis builds on Julia Kristeva's theories about language. Language is understood through Kristeva's "signifying process", where both parts - the semiotic and the symbolic - take place. Further the thesis explains the selected and important concepts and puts this in context with the research question.

The symbolic language is often given attention in today's community. A concept or a word is not always enough to express everything. There will always be something unsaid, something unconsciously. We are risking making human "copies", where all people are equal, having the same understanding of everything. Where the language is locked in given structures with no opportunity to evolve. To avoid this the focus is put on the unconscious part of the language, the part Kristeva calls the semiotic. The thesis is looking at how the participants facilitate for semiotic imprints or traces in their tuitions and how we can think concept learning in the light of Kristevas theories of language. The research program is qualitative, with interviews and observations of four pedagogues. This is a good choice since the purpose is to study a phenomenon and find out something about how it occurs and behaves in specific situations with the selected participants.

Unconsciously the pedagogues prioritize the semiotic in their tuitions. It takes more place with use of aesthetic and authentic experiences within outdoor school, art activities, music, dance, writing of poetics and making use of various senses. To give the pupils opportunities to play and utilize the moments. "Here and now" is important for the participants. This seems to influence the semiotic aspect of the language and give it more space to appear. Kristevas theories can contribute the learning of terms with development, expanding the understanding and creating new thoughts for the individual and the society. Findings is not locked, and it must be read critically and in process

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Bevisste (og ubevisste) avgrensinger.....	9
1.4 Master i spesialpedagogikk.....	10
1.5 Oppgavens struktur.....	11
<b>2. Kunnskapsstatus på feltet og tidligere forskning .....</b>	<b>12</b>
2.1 Forskning antyder positiv effekt rundt «autentisk læring».....	12
2.2 systematiske og strukturerte begrepsundervisningsmodeller .....	13
2.3 Forskning og teori basert på Kristevas språkteorier .....	13
<b>3. Teori .....</b>	<b>15</b>
3.1 Språk som prosess.....	15
3.2 Autentiske og estetiske erfaringer .....	15
2.2.1 Erfaringer .....	15
3.2.2 Estetisk og estetiske erfaringer – mer enn kunst .....	16
3.2.3 Autentisk og autentiske erfaringer .....	18
3.4 Den mangesidede teoretikeren.....	18
3.5 Det semiotiske og det symbolske .....	19
3.6 Semiotiske «chora».....	22
3.7 Et dynamisk subjekt-i-prosess.....	23
3.8 The signifying process – den betegnende prosessen.....	24
3.8.1 En semiotisk «rest» .....	25
3.8.2 En uro forstyrrer – fører til nye forståelser .....	26
3.9 Meningsdanning og begrepsutvikling .....	27
3.10 Spedbarnsforskning, musikk og det semiotiske .....	28
3.11 Kunst og det semiotiske .....	29
3.12 Begrepslæring i øyeblikkene .....	30
<b>4. Metode.....</b>	<b>33</b>
4.1 Kvalitativ metode.....	33
4.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	34
4.3 Utvalg av informanter.....	35
4.4 Intervju og observasjon.....	35
4.4.1 Intervju .....	36
4.4.2 Observasjon .....	37
4.5 Metodiske valg i analysen.....	38
4.6 Validitet og reliabilitet .....	40
4.7 Etiske refleksjoner og forskerrollen.....	42
4.7.1 Etiske refleksjoner.....	42
4.7.2 Forskerrollen .....	44

<b>5. Analyse .....</b>	<b>46</b>
5.1 Gjennomføring av analysen .....	46
5.2 Presentasjon av informantene .....	46
5.3 Opptatt av å gi elevene erfaringer.....	47
5.3.1 Bruk av uteskole i undervisningen.....	47
5.3.2 Gjøre erfaringer.....	48
5.3.3 Lekens betydning – erfare begreper gjennom lek .....	49
5.3.4 Bruk av kroppen .....	50
5.4 Bruk av estetiske aktiviteter og erfaringer.....	52
5.4.1 Kunstpregede oppgaver.....	52
5.4.2 Poesi.....	53
5.4.3 Sang, musikk og dans .....	53
5.5 Variasjon og dialog .....	54
5.5.1 Variasjon .....	54
5.5.2 Dialog – utgangspunkt i elevene .....	55
5.6 Utvikling og forståelse av begreper .....	55
5.7 Den symbolske siden av begrepslæringen .....	56
5.9 Øyeblikkenes verden .....	56
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>58</b>
6.1 Semiotiske avtrykk/spor i begrepslæringen hos informantene.....	59
6.1.1 Uteskole kan virke positivt for autentiske og estetiske erfaringer .....	60
6.1.2 Bruk av kunst, poesi, musikk og dans.....	62
6.1.3 Semiotiske spor i det «å gjøre» (erfaringer) .....	66
6.1.4 Autentisk bruk av kroppen .....	67
6.1.5 Leken og øyeblikkene.....	70
6.1.6 Det bevisste fokus og ubevisste fokus .....	71
6.2 Betydning og mening – hvordan forholde seg til begrepslæringen .....	72
6.3 Begrepsutvikling med høyde for det semiotiske .....	75
6.3.1 Åpne opp begreper .....	77
6.4 Språk som motivasjon og erfaring med begreper.....	79
6.5 Møte mangfoldet ved blikk på den semiotiske delen av språket.....	79
<b>7. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>83</b>
7.1 Oppsummering av sentrale funn.....	83
7.2 «Stille gode spørsmål, ikke finne sikre svar».....	85
7.3 Videre forskning .....	86
7.4 Prosessen går videre .....	87
<b>8. Litteratur .....</b>	<b>89</b>

## Vedlegg

Vedlegg 1: bilder av en kunstpreget oppgave i naturen

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 3: Informasjon til informanter/samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

# **Språk og begrepslæring - autentiske og estetiske erfaringer i begrepslæringen i grunnskolen**

## **1. Innledning**

For å forstå språk kreves det mer enn tidligere. Dagens kommunikative informasjon er mer avansert og innviklet enn før, dette grunnet blant annet teknologi (Bele, 2008, s.11). For å forstå hverandre og kunne kommunisere må vi ha en felles språkforståelse. Vi må snakke samme språk og ha en språklig bevissthet. Hagtvedt (2004) definerer språklig bevissthet som det språket du hører og bruker. For å kunne bruke språk må du ha forståelse for ulike begreper. Et begrep vil være en abstraksjon av det vi forsøker å si, for å kunne kommunisere bør vi derfor forstå et begrep på en tilnærmet lik måte.

Pedagogene bør legge til rette for at barn har mulighet til å utvikle begreper i samspill, der de tilegner seg gode strategier og får veiledning. Dette for å kunne føle mestring der de gis en mulighet til å videreutvikle seg selv som mennesker. Det å skulle hjelpe alle til å utvikle begreper på sitt nivå er krevende arbeid. Måling av hvordan og om et barn har lært et nytt begrep kan være vanskelig og kanskje umulig. I en hektisk hverdag kan det være utfordrende å tørre å bruke nok tid på begrepslæring og begrepsundring, i tillegg til andre krav som stadig skal imøtekommes. Jeg ble nysgjerrig på hvordan begrepslæringen i skolen er og hvordan det ubevisste får komme til uttrykk i større eller mindre grad.

På grunnlag av dette vil jeg ta for meg begrepslæringen i denne oppgaven, der den belyses ut ifra Julia Kristevas teorier om språk. Oppgavens fokus skal ligge på virkelige erfaringer, der det ubevisste i språket tillegges relevans. Jeg vil lete etter autentiske og estetiske erfaringer i begrepslæringen og se på hvordan det tilrettelegges for dette i undervisningssituasjoner i skolen. Jeg ønsker å sette lys på det ubevisste og usagte i hverdagen der læring (av begreper) skjer eller skal skje. Jeg ønsker å bidra kritisk reflekterende i forhold til begrepslæring og den språklige praksisen. Teorigrunnlaget skal utfordre eksisterende etablerte forståelser i forhold til de styrende vitenskapelige kategoriseringer og føringer, samtidig som det er ønskelig at det bidrar til å skape utvikling.

## 1.1 Bakgrunn

Begreper inngår i språk og språk er en viktig del av livet. Begrepslæring er et viktig og aktuelt tema å forske på fordi vi lever i et samfunn der vi ikke kan leve adskilt fra hverandre. I samfunnet hviler en forventning om at alle skal kunne delta og bli inkludert. Språk og språkforståelse har sterk innflytelse og uten verbalspråk blir det utfordrende å delta. Samtidig hevder flere, blant annet Myklestad (2013), Haaland (2011) og Kristeva (Myklestad, 2011, s.44) at samfunnet trues av et økonomisk fokus og at vi står i fare for å bli tilskuere i eget liv, uten meningsdannende prosesser. Myklestad (2015) hevder at pedagogikken i dagens samfunn domineres av målstyring. Det har blitt et mål å skape instrumentelle individer som kan bidra inn i den samfunnsøkonomiske utviklingen. Begrepslæringen tar del i pedagogikken og derfor vil den styres av den samme tenkningen. Denne oppgaven ønsker derfor å se på begrepslæringen med et annet blikk enn det strukturerte og lingvistiske. Tradisjonen i skolen er underlagt et kognitivt konstruktivistisk syn. Oppgaven legger et helhetlig menneskesyn til grunn for hvordan en kan tenke pedagogikk og herunder begrepslæring. I en helhetlig læring må alle barns «språk» og former for tenkning bli anerkjent. Her er sanser, følelser, minner, tanker, kroppen, uttrykks- og kommunikasjonsformer gjensidige og knyttet sammen (Fredriksen, 2013, s.28).

Det finnes mange teorier og tilnærminger i forhold til begrepslæring. Begrepslæring er et kunnskapsfelt der vi finner mange spenninger og flere uenigheter. Ved å bruke lingvistikk vil det gi et annet resultat enn ved bruk av en sosiokulturell teori. Julia Kristevas teorier om språk vil være relevant for oppgavens vitenskapsteoretiske forståelsesgrunnlag. Kristeva utfordrer generell vitenskapelig tenkning som har sterkt fotfeste innenfor dagens utdanningssystem. Oppgaven vil derfor kunne bidra med å gi begrepslæringen andre perspektiver enn de som vanligvis ses på i denne sammenhengen. Kristevas tilnærming til språk gjør at flere ulike faglige retninger ser sammenheng, føler tilhørighet og støtter seg på disse. Teoriene favner flere vitenskapelige retninger. En kan finne studier og referanse til hennes teorier innenfor blant annet psykologi, filosofi, lingvistikk og spesialpedagogikk. Teorien er ikke fastlåst til noe. Kristeva blir dermed sett på som en tverrfaglig forsker der hun kan leses på flere ulike måter, med ulike teoretiske briller (Engebretsen, et al., 2008).

Flere teoretikere har tilnærmet samme tanke om hvordan språk kan virke begrensende isteden for utviklende. For eksempel Steinnes (2019) mener at begreper bør være levende. Det betyr



blant annet at begrepene må forstås som noe mer enn det abstraherte symbolet for noe. Kristeva utvider språk til å være noe mer enn det konkrete og systematiske. Språket går som en sirkulær prosess som starter igjen og igjen.

Et ord og begrep er et symbol eller bilde på noe vi ønsker å fortelle. Et bilde av noe får ikke med seg alt, det er alltid noe som mangler, noe som ikke formidles. Det betyr at begrepet ikke klarer å fortelle alt med det symbolske alene. Ved å rette fokus mot autentiske og estetiske erfaringer rettes fokus mot den enkeltes erfaringer og den enkeltes begrepslæring.

Kristeva mener vi er i ferd med å bli statiske roboter låst fast i den symbolske orden og at den ubevisste delen ved språket ikke vies nok oppmerksomhet. Språkets kategoriserende system truer og begrenser subjektens utviklingspotensialer (Myklestad, 2011, s.169). Alt språk har ifølge Kristeva (1974/1984) en ubevisst semiotisk del.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Oppgaven vil se nærmere på den ubevisste delen av språket med utgangspunkt i fire pedagogers egne erfaringer gjennom intervju og observasjon. Jeg ønsker å finne ut om den semiotiske delen får oppmerksomhet i dagens skole, og på hvilken måte den får utspille seg. Et forsøk på å lete etter udefinerbare spor og søke etter innsikt i mekanismer og prosesser som kan vise til noe av det ubevisste. Oppgavens tema og ordlyd la grunnlaget for følgende problemstilling:

*Hvordan tilrettelegges det for autentiske og estetiske erfaringer ubevisst og bevisst i begrepslæringen i grunnskolen?*

Begrepene autentiske og estetiske erfaringer vil redegjøres for i teoridelen da de er svært sentrale og inngår som en del av teorigrunnlaget. I oppgaven ønsker jeg å skrive til leseren slik at leseren selv kan skape sin egen forståelse, samtidig som teksten og leseren skal være i en skapende prosess. Den enkelte må selv reflektere over teksten og hva den betyr for seg. Pedagogen bør tenke kritisk over egen undervisning til fordel for fremtidig begrepslæring hos det enkelte barn. På denne måten vil oppgaven kunne skape en utvikling for begrepsundervisningen, slik at den hele tiden får være i en stadig utviklende prosess.

Forskningsspørsmålene styrer retningen for intervjuguiden og de observasjonene som er gjennomført. Oppgaven bygger på følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan jobber deltagende pedagoger med den semiotiske delen av språket og hvordan kan «resten» (det semiotiske) komme til syne?*
- *Hvilke (semiotiske) erfaringer tilrettelegger deltakende pedagoger for med hensyn til begrepslæringen og hvordan får elevene erfare i begrepsundervisningen?*

### 1.3 Bevisste (og ubevisste) avgrensinger

For å avgrense er det gjort et utvalg fra Kristevas sentrale begreper innenfor språk, da oppgaven ikke klarer å få med seg alt. Det må tas høyde for at noen ting har blitt utelatt, bevisst og ubevisst. Det redegjøres for det ubevisste i teoridelen (Kristeva, 1984/1974). Oppgaven tar for seg relevante deler av teorien som kan være med på å besvare problemstillingen. Oppgaven vil redegjøre for «the signifying process», der den symbolske og semiotiske siden ved språket vektlegges. Fordi oppgaven tar utgangspunkt i det semiotiske, tillegges denne delen størst oppmerksomhet. Oppgaven ser på begrepslæring ut ifra autentiske og estetiske erfaringer, da det autentiske og estetiske kan se ut til å gi det semiotiske et større spillerom. Det undersøkes på hvilken måte det ubevisste i form av autentiske og estetiske erfaringer i begrepslæringen får fremtre og hvordan det tilrettelegges for dette i undervisningen – både bevisst og ubevisst hos den enkelte pedagog. Begrepene autentisk og estetisk blir viktige og vil bli redegjort for i oppgavens teoridel.

Kristevas perspektiver utgjør et godt teoretisk utgangspunkt for analysen av datamaterialet. Den semiotiske delen er ikke like synlig som den symbolske, derfor ønsker oppgaven å se nærmere på det semiotiske i forhold til begrepslæringen. Ut fra egne erfaringer i skolen og samfunnet er det oftest den symbolske delen som gis spillerom og oppmerksomhet. Ved å gi den semiotiske delen mer oppmerksomhet, kan det hjelpe mot at samfunnet blir statisk og fastlåst slik Kristeva er redd for.

For å supplere Kristeva eller støtte drøftingsdelens funn vil det redegjøres for annen relevant teori. Noe er ment for å styrke og hjelpe leseren til en bredere og dypere «forståelse» av oppgavens tematikk. Det vil bevisst brukes både primærlitteratur og sekundærlitteratur. Kristevas teorier kan være vanskelig å få taket på, og derfor brukes sekundærlitteratur mer enn i andre masteroppgaver (Engebretsen et al., 2008; Haaland, 2006). Enkelte av Kristevas tekster er fra 1970-1980-tallet. Tekstene anses som like relevante i dagens samfunn som på den tiden de ble skrevet, dette fordi de blant annet fortsatt kan bidra til utvikling og utfordre dagens problemstillinger. I tillegg understøttes de av nyere litteratur og forskning.

I boka «Revolution in Poetic Language» går Kristeva (1984/1974) reflekterende gjennom hvordan hun mener språk bør forstås. Hun presenterer egne teorier som går utover og videre i forhold til eksisterende teori, Kristeva utfordrer og tenker nytt. Hun presenterer det semiotiske og det symbolske språket, samt «the signifying process». Kristeva utdyper det semiotiske chora, hvordan mennesker bruker språk som et redskap eller en måte å være i verden på. «Revolution in Poetic Language» inneholder kjernen av denne oppgavens teoretiske utgangspunkt. Disse teoriene har stor betydning for både teoridel, drøfting og avslutning. Informantenes erfaringer blir sett i forhold til det autentiske og estetiske i det symbolske, semiotiske og «the signifying process».

På grunn av en masteroppgaves tidsbegrensning gir det ikke mulighet til å sette seg inn alt av Kristevas litteratur. Ved lesning av tekstene må en bruke mye energi på å få tak i hva som står skrevet, blant annet fordi språket som brukes ikke er entydig (Engebretsen et al., 2008).

Primærlitteraturens ulike introduksjoner har vært viktige og er i tillegg brukt som støttelitteratur. Sekundærlitteraturen har vært støttende, gitt utdypende forståelse og hjelp til egen forståelse av teorien. Det finnes flere oversettelser av Kristevas arbeid og en finner flere samlinger av hennes artikler i ulike bøker. En samling er mye brukt i forbindelse med oppgaven, «The Kristeva Reader» av Toril Moi. Tekstene er Kristevas opprinnelige tekster (oversatt til engelsk) og blir derfor ansett som primærkilder.

## **1.4 Master i spesialpedagogikk**

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, og kan forsvares som dette. Enkelte barn og ungdom har store utfordringer i forhold til læring av språk. Noen blir tildelt diagnosen språkvansker (Bele, 2008). For elever med spesifikke språkvansker vil begrepslæring inngå som en stor del av hverdagen, selv om oppgaven har en mer generell tilnærming til begrepslæringen vil den likevel være relevant for den enkelte. I tillegg tar oppgaven utgangspunkt i Kristevas teorier om språk som tar høyde for at vi alle er subjekter. Kristeva ønsker ikke å dele mennesker inn i ulike kategorier. Det skal være åpenhet og mulighet for å være menneske på ulike måter. I forhold til spesialpedagogikk anerkjennes en måte å tenke på som både aksepterer og åpner opp for muligheter hos den enkelte, uten å skille mellom subjektene. Dermed skapes heller ikke et skille mellom spesialpedagogikk-pedagogikk. Videre har spesialpedagogikken et historisk sprikende utspring. Fagene pedagogikk og spesialpedagogikk kan ofte være vanskelig å skille fra hverandre.

## 1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning og kunnskapsstatus på fagfeltet. Videre i kapittel 3 presenteres Kristevas bakgrunn som teoretiker og tenkemåter. Deretter blir deler av Kristevas språkteori presentert. Det er gjort et utvalg og redegjøres for den symbolske og den semiotiske delen ved språket, «the signifying process» (den betegnende prosessen) og «resten» som skapes når subjektet bruker språk. Øyeblikkene som skjer, og mulighetene som ligger i disse er viktig og gis relevans. Begrepene i problemstillingen – autentiske og estetiske erfaringer vil være sentrale i alle oppgavens deler, teori, analyse og drøftingsdel.

Redegjørelsen for begrepene kommer i teorikapitlet, før redegjørelsen av deler av Kristevas språkteori. I oppgavens kapittel 4 redegjøres det for vitenskapelig forankring og valg av metode. Analysedelen i kapittel 5 presenterer informantene, deretter er utvalgt datamateriale presentert under hovedkategoriene «opptatt av å gi elevene erfaringer», «bruk av estetiske aktiviteter og erfaringer», «variasjon og dialog», «utvikling og forståelse av begreper», «den symbolske siden av begrepslæringen» og «øyeblikkenes verden». Drøftingsdelen i kapittel 6 samler og utdyper analysen ved bruk av foregående teori. I drøftingsdelen brukes også annen relevant teori som er forenelig med oppgavens tematikk og som understøtter eller problematiserer analysens funn. Oppgaven avslutter med refleksjoner i forhold til funn og problemstilling, hvor trådene samles og settes i sammenheng.

## 2. Kunnskapsstatus på feltet og tidligere forskning

Det å skulle gi en fullstendig oversikt vil være umulig innenfor masteroppgavens rammer, da ulike databaser synes utømmelige på det pedagogiske forskningsfeltet. Her gir jeg en oversikt over de funnene jeg ser som mest relevante. Det finnes også eldre forskning på feltet, denne forskningen er vurdert som foreldet og mindre relevant i dette tilfellet da disse ikke gir noen direkte kobling til oppgavens tematikk.

Ved bruk av ulike søkeord rundt «autentisk læring» finner jeg ulik forskning. Flere bruker oppgaver som er tenkt som virkelighetsnære for deltakerne i studiene. Empiri i forhold til autentiske og estetiske erfaringer innenfor begrepslæringen har vært mer utfordrende å finne. Noe kan relateres og ses i sammenheng med enkeltdeler av oppgavens tema. Likevel blir det utfordrende å sammenligne og ta i bruk resultater og konklusjoner. De gir ikke den ubevisste delen av språket et bevisst fokus og den teoretiske forståelsesrammen blir noe motstridende i forhold til denne oppgaven. Samtidig er det viktig å vite om det som finnes, kunne sette det i perspektiv og lese eksisterende forskning ut fra eget forståelsesgrunnlag. I tillegg må jeg ha en oversikt for å kunne vurdere og se om egen forskning kan bidra til nye forståelser og andre vinklinger.

### 2.1 Forskning antyder positiv effekt rundt «autentisk læring»

Forskningen som finnes, antyder positiv effekt av autentisk læring. Hwang & Hoang (2020) fant at elever som fikk lære geometri og måling gjennom virkelighetsnær opplæring i en autentisk kontekst gjorde det bedre enn kontrollgruppene innenfor ulike tema. Samtidig er denne forskningen basert på et digitalt opplegg der «autentisk kontekst» stod i fokus. Dette utgjør en utfordring med tanke på hvordan oppgaven oppfatter autentiske erfaringer i forhold til begrepslæring.

Et annet forskningsprosjekt har sett på effekten av praktiske og virkelighetsnær undervisning i matematikk og naturfag, der dette viste seg å ha positiv effekt på elevenes læring (Starr, 2020 m.fl.). Elevene fikk delta i forskningsprosesser sammen med forskere og samtidig lære matematikk og naturfag. Elevene følte økt motivasjon og fikk praktiske erfaringer. Det finnes flere lignende internasjonale forskningsprosjekter som omhandler matematikk- og naturfagundervisning der «autentisk undervisning» er fokusområdet som undersøkes.

En kvalitativ tyrkisk forskning viser hvordan autentiske oppgaver hadde positiv effekt på læring, der informantene uttrykker at de var mer positive til undervisning, samarbeid og at de hadde oppmerksomhet på egen læringsprosess (Bolat & Karakus, 2017). En annen forskning som er gjort i forhold til begrepslæring er gjennomført av Gilje og Ingulfsen (2013-2016) gjennom flere år. De har sett på bildets betydning for begrepslæring og funnet at en representasjon som sier mer enn ord har positiv innvirkning på begrepslæringen, spesielt hos minoritetsspråklige elever.

## **2.2 systematiske og strukturerte begrepsundervisningsmodeller**

Videre søking på ulike pedagogiske databaser som blant annet ERIC, Idunn, NorArt ser det ut til at det er gjennomført lite forskning på autentiske erfaringer i forhold til begrepslæring. I søket «begrepslæring» på NorArt fremtrer navn som Ottem, Lian og Espenakk. Dette er teoretikere som er sett på som kognitiv-konstruktivistiske. Modeller for systematisk- og strukturert begrepslæring og forskningsteori på «hvordan barn lærer» finnes det mye av i dette søket. For eksempel Nyborgs (1994) begrepsundervisning er en av de som blant annet bygger på den sosiokulturelle og kognitive forskningen. Nyborgs BU-modell er kjent og mye brukt i spesialpedagogisk sammenheng. Modellen blir anbefalt av Statped. Det finnes forskere som kritiserer de systematiske og strukturerte modellene.

Blant annet Steinnes (2019) stiller seg kritisk til disse modellene. Hun har skrevet en artikkel om levende begreper der hun er kritisk reflekterende rundt metoder for begrepslæring. Steinnes legger frem et forslag til hvordan vi kan åpne opp isteden for å låse begreper fast i tatt-for-gittheter. Steinerpedagogen Markus Lindholm (2019) har skrevet en artikkel «Å lære å tenke» der han mener at begrepslæring må ta høyde for hvordan kroppen, sansing og lek blir viktig i dette arbeidet. Øivind Haaland (2006, 2011) skriver om et helhetlig menneskesyn og forholder seg kritisk reflekterende i forhold til dagens skole, der han blant annet tenker med Kristeva i forhold til hvordan vi bør tenke pedagogikk. Haaland (2006, 2011) bruker Kristeva for å problematisere ulike utfordringer og samtidig fremme et helhetlig menneskesyn.

## **2.3 Forskning og teori basert på Kristevas språkteorier**

I forhold til valg av teori er det flere forskere som har skrevet avhandlinger og artikler som omhandler eller tar utgangspunkt i Kristevas språkteorier. Det finnes også noen masteroppgaver som har brukt Kristeva som teoretisk utgangspunkt.

En som har satt seg dypt inn i Kristevas teoretiske bakgrunn er Myklestad (2015). Hun har studert flere av Kristevas arbeider der hun blant annet har skrevet en doktorgradsavhandling som omhandler språk og subjektdannelse i lys av Julia Kristevas perspektiver. Ved lesning av Myklestad (2015) har dette gitt meg innsikt og hjelp i mange av Kristevas begreper. I tillegg har Myklestad (2011;2013;2019) skrevet flere artikler/bokkapitler som omhandler Kristeva og hennes språkteorier. Jeg bruker Myklestad igjennom oppgaven som et forsøk på å få frem «det jeg forsøker å si» eller understøtte valgt teoretisk forståelsesgrunnlag.

Nærliggende empiri vil være forskningen til Ilje-Lien (2020). Ilje-Lien (2020) har skrevet en doktorgradsavhandling der hun utforsker estetiske språklige møter mellom barnehagelærere og nykommere fra andre land i barnehagen. I denne avhandlingen har Ilje-Lien (2020) skrevet tre forskningsartikler som bygger på Kristevas teorier om språk. Ilje-Lien (2020) mener at det behøves en annen tenkning rundt kroppslig og affektiv kunnskap hos barnehagelærere. Hun ser sine funn som «forståelsesutkast» der hun reflekterer og tenker med Kristeva gjennom sin avhandling. Ilje-Lien (2020) ser på estetikk-basert språklig samhandling, der estetisk og kroppslig samhandling blir noe positivt for alle barns språklige medvirkning. Spesielt der de samhandlende partene mangler et felles språk. Forskningen sammenfaller med denne oppgavens tematikk. Slik jeg ser det bygger denne oppgaven videre på eller kan sees i sammenheng med Ilje-Liens (2020) «forståelsesutkast».

## 3. Teori

### 3.1 Språk som prosess

Slik jeg forstår Kristeva (1974/1984) skal tekstene kunne leses flere ganger, og at en hele tiden skal kunne oppdage noe nytt. Teksten er ikke lukket, men åpen for stadig ny meningsdanning.

Ifølge Kristeva (1974/1984) finnes det noe mer ved begrepet enn det hver og en av oss klarer å beskrive med symboler. Språket vi praktiserer er et symbol for noe der symbolet er en representasjon for noe annet. Når vi bruker språk blir dermed en del utelatt, vi mister noe underveis. Når vi forklarer og bruker språket symboliserer vi hele tiden det vi forsøker å si. Kristeva trekker inn flere elementer og dimensjoner til språket. Her bygger hun en forståelse av språk som en prosess, en prosess hun kaller «the signifying process». Kristeva har en prosess- og virkningstilnærming til språk (Myklestad, 2011). Ved å forstå begreper gjennom Kristevas (1974/1984, 1973/1986b, 1969/1986a) teorier om språk vil begreper utvikles i en prosess. Videre må begrepene fortsette å være i prosess, der subjektet skaper en midlertidig forståelse. Strukturen må være på plass, samtidig som at det må ligge en forståelse om at denne strukturen kan falle sammen for en nydannet forståelse.

Kristeva bringer språkets og livets mening sammen. Selve livet er en del av språket, og språket er en del av livet. Språkets hovedfunksjon er å skape kontakt med hverandre, og ikke først og fremst det å være meningsskapende (Engebretsen et al., 2008, s.13).

### 3.2 Autentiske og estetiske erfaringer

Oppgaven spør etter hvordan autentiske og estetiske erfaringer kan oppstå/skje. Begrepene er svært relevante og har mye å si for oppgavens forståelses grunnlag. Først går jeg kort på erfaringer og hva dette kan være. Deretter estetisk og estetiske erfaringer og autentisk og autentiske erfaringer. Begrepene skal og må leses i sammenheng med oppgavens teorigrunnlag.

