



LITERACY OG DISKURS

**Samfunds
litteratur**

literacy.dk
Nationalt Videncenter for Læsning

LITERACY OG DISKURS

 JAMES PAUL GEE ¹

ARTIKLEN *WHAT IS LITERACY?* BLEV FØRSTE GANG UDGIVET I 1989 I *JOURNAL OF EDUCATION* OG ER SIDEN BLEVET GENOPTRYKT ADSKILLIGE GANGE, BL.A. I ET AF GEES SENERE HOVEDVÆRKER *SOCIAL LINGUISTICS AND LITERACIES* FRA 1999 (NYESTE UDGAVE 2012). ARTIKLEN ER GENGIVET HER MED TILLADELSE FRA RETTIGHEDSHAVER.

OVERSÆTTELSE: LOTTE FOLLIN

REDAKTION: PETER HELLER LÜTZEN, JACOB SPANGENBERG OG CHRISTINE PLOUG LINDBERG

Hvad er literacy?

Mange tror, at det, lingvister ² laver, er at definere ord. I mine over ti år som lingvist er der dog ingen, der har bedt mig definere et ord før nu. Så hermed mit første forsøg: Hvad betyder 'literacy'? Det vil ikke overraske nogen, at vi er nødt til at definere nogle andre ord først. Så lad mig lægge ud med en lidt teknisk betydning af et gammelt begreb, der desværre allerede har en del andre betydninger. Begrebet er 'diskurs', og med 'en diskurs' mener jeg

en socialt accepteret forbindelse mellem måder at bruge sprog på, tænke på og opføre sig på, som kan bruges til at identificere en som medlem af en social gruppe eller et netværk.

Tænk på en diskurs som et 'identitetsudstyr', der leveres fuldt og færdigt med passende kostume og instruktioner i, hvordan man skal tale og opføre sig for at passe i en rolle, som andre kan genkende. Lad mig give et eksempel: Min 'oplæring' som lingvist indebar, at jeg lærte at tale, tænke og opføre mig som en lingvist samt at genkende andre, når de gjorde det. I virkeligheden er det dog ikke helt så simpelt. Den større diskurs inden for lingvistik indeholder

¹ James Paul Gee er professor i literacy ved Arizona State University. Han har igennem sin karriere beskæftiget sig særligt med begreberne 'diskurs' og 'literacy', og i artiklen her argumenterer han for, at de to begreber hænger tæt sammen. For at kunne forstå, hvad literacy er, må vi først forstå, hvad diskurs er.

² Ordet 'lingvistik' kommer af det latinske 'lingua', som betyder 'tunge' eller 'sprog'. Lingvistikken er en videnskab, der beskæftiger sig med studiet af menneskelige sprog, og på dansk bruger vi ofte ordet 'sprogforskning' eller 'sprogvidenskab' om lingvistik. En lingvist er derfor en sprogforsker.



mange underdiskurser, andre socialt accepterede måder at være lingvist på. Men den overordnede diskurs er ikke bare summen af sine dele, den er også noget over og større end dem. Hver eneste handling i tale, skrift eller adfærd, som en lingvist udfører som lingvist, er kun meningsfuld på baggrund af lingvistikken som samlet social institution. Og den institution udgøres af konkrete ting som mennesker, bøger og bygninger; abstrakte ting som viden, værdier, normer og indstillinger; blandinger af konkrete og abstrakte ting som universiteter, tidsskrifter og forlag; såvel som en delt historie og delte historier. Nogle andre eksempler på diskurser: Om man er amerikaner eller russer, mand eller kvinde, medlem af en socioøkonomisk klasse, fabriksarbejder eller bestyrelsesformand, læge eller hospitalspatient, om man er lærer, administrator eller studerende, medlem af en syklub, en forening, en gadebande, en frokostklub eller stamkunde på en lokal bar.

