

literacy.dk

LITERACY, LITTERATUR- UNDERVISNING OG EN SKOLE FOR ALLE

▶ **SYLVI PENNE**

PROFESSOR EMERITA VED OSLOMET. FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING

LITERACY, LITTERATUR- UNDERVISNING OG EN SKOLE FOR ALLE

► SYLVI PENNE, PROFESSOR EMERITA VED OSLOMET. FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER

Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som behersker språk og tekst (K06, p. 31)

Uligheden øges i det norske uddannelsessystem til trods for høje demokratiske mål. De sociologer og samfundsøkonomer, som prøver at kortlægge årsagerne, henter først og fremmest argumenter uden for skolen – uden for klasserummets fire vægge. De finder svar i hjem og samfund. Den pædagogiske diskurs i Norge henter derimod svarene på selvsamme spørgsmål inden for klasserummets fire vægge. Når uligheden i skolen øges, skyldes det, at aktørerne i – og rundt om skolen – ikke magter deres opgave. Det problematiske ved denne diskurs er, at de foreslåede virkemidler er for vage og generelle, ofte mere præget af tro og mål snarere end forskningsbaseret viden ("ansvar for egen læring", "tilpasset læring" og lignende).

Dette kapitel vil belyse problemet ulighed i skolen med udgangspunkt i sproglige og sociokulturelle forskelle. Med norskfaget som udgangspunkt gives forslag til didaktisk handling – med mere vægt på literacy, på det medierende sprog, som konstruerer vores verden og virkelighed. Her ligger der nye didaktiske muligheder, som kan tilpasses og anvendes i alle fag, og heri ligger øjensynligt årsager til forskellen i skolerne, både i Norge og i andre lande (Gee, 2003; Heath, 1996; Scholes, 1998).

UNESCO's definition af literacy

Den tidligere definition af literacy var enkel og ligetil at arbejde med. Det handlede om at kunne læse og skrive eller at kunne indgå i sociale handlinger gennem læsning og skrivning. Dette er ikke nok i informationsfundet. Læsning og skrivning er i dag blot en forudsætning for literacy-kompetence. Literacy i samtidens multimediesamfund må også omfatte evnen til at fortolke og forstå kommunikation i forskellige kontekster i forskelligartede medier og evnen til at formidle til andre på et niveau, som fungerer i de stadigt skiftende kontekster, som vi kommunikerer forskelligt i. UNESCO's definition på literacy lyder således:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO, 2004).

Dette er en forståelse af literacy, som handler om langt mere end at kunne læse og skrive – den er tilpasset informationsfundets øgede krav til sprogbeherskelse og sprogbevidsthed. To af de teoretikere, som dukker op i dette kapitel, bruger metaforen "textual power" som betegnelse for det enkelte individs mål med skolen og uddannelse i

informationssamfundet (Scholes, 1998; Gee, 2003). Målet med literacy er ganske enkelt større bevidsthed omkring "sprogmagt" i et samfund, hvor magt i stigende omfang handler om sproglig magt. Det gælder bevidstgørelsen både om den brug af magt, som vi alle udsættes for gennem medier, reklamer og andre ideologiske og kommercielle interesser, og om den magt, som man selv kan få, hvis man får indsigt i spillets regler.

Målet med literacy er ganske enkelt større bevidsthed omkring "sprogmagt" i et samfund, hvor magt i stigende omfang handler om sproglig magt. ”

Sprog som medium for mening: et socio-kulturelt perspektiv

Hvorfor er denne "sprogmagt" så forskelligt fordelt, og hvad kan norsklæreren gøre for at udligne forskellene? Vi vil tage udgangspunkt i sociokulturel teori, som forbinder individer, eller, som her "eleverne", med sociologernes perspektiv, hvad enten det er norske sociologer, som forsker i den stigende ulighed i Norge (Hansen, 1999; Bakken, 2004), eller det er en sociologisk klassiker som Bourdieu (Bourdieu, 1995). Eftersom vi lever i et informationssamfund, må vi indføre et tredje element, og dette har med sprog at gøre. Det vil handle om elevernes måde at finde mening gennem deres hverdagsprog, deres almindelige væremåde i den konkrete kontekst, som klasserummet er. Vi siger da, at dette sprog er mediet, "mediational means" (Wertsch, 2002), som knytter individet, her eleven, sammen med andre mennesker, med grupper af mennesker, med kulturelle grupper af mennesker. Dette hverdagsprog og denne hverdagsagtige måde at være

på er ikke en neutral størrelse. Den er tungt ladet med værdier, smag, følelser og forskelle (Bourdieu, 1995; Bruner, 1990; Gee, 2003).

Nogle elever er dybt inde i identitets- eller affinitetsprægede meningsdiskurser, som bidrager til at skabe afstand til skolens målsætninger. Andre elever vil, når de nærmer sig de afsluttende eksaminer i skolen, i stadig højere grad komme til at dele lærernes og skolens motivation og målsætninger. Sidstnævnte repræsenterer sandsynligvis en stor del af de fremtidige vindere i skolesystemet, andre elever går deres egne veje, noget, som nok får konsekvenser for deres fremtid og uddannelsesvalg. Spørgsmålet, som skal besvares her, er, hvorfor og hvordan dette sker, og hvad norsklæreren kan gøre.

Fortællingerne og de primære diskurser

Når vi tilegner os vores modersmål – norsk, engelsk, punjabi – tilegner vi os samtidigt en social variant af sprog og væremåder i verden, siger James Paul Gee. Dette kan vi kalde primærsproget eller primærdiskursen (Gee, 2003). Vi efterligner vores forældre eller andre, som vi er knyttet til og omgås med tillid, nærvær og følelser. Det handler således ikke bare om at tilegne sig modersmålet "norsk", "engelsk", "punjabi", men også om at naturliggøre den verden, som vi indgår i - i kraft af vores nærmeste og de relationer, de fører os videre ind i.

Denne "naturliggjorte verden" finder vi mening og tryghed i. Det bliver "vores" verden. Hjemme bekræftes og genbekræftes den samme verden. Vi kan snakke løs, behøver ikke at uddybe, et stikord er nok; for eksempel et fælles kendt navn – og så deler vi verden. I "vores" verden har vi også vaner og værdier. For enten læses der, eller også læses der ikke i "vores" verden. Når vi efterhånden kommer uden for "vores" verden, har vi en tendens til at *retfærdiggøre* og, når det bliver nødvendigt, *forsvare* vores "naturlige" og indforståede verden.

Hvorfor læser de andre så meget, det er ikke nødvendigt i "vores" verden?

Gee kalder primærdiskursen vores "første sociale identitet" (op.cit.). Det, som vi også ved om primærdiskursen, er, at den i høj grad kommunikerer narrativt. Der fortælles kontinuerligt i dagligt samvær og interaktion, og hverdagens mundtlige fortællinger har samme grundstruktur som alle andre fortællinger (Bruner, 1990):

- Fortællingerne er altid forårsaget af et brud på det normale og det forventede. Det uventede skaber uro i hverdagen og behov for en ny orden. Fortællingens funktion er ganske enkelt at bearbejde den ubalance, som det unormale og det uventede har skabt. Hvis alt er, som det plejer at være, er der ingenting at fortælle om.
- De er fortalt fra et subjektivt perspektiv og har en retfærdiggørende funktion for dette perspektiv.
- De er lineære med begyndelse, midte og slutning.

Bruner (1990) henviser til en undersøgelse fra storbyen Baltimore, som tager udgangspunkt i førskolebørns kulturelle miljø i en bydel præget af store sociale problemer, lavt uddannelsesniveau og dårlig økonomi. Samtaler mellem mødre og børn i hjemmet blev optaget på bånd. Gennemsnitligt blev der fortalt 8,5 historier i timen – en hvert syvende minut – tre fjerdedele af dem blev fortalt af moren til barnet.