#### 2.2.1 Erfaringer

En definisjon vil alltid variere ut ifra hvem en spør. Tidlige filosofer som Aristoteles og Hobbess definerte erfaring som ferdigheter vi har tilegnet oss. John Locke mente at erfaringen



var all kunnskap. Store norske leksikon definerer erfaring som «en fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling» (Teigen, 2022). I denne oppgaven må begrepet erfaring sees i sammenheng med autentiske- og estetiske. En erfaring sett ut ifra Kristeva må ta hensyn til den bevegelsen som skjer, det semiotiske påvirker. Erfaringen i dette tilfellet blir ikke noe som har et fast startpunkt (Haaland, 2006, s. 38). Ifølge Haaland (2011, s. 2) er erfaring noe som skjer med oss, noe som påføres og skjer i fremtiden. Erfaringen skjer og kommer i øyeblikket her og nå. Her defineres ikke «en erfaring» som et substantiv, men som noe «mer». Undervisning er noe som berører vår erfaring, og slik berører også begrepslæringen vår erfaring. Den berører alle deltakernes erfaring samtidig (Haaland, 2011, s.25). Erfaringen blir noe vi opplever sammen, selv om erfaringen ikke nødvendigvis blir lik for hver og en av oss. Siden erfaringen skal være autentisk eller estetisk må disse begrepene knyttes til erfaringen og være med i den videre redegjørelsen.

### **3.2.2 Estetisk og estetiske erfaringer – mer enn kunst**

Autentiske og estetiske blir en del av det semiotiske i denne sammenhengen. Begrepene skal bli forstått som noe mer enn det symbolske, der det semiotiske også virker på erfaringen. Der en emosjonell, kroppslig og ubevisst del blir en del av det hele. Slik Myklestad (2015, s.22) beskriver, det semiotiske kan anes som estetiske aspekter ved uttrykk i det symbolske. For å finne det semiotiske ved et begrep må vi da se nærmere på de estetiske aspektene.

Ved undersøkelse på biblioteket (Høgskolen Innlandet) blir Kristeva brukt som eksempel for estetiske uttrykk i flere bøker som omhandler estetikk. Kristevas forståelse av begrepet «estetiske» inneholder noe mer enn begrepet forstått som kunstuttrykk. Hun tilføyer begrepet noe ubevisst. Estetikken for Kristeva (1974/1984) tar del i alt språk, som noe ubevisst, som det semiotiske. Poesi, malerier og annen kunst uttrykker det semiotiske i større grad enn et ord eller begrep alene (Haaland, 2000; Kristeva, 1974/1984). Samtidig inneholder det estetiske begrepet mer enn hva poesi makter å bære alene. Kristeva (1974/1984) sier at det alltid vil være noe vi ikke kan beskrive når vi tar i bruk språk, det vil alltid forbli en «rest». Oppgaven vil gå nærmere inn på Kristevas språkteori senere.

«Aisthikos» - et gresk ord for det som er oppfattet av følelsene. Haaland (2006, s.68) skriver at «Aisthisis» er persepsjonens sensoriske erfaring. Videre skriver han at estetikkenes opprinnelige område var den kroppslige og materielle natur. Det var ikke kunsten, det var

virkeligheten som var starten på estetikken. Forut for estetikk fantes det kroppslige, deretter kom kunsten. Det estetiske blir en del av det semiotiske, som igjen er sterkt knyttet til kroppen og meningsdannelsen nær den opprinnelige forståelsen av begrepet estetikk. Kunst får lettere frem det semiotiske aspektet enn hva ord og begreper makter. Dette fordi kunst møter menneskets sanser på en annen måte. «Sanseapparatet møter verden uten språk og kommer derfor ikke til bare før logikk, men før mening overhodet» (Haaland, 2006, s.68). «Kunst er noe som forårsaker en estetisk reaksjon» (Haaland, 2006, s. 79). Haaland sammenligner Munch, Vygotsky og Kristeva i «Melakoniens pedagogikk», der det fremkommer at også Vygotsky mener at estetiske reaksjoner er forutsetning for all læring (Haaland, 2006, s.79).

Myklestad (2015, s.8) skriver at «for Kristeva har det estetiske/poetiske stor betydning for meningsdannelse og språkets prosesser». Det estetiske begrepet har stor betydning for denne oppgaven som handler om meningsdannelse, det handler om begrepslæringen. Det estetiske er med på å åpne opp språket, det åpner opp strukturene. Det gjør språket levende, innbyder til å stille spørsmål og er med på å skape en stadig forandring av det allerede sagte. Ved hjelp av «the signifying process» gir det estetiske (i det semiotiske) det ubevisste en plass (Myklestad, 2015, s.8).

Johanne Ilje-Lien (2020) har forsket på estetiske tegn og estetisk virksomhet i forhold til flerspråklige barn som ikke kan norsk og barnehagelærerens rolle. I artikkelen «Se, hun snakker!» ser Ilje-Lien (2018) på estetiske tegn som rytmer, tonefall, bevegelser, rim, gjentakelser, stillhet og språklige og kroppslige metaforer. Dette i tråd med Kristevas teori om «the signifying process». Ilje-Lien (2018) legger til rette for estetiske erfaringer ved å legge frem ulike materialer som fritt kan brukes til ønsket formål. Ilje-Lien ser at talespråket reduserer, og står i fare for å ødelegge samhandlingen som det enkelte barn forsøker å invitere til. En invitasjon som ligger utenfor talespråket, en samhandling som er kroppslig og lydhør. Når barnehagelæreren tar utgangspunkt i barnets medvirkning prøver barnet å artikulere de ordene som sies, her og nå. Ilje-Lien (2018, 2019) sier at den betegnende aktiviteten raskt kan mistes ut av syne dersom vi kun har fokus på norskspråklig tale, og at det derfor er viktig at pedagogen skaper en felles språklig praksis der en blant annet bruker estetiske og kroppslige tegn. Ilje-Lien (2019) bruker begrepene kroppslige og estetiske tegn. Der kroppslige tegn er «nonverbal forhandling av mening som uttrykkes fra, i og med kropp. Betegnelsen gjelder både det symbolske og det semiotiske» og estetiske tegn blir en del av den semiotiske

dimensjonen som «formes og forhandles gjennom musiske, poetiske og kunstneriske modaliteter» (Ilje-Lien, 2019, 2020, s.106). De estetiske erfaringene tar utgangspunkt i de samme estetiske tegnene i forhold til hva de kan være og hvordan de kan komme «til syne» igjennom tilrettelegging av begrepslæringen.

### **3.2.3 Autentisk og autentiske erfaringer**

Definisjon av autentisk blir brukt om «noe som er ekte, opprinnelig, originalt eller som er av egenart» (Olseth, 2020). For Kristeva vil det stille seg litt annerledes. Det autentiske vil knyttes nært opp mot den semiotiske delen av språket, og mot øyeblikkene og det som skjer her og nå.

Subjektet får autentisk og estetisk erfare direkte, i prosess. Her kan den semiotiske delen av språket ta større plass, spesielt ved bruk av kunstnerisk praksis som musikk, litteratur, dans, visuell og performance kunst. En estetisk praksis i tråd med Kristevas teorier (Kristeva, 1974/1984). Ifølge Haaland (2006, s.134) er det uunnværlig å ta i bruk en kunstnerisk praksis dersom vi skal klare å danne en etisk, selvbevisst og engasjert menneskehet i fremtiden.

## **3.4 Den mangesidede teoretikeren**

Julia Kristeva er en teoretiker med bred kunnskapsbase. Hun er utdannet lingvist og psykoanalytiker (Owesen, 2003). Samtidig er Kristeva farget av både lingvistikk, semiotikk, filosofi, kunst og psykoanalytisk teori (Myklestad, 2015, s.30-31). Kristeva ble født i Bulgaria i 1941 og flyttet senere til Frankrike. Dette har satt sitt preg på hennes teorier og det meste av hennes arbeider har fransk som originalspråk (Owesen, 2003). Som forsker og teoretiker ønsker ikke Kristeva selv å bli satt i bås. Vitenskapsteoretisk kan vi si at hun posisjonerer seg innenfor poststrukturalismen (Haaland, 2006). Haaland (2006) beskriver også Kristeva som en ny-ekspresiv tenker, der øyeblikkene og prosessene får stor oppmerksomhet. Hun blir også sett på som viktig for postmodernismens utvikling (Lechte, 2012, s. i).

Kristeva er påvirket av flere ulike teoretikere. Blant annet Freud, Bakhtin og Lacan har fått betydning for utviklingen av hennes språkteorier. Freud har bidratt til fokuset på det ubevisste og den psykoanalytiske delen (Oliver, 2003). Lacan har hatt stor innflytelse i forhold til utvikling, der Kristeva viderefører hans begreper om det symbolske. Kristeva videreutvikler Lacans subjektbegrep og tilføyer «det semiotiske», en del som inngår som en like betydningsfull del av språket i bruk (Haaland, 2006, s.64). Barthes har også vært en person

som har hatt stor betydning, der han blant annet har vært hennes veileder (Nordtug & Engelsrud, 2017).

Kristeva (1974/1984, s.21) mener at lingvistikken alene har et altfor smalt syn på språket som system. Det tar ikke hensyn til språk i forhold til et meningsdannende subjekt. Språket blir systematisk, strukturert og lukkende, slik at forståelsen blir statisk. Moderne lingvistik ser på språk som et «formal object – one that involves syntax or mathematicization» (Kristeva, 1974/1984, s.21). Kristeva (1974/1984) legger stor vekt på språk i sine teorier, hennes tanker om språkprosessen og hvordan det foregår følger med og ligger som en grunnforståelse i alle hennes arbeider (Engebretsen et al., 2008).

Kristeva tar utgangspunkt i et bredt språkbegrep, et språk som omfavner både språk, liv og mening. I forhold til begreper og begrepslæringen betyr det at språket inneholder mer enn selve begrepet i seg selv. Begrepet er noe mer enn det symbolet representerer. Det er mye mer omfattende enn vi kan klare fremstille med det talte ord, noe vi ikke klarer å formidle med verbalt språk. Kristeva åpner opp begreper, som igjen gjør at en ser ting med helt nytt blikk (Engebretsen et al., 2008, s.39-40). På grunn av dette blir Kristevas tilnærming til språk og språkteori sett på som utradisjonell (Owesen, 2003). Kristeva har mottatt en del kritikk og etter at hun fikk Holbergprisen i 2004. Jon Elster gikk hardt ut og sa at det hun skrev om «bare var tull og at det var skandaløst at hun hadde mottatt prisen (Engebretsen et al., 2008; Elster, 2006). Kristeva kan skrive kryptisk og gåtefullt, samtidig som hun bidrar til kritisk tenkning og refleksjon (Engebretsen et al., 2008). Det er den semiotiske delen som bidrar til dette.

### **3.5 Det semiotiske og det symbolske**

Ifølge Kristeva (1974/1984, s.24) består språk av to gjensidig avhengige elementer, det symbolske og det semiotiske. «These two modalities are inseparable within the signifying process that constitutes language, and the dialectic between them determines the type of discourse involved» (Kristeva, 1974/1984, s.24). Språk inneholder alltid begge sidene, selv om bruk av ulike metoder for kommunikasjon kan inneholde en hovedvekt av den ene siden. Musikk er for eksempel konstruert nonverbalt og inneholder mer av det semiotiske (Kristeva, 1974/1984, s.24). Poetiske fremstillinger, for eksempel kunst og diktning vil også inneholde mer av den semiotiske siden. Det semiotiske til Kristeva er ikke det samme som semiotikk, og

må ikke misforståes som studiet av tegn (Roudiez, 1984, s.4). Det symbolske språket består av det faste og strukturerte.

Den symbolske delen av språket skaper struktur og holder orden på verden rundt oss. Verden organiseres i kategorier, uten kategoriene kan selvet og verden miste betydning (Engebretsen et al., 2008, s.15). Grammatikk er en stor del av det symbolske språket. Når vi jobber med ordenes oppbygning, skrivemåte og lignende snakker vi om den symbolske delen av språket. Den symbolske delen gjør at vi har mulighet til å skape referanse. Uten å kunne referere til noe, kan vi vanskelig klare å sammenligne og forstå hverandre. Om vi ikke hadde hatt den symbolske delen ville subjektet forsvunnet, hinsides det som kan fattes. Når subjektet ikke kan fattes, finnes det heller ikke noe subjekt å referere til og snakke om. Derfor er begge delene ved prosessen like viktige i enhver språklig prosess. Kristeva (1974/1984, s.24) sier: «because the subject is always both semiotic and symbolic, no signifying system he produces can be either exclusively semiotic or exclusively symbolic». Den ubevisste delen, det semiotiske deltar på sin måte i den språklige prosessen som Kristeva beskriver.

Den semiotiske delen viser til det vi ikke kan si med ord og begreper. Det semiotiske blir assosiert med rytmer og toner, det kan ikke refereres til og dermed vanskelig forklares. Det semiotiske er noe ubevisst. Her kan det virke som at de to prosessene virker motsatt på hverandre. Slik er det ikke, de to delene inngår i alt språk og virker på hverandre. Dermed er de ikke motsatte, men foregår samtidig i alt språk rundt oss (Kristeva, 1974/1984). Når vi bruker språk deltar både den semiotiske og den symbolske delen, bevisst og ubevisst. Det semiotiske er noe vi ikke kan se og som vi ikke kan få taket på. Likevel har det semiotiske betydning, men er uten språklig mening (Haaland, 2011, s.26). Det kan knyttes til kroppslige drifter og begjær. Kroppslige driv i språket, som energier eller krefter som flytter seg mellom kroppen i det semiotiske og representasjonen i det symbolske. Motivasjonen for språket ligger i den semiotiske delen, og den symbolske delen gjør forståelse mulig (Kristeva, 1974/1984, s.40).

Når du snakker med deg selv, eller gleden ved å holde en samtale med en annen uten mål og mening styres av dette av det semiotiske. Det er også det semiotiske som gir hver enkelt av oss egne kjennetegn i måten vi snakker eller skriver på. «Jeg» snakker, det semiotiske gir meg en helt egen individuelle stemme (Engebretsen et al., 2008, s.15). Det semiotiske kan også merkes når du kjenner på følelsen av at det som blir sagt med ord ikke føles ment slik ordene

lyder. Det er en annen mening bak, en mening som ikke språket får frem med det talte ord (Nordtug & Engelsrud, 2017). Nordtug og Engelsrud (2017) sier det slik: «gjennom fornemmelser kan vi ense drifter, rytme, klang og den kroppslige stemme, tone og uttrykk».

Mellom det symbolske og det semiotiske skriver Haaland (2006, s.11) at det oppstår en spenning. Denne spenningen skapes i mellomrommet og her utfolder det semiotiske seg. Kristeva skriver om det semiotiske som et metaspråk for språket; «But since it is itself a metalanguage, semiotics can do no more than postulate this heterogeneity: as soon as it speaks about it, it homogenize the phenomenon, links it with a system, loses hold of it» (Kristeva, 1974/1984, s. 30). Det er et paradoks. Når vi snakker om noe blir det med en gang låst fast i et system, dermed mister vi taket på det semiotiske. Det semiotiske kan vise hva som ligger utenfor symbolspråket, «mode of operation», the reminder, the «waste» - is what, in the process of the speaking subject, represents the moment in which it is set in action, put on trial, put to death» (Kristeva, 1973/1986b, s. 30–33).

Vi bruker ord og beskriver noe, vi tar i bruk et begrep og låser en betydning fast til dette begrepet i den systematiske delen. Når vi låser noe fast på denne måten er det noe vi mister. Det semiotiske faller vekk og kan forsvinne ut i ubevisstheden for alltid. Dersom vi åpner opp for det semiotiske, slipper sansene til og lar oss lytte til det kroppslige – til musikken, det poetiske og det som uforklarlig rører «noe» ved oss kan finnes en mulighet til å få tak i en del av det semiotiske. Kristeva ønsker en bevissthet rundt det ubevisste semiotiske. Hun ønsker at vi skal bringe det frem i lyset og ikke låse oss fast i tatt-for-gittheter. I forhold til begrepslæring, vil det ifølge Kristeva (1974/1984, s.24) alltid være en semiotisk del og en symbolsk del ved begrepene i bruk. Slik som tidligere skrevet viser det oss at et begrep alene ikke kan være enten symbolsk eller semiotisk, begge sidene ved språket må inngå. Det betyr at i enhver begrepslæring vil begge sidene av språket ta del – i ulik grad og omfang.

For å unngå at begrepene stivner og låses fast i språkets strukturer gir den semiotiske delen mulighet for å alltid analysere. Dersom vi gir den plass og oppmerksomhet. Et språk-i-prosess, et prosess-språk som legger grunnlag for utvikling og kreativitet (Kristeva, 1974/1984). Dersom vi velger å kun se den symbolske siden ved språket vil det være mye vi går glipp av og vi står i fare for å få et faststivnet språk som ikke gir fremgang eller utvikling (Kristeva, 1974/1984).

I forhold til teori og modeller mener Kristeva (1969/1986a, s.77-78) at det semiotiske ikke kan inngå som en egen vitenskap. Det kan ikke være en fastlåst vitenskap som sier noe om hvordan det skal være eller er. Det er en åpen undersøkelse, et undersøkelseslandskap som alltid settes på prøve. Undersøkelseslandskapet skal «tenke» kritisk om seg selv - igjen og igjen. Det semiotiske er alltid spørrende og befinner seg i en slags sirkel som forblir åpen. En sirkel som ikke finner sin endestasjon, men som starter på nytt igjen - og igjen. Begynnelsen er ikke noe mer enn slutten og slutten kan være begynnelsen (Kristeva, 1969/1986a, s.78). Når vi bruker den symbolske språkdelen som referanse for å kunne sammenligne vil det være en semiotisk del av det som virker inn.

«Chora» er med på en regulerende prosess der subjektet kan bli midlertidig i sin form. Subjektet utfordres og prosessen starter igjen og igjen (Kristeva, 1974/1984, s. 26). I forhold til begreper vil det bety at et begrep kan ha en midlertidig betydning i øyeblikket, for å så bli satt på prøve, utfordret og få en ny betydning. En flytende forståelse, et flytende begrep. Språket er en prosess som skjer i møtet med andre subjekt. «Chora» virker inn på denne prosessen.

### **3.6 Semiotiske «chora»**

Det semiotiske driftes av det Kristeva (1974/1984, s. 25) kaller det «semiotiske chora». «Chora» må ikke forveksles med å være et objekt. Det «semiotiske chora» er i oss alle og inneholder noe førspråklig. Dette førspråklige gjør språk og språkprosessen mulig. «Chora» er et forut for og setter subjektet ut i livet. Det betyr at «chora» kommer før språkprosessen og fører den fremover. Begrepet har Kristeva lånt av den greske filosofen Platon, fra hans verk «Timaeus». Opprinnelig ble det brukt for å illustrere en slags romlig intuisjon. For Kristeva symboliserer det «semiotiske chora» den primære prosessen i språket. Det er noe som virker som en grunnleggende motivasjon og ligger til grunn for og drifter språkprosessen. Uten «choras» drifter ville ikke språkprosessen vært mulig ifølge Kristeva (1974/1984, s.25-29). Psykosomatiske drifter, energier og ladninger artikulere det vi kan kalle «chora» (Kristeva, 1974/1984, s. 25). «Chora» er et slags fremmed rom styrt og opprettholdt av kroppens drifter (Kristeva, 1974/1984, s.37). «Chora» kan ikke defineres, den kan aldri få en aksomatisk form. Det betyr at vi aldri vil kunne beskrive «chora» med ord og begreper. Forklaringen vil kun være et forsøk på å beskrive av hva «chora» innebærer eller virker som. Det kan ikke defineres som noe og er en ubevisst form av noe vi ikke makter å sette ord på. «Chora» er ikke et tegn for noe, «chora» finnes og «chora» er. «Chora» responderer bare til musiske

toner, rytmer og klang – det semiotiske. Helt i starten, før vi blir født er vi sameksisterende med mor. Mor og barn er i en kropp, der de hører til hverandre. Barnet er uvitende om den adskillelse som skal skje. Først når fødselen skjer og barnet skilles fra mor og blir det «satt ut i livet» som et subjekt. Vi er alle subjekter som er satt ut i livet. «Chora» fungerer som en gjenklang, en gjenklang fra den sameksistensen som en gang var. Vi blir født, og settes ut i livet som subjekter. Når vi blir begynner å bruke språk forsøker vi ubevisst å finne igjen mor i språket. Vi forsøker å finne følelsen av sameksistensen som vi hadde da vi var i ett med morskroppen, tapet av det som var. Dette er den biologiske starten på språk ifølge Kristeva (1974/1984, s.26; Myklestad, 2011).

### **3.7 Et dynamisk subjekt-i-prosess**

Når vi blir født blir vi det Kristeva (1974/1984, s. 22) kaller subjekt-i-prosess. Før vi er født, er vi subjekter-som-skal-bli, noe føreksistensielt. Dette føreksistensielle subjektet-som-skal-bli er nært knyttet til det Kristeva beskriver som «the signifying process». Teorien om Kristevas subjekt blir ifølge Haaland (2006) sett på som komplisert, samtidig som Kristevas subjekt er retorisk lett å forstå. Det er når subjektet starter å bruke språk, når det trer inn i den symbolske orden vi blir subjekter-i-prosess (Kristeva, 1974/1984, s.37). Kristevas subjekt er dynamisk, det er i stadig forandring (Barthes, 2003).

Når vi blir mellom seks til atten måneder går vi igjennom det som Lacan kalte speilfasen (Kristeva, 1974/1984, s.47). I speilfasen forstår at det vi ser i speilet kun er et bilde, det er ikke fullt og helt oss selv. Det er et symbol, et symbol for et «jeg» (Kristeva, 1974/1984, s.47). Videre mener Kristeva (1974/1984, s.47-51) at vi i denne fasen forstår at vi er adskilt fra mor. En følelse av tap skapes i subjektet. Når denne adskillelsen har forekommet, begynner vi å bruke språk. Det blir et verktøy, et middel for å finne igjen morskjærligheten. Vi klarer aldri å finne den igjen fullt og helt, språket hjelper oss som et redskap, og blir bare et symbol for det som vi søker etter. Det er først og fremst motivasjonen for å skape tilhørighet som driver språket, der vi jobber for å skape tilknytning til hverandre som subjekter og forsøker å bruke språk for å klare å finne igjen denne morskjærligheten og sameksistensen som en gang var (Kristeva, 1974/1984, s. 47-51).

Dette ukjente som ikke kan beskrives med ord utfordrer det logiske i oss. Det gjør vondt å gi slipp på mening, spesielt når det er så kulturelt lært at alt skal kunne forklares og bestemmes ut ifra faktabasert kunnskap. Mennesket har en iboende trang til å vite, vi søker etter



faktabasert kunnskap, identifisering og homogenisering (Kramsch, 2009). I forhold til skolen og læring er det et «problem» som skal løses gjennom opplæring og metoder, og det samme vil gjelde for begrepslæring. Kristeva (Engebretsen et al., 2008, s. 17) mener dette skapes gjennom følelsen av å beskytte oss mot det ukjente i oss selv. Derfor begynner vi å kategorisere, ordne og gjøre det ukjente kjent. Det semiotiske utfordrer meningen, og samtidig da også begrepslæringen. Mening for Kristeva skapes i prosess der meningen ikke kan opprettholdes som et fastlåst eller statisk begrep. Mening skapes i øyeblikket, i møtet med den andre og relasjon betyr mye for hvordan et begrep gir mening for den enkelte.

Mening skapes ikke med et tegnsystem alene, mening skapes i «the signifying process». Kristeva bruker begrepet subjekt om språkbrukeren, her skiller hun seg fra Lacan da hun mener subjektet er et subjekt-i-prosess (Kramsch, 2009, s. 96). Et subjekt-i-prosess er ikke fastlåst og vil være under stadig utvikling. Subjektet vil dermed være åpent og oppmerksomt, under forandring og i prosess. Et subjekt-i-prosess vil ha oppmerksomhet både inn mot seg selv og ut mot omgivelsene (Myklestad, 2015, s.35).

### **3.8 The signifying process – den betegnende prosessen**

Sammen utgjør det semiotiske og det symbolske den avanserte prosessen hun kaller «the signifying process» (Kristeva, 1974/1984, s.68). Prosessen omhandler mer enn språk og foregår hele tiden, den er kontinuerlig (Myklestad, 2015, s.72). Myklestad (2011) oversetter «the signifying process» til den betegnende prosessen. Dette begrepet brukes for «the signifying process» videre i oppgaven. Kristeva mener at forskning på mennesket mangler å ta med seg den talende kroppen, hun ønsker å flytte fokus til den betegnende prosessen. Det er for omfattende fokus på den symbolske delen (Oliver, 2003). Det semiotiske er ifølge Kristeva (1973/1986b, s. 26) «raison d'être», som betyr grunnen til å eksistere. Uten den semiotiske delen har heller ikke den symbolske delen mulighet for eksistens. Motivasjonen til den betegnende prosessen kommer som en følge av det semiotiske i språket. Skrevet på en annen måte forteller det at kroppen ønsker å kommunisere (Oliver, 2003). Det ligger biologisk latent som «chora». Det semiotiske som gjør seg til kjenne i den betegnende prosessen kommer til oss etter et opplevd «brudd» i det symbolske. Når bruddet skjer blir det en forflytning av posisjon, ny mening kan skapes før subjektet igjen opplever et brudd (Kristeva, 1974/1984, s. 68-69).

Igjennom den betegnende prosessen formes subjektet og gjennomgår en dannelses (Myklestad, 2015, s.72). Utvikling av subjektet skjer mellom en verden uten ord og en verden med ord, der subjektet plasserer seg mellom det semiotiske og det symbolske. Her blir subjektet født, og her konstrueres det på nytt og nytt. «A work in progress». Når subjektet prøver å finne igjen kjærligheten til mor i språket skaper subjektet seg selv, når det bruker språket som symbol og den betegnende prosessen virker med både den semiotiske og den symbolske delen (Haaland, 2011, s.27). Vi er ifølge Kristeva «strangers to ourselves» (Kramsch, 2009, s.96). I den forstand at vi hele tiden konstrueres, på nytt i en pågående prosess. Subjektet blir hele tiden satt på prøve igjennom den betegnende prosessen (Kramsch, 2009, s.99).

I forhold til begreper vil også begrepene, sammen med subjektene være i stadig prosess. Subjektene-i-prosess bruker begrepene, og begrepene blir også satt på prøve og konstrueres igjen og igjen. Et begrep vil inneholde både en semiotisk del og en symbolsk del. Den semiotiske delen vil kunne utfordre begrepets relevans og forklaring. Myklestad (2015, s.31) beskriver «innsiden må ta høyde for utsiden og motsatt». Slik blir det for begrepene når en skal ta hensyn til både det semiotiske og det symbolske. For eksempel ved bruk av begrepet «inkludering», kan det semiotiske forstyrre og skape et brudd i det sagte. Bruken av begrepet gjør at den som bruker det eller den som «mottar» begrepet kjenner på noe som ikke stemmer, en uro.

### **3.8.1 En semiotisk «rest»**

Kristeva (1974/1984) mener det alltid vil være noe som vil forbli usagt i den betegnende prosessen. Det foreligger en «rest» eller et «avfall» i språket som vi ikke klarer å få frem. Ikke avfall som søppel, men et overskudd som går forbi vår bevissthet. Når vi skal si noe bruker vi det symbolske språket. Vi velger ord og begreper for å fortelle noe, når vi gjør dette skjer den betegnende prosessen. Det semiotiske virker inn. Uansett hva vi kan klare å få tak i av det som blir sagt, vil det bli en «rest» som subjektet ikke klarer å uttrykke symbolsk. Denne resten vil være en del av det semiotiske språket. For å forklare «resten» eksemplifiserer Myklestad (2019) en pepperkakedeig der du kjevler den ut, trykker ut pepperkaker og samler deigen til en klump og gjentar prosessen. Dette gjør du til du til slutt står igjen med en klump som ikke blir til noe. Denne klumpen kan være en metafor for den resten som blir igjen når vi prøver å uttrykke noe. Det vil alltid være noe som holdes tilbake, noe som ikke kan forklares med ord eller symboler (Myklestad, 2019).

«Resten» er oftest ubevisst, og vil alltid forbli ubevisst dersom den ikke blir sett på som det den er ifølge Kristeva (1973/1986b, s.31). «Resten» kan fremtre som noe trans-lingvistisk, som en estetisk eller poetisk fremtredelse – et sukk, et utpust, en rytme eller klang. En estetisk- eller autentisk erfaring vil for eksempel via musikk eller dans vil gi det semiotiske en mer «synlig» posisjon. Dette fordi musikk og bevegelse er mer nærliggende den semiotiske delen. Rytme er en av de mest karakteristiske trekkene ved det semiotiske (Kramsch, 2009, s.101). Denne delen av prosessen brukes av kroppen for å få ut kroppens indre drifter. Det semiotiske kan ikke sidestilles med kroppsspråk, det er noe mer – nært knyttet til det kroppslige (Kristeva, 1974/1984).

