

Sylvi Penne

Profesjonsfaget norsk i en endringstid

Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv

Avhandling for graden dr. polit.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

2006

© Sylvi Penne, 2006

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 63*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AiT e-dit AS, Oslo, 2006.

Produsert i samarbeid med Unipub AS, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Unipub AS i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

*Unipub AS er et heleid datterselskap av
Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

Det ukjent moglege i ditt liv
det kviler i deg
som ein positiv balanse du alltid
kan ta opp, og
utanfor stormaktene

det du snakkar mot, vil du likevel bli med
men på ein omvendt måte

og all bevegelse kan bli din eigen
om du går inn i den

Eldrid Lunden fra *Gjenkjennelsen* (1982)

Denne avhandlingen er tilegnet de tre lærerne "Liv", "Eva" og "Gro".

Innhold

Kap. 1: Metodisk del	11
Forskningsspørsmål.....	11
Norskfaget –fagplanen og kulturelle distinksjoner og diskurser i tida.....	13
Forskjellen mellom intensjon og resepsjon av fagplaner	14
Klasseromsforskning i Norge.....	15
Datamateriale	16
Skolene, foreldrene, elevene og lærerne	16
Forskningsintervjuet.....	20
Kulturelle skjema/diskurser.....	21
Narrativ analyse.....	21
For forståelse og eget perspektiv.....	22
Strukturen i avhandlingen	24
Kap. 2: ”Om å tenke fra midten – å forstå individet i kulturen. Teori om meningskaping og samhandling.....	26
Innledning.....	26
Del 1: Ikke enten-eller, men både-og.....	27
Del 2: Meningskaping i hverdagen, folketeori, folkepsykologi	30
Del 3: Folketeori: Diskurser/skjema/metaforer som medierende redskaper	39
Del 4: Kognitiv teori/metaforteorier.....	46
Del 5: Fortellingen er metaforen for livet	51
Del 6: Sosialiseringen inn i folkepsykologien med praktiske eksempler.....	57
Del 7: Avslutning: Tilbake til Bakhtin, Burke og Wertsch.....	62
Kap. 3: Det situerte klasserommet. Om ”talte språk” og ”tause språk” og en heldagsprøve i norsk.	67
B-klassen på Drabantbyskolen	67
Analysemetode	69
Språklig repertoar	70
Fortellingene.....	74
Hvor ble det av samvittigheten?.....	77
En helt annen familiemetafor	79
En terapeutisk diskurs	81
Avslutning	83
Kap. 4: Kulturell og annen kapital i klasserommet	85
Skoleklasser og sosiale klasser i Norge og i andre land.....	85
Tydelige diskursive forskjeller mellom de to skolene.....	86
”Kulturell kapital”	88
Roland Barthes og mytologier.....	91
Sosial bakgrunn, kulturell smak og studievalg.....	93
Klassisk litteratur i klasse A og klasse C - med og uten ”sans for spillet”	96
Malene fra Follaldalen versus Kristin i C-klassen	98
Utdrag fra intervjuene – C-klassen.....	102

A-klassen: "Ikke for mye stress, men litt sånn koselig"	107
Det manglende kapittel i <i>Synnøve Solbakken</i>	117
Uten "sans for spillet": Samtidslitteratur i klasse A.....	119
B-klassen: "Det er jo så utrolig spennende å se hvordan de tenker".....	124
Kap.5: Den store og den lille fortellingen om lesing.....	134
Del 1: Den lille fortellingen: Utviklingen som leser i A-klassen og i C-klassen	134
Litteraturundervisninga begynner før eleven kommer på skolen.....	135
Leseutvikling i C-klassen: Fra plott og spenning som 14-åring - til symbol og mening som 16-åring.....	136
"Å bli en leser", en utviklingshistorie	138
De unge vil ha 'noe å tenke over'	144
A-klassen på Drabantbyskolen	146
Del 2: Den store fortellingen om lesing	149
Det litterære feltet.....	150
Den lille utviklingshistorien er identisk med den store.....	151
Kap. 6: Muntlig framføring: Språket og kroppen	155
Muntlighet og motiver i C-klassen.....	156
Talerens tre oppgaver: ethos, logos og pathos, eller <i>behage, belære og bevege</i>	159
"Skolens sammenbrudd"	161
Språk og kropp og habitus.....	162
Muntlig på Drabantbyskolen	164
Rolle og individ, strategi eller følelser	166
Å framføre dikt på Drabantbyskolen.....	167
Språket i kroppen	170
Oppsummering	173
Kap. 7:"Livet er en meningsfull reise". Metaforer i A-klassen og i C-klassen.....	176
Narrative skjema og metaforiske projeksjoner.....	177
Kulturens redskaper.....	178
Askeladden og Askepott i det førmoderne samfunnet	179
Metaforer i retorikken og i kunsten.....	181
Metaforer og mening i forskning	184
Metaforer i A- klassen og i C-klassen.....	187
Metaforer i prosa: Mette, Are, Mirah og metaforene.....	190
Diktprosjektet i A-klassen	194
Kap. 8: Intervjudelen	200
Del 1: Teori og tolkningsrammer for intervjuene	200
Del 2: Intervjuene.....	210
A-klassen	210
B-klassen.....	255
C-klassen.....	294
Kap. 9: Økende ulikhet i skolen og den pedagogiske diskursen i Norge.....	337
Metaforer i den pedagogiske diskursen.....	337
Språkets betydning	342
Erfaringer fra USA: Elever fra ulike sosiale klasser krever ulike lærertyper og ulike arbeidsmåter	344
Primære og sekundære diskurser.....	346

Økende ulikhet i skolen og en sosiologisk diskurs	348
Primærdiskurser, lesing og tekstkompetanse ("Literacy").....	353
Den hjemmekoselige skolen.....	356
Kap. 10: Oppsummering, drøfting av funn	361
Innledning.....	361
To skoler i intimitetssamfunnet.....	362
Kulturell og annen kapital i klasserommet.....	363
Fortellinger om lesing	365
Metaforer i A-klassen og i C-klassen	366
Forskjeller gjennom intervjudelen	367
Sosial ulikhet i Norge og i andre land	368
Noen norskfaglige spørsmål til slutt.....	369
LITTERATUR	379
VEDLEGG	390
Vedl. 1	390
Vedl. 2	391
Vedl. 3	392
Vedl. 4	394
Vedl. 5	395
Vedl. 6	396
Vedl. 7	397
Vedl. 8	398
Vedl. 9	399
Vedl. 10	400

Forord

Denne avhandlingen er et resultat av mange års erfaring som lærer i norsk og lærerutdanner i norskfaget. Den er også en videreutvikling av en tematikk som boka mi *Norsk som identitetsfag* (Penne 2001) handler om. Sammenhengen mellom språk, kultur, identitet i en stadig mer omskiftelig verden har vært tema i min undervisning i flere år. Sammen med min kollega, professor Sigmund Ongstad, underviste jeg på et mellomfagstilbud i norskdidaktikk som inngikk i tidligere studieordninger. Årene med mellomfaget sammen med min entusiastiske og sjenerøse kollega Sigmund og vitebegjærlige lærerstudenter og erfarne videreutdanningsstudenter er grunnlaget for det meste jeg har skrevet siden.