Der er et antal vigtige pointer ved diskurser. Af en eller anden grund er ingen af dem særligt populære hos amerikanske forskere, selvom de lader til at være helt almindelige i europæisk socialvidenskab (Belsey 1980; Eagleton 1983; Jameson 1981; Macdonell 1986; Thompson 1984):

- 1 Diskurser er i deres natur 'ideologiske'. De er afgørende bundet op på et sæt værdier og synspunkter, som man skal tale og handle ud fra, i hvert fald så længe man er i diskursen; ellers tæller man ikke som deltagende i den.
- 2 Diskurser er resistente over for selvansagelse og kritik indefra, idet ytring af synspunkter, der alvorligt underminerer diskursen, definerer en som udenforstående. Diskursen definerer selv, hvad der kan godtages som acceptabel kritik. Man kan selvfølgelig kritisere en bestemt diskurs fra en anden diskurs' standpunkt (fx psykologi, der kritiserer lingvistik). Men hvad man ikke kan, er at stå uden for al diskurs og kritisere en enkelt af dem eller alle sammen – det svarer til at forsøge at reparere et fly under flyvningen ved at træde ud af det.

Refleksions-spørgsmål

- Her kommer fem karakteristika ved diskurser. Lav en øvelse, hvor I ser på jeres egen uddannelse som en diskurs. Find diskursive træk ved jeres uddannelse ud fra de fem punkter. Diskutér særligt, hvad Gee mener, når han siger, at diskurser er resistente over for kritik indefra.



- 3 Diskursdefinerede positioner, som man taler og handler ud fra, er dog ikke blot defineret internt i en diskurs, men er også standpunkter, som diskursen indtager i forhold til andre, i sidste ende modsatrettede, diskurser. Diskursen for ledere i en virksomhed er til dels defineret som et sæt synspunkter, normer og standpunkter, som er defineret som modsætning til deres tilsvarende standpunkter i arbejdernes diskurs (Macdonell 1986: 1-7). Den diskurs, vi forbinder med at være feminist, ændres afgørende, hvis alle mandlige diskurser forsvinder.
- 4 Enhver diskurs beskæftiger sig med visse ting og fremhæver visse begreber, synspunkter og værdier på bekostning af andre. Idet den gør det, marginaliserer den synspunkter og værdier, der er centrale for andre diskurser (Ibid.). En diskurs kan faktisk lægge op til, at man skal acceptere værdier, der er i konflikt med andre diskurser, man er medlem af. For eksempel plejede diskursen på universiteternes litteraturstudier at marginalisere populærlitteratur og kvindelige forfattere. Således kunne kvindelige læsere af Hemingway, når de optrådte som 'acceptable læsere' efter standarderne for den litteraturvidenskabelige diskurs, skulle tilslutte sig værdier, der var i konflikt med forskellige andre diskurser, som de som kvinder tilhørte (Culler 1982: 43-64).
- 5 Endelig er diskurser nært forbundet med den sociale magtfordeling og samfundets hierarkiske struktur. Kontrol over visse diskurser kan føre til tilegnelse af sociale goder (penge, magt, status) i et samfund. Disse diskurser giver magt til de grupper, der har færrest konflikter med deres andre diskurser, når de bruger dem. For eksempel indeholder mange akademiske, juridiske og bureaukratiske diskurser i vores samfund en moralsk underdiskurs, der ser 'det rigtige' som det, der kan uddrages fra generelle, abstrakte principper. Dette kan til en vis grad komme i konflikt med en diskurs om moral – en der lader til at være hyppigere forbundet med kvinder end med mænd – i hvilken 'det forkerte' ses som ødelæggelsen af sociale netværk, og 'det rigtige' som reparation af disse netværk (Gilligan 1982).

Diskurser er resistente over for selvransagelse og kritik indefra.

Refleksions-spørgsmål

- Gee taler her om, at nogle diskurser udnævner deres egne ideologiske forestillinger som 'rigtige', og at dette kan stride imod, hvad man ud fra en moralsk diskurs opfatter som rigtigt og forkert. Lovgivning på skoleområdet kan være et eksempel. Diskutér forskelle i, hvordan officielle diskurser begrundes ny lovgivning, og hvordan andre diskurser kritiserer den.