Hver gang subjektet sier noe forstyrrer det semiotiske (Kramsch, 2009, s.97). Her er kan vi si at «resten» virker inn som det forstyrrende elementet med sin estetiske, poetiske eller lignende fremtredelse. Språket makter aldri å få frem alt hva et subjekt ønsker å fortelle, samtidig som det forteller mer enn hva subjektet mente å fortelle i utgangspunktet (Kramsch, 2009, s.101). Når du skal fortelle noe og bruker et begrep, vil begrepet som sies være symbolet for det du virkelig ønsker å si. Samtidig vil det semiotiske virke inn og fortelle noe ubevisst i tillegg. Begrepet som subjektet bruker, forteller alltid mer enn det et begrep er ment å si. Som subjekter er vi i stadig forandring, vi er i en prosess. Den betegnende prosessen. Samtidig er språket i en stadig prosess og forandring. Vi har ifølge Kristeva (Oliver, 2003) en dynamisk subjektivitet. Mennesket er i stadig forandring. Begrepet må derfor forstås utifra den betegnende prosessen og de subjektene som møtes i denne.

### **3.8.2 En uro forstyrrer – fører til nye forståelser**

Kristevas (1973/1986b, s.30-33) «waste» skaper et brudd på en symbolsk orden. Det symbolske klarer ikke ha en forklaring på alt alene. Kristeva (1973/1986b) mener at begge sidene ved språket må anerkjennes, dersom vi ikke gjør det står vi fare for å miste både subjekt og mening i en objektiv og fastlåst verden. Det er de semiotiske forstyrrelsene som skaper utvikling ifølge Kristeva (1974/1984, s.48-49). Dette skjer ved at det semiotiske skaper brudd og gjøre om på hele den symbolske forståelsen.

Kristeva mener at det sjelelige og kroppslige driftene har mistet sitt fokus (Oliver, 2003). Det kan være vi kjenner på de nevnte forstyrrelsene, en slags uro. Myklestad (2013) skriver at disse følelsene kan være den semiotiske delen som utfordrer det strukturerte. De faste systemene og etablerte strukturer kan utfordres og vi kan skape utvikling i tråd med Kristevas

teorier (Myklestad, 2013). Ved å gjenskape på nytt, skapes en ny forståelse – en ny utvikling. Kristeva (Barthes, 1970/2003) ønsker ikke at vi skaper nye fastlåste forståelser eller en nye gyldigheter og sannheter. Vi må tørre å miste mening for å kunne skape ny mening (Myklestad, 2013). Det viser igjen at vi er i prosess, der mening skapes igjen og igjen der subjektet settes på prøve.

Kristeva (Haaland, 2006) mener at vi bør bruke språket som et redskap til å være i verden med. Et redskap eller verktøy for å være i stadig prosess, og ikke låse fast i tatt-for-gitt-heter. Andre språkteorier mener at språk refererer til seg selv, som for eksempel tradisjonell lingvistikk. Ifølge Kristeva konstrueres mening med kroppen og relasjonen subjektet har til en annen. Dermed blir meningen flytende. Den symbolske delen som representerer det stabile og den semiotiske delen som representerer det ustabile virker vekselvis på subjektet (Oliver, 2003).

### **3.9 Meningsdanning og begrepsutvikling**

Forståelsen av et begrep, om en annen har forstått en betydning av et ord er vanskelig å kunne vurdere og si noe konkret om. Det har noe å si hvordan og hvilken teori som legges til grunn og hvilket teoretisk syn vi velger å bruke. Dersom en tenker konstruktivistisk, som i en strukturert begrepsopplæringsmodell sies det at et begrep er forstått når en kan komme med et godt synonym, si noe om bruksmåte, en generell klassifikasjon og et hovedtrekk ved et ord (Ottem et.al., 2011). Ifølge Kristeva (1974/1984) er det slik at når begrep defineres, låses de fast i gitte strukturer. For henne vil en konstruktivistisk forståelse av språk være for strukturert og fastlåst. Det tar ikke hensyn til at det finnes en semiotisk del ved språket. En mening låst fast i strukturer vil for Kristeva forhindre utvikling. Når det semiotiske skaper en uro og forstyrrer vil en mening alltid settes på prøve. En mening er et resultat av ord og begreper som settes sammen til noe vi ser på som forståelig. Dersom vi søker mening, så søker vi gjerne i den symbolske delen. Når vi har oppnådd mening vil noen teoretiske retninger låse forståelsen fast, slik at meningen blir en statisk konstruksjon eller det som kobles til subjektet gjør den enkelte til en passiv statist. Kristeva viser til subjektets prefødselige erfaringer, det som skjer før fødsel der «chora» står for det førspråklige (Myklestad, 2011). For Kristeva er vi hele tiden subjekter-i-prosess. Her skapes mening - igjen og igjen.

Myklestad (2015) forklarer Kristevas meningsdannelse slik:

For i bevissthetens prosesser av språk- og meningsdannelse er det alltid noe utenforliggende. Noe blir ekskludert, fortrent, undertrykt, forkastet eller fornektet. Glemt. Nødvendig med en homogenisering av språk, tanke og meningsdannelse – hvis det skal bli mulig. Samtidig kan den aldri falle til ro når en heterogenitet anerkjennes (s.39).

Ordlyden har noe å si for hvordan leseren forstår det jeg ønsker å formidle. Dersom begrepsinnlæring brukes forstås det som at det er noe som eleven kan lære selv, «inn-lære». Når jeg bruker «opplæring» forstås det som at eleven kan læres opp til å forstå et begrep. I denne oppgaven brukes begrepene begrepsutvikling, begrepsforståelse og begrepslæring. Ved å bruke begrepsutvikling vil ikke et begrep fungere med en låst forståelse med faste strukturer som er forhåndsbestemt. Begrepene har mulighet for å utvikle seg videre, samtidig som det har en slags referanseramme. Begrepsforståelse er det som foreligger hos den enkelte, som kan videreutvikles. Begrepslæringen tenkes som den måten opplæringen foregår på, på hvilken måte lærerne legger opp begrepslæringen for elevene. Begrepslæringen er omfattende, og vi vil ikke klare å få med alt. Denne oppgaven ser på begrepslæring i forhold til autentiske og estetiske erfaringer. Slik jeg forstår Kristeva vil det være mer nærliggende å bruke begrepet *begrepsutvikling*, der begreper vil være i en bestandig prosess og ikke låses fast i tatt-for-gitt-heter.

### **3.10 Spedbarnsforskning, musikk og det semiotiske**

Det musiske er en del av det Kristeva ser på som det semiotiske. Musikken er mer nærliggende den semiotiske delen. Spedbarnsforskningen åpner opp for at det er noe som ikke kan beskrives med ord, det er noe som skjer før språket. Noe førspråklig, slik som i Kristevas semiotiske «chora». Musikk har ifølge Kristeva (1974/1984) en annerledes måte å fremtre enn språk. Lingvistisk sett inneholder språket en mening og er ment for å fortelle noe mer bestemt. Musikk er «skrevet» med noter, og det vi hører blir noe mer og inngår i det som blir selve musikken. Subjektet påvirkes på ulike måter og forstår musikken individuelt. Det er ikke et system med tegn slik som det symbolske språket (Kristeva, 1974/1984).

Bråten (2007) har skrevet mye om spedbarnsforskning, der han viser til at forskningen ikke har klart å finne helt ut av hvordan språk oppsto hos mennesket. Det finnes flere ulike teorier på dette. Den nyere spedbarnsforskningen, som opptar Bråten (2007) i boka «Dialogens spel» er påvirket av psykologi, nevrobiologi og psykoanalytisk teori. Forskningen har hatt mye fokus på nevrobiologi. Bråten (2007) tar høyde for andre teoretiske retninger, dette for å klare

å forstå hvordan hjernen fungerer i en gitt situasjon uten å skulle skape en reduksjon i en forklaring. Dette er interessant med tanke på oppgavens tematikk i forhold til begrepslæring, fordi spedbarnsforskningen tar hensyn til en psykoanalytisk side. Kristevas språkteori gis indirekte relevans i forhold til det ubevisste.

Forskningen har kommet frem til at det finnes «speilnevroner» i hjernen. Nevronene tar del i spedbarnsforskningens forklaring på hvordan språk kan læres raskt hos mennesket. Allerede som spedbarn tidlig etter fødsel kan vi forstå gester og talende handlinger hos den andre. Etter få minutter klarer spedbarnet å etterligne enkle bevegelser. Når en baby er 6-8 uker kan det etterligne bevegelser og uttrykk. Et nevrososialt speilsystem understøtter en antagelse om at mennesket har medfødte evner til delaktig kulturell læring. Barnet deltar i altersentrisk deltagelse, som i følge Stern er (Bråten, 2007) deltakelse i den andres opplevelse via imitasjon, evne til empati, sympati, viser samme følelser og indentifisering av seg selv. Spedbarnsforskningen har ingen fastlåst forståelse for hvordan talespråket har oppstått. I forhold til Kristevas språkteorier der det semiotiske «chora» ligger til grunn vil vi heller aldri kunne forklare dette empirisk. Bråten (2007) sier at det muligens vil bli noe vi aldri vil kunne få svaret på. Nevrobiologisk blir det spekulasjoner i forhold til det de har klart å finne så langt - dermed er det noe som mangler.

I følge Bråten (2007) er spedbarnet musisk fra fødselen av. Dersom en sammenligner vekselvirkningen mellom musikere i jazzimprovisasjon og vekselvirkningen i «protosamtalen» til spedbarnet og den voksne kan det observeres likhetstrekk. Her kan vi se at samtalen og kommunikasjonen «svinger» i harmoni. Bråten (2007) trekker frem Bjørkvolds musiske menneske. Han sier det finnes et musisk menneske fra fødselen av, der spedbarnet tilpasser seg morens tale slik at det kan høres ut som en musikalsk improvisasjon. Det foregår metriske og harmoniske trekk mellom spedbarn og mor, der en opplevelse deles mellom subjektene. «Mor og barn deler en opplevelse, der 1 + 1 ikke lenger blir 2. Det gir en musisk vekst for dem begge. Jeg synger – altså blir vi! Det musiske er observert til å komme før språket» (Bråten, 2007, s.115).

### **3.11 Kunst og det semiotiske**

Malerier eller kunst er også en form for språk for øyet. Malerier er også en form for tegn slik som det symbolske språket og hvordan det forstås påvirkes av «teksten» det bærer og den kulturelle og historiske konteksten. Et maleri kan ifølge Kristeva (1981/1989, s.312-313) aldri

bli ferdig «lest». Hver enkelt kan «lese» et kunstverk på helt ulike måter ut ifra vårt eget møte med det forstående kunstverket. Slik jeg leser Kristeva (1981/1989, s.314) er det slik at maleriet kan gå fra å være et representerende objekt til å bli en utviklende prosess der en stadig kan oppdage noe nytt i kunsten. Videre gir maleriet, det poetiske, det estetiske en mulighet i en «signifying process» fremfor en fastlåst forståelse i kun det symbolske systemet. Haaland (2006) sier at:

kunst er for Kristeva å skape seg selv, danne mening og formulere «virkelighet» - også på basis av driv og følelser som er retningsbestemt i den tidligste erfaringsprosessens praksis. Kunst er å skape seg selv blant annet ut fra sin motivasjonelle basis (s.91).

Dette betyr at det semiotiske er med på å virke inn på kunsten og gir den en funksjon. Estetikk blir en del av kroppens diskurs (Haaland, 2006, s.91). Poetisk språk er i fokus for Kristeva, kunsten er med på å bryte med den teknologiske og symbolske ordenen som dominerer ovenfor det semiotiske i vår tid. Dermed får kunsten en etisk, pedagogisk og politisk oppgave der den skal bringe frem det semiotiske slik at de kan bidra til ny meningskonstruksjon (Haaland, 2006, s.91; Kristeva, 1974/1984).

Det semiotiske kan vise hva som ligger utenfor dens metalingvistiske «mode of operation», the reminder, the «waste» - is what, in the process of the speaking subject, represents the moment in which it is set in action, put on trial, put to death” (Kristeva, 1973/1986b, s.30-31). Haaland (2011) mener det semiotiske gis en etisk oppgave og kan skape rom for menneskelighet og skape motivasjon for det symbolske.

Kristeva har et syn på begreper som flytende der de ikke låses fast (Engebretsen & Solvang, 2010, s.12). Hun bidrar til å sette et annet lys på begrepsforståelse. Kristeva (Engebretsen & Solvang, 2010, s.14) sier at «det talende subjekt er et sansende subjekt». Elevene bør få sanse begrepene. Som pedagoger bør vi i følge Haaland (2000, s.128) søke mot forskjellighet, der det enestående og åpne får fri utfoldelse. Skape meningskonstruksjoner uten kontroll og manipulasjon. Et sted hvor glede og interesse skapes i en bevegende og kreativ prosess.

### **3.12 Begrepslæring i øyeblikkene**

Steinnes (2019) skriver en artikkel om levende begreper. Hun mener at språket tillegges begrensninger og står i fare for å fryse fast. Steinnes skriver for en minst mulig reduksjonistisk tilnærming til begrepslæring. Det ytres et ønske om en begrepslæring som ikke låser fast og kategoriserer, en læring som åpner opp for refleksjon og mulighet for

nyskapelse. Tematikken tilnærmer seg begrepslæring på en måte som er nære Kristevas tenkemåte. Elevene skal få utforske og utfordre egne tanker og forestillinger. Steinnes (2019) problematiserer hva vi kan miste i en begrepslæringsmodell som «språkverkstedet» fra Statped. Vi kan fange barna i de voksnes og kulturens allerede tatt-for-gittheter eller forståelser. Noe som igjen gjør at vi ikke lar den enkelte utvikle sin egen forståelse. På denne måten begrenser vi barna. Begrep er ikke noe som er, men noe som skapes (Steinnes, 2019). Gjennom Derrida belyser Steinnes (2019): «I begrepsopplæringen må vi som pedagoger ha omsorg både for livet i språket, for det andre, for det ikke-maskinaktige i språket». Hun ønsker «meningsdannende prinsipp ut fra et vibrerende mellomrom, mellom begrepene, mellom fenomenene». Det vibrerende mellomrommet kan være med på å styrke Kristevas teorier om det semiotiske, der det semiotiske kan være en del av dette mellomrommet.

Det er i øyeblikkene hvor meningsdannelse kan skje for subjektet, i øyeblikket skaper også subjektet seg selv og det kan skapes noe nytt (Haaland, 2006, s.77). Læringen tar høyde for den enkeltes tanker og følelser. Begrepene skapes i en prosess, en prosess der det ikke kategoriseres. Det åpnes for den enkelte og det er rom for utvikling, en leter ikke etter et fast svar. Det er ikke lærer som på forhånd har bestemt hva som skal velges ut eller ikke (Steinnes, 2019). Øyeblikkene og elevenes egne tanker og erfaringer får være med å bestemme og styre over det som skjer. Det tas utgangspunkt i noe som skjer her og nå, et øyeblikk. Øyeblikkets nærhet får lov til å utfolde seg. Det estetiske og autentiske gis rom og plass i en læringssituasjon.

For Kristeva (1974/1984) er det prosess og virkning som har betydning. Hva et sluttresultat har å si er mindre viktig og gir ingen konkrete fasitsvar. Det betyr at et resultat aldri låses fast, men kan utvikles videre. Det ligger en positivitet i forståelsen, der prosessen fortsetter videre som en evig syklus. Det som skjer i øyeblikkene, de små sekundene og minuttene av en hendelse. Haaland (2006, s. 81) sier at i øyeblikkene, der hvor det poetiske språket får ta sin plass, i en bevegende praksis er det alltid åpent og meningsskapende – i prosess. Den semiotiske delen representerer øyeblikket. Et «poetisk språk», der det semiotiske dominerer fremfor det symbolske (Kristeva, 1974/1984).

Myklestad (2013) snakker også om viktigheten av å bevare de mulighetene som ligger i øyeblikkene ved bruk av Kristevas teori om det semiotiske som grunnlag. Hun hevder at vi står i fare for å ødelegge disse mulighetene ved at vi til stadig kalkulerer og målstyrer i dagens



skole (Myklestad 2013). Myklestad setter øyeblikket tilbake til et frigjørende potensiale. Der øyeblikket skapes her og nå og subjektet kan gripe om det. Kristeva hevder at den semiotiske delen av språket blir gitt for lite oppmerksomhet og plass i dagens samfunn. Tiden vi lever i har utfordringer i forhold til det semiotiske (Myklestad, 2011). Teknologi skaper utfordringer i form av en risiko for at subjektet blir absorbert i den symbolske verdenen (Haaland, 2011). Haaland (2011, s.21) plasserer pedagogikken på økonomien og ledelsens plass. Han mener vi må ta pedagogikkens vokabular tilbake til mennesket og tilbake til pedagogikkens plass. Det vokabularet som eksisterer nå tilhører økonomi og ledelse (Haaland, 2011).

## 4. Metode

### 4.1 Kvalitativ metode

Prosjektet bygger på en kvalitativ undersøkelsesmetode. Metoden gir mulighet for en forståelse av et sosialt fenomen, der vi kan søke dypere forståelse innenfor fenomenet ved nær kontakt til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 11-15). Samtidig fordrer metoden en større bevissthet rundt etiske retningslinjer fordi man har direkte kontakt med deltakerne (Thagaard, 2018, s.20). Den kvalitative metoden muliggjør en fleksibel prosess der vi kan reflektere, vurdere og endre strategi underveis (Thagaard, 2018, s. 27-28). En utfordring ved å velge et kvalitativt forskningsopplegg kan blant annet være at vi som forskere fortolker ting ulikt, som igjen kan føre til at resultatene blir lite generaliserbare og påvirket av den aktuelle forskeren (Thagaard, 2018, s.19).

I denne forskningsprosessen har jeg vært interessert i den enkelte lærer, et forsøk på å finne lærernes egne forståelser og oppfatninger. Hensikten har vært å få tak den enkelte lærers tanker og meninger i forhold til begrepslæringen. Jeg ønsker å få frem variasjon og nyanser og derfor vil en kvalitativ forskningstilnærming være passende (Jacobsen, 2015). Det er utført en utvalgsundersøkelse med N-studie. Prosjektet fokuserer på et fenomen; autentiske og virkelige erfaringer i forhold til begrepslæringen der et få antall informanter deltar (Jacobsen, 2015, s. 105–107).

Oppgaven har et teorigrunnlag der et kvantitativt datamateriale ville stride imot oppgavens måte å tenke på. Dette fordi det legges vekt på et helhetlig menneskesyn der en tar høyde for det ubevisste. Dette betyr blant annet at både kognisjon, følelser og sosiale relasjoner inngår i læringen (Fredriksen, 2013, s.22). Det er hele mennesket som blir tatt i betraktning, i motsetning til et kognitivt perspektiv der kun prosesser i hjernen er hovedfokus. I en kvantitativ undersøkelse ville jeg mistet verdifull informasjon i hullene mellom svaralternativene og kunne ikke spurt deltakerne direkte om de autentiske erfaringene. Et spørreundersøkelsesskjema blir en lukket tilnærming. En lukket tilnærming ville gitt en låst og for strukturert undersøkelse i forhold til det oppgaven søker å finne svar på (Jacobsen, 2015, s. 35). Dette gjelder også funnene som presenteres, der jeg ikke ønsker å trekke fastlåste konklusjoner eller gi et fasitsvar. Det jeg kommer frem til skal fungere som et bidrag til videre tenkning og utvikling, der leseres inviteres til en videre prosess i forhold til oppgaven

som helhet. Leserens egne tanker og refleksjoner vil bli en «del» av oppgaven som ikke kan beskrives - denne skjer i møtet med tekst og leser.

## **4.2 Vitenskapsteoretisk forankring**

Vitenskap kan sies å være en måte å tenke på, og min forankring vil ha noe å si for forståelse, tolkning og resultat (Thagaard, 2018, s.33). Oppgaven baserer seg på en måte å tenke på som ikke låses fast i en definert vitenskap. For meg er virkeligheten mer enn det vi kan se og høre. Jeg tror på en konstruktivistisk virkelighet der vi som subjekter står for skapelsen av ulike virkeligheter. Samtidig mener jeg at vi skaper en forståelse av virkeligheten sammen med andre – sosialt. Dermed er min forståelse sosialkonstruktivistisk (Johannessen et al., 2018, s.42).

Valget av en kvalitativ metode er med på å påvirke den vitenskapsteoretiske forankringen da denne metoden bygger på fenomenologiske og hermeneutiske forståelser (Thagaard, 2018, s.36-37). Den vitenskapsteoretiske forståelsen blir viktig fordi en kvalitativ metode skal tolke fenomenet i tillegg til å beskrive det, dette har igjen innvirkning på hvordan datamaterialet blir tolket (Thagaard, 2018, s.19). Fenomenologi søker forståelse rundt fenomener slik menneskene forstår dem, påvirkninger utenifra blir mindre viktig. Erfaringen til de som studeres blir viktigst (Thagaard, 2018, s.36). «Som mennesker er vi kroppene våre. Vi tenker med en hjerne av materie, vi blir formet av konkrete sanseinntrykk». Dette er ifølge Grue (2014, s.47) et fenomenologisk perspektiv. Hermeneutikken mener virkeligheten kan fortolkes ulikt, et fenomen kan ha flere «sannheter». Slik Thagaard (2018, s.37) beskriver: «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av helheten». Den ser på det indre mennesket. Mine forkunnskaper og virkelighetsforståelse påvirker hvordan jeg skriver og hvilke funn som analyseres og drøftes i oppgaven.

Oppgaven bygges opp rundt Kristevas teorier om språk som kan knyttes til det poststrukturalistiske landskapet. Vitenskapsteori er basert på fornuft og skal fungere som forklarende og opplysende (Myklestad, 2015). Kristeva utfordrer vitenskapens tradisjonelle tenkemåter og vitenskapelige prosesser ved at det blant annet tilføres en ubevisst side. En side som ikke kan forklares ved bruk av ord og begreper, som bør forstås som en del av mennesket som vesen (Engebretsen et al., 2008, s. 40). Ved bruk av en teoretiker som Kristeva utfordres dermed leseren til hvordan en skal forstå og tenke. I oppgaven spesielt i forhold til hvordan en kan tenke rundt begrepslæringen.

Oppgaven omhandler i hovedsak begreper og begrepslæring, samtidig legges det ingen føringer i forhold til hvordan den enkelte skal forstå det skrevne. Den vitenskapsteoretiske forankringen blir dermed mer et utgangspunkt enn en fastlåst forankring. Kristevas teorier er i prosess, det betyr at de kan forandres av den som leser de og hvordan den enkelte selv skaper forståelse. Engebretsen et al., (2008, s. 40) skriver at teoriene ikke er endelige eller ubevegelige, de er mer «underveis» og kan diskuteres.

### **4.3 Utvalg av informanter**

For å få tak i informanter til et forskningsprosjekt må en ta et utvalg av fra en populasjon. Ringdal (2018, s. 180) sier at en strategisk utvelging er det mest naturlige i en kvalitativ forskningsprosess. Fordi jeg undersøker pedagogisk personale i skolen som holder på med begrepslæring måtte jeg ta et hensiktsmessig utvalg med hensyn til dette. Personene som ble valgt måtte ha de egenskapene og kvalifikasjonene som krevdes med tanke på studiens problemstilling (Jacobsen, 2015, s.181). Det er rekruttert to lærere og to spesialpedagoger til min studie, hvorav en i stilling som timelærer, en som kontaktlærer og to spesialpedagoger. For å få tak i deltakere prøvde jeg først og kontakte ulike pedagoger jeg kjente til eller hadde blitt tipset om. Den første informanten ble tilfeldig utvalgt, via sosiale medier der jeg tok kontakt og fikk samtykke. Det viste seg at denne informanten hadde interessant erfaring og kunne bidra inn i oppgaven. På denne måten satte hun med i videre kontakt med en annen relevant informant. Dette kalles snøballmetoden, der neste representant blir valt ut fra den foregående (Jacobsen, 2015, s.181-183). De to siste informantene ble valgt ut via to ulike bekjente. Rekrutteringen var ikke bare enkel, spesielt med tanke på koronasituasjonen som har vært i foregående år.

### **4.4 Intervju og observasjon**

For å få tak i den enkeltes historie ønsket jeg å fordype meg i hva de gjør og hvordan de tenker, dette måtte jeg gjøre ved å kombinere to metoder. Det er valgt en todelt undersøkelsesprosess med intervju og observasjon av informantene. På denne måten har jeg observert hvordan de gjør det og samtidig fått muligheten til å få forklaringer og utdypelser i intervju. Kombinasjonen har gjort det lettere å se og høre etter de autentiske og estetiske erfaringene jeg har vært på jakt etter.

Av praktiske årsaker ble noen intervjuet i forkant. Jeg ser i ettertid at det hadde vært en stor fordel med observasjon før intervju. Dette for å kunne få forklaring på og utdypelser av de

observasjoner som ble gjort, en supplerende for å høre deltakernes tanker og subjektive opplevelse i tillegg (Jacobsen, 2015).

#### **4.4.1 Intervju**

Intervju som metode egner seg til å finne ut hvordan deltakeren forstår seg selv og omgivelsene (Thagaard, 2018, s.53). Jeg ønsket å finne kunnskap, metoder og erfaringer hos den enkelte i. Intervju gir mulighet for personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s.89). Det har blitt gjennomført et delvis strukturert dybdeintervju der jeg har hatt stor fleksibilitet og mange åpne spørsmål for å få tak i den enkeltes historie. For å holde meg til samme tematikk og sikre de viktige temaene ble det på forhånd gjort klart en intervjuguide. Den ble gjennomarbeidet og testet i forkant ved å gjennomføre et pilot-intervju på en lærer jeg kjenner. På denne måten fikk jeg forandret uklare spørsmål og begreper. Dette er med på å unngå misforståelser og gir et best mulig utbytte i intervjusituasjon. Intervjuet ble tilpasset den enkelte informant underveis (Jacobsen, 2015, s. 150; Ringdal, 2018, s. 243). Guiden er utformet som spørsmål, men informantene har fått snakke fritt så lenge det var mulig. Det er forsøkt å være mest mulig stille for å la informanten snakke. Dette blant annet for å unngå å overføre egne meninger slik at disse ikke skulle skinne igjennom og for å vise at det informanten sier er viktig (Johannessen et al., 2018; Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Noen av spørsmålene ble ikke brukt, alt ettersom hvor mye informanten snakket uoppfordret.

For å gi et pålitelig bilde slik Ringdal (2018, s. 227) belyser måtte jeg ha flere enn en informant. Et utvalg av få lærere ble valgt for å kunne gå i dybden (Jacobsen, 2015). På denne måten fikk den enkelte mulighet til å fortelle sin individuelle historie på en omfattende og nøyaktig måte, samtidig som det ble avsatt nok tid til analyse av datamateriale som er en viktig del av forskningsprosessen (Johannessen et al., 2018).

Intervjuene er gjennomført personlig der det har vært mulig. Jacobsen (2015, s.148) hevder at dette skaper mest mulig nærhet, tillit og oppfølging underveis. Et av intervjuene er gjennomført via teams på grunn av koronapandemien. Under intervjuet og kanskje spesielt i etterkant følte jeg at det var kroppslig viktig informasjon, en følelse av nærvær for en dypere forståelse jeg manglet noe av. Etter observasjon av personen i praksis og personlig møte fikk jeg tilbake noe av dette nærværet og en bredere forståelse av hvem denne personen er. En sterkere grad av tillit ble oppnådd, som ofte er lettere når en møtes ansikt-til-ansikt (Jacobsen,

2015, s. 148). Igjen gir dette en fordel for analysen som er gjennomført i etterkant, da dette kan sannsynliggjøre en mer korrekt fremstilling av informantens tanker og meninger.

Under intervju er det flere faktorer som kan påvirke et resultat. En kvalitativ undersøkelse farges av personene som deltar i den, dermed påvirker både jeg som intervjuer og den enkelte informant det som kommer frem (Thagaard, 2018). Mine personlige meninger kan ha vært med på å farge de enkelte lærernes svar. Derfor er det viktig å være klar over hva som kan virke inn på analysens resultat.