Det er fortællinger med en klassisk struktur, som er letgenkendelig; en præsentation (begyndelse), en lineær skildring med en uventet hændelse (midte), en løsning (slutning) og af og til en evaluering til sidst. En fjerdedel af disse fortællinger handler om noget, som barnet har gjort. Et betydeligt antal af fortællingerne i dette miljø omhandler vold, aggression eller trusler, og flere handler eksplicit om dødelige farer, børnemishandling, hustruvold og til og med om skydning. Denne mangel på censur er ifølge forskeren i høj grad en nødvendighed i dette

miljø. Der er tale om at forberede børnene på det hårde liv udenfor. En anden socialgruppe ville have vist den samme tendens til fortællinger, men fortællingerne ville have haft et andet indhold, noget, vi snart skal se flere eksempler på.

Mødrenes sprog og børnenes sprog

Projektet "Ung i Norge" (Bakken, 2004) viser en sammenhæng mellem mødrenes tilknytning til arbejdsmarkedet og barnets succes i skolen. Det har sandsynligvis noget med primærdiskursen at gøre. Ifølge Bakken er det "først og fremmest mødrenes deltagelse, der har betydning for elevernes karakterniveau. Der ses et markant sænket præstationsniveau hos børn, hvis mødre af forskellige årsager ikke er aktive på arbejdsmarkedet" (Bakken, 2004, p. 86). Black et al. (2003) finder en mulig relation ("small but significant") mellem mødrenes skolegang og sønnernes uddannelse. Sociologen Marianne Nordli Hansen udtaler det samme: "Amerikanske mødrestudier tyder på, at moderens jobstatus har en afgørende indflydelse på barnets uddannelse og jobstatus, hvorimod den er mere uafhængig af faderens uddannelse og jobstatus" (Hansen, 1999, p. 181).

Alle opvækstmiljøer og familiemiljøer er "specialiserede" i forhold til kulturelle positioner og behov, siger Bruner (1990). De formidles som en del af det, vi har kaldt primærdiskursen (Bruner kalder det "folketeori"), og det er denne diskurs, som børn møder skolen og verden med, og det er dette, som er deres diskursive identitet.

Elinor Ochs og Lisa Capps (2001) viser for eksempel, hvordan kulturelle forskelle mellem amerikanske og koreanske middelklasseværdier kan spores til mødrenes tidlige kommunikation med deres børn. I amerikansk middelklassekultur lægges der vægt på individet og individets frihed og autonomi. I koreansk middelklassekultur lægges der større vægt på fælleskulturen. Helt fra børnene begynder at snakke, stimulerer amerikanske mødre dem til at

fortælle om sig selv, deres tanker og følelser. De engagerer børnene i samtale om tidligere oplevelser og handlinger (hvad de gjorde, og hvordan de gjorde det) tre gange oftere end koreanske mødre:

Furthermore, American mothers were far more active than Korean mothers in getting the child to talk about himself or herself, especially thoughts and feelings. Mullen and Yi attribute this difference in part to differences in socialization goals and cultural values, especially the American mothers' use of narratives of personal experience to promote a sense of the child as an individual (op.cit., p. 66).

Et andet eksempel sammenligner amerikanske og kinesiske familier. At tale med barnet om, hvad barnet har lavet, hjemme eller ude, er almindeligt i begge familiekulturer. Men barnets rolle i disse fortællinger bliver forskellig, og disse forskelle viser forskellige konstruktioner af barn og barndom:

Both telling stories with children and telling stories about children in their presence occurred several times per hour in Chinese and American families. Cultural differences lay in how families cast the children as moral protagonists, with the Chinese emphasizing the child as transgressor and the American highlighting the child's positive qualities (op.cit., p. 66).

“Vi læser bøger i vores familie”

Vi skal i det følgende ind i en amerikansk middelklassefamilie og se, hvordan en fremtidig skolevinde konstrueres (Gee, 2001). En far (højtuddannet) sidder ved køkkenbordet med sin tre år gamle søn. Drengen har en aktivitetsbog, hvor hvert billede mangler en del. Under billedet står et spørgsmål. Drengen bruger en ”magisk pen”, som han gnider på den manglende del, så den kommer til syne. Spørgsmålet under tegningen kan besvares, når billedet er afdækket. Men denne far spørger ikke

efter det oplagte svar. Han stiller ikke det enkle og oplagte spørgsmål, der står under billedet. Han *forudsætter*, at den treårige kan svare på det. Faren spørger i stedet drengen, om han kan ”læse” det spørgsmål, der står under billedet. Naturligvis ved faren, at drengen ikke kan afkode tekster og bogstaver. Det er heller ikke pointen. Faren stimulerer barnet i retning af bogstaver og tekst. Dette er værdsat og selvfølgelig for faren, og den tre år gamle dreng er i fuld gang med at overtage disse værdier. Faren formidler et kulturelt skema, en usagt kompetence, om, at læsning og skrivning er selvfølgelig og værdsat i denne familie. Drengen er blevet en ”læser”, længe før han teknisk set er i stand til at læse. Dette sker i kraft af farens interesse, handlinger og holdning. Faren konstruerer og inkluderer samtidigt barnet i sit billede som en, der kan læse og finder værdi i læsning.

Men denne far spørger ikke efter det oplagte svar. Han stiller ikke det enkle og oplagte spørgsmål, der står under billedet. Han forudsætter, at den treårige kan svare på det. ”

Da faren spørger drengen, om han kan læse teksten under billederne, ”læser” den treårige teksten helt korrekt ud af konteksten. Derefter siger han til sin far: ”See, I told you I was learning to read” (op.cit., p. 722). Han forstår, hvad faderen gerne vil. Det, som faren og sønnen er i færd med, er at tolke teksten på et metasprogligt niveau. De er optaget af at ”co-construct a cultural model of what reading is” (op.cit., p. 722), nemlig tekstbearbejdning som en meningsgivende handling i sig selv.

Et andet aspekt er, at det spørgsmål, der bliver stillet, og som drengen selv kan stille, defineres som et metasprogsspørgsmål, ("Hvad er...?"-spørgsmål), som er taget ud af konteksten, i modsætning til et spørgsmål, som fremgår af konteksten, her billederne ("Hvad gør...?"-spørgsmål). Denne treårige indlemmes altså i en læsende diskurs og får samtidig en lille indføring i et socialt metasprog, som bruges uden for hjemmet, i skolen, i videnskabelige tekster og lignende:

In addition to acquiring a specific piece of certain sort of social languages, the child is also, as part and parcel of the activity, acquiring different cultural models. One of these is a cultural model about what reading is. The model is something like this: Reading is not primarily letter-by-letter decoding but the proactive production of appropriate styles of language (e.g. here a classificatory question) and their concomitant meanings in conjunction with print. This is a model that the father (at some level quite consciously) wants the child to adopt (op. cit., p. 723).

Det sociale sprog i interaktionen mellem far og søn er en del af denne families primærdiskurs: "I vores familie er vi læsere".

Når de støder på tekster, de har hørt om før, forventer de værdier, de forventer mening, og de finder det, de søger, hvor andre elever blot finder "pensum" og "tekster". ”

Værdierne og de færdigheder, der eftertrages, vil i dette tilfælde være sammenfaldende med de værdier, som drengen vil møde i skolen og senere i uddannelsessystemet. På samme måde vil nogle elever i løbet af 9. og 10. klasse blive aktive forvaltere af forældrenes kulturelle kapital i forbindelse med litteraturundervisningen. Når de støder på tekster, de har hørt om før, forventer de værdier, de forventer mening, og de finder det, de søger, hvor andre elever blot finder "pensum" og "tekster".

Der findes mange lignende undersøgelser. I det følgende refereres blot til to af disse, som her er valgt, fordi de illustrerer denne artikels hovedtema, nemlig literacy og litteraturundervisning i et socio-kulturelt perspektiv.

Femten småbørn fra middelklassen

Shirley Brice Heath (1988; 1996) følger blandt andet 15 amerikanske småbørnsfamilier fra middelklassen. At få læst op på sengekanten er blevet et fastetableret ritual, og det foregår efter bestemte mønstre. Når børnene ser på billedbøger sammen med en voksen, går de ind i en dialog. Den voksne fører barnets opmærksomhed hen på bogen. Den voksne spørger: "Hvad er x?" Barnet svarer. Den voksne giver en tilbagemelding og angiver kategori. Barnet lærer at dekontekstualisere – først billederne, som er todimensionelle afbildninger af noget tredimensionelt – derefter teksten. Før barnet bliver to år, er det socialiseret ind i "the initiation-reply-evaluation-sequence". Denne sproglige bevægelse ligner meget det ritual, som siden kommer til at blive grundlæggende i klasserummet. Læreren stiller spørgsmål fra teksten og forventer et bestemt svar. Eleverne svarer. Læreren giver positiv tilbagemelding i form af en evaluering. Dette handlingsmønster i arbejdet med litterære tekster begynder altså allerede for disse børn, før de er fyldt to år. Når de starter i skole, kan de bevæge sig direkte ind i en velkendt struktur.