Jeg har tidligere åtte års erfaring som norsklærer på videregående skole. Skoleåret 1996/1997, året før Reform 1997 offisielt ble innført, byttet jeg jobb med en ungdomsskolelærer og jobbet som klassestyrer, norsk-, engelsk- og samfunnsfaglærer på en ungdomsskole i Oslo-regionen som hadde tjuvstartet på reformen. Jeg ble derfor med på innføringen av den norskløst som gjelder for elevene i denne avhandlingen: Møtene, planleggingen, informasjonen og videreutdanningen fra stat og kommune. Jeg har kjent lærerproblemer og -utfordringene på kroppen: Overfylte klasserom, dårlig luft, forskjellen mellom motivasjon og avmakt hos elevene. Latteren og tårene i ett og samme klasserom. Små og store seire. Mange skuffelser. Utfrysing av medelever. Læreren skal handle, ordne og administrere, skal refse, trøste og oppmuntre. Hun skal undervise i sitt fag tilpasset hver eneste elev samtidig og sammen. Hun skal realisere skolens mål, politikernes mål, byråkratenes mål – og hun skal gjøre det på den måten fagplanen foreskriver. Det fins ingen enkel måte å være lærer på. Det er blant annet slike erfaringer jeg prøver å belyse i denne avhandlingen.

Våren 2002 fikk jeg tildelt prosjektstipend fra Forskningsrådet (KUPP-midler). Våren 2003 fikk jeg Fulbrightstipend og tilbrakte høstsemesteret 2003 som visiting scholar ved Department of Curriculum and Instruction, University of Wisconsin-Madison. Dette studieoppholdet har satt grundige spor i det foreliggende arbeidet. For det første traff jeg professor James Paul Gee som bekreftet de valgene jeg allerede hadde foretatt, og som ga meg råd og henvisninger når det gjaldt forskningsmetodikk og analyseredskaper. I tillegg kom det sjenerøse og inkluderende internasjonale miljøet rundt professor Tom Popkewitz til å gi meg ny tro på det jeg hadde inngitt meg på. Min bakgrunn fra humanistiske fag som jeg selv strevde med å håndtere på tverrfaglig vis, så Tom Popkewitz som en ressurs. Jeg fulgte hans doktorgradundervisning og fikk gjennom dette møtet med det fremmede større klarhet i det nære og kjente. Jeg møtte han og hans kolleger hver uke til faglige samtaler og diskusjon om teoretiske tekster.

Min avhandling har derfor flest referanser til amerikansk litteratur og mindre til skandinavisk skoleforskning. Det beklager jeg, og det betyr ikke annet enn at det var slik min kontekst ble da prosjektet allerede var i gang. Det er snakk om tid og kapasitet og ikke om vilje. Men mitt arbeid vil fortsette i en norsk kontekst.

Resultatet som nå foreligger, må jeg selv ta ansvaret for. Men det har vært gode hjelpere, ikke minst blant kolleger/venner på Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, der jeg har min arbeidsplass. Administrasjonen har lagt forholdene til rette. Kollegene har støttet og oppmuntret. Av de mange må jeg nevne to. Førsteamanuensis Anne-Lise Arnesen er en venn og en hjelper.

Hun satte meg i gang. Sammen dro vi til USA. Uten Anne-Lise hadde det ikke blitt noen avhandling. Takk, Anne-Lise.

Førstelektor Synnøve Skjong er min venn og norsklærerkollega. Vi har delt norsklærererfaringer i mange, mange år. Når verden ikke blir til å kjenne igjen, prøver vi å finne ut av den sammen. Takk, Synnøve.

Professor Frøydis Hertzberg ved ILS, Universitetet i Oslo, er min venn og hjelper og har vært det i hele mitt voksne liv. Frøydis møter mine problemstillinger med åpenhet, tillit og en god porsjon kritisk sans – enten det handler om fag, forskning eller rett og slett livet. Takk, Frøydis.

Og til slutt. Stor, stor takk til mine to rause veiledere, professor Edmund Edvardsen, Universitetet i Tromsø og professor Geirr Wiggen, Universitetet i Oslo.

Oslo, oktober 2005

Sylvi Penne

Kap. 1: Metodisk del

Forsknings spørsmål

Min prosjektsøknad ble innvilget av Forskningsrådet under KUPP¹-programmet i 2002. Den hadde følgende tittel og mål:

Tittel:

Profesjonsfaget norsk i en endringstid.

Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv.

Slik var prosjektets mål formulert i søknaden:

Et hovedmål med prosjektet er å samle og utvikle ny empirisk data som kan belyse *virkingen* av norskfaget på ungdomstrinnet og kan brukes til å utvikle ny kunnskap i en tid med ”ny ungdom” og store kulturelle endringsprosesser. Oppdatert og ny kunnskap er en nødvendig forutsetning for å forbedre og modernisere lærerutdanningens formidling av norsk og norskdidaktikk som profesjonsfag.

Det var videre et mål å utvikle ny kunnskap innenfor feltet norskdidaktikk² basert på empiri fra samtidas stadig mer flerkulturelle klasserom.

To andre mål med prosjektet var å kartlegge hvorvidt, og eventuelt hvordan, norskfaget fungerer som identitetsfag for ulike elevkategorier, og hvorvidt norskfaget kan medvirke til inkludering/ekskludering i et stadig mer flerkulturelt samfunn.

Tekstmaterialet

Elevenes språklige handlinger

Materialet vil være elevenes språklige handlinger: elevtekster av ulik slag, logger og andre framstillinger på ulike nivå, muntlige som skriftlige, som er produsert i tilknytning til norskfaget. I tillegg åpent tilrettelagte elevintervju med vekt på å være elev i norskfaget. Til sammen vil slike språkhandlingene kunne gi inntrykk av selvkonstruksjon og selvevaluering i en kontekst og en kultur.

¹ KUPP: ”Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse”.

² Sigmund Ongstad (Ongstad 2004) diskuterer fagdidaktikk og spesielt norskfagets didaktikk i sin bok *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Hva er ”fagdidaktikk”? Ongstad siterer Laila Aase: ”Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisningen av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Lorentzen m.fl. 1998:7) (ibid.: 25).