#### **4.4.2 Observasjon**

Thagaard (2018, s.53) sier at observasjonen kan fortelle noe om praksisen, hvordan personene forholder seg til seg selv og andre i omgivelsene de er en del av. Slik Jacobsen (2015, s.165) hevder hjelper en observasjon til å se hva informantene faktisk gjør, og ikke kun det de sier. Målet ved en observasjon er å se hvordan deltakerne oppfører seg i ulike sosiale samspill (Thagaard, 2018, s.69). For å observere hadde jeg med meg en notatbok, her hadde jeg notert ned forskningsspørsmålene. Jeg ønsket ikke å definere kategorier og forsøkte å skrive informasjon som var viktig for oppgavens tematikk. Samtidig har jeg på forhånd bestemt at jeg leter etter autentiske og estetiske erfaringer og brukt dette som utgangspunkt under observasjonen. Dette kan ha gjort at jeg har mistet annen verdifull informasjon, samtidig som det har vært med på å gi et riktig fokus i forhold til problemstillingen. Jeg har da valgt ut de teamene jeg syntes det har vært viktig å gi oppmerksomhet og klarer ikke rapportere alt (Thagaard, 2018, s.74, s.84). Observasjonene ble gjennomført som åpen observasjon med delvis deltagelse (Jacobsen, 2015, s.166-167). Deltakelsen har vært bevisst for virke inn som en naturlig del av besøket, uten å virke som et forstyrrende element. Eksempelvis har jeg snakket med elevene hvis de har tatt direkte kontakt. Dette ga også en fordel ved å kunne se oppgaver de holdt på med. En utfordring som deltakende observatør er å skape en analytisk distanse samtidig som en deltar innenifra (Thagaard, 2018, s.70). I tillegg gjør det noe med undersøkelsens pålitelighet. Forskeren kan også opptre for passivt slik at dette påvirker atferden til deltakerne (Jacobsen, 2015, s.167). Det er gjennomført observasjon i naturlige omgivelser, i skolen der undervisningen foregår. Det vil si i situasjonens naturlige kontekst, vi må alltid tenke på kontekstpåvirkningen som kan skapes under en observasjon (Jacobsen, 2015, s.168). Under en observasjon er det alltid fare for en observatøreffekt, der informanten kan påvirkes og oppføre seg annerledes når hen blir observert. Når observasjonen er gjennomført vil ha innvirkning på de funnene som er gjort. Den tiden jeg var til stede vil kun

være en liten del av en helhet, dermed vil tidspunkt bestemme hva jeg har fått se. Tidspunkt som er valgt er i en undervisningsperiode der deltakerne mente det foregikk begrepslæring slik de ofte gjennomfører den. (Jacobsen, 2015, s.168, s.187) Det vil si et tidspunkt som Jacobsen (2015, s.187) definerer som «et tidspunkt vi tror representerer det typiske, det vanlige». Det må reflekteres godt over at resultatene kan ha blitt påvirket av overnevnte utfordringer når analysen skal gjøres. Gjennom min pedagogiske erfaring har jeg god kjennskap til miljøet, dette sier Thagaard (2018, s.74) kan være en fordel. En kjennskap til miljøet kan gjøre det lettere å forstå situasjonene som skjer underveis i observasjonen og tolkningen i etterkant. Thagaard (2018, s.53) sier at «observasjon og intervju bør fortolkes i lys av de kulturelle og sosiale rammer som de personer vi studerer, forholder seg til». Dette har vært viktig å ha med seg i arbeid med analyse og drøfting.

#### **4.5 Metodiske valg i analysen**

Før analysearbeidet kunne starte ble alle intervjuer transkribert, og notater fra observasjoner ble renskreivet og utdypet. Utdypende kommentarer skjedde fortløpende etter observasjon for å ikke glemme hva som ble observert/sagt og refleksjoner som ble gjort i situasjonene. Dette i tråd med det Jacobsen (2015, s.200) sier om viktigheten av å renskrive notater med en gang etter intervju eller observasjon. I analysearbeidet er det valgt å bruke innholdsanalyse. Denne type analyse brukes til samtaler og/eller observasjoner der en tenker at en kan finne sammenfallende overordnede og meningsfylte kategorier. (Jacobsen, 2015, s. 207).

I analysen har jeg jobbet strategisk med alt datamateriale, der jeg har hatt fokus på forskningsspørsmålene underveis. I arbeidet har fokus vært å lete etter det semiotiske i form av hvordan lærerne tilrettelegger for autentiske og estetiske erfaringer i undervisningen i forhold til begrepslæring.

Analysen er deduktiv, der teori har vært forhåndsbestemt (Johannessen et al., 2018, s. 37).

En utfordring med forhåndsbestemt teori kan være at jeg kan miste blikket for annen informasjon fordi jeg er så tett knyttet til eget teorigrunnlag (Jacobsen, 2015). En annen konsekvens av at jeg ikke klarer å få med meg alt i et øyeblikk vil være at jeg har mistet noe av det semiotiske oppgaven leter etter. I tillegg vil det være mye av det semiotiske som ikke lar seg nedskrive, fordi tekst i hovedsak vil være symbolsk. Analysen inneholder det jeg anser som det viktigste i forhold til min problemstilling og i jakten på det semiotiske i disse tilfellene. Det er forsøkt å velge ut datamateriale som har betydning for besvarelsen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I forhold til hva som er valgt ut fra rådataene er det noen informanter som får ta større plass enn andre i analysedelen og dermed også i drøftingsdelen. Forskningsspørsmålene har vært med på å styre utvalget, og disse informantene har gitt meg mer informasjon i forhold til det jeg ønsker å undersøke. Grunnene til dette kan være flere, for eksempel at jeg som intervjuer ikke har vært god nok til å stille de riktige spørsmålene og «låst» informanten fast eller at informanten ikke har så mye å si om temaet. Det er naturlig at noen informanter vil gi mer informasjon enn andre. Utfordringen med dette kan være at forskningen blir mindre pålitelig, samtidig er ikke dette en undersøkelse som er ment for å sammenligne.

Innholdsanalyse er valgt for å skape en oversikt. Ved samtidig blikk på forskningsspørsmål har jeg laget kategorier ut ifra hva som har trådt frem i datamaterialet. Det vil si at kategoriene ikke var forhåndsbestemt i henhold til den kvalitative tilnærmingen (Jacobsen, 2015, s.207). For å kategorisere har jeg benyttet meg av koder, bestående av ett eller flere ord funnet i deltagerens egen formidling (Thagaard, 2018, s.153). Jeg har sirklet rundt ord, skrevet egne kommentarer i margen og reflektert rundt meningsinnhold. Deretter har jeg utviklet egne koder, disse ble satt opp i et skjema der informasjon fra rådataene ble plassert inn i dette. Kategoriene er utarbeidet utfra dette, i tråd med det Thagaard (2018, s.153-154) beskriver som en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse.

En kategorisering er en nødvendig sortering, samtidig skjer det noe med innholdet i en kategoriseringsprosess. En kategori forenkler virkeligheten og ting er mer komplekse enn kategorien klarer å romme (Johannessen et al., 2018, s. 125). Dette er noe jeg som forsker må være klar over. Når jeg kategoriserer, struktureres innholdet og dermed kan jeg miste annen relevant og viktig informasjon. For å unngå å miste for mye har jeg hele tiden jobbet med rådata og kategoriene om hverandre. Jeg har ofte gått tilbake til rådataene for å enten bekrefte/avkrefte eller lete på nytt.

Grovinndelingen ble satt opp i et skjema, og tema som kunne passe inn i hver kategori ble plassert her for å skape en samlende oversikt. På samme tid har jeg tatt hensyn til at innholdet kan bevege seg mellom inndelingene, slik at det blir mulig å tolke på ulike måter. Funnene som er gjort vil være min tolkning av et helhetlig bilde. For å unngå en statisk «sannhet» har jeg valgt en re-kategorisering i drøftingsdelen, der analysens kategorier er splittet opp og satt sammen på nytt. Re-kategoriseringen gjøres for å vise at de oppsatte kategoriene kan flyte og forandres fra en tid til en annen i tråd med oppgavens teoretiske forståelsesgrunnlag. Noen av



underkategoriene er like, samtidig er dette et grep jeg har gjort for å styrke oppgavens validitet. En kritisk måte å styrke forskningens validitet på ifølge Jacobsen (2015, s. 234) er å endre kategoriseringen. Som følge av dette er resultatet relativt likt. Dersom det hadde endret seg dramatisk måtte jeg ha sett på dataenes gyldighet. En annen metode er å se om resultatene stemmer overens med annen forskning, hvis det er likt kan vi si at forskningens validitet styrkes (Jacobsen, 2015, s.237).

## **4.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet, reliabilitet og generalisering har sin opprinnelse fra kvantitative metoder. I kvalitative undersøkelser får begrepene en litt annerledes betydning (Thagaard, 2018, s.19). For kvalitative studier må vi være kritisk til data vi har samlet inn (Jacobsen, 2015, s.228). Forskningen reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, om vi kan stole på funnene som er gjort. Validitet handler om gyldighet, om forskningens resultater kan ses på som gyldige.

Indre validitet eller intern gyldighet sier noe om jeg har målt det jeg ønsker å måle. Kan resultatene oppfattes som riktige (Jacobsen, 2015, s.228). For å ha høy indre validitet må ulike påvirkninger kunne kontrolleres. I forskningsdesignet som er valgt er det veldig mange påvirkninger som kan skje, dermed blir den indre validiteten lavere. Vi har ikke kontroll på omgivelsene. Samtidig er observasjonen gjort i fenomenets naturlige miljø som kan styrke forskningens ytre validitet. Dette fordi det er med på å gjøre det mer overførbart i forhold til det fenomenet som er studert. Forskningen kan si noe om hvordan dette fenomenet oppfører seg (Thagaard, 2018).

Det finnes flere metoder for å styrke forskningens validitet, der jeg allerede har sett på kategorisering. Blant annet bør vi vurdere om deltakerne gir riktig informasjon, om tidspunkt for innsamling er rett og om forskeren virker førende. Vi kan validere ved å konferere med informantene om de kjenner seg igjen i funnene som er gjort. I dette tilfellet er oppgaven sendt inn til informantene for gjennomlesning. De er oppfordret til å gi kommentarer og tilbakemeldinger, slik styrkes oppgavens validitet (Jacobsen, 2015, s.228-236). Samtidig tas det hensyn til den enkeltes mening. Alle informantene er oppfordret til å ta kontakt med meg dersom det er noe de føler er usagt som de ikke fikk sagt under intervju. Jeg har også fått muligheten til å kontakte de igjen dersom jeg skulle ha noen flere spørsmål rundt det de har sagt. Dette har åpnet opp for oppklaringer dersom noe var uklart i datamaterialet.

En annen ting det er viktig å merke seg er en innføring som ble gjort i forkant av hvert intervju, der informanten ble informert om hva som menes med autentisk og estetisk sett med Julia Kristevas teorier om språk. Innføringen kan ha innvirkning på forskningens validitet. Dette kan ha vært med på å skape både misoppfatninger og forståelse. I tillegg kan det ha vært med på å farge den enkeltes svar på spørsmål som ble stilt. Samtidig ble det vurdert som viktig at den enkelte informant hadde mulighet til å ha en slags felles referanse rundt temaene som ble tatt opp og at informanten hadde større mulighet til å forstå at jeg var på jakt etter andre aspekter rundt begrepslæringen. Det at jeg som forsker faktisk ønsket å få tak i deres historie og hva de tenkte rundt begrepslæring i forhold til autentisk og estetisk var viktig å fremheve. Derfor ble også det jeg kunne observere annerledes der jeg hadde intervju i forkant, kontra der intervju ble gjennomført i etterkant.

Generalisering handler om vi kan overføre resultatene til andre sammenhenger. Dersom resultatene kan generaliseres kan de sies å ha høy ytre validitet (Jacobsen, 2015, s.237). Ved å bruke kvalitativ metode med få informanter begrenser jeg i stor grad muligheten for generalisering, dermed kan de ikke anses å være representativt for en større populasjon (Jacobsen, 2015, s.237). Hensikten har vært å undersøke et fenomen i pedagogenes begrepsundervisning, der dette i hovedsak analyseres opp mot Julia Kristevas teorier om språk. Derfor blir ikke graden av generalisering et viktig poeng. Det vil være den enkeltes historie som er hovedfokus. Kvalitative metoder kan være teoretisk generaliserbare, det vil si at de kan være med på å belyse et fenomen slik det er (Jacobsen, 2015, s.237). Det er dette oppgaven i hovedsak ønsker å gjøre. Det kan nevnes at det er foretatt et utvalg av informanter som er bosatt ulike steder i landet, som kan bidra til at utvalget er mer representativt.

Dersom reliabiliteten er høy er det stor sannsynlighet at andre vil finne samme resultat som meg ved en ny undersøkelse. De valgene jeg har tatt underveis i prosessen påvirker forskningens resultat, dermed også påliteligheten. Undersøkelsen, deltakerne og meg som forsker virker i et påvirkende samspill på hverandre (Jacobsen, 2015, s.241). Rekrutteringen og informantene vil påvirke innsamling av datamateriale, analyse og resultatene jeg sitter igjen med. Informantene vil alltid virke inn på resultatet og det er viktig å reflektere over dette (Thagaard, 2018, s. 53–57). Det betyr at jeg kunne fått et annet resultat med fire andre informanter selv om temaet hadde vært det samme.

Jeg må presentere nok datamateriale til at studien blir troverdig, samtidig som det ikke er mulig å inkludere alt på grunn av omfang av oppgaven og at det jeg anser som relevant velges

ut. En kvalitativ forskning vil være subjektiv og dermed vil også spørsmålet om reliabilitet diskuteres. I oppgaven har jeg forsøkt å trekke ut de dataene som jeg mener er relevante for oppgaven for å klare å belyse problemstillingen. Dataene som er valgt ut belyser det estetiske og autentiske som er oppdaget i praksisen til den enkelte, samtidig som jeg er klar over at det kan være informasjon jeg ikke har klart å få med meg som vil påvirke forskningens reliabilitet, pålitelighet (Jacobsen, 2015, s.241)

Når en observerer, er det mye informasjon som jeg ikke klarer å nedtegne. Det vil i både intervju og observasjon alltid være noe jeg ikke får med meg. Det beror på hvor fokuset mitt ligger der og da. Dette vil også påvirke undersøkelsen. Når jeg i tillegg leter etter det semiotiske som ikke lar seg nedtegne skaper det en ekstra utfordring. Samtidig er jeg bevisst disse utfordringene og hvordan det kan være med på å påvirke forskningens sluttresultat. I ettertid ser jeg at videoopptak av spesielt observasjonene hadde vært hensiktsmessig. Det er mye som kan ha skjedd som jeg ikke har fått med meg underveis i øyeblikkene og det er mye jeg gjerne skulle opplevd igjen. Samtidig er valget mer etisk utfordrende der det krever en annen type godkjenning fra både foreldre til tilstedeværende elever og deltakerne i studien. Et slikt samtykke utfordrer tiden i forhold til prosjektets størrelse (Jacobsen, 2015).

## **4.7 Etiske refleksjoner og forskerrollen**

### **4.7.1 Etiske refleksjoner**

Ved valg av intervju og observasjon har jeg direkte kontakt med personene jeg studerer. Derfor er det viktig å reflektere over etiske problemstillinger igjennom hele prosessen (Thagaard, 2018, s.20). Jeg er klar over mitt etiske ansvar og at forskningen ikke skal ha uheldige eller negative konsekvenser for den som deltar. Når vi tar et metodisk valg påvirker det deltakerne i studien, dermed må jeg hele tiden tenke over ansvaret jeg har for den enkelte deltakeren (Thagaard, 2018, s.26, s.87).

Før det ble hentet inn informanter, foretatt intervju og observasjon søkte jeg NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning av behandling av datamateriale (se vedlegg). Når godkjenning var på plass, startet arbeidet med rekrutteringen. Videre har datamateriale blitt behandlet trygt og i henhold til godkjennelsen fra NSD. Informantene er ikke gjengitt med navn, alder eller bosted da dette ikke har noe å si for forskningsprosjektets hovedmål. Samtidig ivaretar det informantenes identitet. Alt rådatamateriale er slettet ved prosjektets slutt.

For at ikke informantene skal kunne identifiseres har jeg valgt å bruke psevdonymer. I tillegg er det informasjon som er unntatt i transkribering av materiale av samme grunn. Denne informasjonen er vurdert til å ha svært liten eller ingen innvirkning på oppgavens resultat. Disse grepene er gjort for å beskytte deltakernes privatliv i henhold til kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s.24). Det er viktig å prøve å fremstille informantene på en korrekt måte slik at de kjenner seg igjen, men ikke er gjenkjennbare. Både i forhold til NSD og det som er lovlig praksis, i tillegg på grunnlag av nøyaktighet i hvordan resultatene blir fremstilt (Thagaard, 2018, s.21-22).

Deltakerne i studien må ha gitt informert samtykke, de skal vite hva, hvorfor og hvordan de deltar. Samtidig i en kvalitativ studie kan for mye informasjon påvirke resultatet som en konsekvens av dette (Thagaard, 2018, s.23). I mitt prosjekt fikk deltakerne en kort innføring i Kristevas språkteori før intervju. Dette for at de skulle ha tilnærmet samme forståelse for hva teorigrunnlaget innebar. Samtidig kan dette ha påvirket resultatet og datamaterialet. Jeg visste ikke på forhånd hva jeg kom til å finne, så en fullstendig utredning er umulig å gi til deltakerne. Derfor har det vært viktig å reflektere over etiske utfordringer underveis (Thagaard, 2018, s.23).

Det er intervjuet fire informanter, der tre av disse er observert. Hos den fjerde informanten er kun deler av intervjuet analysert i forhold til oppgavens problemstilling. For det første grunnet risiko for informantens konfidensialitet. En kunne funnet ut hvem personen er, noe som ikke er i henhold til personvernets lover og regler. Et annet viktig aspekt var i forhold til relevans for oppgaven. I arbeid med datamateriale skled innholdet bort fra oppgavens problemstilling. Dermed ble deler av intervjuet forkastet og ikke analysert på grunnlag av dette. Slik Jacobsen (2015, s.72) sier at det er viktig og nødvendig med avgrensninger som favner egen forskningsprosess. Et kvalitativt forskningsopplegg gir fleksibilitet til å gjøre slike refleksjoner og endringer underveis (Thagaard, 2018, s.16). Den enkeltes fulle og hele historie er viktig, men forskeren er nødt til å ta et utvalg for å belyse sin problemstilling. Alt hva de andre informantene har sagt kan heller ikke få plass, det tas et utvalg i forhold til hva problemstillingen spør etter (Jacobsen, 2015). Samtidig ga denne deltakeren gode og viktige eksempler i forhold til autentisk og estetisk begrepslæring, og disse er vurdert som relevant og valgt inn i oppgavens analyse- og drøftingsdel. Det er stor forskjell på hvor mye som er valgt inn og hvor mye informasjon jeg har fått ut av de andre informantene. Noen har vist frem

flere (av det jeg har klart å få med meg i øyeblikkene) autentiske og estetiske eksempler i forhold til problemstillingen som derfor er valgt med i analysen.

En annen etisk refleksjon som er gjort underveis er under observasjonen. Her var det deltakende elever i undervisningen. Det betyr at jeg har et etisk ansvar overfor disse elevene, der jeg må passe på at de ikke blir trukket inn i prosessen uten fullstendig anonymisering. Elevene er nevnt i flertall, i forhold til at ingen vet hvem de utvalgte informantene er eller hvor de befinner seg i landet er det heller ingen som kan vite hvem elevene kan være. Dermed er det vurdert som etisk forsvarlig å la datamaterialet få være slik det fremstår i oppgaven. Det utgjør en viktig del av det oppgaven kan fortelle om autentiske og estetiske erfaringer i forhold til begrepslæringen og tar ikke for seg konkrete elever.

#### **4.7.2 Forskerrollen**

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven hadde jeg en plan for hva jeg skulle undersøke, samtidig uten plan for hva jeg kom til å finne. Det har vært utrolig spennende og krevende arbeid å sette seg inn i Kristevas teorier og analysere dette opp mot egne funn. I en forskerrolle har det vært utfordrende å skulle finne tegn til noe som egentlig ikke kan nedtegnes med ord og begreper. Dette har skapt mye frustrasjon og refleksjon. Mitt syn på teori og kunnskap har blitt utfordret flere ganger. Det har skjedd en utviklende prosess, som fortsatt er pågående. Mine egne tanker og refleksjoner har forsøkt å skape en forståelse i det symbolske, samtidig som jeg stadig må minne meg selv på at jeg ikke skal låse noe fast uten at det har mulighet til videre utvikling. Denne oppgaven er like mye en prosess som et «resultat» - der resultatet kan utvides og utvikles til å bety noe mer. Jeg kunne gjort det «enklere» for meg selv, der jeg hadde valgt å bruke et annet teorigrunnlag. Sett fra et annet perspektiv ville det stride imot det jeg tror på og ville ikke gitt de samme refleksjonene og den prosessorienterte tenkningen underveis. Det «jeg tror på» har også vært med på å farge hele undersøkelsesprosessen, derfor er det vanskelig å hele tiden klare å holde seg objektiv i forhold til dette og noe en må være klar over selv underveis for å distansere seg som forsker.

Fremstillingen av Kristeva er min tolkning av hennes teorier og tenkemåter, der disse brukes for å belyse datamaterialet som kommer frem i analysen. Det er skrevet med et ønske om at Kristeva selv føler at teorien respekteres og presenteres slik at hun blir forstått, samtidig som at leseren klarer å følge med og skape sine refleksjoner underveis. Kristevas teorier er lest på engelsk, og er i hovedsak oversettelser. Oversettelser kan miste betydning i prosessen. Det

kan gjøre at en mister verdifull informasjon. Samtidig har Kristeva selv vært med på å påvirke oversettelsen av egne arbeid, dermed kan en si at de gir et godt bilde av hva hun forsøker å fortelle gjennom teksten (Myklestad, 2015).

Den ene informanten var veldig opptatt av en modell for begrepsopplæringen. Jeg tolket det som at hun trodde jeg var ute etter denne type metode. Dette var en god modell for å se språkets oppbygning og strukturelle bruk – altså en hovedvekt på den symbolske delen av språket. Siden den symbolske siden ikke er hovedfokus for min oppgave, er den valgt bort fra oppgavens analyse. Likevel viser det hva slags påvirkningskraft jeg som forsker kan ha på informanten og hva slags datamateriale jeg har fått tak på.

I noen av sitatene har jeg utelatt informasjon som jeg ser på som irrelevant i forhold til oppgavens tematikk, for at leseren skal se at det er tatt vekk noe har jeg benyttet meg av tre prikker på denne måten (...). Jeg har valgt å utelate «kremt» eller «pust» for å opprettholde en flyt i teksten. Når tolkning og drøfting er gjennomført er det tatt hensyn til dette og jeg har flere ganger gått tilbake til råmateriale. Dette for å gi meg selv et mer helhetlig bilde av situasjonene for å gi en så god tolkning som mulig. Noen ganger har råmaterialet gitt meg et nytt fokus, og nytt datamateriell ble valgt med.

Oppgaven ses som en prosess, der innholdet skal kunne utvikles videre i en prosess i møte med den andre (leseren). Dette skal være med på å skape videre refleksjon, muligheter og nytenkning.

## 5. Analyse

### 5.1 Gjennomføring av analysen

I arbeid med analysen har jeg først gjennomført en innholdsanalyse (fremgangsmåte er beskrevet i metodedelen). Datamaterialet er valgt ut på grunnlag av søken etter tilretteleggingen av autentiske og estetiske erfaringer. Hovedfunnene presenteres ved at intervju, observasjon og informanter er koblet sammen i «tema» der disse er gitt en overskrift. Overskriftene er ment som samlende og for å gi leseren en oversikt, samtidig vil de ulike temaene overlappe og gli over i hverandre. Analysen er samlet i følgende hovedkategorier:

- opptatt av å gi elvene erfaringer
- bruk av estetiske aktiviteter og erfaringer
- variasjon og dialog
- bruk av kroppen
- bruk av estetiske aktiviteter og erfaringer
- variasjon og dialog
- bevissthet rundt begrepene
- den symbolske siden av begrepslæringen
- øyeblikkenes verden

Det er tatt høyde for informantenes bruk av den symbolske delen, dette fordi den er sterkt knyttet til det semiotiske og denne delen gjør referanse mulig. I en masteroppgave som skrives med ord vil den symbolske delen være mest representativ. Håpet er at oppgaven likevel klarer å gi et slags «bilde», en slags følelse av at den semiotiske delen i språket tar del og settes lys på.

### 5.2 Presentasjon av informantene

*Hilde* jobber som timelærer ved en liten barneskole der hun underviser i ulike fag. Hun brenner for uteskole, som vil vises i analysedelen. Hilde har mye erfaring, er trygg på egne pedagogiske valg og kan begrunne disse. Hun er utdannet adjunkt med flere tilleggsgutdanninger.

*Silje* jobber på en barneskole som kontaktlærer for en klasse på 3.trinn. Hun er veldig opptatt av uteskole og bruker en fast dag i uken på dette. Silje er utdannet adjunkt og har enkeltfag/kurs som videreutdanning. Hun brenner i tillegg for å bruke drama som metode i sin undervisning.

*Karen* jobber på en stor barneskole med mange elever. Hun har elever på ulike trinn og jobber som spesialpedagog. Karen har videreutdanning innenfor norsk som andrespråk og har ansvar for flerspråklige elever. Hun jobber mye med begreper i sin undervisning.

*Marit* jobber som spesialpedagog på en skole og har en sentral rolle innenfor begrepsutvikling. Hun har erfaring fra andre skoler og har jobbet som spesialpedagog i mange år. Marit har en masterutdanning innenfor spesialpedagogikk.

Felles for alle informantene er at de virker faglig trygge i jobben. De viser mye omsorg for elevene og bryr seg om dem. De virker alle engasjerte og de trives godt med det de gjør.

### **5.3 Opptatt av å gi elevene erfaringer**

Etter analysen kom det tydelig frem at alle informantene var opptatt av å gi elevene erfaringer og la de delta aktivt i forhold til begreper og begrepslæring. Disse erfaringene ga de elevene ved bruk av blant annet uteskole, det å skulle «gjøre noe», lek og ved bruk av kroppen.

#### **5.3.1 Bruk av uteskole i undervisningen**

Flere av informantene er glad i og bruker mye uteskole i sin undervisning, spesielt Hilde og Silje viser stort engasjement for uteskole. Hilde har utdanning innenfor uteskole som fag og bruker dette mer enn mange andre. Igjennom hele intervjuet er uteskole et gjennomgående tema og noe som informanten virkelig brenner for:

Jeg er opptatt av at uteskole og klasserom på en måte skal være to samarbeidende læringsarenaer. Det er ikke sånn at det enten er uteskole eller inneskole. Jeg vil ha begge deler. Emn, at de to arenaene hjelper hverandre til å forstå både begreper og innholdet i fag, bedre da... og kan bruke både ord og tekst og kunnskaper og kompetanse ute og inne... De to arenaene skal på en måte gi ulike erfaringer til elevene.

Hilde sier også at: «I tillegg har man liksom det kroppslige, at man kanskje kan bruke mer av seg selv og kan kanskje bruke mer ting ute til å forklare da».

Silje er også en lærer som benytter seg av uteskole i stor grad.

Jeg kan ikke fullrose uteskole nok altså. Det er derfor jeg kjører på, så bastant som jeg gjør. Ikke ta fra meg uteskolen da. Det er det jeg sier til ledelsen hvis det er snaut med timer og sånt, ikke sant, ikke ta fra meg uteskolen da.



Videre sier Silje at ledelsen er flinke til å legge til rette for og ser at det gir elevene mye. Hilde har også stor frihet til å velge undervisningsmetode på sin skole. Hilde hadde en halv dag med uteskole som jeg fikk observere, mens Silje først hadde undervisning inne før vi gikk ut og hadde resten av dagen som uteskole. Marit hadde jeg kun intervju med, og ingen observasjon som nevnt tidligere. Når det gjelder Karen ble hun kun observert inne, men fremsnakket bruk av uteskole som arena.

Karen har ansvar for en gruppe med flerspråklige elever som har ulik kompetanse innenfor det norske språket. Karen snakker også om at de pleier å være ute på en del turer der de har fokus på å bruke begreper:

Har gått på endel turer og sånt. Og da er jeg glad i å ta bilder som vi skriver ut... Så skriver vi en fortelling etterpå eller skriver til bildene og sånn da...de syntes jo det er veldig gøy... så det er motiverende». Karen har inntrykk av at elevene husker begrepene bedre på denne måten. Dette tror hun er fordi «...de erfarer det selv da. De får jo mer dybde i begreper, isteden for å bare høre eller se på bilder (er jo også bra da). Men de får enda mer, når de ser det i virkeligheten på en måte. Kan kanskje kjenne og ta på ting også...

Videre har Karen et eksempel på et begrep de lærte – «kongle». Her fikk de ta og kjenne, snakke og knytte kongla til andre erfaringer. Kongle var ekornets mat, de hang både på trærne og de kunne finne de på bakken. Karen forteller at hun ikke tror elevene kommer til å glemme hva en kongle er så fort.

### **5.3.2 Gjøre erfaringer**

Alle de fire informantene var opptatt av at elevene skulle «gjøre» noe, og ikke bare sitte ned med en bok. Etter analyse av de transkriberte intervjuene ble jeg oppmerksom på ordet «gjøre» som stadig gjentagende. Informantene mener at «det å gjøre erfaringer» er med på å øke elevenes forståelse. Silje sier «... tror nok det setter seg mer enn når de sitter og leser om det eller tegner om det, når de får lov til å leke det. Så det kommer jo mye begreper og sånt i den prosessen da».

Hilde er opptatt av at elevene skal få direkte erfaringer med temaer som de jobber med. Hun jobber veldig sesongbetont, og bruker nærmiljøet og årstidene til sin fordel. «Det er ikke så viktig å være avhengig av årsplanen dersom det dukker opp noe spennende som kan og bør brukes i undervisningen». Videre kan hun fortelle at de har hatt om matproduksjon, der de har vært på gårdsbesøk og tatt opp poteter. De har en annen gang vært å sett på hogstmaskin i

forbindelse, der temaet ble tilpasset etter dette fordi det var «når» hogstmaskinen holdt på og det engasjerte barna. Hilde snakker om at elevene trenger erfaringer for å huske:

Begreper, hva inneholder et begrep. Altså det tenker jeg at – ja, å snakke om et begrep det er fint det, men å få oppleve på kroppen og huske og erfare et begrep er noe helt annet enn å snakke om et begrep. Begreper får et innhold på en helt annen måte, tenker jeg da.