For at tage et andet eksempel var den litteraturvidenskabelige diskurs vejen til succes som litteraturprofessor. Den var mindre i konflikt med diskurserne hos hvide mænd fra middelklassen end med kvinders, så derfor tilgodeså den mænd og gav dem magt. Kvinder fik ikke magt i samme grad, idet de ofte kom i konflikt med sig selv, når de indgik i den. Lad os kalde diskurser, der fører til sociale goder, for 'dominante diskurser', og lad os kalde de grupper, der har færrest konflikter, når de bruger dem, for 'dominante grupper'.

Begge begreber er selvfølgelig gradsspørgsmål og kan forandre sig afhængigt af kontekst.

Det kan nogle gange være nyttigt at sige, at individer hverken taler eller handler, men at historiske og socialt definerede diskurser taler til hinanden gennem individer. Individer eksemplificerer og kropsliggør en diskurs, hver gang de handler eller taler; således bærer (og i sidste ende, ændrer) de den gennem tiden.

Amerikanere har det med at fokusere på individet og overser dermed tit, at individet blot er et mødested for mange diskurser, der nogle gange er i konflikt med hinanden, og som er socialt og historisk defineret.

Lad os kalde diskurser, der fører til sociale goder, for 'dominante diskurser', og lad os kalde de grupper, der har færrest konflikter, når de bruger dem, for 'dominante grupper'.



Refleksions-spørgsmål

- Find eksempler på, hvordan "individet blot er et mødested for mange diskurser". Hvilke diskurser indgår i hver især i i løbet af en helt almindelig dag (studie, job, fritid, familie osv.)? Find eksempler på, at diskurser kan være i konflikt med hinanden.
- Gee skriver, at det ikke er det enkelte menneske, der handler, men diskursen, der handler gennem den enkelte. Er I enige i det?



Det afgørende spørgsmål er: Hvordan får man greb om de diskurser, som man behersker? Og her er det nødvendigt med en vigtig sondring, inden vi besvarer spørgsmålet. Det er en sondring, der ikke eksisterer i det ikke-faglige sprog, men som ikke desto mindre er vigtig for en lingvist: sondringen mellem 'tilegnelse' og 'læring' (Krashen 1982, 1985; Krashen & Terrell 1983). Jeg vil skelne imellem dem på denne måde:

Tilegnelse er en proces, hvor noget tilegnes ubevidst ved, at individet ser forlæg og modeller og prøver sig frem uden formel undervisning. Det sker i naturlige omgivelser, der er meningsfulde og funktionelle forstået på den måde, at den, der tilegner sig noget, ved, at vedkommende har brug for det og også er interesseret i det. Det er på denne måde, de fleste opnår beherskelse af deres første sprog ❸.

Læring er en proces, der involverer bevidst viden, som man opnår gennem undervisning, dog ikke nødvendigvis fra nogen, der officielt kaldes en lærer. Denne undervisning indebærer forklaring og analyse, dvs. at det, der skal læres, brydes op i sine analytiske dele. Det indebærer, at man ud over det, der undervises i, også opnår en vis metaviden om emnet.

Meget af det, vi får greb om i livet efter vores indledende kulturtilegnelse, involverer en blanding af tilegnelse og læring. Forholdet mellem de to kan variere meget i forskellige situationer med forskellige mennesker og afhængigt af, hvor (langt) i tilegnelsesprocessen man er. Jeg lærte for eksempel i begyndelsen at køre bil ved at blive undervist, derefter tilegnede jeg mig det, snarere end jeg lærte det. Nogle kulturer tillægger tilegnelse høj værdi og har derfor tendens til blot at udsætte børn for voksne 'modeller' i en given aktivitet, og barnet ender med at tage det til sig som en helhed snarere end som en serie af analytiske bidder (Heath 1983; Scollon & Scollon 1981). Andre kulturelle grupper tillægger undervisning stor værdi og bryder derfor det, der skal læres, ned i analytiske dele og forklarer dem eksplicit.