Før barnet bliver to år, er det socialiseret ind i "the initiation-reply-evaluation-sequence". Denne sproglige bevægelse ligner meget det ritual, som siden kommer til at blive grundlæggende i klasserummet. ”

Heath finder følgende syv fællestræk hos disse småbørnsfamilier:

- Fra børn er seks år gamle, får de bøger og bliver gjort opmærksom på bøger.
- Fra samme alder er børn fortrolige med, at der stilles spørgsmål om det, der står i bøger. "Hvad er det?" "Hvad siger hunden?"
- Når børn begynder at tale, får de stillet spørgsmål, der henviser til indholdet i de bøger, det kender. De voksne fortsætter med at referere til bøgerne i de dagligdagssituationer, hvor bøgerne ikke indgår.
- Når børn er godt to år gamle, bruger de deres viden om bøger til at legitimerer fantasiforestillinger, noget, som bliver stærkt opmuntret af de voksne.
- Bøger er kilde til underholdning og glæde for børn, men også for de voksne.
- Børnehalebørn skelner tidligt mellem fiktiv- og faktaorienterede fortællinger. De kan bruge episke formler, som markerer fiktionens begyndelse og slutning. Når de fortæller, låner de gerne træk fra de bøger, de har hørt.
- Når børn er omkring tre år gamle, har de lært sig selv at lytte til helheder uden hele tiden at stille afbrydende spørgsmål. De sidder koncentreret med deres oplevelse og venter, til de voksne begynder at spørge.

Det ovenfor skitserede mønster, som barnet først lærer hjemme, derefter i børnehaven og i skolen, er ikke blot et mønster for litterære tekster, det er samtidig en generel struktur for tekstforståelse:

Reading for comprehension involves an internal replaying of the same types of questions adults ask children of bedtime stories. We seek what-explanations, asking what the topic is, establishing it as predictable and recognizing it in new situational contexts by classifying and categorizing it in our mind with other phenomena. The what-explanation is replied in learning to pick out topic sentences, write outlines, and answer standardized tests which asks for the correct titles to stories, and so on. In learning to read in school, children move through a sequence of skills designed to teach what-explanations. There is a right linear order of instruction which recapitulates the bedtime story pattern of breaking down the story into small bits of information and teaching children to handle sets of related isolated skills in isolated sequential hierarchies (Heath, 1988, p. 26).

Børnene har varieret forforståelse og kan håndtere fiktionens tekstkoder og skellet mellem fiktion og verden uden for fiktionen. De lytter efter indlærte tekstsignaler, før de er tre år gamle. De har lært sig at dekontekstualisere gennem mangfoldige måder at forholde sig til det skrevne ord på. Det er ikke overraskende, at børn i disse familier føler sig hjemme i skolen.

Mødet med sekundærdiskurser

En væsentlig årsag til ulighed i skolen er således forskelle i primærdiskurserne. Som vi har set, ligner skolens diskurs den primærdiskurs, som den læsende middelklasse indlemmer sine børn i (Heath, 1988; Gee, 2001; 2003). For det andet møder middelklassens børn tidligt i deres liv flere andre

diskurser, *sekundærdiskurser*, gennem hyppige og "naturlige" møder med skriftsproget, med højt læsning og samtaler om sprog og tekster.

Hvad er så sekundærdiskurser? Sekundærdiskurser er ganske enkelt alle sproglige og kommunikative møder *uden for* hjemmet og nærmiljøet. I løbet af en almindelig dag konfronteres vi med forskellige sekundærdiskurser, mundtlige og skriftlige, som vi kan forholde os til på forskellige måder. Vi kan tolke, afprøve, undersøge for at forstå, eller vi kan tage afstand og holde os til det, vi kender fra før. At forholde sig til sekundærdiskurser indebærer altid, at man forholder sig til andre mennesker og deres tanker. Det kan være ukendte sociale situationer, såsom at holde sin første tale eller holde et foredrag i klasserummet, det kan også være noget så hverdagsagtigt som at læse en vanskelig brugsanvisning, det kan være at læse lærebøger, at læse faglitteratur fra en fagtradition, man ikke kender, og som derfor er vanskelig at forstå, læse fiktion, se film og fjernsyn. Det er at gå ind i og ud af sociale verdener, som er anderledes end dem, som man er vant til i hverdagen; fremmede, måske skræmmende, provokerende, irriterende eller fængslende og spændende. En enkel definition på literacy med udgangspunkt i sociokulturel teori er derfor formuleret således af Gee:

I believe that any socially useful definition of literacy must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define literacy as a mastery of a secondary Discourse¹ (Gee, 2003, p. 143).

Eleverne starter i skolen med forskellige primærdiskurser. I middelklassebørnenes primærdiskurs indgår der, allerede fra de er små, møder med forskellige sekundærdiskurser. Dette skyldes tidlig og hyppig omgang med bøger og referencer til tek-

ster i dagligt samvær og samtaler (Heath, 1988; 1996; Cochran-Smith, 1994). I skolen er det netop et vigtigt mål at lære at håndtere sekundærdiskurser. Etablerede handlemåder i skolen – hvad enten der er tale om lærebøger eller projektarbejde – er baseret på sekundærdiskurser, som nogle elever er mere eller mindre fortrolige med hjemmefra, mens andre lige så naturligt "reserverer" sig over for dem eller ganske enkelt ikke forstår dem på grund af manglende forforståelse og erfaring. Dette giver dem skoleproblemer.

De, som fik problemer i skolen

Heath, som præsenterede 15 middelklassebørns forhold til bøger og tekster i hjemmet, fulgte også to forskellige sociale miljøer, som var knyttet til arbejdet på en tekstilfabrik i 1980'erne. I begge miljøer fik børnene store problemer i skolen. Heath fandt ud af, at børnene fra de to områder lærte at forholde sig til sprog og tekst på en helt anden måde end middelklassebørn. Ydermere var der indbyrdes forskelle mellem de to områder (Heath, 1988, p. 28).

I det ene miljø var familien meget lidt optaget af bøger og læste sjældent. De, som sad og læste for sig selv, blev betragtet som lidt mærkelige. Læsning var først og fremmest knyttet til at skaffe sig information. Børnene havde ingen mulighed for at få erfaring med fiktive verdener.

I det andet miljø, havde børnene bøger, men når der blev læst op, blev børnenes opmærksomhed rettet mod andre ting end hos middelklassebørnene. Der blev oftere refereret til konkrete dele (bogstaver, tal, navne på genstande) end til helheder eller delenes plads i en helhed. Var teksten for vanskelig, holdt de voksne op med at læse og fortalte blot med enkle sætninger. Læsning blev også her set som en måde at overføre information på.

1 Gee bruger ordet "discourse" med lille d om sprogbrug i vid forstand, men "Discourse" med stort D for det, som han kalder "meningsnetværk."

Informerende tekster blev betragtet som "sande", og fiktive tekster som "usande". "Thus children cannot decontextualize their knowledge or fictionalize events known to them and shift them about into other frames" (op. cit., p. 31). Vi har her helt klart med et grundlæggende literacy-problem at gøre. Børnene læser ikke litteratur som "litteratur", men som information knyttet til her og nu.

Når disse børn starter i skole, må underviseren ganske enkelt lære dem at omgås fiktion. De skal gøres bevidste om forskellen mellem fiktive og ikke-fiktive verdener. ”

Når disse børn starter i skole, må underviseren ganske enkelt lære dem at omgås fiktion. De skal gøres bevidste om forskellen mellem fiktive og ikke-fiktive verdener. De må lære, at bogen åbner en egen verden, som de aktivt kan knytte deres egen verden til og omvendt. På den måde kan den passive holdning, som de har til tekster, blive mere aktiv.