Det som i tillegg gjelder norskfaget, og som er et hovedanliggende i Ongstads bok, er at norsk i Norge er det språket alle fag kommuniseres gjennom: ”På dette punkt atskiller imidlertid norsk seg noe fra de fleste andre fag, idet norsk språk i tillegg til å være innholdet i norskstudiet utgjør det tenkeredskap og det medium som andre fag benytter for å fremstille og å didaktisere seg selv. Norsk får dermed en fagdidaktisk nøkkelrolle i skole og lærerutdanning. Det heter for eksempel i den nye norskplanen for allmennlærerutdanningen: *Språket er grunnleggjande for tenkning, forståing, oppleving og kommunikasjon. Det gjer norskfaget til eit sentralt fag i skolen og lærerutdanninga* (UFD 2003:27). Forståelsen for betydningen av språkets rolle er særlig klart uttrykt i L97. Et av de mest sentrale fagmål for norsk er nemlig (...) å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess (...) KUF, 1996:116) (ibid.:20).

Skolens og klassens tekstmateriale.

Det tekstmaterialet som brukes aktivt i norskfaget og i andre relevante pedagogiske sammenhenger.

Kulturens/samfunnets tekstmateriale

Elevene lever i en moderne tekstverden som er mye mer gjennomgripende enn de få tekstene som forelegges dem i skolesamfunnet. For å avgrense dette emnet vil analysen begrenses til kulturelle avleiringer som framtrer i elevenes tekstlige framstillinger.

Enkeltelevers fritidslesning kartlegges og trekkes inn i analysen av enkelttekster der det er relevant.

Enkeltelevers mediebruk kartlegges og trekkes inn i analysen av elevers enkelttekster der det er relevant.

Hypoteser og problemstillinger

Søknaden inneholdt følgende hypoteser og problemstillinger:

Norskfaget har som mål ”å styrkje den personlege identiteten hjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på egne skapande evner” (L97:116). I hvilken grad realiseres dette målet gjennom tekstfaget norsk?

Utvikles elevers narrative identitet gjennom norskfaget? Utvikles elevers refleksive identitet?³ Hvordan konstruerer enkeltelever mening og selvforståelse gjennom ulike språklige handlinger? Hvilke språklige handlinger i kulturen påvirker elevenes selvforståelse? Et overordnet mål vil være å undersøke hvorvidt ulike diskurser blir en del av elevens selvforståelse. Hvordan formidles den kulturhistoriske dimensjonen i en flerkulturell skoleklasse på ungdomstrinnet?

Hvordan konstitueres ’normalitetsbegrepet’ i norskfaget? Hvordan skjer inkludering/ekskludering? Kan undervisningsforløp og pedagogisk praksis framkalle ulikheter i forhold til etnisitet? Blir elever ’norske’ og ’felles’ gjennom norskfaget?

Gjennomgående forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål har vært sentrale under hele prosessen:

”Hva elevene mener om norskfaget” er av interesse i prosjektet, men er underordnet det overordnede spørsmålet ”hvordan skaper elevene sine meninger”? Hvilke kulturelle skjema/rammer/diskurser henter de mening fra? Inngår elementer av norskfaget i et slikt meningsskapende identitetsarbeid for noen elever? Ser vi sosiokulturelle forskjeller på elevers menings- og identitetsskaping og får dette eventuelt konsekvenser for skoleerfaringene?

³ Begrepene er basert på Anthony Giddens *Modernitet og selvidentitet* (Giddens 1997/1991, se også Penne 2001).

Hvordan ”virker” norskfaget, dvs. hvordan *opplever enkeltelever* å ha norsk på ungdomsskolen? Kan vi se ulik virkning i ulike sosiokulturelle grupper? Hvordan virker norskfaget for enkeltelever med annet morsmål enn norsk som følger vanlig norskundervisning?

Norskfaget er tverrfaglig. Faget har elementer fra språkvitenskap og fra litteraturvitenskap. Faget har videre en historisk del, og det inkluderer et omfattende skriveprogram der elevene skal mestre ulike sjangrer. Faget inkluderer en muntlig del med ulike typer offentlige framføringer. I tillegg skal elevene skrive på bokmål og nynorsk. Hvordan opplever elevene, ikke som ”klasse” eller ”gruppe”, men som *individer*, enkelte deler av norskfaget?

Nytt forskningsspørsmål

Den første gjennomgangen av materialet viste markante sosiokulturelle ulikheter som kan knyttes til ulike kulturelle diskurser. Følgende nye forskningsspørsmål ble derfor stilt underveis i arbeidsprosessen:

Stadig mer forskning viser at de sosiale ulikhetene i den norske skolen øker, til tross for målsetting om sosial utjevning og et demokratisk utdanningssystem. Det fins hypoteser om årsaker, men ingen svar. Kan materialet i dette prosjektet tilføre kunnskap, eller kan det underbygge tidligere kunnskap på dette feltet? Dette diskuteres derfor spesielt i avhandlingens nest siste kapittel, og etter at analysene er presentert (kap. 9).

Norskfaget –fagplanen og kulturelle distinksjoner og diskurser i tida

Norskfaget har tradisjonelt hatt en historisk del som består av språkhistorie og litteraturhistorie. Årsaken til at den historiske delen har vært spesielt viktig i det norske morsmålsfaget, er fra et didaktisk synspunkt at uten den er det vanskelig å forklare og begrunne tospråkligheten, bokmål og nynorsk, for elevene. Den historiske delen, det gjelder både språkhistorie og litteraturhistorie, belyser på ulike måter det kulturelle behovet for landsmålet midt på 1800-tallet, noe mange lærere synes det er vanskelig å begrunne ut fra samtidsdiskursen. I tillegg skal elevene lese utvalgte tekster fra 1800-tallet. Disse skal imidlertid ifølge planen leses ”elevorientert” med vekt på elevenes egen resepsjon av tekstene, (for eksempel ”vere aktivt med i reflekterende samtale” L-97:128).

Norskfaget har de siste åra vært gjenstand for en lengre offentlig debatt om ”norskfagets krise”. Debatten kulminerte i 2001/2002 (referert i Nordstoga 2003). I 2001 skriver Trond Andreassen og Kjell Lars Berge blant annet at de vil bli kvitt ”den ideologiske og sentimentale gullalderfortellingen om Norge som en nasjon som lever og ånder språklig og kulturelt i vikingtid og middelalder og gjenfødtes språklig og kulturelt som ”norsk” på midten av 1800-tallet” (Andreassen og Berge 2001.:55). Et hovedpunkt i argumentasjonen mot den historiske delen var blant annet at disiplinene litteraturhistorie og språkhistorie i norskfaget har vært knyttet til ”kulturell nasjonsbygging”.

Norskfaget som semiotisk tegn, som så mye annet, er naturlig nok utsatt i samtidas verdimesseige reorientering, noe debatten avspeiler. ”Nasjonsbygging” er et begrep som på ulike måter er uforenlig med mange av samtidas postmoderne diskurser. Nye distinksjoner i tida verdsetter ”det

globale” og ”internasjonale” framfor det ”lokale” og ”nasjonale” (Gripsrud og Hovden 2000⁴). Disse distinksjonene overtas delvis av folketeoriene (Bourdieu 1995/1979, 2001/1994, Bruner 1990, Gee 1999) og begrepet ”nasjon” har i denne populariseringsprosessen fått andre konnotasjoner enn det har hatt historisk, nemlig noe i retning av ”nasjon med nasjonalistiske overtoner”.

