

# Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring.

Rev. 30.01. 2014

Sylvi Penne

## *Innledning*

Til tross for sterk politisk satsning på skole og utdanning, viser kvantitative studier at sosiale ulikheter i det norske skolesystemet øker (Bakken 2004, 2009, Huang 2008, Bakken & Elstad, 2012). Tre av delprosjektene som presenteres i denne boka (Breidlid, Kleve, Penne) undersøker dette problemfeltet innenfor ulike fagdidaktiske perspektiv. De tre studiene er basert på kvalitative data fra norske klasserom, tre 10. klasser der elevene er i ferd med å avslutte grunnskolen, og elever i første og andre år på videregående skole som alle har valgt studiespesialisering. Et felles spørsmål vi har stilt, er om våre kvalitative data kan gi mer nyanserte svar enn de kvantitative på det grunnleggende spørsmålet: Hvorfor øker de sosiale forskjellene i den norske skolen når det satses så mye for å unngå nettopp dette (Bakken & Elstad, 2012, Penne, 2012)?

I dette kapitlet presenteres noen hovedtrekk ved den teorien som de kvalitative tolkningene av våre klasseromsdata – i større eller mindre grad – vil være basert på. I presentasjonen vil et fenomenologisk perspektiv på læring gjennom språk, diskurser og språkbevissthet stå sentralt – kombinert med fokus på identitet – nærmere bestemt på "elevidentitet" i skolekonteksten.

## *Hva er problemet, ifølge kvantitative studier?*

Allerede fra 1930-tallet utviklet de skandinaviske landene en demokratisk modell for utdanning som er blitt beundret i mange land (Telhaug m.fl., 2006, Penne, 2012). Modellen var inspirert av John Deweys teorier om den aktive, handlende og undersøkende eleven, knyttet til forestillinger om frie individer i et dialogisk skoledemokrati (Lakoff & Johnson, 1999). "Den aktive eleven" og "den veiledende læreren" ble sentrale læringsmetaforer i norsk

skole der elevorientering, gruppearbeid, prosjektarbeid og dialogisk undervisning ble ansett som det rette, mens et begrep som "formidling" ble temmelig omdiskutert (Haug, 2003, Penne, 2008). Ifølge Bjørg Brandtzæg Gudem (1998) finner vi direkte spor av Dewey i alle norske læreplaner etter 1939 (Normalplanen, 1939)<sup>1</sup>.

Den norske skolen levde lenge med sine selvsagte idealer om aktivisering og inkludering (Telhaug m.fl., 2006), men dette endret seg da internasjonale tester ble innført på 2000-tallet. PISA-testene, for eksempel, viste resultater under middels for de tre skandinaviske landene, mens Finland, som, ifølge Telhaug, er mindre preget av "den nordiske modellen", er en stor suksess (ibid.). I tillegg viser kvantitative studier at til tross for høye statlige overføringer til fellesskolen, øker de sosiale ulikhetene i det norske utdanningssystemet (Bakken, 2004, 2009, Huang, 2008, Bakken & Elstad, 2012).

Artikkelen "Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools" (Huang, 2008) har som empirisk grunnlag den store undersøkelsen "Ung i Norge 2002" som omfatter nærmere 12000 elever på ungdomsskole og videregående skole. Undersøkelsen viser, helt i tråd med lignende studier fra andre land, at elevenes sosiale og kulturelle kapital hjemmefra har stor påvirkning på skoler resultatene: "The study finds that student social capital, generated from student social relations with parents, teachers and peers, has a significant influence on student achievement", (s.1). Den skoleflinke eleven utvikles innenfor tre kontekster som forsterker hverandre. Det viktigste er hjemmet, det neste er nærmiljøet (venner, familie, nærsamfunn, nabolag o.l.) og det tredje er skolen:

It is hypothesized in the framework that background variables have both direct and indirect effects, via social capital, on student achievement. Moreover, resources derived from the social capital of a student directly influence school achievement while mediating the effects of the home, community and school environments, ( s. 9).

Når politikernes økonomiske satsing på skolen får såpass liten direkte effekt, skyldes det ifølge denne studien at noen elever *motiveres*, utvikler nødvendig *forforståelse* eller rett og slett *lærer* i kraft av sitt hjemmemiljø, mens andre gjør dette i mindre grad. Bourdieus (1995) begrep "kulturell kapital" og "habitus" er derfor svært relevante begrep i læringssammenheng.