Børnene har heller ikke været igennem "hvad"-spørgsmålene, systematiseringen eller kategoriseringen. De har brug for hjælp for at skabe orden og struktur i tekster. De skal lære at fortælle fakta som fakta og fiktion som fiktion. De må lære at beherske den dekontekstualisering, som er typisk for skrevne tekster. De må med andre ord møjsommeligt udvikle en literacy-kompetence.

Læsning af faglitteratur som eksempel

Marilyn Cochran-Smith (1994) drager de samme konklusioner som Heath. Det er særligt to områder, som adskiller børnene, når de begynder i skole,

og det følger af børnenes primære erfaringer med bøger: a) "the notion of print as contextualized and decontextualized" og b) "the notion of multiple layers of context." (op.cit., p. 3).

The meaning of decontextualized print in novels or children's books is derived from the lexical and syntactic features of the printed texts themselves and from the conventions of literature. Making sense of decontextualized print, therefore, involves more than decoding printed symbols: it also involves understanding the demands and nature of the conventions of different literacy genres and other texts. From our reading of individual texts within a given genre (e.g. mystery novels, romance novels, alphabet books), we extract a frame or sense of story and an understanding of the literary conventions within the genre. This frame helps to guide our reading of a new text. Hence, information about different genres figures significantly in our interpretation of a new text (op.cit., p. 5).

Flere af de norske elever, vi i det følgende vil blive introduceret til, havde svært ved at bruge lærebogens tekster funktionelt. En lærebogstekst på et højere klassetrin (som 10. klasse er), med definitioner og kategoriseringer, kommunikerer på et helt andet niveau end primærdiskursens fortællinger. Der kræves forforståelse og afkodning på flere niveauer, siger Cochran-Smith: bogstaver til ord, ord til sætninger, sætninger til meningsgivende afsnit, videre kortlægning af det sociale sprog i teksten (Gee ville sige tekstens Diskurs), og af hvad og hvordan dette diskursive sprog kommunikerer.

Der forudsættes forforståelse, for at det sidste kan ske, og det forudsættes, at børnene har haft tidligere erfaring med dekontekstualiseret information og kategoriseringer, og ikke mindst er det en forudsætning, at *denne type tekst giver mening og tillægges en vis værdi i læserens verden*. Teksten må

kunne relateres til værdier, som læseren kulturelt set godtager. Disse værdier har nogle elever med sig hjemmefra, noget, som giver dem store fordele i skolen. De andre elever må læreren ganske enkelt arbejde på at give de samme muligheder og erkendelser, som findes i litteraturen og skolebøgerne.² Det handler om at have eller fanges af det, som Bourdieu med psykoanalytisk terminologi kalder libido, et slags begær efter mening, netop der, hvor mening tilbydes i en skolesammenhæng.

Hvordan Siri lærer bedst

Siri er elev på en skole i udkanten af en by. I 9. klasse besvarer hun en mail om, hvordan hun lærer bedst.

Hej Sylvi

Beklager, at jeg først svarer nu, men jeg har ikke fået læst min mail før nu. Men jeg føler, at jeg lærer mest i projektperioderne. Her arbejder vi selvstændigt med et tema og lærer om det på andre måder end i skoletimerne. F.eks. må vi forlade skoleområdet og finde ud af ting selv. Når man skal fremlægge projektet, så er der mange, der terper, til de kan det udenad. Så sidder stoffet jo automatisk i hovedet i længere tid. Jeg har lært en masse om politiet, siden vi havde et stort projekt om det. Vi fik lov til at gå ud og undersøge selv, lave interviews, og snakke med mennesker, der arbejder i politiet. Jeg tror, at jeg lærte meget om det tema, fordi jeg rigtig gerne ville vide mere om emnet. Efter at vi havde haft projekt i KRL, kunne jeg ikke engang huske, hvad vi havde om. Det var fordi, jeg ikke havde nogen personlig interesse i emnet, og måske brød jeg mig ikke rigtig om at arbejde lige så meget med det.

Hilsen Siri (Penne, 2006, p. 454).

Siri er en venlig og positiv pige, der trives i skolen. Hun har ingen læseproblemer. Hun læser populærlitteratur, som hun låner af de andre piger i klassen. Siri fortæller, at hun lærer bedst, når det er noget, hun synes om, et tema, hun er interesseret i. Hun vurderer ikke viden om nye og fremmede områder som noget, det er værd at stræbe efter at opnå, som noget, man midlertidigt "underkaster sig". Man lærer bedst, når man som *udgangspunkt* kan lide det stof, man skal arbejde med. Derfor var hun rigtig glad for politiprojektet, fordi hun var interesseret i emnet. Begrundelsen herfor er, at Siri gerne selv vil arbejde som politibetjent.

Endvidere fortæller hun, at det hun forbinder med et "projekt", er at gå ud i verden og tale med folk. Når hun derimod skal lave projekt i KRL, bliver det straks vanskeligere. Der forholder hun sig til skriftlige kilder. Selv om projektet allerede er fuldført, husker hun end ikke, "hvad jeg havde om".

Siri har ikke nogen tekniske læseproblemer, snarere et diskursproblem. Meget tyder på, at hun ikke har lige så let ved at orientere sig i fagstof som i populærlitteraturen, og hun føler intet begær, ingen motivation over for det faglige stof. Hun vil ud i verden og snakke med folk. Den frihed giver skolen hende. På den måde lærer Siri bedst, skriver hun.

Siri går i 9. klasse og går uden om lærebøgerne. Hun har et literacy-problem, selv om hun er glad for at læse. Siri forstår ikke helt, hvad lærebøgerne drejer sig om, og det er derfor meget lidt sandsynligt, at hun engang kan blive ansat i politiet. Ifølge Cochran-Smith (1994) kræver en lærebog afkodning på mindst to niveauer. Det første niveau omhandler det læsetekniske, og det andet niveau omhandler for forståelse i mødet med sekundærdiskurser. Hvilket socialt sprog kommunikerer teksten, hvad betyder den, og hvordan skal Siri blive i

2 Eventuelt via fremstillinger på internettet, hvor det næppe er enklere end at orientere sig end i en lærebog.

stand til at deltage i kommunikationen, som ligger og venter på hende?

Rather, meaning in language is tied to people's experiences of situated action in the material and social world. Furthermore, these experiences (perceptions, feelings, actions and interactions) are stored in the mind or brain, not in terms of propositions or language but in something like dynamic images tied to perception both of the world and of our own bodies, internal states and feelings (Gee, 2001, p. 715).

Sprog som handling er knyttet til vores kognitive og emotionelle livserfaring, hvad enten vi er børn eller voksne. Det at fortolke ord og det at fortolke verden hænger sammen. ”

Vi fortolker enhver situation på baggrund af tidligere erfaringer. Vi fortolker verden gennem det kulturelle skema, vi har fået overleveret eller er gået ind i. Sprog som handling er knyttet til vores kognitive og emotionelle livserfaring, hvad enten vi er børn eller voksne. Det at fortolke ord og det at fortolke verden hænger sammen. Dette bør være udgangspunktet for alt tekstarbejde i skolen, understreger Gee. Vi handler, fortolker og forstår tale og tekst på samme måde, som vi handler, fortolker og forstår vores materielle og sociale verden.