Debatten om norskfaget hadde tydelige innslag av denne diskursen. Mange har imidlertid påvist at det ”nasjonale” i Norge på 1800-tallet også har vært uttrykk for helt andre verdisystemer (Bø 1998, Slagstad 1998, Sørensen 1998a, Skirbekk 2001). Noen går så langt som å problematisere hele forestillingen om ”nasjon” i 1800-tallets Norge, for eksempel i den norske litteraturhistoria - om ikke det vi forestiller oss som ”det nasjonale”, i like høy grad har vært uttrykk for ”det lokale” i Norge? Gudleiv Bø forfølger et slikt tema litteraturhistorisk (Bø 1998). Sosialantropologen Marianne Gullestad diskuterer lignende problemstillinger i sin analyse av norsk samtid (Gullestad 2002). En motivasjon bak mitt prosjekt har også vært å undersøke om, og i så fall hvordan, forestillinger om ”nasjon” og ”nasjonal” traderes i norskfaget på ungdomstrinnet i det flerkulturelle Norge.

Den gamle kanonlitteraturen, det vil i norsk skole si litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet og fram til andre verdenskrig, er et av mange tema i norskfaget på ungdomstrinnet. Denne delen av faget ble styrket i L97 i forhold til M87 der mer var valgfritt. Dette vekket debatt som igjen fikk næring fra de samme distinksjonene som er nevnt tidligere. Det ble hevdet at den gamle kanonlitteraturen fremmet idealisering av kanoniserte forfattere fra den tidligere nevnte ”gullalderfortellingen” (Nordstoga 2003).

Slik fagplanen i norsk i L97 til slutt ble, besto styrkingen i at fagplanene nevner en del klassiske forfattere som ”for eksempel” bør leses på hvert trinn. Noen av de nevnte forfatterne er derfor representert ved utdrag som fins i lærebøkene i norsk. Når vi ser en gjennomsnittlig pensumliste i 10. klasse, dreier det seg om en nokså begrenset tekstmengde med mange små utdrag, noe mitt materiale også bekrefter (se vedlegg 1).

Forskjellen mellom intensjon og resepsjon av fagplaner

James V. Wertsch (Wertsch 1998, 2002) har påvist hvor lite vi kan stole på at intensjon kommer ut som resepsjon i formidling av skolens og kulturens tekster. Det meste forsvinner på veien, det glemmes. Forutsetningen for at fortida i det hele tatt kan gjenskapes i minnet, er at den formidles i en narrativ struktur. Det som eleven eventuelt gjør til sitt repertoar, vil imidlertid alltid stå i et eller annet spenningsforhold til ”urteksten”, det huskes annerledes, det endrer verdi og valør, det smelter sammen med elevens livsverden, med samtidas verdier og diskurser. Medieforskere snakker på samme måten om forskjellen mellom produksjon og konsumpsjon av medietekster (Wertsch 1998).

En ting er altså intensjonen, en helt annen ting er resepsjonen av fagets innhold, uansett fag. En del av dette prosjektets mål er nettopp å undersøke resepsjonen av noen av norskfagets tekster på ungdomstrinnet.

⁴ Medieforskerne Gripsrud og Hovden (Gripsrud og Hovden 2000) knytter i den konkrete studien reorienteringen av kulturelle distinksjoner først og fremst til den kulturelle elitens distinksjoner.

Læreplan som intensjon

Sylvi Stenersen Hovdenak (Hovdenak 2004) argumenterer slik for læreplaners betydning:

Læreplaner forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utdanningen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (ibid.: 323).

Læreplaner er først og fremst politiske dokumenter. Samtidig griper en ny læreplan aktivt inn i skolens indre liv. L97 er en krevende plan for lærerne, ikke minst fordi den har et nokså styrt forhold til *hvordan* målene skal nås. De to skolene som skal presenteres i det følgende, opplevde dette metodiske kravet ulikt. Begge var gode skoler, opptatt av elevenes beste og opptatt av å nå de samme mål, men de hadde elever fra ulike sosiokulturelle miljøer. Metodekravet passet bedre på den ene skolen enn den andre.

Mitt perspektiv når det gjelder læreplanen, angår i denne avhandlingen en svært beskjeden del av sitatet over: Det gjelder bare norskfaget, og det gjelder bare elevens "individuelle utvikling". Norsk er et "danningsfag" ifølge L97, men det er samtidig et "identitetsfag". I L97, og i senmoderniteten, flyter danning og identitet over i hverandre (Penne 2001). Norsk læreren tolker ikke lenger danning som å overta et repertoar av kunnskap fra fortida, men som kunnskap og ferdigheter elevene kan tilegne seg som språkbrukere i varierte språksituasjoner, ferdigheter som ifølge planen gir selvtillit og trygghet. Elevene blir derfor stilt spørsmål i intervjuene som går på hvorvidt de har bevissthet om individuell utvikling, og hvilken del av faget de kan knytte til en slik utvikling.

Klasseromsforskning i Norge

Denne avhandlingen skriver seg inn i en tradisjon, nemlig skole- og klasseromsforskning i Norge. Jeg presenterer ikke dette feltet i det følgende. Jeg har valgt å la være, rett og slett for å prøve å begrense omfanget på avhandlingen som i kraft av sitt omfattende og varierte empiriske materiale og tverrfaglige perspektiv er blitt ganske omfangsrik, ikke minst gjelder dette presentasjon av teori.

Når det gjelder presentasjon av forskningsfeltet, er det skrevet flere grundige utgreiinger i tidligere avhandlinger. Jeg vil spesielt framheve Anne-Lise Arnesens grundige kapittel 2, "Ulikhet og marginalisering i et mangfoldig forskningsfelt" (Arnesen 2002:27-70). Hun understreker blant annet at "forskning med fokus på "sosial bakgrunn", kritisk forskning med spesiell interesse for sosiale og samfunnsmessige strukturer og sosial reproduksjon, sosiale hierarkier, sosial klasse, makt og ulikhet" (ibid.:13) er nesten fraværende i norsk skoleforskning. Under analysene av det innsamlede materialet ble det, som tidligere nevnt, klart at denne avhandlingen måtte få en mer sosiokulturell vinkling enn prosjektbeskrivelsen hadde lagt opp til, noe som krevde teoretisk nyorientering underveis.

Kvalitativt forskningsprosjekt/sosialantropologisk tilnærming

Prosjektet har en sosialantropologisk ramme. En sosialantropologisk tilnærming er tverrfaglig. Marianne Gullestad (Gullestad 1996) framhever hvor viktig det er å bringe sammen ulike forskningstradisjoner når målet er å utforske 'vanlige mennesker'. I et slikt perspektiv møtes for eksempel teorier om modernisering og globalisering i samfunnsfagene, studier av identitet og

verdier i antropologi og filosofi, studier av ulike typer selvframstillinger i litteraturvitenskapen, studier av feministiske teorier i samfunnsfag og humaniora.