❸ *Gee anvender i den engelske originaltekst betegnelserne 'acquisition' og 'learning'. Han bruger konsekvent ordet 'acquisition' i dets mulige afledninger, fx 'acquire', 'acquiring' og 'acquirer', hvilket direkte oversat til dansk kan forekomme en smule klodset. Det samme gør sig gældende for ordet 'learning'.*



Der er fordele og ulemper ved begge måder, der kan udtrykkes som følger: Vi er bedre til det, vi tilegner os, men vi er mere bevidste om det, vi har lært.

For de fleste af os er det at spille på et instrument, danse eller tale et andetsprog færdigheder, som vi har fået gennem en blanding af tilegnelse og læring. Men det er helt sikkert, at over en given periode bliver folk bedre til disse aktiviteter, hvis tilegnelse dominerer. Dette kan illustreres med andetsprog som eksempel: De fleste kan ikke opnå et funktionelt andetsprog gennem formel undervisning i et klasseværelse. Det er derfor, at undervisning i grammatik ikke er en god måde at få mennesker til at mestre et sprog på. Men mennesker, som har tilegnet sig et andetsprog i naturlige omgivelser, er ikke gode lingvister af den grund, og visse gode lingvister kan ikke tale de sprog, de har lært i et klasseværelse. Hvad der her gælder for andetsprog, mener jeg også gælder for det, jeg senere vil referere til som 'andre diskurser': Tilegnelse er godt for færdighed, læring er godt for viden på metaniveau (jf. Scribner & Cole 1981).

Tilegnelse og læring giver hver sin kilde til magt: Dem, der har tilegnet sig noget, kan som regel slå dem, der har lært noget, på færdighed, hvorimod dem, der har lært noget, som regel kan slå dem, der har tilegnet sig det, i at tale om det, dvs. i udlægning, forklaring, analyse og kritik.

Og hvad har det i det hele taget med literacy at gøre? Lad mig med det samme gøre opmærksom på, at det gør vores almindelige forståelse af literacy meget problematisk. Tag for eksempel begrebet en 'læsetime'. Jeg ved ikke, om de stadig bruges, men da jeg gik i grundskolen, havde vi hver dag tid sat af til 'læsetime', hvor vi skulle lære at læse. Læsning er som minimum kompetencen til at forstå trykte ord (og forhåbentlig ikke blot kompetencen til at sige bogstavernes navne højt), men en forståelse af trykte ord er blot et synspunkt på et sæt symboler, og synspunkter hører altid hjemme i en diskurs. Det følger heraf, at selvom mange forskellige diskurser benytter læsning, endda på modsatrettede måder, og selvom der godt kan undervises i disse diskurser, vil læsning uden for en diskurs foregå 'i et vakuum', på samme måde som vores mekaniker fra før, som prøver at reparere flyet under flyvning ved at hoppe ud ad døren. Det at lære at læse er altid at lære et aspekt af en diskurs.

Vi er bedre til det, vi tilegner os, men vi er mere bevidste om det, vi har lært.

Refleksions- spørgsmål

- Kom med eksempler på færdigheder, som I har henholdsvis lært eller tilegnet jer. Det er ikke sikkert, man kan skelne helt skarpt, men man kan sige, at enten læring eller tilegnelse har været dominerende i processen.





Man kan til en vis grad banalisere denne pointe ved at banalisere begrebet forståelse (af trykte ord), indtil man ender ved, at læsning blot er at sige bogstavernes navne. Tilsvarende kan man også udvide pointen ved at gå dybere ind i, hvad forståelse betyder. Men der er også det problem, at en 'læsetime' lægger vægt på læring og ikke tilegnelse. I det omfang at læsning, både som afkodning og forståelse, er en handling ("performance"), fremmer læring udvikling af læsere med dårlige handlekompetencer ("poor performers"). Hvis vi ønskede at fremme tilegnelse, skulle vi udsætte børnene for læsning, og dette ville altid være ved at udsætte dem for en diskurs, hvis navn aldrig ville være 'Læsning' (i det mindste ikke før eleven kom på universitetet og tog en grad i 'Læsning'). I det omfang at det er vigtigt at få sprogkompetence på metaniveau, kunne en læsetime, med sit fokus på læring snarere end tilegnelse, måske facilitere det, men det ville nok ikke være den mest effektive måde. Traditionelle læsetimer som dem i min skoletid udtrykte den almindelige forståelse af literacy som 'evnen til at læse og skrive' (intransitivt), en opfattelse der ikke er nær så sammenhængende, som den først lyder⁴.