Læsning af modernistiske digte i high school

I det foregående har vi omtalt børns møder med litteraturen, da de var små børn i hjemme og i skolens videreførelse af litterære læsemåder. Det er nu naturligt at nærme sig litteraturundervisning af teenagere. Gee (2000) refererer til et studie, der undersøger, hvordan amerikanske high school-elever med forskellige sociale baggrunde læser digte. I det følgende eksempel læser eleverne denne sonet af Robert Frost (1923):

Acquainted with the night

1. I have been one acquainted in the night
2. I have walked out in rain – and back in rain
3. I have outwalked the furthest city light

4. I have looked down the saddest city lane
5. I have passed by the watchman on his beat
6. And dropped my eyes, unwilling to explain

7. I have stood still and stopped the sound of fear
8. When far away an interrupted cry
9. Came over houses from another street

10. But not to call me back or say good-bye
11. And further still at an unearthly height
12. O luminary clock against the sky

13. Proclaimed the time was neither wrong nor right
14. I have been one acquainted with the night

To piger fra to forskellige skoler, Mary og Maria, læser det samme digt med baggrund i forskellige primærdiskurser og forskellige erfaringer med litteratur. De prøver begge efter bedste evne at finde en mening med digtet. Når vi læser, bruger vi vores forforståelse og søger genkendelse. Maria har få erfaringer med digte – både fra sin primærdiskurs og fra sin skole. Mary læser meget litteratur, både

hjemme og i skolen. Maria fortolker linje 5 "I have passed by the watchman on his beat" sådan her:

I think he is trying to say that though he (has) like seen the sadder situations. And the watchman meaning, I would think, a cop was on his daily routine. The watchman still could not stop the situation that was happening which was probably something bad. Or you know, dishonest. But he still was able to see what was going on.

Den følgende linje 6 "And dropped my eyes, unwilling to explain" blev kommenteret på denne måde:

Oh well, this line is making me think that well the watchman caught him. And he was ashamed of what he was doing, and he did not want to explain his reasons for his own actions to the watchman because he was so ashamed.

Mary, på en anden skole, skrev om det samme digt:

Figuratively, Frost is describing his life. In the third stanza, he says; "I have stood still". Maybe he has stopped during his walk of life and heard people with different paths or lives calling him but he later finds they were not calling him after all. [...] There is a slight undertone of death in the last two or three lines. The clock symbolizing the time he has left. The clock telling him that he can't die yet however much he may want to.

[...] The reader, if he looks closely can see the words on the paper and into Robert Frost's soul.

De to piger læser det samme digt med udgangspunkt i forskellige erfaringer med litteratur, med udgangspunkt i forskellig forforståelse. Forskellen i læsemåde har med kulturel affinitet at gøre,

men kan også knyttes til en literacy-forståelse. Cochran-Smith (1994) viste, at enhver tekst kan afkodes på mindst to niveauer. Det læsetekniske i bred forstand er det første niveau. Både Mary og Maria behersker dette niveau. På det andet niveau skal eleverne på baggrund af tidligere erfaringer og tekstkompetence *undersøge, hvilket socialt sprog den aktuelle tekst formidler*. Det er en metasproglig handling.

De to piger læser det samme digt med udgangspunkt i forskellige erfaringer med litteratur, med udgangspunkt i forskellig forforståelse. ”

Mary og Maria læser digtet og prøver at forstå. Når vi læser, søger vi genkendelse. Maria fortolker digtet konkret med udgangspunkt i egne erfaringer. Det er hendes "genkendelse" eller forforståelse. Marias mening er derfor knyttet til hændelser i en konkret by efter mørkets frembrud. Et eksempel er, at vers 5 og 6 giver følgende associationer: "Der er sket noget helt galt, og en politimand kan ikke stoppe det", "når man har gjort noget galt, forsøger man at undgå politiet" og "en politimand opdager, at man har gjort noget galt, og man bliver skamfuld".

Marys mening og genkendelse er helt anderledes. Den er knyttet til kendskab til en litterær diskurs, hvor metaforer og overførte betydninger er naturlige i en tekst i digtform. Hun fortolker derfor: "I have stood still", ikke som konkret at stoppe op eller at prøve at slippe uden om en ubehagelig situation en mørk aften, men som et eksistentielt punkt på livsvejen, hvor alt ophører. Klokken minder jeg-per-

sonen om den tid, han har igen. Han må derfor fortsætte den metaforiske livsrejse, selv om det kan synes vanskeligt.

Maria and Mary have seen different patterns in Frost's poem in terms of which they situate its meanings. We will see below, too, that the girls are reading out of different theories of reading and theories of literature. These theories are constructed out of the different sorts of situated meanings the girls find and, in turn, these theories lead them to find these situated meanings in the text (op.cit., pp. 4-5).

”Kulturelle skemaer”

Digtet skaber helt forskellig mening for de to piger. De læser den samme tekst med forskellige kulturelle erfaringer eller teorier om, hvad det indebærer at læse et pensumdigt af for eksempel Robert Frost. Maria møder digtet med et bestemt skema for læsning, hvor hun knytter ord og sætninger i digtet til sine egne hverdagserfaringer med vægt på sociale relationer.

Digtet skaber helt forskellig mening for de to piger. ”

Mary bruger et kulturelt skema for læsning, som giver mening på en anden måde. De konkrete detaljer og handlinger i digtet ser hun som metaforer for mere universelle følelser og temaer. Genkendelige træk fra virkeligheden som stier i landskabet eller en klokke, der slår, er for Mary metaforiske koder ind i digtets fiktive verden. Sandsynligvis har digteren skrevet digtet med læsere som Mary i baghovedet.

Undersøgelsen viser, at elever som Maria fik dårligere resultater i engelskfaget end elever som Mary. Paradokset er, at begge læsemåder har været dyr-

ket i den undervisning, som eleverne har haft. Den ene læsemåde lægger mest vægt på konstruktionen af en narrativ meningsstruktur (Maria), den anden læsemåde lægger mest vægt på konstruktionen af en metaforisk meningsstruktur (Mary).

Ifølge Gee er der gode grunde til, at Maria aktivt *bør lære* den læsemåde, som Mary sandsynligvis har med sig hjemmefra fra sin primærdiskurs. Dette skyldes ikke bare, at den – ud fra sociologernes forståelse – er del af det kulturelle felts læsemåder (Bourdieu, 1995). Det skyldes også, som vi skal se flere eksempler på, at mestring af *overførte betydninger* er en forudsætning for at forstå de fleste tegnsystemer i det multimediale tegnsystem, vi lever i. Den er også forudsætningen for abstrakt tænkning. Litteraturundervisning handler derfor ikke bare om litteratur, det handler også om literacy (Olsson, 2001).

Det, som Gee her viser med udgangspunkt i de to pigers forskellige fortolkninger af et digt, har vi tidligere set, at Heath afdækker som et mønster i sit omfattende materiale (Heath, 1996). Den litterære læsemåde er ikke naturgivet, den *tilegnes* eller *tilegnes ikke* gennem primærdiskursen, eller den tilegnes i højere eller lavere grad. Gees eksempel og Heaths konklusioner kan til fulde bekræftes i norske klasserum. Mary og Maria på to forskellige amerikanske skoler er ikke mere forskellige end mange af eleverne på norske skoler.

Lærernes udfordring: Forskellen mellem tilegnelse og læring

De fleste erfaringer, som eleverne har med sig i skolen, er erfaringer, de har tilegnet sig gennem deres primærdiskurs. Det er ganske enkelt blevet ”naturligt” for dem. *Læring* er noget helt andet. Læring er en aktiv og bevidst handling. At lære noget er at nå en ny form for forståelse, som altid kræver mere sprog, flere begreber og et metakundskab om det lærte. Læring forudsætter derfor høj grad

af bevidsthed om læreprocessen og om den nye forståelse, som er erkendt.

Mange elever klarer sig godt på egen hånd, mens andre virkelig har brug for en lærer. ”

Gee (2003) peger derfor på problemer ved samtidens elevorienterede undervisning. Det, som let kan komme til at ske, er, at elever, som i kraft af deres tidligere sproglige erfaringer, deres primærdiskurs, har tilegnet sig skolens diskurser og en høj grad af metasproglig bevidsthed, profiterer på de frie arbejds måder, mens dem som ikke har denne baggrund, mister chancen for at lære det, de andre allerede kan, det, som de andre allerede har tilegnet sig. Mange elever klarer sig godt på egen hånd, mens andre virkelig har brug for en lærer. Gee udtrykker det på følgende måde:

Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge. While many “liberal” approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation (Gee, 2003, p. 145).

Et vigtigt aspekt i den demokratiske skole er at gøre eleverne i stand til at afsløre retoriske og ideologiske sider ved den etablerede verden af tekster – både i og uden for skolen. Gee minder om, at det er umuligt at være kritisk over for en Diskurs på bekostning af en anden Diskurs uden at have metasprog om begge diskurser, og for mange må, som

vi har set, metasproget aktivt læres. På den måde vil det, som Gee kalder for ”powerful literacy” også kræve læring og ikke bare tilegnelse. Tilegnelse og læring er midler rettet mod forskellige mål, men det har vi en tendens til at tilsløre (op.cit., p. 145).