Særlig de siste tjue årene har det vokst frem et internasjonalt og tverrfaglig forskningsfelt, et nytt og viktig møtested både for forskere som primært er interessert i sosiale "fakta" (historie og samfunnsfag), og for forskere som primært er interessert i unike "fortellinger" (litteraturvitenskap) (ibid.:14).

Min faglige bakgrunn er først og fremst fra en hermeneutisk tradisjon. Den rommer foruten pedagogikk, tre filologiske fag (norsk, engelsk og litteraturvitenskap). Jeg har lang erfaring i teksttolkning på ulike nivå. "Språk" og "tekst" utgjør også det viktigste datamaterialet i prosjektet.

Den teorien som vil bli presentert i dette prosjektet, har langt på vei et fenomenologisk perspektiv. Videre bruker jeg teoretikere som bygger bro mellom et fenomenologisk og kognitivt perspektiv og et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv. Mitt valg av teori er selvsagt styrt av mine forskningsspørsmål. Jeg vil utforske meningsgivende diskurser, skjema, metaforer og det språket som til enhver tid medierer elevenes språklige handlinger. Under arbeidet med å analysere elevintervjuene er jeg blitt stadig mer opptatt av om det er mulig å komme nærmere den gåtefulle sammenhengen det er mellom språk og diskurser og livsmot og handlekraft. Dette prøver jeg å belyse i kap. 7.

Utgangspunktet mitt er at det er gjennom språket mening konstrueres, mening og tenkning i en kultur. Rammen er sosialkonstruktivistisk, men tenkningen er likevel ikke "fri", den foregår innenfor rammer som *både* er kognitive og kulturelle (Johnson og Lakoff 1999, Bakhtin 1998/1953-4, Bruner 1986, 1990, 2002. Bourdieu 1995/1979, 2001/1994, Gee 2003/1990, Wertsch 1995, 1998, 2002).

Datamateriale

Norskfaget er tverrfaglig og består av mange faglige deler. L97 opererer med tre hovedområder:

- *lytte og tale*
- *lese og skrive*
- *kunnskap om språk og kultur*, som spring ut av arbeidet i dei to første områda, og som gir kunnskap om verdien, funksjonen og oppbygginga til morsmålet (L97:115).

Mitt observasjonsmateriale handler primært om litteraturundervisningen ("lese" og "kunnskap om språk og kultur", samt muntlig norsk ("lytte og tale"). Jeg har lite materiale fra skriveundervisning, men har mange elevutsagn om skrivning og erfaringer med skriveopplæringen i intervjudelen. Når det gjelder skriveundervisning, viser jeg flere steder til KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, KAL-prosjektet) (Evensen og Vagle 2003). Det vil fremgå at mitt materiale understøtter flere av deres foreløpige konklusjoner fra 2003⁵.

Skolene, foreldrene, elevene og lærerne

Jeg tok kontakt med rektor på to ungdomsskoler, en i et drabantbyområde med omtrent like mange minoritetsspråklige elever som norske, en annen i et byområde med om lag 25 % minoritetsspråklige elever. Jeg ble møtt med åpenhet og sjenerøsitet på begge skolene, og alt ble lagt til rette for at jeg skulle få gode arbeidsforhold. Brev til foreldrene på begge skolene ble

⁵ Den ferdige rapporten fra KAL-prosjektet ble publisert mens jeg var i ferd med å avslutte arbeidet med denne avhandlingen, høsten 2005. Jeg forholder meg derfor til den foreløpige rapporten fra 2003 i denne avhandlingen.

sendt ut (vedlegg 2). Alle godkjente at deres barn skulle kunne bidra med intervju og bruk av elevenes tekster fra norskfaget.

Jeg følger tre klasser: En klasse på det jeg kaller Byskolen (C-klassen), og to klasser på det jeg kaller Drabantbyskolen (A- og B-klassen). Mitt materiale omfatter 52 elevintervju, hvorav 17 intervju med minoritetsspråklige elever i de tre klassene. I likhet med Anne-Lise Arnesen (Arnesen 2002) har jeg valgt å ikke fokusere på minoritetsspråklige elever som egen gruppe. Bakgrunnen er å unngå å legge opp til forventninger om distinksjoner i møtet med elevene og i min tolkning av materialet. Siden samtlige er intervjuet, har de selv rikelig anledning til å posisjonere seg i forhold til eventuelle grupper i skolesamfunnet.

Det viste seg også at det var helt andre distinksjoner som avtegnet seg. Materialet viste ganske tydelige sosiokulturelle forskjeller mellom de to skolene, og dette faktum var mye mer iøynefallende enn eventuelle forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever. De diskursive ulikhetene jeg fant mellom elevene på de to skolene, er godt kjent fra for eksempel amerikansk forskningslitteratur (Gee 2001, Bruner 1990) og karakteriseres her som klasseforskjeller ("working class, middle class, upper middle class"). Det vil fremgå i det følgende at jeg ikke bruker tradisjonelle klassebegrep, men bruker i stedet Bourdieus begrep "kulturell kapital, sosialt rom, habitus, felt m.m."

Elevene har vært hyggelige og åpne i alle de tre klassene. Bare to elever har aktivt vegret seg mot å bli intervjuet. De er bare spurt den ene gangen. Den ene kom senere og hadde ombestemt seg, men da var det for sent av praktiske grunner. De øvrige til sammen 9 elevene i disse tre klassene som ikke er intervjuet, har enten sluttet, eller har vært fraværende i en viss tidsperiode som var satt av til intervju, eller ble rammet av at intervjueren ble syk den siste uka som var satt av til intervjuene. De utgjør altså et helt tilfeldig utvalg. Elevene i de to klassene på Drabantbyskolen som fulgte norsk som andrespråk, NOA, var ute av norsktimene og deltar derfor ikke i dette prosjektet.

Før prosjektet startet ba jeg om et møte med personalet på de to skolene, og jeg la fram planene for prosjektet og mine behov. Mitt krav til lærerne var at de skulle være erfarne som norsklærere, like å undervise i norsk, ha vært lenge på sin spesielle skole og ikke ha disiplin- eller andre problemer med elevene. Timene skulle primært handle om "norskfag". Tre norsklærere ble mine gode hjelpere i dette prosjektet, i det følgende kalt "Eva", "Gro" og "Liv".

Forskeren i klasserommet

Jeg har selv bakgrunn som norsklærer på ungdomstrinnet⁶. Jeg deltok i norsktimene i to av klassene hele våren 2003 og våren 2004. I den tredje klassen gjennom våren 2003⁷. I løpet av denne tiden ble jeg en naturlig del av miljøet for to av klassene. Dette gjaldt spesielt klasse A der jeg tilbrakte flest timer. Dette skyldtes at noen av norsktimene i klasse C var lagt til stillelesing, og at flere norsktimer inngikk i tverrfaglige prosjekt enn i klasse A.