Nu vil jeg nærme mig en mere positiv forbindelse mellem en levedygtig opfattelse af literacy og de begreber, vi har beskæftiget os med ovenfor. Alle mennesker, undtagen dem med svære mentale forstyrrelser, får så at sige en enkelt diskurs gratis, og det gennem tilegnelse. Det er vores sociokulturelt definerede måde at bruge vores første sprog på, ansigt til ansigt med vore nærmeste (vore nærmeste er mennesker, som vi deler megen viden med på grund af en tæt kontakt og fælles oplevelser). Dette kaldes nogle gange 'den mundtlige modus' (Gee 1986c). Det er en medfødt rettighed for alle mennesker, og man får den primært via socialiseringen i familien, som denne defineres i en given kultur. Visse små, såkaldt 'primitive', kulturer fungerer næsten som udvidede familier (dog aldrig helt), forstået på den

Det at lære at læse er altid at lære et aspekt af en diskurs.

- ⁴ Gee mener her, at 'læring' i forbindelse med læsning sætter eleven i stand til at 'performe' inden for den isolerede aktivitet 'læsning' samt giver eleven en metaviden om læsning, men at eleven ikke nødvendigvis kan anvende sin læseevne i andre sammenhænge. For at kunne det, skal der også ske en tilegnelse. Med begrebet 'intransitiv' beskriver han, at den gammeldags læsetime ikke knytter læsningen til et objekt, men fokuserer på læsning som en isoleret aktivitet.





måde at denne type diskurs er anvendelig i et meget bredt udvalg af sociale sammenhænge. Dette skyldes, at disse kulturer er små nok til at fungere som et 'samfund af nærmeste' (Givon 1979). I moderne teknologiske og bymæssige samfund, som fungerer som et 'samfund af fremmede', har den mundtlige kommunikationsform en snævrere anvendelse. Lad os derfor kalde denne mundtlige modus, der udvikles i den primære kulturtilegnelse, for den 'primære diskurs'.

Lad os derfor kalde denne mundtlige modus, der udvikles i den primære kulturtilegnelse, for den 'primære diskurs'.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der selv blandt engelsktalende er socio-kulturelt forskellige primære diskurser. For eksempel bruger farvede børn fra lavere socioøkonomisk baggrund engelsk på en anden måde end børn fra middelklassen; de har en anden primær diskurs (Gee 1985; 1986d; Michaels 1981, 1985). Og dette er ikke kun, fordi de taler en anden engelsk dialekt. Såkaldt Black Vernacular English udviser strukturelt kun ubetydelige forskelle fra Standard English, når det måles af lingvister, der er vant til dialektale forskelle hele verden rundt (Labov 1972a) ⑤. Disse børn bruger snarere sprog, adfærd, værdier og indstillinger til at give deres oplevelser en anden form.

Ud over den primære diskurs findes der dog andre diskurser, der på afgørende vis involverer sociale institutioner ud over familien (eller den primære socialiseringsgruppe, som den defineres i kulturen), uanset hvor meget de også involverer familien. Disse institutioner kræver alle, at man kommunikerer med ikke-nærmeste (eller at man behandler nærmeste, som om de ikke var nærmeste). Lad os kalde dem 'sekundære institutioner' (såsom skoler, arbejdspladser, butikker, offentlige kontorer, firmaer og kirker). Diskurser ud over den primære diskurs udvikles i forbindelse med og ved at have adgang til og ved at øve sig med disse sekundære institutioner. Vi vil derfor kalde dem 'sekundære diskurser'.