---

<sup>1</sup> Dewey er gjennom årene blitt både misforstått, metaforisert og brukt altfor enkelt og ensidig (Penne, 2008, Penne, 2012, Popkewitz, 2005). Dette diskuterer og problematiserer han selv i boka *Experience and Education* utgitt i 1938 (Dewey, 1996).

En demokratisk utfordring for skolen blir da å finne tilnærminger som kan kompensere for forskjellene.

### *En sosialdemokratisk modell for utdanning: Et historisk tilbakeblikk*

Det som skjedde med skole- og utdanningssystemet i Danmark, Norge og Sverige fra 1950-tallet var, ifølge Telhaug m. fl. (2006), helt unikt. De tre landene maktet gjennom statlig styring å utvikle en sosialdemokratisk modell for utdanning som er blitt beundret i mange land. Men vi ser allerede her et paradoks. Sterk statlig styring, men samtidig er den skolen som utvikles, like sterkt individorientert. Det var den frie og selvstendige eleven som skulle konstrueres på demokratisk vis. Tom Popkewitz (2005) har redigert boka *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Popkewitz understreker at boka slett ikke handler om Dewey, men bare om bruken av, eller kanskje heller misbruken av Dewey. Han bruker Sverige som eksempel, men kunne like gjerne ha brukt Norge:

The New Education was tied to the formation of the modern welfare state. At one level, the subject was to be an agent of his/her own destiny. Learning by doing was a core principle. That destiny, however, was part of the collective commitment through which the individual participated in a society referred to by the Swedish state and social scientists as The People's Home. It was believed that for the egalitarian improvement of society ("a school for all"), the Swedish population must be reformed. This reformation of the self was possible as man and society had a plastic human nature. Schools were to empower through making self-governing future-oriented subjects that have pleasure in cooperative actions (s. 21).

Deweys ideer bidro inngikk naturlig i en modernitetskontekst, men denne konteksten fins ikke lenger. Å se historisk på Dewey i dag er å måtte fronte det Walter Benjamin har kalt "an emptying of history", sier Popkewitz. I denne "tømte historien" framtrer Dewey som et "logisk system" av tanker eller begreper – en logikk det er vanskelig relatere til vår tids klasserom (ibid., s.ix).

"Learning by doing" har vært en meningsskapende metafor med sterk pedagogisk appell. Den ble knyttet til frie individer i et dialogisk demokrati. Slike metaforer og folketeorier har en tendens til å fortsette å leve sitt eget liv uten at verken virkeligheten eller vitenskapen blir konsultert (Lakoff og Johnson, 1999). Bruner advarer spesielt mot det han kaller metaforiske tautologier i pedagogikken. Han kaller det "folkepedagogikk" (Bruner, 1996a).

### *Det institusjonelle versus det individuelle*

Markant statlig *styring* skulle skape det *frie* skandinaviske individet. Hvordan kan dette la seg gjøre? David R. Olson (2003) peker på et beslektet dilemma. Vitenskapelig sett, vet vi at barn lærer best når det de lærer, kan knyttes til forforståelse, til noe de allerede har fått en viss interesse for eller noen vaner i forhold til. Slik *tilegnes* språk, kultur, diskurser i hjemmemiljøet. I skolen kan ikke dette realiseres på samme "naturlige" måte. Det som elevene skal *lære* på skolen, vil alltid, i større eller mindre grad, være knyttet til former for "fremmedhet" – til helt andre krav enn hverdagens krav. Dette er skolens institusjonelle mening. Skolelærdom vil derfor alltid måtte ha aspekter av "obligation and duty", sier Olson (p. ix). Denne splittelsen mellom institusjonens krav om rutiner, mål og kontroll og konstruksjonen av det frie vestlige individet, har vært bakgrunn for mange skolereformer i mange land, ifølge Olson, men det er bare å konstatere at "institusjonell frihet" alltid vil være en paradoksal form for frihet.

Skolen kan aldri bli det ideelle sted for "naturlig" menneskelig utvikling. Denne dobbeltheten mellom det vi kan kalle det institusjonelle nivået og forestillingen om det frie individet som skal utvikles, tematiseres sjelden, hevder Olson:

As long as schools are seen only as environments for personal growth, the nature and effects of schooling as an institution will be overlooked. Conversely, as long as schools are seen as institutions for achieving social goals and standards, the nature of personal growth and understanding will be overlooked. Around such axes the rhetoric of educational reform revolves" (Olson, 2003, s. x).