⁶ Skoleåret 1996/1997 hadde jeg permisjon fra min undervisningsstilling på Høgskolen i Oslo, ALU, for å virke som ungdomsskolelærer i forbindelse med overgang til ny læreplan. Jeg var klassestyrer i en 8.klasse og underviste i norsk, engelsk og samfunnsfag. Tidligere har jeg åtte års praksis som norsklærer og engelsklærer i videregående skole.

⁷ Høsten 2003 befant jeg meg som visiting scholar ved Department of Curriculum and Instruction, University of Wisconsin-Madison.

Jeg satt bakerst i klassene sammen med elevene. Elevene kom og spurte meg om hjelp når de trengte det. De fortalte meg ting fra sin hverdag når vi satt og ventet på læreren eller i pauser mellom arbeidsøktene. Av og til tok jeg over som lærer, fra noen minutter til en hel time. Dramatiske ting skjedde i skolehverdagen som gjorde at læreren trengtes. Da var det praktisk at jeg var der. Av og til stoppet læreren opp og spurte hva jeg mente om noe. Slik ble jeg etter hvert et nokså hverdagslig innslag i klasserommet.

Metode: Innsamling

1. Observasjon av norsktimene i tre klasser på ungdomstrinnet vårterminen 2003, og fortsatt observasjon av de to gjenværende klassene vårterminen 2004. Jeg har observert og skrevet feltnotat fra til sammen 204 norsktimer.⁸ Jeg har foretatt ”åpne” intervju, men med en lik overordnet struktur, med 52 elever fra disse tre klassene på slutten av 10. klasse.
2. Intervju med norsklærerne.
3. Supplerende e-postkontakt med lærerne etter datainnsamlingen.

Metode: Bearbeiding

1. Analyse av elevtekster skrevet som del av undervisningen i norsk, videre vurdering/analyse av undervisningslogger, evalueringsskjema og selvevaluering av muntlige og skriftlige handlinger.
2. Diskursanalyser av elevintervju.
3. Kategorisering og systematisering av observasjoner og av svarene i intervjuene som gjelder norskfagets innhold og arbeid med de ulike delene i faget.

Om kvalitativ forskning

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm 2004:3).

Sitatet over rommer den flerstemthet som både er målet for kvalitativ forskning, men som samtidig er en farefull ferd mellom stemmer, posisjoner og perspektiv for den kvalitative forskeren. Den teorien som er valgt til dette konkrete prosjektet, er i seg selv en konstant påminning om ydmykhet i forskerposisjonen siden den har en markert fenomenologisk vinkling. Catherine Kohler Riessman (Riessman 1993) siterer Merleau-Ponty i sin bok om kvalitativ forskning:

In the telling, there is an inevitable gap between the experience as I lived it and any communication about it. Caught in the "prison house of language", in the words of Nietzsche (...) there is no way to break through to the ideas to which my words refer because language is "uncommunicative of anything other than itself" (Merleau-Ponty, 1962/1989, p.188) (ibid.:10/11).

Hvert stadium, hver handling som skal formidles videre til andre, både i dette prosjektet og i all annen menneskelig kommunikasjon, står i fare for å bli lukket inne i ”språkets fengsel”. Men til

⁸ Fra C-klassen på Byskolen 75 norsktimer, fra Drabantbyskolen til sammen 129 norsktimer, 90 fra A- klassen og 39 fra B-klassen, (se detaljert oversikt, vedlegg 4).

tross for språkets begrensninger som medium, er vi prisgitt språket. Vi har ikke annet. Språket har imidlertid også den egenskapen at det er først når noe er gjort til språk, at det er mulig å reflektere over det språkliggjorte. Merleau-Ponty fortsetter:

Our linguistic ability enables us to descend into the realm of our primary perceptual and emotional experience, to find there a reality susceptible to verbal understanding, and to bring forth a meaningful interpretation of this primary level of our existence. ...By finding meaning in experience and the expressing of the meaning in words, the speaker enables the community to think about experience and not just live it (ibid.)⁹

Forskeren, som skal tolke og analysere menneskelige uttrykksformer og samhandling, må ha høy bevissthet om sin rolle. Problemet drøftes inngående i Judith R. Browns bok *The I in Science. Training to Utilize Subjectivity in Research* (Brown 1996). Alle aktører i menneskelig samhandling er meningsøkende og meningsskapende. Det som kan gi et enkeltstående tegn mening, kan være bakgrunnen figuren er plassert på, og det kan være det mønsteret den utgjør i relasjon til andre figurer. Andre bakgrunner og andre mønstre vil gi den ny og annen verdi eller mening.

Making meaning hinges on the relationship of figure and ground – of what is in focus in relationship to the context. We make errors when we lose sight of the present context, and make meaning on the basis of previous experience or context (ibid.:57).

Forskerens fallgrube er altså å bli kontekstuell selvreferensiell. Det er å tolke andre ut fra egen for forståelse, fra egen bakgrunn – egne kulturelle mønstre. Brown bruker begrepet 'awareness' fra gestaltteori. Forskeren må kontinuerlig være bevisst sin utenforrolle og trekke "awareness" inn som en forskningsmessig grunnholdning.

Mitt prosjekt inngår i en slik kvalitativ forskningstradisjon som krever en kontinuerlig bevissthet om faren for å bekrefte seg selv under tolkningsarbeidet, om faren for å finne det en ut fra egen for forståelse forventer å finne. Det er en farefull ferd. Det er heldigvis gjort mange erfaringer før meg. Harry Wolcott (Wolcott 1990) beroliger i sin bok om kvalitativ forskning:

Give your attention to the substance of your research. In the last two decades, qualitative methods - which in many instances would be portrayed more accurately as qualitative techniques – have come to be widely known and accepted. There is no longer a call for each researcher to discover and defend them anew, nor a need to provide an exhaustive review of the literature about such standard procedures as participant observation or interviewing (ibid.:26).

Men Wolcott mener selvsagt ikke at man ikke skal gjøre grundige greie for sine metodiske valg og handlinger til enhver tid. De vil i det følgende bli presentert i tilknytning til relevant data. Jeg vil imidlertid her kommentere litt mer inngående den metodiske innfallsvinkelen som vil få størst

⁹ Utsagnet er svært beslektet med Vygotskys skille mellom "indre tale" og språket som uttales:

"I indre tale er to viktige prosesser vevd inn i hverandre: overgangen fra ytre kommunikasjon til indre dialog, og ytring av ens innerste tanker i språklig form, slik at de kan meddeles andre. Indre tale blir en psykologisk mellomfase mellom på den ene siden kulturelt godtatte symbolsystemer og på den andre siden privat "språk" og billedbruk. Konkretiseringen av psykologisk virksomhet i denne sammenhengen trer frem som en psykologisk mekanisme for å skape nye symboler og ordmeninger som med tiden kan bli en del av kulturførrådet" (Vygotskij 2001/1934: 241). (Jeg bruker skrivemåten "Vygotsky" i teksten, selv om oversetteren av det verket jeg henviser til, bruker "Vygotskij").

rom i dette prosjektet, nemlig intervjuet. Det samme perspektivet vil også, med noe tilpassing, kunne anvendes på tekstmaterialet som også skal analyseres.