⑤ *Black Vernacular English bliver i dag kaldt for African American Vernacular English og er en variant af amerikansk-engelsk, som almindeligvis tales af afro-amerikanere fra arbejder- og middelklassen. Sprogformens udtale, grammatik og ordforråd ligner på mange punkter visse vestafrikanske sprog. Den bliver ofte opfattet som 'dårligt engelsk', men bliver også betragtet som en dialekt på linje med britisk-engelsk.*



Thorkild Hanghøj, lektor, introducerer til James Paul Gees diskursbegreb



Disse sekundære diskurser bygger alle på og udvider den sprogbrug, vi tilegnede os som del af vores primære diskurs, og de er mere eller mindre sammenlignelige med andre socialgruppers primære diskurser. Det er selvfølgelig en stor fordel, når en sekundær diskurs er kompatibel med den primære. Men alle disse sekundære diskurser involverer sprogbrug, enten skriftlig, mundtlig eller begge, der overskrider vores primære diskurs, uanset hvilken gruppe vi tilhører. Lad os kalde den slags brug 'sekundær sprogbrug'. At fortælle din mor, at du elsker hende, er en primær sprogbrug; at fortælle din lærer, at du ikke har lavet lektier, er en sekundær sprogbrug. Det bør dog bemærkes, at folk nogle gange er nødt til at falde tilbage på deres primære sprogbrug i situationer, hvor den ikke passer, fordi de ikke behersker den påkrævede sekundære sprogbrug.

Diskurser ud over den primære diskurs udvikles i forbindelse med og ved at have adgang til og ved at øve sig med disse sekundære institutioner. Vi vil derfor kalde dem 'sekundære diskurser'.

Nu kommer vi til, hvad jeg mener, er en nyttig definition af literacy: Literacy er at beherske sekundær sprogbrug (dvs. sprogbrug i sekundære diskurser).

Der er således lige så mange anvendelser af ordet 'literacy', som der er sekundære diskurser, hvilket er mange. Vi kan definere forskellige typer af literacy som følger:

Dominant literacy er at beherske en sekundær sprogbrug i det, jeg ovenfor kaldte en 'dominant diskurs.'

Magtfuld literacy er at beherske en sekundær sprogbrug i en sekundær diskurs, der kan bruges som metadiskurs til at kritisere den primære diskurs i andre sekundære diskurser, inklusive dominante diskurser.



Thorkild Hanghøj, lektor,
relaterer James Paul Gees
forskning til forskning i
computerspil i undervisningen



Hvad mener jeg med ordet 'beherske' i definitionerne ovenfor? Jeg mener i et vist omfang at være i stand til at 'bruge', at 'fungere' med, så det at 'beherske' er et gradsspørgsmål. Mestring definerer jeg som 'komplet og ubesværet beherskelse'. Med disse termer vil jeg fremsætte et princip angående tilegnelse, som efter min mening er sandt:

Enhver diskurs (primær eller sekundær) kan for de fleste som regel kun mestres ved tilegnelse, ikke læring. Literacy mestres således ved tilegnelse, ikke læring, dvs. at det kræver eksponering for forlæg og modeller i naturlige, meningsfulde og funktionelle sammenhænge, og undervisning vil sandsynligvis ikke være særligt effektiv – den kan endda indledningsvis stille sig hindrende i vejen. Den tid, der bruges på læring i stedet for tilegnelse, er ikke godt givet ud, hvis målet er at mestre færdigheden.

Der er også et princip angående læring, som efter min mening er sandt:

Man kan ikke kritisere en diskurs med en anden (hvilket er den eneste måde, man seriøst kan kritisere en diskurs på og dermed ændre den), medmindre man har viden på metaniveau om begge diskurser. Denne metaviden udvikles bedst gennem læring, selv når man til en vis grad allerede har tilegnet sig den relevante diskurs. Magtfuld literacy, som defineret ovenfor, involverer således altid læring og ikke blot tilegnelse.

Literacy er at beherske sekundær sprogbrug (dvs. sprogbrug i sekundære diskurser).



Simon Skov Fougth, adjunkt og ph.d, introducerer til James Paul Gees diskursbegreb.