Samme tematikk diskuteres av Thomas Ziehe (2007) og Nikolas Rose (2011/1999). De norske reformene, med stadig mer vekt på elevens frigjøring, har med andre ord vært nokså typiske.

Erling Lars Dale (2010) viser eksempler på det samme paradokset fra gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (2006). Han finner underlige motsetninger mellom generell del og fagplandelen – motsetninger han hevder har preget norsk utdanningsdebatt i over 40 år. En slik er, for eksempel, skillet mellom elevsentrert opplæring med vekt på frie, individuelle valg og *samtidig* institusjonelle krav om formidling av "allmenndannelse" (s.116). Dale beskriver her det han kaller "den norske læreplankoden":

Hovedperspektivet har vært en ulik vektlegging av på den ene siden "lærerens kunnskapsformidling", sterkt knyttet til innholdsdimensjonen, og på den andre siden "den aktive eleven", kjennetegnet av for eksempel "egne hypoteser", og at elevene "forfølger egne spørsmål". Et spørsmål reiser seg; kommer elevens dannelse fra lærerens kunnskapsformidling, eller blir den å forstå som et resultat av den aktive elev?" (Dale, 2010, s.117).

Kampen for individets rettigheter var på 1930-tallet viktige demokratiske krav. De samme kravene fikk ny aktualitet med ungdomsopprørene på 1960- og 1970-tallet, men da var den historiske konteksten endret. Enda større kontekstuelle endringer trer fram når en ser på elevene som skal lære i dagens skole. Foros & Vetlesen (2012, s. 53/54) minner om at mens ungdommene på 1960-tallet kjempet fram demokratiske rettigheter for at alle skulle kunne "realisere seg selv", står dagens unge overfor et ubønhørlig *krav* om å realisere seg selv. De viser hvordan individfokuseringen nådde et tredje stadium fra 1980-tallet med liberalismen og New Public Management. Her løses det her omtalte dilemma ved at liberalismen, gjennom sine teorier, *internaliserer* de institusjonelle kravene i individet. I realiteten handler det om ytrestyrt selvforvaltning og pådømt autonomi, hevder Foros & Vetlesen. "The cult of personal responsibility" fester grepet i en tid med store systemiske endringer og reformer:

En viktig konsekvens av denne utviklingen er at det enkelte individet - medarbeideren, klienten, eleven - tolker opplevd suksess eller nederlag, avansement eller dumping, som grunnleggende selvforskyldt, (s. 58).

### *Fra altfor lite til altfor mye "individ"? Fra Deweys frigjøring til Generation Me*

Ingen behøver lenger foreta frigjørende skolereformer for å fremme individet. Det er skjedd markante endringer i forhold til identitet og selvkonstruksjon i vestlige land – noe som får konsekvenser for mange elevers motivering for skolen og for deres forståelse av dens betydning og rolle. Mange teoretikere (Rose, 2011/1999, Ziehe, 2007, Foros & Vetlesen, 2012) hevder at vi i dag, i større eller mindre grad, utdanner det Jean M. Twenge kaller "Generation Me" (2006). Problemet i vår tid, både i norsk skole, og i skoler i andre vestlige land, er sannsynligvis det motsatte av det som var utgangspunktet for Deweys læringsteorier (Bruner, 1996b). Problemet er ikke at skolen hindrer frihet og utfoldelse. Problemet er at det i et læringsperspektiv er blitt for mye av det – både i og utenfor skolen.

Twenge (2006) viser en rekke aspekter ved den amerikanske skolen som er logiske følger av individorienteringen i det amerikanske samfunnet. Et viktig punkt er at populærkulturen har fått stadig større betydning i barn og unges liv. Dette markeres når de framstiller seg identitetsmessig: Klær, smak, språk, interesser og væremåte tar farge av populærkulturen som for mange gir mer makt og status enn skolens mer tradisjonelle verdisystem.

Videre er mange av elevenes diskursive identitet preget av en endret foreldrerolle der barna har fått mer makt i familien. På skolen er lærerrollen endret til "facilitators rather than

authority figures" (s. 29), og til og med klasserommene er endret fra en tidligere institusjonell struktur til mer myke og hjemlige former der elevene vandrer rundt eller sitter sammen i selvvalgte grupper. Elevene endrer i liten grad språk og væremåte i skolekonteksten. Skolens innhold/pensum har også mistet sin tidligere selvsagte status: (...) "it's clear that we no longer answer to one definite authority. There are many opinions, and each is considered valuable" (s. 29). Mange elever må derfor stadig *motiveres* for å orke å fullføre oppgavene som de finner mer eller mindre meningsløse. Twenge siterer Maureen Stout: "We are in danger of producing individuals who are experts at knowing how they feel rather than educated individuals who know how to think" (s. 223). Dette sitatet viser et underlig paradoks. Individfokusering – en rød tråd og en hovedmetafor for demokratisering skolen gjennom 60-70 år, er nå blitt en farlig felle.