Forskningsintervjuet

Elliot G. Mishler (Mishler 1991/1986) minner om at intervjusituasjonen er en språklig handling. Intervjueren og den intervjuede skaper sammen en intervjukontekst. Den mening eller betydning spørsmål og svar får, er preget av den konkrete konteksten som oppstår mellom de to partene (ibid.:ix). Det siste gjelder ikke minst når intervjuet får narrative innslag.

Mishler understreker hvor viktig det er å gjøre ”intervjuobjektet” til et ”intervjusubjekt”, gi henne diskursiv makt i situasjonen ”the empowerment of respondents”. Det vil være en styrke for prosjektet om de som blir intervjuet, kan se på forskerne som ”significant others” og eventuelt omvendt.

Subjects respond to the researcher not simply as an ”objective” scientist but as a person with personal qualities and views, and their behaviour toward the investigator resembles their behaviour with others in their own worlds. Researchers, on their part, have to be attentive to the fit between their interpretations and their subjects’ understanding, which serves as a validity check on their findings (ibid.:125).

Hermeneutisk tolkning og fenomenologisk forståelse av intervjumaterialet.

Datamaterialet omfatter 52 elevintervju og intervju/e-postdialog med to av lærerne og e-postdialog med den tredje. I *tilretteleggingen* av elevintervjuene har jeg tenkt på sak (norskfaget), men samtidig søkt å legge til rette for et fenomenologisk perspektiv som kan gi innblikk i elevenes livsverden. Det blir altså like viktig å få fram ”hvordan” de mener, som ”hva” de mener. Jeg søker å forstå elevenes diskursive meningskaping som elever i norskfaget. Amedeo Giorgi (Giorgi 1990) beskriver sin oppfatning av en fenomenologisk analyse slik:

Although there are many available interpretations of such terms as ’phenomenological’, ’psychological’, ’common sense’, ’science’ and so on, the present analysis follows the perspectives of Husserl and Merleau-Ponty. I do not claim to follow them literally and I speak about issues which they have not directly addressed. In my view, a phenomenological analysis essentially means an analysis of descriptions from within the perspective of the phenomenological reduction which teases out essential meanings of the experiential descriptions through a process of free imaginative variation (ibid.:65).

Gjennom elevintervjuene søker jeg altså å forstå elevenes livsverden mer fenomenologisk. Nøkkelord er *meningsenheter* og *meningsfortetting*. Min *tolkning* av intervjuene som tekster, er hermeneutisk. Steinar Kvale (Kvale 2002/1997) beskriver forskjellen på en hermeneutisk forståelse og fenomenologisk forståelse av intervjumateriale.

Ifølge en *hermeneutisk* forståelse er det meningsstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som skal stilles en tekst. Begrepene *samtale* og *tekst* er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne. Et *fenomenologisk* perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, framhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndkunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger (ibid.: 40).

Det er selvsagt umulig å skille de to tilnærmingene, men den hermeneutiske tolkningsprosessen må være preget av *en bevissthet om de to perspektivene*, der det ene kan belyse det andre.

Kvale beskriver også ”fenomenologisk metode” med henvisning til Giorgi. Innholdet og metoden henger sammen, sier han.

Dette omfatter: lojalitet overfor fenomenet, forrang for livsverdenen, den deskriptive metoden, å uttrykke situasjonen fra intervjupersonens synsvinkel, behandle situasjonen som forskningstema, engasjerte forskere, og søken etter mening. Innholdet og metoden henger sammen; både intervjumetoden og læringsoppfatningen var basert på en fenomenologisk forståelse av fenomenet som ble undersøkt, som en intensjonell meningsfull aktivitet i intervjupersonens dagligliv.

Denne empiriske, fenomenologiske metoden kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjuetekster. Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker hovedtemaet for dette (se videreutvikling og bruk av metoden i Fischer & Wertz, 1979; Giorgi 1985). Man bør merke seg at meningsfortetting ikke er begrenset til fenomenologisk metode, og at meningsfortetting derfor har vært benyttet i andre kvalitative studier (se Mayring 1983; Tesch, 1990) (ibid.:128).

Kulturelle skjema/diskurser

I teoripresentasjonen gjør jeg greie for diskursanalytiske perspektiv. Diskurser og kulturelle skjema er rammer for meningsskaping, det vil si medierer mening, og er viktige redskap i analysen av det foreliggende intervjumaterialet. Intervjusituasjonen gir en kontekstuell mening som må avklares og utforskes. Det er imidlertid diskursive ulikheter mellom flertallet av elevene på de to skolene. De konstruerer sine meninger gjennom ulike kulturelle skjema, de skaper mening gjennom ulike diskurser, og de reagerer kontekstuell forskjellig på intervjusituasjonen.

What is important is that the discourse analyst looks for patterns and links within and across utterances in order to form hypothesis about how meaning is being constructed and organized (Gee 1999:99).

Narrativ analyse

Narrative skjema er diskursive skjema. Teoripresentasjonen (kap.2) vil begrunne og forklare narrative plottskjema som livsmetaforer, kognitive skjema og meningsskapende rammer. Jerome Bruner (Bruner 1990, 2002) viser at dette er folketeoriens viktigste meningsskapende sjanger,

Mine intervju er først og fremst en samtale mellom to, en voksen og en ungdom i en skolekontekst, og det snakkes om skolerelaterte ting. Men som intervjuer stiller jeg åpne spørsmål og gir rom for fortellinger som enkelte elever fyller med alt fra enkeltepisoder til det en kan kalle bidrag til en grunnfortelling (Penne 2001). Fortellinger hjelper oss til å skape mening, orden og sammenheng, ”they are essential meaning-making structures” (Riessman 1993: 4). Fortellinger har med identitet å gjøre. ”Personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one’s life ; they are means by which identities may be fashioned” (ibid.: 2).

Individuals become the autobiographical narratives by which they tell about their lives. These private constructions typically mesh with a community of life stories, ”deep structures” about the nature of life itself (ibid.).

Narrativ analyse har å gjøre med å finne ut hvordan protagonisten tolker ting (Bruner 1990, Burke 1969/1945). Den *individuelle* versjonen er samtidig en *kulturell* versjon; ”culture ”speaks itself” through an individual’s story” (Riessman 1993:7). Deretter kan den som analyserer, igjen tolke protagonistens tolkning hermeneutisk.