Refleksions-spørgsmål

- Lav en brainstorm over fordele ved henholdsvis tilegnelse og læring. Kom med eksempler på undervisningsformer, som tilgodeser henholdsvis det ene eller det andet.



Pointen er, at tilegnelse og læring er midler til temmeligt forskellige mål, selvom vi i vores kultur ofte forveksler midlerne og således ikke opnår det, vi troede og håbede, at vi ville.

Lad mig kortvarigt berøre nogle praktiske udløbere af bemærkningerne ovenfor. Almindelige middelklassebørn ser ofte ud til, at de lærer literacy (af forskellig slags) i skolen. Men jeg mener faktisk, at megen forskning viser, at de tilegner sig disse literacies gennem erfaringer i hjemmet både før og under skolegangen såvel som gennem de muligheder, skolen giver dem for at bruge det, de tilegner sig (Wells 1985, 1986a, 1986b). Den læring, der foregår, forudsat at den ledsages af god undervisning, giver dem ikke literacies, men kognitive og sproglige kompetencer på metaniveau, som de kan bruge til at kritisere forskellige diskurser hele vejen gennem livet. Vi er dog alle klar over, at undervisningen ikke altid er så god – selvom det burde være et af vores mål at sikre, at den er det. Børn fra mindre ressourcestærke hjem får ofte ikke muligheder for at tilegne sig dominante sekundære diskurser – inklusive dem, der bruges i skolen – i deres hjem på grund af forældrenes manglende adgang til disse diskurser ⁶. I skolen kan de ikke bruge, hvad de endnu ikke har, og de udsættes derfor mest for en læringsproces, ikke en tilegnelsesproces. Derfor foregår der ikke megen tilegnelse. De kan ofte ikke bruge denne 'lærings-undervisning' til udvikling af metakompetencer, som kræver en vis beherskelse af sekundære diskurser til brug i kritikprocessen. Forskning viser ligeledes, at mange skolebaserede sekundære diskurser er i konflikt med værdierne og synspunkterne i visse af de mindre ressourcestærke børns primære diskurser samt med andre fællesskabsbaserede sekundære diskurser (fx dem, der udspringer af religiøse institutioner) (Cook-Gumperz 1986; Gumperz 1982; Heath 1983).

Selvom bemærkningerne ovenfor kan virke temmeligt teoretiske, fører de ikke desto mindre til nogle indlysende praktiske forslag til den retning, fremtidig forskning og intervenierende tiltag bør tage. Jeg foreslår, at:

- 1 Der bør lægges vægt på rammer, der fokuserer på tilegnelse og ikke læring, hvis målet er at hjælpe mindre ressourcestærke børn til at mestre literacies. Disse er sandsynligvis ikke traditionelle klasseværelsesrammer (og da slet ikke min 'læsetime'), men snarere naturlige og funktionelle sammenhænge, der kan være både inden for og uden for skoleregion.
- 2 Vi bør se i øjnene, at undervisning og læring har forbindelse til udviklingen af kognitive og sproglige kompetencer på metaniveau. De vil fungere bedre, hvis vi eksplicit erkender det og bygger indsigten ind i vores curriculum. Derudover bør de omhyggeligt indordnes og integreres med tilegnelse, hvis de ikke skal blive en hindring.
- 3 Ressourcestærke børn bruger faktisk meget af 'undervisnings-læringen' i klasseværelset – ikke til læring, men til tilegnelse, ved at bruge kompetencer, der er under udvikling. Vi bør hylde denne praksis og bygge videre på den, snarere end blot at lade den være et hemmeligt og indirekte biprodukt af 'undervisnings-læring'.
- 4 Læring bør sætte alle børn – uanset hjemmets ressourcer – i stand til at kritisere deres primære og sekundære diskurser, inklusive dominante sekundære diskurser. Dette kræver, at børn udsættes for et udvalg af alternative primære og sekundære diskurser (ikke nødvendigvis for at de skal tilegne sig dem, men for at de kan lære om dem). Det kræver også, at vi erkender, at dette er, hvad god undervisning og læring er god til. Vi erkender sjældent, at det er her, vi svigter de ressourcestærke børn lige så meget som de mindre ressourcestærke.