Twenge forsker på den amerikanske skolen. Våre andre teoretikere – med bakgrunn i europeiske og skandinaviske skoler (Rose 1999, Ziehe 2004, Foros & Vetlesen 2012, Telhaug 2006, 2013) beskriver forbausende mange av de samme trekkene.

De som vokser opp i dagens Norge, er nettopp ikke kulturelt henvist til eller prisgitt "det norske"; de vokser opp i en globalisert kultur der impulsene vel så ofte kommer fra USA som fra eget land og eget hjemsted. Sagt i et annet språk: disse barna er konsumenter på ett eneste enormt internasjonalt marked; de utgjør sågar, i markant kontrast til situasjonen for barn opp til nylig, en kommersielt prioritert aldersgruppe (Foros & Vetlesen, 2012, s. 39)

I tidligere generasjoner var skolen en stabil og selvsagt institusjonell faktor for de fleste elevene. For mange var den et høyt verdsatt privilegium. Mange av vår tids elever prioriterer andre ting enn skolen. De velger bort skolen til fordel for egne preferanser. Det handler på et nivå om individets prioritering. Men hvor individuelt er det egentlig? Individuelle og "frie" handlinger, er ikke spesielt frie, men i høy grad knyttet til identitet, affinitet, forforståelse og kultur og populærkultur. Vi finner tydelige spor av det samme i våre tre kvalitative undersøkelser fra den norske skolen. Det merkes tydeligst hos elevene som har faglige problemer. Paradokset er, som det vil vise seg i senere kapitler, at det å *tillegge* skolens innhold en selvsagt verdi i kraft av å være del av institusjonen "skole" og samtidig være en "elev" som aksepterer skolens institusjonelle struktur, fremdeles er et kjent trekk hos elever som lykkes i skolen (Bourdieu, 1995, Gee, 2012a, Penne, 2006, 2010).

*"Identiteter" og diskurser. Uklare grenser mellom autoritet og individ*

En følge av den kulturelle dreiningen mot individet er at vår tids skoleelev blir "elev" i en kultur med uklare grenser mellom autoritet og individ. I en slik kultur øker behovet for å markere hvem man er eller vil være – noe som for de minst motiverte elevene ofte svekker fokus på elevrollen. For de mer motiverte elevene kan det forsterke elevrollen/elevidentiteten (Gee, 2000). Dette perspektivet er spesielt viktig i ungdomstida som er rammen for de empiriske data som dette kapitlet er en introduksjon til. Jo mindre lojale elevene er overfor skolens institusjonelle struktur, jo mindre de erkjenner at den fins, jo vanskeligere er det for dem å lykkes i skolen. Dette har med identitet å gjøre. Mange forskere fra ulike fagområder har derfor funnet "identitet" som et nyttig analytisk redskap for bedre å forstå både skole og samfunn (Rose, 1999/2011, Ziehe, 2007, Gee, 2000-2001, 2012). Vi skal i det følgende gå nærmere inn på en av dem, James Paul Gee (2000-2001), som hevder at fokus på identitet i et læringsperspektiv kan gi flere nyanser ”than the sometimes overly general and static trio of ”race, class and gender”” (s. 99). Gee problematiserer begreper som "core identity". Mennesker inngår i ulike aspekter av identitet i ulike kontekster. Det samme understreker Thomas Ziehe (2007): "Jeg behøver ikke at være en hel person hele tiden; jeg kan træde tilbage nu og da, og jeg kan holde mig udenfor nu og da" (s. 77).

Gee (2000-2001) setter opp følgende fire ulike «identiteter».

#### 1. **N-identitet**

Naturgitt identitet – noe medfødt, for eksempel å være født enegget tvilling.

#### 2. **I-identitet**

Institusjonsidentitet (posisjon/rolle i institusjoner) – for eksempel å være lege på et sykehus, lærer på en skole, elev i en klasse og lignende.