Hilde sier også: «Jeg har veldig troa på at skal det sitte skikkelig så må dem ha teori, men de må også ha konkrete, praksisnære personlige erfaringer for å få det til å feste seg».

Karen er glad i å bruke skolekjøkkenet. Elevene får lage mat og være i situasjonen. De har jobbet med ulike begreper på forhånd, for å så komme på kjøkkenet og bruke språk. Karen sier «det er vanvittig mye de kan lære når man gjør sånne ting».

Marit snakker om at det er viktig at barna får erfare, at de får lov til å gjøre endel praktiske oppgaver for å kunne lære og utvikle seg. Hun nevner Highscope-barnehager og mener at disse har hatt mer suksess for barn med spesielle behov. En Highscope-barnehage er en barnehage der aktiv læring og musikk skal være i fokus. De legger vekt på at barna selv skal ta egne valg, og gjøre egne erfaringer (Jonassen, 2017).

### **5.3.3 Lekens betydning – erfare begreper gjennom lek**

For Hilde og Silje er det tydelig at leken har stor betydning for deres undervisning. Hilde er opptatt av lekens egen verdi og uttaler at hun ofte kan justere opplegget sitt etter elevenes lek. «Det er mye god læring i lek... vi må ikke glemme overordnet del og bli helt fastlåst i læringsmålene for hvert enkelt fag». Her viser Hilde til læreplanen kunnskapsløftets overordnede del. Dersom leken er god hender det at hun lar de leke litt mer enn først planlagt. Dette bekreftes også under observasjonen, der Hilde sier «det er mye sosial læring som foregår her nå». Det observeres at hun går rundt og snakker med elevene, der hun bygger gode relasjoner. I observasjonen kan jeg se at elevene holder på med rollelek og at det kan se ut som de lærer av hverandre. Noen av elevene er flerspråklige, og lærer kan fortelle at de har problemer med forståelsen av en del begreper. I rolleleken erfarer de begreper sammen med de andre elevene. «Fillerye, det ligger en fillerye i skogen». Denne bruker elevene i leken, samtidig er det flere av de som har erfart et nytt begrep denne dagen – «fillerye». Elevene fikk kjenne på, se, bruke og sanse en fillerye i leken. Elevgruppen som er med på uteskole under observasjonen er de minste elevene. Hilde vet at de trenger gode pauser fra

læringsaktivitetene. Hun oppdager at elevene er klare for noe annet, elevenes konsentrasjon er over. Dette gjør hun noe med og bytter til litt lek før de skal gå tilbake til skolen.

Silje lar også elevene leke når de er på uteskole, Siljes elever er en gruppe på 3.trinn. Hun er også opptatt av hva leken gjør med den enkelte og mener den har mye å si for elevenes læring. Dette vises i hennes entusiasme og nysgjerrighet for elevenes lek under observasjon. Et eksempel er hvordan hun går inn i en gruppe elevers spontane restaurant-lek. Her lager de mat og drikke som de serverer. Silje deltar i leken og får de til å regne med realistiske priser og trekker inn matematiske begreper. Plutselig kommer hun inn som en engelsk gjest og elevene må ta i bruk sine engelskkunnskaper. Videre kjører hun på med svensk og bestiller «sockerdricka». Her er det flere som ser rart på henne, videre får hun servert en brus av en annen. Dermed var det noen andre som ble bevisst på hva «sockerdricka» betyr på norsk. Du kan se at elevene blir ivrige og fortsetter. De har også andre elever som er gjester og bestiller mat og blir med på leken. Silje uttrykker til meg på siden «det er så deilig når de er kreative». I intervju forteller Silje at «jeg benytter meg ofte av lek i undervisningen». Dette skjer både spontant og planlagt.

### **5.3.4 Bruk av kroppen**

Alle informantene er opptatt av det kroppslige på den måten at de tenker at det er viktig at kroppen brukes når noe skal læres. Det finnes flere eksempler på dette i datamaterialet. Silje er opptatt av at elevene skal bruke sansene sine. Hun snakker blant annet om bokstavinnlæringen på første trinn. Her brukte de flere ulike innfallsvinkler, med blant annet kroppen. Silje kan fortelle at de brukte alle sansene da de arbeidet med bokstavene, laget bokstaver, kjente på bokstaver, smakte, luktet, følte og lyttet. De fikk også lage farge på bokstavene. Da de tok i bruk smakssansen og «smakte» på bokstaver beskriver Silje det slik:

For eksempel når vi hadde bokstaven S, så hadde vi blindtest, så de fikk en liten sitronskive i munnen og reaksjonen da altså. Det var veldig morsomt. Vi hadde det på mange av bokstavene, det husker jo ungene veldig godt. De bandt bokstavene fort opp til det de smakte på da.

Under observasjon på uteskole kom det frem at elevene husket bokstavens «smaker» fra 1.trinn og at de husket bokstaven «O» og «S» best. O fordi de fikk de smake O'boy med sjokoladesmak og S fordi sitronen var sur. Silje brukte også en lignende metode da de hadde om følelser – da fikk de bruke farger og velge hvordan de ville «illustrere» en følelse.

Under observasjonen av Silje brukte hun et virkemiddel i forhold til lesing der hun lot elevene først lese, deretter fikk elevene utdelt en hubbabubba (stor tyggegummi) som de skulle bruke under lesingen. Så fikk de ulike utfordringer i forhold til hvor tyggegummien skulle ligge i munnen. Til slutt fikk de i oppgave å skulle lese samtidig som de blåste bobler. En kunne se at flere av elevene syntes dette var veldig morsomt og at de syntes det var utfordrende å lese når tyggegummien tok så stor plass. Det skapte mye glede og iver i klasserommet.

Marit har stor nytte av kroppen med tanke på begrepslæring i sin hverdag. Hun har en veldig kroppslig tilnærming til elevene. Begrepsutvikling er hovedfokus og noe hun gjør mye. Marit kan fortelle en historie om en blind elev hun jobbet med tidligere.

Det var det, vi snakket om ulike former – da hadde hun sittet og gjenkjent ulike former da hun hadde fått sånne små figurer å kjenne på. Men hun hadde ikke noen relasjon til det (...) Nå skal vi legge deg oppå bordet her inne. Også, så liksom lå hun og kjente på det. Det var den korte enden, og det var den lange enden og nede ved føttene, når jeg tar føttene mine sammen er det en kort ende der. Korte ender mot hverandre og lange ender mot hverandre. Hva er det vi egentlig kjenner på nå? Også gikk det litt tid, så skjønte hun at det er former rundt oss – det var noe (tankefull). Det var ikke bare det at nå skal vi snakke matematikk og det var geometri og trekanter og firkanter og sånt. Men at det var noe reelt og den eureka-oppfattelsen, det ble nesten litt sånn på gråten – det var – følte at hun var snytt for noe da. Skjønner du?

Marit forteller ivrig videre om at de fortsatte å oppdage ulike former rundt på skolens område og at eleven fikk en ny følelse av det å være i verden.

I løpet av Karens observasjon bruker hun en sang om november som hun synger sammen med gruppa. Denne sangen knytter hun sangen med været og november som måned. De snakker om at de har vært ute i regnet, de har kjent «novemberværet» på kroppen. I intervjuet senere stiller jeg henne spørsmål om dette, og hun kan fortelle ivrig «...og det var litt morsomt med været, jeg veit ikke om du la merke til det men ..... sa, «oooooooooh, jaaaaa» liksom. Skikkelig «novembervær» (latter). Så det var gøy». Karen virker glad for at hun får en følelse av at eleven virkelig har forstått hva hun har snakket om. Det observeres at Karen er veldig flink til å bruke sin egen kropp når hun forklarer, og i intervjuet kommer det frem at hun er bevisst på å bruke kropp ved forklaring. Hun liker også å la elevene gjøre for eksempel begreper fysisk.

Når det gjelder begrepslæring er Karen opptatt av «at det skal være forskjellige innfallsmetoder til å jobbe med begrepene... bruke begrepene flere ganger, på forskjellige måter. At de opplever det taktilt og sikkert enda viktigere kanskje med språkvansker, ja».

Hilde kan fortelle om hva bruk av kroppen og uteskole kan gjøre i forhold til minnespor i hjernen. Hun husker fra sitt eget studie at «når man beveger seg og artikulerer noe samtidig, skaper det et større/sterkere minnespor i hjernen enn bare å lese noe. At når man beveger seg (...) at det kan sitte lenger da».

Hilde kan fortelle om kvadratmeter som abstrakt begrep og hvordan hun tok i bruk det kroppslige i barnas læringsprosess.

Når bruker man kvadratmeter? Jo, når vi skal snekre, bestille opp golv, male en vegg, snakke om hvor stort et kjøkken er (...) I tillegg lagde de kvadratmeter i sanda med på en måte en meterstokk de hadde lagd selv (...) Da er det med en gang også lettere å forklare når de har lagt kvadratmeteren foran seg i sanda. Da skjønner de mer av, åja – det er en kvadratmeter. Det er også noe annet å se en kvadratmeter på bakken enn på tavla. Det blir på en måte en helt annen greie når du går fra tavla høyt oppe til grusen langt nede og kan fysisk stå i den kvadratmeteren (...). Så de forsto mye mer, «åja, det er en». Begynte å tegne opp flere kvadratmeter bortover på stranda, de forskjellige gruppene. Da begynte vi å snakke om: tenk deg at du skal lage deg et bad, det skal være 10 kvadratmeter. Og da sa noen at du kan lage det helt kvadratisk eller du kan lage et avlangt bad. Så lenge de hadde kvadratmeteren foran seg fysisk i sanda, så var det akkurat som det gikk opp et lite lys.

De hadde også sett hvor mange elever de kunne klare å få plassert inni en kvadratmeter.

## **5.4 Bruk av estetiske aktiviteter og erfaringer**

### **5.4.1 Kunstpregede oppgaver**

I uteskolen får elevene til Silje oppgaver som har sammenheng med det de jobbet med inne i klasserommet. De har startet opp med temaet «dyr fra fortiden». Ute får de en gruppeoppgave der de skal lage hvert sitt dyr fra fortiden i materialer de finner ute i naturen. Silje går rundt til elevene og observerer, hun anerkjenner elevenes arbeid uten å bestemme eller påvirke hvordan de skal utføre oppgaven. Når de er ferdige stiller hun spørsmål som «hva ser vi her?», «kan dere forklare?», «så spennende, forklar?». Her lukker hun ikke, men lar elevene åpne seg og velge en egne ord og begreper for det vi kan se. Se vedlegg 1 for noen bilder av hvordan denne oppgaven ble løst.

Når elevene til Silje blir oppfordret til å tegne følelsene sine med farger er dette også en form for en kunstpreget aktivitet.

#### **5.4.2 Poesi**

Hilde kjørte et opplegg rundt dikt der hun brukte flere innfallsvinkler. Hun forteller det slik:

Vi hadde om dikt ute og snakka om dikt inne. Hørte jo på dikt, vi leste ulike dikt, de lagde dikt. Så gikk vi ut til elva, vi er også heldige som har en elv rett nedenfor skolen (...) Og da fikk de i oppdrag å sette seg et sted de kjente de kunne hente inspirasjon eller sitte i fred og skulle prøve å lage dikt da. Altså, det ble altså så fine dikt. Jeg og hun som var med meg vi ble så imponert. Og det, de diktene tror jeg ikke hadde kommet inne i et klasserom (...) Fordi det liksom, vi sa bruk sansene. Hva hører dere? Hva ser dere? Hva slags følelser får dere inni dere av å sitte der? Altså noen elever satt på steiner midt uti elva liksom, de hadde hoppa uti (...) og langs kantene, og noen valgte å sette seg opp i skogen litt vekk fra elva (...) Jeg er sikker på, som jeg sa i sted at de diktene hadde ikke kommet på en asfalt eller i et klasserom.

#### **5.4.3 Sang, musikk og dans**

Karen kan fortelle at hun liker å bruke endel sang i sin undervisning, og tenker at det er en måte for begrepslæring det også. Hun ser viktigheten av at elevene får brukt flere av sine sanser når de skal lære.

Karen kunne tenkt seg å bruke kroppen enda mer når hun har undervisning inne. Hun skulle ønske at de hadde et litt større rom å være på slik at bevegelse blir lettere å gjennomføre. I dag har gruppa et ganske lite grupperom, så det er liten plass til for eksempel dans. «Jeg kunne tenkt meg å bruke dans». Karen har også hatt om temaet kroppen, på veggen kan en se at det henger plakater i barnas størrelser, her har de fått tegnet rundt seg selv og satt på navn på kroppens deler.

Marit kan fortelle at «det er bevist at musikk viser aktivitet andre steder i hjernen enn der språksenteret ligger». Videre sier hun at musikken gir vibrasjoner som elevene kan høre. Hun har tidligere observert elever som elsker å legge seg inntil pianoet og bare kjenne på disse vibrasjonene som skapes. Flere av disse elevene har hatt redusert hørsel/ingen hørsel. Marit kan fortelle at hun har erfaring med flere elever med nedsatt hørsel ofte elsker musikktimer.

## 5.5 Variasjon og dialog

### 5.5.1 Variasjon

Hilde er veldig opptatt av variasjon. Hun kan fortelle at hun er opptatt av Howard Gardners teori om de ulike intelligensene og at den har hatt mye å si for hennes undervisningsvalg:

Jeg tenker jo at jo flere læringsarenaer, jo mer variasjon – min erfaring er at da ser man at kunnskapen og kompetansen sitter litt bedre. Man kan jo etter mange år i skolen se at mye teoretisk kunnskap som ikke blir anvendt ofte eller anvendt på flere måter blir borte. Jeg er veldig fan av Howard Gardner-teorien og de ulike intelligensene. Fordi jeg ser jo at alle barn er ikke teoretiske, de lærer ved å gjøre, så jeg vil at mine opplegg skal være både teoretiske og også praktiske. For å få med seg mangfoldet av elever.

Hilde mener at dagens skole er for teoretisk, «Jeg er jo litt kritisk til mye av det som har vært i mange år nå. Mye er så teoretisk. Heldigvis syntes jeg vi ser spor til endring i det nye kunnskapsløftet». Samtidig mener hun at læreren en har har mye å si «man er veldig prisgitt å ha en lærer som tenker mye variasjon». Videre er hun opptatt av å få frem at dette er hennes tanker og ting hun er opptatt av. «Jeg føler at man må bli flinkere i norsk skole til å møte mangfoldet av barn og legge opp til mer variasjon. Tørre å tenke ut fra klasseromsboksen og tenke utenfor lærerboksen».

Videre sier Hilde at systemet må også være med på og få øynene opp for uteskole. «Systemet må skjønne at vi må ha flere kunnskaper, vi må ha mer enn bare teoretiske kunnskaper. Og det krever at vi kommer oss ut av klasserommet og det krever at vi legger litt mer opp til også utforskning, utprøving (sukk), la elevene få lov til å bruke og prøve ut». Hun legger også til dette med at det ser bedre ut med det nye kunnskapsløftet. I tillegg mener hun at vi må trygge lærerne der ute på dette, de trenger å vite hvordan de skal utføre jobben med tanke på uteskole.

Silje er også opptatt av variasjon i undervisningen. Dette ser jeg både i observasjon av undervisning og blir fortalt i intervju. Hun varierer mellom ulike undervisningsmetoder både ute og inne. Elevene får ved flere anledninger bruke flere sanser på en gang. For eksempel snakker hun om den gangen de lærte om steinalderen. Hun forteller:

...vi dramatiserer ganske mye og... da tok vi jo den kunnskapen vi hadde om steinalderen da. Den tok vi med oss ut også lagde vi en steinalderdag. Da bodde vi på steinaldervis, vi bygde hytter, noen fant huset sitt i steinskråninger... jeg hadde jo tegna helleristninger rundt omkring med kritt på steiner som de måtte tyde ... også var det en stubbe som var et stort dyr

som vi var å jakta på. Så lagde vi pil og bue og jakta, vi var ute å jakta. Så serverte vi kjøtt etterpå så de fikk smake på det dyret som de hadde skutt da.

Silje sier «det kommer jo mye begreper og sånt i den prosessen da». Hun mener det setter seg mer enn når de sitter og leser, tegner eller skriver om det.

### **5.5.2 Dialog – utgangspunkt i elevene**

Karen buker dialog i sin undervisning:

ja, jeg er veldig åpen for spørsmål og oppklaringer da. Jeg syntes det er viktig å ta utgangspunkt i det de sier, både for at de skal bli sett og anerkjent, og spinne videre på det som de er interessert i da. Det er jo en fin måte å utvide språket på.

Det observeres at Hilde ofte har dialoger med elevene. Hun har uttrykt i intervju at hun mener at gode relasjoner er viktig. Uteskolen ser hun som en gyllen mulighet til å bygge disse relasjonene, både elev – elev og lærer – elev. Under spisingen setter Hilde seg ned sammen med en guttegruppe, der hun går i dialog med guttene om det som har opptatt dem i leken før spisingen. Guttene ser ivrige og glade ut, der alle deltar i samtalen med læreren.

Silje har også flere gode dialoger med elevene, både ute og inne. Dette observeres godt på blant annet uteskolen da Silje går rundt og snakker med elevene. Silje har fortalt i intervju at hun bruker mye drama i undervisningen. I observasjonen kan jeg se at hun tar i bruk dette når hun går rundt og deltar i elevenes lek. Hun bringer inn ulike språk (engelsk, svensk og andre morsmål). Hun tar utgangspunkt i den enkelte, for å så gi slipp og la elevene fortsette selv.

## **5.6 Utvikling og forståelse av begreper**

Hilde uttrykker under intervju at hun ønsker bevissthet rundt begrepene. Samtidig sier hun at hun er bekymret for noen barns utvikling av begreper:

Det med at barn i dag er ikke så mye med å lage mat. De har nesten ikke klokke på seg lenger. Den samtaler ikke så mye med foreldre sine om «hvor langt er det vi skal kjøre nå». Hvor mange kilometer er det? Eh, hvor lang tid tror dere det tar å kjøre dit og dit? Det er ofte en ipad foran i bilen og de voksne snakker og barna sitter med en ipad bak at begrepsforståelsen for så mye som man før, bare vi som på en måte er, vi er fortsatt ganske unge, men det har skjedd noe som man merker at – jeg tror at skolen må enda mer ta praktiske situasjoner til hjelp for å få dem til å forstå bedre, fordi de praktiske situasjonene som hjemmet før sto for, de syntes jeg blir mer og mer borte.

Karen har tanker om hvordan hun mener elevene utvikler begreper:



Du har forskjellige erfaringer og erfaringsbakgrunn på det meste da. Alt alle forbinder litt forskjellige ting og situasjoner med selv de mest konkrete tingene». Videre sier hun: «Også utvider du begrepene etter hvert da.

## **5.7 Den symbolske siden av begrepslæringen**

Alle informantene hadde også fokus på den systematiske siden ved språket og var opptatt av at elevene skulle få en forståelse av ulike begreper. Spesielt informantene som holder mye på med uteskole tar veldig ofte utgangspunkt i noe de enten skal bruke ute eller har brukt ute når de jobber med begreper med et «symbolsk» fokus.

Elevene i Siljes klasse startet dagen med en systematisk begrepslæring, der de så på begrepets oppbygning i en strukturert modell. Denne modellen hadde en veldig sterkt symbolsk del i forhold til den betegnende prosessen til Kristeva.

Informantene forteller at de ikke har en sterk tilknytning til begrepsmodeller i undervisning eller begrepsmodeller generelt. De uttrykker at de velger litt selv og at de bruker den kunnskapen de har. Informantene blander litt, og tar først og fremst utgangspunkt i der de er nå og det de holder på med. Det er heller ikke lagt noen føringer for modeller som de er nødt til å bruke lokalt på skolene.

## **5.9 Øyeblikkenes verden**

Hilde opptas av øyeblikkene i elevenes verden. Hun snakker om «grøftekant-pedagogikk/den døde mus-pedagogikk». Slik jeg forstår Hilde mener hun at det er viktig å ta tak i det elevene er interessert i, og bruke dette aktivt inn i læringssituasjonen. Hilde forteller når vi er på vei ut i skogen om en gang de var på tur hvor de oppdaget en stålorm på veien. Denne var nesten oppspist og manglet en del, så skjelettet lå igjen på ene siden. Læreren tok tak i elevenes interesse der og da, det øyeblikket som ble skapt i situasjonen selv om temaet for økten egentlig var noe helt annet. Elevene fikk vite at stålormen egentlig ikke er en orm, men et krypdyr. Her fikk de direkte erfare et krypdyr og snakket om nedbrytere med tanke på at en del av stålormen hadde blitt skjelett. En annen gang hadde de funnet en død mus, uten blod. I stedet for å avfeie og si «æsj» og gå videre lot Hilde elevene være nysgjerrige. Noen lurte på hvorfor musa hadde dødd, da den var uten blod. Hilde erfarer at elevene stiller gode og reflekterte spørsmål som de oppriktig lurer på i slike situasjoner. Situasjoner som skjer her og nå – i øyeblikket. Dette blir ofte gode uplanlagte opplegg. Hilde sier at hun velger bevisst å ta seg tid til å snakke om det de finner.

Jeg vil avslutte analysedelen med å skrive noe Marit sa under sitt intervju:

Jeg ønsker å lære mennesker å bli en god kommunikasjonspartner. Det handler om formidling mellom mennesker. Lærer å bli menneske. Språk er uttrykk for noe. Språket handler om selve livet. Det henger sammen. Det var noe.

## 6. Drøfting

Drøftingsdelen tar utgangspunkt i analysens kategorier, sammenfatter og re-kategoriserer med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål og analysedel. Oppgavens problemstilling er hvordan tilrettelegges det for autentiske og estetiske erfaringer ubevisst og bevisst i begrepslæringen i grunnskolen? Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for drøftingsdelen skli veldig inn i hverandre og besvares sammen. Spørsmålene som stilles er hvordan jobber deltagende pedagoger med den semiotiske delen av språket og hvordan kan «resten» komme til syne? Hvilke (semiotiske) erfaringer tilrettelegger deltakende pedagoger for med hensyn til begrepslæringen og hvordan får eleven erfare i begrepsundervisningen?

Det semiotiske lar seg ikke beskrive, og dersom det skal beskrives for en annen skjer det i den symbolske delen (Myklestad, 2015). Tekst vil automatisk være mer nærliggende det symbolske. I oppgaven forsøker jeg å fremstille noe som egentlig ikke kan beskrives. Utfordringen er å få tak på og fremvise de autentiske og estetiske erfaringene som har foregått under intervju og observasjon. En definisjon vil fungere som en midlertidig forklaring, et øyeblikksbilde av en mening mellom to subjekt der og da – i øyeblikket. En estetisk erfaring blir dermed noe som skapes i øyeblikket mellom de deltakende subjektene i hver prosess. En estetisk erfaring som vanskelig kan forklares med ord og begreper, samtidig som den er like viktig som den symbolske forklaringen av et begrep. Når vi bruker språk, virker de to «uavhengig/avhengige» elementene av språket samtidig. Det semiotiske og det symbolske, dermed kan ikke den ene utelukke den andre. Ved en estetisk erfaring gis den semiotiske delen mulighet for et større spillerom og kan lettere ta plass og vise seg som «noe». Det autentiske og estetiske vil skli litt inn i hverandre, der det ene begrepet er ment for å utfylle det andre.

Teorien gir et blikk på hvordan det semiotiske kan gi seg til kjenne selv, selv om det alltid vil være noe vi aldri vil få tak på. En del av øyeblikkene, en del av det semiotiske som har tatt del i observasjon, intervju og underveis i arbeidsprosessen vil ha forsvunnet for alltid. Dette i forhold til slik Kristeva (1974/1984) beskriver den betegnende prosessen og den semiotiske delen av språket. Teorien som er gjort rede for utgjør utgangspunktet for de funnene som er gjort.

Fordi de to delene av språket ifølge Kristeva (1974/1984) deltar i alt språk vil de begge inngå i språklig samhandling. Informantene brukte den symbolske delen av språket bevisst sammen med elevene. Den fikk for eksempel inngå systematisk hos Silje inne i klasserommet, der hun jobbet med et ords oppbygning. Det semiotiske ble tilrettelagt for bevisst og ubevisst hos alle informantene. Spørsmålet blir hvilken av delene som får ta eller tar størst plass.

Informantenes undervisning kan på mange måter sies å ha flere fellestrekk, samtidig som de på andre måter er ulike. Hovedpoenget med oppgaven er ikke å sammenligne for å finne ut om den ene er bedre enn den andre, men å lete frem de semiotiske delene som kan gi seg til kjenne gjennom estetiske og autentiske erfaringer. I denne oppgaven er det den semiotiske delen jeg har lett etter og hvilken plass den har fått. Derfor har den symbolske delen fått mindre oppmerksomhet, likevel må den og får den ta plass fordi de to delene til sammen skaper mening for subjektet i den betegnende prosessen i møtet med den andre (Kristeva, 1974/1984).

I drøftingsdelen vil jeg knytte mine analyser opp mot teori. Påfølgende drøfting forsøker å finne sammenhenger og få tak på noe av det som kan føre til estetiske og autentiske erfaringer. Det skrevne blir et utvalgt utdrag, samtidig som det vil skapes en ny forståelse og mening av leseren i møtet med teksten.

## **6.1 Semiotiske avtrykk/spor i begrepslæringen hos informantene**

Analysedelen avsluttet med Marit som sa at vi «lærer å bli menneske. Språk er uttrykk for noe. Språk handler om selve livet. Det henger sammen. Det var noe». I forhold til Kristevas språkteorier er Marit inne på noe her, da språk i hovedsak anses som et redskap for å være i verden og at språket kommer som et resultat av en førspråklig adskillelse og et behov for å kunne kommunisere med andre (Kristeva, 1974/1984). Marit har et syn på språk som kan virke i tråd med Kristevas tankegang, der hun bevisst eller ubevisst tar hensyn til et språk som innehar to sider – det symbolske og det semiotiske. Språket handler faktisk om selve livet, når et subjekt adskilles fra moren og settes ut i livet (Kristeva, 1974/1984). Det er språket som virker inn på vår tilknytning til den andre. Språk er «raison d'être», altså grunnen til å eksistere. Språk eksisterer først og fremst for at vi skal kunne kommunisere med hverandre. I språket skapes subjektet da det konstruerer mening (Kristeva, 1974/1984). Det er i språket vi finner oss selv som subjekter, det betyr at språk er sterkt knyttet til det mennesket vi er – subjekt-i-prosess. «Språket handler om selve livet». Når Marit har denne grunnholdningen,

sammen med det hun kan fortelle i intervju kan jeg velge å tro at hennes undervisningen skaper rom for den semiotiske delen av språket.

### **6.1.1 Uteskole kan virke positivt for autentiske og estetiske erfaringer**

Etter å ha intervjuet og observert informantene i praksis ser jeg at uteskole kan åpne for autentiske og estetiske erfaringer. Dette kan det være flere grunner til også grunner som det ikke er mulig å sette ord på. Grunner som ligger innenfor den estetiske og semiotiske delen av språket. Her gjøres det et forsøk på å finne frem til «semiotisk erfaring» som gir seg til kjenne i uteskolen og se dette i sammenheng med teori.

For det første gir naturen og uterommet en helt egen følelse av det å være. Det å bare være til stede i omgivelsene. I uterommet sanser kroppen, det skapes følelser og den enkelte påvirkes på ulike vis. Slik jeg ser det i lys av Kristeva (1974/1984, 1973/1986b) gir det å være ute i det fri et større spillerom for det semiotiske. Noe uforklarlig, som ikke kan forklares med ord finnes her. Det er «noe» med det å være ute i frisk luft, noe som påvirker hode og kropp – helhetlig – som gjør at vi befinner oss i en annen læringssituasjon enn inne i klasserommet. Det å være ute gir en annen kroppslig følelse enn det å være inne. Samtidig gir det en helt annen bevegelsesfrihet. En følelse av det å være fri, kunne oppdage og utforske i «friheten». Noe kan selvfølgelig forklares i det symbolske, helt konkret som for eksempel at det ser annerledes ut eller at det lukter annerledes. Likevel er det noe ved det at det ser annerledes ut eller lukter annerledes som også påvirkes av det semiotiske. Det er noe ved det du ser som forblir ubeskrivelig i beskrivelsen - alt kan ikke beskrives med ord, det er en semiotisk «rest» (Kristeva, 1974/1984). I uteskolen vil det semiotiske kunne virke mer på den enkelte, fordi det gir blant annet øyeblikkene større mulighet for oppmerksomhet.