Intimitetstyranniet er udemokratisk

Der er stærke tendenser i vores samtid, som tilslører, hvor vigtigt socialt sprog og metasproglig bevidsthed er i vores liv, i vores måde at orientere os i verden på. Primærdiskursen var i tidligere generationer forbeholdt hjemmet og familien. Ude skiftede man kode og gik ind i roller, hvad enten det var i skolen eller i mødet med andre i det offentlige rum. Man hilste høfligt på læreren og ændrede sin måde at tale på i samtaler med voksne og fremmede. I vores tid har primærdiskursen udvidet sit virkefelt. Sociologen Richard Sennett kalder det ”intimitetstyranniet”. Rollerne er erstattet af nærhed og følelser. Samtidig øges den sociale ulighed (Sennett, 2002). Det moderne mediasamfund forstærker og bekræfter dette. Børn og unge invaderes af følelsesmæssig stimuli, der definerer og konstruerer deres verden.

I skolen skal eleverne arbejde med sekundærgenrer. Det er helt enkelt det, som skolen handler om. Noget, som komplicerer mulighederne for faglig udvikling i skolen, er, at skolen er blevet ”afhierarkiseret”, som Thomas Ziehe kalder det (Ziehe, 2005). Dermed overtager skolen mere og mere primærgenrerne og har en voldsom tolerance over for samtlige sproglige ytringer. Et typisk eksempel på dette fra den norske skole er afdækket i forbindelse med evalueringen i L97: Elevernes skriveundervisning har dyrket det personlige, emotionelle udtryk frem for det mere offentlige og argumenterende sprog, som er en vigtig forudsætning for vores demokrati. Evensen og Vagle udtrykker det på denne måde (2003):

Kravene til beherskelse af kulturkontekstuelle rammebetingelser (f.eks. at skrive i en konkret ikke-skolsk situation) og institutionaliserede tekstnormer (dvs. identificerbare genrer) er kraftig nedtonet til fordel for en taktisk kontrol af situationskonteksten. Det grundlæggende kvalitetskriterium er, at kandidaten behersker den sidste type kontekst. Eftersom denne kontekst ikke er konkret, eller har en model et andet sted – sådan som en simulering af en kulturkontekst i skriveopgave vil indebære – må kandidaten skabe denne kontekst selv, enten som en mental, selvkommunikerende tekst eller som en virtuel kulturkontekst (op. cit., p. 11).

Helt konkret kan konsekvensen være, at eleverne opfordres til at forblive i den primære genre:

Temaerne som tilbydes, er overvejende fra den private intimsfære. Den dominerende forståelse er derfor, at kandidaten skal give sin erfaring mening gennem en narrativ tekst. Prøvekonstruktionen kan derfor hente inspiration både fra en romantisk skønlitterær skriveideologi, som står stærkt i norskfaget, og fra en sociolingvistisk narrativitetstradition. Eleverne opfordres derfor – stort set implicit – til at hente ressourcer fra to skabeloner: enten skønlitteraturen, som ikke alle i kulturen har del i, eller fra mundtlige fortællepraksisser som alle har del i, ved at man snakker med hinanden i hverdagsituationer.

Begrebsvaliditetens inderste kerne – det vil sige prøvekonstruktionens kvalificeringsnorm – bliver dermed, at man gennem en fortælling skal give mening til den private erfaring fra intimsfæren i en tekst, som er skrevet på en sådan måde, at den er i stand til at give en læser del i den samme erfaring. Vi har fortolket denne ideologi som privatiserende eller sentimentaliserende. I dette ligger der ingen kri-

tik af, at skoleskrivning tager udgangspunkt i erfaring (for hvor skulle læringen ellers forankres?). Vi kan dog spørge, om skriveundervisningen bør nøjes med det private og sentimentale (op.cit., p. 12).

Hvad er opdigtet, og hvad er virkeligt? Mediesamfundets voksende literacy-problem

Litteraturundervisning, inklusive film og medier i et literacy-perspektiv, er behandlet i flere svenske doktorafhandlinger (Olin-Scheller, 2006; Schüllerquist, 2008; Ulfgard, 2002; Årheim, 2007). Det, som gennemgående påvises i det empiriske materiale fra de svenske skoler, er det samme, som vi har tematiseret her i den norske skole. Mange elever læser litteratur eller ser film som high school-eleven Maria. De konstruerer ikke noget fiktivt meningsunivers, men de læser mest mulig virkelighed ind.

Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008) har skrevet en afhandling med empiri fra ungdomstrinnet, hvor problemstillingen rækker direkte ind i det felt, som vi udforsker her. Hun skelner mellem *oplevelseslæsning* og *arbejdslæsning*. Det, som skolen bør demonstrere, er arbejdslæsning – ikke oplevelse. Arbejdslæsning handler om at udvikle et metasprog med refleksion og bevidsthed omkring det læste univers. Ydermere skelner hun mellem en *faktiv forståelseshorisont* og en *fiktiv forståelseshorisont*, som altså er noget helt andet (op. cit., p. 16). Siri, som gerne vil være politibetjent, forblev i sin oplevelseslæsning. Dermed får hun begrænset erfaring med det, som Gee kalder de forskellige sociale rum. Hun får begrænset træning i at træde ind og ud af forskellige diskurser. Hun udvikler ingen ny forforståelse og metasproglig kompetence. Mary og Maria er på hver sin side af en lignende skala. Men her gælder det litterære tekster. Mary går sandsynligvis uproblematisk ud af, og ind i, en faktiv og fiktiv forståelseshorisont, selv om vi kun ser et eksempel på, hvordan hun tackler den fiktive

forståelseshorizont. Maria behersker ikke den fiktive forståelseshorizont.

Fiktionlæsning og faktionslæsning

Med udgangspunkt i Steffensen (2005) hævder Schüllerquist, at fiktion ikke først og fremmest er en egenskab ved den litterære tekst, men i lige så høj grad er en læsemåde, som tilegnes eller læres. Hvis man betragter en tekst som faktiv (som Maria gjorde det), så ser man den som en dokumentarisk tekst med et minimalt antal mulige betydninger. Hvis man betragter teksten som fiktion (som Mary gjorde det), har man samtidig opmærksomheden rettet mod, at alt i en tekst kan have en dobbelt eller overført betydning.

Hvis man betragter en tekst som faktiv (som Maria gjorde det), så ser man den som en dokumentarisk tekst med et minimalt antal mulige betydninger. ”

Der findes selvfølgelig grader af litterær kompetence. Det, der komplicerer litteraturlærerens opgave, er, at der i dag produceres stadig flere nye genrer, som opløser en tydelig grænse mellem fiktion og verden udenfor: Dokusoap, reality-tv, og semidokumentariske romaner forstærker blot forestillingen om, at tekster repræsenterer virkeligheden. Schüllerquist hævder derfor, at den læserorienterede undervisning svigter de elever, der ikke er vant til at læse. Undervisningen bør i højere grad have som mål, at eleverne skal lære, hvordan litterære tekster kan læses som fiktion.

Christina Olin-Scheller (2006) har fulgt gymnasieelever og ser på litteratur, film og mediebrug i fire klasser³, både i skolen og i fritiden. Hun når samme konklusion: Det er et didaktisk problem, at mange af eleverne ikke skelner mellem fiktion og sagprosa. Olin-Scheller opdager flere kollisioner mellem lærernes og elevernes litterære repertoire. Lærerne tror, at eleverne deler deres selvfølgelig forestilling om det litterære, noget, de ikke nødvendigvis gør:

En avgörande orsak till dessa kollisioner förefaller vara de olika föreställningar om läsning av fiktionstext som lärarna och eleverna ger uttryck för. Samma texter som många av eleverna avvisar som «meningslösa» och «tråkiga», framställs av lärarna som «betydelsesfulla» och «bildande». Lärarna är helt enkelt inte medvetna om elevernas litterära repertoarer och hur dessa formär förutsättningarna för svenskundervisningen.