#### 3. **D-identitet**

Diskursiv identitet (individuelle trekk som gjenkjennes i en aktuell diskurs) – for eksempel å være intellektuell, optimistisk og løsningsorientert, passiv og tilbaketrukket. En D-identitet er både noe man konstruerer selv, men også noe man blir tillagt av omgivelsene.

#### 4. **A-identitet**

Affinitetsidentitet (interesseidentitet som deles i og av spesielle grupper) (jf. Bourdieu og begrepet ”kulturell kapital”). Det kan være som feminist, miljøforkjemper, rapper, gjengmedlem og lignende.

Gee understreker at mens de tre første identitetsaspektene mer eller mindre har fulgt mennesker til alle tider, men har vært tillagt ulik vekt i ulike historiske perioder, er det fjerde et typisk trekk ved vår tid og er på forskjellige måter svar på den individfokuserte tida vi lever i. For mange elever, særlig dem med et ambivalent eller problematisk forhold til skolen, kan affinitetsidentitet bli et aspekt som gir mening og fyller deres tid og oppmerksomhet – tid som andre bruker på skolearbeid.

Forutsetningen for "identitet" er en alltid former for meningsystem og tolkningssystem. A-identitet krever, i enda høyere grad enn andre identitetstrekk, et symbolsk språk. Det å tillegge diskurser og tegn en bestemt mening, blir stadig viktigere i dag. Det som er avgjørende, er alltid hvordan, og av hvem, en spesiell identitet er anerkjent. En ungdom som ønsker å bli anerkjent som et gjengmedlem, blir det ikke før omverdenen *gjenkjenner* bestrebelsene, både innenfor og utenfor gjengen. Det kan m.a.o. være vanskelig å skille diskurs og identitet:

Any combination that can get one recognized as a certain "kind of person" (e.g. as a certain kind of African American, radical feminist, doctor, patient, skinhead) is part of what I will call a Discourse"...) Discourses are ways of being "certain kinds of people" (s.110).

Med fokus på affinitet, diskurser og identitet, føres vi direkte inn i sosiokulturell teori (Bruner, 1990, Gee, 2000-2001, 2001, 2012, Rogers, 2011, Scholes, 1998, Wertsch, 1993, 2002).

### *Primærdiskurser hjemme og sekundærdiskurser på skolen*

Alle inngår vi uunngåelig i ulike diskurser/identiteter (Gee, 1999, 2000-2001). Noen passer bedre inn i skolens verdssystem enn andres. Dette diskursive aspektet knytter Gee (Gee 2012) direkte til klasseromsstudier med fokus på sosiale forskjeller i skolen. Han tar utgangspunkt i elevenes hverdagspråk, og det vi kan kalle deres diskursive identitet. Dersom elevene ikke spiller med på skolespillet, men insisterer på å være "seg selv", oppstår sannsynligvis noen disiplinproblemer, men det som er mer problematisk, er at det sannsynligvis oppstår problemer som har med språk og læring å gjøre.

Når barnet tilegner seg morsmålet, tilegner det seg samtidig en sosial variant av språket. Gee kaller det *primærdiskursen*<sup>2</sup>. Det handler om den "naturliggjorte" verden som barnet

---

<sup>2</sup> Foros og Vetlesen (2012) omtaler ikke språk og diskurser, men når de omtaler sosialisering, bruker de distinksjonene "primær og sekundær sosialisering" og "formell og uformell sosialisering" på samme måte som Gee:

"Den første eller nærmeste påvirkningen barnet møter (hjem, familie, søsken, venner, nær omgang), blir gjerne kalt *primær sosialisering*. Sekundær sosialisering refererer til all annen eller senere sosialisering (barnehage,



inngår i. Vi kan også kalle det hverdagsspråket. Primærdiskursen inngår i diskursive nettverk av mening; slik *er* jeg/vi. Den er derfor primært narrativ og følgelig dominert av et subjektivt fortellerperspektiv (Bruner, 1986) - fortellerperspektiv som ofte emosjonelt, rettferdiggjørende eller knyttet til affinitet, smak, mening eller gruppemening. Primærdiskursen er ifølge Gee "a base within which we acquire or resist later discourses" (Gee, 2012, s.143).