For Hilde og Silje gir uteskole en mulighet for øyeblikkslæring på en annen måte enn det ville gitt innenfor klasserommet. Dette fordi det blant annet skjer flere uforutsette ting, som for eksempel å oppdage en død orm eller mus på veien. Hilde tar i bruk «grøftekant-pedagogikk/den døde-mus-pedagogikk» der hun lar øyeblikket få plass og rom. Hun lar elevene få være nysgjerrige. De får lov til å oppdage og utforske her og nå. Det opprinnelige opplegget må vente. Hilde ser ikke på dette som et tap, men som en mulighet i situasjonen og det øyeblikket som har oppstått. Noe som vil være mest sannsynlig gir det semiotiske mer plass via sansing, øyeblikk og det «å være». I stedet for at det blir en tvungen situasjon tas det høyde for subjektene-i-prosess og der de er her og nå. I tråd med Kristevas (1974/1984)

betegnende prosess. Jeg vil ta opp igjen og drøfte øyeblikkene mer under delkapitlet «leken og øyeblikkene».

Kristeva (1974/1984) sier at det semiotiske er metaspråket til språket, og at når vi begynner å snakke om det så låses det fast. Dermed blir det vanskelig å kunne si at «ja, uteskolen viser at det semiotiske gis mer plass». Subjektet-i-prosess er hele tiden i stadig utvikling, det er åpent og oppmerksomt både mot omgivelsene og seg selv (Myklestad, 2015, s.35). Det å være ute i undervisningssituasjoner kan være med på å legge mer til rette for en estetisk tilnærming til det som skal læres. I en estetisk tilnærming er vi samtidig nærmere den semiotiske delen av språket, og den vil da kunne ta en større plass enn den ville ha gjort ved et standardisert begrepslæringsopplegg inne i klasserommet. Vi kan si at uteskolen i informantenes eksempler har større mulighet for at en estetisk tilnærming kan skje fordi kroppen får utfolde seg, de får sanse og det gis rom for det ubevisste.

Ved at det gis rom for det ubevisste bidrar uteskolen til et språk som ligger utenfor det symbolske. Slik jeg ser det viser analysen at informantene føler de har mulighet til å gi elevene direkte erfaringer med begrepene. De opplever at undervisningen blir mer autentisk. Slik som Karen med begrepet «kongle». Her fikk elevene tatt i bruk mange av sine sanser, både kroppslig og kognitivt. Når det gjelder Hildes «kvadratmeter» ga uteskolen blant annet muligheter for å lage flere kvadratmeter fysisk. Kommentaren til Hilde fra intervju viser at uteskolen gir elevene andre muligheter og utfordringer der hun uttrykker at hun velger å ta i bruk både «uteskole og inneskole» fordi «de to arenaene skal på en måte gi ulike erfaringer til elevene». Siljes eksempel fra da de lærte om steinalderen viser mulighetene som uteskolen ga når det gjaldt autentiske og estetiske erfaringer. Elevene fikk erfare helleristninger, bygge egne hytter og hus, jakte på dyr og spise «dyret» i etterkant. Her skaper informantene læring innenfor en helhetlig læring og et helhetlig menneskesyn (Fredriksen, 2013).

De valgene den enkelte pedagog tar har en avgjørende rolle for hvor fokuset vil være. Det vil ha noe å si hvordan den enkelte utnytter «uterommet». Dette gjelder selvfølgelig både ute og inne, samtidig som uterommet gir en helt egen mulighet. En mulighet til utfoldelse der det estetiske og autentiske får større rom til å fremtre både bevisst og ubevisst. Informantenes uteskole viser at det kan skapes flere estetiske og autentiske uttrykk i undervisningen. Det er mange sanser som kan tas i bruk og det åpner opp for at begrepene kan utvikles på i en åpen utforskning dersom en legger oppgavens datamateriale til grunn. Bruk av uteskole vil kunne

favne bredere og gi muligheter for et språk som åpnes opp og ikke låses fast. Slik Kristeva (Haaland, 2006) ikke ønsker å låse fast i gitte strukturer.

Informanten Hilde kan syntes å dele Kristevas oppfatning da hun mener at «systemet må forstå at vi må ha mer enn bare teoretiske kunnskaper». Her kan jeg tolke det dit at hun ønsker en skole som også tar høyde for «noe mer». Videre mener hun at uteskole skaper et større rom der flere elever følger med og syntes det er spennende. Sett utfra teori, dersom begge sidene ved Kristevas (1974/1984) språk tas hensyn til når undervisningen planlegges kan det skape mer spenning fordi det inneholder noe mer enn det statiske, det fastlåste. Det er i det semiotiske språket at utvikling kan skje (Kristeva 1974/1984). Hvor mye av det semiotiske som får ta plass og kan føles eller oppdages i nonverbale drifter/gester skjer i møtet med øyeblikket og de subjektene som deltar.

### **6.1.2 Bruk av kunst, poesi, musikk og dans**

I analysedelen ser vi at flere av informantene bruker kunst, poesi, musikk og dans i sin undervisning i forhold til begrepslæring. Ifølge Kristeva (1974/1984) er det i disse uttrykksformene det semiotiske får størst spillerom. Estetiske uttrykk der elevene får lov til å kommunisere begreper og utvikle disse der begge sidene av den betegnende prosessen får oppmerksomhet, både det symbolske og det semiotiske. Ilje-Liens (2020) forskning bekrefter at en estetisk virksomhet kan gi en kroppslig tilgang utenfor språket. Det vil si at begrepsundervisning som inneholder estetiske erfaringer vil kunne gi elevene tilgang til en dypere kroppslig forståelse.

I følge Østergaard (2013) er naturfag et fag som er ansett som vitenskapelig, der han mener at estetiske erfaringer kan være med på å berike faget. Ved bruk av kunst i naturfag kan elevene få fordel av økt oppmerksomhet og sensitivitet. Han viser også til flere undersøkelser som er gjort der kunst har gitt positivt utslag for undervisningen. I artikkelen skisserer Østergaard (2013) fire potensielle samspillmuligheter for bruk av kunst i naturfag.

Gjennom å kontrastere vitenskap med kunst trer karakteren til naturvitenskapen tydeligere frem (...) Mens naturvitenskap bygger på et dualistisk syn på menneske (subjekt) og natur/verden (objekt), er kunst ikke-dualistisk på den måte at subjekt og objekt smelter sammen (...) Kunst representerer en estetisk innfallsvinkel til studiet av naturfenomener.

I forhold til begrepsundervisningen og informantene bruker de også estetiske tilnærminger. Østergaard (2013) ser på begrepet estetisk på en måte som sammenfaller med Kristevas

forståelse, der det handler om en før-kognitiv og sanselig erfaring uten ord. Østergaard ønsker ikke at naturfagundervisningen skal reduseres til ren naturvitenskapelig kunnskap. Det handler om så mye mer. Hvis vi leser dette gjennom Kristeva vil det si at noe av dette «mer» kan tilsvare det semiotiske.

Dette kan videreføres til begreper, da begreper brukes til alt rundt oss. Når vitenskap kan inneholde sanseerfaringer og noe vi ikke makter å sette ord på, inneholder begrepene det samme. Det finnes deler ved et begrep, en semiotisk del, som ikke kan beskrives (Kristeva, 1974/1984). Derfor vil det være viktig at vi har undervisning som inneholder estetiske elementer som støtter opp under begge sidene ved språket. Dette gjør for eksempel Karen når hennes elever får tegne rundt seg selv når de jobber med temaet kroppen, og når de får oppleve begreper på ulike måter «at det skal være forskjellige innfallsmetoder til å jobbe med begrepene (...) at de opplever det taktilt...»

Hilde lar elevene skrive poesi på uteskolen, der hun uttrykker «jeg er sikker på (...) at de diktene hadde ikke kommet på en asfalt eller i et klasserom». Uterommet gir igjen elevene en større «semiotisk dimensjon», en større mulighet for å utvikle egne ideer ved hjelp av noe som ikke kan beskrives med ord. Hilde velger bevisst å gi elevene sanselig erfaringer samtidig som de skal arbeide med diktskriving. Hun gir den semiotiske delen ved språket, det estetiske en større plass og er sikker på at det gir et mer annerledes resultat enn inne i et klasserom. Teorien støtter dette ved at vi kan klare å få mer tak på den semiotiske delen både ved bruk av poesi og estetiske uttrykk (Kristeva, 1974/1984). Hva annerledes som skapes i diktene i uterommet vil ligge i den semiotiske delen av språket.

Slik jeg tolker det ga det estetiske i form av noe ubevisst en slags effekt som beriket elevenes dikt. Hva denne effekten og berikelsen kan beskrives til å være vil ligge et sted i den semiotiske delen, eller i et spenningsfelt mellom, som noe ubeskrivelig. Det er noe som drifter elevene og gir dem en motivasjon til diktskrivingen, som igjen gir elevene et annerledes resultat. Siden det semiotiske er selve grunnen til å eksistere ifølge Kristeva (1973/1986b). Det semiotiske driver noe i oss. Her kan det virke som det semiotiske er med på å gi elevene en indre motivasjon for diktskrivingen. Hele den betegnende prosessen virker inn på elevene der de skaper et dikt som inneholder både det semiotiske og det symbolske.



Det kunne vært spennende å undersøke en klasse ute i skogen/ved elva og en klasse inne i klasserommet og sett på de ulike diktene som ble skrevet og sammenlignet. Elevenes estetiske erfaring i dette tilfellet hadde en påvirkning på den enkeltes læring. Begrepslæringen ute ble påvirket i større grad av den semiotiske delen av språket. Samtidig som at noe fortsatt vil ligge gjemt imellom – gjemt i øyeblikket og tapt for alltid. Det vil være noe som vi ikke klarer å få tak på, det vil alltid være en «rest» som blir igjen (Kristeva, 1973/1986b; Myklestad, 2019).

Hohr (2015, s.3) sier «Kunsten beveger seg på erfaringens grense, et vitnesbyrd om at det fins en ennå uoppdaget verden samtidig som at den endelige sannheten er uoppnåelig». Det betyr at vi aldri vil kunne få taket på alt, men med kunsten vil vi kunne klare å komme nærmere det vi ikke hadde begrep om tidligere. Dette ligger nære Kristevas semiotiske del av språket. Hohr (2015) ønsker å trekke frem kunst som et bidrag til undervisning med et estetisk perspektiv i alle fag.

Silje bruker et slikt estetisk perspektiv når hun tar i bruk kunstpregede aktiviteter. Dette gjør hun ofte i forbindelse med uteskole. Under observasjon fikk jeg være med på en av disse aktivitetene der elevene skulle lage et kunstnerisk bilde av dyr fra fortiden (se vedlegg). Elevene fikk fri utfoldelse i bruk av materialer og de fikk bruke egen fantasi. For å gjennomføre oppgaven er elevene nødt til å bruke begge sidene ved språket, det symbolske og det semiotiske. Uten å bruke sin kreative og utviklende side ville vi ikke fått frem disse naturbildene som elevene skapte i øyeblikket. De er nødt til å ta i bruk noe mer enn kun ord for å få frem en mening/et bilde. Silje gir elevene sine mulighet til å ta i bruk hele kroppen og hele mennesket – samtidig gis begge sidene ved språket mulighet for å fremtre (Kristeva, 1974/1984). Hver og en av elevene får være i prosess, der de kan bygge sin egen forståelse ut fra den kreative oppgaven de har fått. Elevene blir gitt mulighet for en samhandling med kroppen slik Ilje-Lien (Ilje-Lien, 2018) beskriver. Sammen bruker elevene estetiske tegn og inviterer hverandre inn i et felles prosjekt der de samhandler med noe mer enn kun talespråket. Pedagogen gir de en mulighet for en dialog som overskrider det symbolske språket. Det som skapes imellom dem forblir i øyeblikket, der noe vil forsvinne for alltid. Samtidig gir selve prosessen de har sammen muligheter for utvikling i den betegnende prosessen (Kristeva, 1974/1984).

Informantene bruker estetisk kommunikasjon av ulik grad, de gir elevene mulighet til bruk av kunst, poesi, musikk og dans. I følge Høhr (2015) vil et begrep vil representere noe i seg selv, det er noe konkret og systematisk. Begreper skaper en verden av adskilte ting. For å forstå at verden ikke er adskilt mener Høhr (2015) at subjektet må lære estetisk kommunikasjon, at for eksempel opplevelsen av jazz-musikk eller en naturopplevelse ikke kommer av seg selv. Når informantene gir elevene disse mulighetene får de også lov til å kommunisere estetisk.

Marit hadde erfaring med hørselshemmede elever som kunne føle vibrasjoner fra et spillende piano. Hun sier: «det er bevist at musikk viser til aktivitet andre steder i hjernen enn der språksenteren ligger». Her kommuniserer elevene på et ikke-talespråklig plan, det semiotiske gir en «mening». Dette viser noe av viktigheten med å ikke glemme musikken og det den kan være med på å gi de ulike elevene i skolen. Musikken er gjennom spedbarnsforskningen (Bråten, 2007) og Kristeva vist å komme som noe førspråklig. Den gir noe til oss, den gjør noe med oss - en følelse av noe – noe kroppslig skjer. Når du hører en melodi og får «gåsehud» skjer det noe kroppslig. Du kan ikke forklare det, men her har du følt noe av det semiotiske i språket. Det skjer noe, noe mer – noe estetisk ble kommunisert gjennom musikk og gjorde noe med deg. Karen brukte mye sang i sin undervisning i forhold til begrepslæring, her gir hun elevene sine en større mulighet til å oppleve den semiotiske delen av språket i læringssituasjonen. Hun uttrykker at sang er en form for begrepslæring det også. Karen kunne også tenkt seg å bruke musikk og dans mer i undervisningen. Under observasjon kunne jeg se at Karen brukte en sang for læring om måneden november. En melodi koblet sammen med ord som de snakket om i ettertid. Slik jeg tolker det hadde Karen en opplevelse av at eleven virkelig følte hva et «typisk» novembervær kunne være da det ble knyttet egne erfaringer til begrepet etter sangen. Hun uttrykker glede over at de har møttes i en felles forståelse i det symbolske «...og det var litt morsomt med været... skikkelig novembervær (latter). Så det var gøy».

For at ikke alt skal bli flytende og en skal føle at livet blir meningsløst trenger vi struktur. Vi trenger det symbolske, slik at det ikke blir en verden som kun eksisterer i det hinsidige. Slik Ilje-Lien (2019, s.99) hevder «mennesker trenger strukturer og mål som en regulering mot det grenseløse, som et felles bindende grunnlag for fellesskap og for å kunne reflektere over seg selv». For at vi skal kunne være i et fellesskap har vi behov for å være en del av det symbolske, samtidig som at det kan bli et for stort fokus på mål og mening. Derfor blir det viktig å se begge sider.

Fokus i dagens skole ligger mye på målstyring og effektivisering. Flere hevder at økonomi og konkurranse styrer skolens innhold (Haaland, 2011; Myklestad, 2013). Lilletvedt (2021) mener at de praktisk estetiske fagene er i ferd med å miste sin egenverdi. De får mindre fokus og blir sett på som mindre viktige:

Ingen fag er viktigere enn andre i utgangspunktet, men de er forskjellige...Stoltheten og fordommene kommer i vår tid og til liv gjennom språket og begrepene som brukes i skolen. Alt det vi gjør kan både teoretiseres og praktiseres. Praktiske og teoretiske fag, begrepene mangler både handling og refleksjon, slik de blir brukt i skolen og samfunnet. Håndarbeid sett på som at «hodet et koblet fra. Skolen bør ha en språkvask.

En tenkning med Kristeva (1974/1984) bør plassere begrepene i prosess, slik at de ikke forsteines og låses fast, slik Lilletvedt føler de har. Dersom en legger denne oppgavens teori til grunn, er det mye viktig læring vi mister når estetisk erfaring og praktisk estetiske fag blir nedprioritert. Muligheter for estetisk kommunikasjon legges vekk og det symbolske får større spillerom i form av konkret leseopplæring eller matematiske problem. Jeg sier ikke at vi skal legge vekk leseopplæringen – men, hva om vi tok i bruk og vektla begge deler slik som Østgaard (2013) i naturfag. Der begge sider i den betegnende prosessen er tatt høyde for, både det symbolske og det semiotiske. Det semiotiske kan få utspille seg, der et bevisst bruk av autentiske og estetiske erfaringer i alle fag vil slik jeg ser det kunne bidra til å ta et større hensyn til et helhetlig menneskesyn som igjen vil føre til en mer helhetlig læring (jmf. Fredriksen, 2013) der alle sidene ved mennesket blir tatt hensyn til. Ved å ta i bruk en kunstnerisk praksis kan vi kanskje klare å danne en engasjert og selvbevisst menneskehet i fremtiden slik Haaland (2006, s.134) hevder.

### **6.1.3 Semiotiske spor i det «å gjøre» (erfaringer)**

I analysen ser vi flere steder at Hilde er opptatt av å variere sin undervisning. «Jeg føler at man må bli flinkere i norsk skole til å møte mangfoldet av barn og legge opp til mer variasjon. Tørre å tenke ut fra klasseromsboksen og tenke utenfor lærerboksen». Slik jeg forstår Hilde tenker hun at dagens lærere er for avhengige av lærerbøker. Hun mener at pedagogene må prøve ut andre måter å lære på. «Det krever at vi kommer oss ut av klasserommet og det krever at vi legger litt mer opp til også utforskning, utprøving (sukk), la elevene få lov til å bruke og prøve ut». La elevene få ulike erfaringer. Her mener hun at uteskole kan være en av mulighetene. I tillegg kan en bevisstgjøring av den betegnende prosessen, og en belysning av det semiotiske gi en mulighet for utvikling – både for elevene og pedagogene. Haaland (2006) sier det ligger en motivasjon i det semiotiske språket. Dersom vi ikke retter oppmerksomheten

vår mot dette vil vi stivne fast og forbli der vi er. For å skape utvikling trenger vi den semiotiske delen. Dersom vi velger «å gjøre», la elevene få erfaringer som igjen bidrar til autentiske og estetiske erfaringer gjennom kropp eller det Ilje-Lien (2019) definerer som estetiske tegn kan vi åpne opp for det semiotiske, kjenne og føle på det som rører noe ved oss som vi ikke kan beskrive med ord. På denne måten kan begrepslæringen ta utgangspunkt i et beriket og mangfoldig språk der begge sidene i Kristevas (1974/1984) betegnende prosess gis plass.

Hilde mener «vi må ha mer enn bare teoretiske kunnskaper». Hun sier at vi må skape variasjon, utprøving og utforsking. Silje lar flere sanser tas i bruk. Hilde uttrykker en bekymring for begrepene i forhold til at elevene ikke lengre får erfaringer hjemme som de fikk tidligere og mener det er desto viktigere at skolen gir elevene erfaringer for å utvikle elevenes begreper. Det å la elevene få erfare og bruke en klokke på håndleddet gir dem noe mer enn det å skulle skrive ned fasitsvar på hva ulike klokker i matteboka tilsvarer. Det å faktisk kjenne på kroppen hvor mye noe veier, kontra å se bilde av et objekt i en bok og skrive antall kg kan utgjøre en forskjell på hvordan et begrep blir lært.

#### **6.1.4 Autentisk bruk av kroppen**

I analysen fremkommer det at alle informantene tar i bruk kroppen for å lære begreper i sin undervisning. Eksempelet til Marit der hennes svaksynte elev mister sin tidligere forståelse av begrepet «rektangel» og skaper en ny der hun føler og sanser. Hun får en bevissthet om at alt rundt henne er skapt av former, at det ikke kun er et begrep. Det er noe mer, begrepet har et større innhold. Eleven får en autentisk forståelse av at begrepet har noe mer ved seg, noe som ikke kan beskrives med ord. «..også gikk det litt tid, så skjønnte hun at det er former rundt oss – det var noe (tankefull). Det var ikke bare det at nå skal vi snakke matematikk...». Her gir den semiotiske delen seg til kjenne, det er noe mer som ikke forklares. Hun kjenner på en slags estetisk uro, noe som skurrer som ikke stemmer. Eleven har en stor del av pepperkakedeigen, en «rest» som forstyrrer (Kristeva, 1973/1986b; Myklestad, 2019). Begrepet må føles – kjennes – sanses – oppleves og erfares med kroppen. Kroppen forteller, kroppen varsler. Det er *noe* som påvirker begrepet, som styres av noe annet et det symbolske når eleven ligger på pulten og får kjenne rektangelets kanter fysisk. Ved hjelp av økten skaper eleven en ny midlertidig forståelse av begrepet «rektangel». Slik jeg forstår Marit har eleven fått en helt ny forståelse for ikke bare rektangel, men noe mer som også omhandler hele elevens virkelighetsforståelse. I forhold til Kristevas (1974/1984) teorier er eleven subjektet i

prosess, der begrepet deltar i prosessen og ny mening fikk slippe til. En ny mening er konstruert - midlertidig, fordi den igjen kan forstås på nytt. For Kristeva skjer meningsdannelse slik at mening gir seg til kjenne i det symbolske, som senere omdannes til en ny, annerledes forståelse enn tidligere. Et «nytt» begrep, som ikke skal fastlåses, men som har mulighet for videre utvikling (Myklestad, 2015). Denne opplevelsen skapte en større følelse av mening for subjektet, der en større del av det ubeskrivelige semiotiske fikk ta del og pepperkakedeigklumpen fikk muligens bli litt mindre. «Resten» fikk sitt utspill i øyeblikket, som noe ubeskrivelig – likevel tilhørende og like viktig. Det ble tatt hensyn til og høyde for i dette eksempelet, selv om det kanskje ikke var bevisst fra Marits side.

De tre andre informantene bruker også kroppen i begrepslæringen på ulike måter. Silje lar elevene få «smake» på bokstavene da de skulle lære nye bokstaver på 1.trinn. Under observasjonen fikk de blåse tyggegummibobler når de skulle lese. Dette gir elevene erfaringer. Ifølge Kristeva konstrueres mening med kroppen (Oliver, 2003). Dersom mening konstrueres med kroppen gir pedagogene elevene muligheten til å skape egne nye meninger når de legger til rette for at de skal bruke kroppen inn i læringen. Elevene fortalte selv at de husket godt at de hadde lært om bokstavene og hvilke bokstaver som hadde gitt mest inntrykk. Det kan virke som om dette har hatt påvirkning på deres læringsprosess. Hilde noe lignende når elevene skulle jobbe med begrepet «kvadratmeter». Elevene fikk erfare begrepet med kroppen. Både føle og kjenne på størrelsen, stå inni og se hvor mange de fikk plass til og bruke begrepet til noe annet enn kun å bruke andre ord for å forklare. Hilde følte at elevene «forsto mye mer». De tok i bruk erfaringen de hadde gjort til å gjøre nye erfaringer i det neste øyeblikket når de «... Begynte å tegne opp flere kvadratmeter bortover på stranda».

Hilde snakker også om minnespor i hjernen i sitt intervju. Her tenker hun at bruk av kroppen i læringssituasjoner skaper et sterkere minnespor i hjernen enn bare det å skulle lese noe i en bok. Hun tenker at kunnskapen «sitter lenger». Jeg tolker det slik at hun mener det er noe ved det kroppslige som påvirker og gjør at den enkelte lærer det bedre. Det setter seg noen semiotiske spor. Spor som ikke kan forklares, men som har vært deltakende i den språklige samhandlingen. I samsvar med den betegnende prosessen til Kristeva (1974/1984).

Karen er bevisst sin bruk av kroppen mye når hun forklarer et begrep til elevene. Her kan vi kanskje at hun bevisst gir det semiotiske en mulig større plass enn om hun bare skulle forklart uten. I tillegg er hun opptatt av at elevene skal ha ulike innfallsmetoder når de jobber med

begreper – herav også kroppslige der hun uttrykker noe om viktigheten «at de opplever det taktilt» og at hun liker at elevene jobber kroppslig med begrepene. Eksemplet med «novembervær» og hvordan de har følt det på kroppen viser også at Karen tar i bruk elevenes tidligere kroppslige erfaringer (fra samme dag og tidligere) og bruker de i begrepslæringen. Det «semiotiske» ved begrepet trekkes inn. Det skapes en non-verbalt kommunikativt samspill mellom Karen og elevene i dette øyeblikket. Der det er «noe» ubeskrivelig som skjer. Det jeg klarer å få taket på er at hun forstår at de har forstått og motsatt. De deler dette øyeblikket sammen.

David Abram (2005, s. 11-12) skriver om sansenes magi og hvordan kroppen spiller en viktig rolle i forhold til det å være menneske. Bare i kontakt og samspill med det ikke-menneskelige er vi helt ut mennesker». Han mener vi i dagens samfunn oversvømmes av teknologi, og at relasjonene mellom mennesker er i ferd med å bli flate. Dette samsvarer med hva Myklestad (2013) og Haaland (2011) hevder i sine artikler. Abrams tanker om sansene og hvordan kroppen er viktig kan kombineres og understøtte Kristevas teorier om språk. Når informantene snakker om å «gjøre erfaringer» snakker de indirekte om å bruke flere sanser. For informantene kan det se ut til at det er viktig å gi elevene mulighet til bruk av ulike sanser. Hilde sier for eksempel at «...å få oppleve på kroppen og huske og erfare et begrep er noe helt annet enn å snakke om et begrep» og at elevene må «...ha konkrete, praksisnære personlige erfaringer for å få det til å feste seg». Silje mener det «...setter seg mer når de får lov til å leke det...» eller når de fikk sanse bokstavene på ulike måter ved å lage bokstaver, kjenne på bokstaver, smake, lukte, føle og lytte. Når Siljes elever får lese med hubbabubba (tyggegummi) på ulike måter får de også en annen kroppslig sansbar erfaring. Marit bruker legger også opp til bruk av flere sanser når eleven fikk oppleve begrepet «rektangel» fysisk. Karen er opptatt av at elevene skal bruke begrepene på forskjellige måter, deriblant at de skal oppleve taktil bruk. Kroppen skal og bør brukes i begrepslæringen hos informantene, i samsvar med Abrams tanker om «sansenes magi» og hvordan de påvirker mennesket.

«Meningen spirer fra den sanselige verdens dyp, i møtet, sammenstøtets og samspillet hete» (Abram, 2005, s.78). Når barn lærer språk så er det først ved å etterligne de lydene de hører rundt seg. «kroppen gir gjenlyd – lærer morsmål kroppslig». «Ethvert forsøk på å fastslå hva språk er møter en underlig begrensning» (Abram, 2005, s.77). Denne underlige begrensningen kan sees opp mot Kristevas semiotiske og det at kroppen gir «gjenlyd» kan virke sammenfallende med det Kristeva kaller «Chora». Teorien understøtter viktigheten at et

menneske får erfare begrepene gjennom sine sanser, at de får lov til å føle på den semiotiske gjenklangen. For å erfare er vi i øyeblikkene her og nå.

### **6.1.5 Leken og øyeblikkene**

I analysen kom det frem at både Hilde og Silje var opptatt av både lek og det å ta i bruk de øyeblikkene som dukker opp. De ønsker å tak i elevenes interesser og det som skjer her og nå. Leken er en aktivitet som skjer her og nå, dermed kan den anses å også være i øyeblikkenes verden. I leken kan barna utforske, de kan erfare og de kan lære kroppslig. Lindholm (2019) skriver at barns lek gjør at nye begreper dannes, de bruker kroppen til det vi senere kan klare å gjøre kognitivt. Barn bruker hele kroppen når de opplever og erfarer. Det finnes studier som viser at lek styrker språkutvikling og begrepslæringen (Lindholm, 2019).

Lindholm (2019) problematiserer det at det i dag er for mye faktuell læring. Her skal begrepene læres strukturert og instruert, som igjen fører til svakere eierskap til begrepene. Når begrepene læres instruksjonsbasert, fjerner vi litt av barnas nysgjerrighet mener Lindholm (2019). I forhold til autentiske og estetiske erfaringer og det som teoridelen sier om disse begrepene viser det at det blir viktig å la elevene få erfare begreper på denne måten. Der det tas hensyn til begrepenes ubevisste og bevisste side i utviklingen av språket.

I leken får elevene bruke språk, der begge sider kan få ta plass. Dette fordi leken gir muligheten til at hele mennesket får utfolde seg. Frilek avgrenser ikke og det er mer enn kun et symbol som får utspille seg. I leken er alt lov og fantasien får fritt spillerom. Dersom vi ser til Kristeva (Myklestad, 2011) spiller øyeblikkene en stor rolle for den semiotiske siden ved språket. Det er her det hele utspiller seg, det er her det skjer.

Tidligere kunne du lese at Hilde ser verdien i øyeblikkene og at begrepslæringen ble beriket med øyeblikkets betatthet. Myklestad (2013) fremhever øyeblikkene og øyeblikkenes verdighet der hun beskriver at:

øyeblikkene blir viktige fordi det handler om en måte å være i verden på, der noe skjer i prosessen her og nå. Det må åpnes for det alltid spørrende, som tillater overskridelser, der det uforutsigbare og ukjente kan tre frem eller bli til (s.170).

Silje utnytter øyeblikkene i elevenes lek, der hun blir med i leken og deltar på lik linje med elevene. Silje sier at «jeg benytter meg ofte av lek i undervisningen» og syntes «det er så deilig når de er kreative». Hun deltar og bidrar der de er, der hun bringer inn for eksempel

engelsk og andre språk inn i begrepslæringen via den leken som skjer «her og nå» - i øyeblikket. Silje deltar i leken slik at elevene får nye innspill og muligheter for å utvikle begreper.