Tendensen att avvisa svenskämnets fiktionstexter är tydligast bland pojkar och allra mest påtaglig hos eleverna i elklassen (op.cit., p. 214).

Skal eleverne erobre nye læseroller, må undervisningen ændres. ”

Olin-Scheller konkluderer som Schüllerquist. Det, vi ser konturerne af, er et literacy-problem. Skal eleverne erobre nye læseroller, må undervisningen ændres. Eleverne må lære et nyt sprog omkring tekster, det samme metasprog, som – ifølge Gee – kan generobre elevernes *textual power*. Akkurat

3 To klasser på en erhvervsrettet uddannelse og to klasser på en gymnasiefaglig linje.

som de amerikanske elever har de svenske elever brug for følgende:

[...] textanalytiska verktyg och problematisera relationen mellan fiktion, fakta och faktion. Annars riskerar läsningen som i exemplen ovan, att bara bli en språngbräda från texten och inte tillbaka in i den. Först när läsaren återvänder till texten och kritisk granskar den, kan hon utveckla den typ av kompetens som McLaren betecknar «critical literacy» (op.cit., pp. 220- 221).

Den tredje afhandling er skrevet af medieforskeren Annette Årheim (2007). Hendes problemstilling rækker direkte ind i samme tema. Hun viser, hvordan den traditionelle, fiktive roman er i færd med at blive udkonkurreret af den faktive roman på samme måde, som genrerne flyder sammen i fjernsynet. Reality-trenden manifesterer sig også i litteraturen. Vi lever i en mediekultur, der ophæver grænserne mellem fakta og fiktion, og hendes gymnasieelever læser også fiktion, som var det fakta (op.cit., p. 191).

Hun viser, hvordan sådanne faktive læsemåder virker i mødet med en kanontekst fra 1800-tallet. Eleverne skal læse Zolas *Thérèse Raquin* (1867), en realistisk/naturalistisk roman fra 1800-tallet, men eleverne er ikke i stand til at læse værket som fiktion eller med et historisk metaperspektiv. De læser det som fakta og synes, at det både er ”modbydeligt” og alt for overdrevet. Elevernes læsemåder åbner ikke for noget, der er så anderledes og fremmed. Årheim viser også eksempler på, at læreren kan hjælpe mange elever til at se, og at de efterfølgende indser, at de har set noget på en ny måde. Hun anbefaler derfor flere møder med 1800-tallet i litteraturtimerne.

Den fjerde svenske afhandling er skrevet af Maria Ulfgard (2002), som studerer gymnasiepigens fritidslæsning. Hun følger tre grupper inden for forskellige, geografiske områder – i alt 20 piger.

Pigerne læser populærlitteraturen emotionelt og ukritisk. De læser af fascinationen, for genkendelse og bekræftelse. De godtager alle normer i populærlitteraturens univers, også skildringer, der ikke er forenelige med den svenske skoles demokratiske idealer:

Ett påtagligt drag i undersökningen är att flickorna i sina läsningar har visat att de inte bryr sig om, alternativt inte formår, att tolka eller genomsöka en del skildringar i romanerna. Detta gäller otillförlitliga miljöskildringar, stereotypa människoskildringar och ideologiska undertonar och diskurser (op.cit., p. 342).

Ulfgard er lige så betænkelig ved at overlade litteraturen til eleverne, som de tre foregående forskere. De har behov for en lærer for at hjælpe dem til at se.

Ulfgard beskriver også det ideologiske og kulturelle spændingsfelt, som de svenske lærere befinder sig i. Deres mandat er meget identisk med de norske læreres opgave i den norske skole. De er elevorienterede og vil deres elever det allerbedste. Men når de skal vælge litteratur til eleverne:

[...] befinner de sig i en ständig konflikt mellan olika intressen. Förutom styrdokumentens skrivningar finns lärarens egna ambitioner och litterära bakgrund samt lärarens inställning om elevernas litterära bakgrund och behov. Till detta kommer den lokala skolans ekonomiska förutsättningar, ambitioner samt tillgången till litteratur (op.cit., p. 337).

Såkaldte frie valg er, når alt kommer til alt, ikke specielt frie. Der findes alt for mange modsatrettede hensyn, behov og begrænsninger. Resultatet kan blive både pragmatisk og tilfældigt – til trods for de gode hensigter og didaktiske overvejelser fra lærernes side.

Textual power i norskundervisningen?

Vi vil afslutte denne artikel med Robert Scholes' forslag til undervisning i engelsk i de amerikanske skoler (Scholes, 1998). Gennem flere år har han, sammen med engelsklærere i high school, arbejdet på at udvikle et nyt undervisningsprogram til en ny tid. Målet for undervisningen er det samme, som dette kapitel har tematiseret:

Literacy involves the ability to understand and to produce a wide variety of texts that use the English language – including work in the traditional literary forms, in the practical and persuasive forms, and in the modern media as well (op.cit., p. 130).

Gee definerede literacy-kompetence som evnen til at forstå, fortolke og beherske sekundærdiskurser. Scholes siger det samme. Literacy er at forstå og kunne skabe en stor variation af tekster på det engelske sprog: Det gælder litteratur i alle traditionelle former, det gælder praktiske tekster, det gælder tekster i forskellige retoriske overtalelsesformer, og det gælder moderne medietekster. Den røde tråd i dette tekstarbejde er, at det er sprog, form og retorisk forførelse, som er temaet i klasselokalet, ikke fascination, følelser og smag, som elevernes fritid alligevel er fyldt af.

Alle tekster, som vi er omgivet af, er relevante i dette engelskfag: Digte, skuespil, fortællinger i alle former, breve, essays, interviews, fagbøger, ugeblade, aviser, film, tv-shows, ja til og med selvangivelser – de er alle helt forskellige tekster, og de repræsenterer forskellige sekundærdiskurser, som eleverne må udforske og forstå metasprogligt:

Reading, in this sense of the word, means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see a text for what it is and to ask also how it con-

nects – or fails to connect – to the life and times of the reader. This is textual power (op. cit., pp. 130- 131).

Men magten over sproget stopper ikke her, siger Scholes. Det handler også om at være i stand til at svare, analysere og undersøge, og det handler om at finde ud af, hvor man selv står, og hvordan man skal spille med eller imod. Enhver tekst og enhver kontekst tilbyder sine tilhørere at spille en rolle. At have sprogets magt indebærer at være i stand til at spille mange roller og samtidigt vide, at det er det, man gør.

Scholes og hans samarbejdspartnere har udviklet et undervisningsprogram til engelskfaget i high school, som består af seks dele.

1. Voices of Modern Cultures

Undervisningen tager udgangspunkt i eleven og udforskningen af elevens eget forhold til sproget. Der er mange eksempler på, at elever – særligt gymnasieelever – kan holde en diskursiv afstand til skolens mål og indhold af affinitets- og identitetsgrunde. Gennem Scholes' program får de på forskellige måder anledning til at udforske og udtrykke, *hvor de mener, at de selv står*, hvem de plejer at alliere sig med, og hvem de gerne vil ligne. Pronominerne "jeg", "du" og "vi" dominerer. Samtidig vil de møde en række tekster, digte og essays med mere, som stiller de samme spørgsmål: "Hvem er jeg?", "Hvem er vi?" De skal svare med egne tekster og stille følgende spørgsmål: "Hvad kan jeg lære af denne tekst, af denne forfatter, om hvordan jeg skal udtrykke mig?"

2. "Stranger in the Village": Encountering the Other, Being the Other

På dette kursus, dominerer det personlige pronomen "de", og det handler om, hvordan sprog og kultur er medier for inkludering og ekskludering af

enkeltindivider, men pronominerne "jeg" og "vi" er også med, da kurset også omhandler "jeg/du"- og "vi/de"- relationer.

Temaet i essays og litteraturen vil være "den anden" i forskellige konstellationer. Også her skal eleverne nærlæse litterære tekster og blive bevidste omkring litteraturens forskellige måder at udtrykke fremmedhed og isolation på. De skal derefter udforske det læste gennem egen skrivning.