⁶ I originalteksten bruger Gee ordet 'mainstream'. Vi har valgt at oversætte det til 'ressourcestærke', selvom det ikke betyder helt det samme. Men ordet 'mainstream' signalerer, at nogle børn er mere "almindelige" i den forstand, at deres primære diskurser minder mere om skolens sekundære diskurs. Det er i den forstand, de er mere 'mainstream'. På dansk bruger vi ofte begrebet 'ressourcestærk' om dette. Med ressourcestærk mener vi i denne sammenhæng børn, hvis primære diskurser minder om en stor del af de dominante sekundære diskurser, som barnet vil møde ude i verden – herunder skolens diskurs.



Simon Skov Fougat, adjunkt og ph.d., relaterer James Paul Gees forskning til scenariebaseret undervisning i skolen.



- 5 Vi må tage det alvorligt, at uanset hvor gode vore skoler bliver, både som miljøer, hvor tilegnelse kan foregå (hvilket indebærer meningsfulde og funktionelle rammer), og hvor læring kan foregå, vil mindre ressourcestærke børn altid have flere konflikter i brugen og mestringen af dominante sekundære diskurser. Disse er jo i mere alvorlig konflikt med disse børns primære diskurs og deres fællesskabsbaserede sekundære diskurser, og dette er (ifølge mine definitioner ovenfor) præcis, hvad der gør dem 'mindre ressourcestærke.' Dette betyder ikke, at vi skal give op. Det betyder heller ikke bare, at forskning og intervenierende tiltag skal udvise følsomhed over for disse konflikter, selvom det bestemt også betyder det. Det gør det også efter min mening påkrævet, at vi lægger vægt på forskning og intervention, der forsøger at udvikle en bredere og mere human forståelse af mestring og dennes forbindelse til adgang til samfundets goder. Vi skal huske, at konflikter, selvom de meget ofte trækker ned i den fulde mestring, som det almindeligvis forstås, kan være udgangspunktet for nye former for mestring. Dette er helt almindeligt i kunstens verden. Vi må gøre det helt almindeligt i samfundet som helhed.

LITTERATUR

- Belsey, C. (1980). *Critical Practice*. London: Methuen.
- Cook-Gumberz, J., Ed. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1982). On Deconstruction: *Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gee, J.P. (1985). The narrativization of experience in the oral mode, *Journal of Education*. 167, 9-35.
- Gee, J.P. (1986a). Units in the production of discourse, *Discourse Processes*, 9, 391-422.
- Gee, J.P. (1986b). Orality and literacy: From the *Savage Mind to Ways with Words*, *TESOL Quarterly*, 20, 719-746.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Givon, T. (1979). *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. J., Ed. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Refleksions- spørgsmål

- Diskutér, hvorfor børns forskellige baggrund er afgørende for deres udbytte af skolegang. Brug Gees begreber om læring, tilegnelse, primær og sekundær diskurs.



Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithica NY: Cornell University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S. (1985). *Inquiries and Insights*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition*. Hayward, CA: Alemany Press.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Macdonell, D. (1986). *Theories of Discourse: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative style and differential access to literacy, *Language and Society*, 10, 423-442.

Michaels, S. (1985). Hearing the connection in children's oral and written discourse, *Journal of Education*, 167, 36-56.

Scollon, K. & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Inter-ethnic Communication*. Norwood, NJ: Ablex.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Thompson, J. B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Wells, G. (1985). "Preschool literacy-related activities and success in school" in D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, eds. *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1986a). "The language experience of five-year-old children at home and at school" in J. Cook-Gumberz, ed. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1986b). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. New York: Heinemann.

OM FORFATTEREN

James Paul Gee

James Paul Gee er professor i literacy ved Arizona State University. Han har igennem sin karriere beskæftiget sig særligt med begreberne 'diskurs' og 'literacy', og i artiklen her argumenterer han for, at de to begreber hænger tæt sammen. For at kunne forstå, hvad literacy er, må vi først forstå, hvad diskurs er.