Utenfor hjemmet, ikke minst på skolen, møter eleven andre sosiale språk, andre teksttyper, andre diskurser, som Gee kaller *sekundærdiskurser*. Skolen handler primært om sekundærdiskurser – møter med det nye og det fremmede. Hvert skolefag representerer ulike fagdiskurser/sekundærdiskurser. Den som er flink i et fag, kan gjøre greie for fagdiskursen, og for forskjellen mellom fagene. Ziehe (2007) understreker det samme:

Læring i dag betyder at provokere elevene ved at ryste deres vissheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt, i en matematikprøve, – dette fremmede element er ikke noget dårlig, det er et produktivt element. Og hvorledes kan vi så utføre dette i praksis? I det mindste skal vi undgå at opløse ethvert emne, så det passer til elevernes horisont (s. 76).

Barn fra hjem med mer boklige vaner møter tidlig flere sekundærdiskurser gjennom hyppige, og innenfor denne primærdiskursen, "naturlige" handlinger med referanse til ulike typer språk, diskurser og tekster. De vil gradvis tilegne seg større bevissthet/metabevissthet om kontekstuelle ulike språksituasjoner og sekundærdiskurser. De er derfor forberedt når de kommer på skolen og skal forholde seg til annerledes tekster knyttet til ukjente kontekster. På skolen må elevene lære, eller ha lært, at innenfor skolens institusjonelle kontekster må primærdiskursen stilles på vent en stund mens de mer "skolske" og kontekstuelle svarene utvikles – åpne, undrende, undersøkende og tolkende. Hva betyr tekstene *egentlig*?

### *Elevidentitet og metabevissthet hører sammen*

Skolen er ikke, og kan derfor aldri bli, et sted for "naturlig" menneskelig utvikling slik pedagogiske metaforer har forfektet. "Som det formentlig fremgår, polemiserer jeg imod en didaktisk realisme, som kalder på naturlighet. Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskjellig fra realiteternes virkelighet, skolen skal være overraskende" (Ziehe, 2007, s.77).

---

skole, fritidsaktiviteter, organisasjoner, arbeid). Det vi kaller *formell* sosialisering, skjer gjennom personer og institusjoner som har sosialisering som en erkjent oppgave (hjem barnehage, skole) og faller i store trekk sammen med oppdragelse. Når det snakkes om *uformell* sosialisering, sikter man til virksomhet som ikke har slik målsetting (barne- og ungdomskultur, medier, nett, marked)" (s. 154).

Skolen kan aldri gjøre barna "fri", men kan tvert i mot lære dem å leve med en form for "ufrihet", det vil si å lære dem institusjonelle og normative spilleregler som det er nødvendig å beherske om en skal delta aktivt og "fritt" på mange ulike arenaer i samfunnet. Bruner sier det slik:

Education in the developed world becomes institutionalized, it behaves as institutions do and often must, and suffers certain problems common to all institutions. What distinguishes it from others is its special role *in preparing the young to take a more active part in other institutions of the culture* (Bruner, 1996a, s. 29) (kursivert her).

Elevene blir ikke "fri", men kan ifølge Bruner gradvis bli mer bevisste/metabevisste institusjonens logikk og institusjonelle muligheter. Dette er også en form for "frihet". De elevene som erkjenner sin I-identitet, det vil her si sin rolle som elev, har derfor en tendens til å være forberedt på skolens rutiner og krav. De er mer med på spillet, er med på institusjonsleken. For å forfølge spillmetaforen kan en si at den som spiller et spill, vet godt at det er "et spill", og at man må følge faste spilleregler. Man går ut av og inn i spillets logikk. Dette krever en dobbelt bevissthet, et metaspråk. Det at elevene utvikler denne metabevisstheten og spiller med, gir mange fordeler. Det skal belyses nærmere i det følgende med utgangspunkt literacybegrepet der metaspråk og metabevissthet er sentralt. Vi ser altså en naturlig, eller mer presist, en nødvendig sammenheng mellom elev-identitet og metaspråklig bevissthet. Elevrollen krever metaspråk.

David Barton (2007) viser hvordan literacy-handlinger er del av våre sosiale liv på minst 8 nivå. Det som er fokusert i de kvalitative analysene i denne boka, og som er spesielt relevant i vår didaktiske sammenheng, er det Barton setter opp som punktene 5) og 6):

A literacy event is also embedded in our mental life; it forms and is formed by our awareness, intentions and actions. We need a psychological view of literacy:

5 Literacy is a symbolic system used for representing the world to ourselves. Literacy is part of our thinking. It is part of the technology of thought.

6 We have awareness, attitudes and values with respect to literacy and these attitudes and values guide our actions, (s. 35).

Slik er for eksempel Unescos definisjon av literacy:

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).