Det er i prosessen, i øyeblikket som er fokus. Uroen i øyeblikkene, fremprovoserer ny mening, det er nettopp her utvikling og nye forståelser kan skapes. Her finnes mulighetene for det som ennå ikke har skjedd eller skal skje. Prosessen er selve målet og i øyeblikkene elevene kan få sammen i leken kan begreper gi mening i møtet med den andre. Øyeblikkene blir viktige fordi det semiotiske gjør seg til kjenne her. Det er her og nå vi vi kan merke noe, få taket på noe annet. I øyeblikkene får vi et glimt av det ubevisste. Lindholm (2019) sier at «faktuell kunnskap er verdiløs om den ikke er varmet ved øyeblikkets betatthet».

Barn er styrt av øyeblikk, de lever i og med øyeblikkene – de er øyeblikksbetinget. Et sanseinntrykk for et barn er mye sterkere enn hos voksne (Lindholm, 2019). Lindholm (2019) beskriver «at barn putter stadig ting som voksne ikke bryr seg om i lomma – fordi det utløste et lite stjerneskudd av mening». Her berører Lindholm noe av Kristevas språkteori. I det øyeblikket betydde det noe, det ga en mening for barnet som gjorde at hen puttet en rusten spiker eller en stein i lomma. I forhold til de estetiske og autentiske erfaringene jeg har funnet og i forhold til det Lindholm (2019) skriver om barn og begreper kan det se ut til at også det semiotiske har en større plass hos barna i utgangspunktet. Lindholm (2019) sier at barna styres av undring, en ordløs grepethet. Slik jeg ser det ligger noe av det semiotiske i denne ordløse grepetheten. På grunnlag av dette må vi som voksne være mer bevisst det semiotiske språket som «viser» seg som noe translingvistisk. Dersom vi som pedagoger slipper øyeblikkene ut av syne og ikke lar de få oppmerksomhet vil vi kanskje miste verdifulle semiotiske oppdagelser. Oppdagelser vi skulle og burde hatt med oss videre.

#### **6.1.6 Det bevisste fokus og ubevisste fokus**

Den enkelte lærers bevissthet rundt det semiotiske i språket har vært mer eller mindre ubevisst i forhold til selve begrepet og Kristevas teori om det symbolske og semiotiske i språket. Silje uttrykte mot slutten av intervjuet at hun faktisk hadde tatt i bruk og lagt til rette for bruk av den semiotiske delen i språket til den enkelte uten at hun var klar over det selv. Hun sa «... når du snakka om det nå – at jøss, jeg har jo faktisk drivi mye med det – men jeg har liksom ikke tenkt over det ... så, jeg har nok ikke vært så bevisst som jeg kanskje har blitt i dag da. Så det var jo fint. Å bli bevisst på det». I dette tilfellet har intervjuet gitt Silje noen tanker om det



semiotiske. Et større fokus og en bevissthet på noe som Kristeva med flere (Myklestad, 2011) er redd for er i ferd med å glemmes og ikke tas hensyn til i dagens samfunn.

Informantene hadde ikke noe forhold til begrepet «det semiotiske» før de ble intervjuet. Den betegnende prosessen foregår hele tiden når vi benytter oss av språk, derfor brukes automatisk begge sidene ved språket (Kristeva, 1974/1984). Deltakerne var i hovedsak ikke bevisst på det ubevisste (det semiotiske). Samtidig hadde de bruk av variasjon, tok hensyn til øyeblikk og la opp til bruk av ulike sanser. Dette sammenfaller og skilr inn i estetiske og autentiske erfaringer. Dersom vi ser på Hilde som eksempel; hun er svært bevisst sin rolle som pedagog, og har mange bevisste tanker rundt uteskole, variasjon og læring. Hun har ikke hatt en konkret bevissthet rundt å legge til rette for det semiotiske. Likevel har hun gjort det ubevisst på grunn av sin tilnærming til pedagogikk og undervisning. Analysen viser at det semiotiske fikk ta del i deres undervisning i større og mindre grad i forhold til de valgene som ble gjort i enhver situasjon.

## **6.2 Betydning og mening – hvordan forholde seg til begrepslæringen**

Når et begrep skal være flytende, og det hele tiden kan skapes nye forståelser vil det muligens føles utfordrende å skulle forholde seg til. Det semiotiske utfordrer vårt logiske og systematiske meningssystem. Det er i det symbolske vi føler at mening skapes, derfor gjør det vondt å miste mening når alt det vi trodde var sant utfordres (Myklestad, 2013). Kristeva (1974/1984) mener at vi skal kunne ha felles forståelser og felles referanser i det symbolske. Uten den symbolske delen av språket kan vi ikke forstå hverandre og kommunisere. Dette viser informantene ved at de tar i bruk den symbolske delen av språket. Silje for eksempel skaper en felles referanse ved å ta for seg et begrep systematisk i klasserommet.

Vi må ha en felles referanse, samtidig må vi vite at språket fungerer som et symbol for noe. Et symbol for noe er forenkende, det eksisterer for å vise til. Det vil alltid være noe som ikke får være med, en «rest» som ikke får plass og som forstyrrer den symbolske orden (Kristeva, 1974/1984). Hilde ønsker å legge til rette for å «gi ulike erfaringer til elevene» og det hun sier når «begrepene får innhold på en helt annen måte» når elevene får oppleve det på kroppen. Karen sier noe lignende når hun mener erfaringene «gir mer dybde». Marit uttrykker også viktigheten av at barna får erfare begreper. Slik jeg forstår mine informanter er det «noe» mer ved et begrep den systematiske innlæringen ikke klarer å lære elevene, det er en «rest» som

forstyrrer. Det trengs flere ulike innfallsvinkler for å klare skape betydningsfulle begrep for det enkelte subjektet.

Vi kan ikke unnsnippe eller unnlate å ta i bruk, utvikle og eller lære nye begreper. «Chora» vil hele tiden påvirke, motivere og drifte oss mot språklig samhandling for å finne igjen følelsen av tilhørighet (Kristeva, 1974/1984). Det semiotiske vil forstyrre, som igjen vil bidra til utvikling (Kristeva, 1974/1984). Det betyr at meningen og begrepsutviklingen skjer i det symbolske, og det semiotiske skaper en forstyrrende uro eller en «rest». Som Hilde sier: «begreper får et innhold på en helt annen måte». Innholdet på en annen måte kan ikke beskrives med ord. En følelse kan trenge seg frem, som noe ubevisst og uforklarlig. Når en skal danne seg en mening eller en forståelse av et begrep i Kristevas perspektiv skapes en mening for hver gang begrepet brukes. Dermed kan vi si at det handler om det Myklestad (2015) kaller meningsOMdannelse og nydannelse. Det etablerte, stabiliserte, systematiserte utsettes kontinuerlig og utfordres av det som ligger utenfor det indre, utenfor subjektet (Myklestad, 2015, s.39).

Når Marits svaksynte elev mistet mening i forbindelse med begrepet «kvadratmeter» handlet dette om mer enn bare «kvadratmeteren». Det kan tenkes at eleven følte på en uro, noe som forstyrret. I analysen sier hun at hun ble lei seg fordi hun kjente på en følelse av alt hun hadde gått glipp av. For denne eleven skapte situasjonen en helt ny meningsforståelse av hele hennes verdensbilde. Den betegnende prosessen førte frem til en ny forståelse, en meningsomdannelse (Myklestad, 2015). Hennes etablerte forståelse ble utfordret av det utenforliggende, og mening ble skapt i møtet med Marit og sansing av omgivelsene. På grunnlag av dette bør vi ta høyde for en evig ny forståelse som skapes i møtet med nye opplevelser og erfaringer, både i og på kroppen sammen med andre subjekter-i-prosess. Ved fokus på begge sidene av språket vil vi forhåpentligvis lære elevene å reflektere, ikke låse fast i tatt-for-gittheter (Kristeva, 1974/1984). Ønsket vil være en begrepslæring som kan gi grunnlag for refleksjon. En prosessdrevet læringsfase jmf. Kristevas språkteori som tar utgangspunkt i og med elevene der et helhetlig menneskesyn legges til grunn.

Dersom en skal tenke med Kristeva (1974/1984) så vil et begrep alltid være i prosess, og alltid kunne settes på prøve slik subjektet settes på prøve. Dermed vil det alltid kunne eksistere en ny forståelse av det begrepet vi bruker. Begrepet gjør seg forståelig i møtet med den andre, og kan bety noe annet i møtet med en annen senere. Det er så enkelt, men så

vanskelig. Vi kan snakke om «konkrete» begreper, men et konkret begrep vil alltid mangle noe i det symbolske. Den semiotiske delen vil fremstå som noe ikke-språklig. Begrepet som representerer noe annet klarer ikke å utdype alt innholdet som hører med. Det semiotiske kan ikke la seg beskrive (Myklestad, 2015). Som pedagoger må vi kanskje flytte vårt fokus fra «sannhet» til prosess. Sammen i prosess kan vi forstå og skape mening, samtidig som vi aksepterer at det hele tiden forandres og at vi utvikles til det vi blir i neste sekund. Vi må ha en felles referanse, derav mening – samtidig må vi ha utvikling, derav prosess og den semiotiske delen som kan virke på oss og skape uro slik at vi igjen kan skape nye midlertidige forståelser i samspill med hverandre.

I analysen kan vi se at Hilde er opptatt av elevenes prosess, og ikke så mye av resultat. Hun er opptatt av hva de kan få til her og nå. Det kan virke som hun er opptatt av det de skal bli i øyeblikkene og hun ønsker å gi de erfaringer som kan hjelpe de videre i livene sine. Dette kan vi se når hun velger å gå bort fra årsplanen og ta for seg det som er spennende her og nå. «Det er ikke så viktig å være avhengig av årsplanen dersom det dukker opp noe spennende som kan og bør brukes i undervisningen». I tillegg er hun opptatt av øyeblikkene, der «grøftkantpedagogikken» får lov til å gjelde. Hilde jobber for og med prosess, en prosessdrevet læringsfase. Det kan se ut til at begrepene for Hilde får bety noe mer og sammen skaper hun mening med de andre elevene. De stopper opp, elevene får være nysgjerrige og stille spørsmål underveis, der det foregår en reflekterende praksis. Det er vanskelig å si når et begrep er lært, og med Kristevas (1974/1984, 1973/1986b) teorigrunnlag blir det meningsløst å måle.

Kristeva sier at når en skaper mening skjer dette i møte med den andre. Relasjonen vi har til hverandre påvirker forståelsen og hvilken mening som skapes (Nordtug og Engelsrud, 2017). Begrepslæringen er ment for å gi begreper mening, og elevene skal «lære» begrepene. Når et begrep får mening i møte med den andre, i det symbolske kan denne tillegges en sannhetsform. «Det som læres på skolen er fakta, fakta anses som sant». Dersom vi tenker med Kristeva (1974/1984) vil begrepet alltid inneholde noe mer, noe semiotisk og ubevisst. Jeg mener derfor at vi skal være forsiktige med hvordan vi legger frem «fakta». Det blir viktig å øve elevene opp i kritisk og kreativ tenkning. For å klare å få til dette blir vi nødt til å ta i bruk den semiotiske delen av språket, bevisst og ubevisst. For det er denne delen som skaper motivasjon og utvikling (Kristeva, 1974/1984). Dersom vi ikke tar høyde for den semiotiske delen av språket, står vi fare for å skape samme meningsinnhold for alle begreper til alle

elever. Vi lar dermed ordene går på tomgang slik Nortug og Engelsrud (2017) problematiserer. Hilde uttrykker en bekymring for begrepene i dag der hun mener at «...de praktiske situasjonene som hjemmet før sto for, de syntes jeg blir mer og mer borte». Dersom ingen gir barna erfaringer utenom symbolske forklaringer mister vi mening og begrepet blir statisk. Det låses fast og vi får ingen utvikling.

Det vil ikke si at vi ikke skal forsøke å lære barna begreper. For vi må kunne gi de muligheten til å være i språket. Vi er språkbrukere – med de fordeler og ulemper det vil gi oss. Vi må la barna teste ut og utvikle begrepene. De må få bruke språket som en «måte å være i verden på», slik at de får mulighet til å finne morskjærligheten igjen i språket (Myklestad, 2015; Kristeva, 1974/1984). Det er de etablerte kategoriene som bekymrer Kristeva, det betyr at vi kan kategorisere, men må være forsiktig med å la de etablere seg som en fastlåst sannhet. Dette vil begrense den betegnende prosessen (Myklestad, 2011, s.169).

### **6.3 Begrepsutvikling med høyde for det semiotiske**

For å skape en begrepsutvikling der vi unngår fastlåsnings i det symbolske er det derfor viktig å ta høyde for den betegnende prosessen. Analysen finner flere eksempler på undervisning der det semiotiske får ta større del. For eksempel gjennom det å gjøre erfaringer gjennom, kreativitet, lek eller uteskole.

To av informantene hadde ansvar for mange elever på en gang. En utfordring blir da å få tak i de initiativene elevene tar, som igjen kan føre til estetiske og autentiske erfaringer. Silje uttrykker i sitt intervju at hun «skulle ønske de var flere voksne i undervisningen». Dette blant annet for å skape variasjon. For å gi mulighet for erfaringer som berører den enkelte elev er det viktig å ha en pedagog som varierer undervisningen, disse elevene vil ha større mulighet for å oppleve autentiske og estetiske erfaringer. Hilde mener at «man er veldig prisgitt å ha en lærer som tenker mye variasjon». Ved å legge til rette for den semiotiske delen ved språket gir vi elevene muligheter i skapende prosesser i samspill med hverandre. En forståelse for at undervisningen kan utvikles videre, og at det ikke finnes et fasitsvar (jmf. Kristeva 1974/1984). Utfordringer med dette kan være å klare å skape en felles forståelse uten å ha et fastlåst svar. Det å miste mening kan være vanskelig og kan skape en utrygghet hos den enkelte. Misforståelser kan skapes der noen tenker at undervisning skal være en tilfeldighet – fordi en skal ta hensyn til det semiotiske. Det symbolske er også viktig, det må planlegges for undervisning samtidig som en tanke om og for det semiotiske eksisterer. Ingen av

informantene har uplanlagte opplegg, samtidig er informantene åpne for at det kan skje endringer underveis som gjøres i øyeblikket – til øyeblikkets fordel og i forhold til pedagogenes eget skjønn. Igjen gir dette et større rom for den semiotiske delen. Referanse skapes i det symbolske, og ved referanse møtes vi i det symbolske (Kristeva, 1974/1984). Kristevas (1974/1984) måte å tenke språk som et verktøy på vil kunne være med på å skape motivasjon. Det var svært motiverte elever som deltok på undervisningen der jeg oppdaget mest «semiotisk aktivitet». Dette kan være tilfeldig. Jeg velger å tro at autentiske og estetiske erfaringer var med på å skape en helhetlig forståelse av noe, selv om ikke alt kunne nedtegnes eller beskrives.

Kristevas (1974/1984) betegnende prosess er relevant for begrepsforståelse og begrepslæring i skolen fordi det er en prosess der to avhengig elementer – det semiotiske og det symbolske samvirker i slags symbiose. I prosess, i stadig utvikling. Dersom vi skal tilrettelegge for god begrepslæring i tråd med Kristevas språkteorier er vi nødt til å ta høyde for denne prosessen. Slik Hilde gjør ubevisst når hun sier «...begreper får et innhold på en helt annen måte» når de får erfare og oppleve via kroppen. Eller Marit som mener det er viktig at barna får erfare, at de får lov til å gjøre endel praktiske oppgaver for å kunne lære og utvikle seg. Implisitt tar de høyde for at det finnes noe mer, en utviklende prosess i begrepslæringen.

Språk er ofte mer enn det en først tenker at det er, det er noe som er udefinerbart.

Begrepslæring er en del av språk, og kun en liten del av det hele. Dersom en elev lærer et nytt begrep, vil ikke det si at det er slik eleven vil forstå begrepet i senere tid. Begrepet er ikke fast, det vil forandre seg i møte med andre mennesker, i møte med tid og i møte med subjekt-i-prosess. Dette kan virke utfordrende når vi ikke vet hvordan den andre forstår. Elevene skaper en helt egen begrepsforståelse utover det vi kan makte å forklare med ord. Vi må akseptere at det ikke går an å forstå alt fullt ut. For at utvikling skal skje, kan ikke begrepene være fastlåste. Det må være lov å undres, reflektere og være kritiske til de forståelsene som foreligger. På denne måten kan samfunnet forandres og utvikles.

Jeg har igjennom oppgaven vist hvordan det legges til rette for autentiske og estetiske erfaringer for elevene gjengitt av meg gjennom mine informanter. Dette gir oss et lite bilde av hvordan noe kan være eller var i disse situasjonene. Vi kan ta det i bruk, reflektere over det og lære videre ut ifra det. Det kan videreutvikles. Det er mye ved dagens begrepslærings som er veldig symbolsk og systematisk. Slik Hilde setter ord på «Jeg er jo litt kritisk til mye av det

som har vært i mange år nå. Mye er så teoretisk...» Ved å sette lys på det vi ikke kan beskrive med ord kan det være med på å skape diskusjon, refleksjon og kritisk tenkning i forhold til videre begrepslæring. Hvordan tenke begrepsutvikling for den enkelte på en så god måte som mulig. Det bør være mulighet for å ta hensyn til hele den betegnende prosessen og legge til rette for at begge sidene skal gis plass når undervisning skal planlegges. Vi kan se at informantene får det til ved flere anledninger og ved å gjøre dette enda mer bevisst kan det være med på gi rom for mer plass til det semiotiske.

Ved å gjøre det på denne måten gir vi elevene mulighet til egen utvikling, fordi de vet at de kan skape ny mening. Livet er ikke svart/hvitt, det er fargerikt og det finnes farger som ikke er forklart med ord. Slik Kristeva (Engebretsen et al., 2008) sier «livet bøyes i flertall». Det er åpent, det er skapende, utviklende. Noe som gir mening i dag, er ikke sikkert gir mening i morgen. Subjektene utvikles, det er greit å miste mening. Samtidig kan det være veldig frustrerende (Myklestad, 2013). Det er greit å være i prosess. Slik skal det være, slik er det å være subjekter i verden ifølge Kristeva (1974/1984).

### **6.3.1 Åpne opp begreper**

Når vi er i prosess, gir vi mulighet for åpne begreper. Engebretsen & Solvang, 2010, s.12 mener vi bør ha åpne begreper for diskusjon og undring. Kristeva (Engebretsen & Solvang, 2010, s.13) ønsker at grunnlaget, selve motivasjonen for det vi tenker skal komme i fokus for selve tenkningen. Det betyr at det semiotiske må opp og frem i dagen. Som skrevet tidligere bruker vi først og fremst språk for å skape kontakt med hverandre. Subjektet har et grunnleggende behov for kontakt, nærhet og interaksjon (Engebretsen & Solvang, 2010, s.14). Dialogen er viktig for flere av informantene, der de gjerne tar utgangspunkt i elevene. Karen syntes «det er viktig å ta utgangspunkt i det de sier, både for at de skal bli sett og anerkjent...» Her ser vi at Karen er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene sine. Hilde uttrykker også at gode relasjoner er viktig. Når subjektene møtes i gode relasjoner ligger grunnlaget for læring av begreper sterkere, da selve motivasjonen for språket ligger i subjektens interaksjon med hverandre slik Kristeva beskriver språk (Kristeva, 1974/1984;1973/1986b). Som språkbrukere trenger vi å våkne opp for å erkjenne både sårbarhet og de mulighetene som ligger i språket, for igjen å skape en utviklende prosess (Engebretsen & Solvang, 2010, s.15). Karens viser en åpenhet for å utvide språket, der hun vil videreutvikle og åpne begrepene. Hun sier «...det er jo en fin måte å utvide språket på». Dette viser hun også ved at hun sier at «...bruke begrepene flere ganger, på forskjellige måter...».

Tenkningen og prosessen er viktig for Kristeva. Produkt og struktur tillegges mindre vekt (Kristeva, 1974/1984). Vi skaper forståelsesutkast som oppløser og utfordrer normer og det vi ser på som «fakta» i språket (Engebretsen & Solvang, 2010, s.16-17). På grunn av dette bør vi ha en mer prosessorientert undervisning. Oppleggene der informantene viser at de bruker autentiske og estetiske aktiviteter, med utgangspunkt i øyeblikkene. Se for eksempel på «grøftekant-pedagogikken» til Hilde eller Silje som går «inn» i øyeblikkene i elevenes lek. Her er det først og fremst er prosessen og det som skjer i øyeblikkene som er viktig, og er med på å utfordre strukturell produkt-tilnærmet undervisning. Begrepsundervisningen må søke mot de levende begrepene, slik Steinnes (2019) drøfter i sin artikkel. Kristeva har et syn på begreper som flytende der de ikke låses fast (Engebretsen & Solvang, 2010). Hun bidrar til å sette et annet lys på begrepsforståelse. Kristeva (Engebretsen & Solvang, 2010, s.14) sier at «det talende subjekt er et sansende subjekt». Elevene bør få sanse begrepene. Vi må dermed prøve å lære elevene å finne deres egne forståelser av begrepene, samtidig som vi er støttende og hjelper til å med å gi felles referanser. Pedagogen bør skape gode erfaringer og emosjonelle opplevelser rundt ord – slik at vi sammen kan oppfatte hverandre på best mulig måte. Slik for eksempel Hilde og Silje bruker uteskole der de gir elevene mulighet til begrepsutvikling på en annerledes måte enn i klasserommet. Det gir en større mulighet for sansing. Kristeva gir en mulighet til å «se» siden ved begreper som ikke får så mye oppmerksomhet. Begrepene åpnes opp, uten å lukke igjen. Slik jeg forstår Karen har hun en utviklende forståelse for begreper, at de er åpne og kan beveges. Hun uttrykker «alle forbinder forskjellige ting og situasjoner med selv de mest konkrete tingene – også utvider du begrepene etterhvert». En «åpen» forståelse kan gi muligheter til kritisk tenkning, en ny omdannet forståelse av og en reflekterende begrepslæring.

En skole som legger vekt på begge sidene av språket, det symbolske og det semiotiske vil kunne gi subjektet tid og lov til å kjenne på en uro. Kjenne på noe som forstyrrer, og de vil gi mulighet til en videre utvikling. Enhver får lov til å uttrykke seg på ulike måter. Der elevene får utvikle «levende begreper» i undervisningen, der de får mulighet til å utforske i øyeblikkets nærvær (som noe autentisk). De får lov til å bruke ulike estetiske fremtredelsesformer i form av både musikk, dans, rytmer, klang og utpust (som noe estetisk). Elevene får mulighet for å oppleve autentisk og estetisk gjennom ulike kroppslige erfaringer.

## **6.4 Språk som motivasjon og erfaring med begreper**

Dersom elevene skal ha engasjement og utforskertrang må det være en motivasjon som kommer innenifra. En slik motivasjon beskriver Mollenhauer (1983/1996) som elevens danningsberedskap. En motivasjon som er ikke blir påført av noen andre, men som eksisterer av seg selv. Mollenhauer (1983/1996) hevder at danningsberedskapen blir mindre når elevene starter på skolen. For å beholde mer av denne danningsberedskapen kan Kristevas språkteori bidra til nye forståelser av hvordan subjektet motiveres til bruk av språk. I Ilje-Lien (2019) forskning ser hun på språklig samhandling utenfor talespråket, der den enkelte motiveres av driften til å kommunisere med den andre. Dette kan forsvare grunnlaget for å ha en helhetlig forståelse av begreper, som kommer innenifra. Som er motivert fra «Chora» og subjektets indre drifter (Kristeva, 1974/1984).

Dersom elevene skal ha mulighet til å skape egne forståelser må de også ha erfart virkelige begreper, som ikke er «arvet av en annen» og statisk fastlåst. Et eksempel fra min egen arbeidspraksis er begrepet «skogen». Her hadde en tidligere elev ingen forutsetning for å si noe om hva han skulle når vi «skulle ut i skogen». Eleven hadde kun sett bilder av skog og hadde ingen kroppslig erfaring om hva dette kunne være. Etter en skogstur med klassen hadde han erfart skog, autentisk. Han hadde fått en ny erfaring av begrepet, i et øyeblikk som skjedde her og nå slik Haaland (2011) beskriver erfaringen. Et mer abstrakt begrep blir enda vanskeligere å forstå, for å klare å skape egne midlertidige meninger i det symbolske må elevene få erfare og kjenne disse begrepene.

## **6.5 Møte mangfoldet ved blick på den semiotiske delen av språket**

Hilde er opptatt av å «få med seg mangfoldet av elever» og «føler at man må bli flinkere i norsk skole til å møte mangfoldet av barn og legge opp til mer variasjon».

Hilde uttrykker at hun syntes at dagens skole er for teoretisk. «Jeg er jo litt kritisk til mye av det som har vært i mange år nå. Mye er så teoretisk...». Dette også med tanke på begrepslæringen og hvordan den er lagt opp.

For å møte mangfoldet trenger vi variasjon. Dersom vi fjerner mer og mer av det estetiske og trekker oss mot det symbolske, går vi samtidig bort fra variasjonen. Kristeva mener at vi gir det semiotiske alt for lite oppmerksomhet og at vi er i ferd med å skape en verden som baserer seg på den symbolske orden (Kristeva, 1974/1984; Myklestad, 2011). Vi står i fare for å bli



statiske vesener, der vi lager nye kopier av hverandre. Som igjen utgjør en reell trussel for videre utvikling. For at et begrep skal kunne utvikle seg i tråd med Kristeva er vi nødt til å gi elevene erfaringsrom der de kan oppleve autentisk. Der det ikke-språklige kan ta større plass. Der det semiotiske kan bidra til utvikling, motivasjon og læring for den enkelte. Uten den ubevisste delen, uten å gi den ubevisste delen plass vil vi stå i fare for å skape «roboter» som alle gjør det samme. Ifølge Kristeva (Myklestad, 2011) er det truende mekanismer i dagens samfunn som påvirker subjektet. Det semiotiske gis lite fokus, vi er i ferd med å få et mekanisk og livløst samfunn.

I forhold til begrepslæringen betyr det at vi bør lage statiske begreper som «fryser» verden til is, men legge til rette for de åpne begrepene som skapes i møte med andre. Statiske begreper blir ubevegelige, og begrepene makter ikke å utvikles i møtet med den andre. Dermed er fokus rettet mot den semiotiske delen ved språket vel så viktig som den symbolske.

Det er mange mekanismer som utfordrer den semiotiske delenes plass i dagens samfunn og skole. Blant annet har kommunikasjon og konsum forandret seg på grunn av utviklingen av teknologi (Steinholt & Løvlie, 2017, s.18-19). Haaland (2011) hevder at skolen er påvirket av produksjonstenkning og økonomi der begrepene vi har tilgjengelig for pedagogikk egentlig tilhører andre områder. Videre viser Haaland (2011, s.12) sterk bekymring til skolens formål med undervisningen. Tradisjonell pedagogikk følger et statisk mønster der ukritiske, tradisjonelle og statiske løsninger får regjere (Haaland, 2011, s.15). Haaland (2011) mener at dagens skole er nødt til å tilpasse seg det samfunnet vi nå lever og generere et nytt pedagogisk formål i tråd med reelle pedagogiske begrep. Informantene i denne oppgaven har gode innfallsvinkler og bruker mye variasjon i sin undervisning. Samtidig er nok de også ubevisst påvirket av de regjerende begrepene som er tilgjengelig for pedagogikken. Slik jeg forstår Hilde forsøker hun å bryte ut av noe hun føler er feil. Som skrevet ovenfor der hun «er kritisk til mye av det som har vært i mange år nå». Hun viser og uttrykker at hun velger å legge opp undervisningen «mindre teoretisk», der hun velger å flytte undervisningen ut og aktivt bruker uteskole på ulike måter. Silje viser også variasjon i sin undervisning, selv om hun ikke snakker direkte om tanker rundt variasjon i intervju kan jeg se i forhold til observasjon og det hun sier at hun indirekte er opptatt av dette. For eksempel når hun snakker om at hun liker å ta i bruk flere sanser, når hun bruker drama og når hun velger å ha undervisning ute. Haaland (2011) mener vi bør ta vokabularet tilbake til pedagogikken, til mennesket - her kan muligens Kristeva bidra.

Kristevas teorier om språk kan hjelpe for å tenke helhetlig i forhold til det å være menneske i samfunnet og skolen. I forhold til begrepslæringen bør læringen av begreper skje med hensyn til både den semiotiske og den symbolske delen av språket. En begrepslæring der estetikken får like stor verdi og ta sin plass på lik linje med etablert vitenskap i skolen. På denne måte kan etablert vitenskap utfordres og ikke tenkes som en fullstendig sannhet. Hvordan vi snakker om pedagogikk og vår forståelse av den vil gjøre noe med hvordan vi også tenker om begreper og hvordan vi skaper mening. Kristevas subjekt-i-prosess skaper mening, går gjennom mening og skaper ny mening (Haaland, 2011; Myklestad, 2011).