3. Cultures and Voices in a Single Text

Her skal de studerende gå mere i dybden med den enkelte tekst, for eksempel en roman, for at lære at se, hvordan mange stemmer kommer til udtryk i teksten og krydser hinanden *inden for det fiktive rum, som teksten udgør*. Romanen bør have en realistisk ramme og direkte optage stemmer, der taler fra udsatte eller udstødte rum i kulturen. "Stemme" kan her være en speciel dialekt, en måde at tale på, eller andre markante adfærdstræk, som fremtræder i tekstuniverset – spor efter klasse, spor efter race, spor efter køn, spor efter uddannelsesniveau. Undervisningen vil være tekstbaseret og minde om traditionelle, lærerstyrede litteraturlæse timer.

Når man studerer en roman, er det vigtigt at undersøge fortællestrukturen og tænke over den virkning, som dette konkrete valg har på læseren. Det er derudover vigtigt at vide noget om forfatteren, baggrunden for romanen og noget om den historiske tid og stedet, hvor handlingen finder sted, hvis dette sted er angivet.

The point of the unit is to help students develop their ability to read a text *as coming from some specific source*, a human being inhabiting a particular cultural place – and to ask how the fictional events and characters represented in that printed text connect to their own lives, their hopes and fears, their own values and beliefs (op.cit., p. 136).

4. Inheriting Earlier Voices

Det er en længere og grundigere del, hvor eleverne skal arbejde med et fortidsdrama (eventuelt flere) i en periode på mindst otte uger. Her er to temaer. Det ene handler om ethvert ældre dramas dobbelthed. Et fortidsdrama befinder sig i to tidsperioder på samme tid; i sin egen tid og i vores tid.

Det andet har at gøre med det, som sker i en teaterproduktion. Dramaet i det konkrete eksempel er *Othello*, hvor kulturkonflikt er det dominerende tema. Da dramaet er skrevet for 400 år siden, muliggør det vurderinger af flere fremførelser og versioner som mulige "læsninger" af det aktuelle teaterstykke, læsninger, der tilfredsstiller nyere generationers og ændrede kulturers viden og smag.

Et spor at følge kunne være at forestille sig stykkets første opsætning, og hvordan fremførelserne siden har været farvet af historiske perioder helt frem til vores dage. En andet spor kunne være at undersøge stykket dramaturgisk, som om eleverne selv var ansvarlige for at sætte det op på en scene. Eleverne forestiller sig her, at de er forfatterens hjælpere, der er med til at realisere dramaet på scenen og arbejder med dramatisering af scener og karakterer.

5. Film, Language & Culture

Film er blevet en af de tydeligste stemmer i den moderne kultur. Som med scenisk drama er det talte sprog vigtigt i en film. Men i film er tale og lydeffekter præsenteret i en visuel helhed, som er noget helt andet end i det sceniske drama. Det er denne møjsommeligt skabte, retoriske helhed, som eleverne skal have indsigt i. Det er også vigtigt at arbejde med filmatiseringer af tekster, som eleverne kender i andre genrer – drama, noveller og romaner.

Eleverne skal med andre ord ikke gribes af en film i undervisningen. De skal gribes og fascineres i fritiden. I undervisningen skal de finde ud af, hvorfor

de gribes og fascineres. Målet er at gøre eleverne i stand til at forstå filmens retoriske sprog. De kan også prøve at være instruktører selv og i grupper filme og formidle uddrag af tekster. Efterfølgende kan de diskutere resultaterne.

6. *Mediating Culture/The Representation of Events and People*

Denne del handler først og fremmest om medie-fremstillinger. Målet er at få eleverne til at læse og fortolke mediernes fremstilling med et dobbelt blik. "To distinguish power from reliability will be a major function in this unit" (op.cit., p. 140). De skal lære, hvordan information og viden bliver medieret i forskellige kontekster, i forskellige medier og til forskellige modtagere. Denne del afsluttes med et større projekt, hvor eleverne selv vælger en særlig begivenhed, der tidligere har været fremstillet i en eller flere mediekkanaler. Eleverne skal også give deres egen fremstilling og version af begivenheden, og de kan eventuelt interviewe vidner eller deltagere og få deres version.

Målet for alle disse seks dele er selvfølgelig, at eleverne skal blive dygtigere til at læse og skrive, men derudover er der literacy-temaet: "[I]t should lead to a better understanding of how each student is situated in our textualized, mediated world" (op.cit., p. 141).

Den røde tråd i alle disse kurser er metasprog, et sprog om den sproglige verden, vi befinder os i. ”

Den røde tråd i alle disse kurser er metasprog, et sprog om den sproglige verden, vi befinder os i. Samtidig er det undervisning, som er tilpasset den

verden, vi lever i, med plads til mange stemmer, med respekt for elevernes baggrund og fortid uden at dyrke eller sentimentaliserer den og med et kritisk og bevidst blik på vores samtid.

Sprogmagt kan læres

Uligheden øges i det norske uddannelsessystem til trods for demokratiske mål (Bakken, 2004). De sociologer, der prøver at kortlægge årsagerne, henter deres argumenter i hjem og i samfund. Pædagogerne har en tendens til at skyde skylden på lærerne (Haug, 2003). Fremstillingen i dette kapitel har været mere problematiserende. Det er rigtig, at der findes sociokulturel ulighed, som vi efterhånden ved en del om. Både problemet og løsningen på problemet har med affinitet og følelser at gøre, men det har samtidig med sprog at gøre. Dette sprog kan læres, og for mange elever er skolen den eneste chance, de har for at erobre bare lidt af det, som Scholes kalder *textual power*. Det vil kræve aktive og konfronterende lærere, som har mod på at bryde vaner og traditioner i skolens hverdag – for eksempel i litteraturtimerne. Men det er muligt.

Litteratur

Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? Tidsskrift for ungdomsforskning, 4.

Black, S.E., Devereux, P.J. & Salvanes, K.G. (2003). Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital, IZA Discussion Paper, 926.

Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1995). Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax.

Cochran-Smith, M. (1994). The Making of a Reader. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Gee, J.P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education, 25.

Gee, J.P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. Journal of Adolescent & Adult Literacy 44 (8).

Gee, J.P. (2003). Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse. London: Routledge.

Hansen, M.N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekrutteringen til høyere utdanning 1985-1996. Tidsskrift for samfunnsforskning.

Haug, P. (2003). Evalueringa av Reform 97: sentrale resultat. www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=reform97

Heath, S.B. (1988). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills At Home And School. I: N. Mercer (Ed.), Language and Literacy from an Educational Perspective, Vol.II. Philadelphia: Open University Press.

Heath, S.B. (1996). Ways With Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Mastekaasa, A., og Hansen, M.N. (2003). Utdanning, ulikhet, forandring. I: I. Frønes og L. Kjølørød (Red.), Det norske samfunn. Oslo: Gyldendal.

Ochs, E. & Capps, L. (2001). Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Olin-Scheller, C. (2006). Mellan Dante och Big Brother, En studie om gymnasieelevers text- världar. Karlstad: Karlstad University Studies.

Olson, D. (2001). Education: The Bridge from Culture to Mind. I: D. Bakhurst & S.G. Shanker (Eds.), Jerome Bruner: Language, Culture, Self. London: Sage Publications.

Penne, S. (2006). Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

Scholes, R. (1998). The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Schüllerquist, I.M. (2008). Läsa texten eller «verkligheten». Tolkningssamfunnet på en litteraturredaktisk bro. Stockholm: Institutionen for didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

Sennett, R. (2002) The Fall of Public Man. London: Penguin.

Steffensen, B. (2005): Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik. København: Akademisk Forlag.

Ulfgard, M. (2002). För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning. Lund: B. Wahlströms.

Unesco (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Paris: Unesco Education Center.

Wertsch, J.V: (2002). Voices of Collective Remembering. Cambridge: Cambridge University Press

Ziehe, T. (2005). Undervisernes aktuelle opgave - at slå bro. Lokalisert 2009 på <http://www.socialdemokratiskskoleforum.dk/news.html>

Årheim, A. (2007). Nar realismen blir orealistisk. litteraturens «sanna historier» och unga läsares tolkningsstrategier. Våxjö: Våxjö University Press.