Alle teksttyper – bilder, bøker, multimodale sammensetninger – må møtes på samme måte: Tekst versus tolkning. Lesing er avkoding, men forståelse av en tekst krever mer. Forståelse krever tolkning i ulike kontekster, som i Unescos definisjon. På samme måte må den aktive elev spille med i språkspillet: Identifisere skolens tekster, søke å tolke og forstå dem historisk, kulturelt og/eller diskursivt. Det handler ikke om "frihet", ikke om "følelser", men om å gå inn i et kommunikativt og diskursivt system i en allerede etablert og institusjonalisert skriftbasert/tegnbasert verden. Dette er, ifølge Unesco, *to participate fully in the wider society*. Skolens viktigste oppgave, er ifølge Robert Scholes (1998) å aktivt formidle videre en slik tekstkompetanse til alle elever. Han kaller det "textual power":

[...]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 connects – or fails to connect – to the life and times of the reader (s. 130).

Et slikt undersøkende og tolkende metaforhold til lesing og læring og til tolkning av den omgivende verden, er en viktig forutsetning for å lykkes i skolen – og følgelig en viktig årsak til sosiale forskjeller i skolen.

Olson & Torrance (1987) viser til omfattende forskning med barns leseutvikling og til et viktig fenomenologisk aspekt ved den metaspråklige kompetansen som utvikles hos aktivt lesende elever. De kaller det "the say/mean distinction" (s. 136). Med det menes at det en tekst eller et tegn umiddelbart "sier", ikke er ensbetydende med hvordan den konkrete teksten eller tegnet kan/skal tolkes i konteksten. De beskriver derfor literacy-perspektivet *som en spesiell holdning* til språk og tekster der elevene må lære å skille *tekst og tegn* fra *tolkningen av tekst og tegn*:

Our stance (...) has been to look for evidence that a central dimension of literacy is *the development of a particular attitude towards language*, the treatment of language as an object, or, in other words, the treatment of text as an autonomous representation of meaning. What children must acquire, we have argued, is the notion that what a text says (and means) may be contrasted with the more subjective interpretations a listener or reader brings to the text. We believe that categories for expressing this new orientation to language are expressed in the metalanguage and involve concepts which distinguish the form, *what was said*, from the content, *what was meant* or intended by the form (s. 137). (Kursivert her).

I artikkelen "Literate mentalities: literacy, consciousness of language, and modes of thought" beskriver Olson (1996) hvordan det skriftbaserte samfunn ikke bare har endret kultur og handlinger, men også folks tenkemåte på individplan. Olson viser til flere empiriske studier der dårlige lesere er ute av stand til å holde disse to nivåene fra hverandre. Jo mer skrift på metanivå blir del av deres hverdagsliv, jo bedre utvikles det han kaller individets "literate mentalities" – talespråket endres av skriftligheten og dens faste former, og slik endres også tenkemåten. Det er derfor ingen grunn til å holde fast på en distinksjon mellom skriftlig og muntlig språk. Skriften vil gradvis endre og utvikle både talespråk og tenkning. "The writing system provides a model for speech and thereby brings that speech into consciousness" (s. 146). Skrift er mening, men skrift er også form/tegnsystem. Denne formen fremmer den skriftbevisstes metabevissthet, men kan også bli, dersom den utvikles, en vesentlig faktor for videreutvikling av nye tenkemåter – abstraksjoner, generaliseringer, kort sagt, vitenskapelig tenkning og følgelig innlemming i mer eller mindre vitenskapelig fagdiskurser.

*The relations between writing, literal meaning, logical form, deduction, and proof are, it goes without saying, extremely complex. But it seems safe to say that logical form depends upon the form of an expression, not its content (s.148) (kursivert her).*

Literacy er derfor også en forutsetning for utvikling av vitenskapelige tenkemåter. Da vil metarefleksjon på egen argumentasjon være enda viktigere enn når det gjelder tolkning av tekst/tegn.

Elever som ikke har tilegnet seg erfaringer med sekundærdiskurser fra sitt hjemmemiljø, må aktivt lære å utvikle denne metaforståelsen på skolen. Skal dette skje, må subjektive og rettferdiggjørende meninger dempes i klasserommet til fordel for mer avstand, tolkning og refleksjon (Ziehe, 2007). For mye vekt på elevens hverdagsdiskurs/primærdiskurs i individets og demokratiets navn kan derfor, paradoksalt nok, virke direkte udemokratisk (Gee, 2012). "Metaforståelse" hos Gee er det samme som Ziehe (2007) kaller "decentrering"<sup>3</sup> og som Bruner (1996a) kaller "linguistic awareness".