Kanskje vil et økt fokus og lyttende sanser mot det semiotiske i språket skape et større rom for den enkelte i skolen. Vi skal ikke legge lokk på det som er, samtidig som vi bør forsøke å gi rom til alle. Når vi setter de samme forventningene til helt ulike mennesker, blir det problematisk. Dersom vi tenker med Kristeva må vi ha noe som forstyrrer, skurrer og skape brudd i den eksisterende «realiteten» (Kristeva, 1974/1984; Myklestad, 2011). For å klare å se og skape brudd og danne noe nytt må den semiotiske delen ved språket tas på alvor. Vi må lytte til det vi ikke klarer å beskrive med ord – for å klare å se eller føle noe vi ikke ser fra før. Før det forsvinner, før øyeblikket er borte og det ikke kan innhentes igjen (Haaland, 2006). Silje utnytter øyeblikkene på uteskole når hun går rundt og deltar i leken til elevene. Hilde utnytter også øyeblikkene når hun tar i bruk «grøftekant-pedagogikken» og stopper opp og ser på den døde ormen langs veikanten. Her viser de at de prøver å tilrettelegge for den semiotiske delen av språket.

Elevene skal utvikle seg til å bli gode menneske for seg selv og andre. Vi må lytte til *begge* sidene i språket. For at vi skal kunne snakke sammen må vi møtes i det symbolske, samtidig i møte med en annen i et annet øyeblikk forstå at begrepet kan få en annen betydning. Det å finne den «rette» måten å lære begreper på er og blir utfordrende for den enkelte. Som pedagog er det lettest å forholde seg til noe konkret og systematisk. Hvordan den enkelte bør jobbe finnes det ikke et fastsatt svar på. Den enkeltes profesjonelle skjønn får stor betydning. Det vil si at vi må stole på den enkeltes erfaring, at pedagogen tar gode valg for elevene for å skape en best mulig forutsetning. Pedagoger må hele tiden reflektere og tenke kritisk over de valg som tas og de rammene de blir gitt. Kanskje en må gå «utenfor rammen». Tørre å ta et valg, på grunnlag av at en kjenner på en følelse av noe som ikke stemmer, en uro – lytte til kroppens semiotiske gjenklang (Kristeva, 1974/1984). Klare å kjenne på en form for

usikkerhet, klare å vite at det er umulig å få tak på alt. Få et grep om noe, for igjen å miste grepet og få tak i et nytt (Kristeva, 1974/1984; Myklestad, 2015).

Jeg mener vi trenger gi det semiotiske, fordi samfunnet forandres raskt kanskje mer enn noen gang tidligere. Mennesket har et behov for å oppleve direkte for å få estetiske og autentiske erfaringer med begreper for å skape en dypere, emosjonell og kroppslig forståelse av disse.

## 7. Avsluttende refleksjoner

### 7.1 Oppsummering av sentrale funn

Oppgavens funn oppsummeres i følgende punkter for å gi leseren en oversikt over det jeg har funnet. Funn er ikke ensbetydende med en konklusjon eller fakta. De skal fungere som midlertidige forklaringer der de viser til det jeg har oppdaget i tråd med min problemstilling og forskningsspørsmål; «Hvordan tilrettelegges det for autentiske og estetiske erfaringer ubevisst og bevisst i begrepslæringen i grunnskolen?» og «Hvordan jobber deltagende pedagoger med den semiotiske delen av språket og hvordan kan «resten» (det semiotiske) komme til syne?», «Hvilke (semiotiske) erfaringer tilrettelegger deltakende pedagoger for med hensyn til begrepslæringen og hvordan får elevene erfare i begrepsundervisningen?»

- Pedagogene som deltar i denne studien legger i hovedsak ubevisst vekt på den semiotiske delen (og gir autentiske og estetiske erfaringer) av språket i sin begrepsundervisning ved bruk av uteskole, kunst, poesi, musikk, dans og bruk av sanser.
- Pedagogene bruker estetisk aktivitet, de legger opp til ulik bruk av autentiske og estetiske erfaringer der det «å gjøre noe» er sentralt, der det ser ut til at det semiotiske får ta større plass ved disse «gjøre noe»-erfaringene.
- Pedagogene legger opp til autentiske og estetiske erfaringer ved bruk av kroppen. Det semiotiske er nært knyttet til kroppen og gis dermed mer plass.
- Pedagogene legger vekt på leken og øyeblikkene, der øyeblikkene spiller en viktig rolle for autentiske og estetiske erfaringer i begrepslæringen. Det er i øyeblikkene det semiotiske gir seg «til kjenne».
- Pedagogene legger bevisst vekt på den semiotiske delen av språket indirekte (uten å kalle det den semiotiske delen) ved valg av ulike metoder og variasjon.
- Kristevas teorier kan påvirke begrepslæringen. Empirien viser at et semiotisk fokus kan skape en annen betydning og mening for begrepene. Teorien gir en utvidet forståelse av begrepsutvikling.
- Den semiotiske delen av språket kan bidra med en «kroppsliggjøring» og større bruk av sanser, som kan skape helt andre erfaringer som er umulig å nedtegne med ord.

Ifølge Kristevas teorier og ut ifra det datamaterialet som er analysert viser det at den semiotiske delen lettere klarer å få plass i undervisningssituasjoner der det legges til rette for kreativitet og fantasi. Den får større spillerom ved variasjon av ulike læringsaktiviteter. Aktivitetene, undervisningsmetodene og stedene kan skape et større rom for det estetiske og autentiske – som igjen gir det semiotiske mer plass. På denne måten får elevene mulighet til å ta i bruk et språk som virker utviklende. Der begrepene får mulighet for en ny forståelse og en utvikling, slik at det skapes en mening for den enkelte i det symbolske. Samtidig er det åpenhet om at meningen kan skifte og omdannes i det neste øyeblikk.

Analysen og drøftingen viser at det finnes pedagoger som retter fokus mot den semiotiske delen av språket i sin begrepslæring ut mot elevene, selv om de ofte gjør det ubevisst. Slik jeg ser det kan det virke som de har et helhetlig menneskesyn der de legger opp sin undervisning deretter. Dermed får den semiotiske delen av språket automatisk litt mer plass. Pedagogene i undersøkelsen har etter observasjon og intervju blitt mer bevisst på egen undervisning i forhold til Kristevas betegnende prosess. På grunn av dette kan det hende at de nå tenker mer igjennom begrepsundervisning i forhold til det semiotiske i tillegg til at det har vært med på å gi de et annet blikk.

Informantene tilrettelegger for elevene og gir mulighet for autentiske og estetiske erfaringer i begrepsundervisning og hvordan elevene får erfare. Dette skjer ved bruk av uteskole, lek og mulighet til bruk av kroppen. Pedagogene gir elevene rom til estetiske aktiviteter og erfaringer i form av kunstpregede og praktiske oppgaver, poesi, sang, musikk og dans. Når dette skjer, gis elevene estetiske erfaringer. I tillegg får elevene variert undervisning. Det skapes dialog der elevenes utgangspunkt får spille en stor rolle. Øyeblikkene får virke og ta plass, der informantene tilrettelegger og velger å gi de plass. Dette igjen er viktig for de autentiske og estetiske erfaringene. Informantene er opptatt av og bevisst sin egen undervisning, de er opptatt av elevenes begrepslæring. En av informantene uttrykker bekymring for begrepene, hvor lite erfaring den enkelte får i dagens samfunn. Det kan se ut til at hun tilrettelegger ekstra for autentiske og estetiske erfaringer, for å imøtekomme et behov for noe mindre «teoretisk». Det er noe hun ikke helt klarer å beskrive, som muligens er «noe» semiotisk.

For deltagende pedagoger virker det som at det semiotiske i begrepslæringen er ubevisst, de enkelte har ikke tatt stilling til dette bevisst. Samtidig har de med sine måter å være pedagoger

på tatt i bruk estetiske og autentiske erfaringer, som igjen har berørt den semiotiske delen av språket i større eller mindre grad.

## **7.2 «Stille gode spørsmål, ikke finne sikre svar»**

Et «hvordan»-spørsmål som problemstillingen har fordrer et ikke-konkret svar og spørsmålet kan besvares på mange ulike måter. Vi kan finne forskning som kan si akkurat det vi ønsker at den skal si og velge ut ifra våre egne preferanser og meninger. Denne oppgaven har et forståelsesgrunnlag der forskning og teori ikke låser fast i gitte strukturer. Dette skaper en utfordring med tanke på å skulle gi et svar og et resultat på en problemstilling i form av det som anses som faktabasert kunnskap.

I løpet av arbeidet med problemstilling og forskningsspørsmål har jeg forsøkt å lete. Jeg har funnet og prøvd å finne igjen noe jeg har «mistet». Da jeg har funnet «svar», kan disse ha forsvunnet ut i ubevisstheden. Dette fordi det har vært umulig å skrive ned eller at det forsvant i øyeblikket før det ble registrert, og heller skapte en semiotisk gjenklang som et «utpust» eller annen kroppslig gest. Målet har vært å se etter hvordan det har blitt tilrettelagt for det semiotiske i undervisningen. Ved bruk av en teoretiker som Kristeva er ikke målet å finne sikre svar, men å belyse hvordan det legges til rette både bevisst og ubevisst. Selve prosessen ved å skrive og det å skulle lese oppgaven blir viktigere enn hva «svaret blir». Det semiotiske er ikke noe en kan nedtegne med ord og derfor gir dette en ekstra utfordring i forhold til det skrevne.

I denne oppgaven blir utsagnet «stille gode spørsmål, ikke finne gode svar» et poeng (Engebretsen et al., 2008, s.17). Prosessen blir viktigere og går foran produkt. Søker vi sikre svar, låser vi begreper fast i strukturer for elevene. I stedet kan vi søke å lære bort metoder for hvordan vi kan gi hver enkelt mulighet til å lære begreper på egenhånd. Legge til rette for læring, å lære bort hvordan de selv kan lære. Samtidig som vi sammen må skape felles referanser i det symbolske og gi det semiotiske en reell plass.

Jeg mener ikke at vi skal eller kan forkaste alle våre meninger så raskt vi har fått dem. Elevene kan ikke stå igjen uten mening, den enkelte må og bør ha egne meninger. Det semiotiske bør gis plass slik at ikke språket skal stivne eller «gå på tomgang» slik Nordtug og Engelsrud (2017) fremhever. Vi må hele tiden reflektere og vurdere over de valgene vi tar, med en forståelse av den betegnende prosessen gir dette et mer helhetlig bilde av hvordan

begrepslæringen kan foregå for den enkelte. Uten mening i det symbolske vil subjektet forsvinne. Subjektet skapes og mening dannes i samspill med den andre. Samtidig vil det være viktig å vite at det er i prosessen når mening dannes, i øyeblikkene, at utvikling kan skje. Det semiotiske i språket gir muligheter og åpninger for utvikling. Når vi kjenner på noe, en uro som skurrer må vi ta disse følelsene på alvor. Slik jeg forstår Kristeva bør vi bruke sansene mot den semiotiske delen så vel som den symbolske, slik at vi har mulighet til å få tak i det som ligger fremfor oss. Et potensiale iboende i hver enkelt. Vi må gripe de mulighetene vi har, slik at vi ikke går i sirkel og ikke kommer videre i utviklingen av oss selv som subjekt og i samfunnet ellers.

I videre arbeid med begrepslæring i skolen kan og bør en ta hensyn til hele den betegnende prosessen. I begrepslæringen bør vi være subjekter-i-prosess som skaper levende begreper og kritisk refleksjon. Derfor vil det bli viktig å jobbe på ulike måter der vi varierer begrepsundervisningen med tanke for og på det semiotiske. Slik kan vi legge til rette for autentiske og estetiske erfaringer, så det semiotiske får virke mer inn i hverdagen på og med subjektene-i-prosess.

### **7.3 Videre forskning**

Ut ifra oppgavens prosess og funn er det mye interessant en kunne utforsket videre. Det kunne vært interessant å observere lærerne mer, der en kunne fått et enda større innblikk i hvordan det semiotiske kan virke inn på begrepslæringen. Et annet interessant perspektiv ville vært å gå nærmere inn på elevenes prosess, hva og hvordan de opplever undervisningen og undersøkt det semiotiske via deres autentiske og estetiske opplevelser. Ved å se på elevenes erfaringer kunne jeg fått med andre sider og et nytt blikk der jeg hadde skapt nye forståelser i møtet med andre subjekter. Dette kunne vært med å utdype og supplere oppgavens funn. I tillegg ville det vært interessant å bruke videoopptak for å ha større sjanse for å få med seg mer av det som skjer i øyeblikkene.

Det kunne også vært interessant å gå dypere inn i enkeltdeler av oppgavens semiotiske spor, for eksempel å se på hvordan musikk kan bidra i til å gi det semiotiske plass og prøve å få tak på hva slags følelser det kan skape hos ulike deltakere. Det samme kunne vært gjort i forhold til kunst, eller et fokus på bruk av kroppen i undervisningen. Her kunne jeg sett nærmere på hvilke muligheter dette kunne gitt og hvordan det kan utfordre eksisterende vitenskapelig forankring. Belysning av flere autentiske og estetiske erfaringer der begge sidene av språket

får eksistere. Det hadde vært spennende å utforske kunst i naturfag, med utgangspunkt i Østergaards (2013) artikkel opp mot Kristevas språkteori om det semiotiske. Hvilke tanker og refleksjoner skaper det estetiske i møtet med denne type faktuell vitenskap og hvordan kan vi tenke språk som prosess i møtet med dette. Elevenes egne tanker og refleksjoner, sammen med pedagogenes tanker og refleksjoner vil kanskje gi interessante funn i forhold til subjektene som virker i prosess med hverandre. Kan vi få taket på noe av det som skjer i øyeblikkene, som igjen kan føre oss videre og hjelpe oss til en ny og videreutviklende forståelse?

## **7.4 Prosessen går videre**

Etter å ha arbeidet med masteroppgaven over tid har jeg blitt mer og mer oppmerksom på mye jeg gjerne skulle visst mer om eller funnet mer ut av. En masteroppgave må spisse seg inn på en liten del, og det er umulig å ha nok tid til å sette seg inn i alt. Frustrasjonen har vært stor i forhold til ønsket om å skape forståelse, det å forstå fullt og helt. Underveis har jeg oppdaget at dette vil være en umulighet. Ved valg av en teoretiker som Kristeva fordrer det at en kan klare å gi slipp på fastlåste sannheter, klare å stå i en slags uvisshet om hva som venter rundt neste sving. Som pedagog i skolen står den naturvitenskapelige tradisjonen sterkt. Det er vanskelig å tørre og gi slipp for å finne nye uoppdagede «sannheter». Usannheter eller sannheter, for sannheten – når det gjelder mennesker, den kan ikke beskrives og skapes alltid på nytt. Språket er et middel, et verktøy. En måte å være i verden på. Det vil alltid være noe vi ikke klarer å finne ut av og slik vil det alltid være å være menneske. Viktigheten av å se på menneskelige prosesser bør prioriteres, samtidig som vi ikke må låse oss fast i en sannhet uten å være åpne for å kunne forandre på den.

Det er en utfordring å skulle gi den ubevisste delen et konkret spillerom i praksis, fordi det ikke er konkret – det er ubevisst. Det har vært interessant å utforske lærerne/spesialpedagogene og deres bevisste og ubevisste erfaringer innenfor begrepslæring. Ved fokus på det semiotiske i begrepslæringen kan dette være med på å se på mennesket med et litt annet blikk og syn slik at det tas hensyn til at det finnes «noe» annet, som vi ikke kan forklare – som vil kunne være med på å skape motivasjon, utvikling og ny giv. Etter å ha skrevet denne oppgaven har jeg blitt enda mer opptatt av prosess, og det som skjer på veien før en mening skapes i det symbolske. Brillene vi tar på oss avgjør hva som får oppmerksomhet og hva vi kan se. Pedagogens oppgave blir svært viktig når det gjelder å selv tenke over hvilket syn en har og bruker i tillegg til å tenke kritisk over egen praksis.



Oppgaven belyser og favoriserer det semiotiske, derfor vil jeg gjenta at den symbolske delen av språket også er viktig. Det er her vi kan gi elevene et fellesskap og en måte å møtes i språket. Viktigheten av å se begge sider blir vesentlig.

Vi må skape de gode øyeblikkene for at læring skal foregå. Erfaring og opplevelse – autentisk og estetisk. Prosessen går videre, vi utvikles som subjekter-i-prosess.

*...det er alltid det sporløse  
som setter de djupeste spor*

Hans Børli, "Frosne tranebær», 1984

## 8. Litteratur

- Abram, D. (2005). *Sansenes magi. Å se mer enn du ser*. Flux Forlag.
- Barthes, R. (2003) Den fremmede/utenlandske kvinnen (Kristevas Séméiotiké). *Agora*, 21(1), s.30-33. (opprinnelig utgitt 1970). <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2003-01-05>
- Bele, I.V. (2008) Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I.V.Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.9-30). Cappelen akademisk forlag.
- Bolat, Y., Karakus, M. (2017). Design Implementation and **Authentic** Assessment of a Unit According to Concept-Based Interdisciplinary Approach, *International Electronic Journal of Elementary Education*, Volume 10, s.37-47. <https://eric-ed-gov.ezproxy.inn.no/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1156310>
- Bråten, Stein (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Abstrakt forlag.
- Elster, J. (2006, 2.november). Mye høflighet, lite kvalitet. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/9KekW/mye-hoeflighet-lite-kvalitet>
- Engebretsen, E., Johnsen, B.H., Markussen, I. (2008). «Livet bøyes i flertall»: Introduksjon til «Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming». I J. Kristeva (red.), *Brev til presidenten: Om mennesker med funksjonshemming* (s. 7-41). Cappelen akademisk forlag.
- Engebretsen, E., & Solvang, P. K. (2010). Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-33). Gyldendal Akademisk
- Grue, J. (2014) *Kroppsspråk*. Gyldendal.
- Ingulfsen, Ø., Gilje, I. (2015) Bildets betydning for begrepslære. *Utdanningsforskning.no*  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/bildets-betydning-for-begrepslare/>
- Hagtvedt, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Haaland, Ø. (2006). *Melankoliens pedagogikk—En fortelling om kjærlighet og kunst*. Oplandske Bokforlag.
- Haaland, Ø. (2011): «Pedagogikkens pentagon. Mysteriet som vi aldri kan forstå, kan vår forstand aldri være foruten». I: Haaland, Haugsbakk og Dobson (red.), *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske bokforlag.
- Hohr, H. (2015). Estetisk oppdragelse og kunst. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>

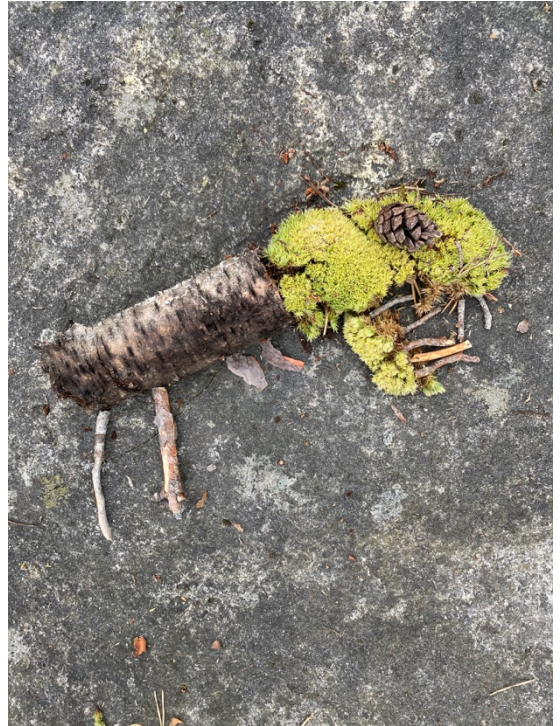
- Hwang, W., Hoang, A. (2020). Exploring Authentic Contexts with Ubiquitous Geometry to Facilitate Elementary School Students Geometry Learning. *The-Asia-Pacific Education Researcher*, 29. <http://dx.doi.org.ezproxy.inn.no/10.1007/s40299-019-00476-y>
- Ilje-Lien, J. (2018). Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA: norsk som andrespråk*. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1558/1542>
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det «tause» som blir sagt: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1364>
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. [doktorgradsavhandling, Høgskolen Innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2655022>
- Jacobsen, D.I. (2015). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonassen, T. (2017, juli 13). *ÅRETS BARNEHAGE 2017: «Mot, kraft og selvtillit»*. <https://www.barnehage.no/hannes-lekestue-konkurranse-pbl/arets-barnehage-2017-mot-kraft-og-selvtillit/110523>
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (Waller, M. overs.) Columbia University Press. (opprinnelig utgitt 1974).
- Kristeva, J. (1986a): "Semiotics: A Critical and/or a Critique of Science" I: Moi (red) *The Kristeva Reader* (s.74-89). Colombia University Press (opprinnelig utgitt 1969)
- Kristeva, J. (1986b): «The System and the Speaking Subject" I: Moi (red) *The Kristeva Reader* (s.24-33). Colombia University Press. (opprinnelig utgitt 1973)
- Kristeva, J. (1989). *Language, The Unknown: an initiation into linguistics* (A. M. Menke, overs.). Columbia University Press. (opprinnelig utgitt 1981)
- Lechte, J. (2013). *Julia Kristeva (RLE Feminist Theory)*. (Volume 19). Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=1075434>
- Leirhaug, P.E., Grøteide, H., Høyem, H., Abelsen, K., (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad?, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s.226-240. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lillevedt, S. (2021). *Stolthet og fordom i skolen*. <https://www.utdanningsnytt.no/fordom-konvensjonell-kritikk/stolthet-og-fordom-i-skolen/297888>

- Lindholm, M. (2019). Å lære å tenke. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5.  
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1643>
- Løvlie, L., Steinsholt, K. (2017) Prolog. I L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 9-19). Universitetsforlaget.
- Mollenhauer, K. (1996) *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. (Wiwestad, S. overs.) Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Myklestad, S. (2019). Julia Kristeva. *Barnehageforum.no*  
<http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=5994>
- Myklestad, S. (2011). Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 37-51). Oplandske bokforlag.
- Myklestad, S. (2015). *ZAUM, - en punktering for menneskets verdighet: en etisk fordring hinsides enhver fornuft?: om språk og subjektdannelse i lys av Julia Kristevas perspektiver* (doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Myklestad, S. (2013). Zaum, fremtidsdisiplin og pedagogikk: Galskap satt i system? et kalkulerende blikk på pedagogikkens kalkuleringer. I *Pedagogikk under livets tre* (s. 161–176). Akademika.
- Nordtug, B., & Engelsrud, G. (2017). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(4), s. 262–278.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2017-04-06>
- Oliver, K. (2003). Kristevas revolusjoner (I. Owesen, Overs). *Agora*, 21(1), s. 34-52.
- Olseth, T. (2020) *Autentisk*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/autentisk#:~:text=Autentisk%20brukes%20i%20dagligtale%20om,Munch%20Dverk%20eller%20autentisk%20bluesmusiker>
- Ottem, E., Platau, F., Sæverd, O., Forseth, B.U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker: effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, nr. 5.  
<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/skolepsykologi-5-2009/Begrepslæring-for-barn-og-unge.pdf>
- Owesen, I.W.,(2003) Julia Kristeva, En kort introduksjon. *Agora*, 01/2003, Volum 21.  
[https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/ci/59684336/Julia\\_Kristeva\\_en\\_kort\\_introduksjon.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/ci/59684336/Julia_Kristeva_en_kort_introduksjon.pdf)
- Pedverket. (2020). *Begrepslæring – begrepsundervisning*. Pedverket.no.  
<https://pedverket.no/begrepsundervisning/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.

- Roudiez, (1984). Introduction. I J.Kristeva (1984) *Revolution in poetic language* (s. 1-10). Columbia University Press.
- Starr, C. R., Hunter, L., Dunkin, R., Honig, S., Palomino, R., Leaper, C., (2020) Engaging in Science Practices in Classrooms Predicts Increases in Undergraduates' STEM Motivation, Identity, and Achievement: A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 57. <http://dx.doi.org.ezproxy.inn.no/10.1002/tea.21623>
- Steinnes, J. (2019). Levende Begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1476>
- Teigen K.H. (2021). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/erfaring> (hentet 3.mai 2022)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: Berøringer med verden. *Bedre skole*, 2013(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/naturfag-og-kunst-beroringer-med-verden/>



## VEDLEGG 1



## VEDLEGG 2

03.05.2022, 10:22

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

**Referansenummer**

131098

**Prosjekttittel**

Begrepslæring i skolen: autentiske og estetiske erfaringer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristina Brodal Syversen, kristina.syversen@inn.no, tlf: 62597951

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Mari Olsen-Ruud, msbjoerk@gmail.com, tlf: 48003912

**Prosjektperiode**

25.03.2021 - 10.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**23.03.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.03.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## VEDLEGG 3

### Vil du delta i forskningsprosjektet *”begrepslæring og autentiske erfaringer”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på begrepslæringen i skolen i forhold til autentiske (virkelige) og estetiske erfaringer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg skriver en masteroppgave i spesialpedagogikk der jeg skal se på virkelige erfaringer med begreper, autentiske erfaringer og estetiske erfaringer. Prosjektet vil forsøke å gi en tendens på hvor stor grad de autentiske erfaringene får plass i begrepslæringen blant lærere. Hvordan læreren ser på sin egen praksis og oppdage lærerens tanker og erfaringer med autentisk begrepslæring. Jeg ønsker å undersøke følgende:

- Hvordan det legges til rette for autentiske og estetiske erfaringer for begrepslæringen i skolen.
- Hva slags teoretisk grunnlag læreren har i forhold til begrepslæring.
- Hvilket erfaringsrom den enkelte lærer og elev får, har og bruker i praksis.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet, Lillehammer og Stine Vik er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har sendt ut spørsmål om deltakelse til ulike skoler. Dette for å få tak i et utvalg lærere som kan delta i studien. Jeg håper at du ønsker å hjelpe meg og delta i forskningsprosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta ønsker jeg å observere begrepslæring i praksis, derfor ønsker jeg å besøke skolen for å se hvordan du jobber med begrepslæring. Her vil jeg kun ta notater underveis. Jeg ønsker videre å gjennomføre et personlig intervju der jeg vil finne ut hvordan du jobber og ser på begrepslæring. Her vil jeg ta lydopptak og notater.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan oppbevarer og bruker vi dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved Høgskolen i Innlandet vil kun veileder og undertegnede ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil lagres på en sikker plattform. Deltakere i studien vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen, selv om det vil kunne være mulig å gjenkjenne egne utsagn. Du vil få tilgang til gjennomlesning og godkjenning for eventuell publisering.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i våren 2022. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og taleopptak.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet, Lillehammer ved Stine E. Vik,  
E-post: [stine.vik@inn.no](mailto:stine.vik@inn.no), tlf: 61 28 84 64.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no), Tlf: 61 28 74 83

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Stine E. Vik*  
(Forsker/veileder)

*Mari Olsen-Ruud*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet begrepslæring og autentiske erfaringer, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 4

### INTERVJUGUIDE

#### Semi-strukturert intervju

##### **Innledning:**

Bli litt kjent for å trygge og myke opp stemning før vi starter opp med temaet for samtalen.

Takke for at de ønsker å delta og hjelpe meg med undersøkelsen.

Introdusere definisjon av autentisk og estetiske erfaringer i dette tilfellet, slik at vi har en tilnærmet lik forståelsesramme av det vi snakker om.

Stille spørsmål om alder, antall år i skolen, erfaring og utdanning.

##### **Spørsmål/tema om begrepslæring jeg ønsker å komme inn på:**

Hvordan er begrepslæringen på din skole? Hvordan tenker du i forhold til dette?

Modeller for begrepslæring

Hvordan tilrettelegger du for begrepslæringen? (i ulike fag?)

Hvordan går du frem når du vil lære bort et nytt begrep?

Hvordan syntes du det er å legge til rette for begrepslæring på din skole?

Hvordan ønsker du at begrepslæringen skal være? Hvis du fikk velge fritt i din «drømmeskole»?

Hvis det er slik at elever har noe usagt som de ikke klarer å gi uttrykk for med ord, hvordan ville du prøvd å få frem det de vil si?

##### **Autentiske erfaringer**

Hvordan tenker du at autentiske og estetiske erfaringer får plass i din begrepsundervisning?

Hvordan føler du at begrepene blir virkelighetsnære i klasserommet/utenfor klasserommet?

Hvordan syntes du skolen og systemet legger til rette for deg?

Hva er din erfaring med bruk av modeller i begrepslæring?

Hvilke tanker har du om språkvansker og begrepslæring?

***Husk å bruke oppfølgingsspørsmål underveis.***

- Hvorfor tenker du at...
- På hvilken måte...
- Hva er din erfaring med dette...
- Hvordan forstår du...
- Hva syntes du om...
- Hva ville du ha gjort dersom...
- Hva syntes du er positivt med...
- Hva syntes du er negativt med...
- I forhold til begrepslæring – er det noe du føler er usagt...?

Dersom intervjuobjektet har endel erfaring med autentisk og estetisk begrepslæring ønsker jeg å komme mer i dybden på dette. Jeg vil underveis i intervjuet prøve å la den enkelte snakke fritt, samtidig som jeg vil prøve å få tak i hva personen faktisk forteller. Det er viktig at det er intervjuobjektets tanker og realitet som kommer frem i intervjuet – samtidig som jeg skal få tak i den informasjonen jeg er ute etter og kunne sammenligne resultatene med hverandre.

Intervjuguiden vil kunne bli revidert etter testing av den.