---

<sup>3</sup> "Decentrering betyr faktisk at være i stand til at lære, at erkende forskjelligheter. I den første verden betyr decentrering for eksempel evnen til at erkende forskjellen mellom min indre verden og den ydre verden. I den anden verden at forstå forskjellen mellom min indre verden og den sociale verden. Og endelig i den tredje verden at erkende forskjellen mellom min indre verden og andres indre verdener" (Ziehe, 2007, s. 74).

I vår didaktiske sammenheng vektlegges her et tilsvarende perspektiv på læring og senere også på verden – definert som et vurderende og tolkende metaperspektiv på alle typer tekster (skriftlige, multimediale, kunstneriske) relatert til de kontekster de er uttrykk for og de kontekster de fremstilles i (Barton, 2007, Bruner, 1986, 1996, Gee, 2012, Hasan, 2011, Olson, 1988, 2003, Olson & Torrance, 1996, Scholes, 1998, 2011).

## Så hvordan skal elevene lære på skolen?

Skolen kan aldri gjøre barna "fri", men kan tvert i mot lære dem institusjonelle og normative spilleregler som det er nødvendig å beherske om en skal delta aktivt i samfunnet. Teoriene som her er presentert, fokuserer på diskurser og språk, nærmere bestemt metaspråk, som medium for læring. Mange av de elevene som vi skal møte i de kvalitative studiene som her følger, har tilegnet seg dette språknivået i sitt hjemmemiljø, slik de kvantitative studiene konkluderer med. Men vi vil også vise eksempler på det motsatte, og vi vil vise eksempler på baksiden av individmedaljen når den er blitt det Foros & Vetlesen (2012) kaller "ytrestyrt selvforvaltning og pådømt autonomi" (s. 58). Elevene som mislykkes igjen og igjen, men ikke aner hvordan de kan bli bedre.

## Litteratur

- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 4 (1), 83-91.
- Bakken, A., Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing
- Bruner, J.(1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996a). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996b). Etter John Dewey, hva så? . I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal
- Foros, P. B., Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London, N.Y.: Routledge.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education* 25.
- Gee, J. P., Allen, R, Clinton, C. (2001). Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. *Linguistics and Education*, 12 (2), 175-194.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse* London, N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes it Critical? . I R. Rogers (Red.), *Critical Discourse Analysis in Education* N.Y.: Routledge.

- Hasan, R. (2011) Literacy pedagogy and social change: directions from Bernstein's sociology. i Webster, J.J. (red.). *Language and Education*. London: Equinox
- Haug, P. (2003). *Evalueringa av Reform 97: sentrale resultat*. Norges forskningsråd, [www.forskningsradet.no](http://www.forskningsradet.no)
- Huang, L. (2008). *Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools*. Oslo: NOVA.
- Johnson, G., Lakoff, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* N.Y.: Basic Books.
- Olson, D. R., Torrance, N. (1987). Development of the Metalanguage and the Acquisition of Literacy: A Progress Report. *Interchange*, 18 (1/2), 136-146.
- Olson, D. R., Torrance, N. (red.). (1987). *Literacy and Orality*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *Journal of Communication*, 38:3, 26-36.
- Olson, D. R., Torrance, N. (red.). (1996). *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Penne, S. (2008). Omsorgsskolen – fra frigjøring til ny kolonisering? Diskurser om skole – før, nå og i framtida. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2 (92), 112-124.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen in S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Popkewitz, T. (red.). (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education* N.Y. : Palgrave Macmillan.
- Rogers, R. (red.). (2011). *Critical Discourse Analysis in Education*. N.Y.: Routledge.
- Rose, N. (1999. Lastet ned 2011). Power and Subjectivity: Critical History and Psychology [Electronic Version]. *Academic Library*. <http://www.academyanalyticarts.org/rose1.htm>,
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Scholes, R. (2011). *English After the Fall. From Literature to Textuality*. Iowa: University of Iowa Press.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:3, 245-283.
- Twenge, J. M. (red.). (2006). *Generation Me. Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled - and More Miserable Than Ever Before*. N. Y.: Free Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2002 b). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, del Rio, P., Alvarez, A. (red.), *Sociocultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Rio, P., Alvarez, A. (red.). (2002a). *Sociocultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav av rutine*. København: Forlaget politisk revy.