Forskeren har ikke direkte tilgang til intervjuobjektets erfaringsverden, men må forholde seg til representasjoner av den (ofte uklare og med tolkningsproblemer), tale, samtale og tolkning som glir over i hverandre. Riessman setter opp en modell for arbeidet i fem stadier (ibid.:10).

1. Attending
2. Telling
3. Transcribing
4. Analyzing
5. Reading

Erfaringen (1) må gjenskapes i språket (2), og gjennom den språklige rekonstruksjonen blir erfaringen først virkelig i den forstand at den kan snakkes om, reflekteres over og bli gjenstand for tolkning på ulike nivå. Transkriberingen (3) må være lojal med situasjonen. Det er ingen "sann" skriftlig representasjon av talt språk. Det fins mange analysemetoder for narrative strukturer som alle har likhetstrekk (4). Kenneth Burkes pentade (Burke1969/1945) vil bli presentert og anvendes av blant annet av Jerome Bruner (Bruner 1990, 2002) og vil bli brukt i det følgende. Riessman siterer Burke, "Language, as Burke (1950) said, "is not merely descriptive...not just trying to tell people how things are...It is trying to *move people*" (Riessman 1993: 21). Det siste punktet (5) er at teksten kan leses. Andres livsverden kan formidles, med alle de forbehold som må stilles til enhver kommunikatív handling.

Når jeg analyserer elevintervjuene, trekker jeg nødvendigvis deler ut av en helhet. Mange spennende aspekter som elevene forteller om, blir ikke tatt med innenfor den narrative analysen som jeg presenterer. For at den helheten jeg henter sitatene fra, skal være tilgjengelig, blir alle de intervjuene som er analysert i kap. 8, trykket i sin helhet og gitt ut som vedlegg til avhandlingen.

Forforståelse og eget perspektiv

Jeg har vært norsklærer i grunnskole, videregående skole og på høgskolenivå gjennom hele mitt yrkesliv. Jeg kjenner stoffet elevene jobber med ut og inn, og jeg forstår hva læreren vil med sine handlinger og valg i klasserommet. Dette utgjør element av min forforståelse.

Jeg har tilbrakt mange timer sammen med de elevene jeg skal omtale. Alle våre felles erfaringer og opplevelser utgjør også min forforståelse. Det samme gjør mine grundige lesninger av tekstene deres. Alt dette utgjør konteksten; både når jeg sitter overfor elevene i intervjusituasjonen, og når jeg i etterhånd prøver å tolke deres språklige handlinger.

Mine analyser vil ta farge av de teoretiske perspektivene jeg i det følgende vil gjøre greie for. De vil farge de spørsmålene jeg stiller til tekstene og den helheten jeg på hermeneutisk vis tolker delene inn i. Underveis har jeg også kontinuerlig måttet orientere meg på nytt for å forstå materialet jeg hadde foran meg, og som har overrasket meg på mange måter.

Observasjonsmetode

Jeg hadde min faste plass bakerst i de tre klassene, men gikk rundt i klassene når elevene var opptatt med oppgaver og satte meg gjerne sammen med elever som hadde gruppearbeid. I slike situasjoner var jeg fluen på veggen. Jeg deltok aldri og kommenterte heller aldri det som foregikk. Elevene tok heller ingen notis av meg. De flyttet seg litt når jeg kom, så jeg fikk plass.

Jeg prøvde ut ulike observasjonsskjema for klasseromsobservasjon, men opplevde at de ikke imøtekom mine behov for å kartlegge mening hos aktørene i rommet. Skjema styrer hva man ser, og hvordan man ser, og det skjer mye samtidig i et klasserom. Etter en del prøving og feiling bestemte jeg meg for å droppe et fast skjema. Jeg lette heller etter et interessant tema i

konteksten. Jeg noterte stikkord og forløp og skrev et feltnotat om timen samme dag. Dette notatet munnet ut i spørsmål og refleksjoner jeg hadde med meg neste dag, og noen av disse vendte jeg stadig tilbake til.

Et poeng med klasseromsobservasjonene var å se det som skjedde fra mitt utenforperspektiv. Jeg snakket aldri med lærerne om det som foregikk i klasserommet mens jeg var der. De var lojale overfor våre ulike roller og spurte heller aldri etter mine vurderinger etter timene. Jeg var heller aldri vitne til ting som jeg syntes læreren måtte vite, eller situasjoner som kunne være etisk vanskelige. Elevene i disse tre klassene hadde et åpent forhold til sine norsklærere. De tok selv opp ting de var misfornøyd med, og lærerne var sensitive.

Fra min posisjon bak i klassen så jeg også utsnitt av livet som ikke var spesielt norskfaglige. Jeg så elever som gråt, alene eller sammen med en annen. Jeg så utfrysing av elever i samarbeidssituasjoner. Jeg så to-tre elever som var bitre og hatefulle i skolesituasjonen. Dette kunne jeg notere meg og senere åpne for i intervjuene.

Intervjumetode

Når det gjaldt intervjuene, hadde jeg en ferdig skisse (vedlegg 3) som jeg brukte på alle. Men i tråd med teorien som er gjort greie for, hadde jeg bare rammer for intervjuene og stilte åpne spørsmål med mulighet til oppfølging av tema som elevene selv introduserte.

Intervjuene ble konstruert som et slags narrativt elevportrett. Jeg begynte med barneskolen og første skoledag. Jeg fokuserte så spesielt på overgangen til ungdomsskolen der det var stort rom og behov for å fortelle. Deretter gikk jeg over til å be elevene fortelle om norskfaget slik det ble på ungdomstrinnet: om lesing og skriving i norskfaget, om hva de husket, likte, opplevde og erfarte. De fikk stadig oppfølgings spørsmål som gikk på *hvorfor* ting ble som de ble, det vil si årsaksforklaringer.

Intervjuet ble avsluttet med to viktige spørsmål. Det første gikk på overgang til videregående skole som på intervjudispunktet skulle skje for disse elevene etter sommerferien: Hva hadde de søkt og hvorfor? Deretter fikk de spørsmål om framtidsplaner og oppfølgende spørsmål om hvorfor de hadde nettopp disse planene.

Neste og siste del var annerledes. Jeg inviterte til et metaforisk perspektiv og til å fortelle en retrospektiv fantasifortelling om hvem de er om jeg møter dem om 15 år. De skal da fortelle meg hvem jeg da møter, hva denne fiktive 31-åringen har gjort i disse årene, og hva hun eller han driver med, hvor de bor, familieforhold og lignende.

Et interessant perspektiv har vært å se etter samsvar eller ulikevekt mellom planene for framtida og den retrospektive framtidsfortellinga. I en narrativ analyse er det interessant å se denne siste delen i forhold til den fortellinga hver enkelt elev har gitt, helt eller delvis, i intervjuet som helhet.

Transkribering av intervjuene og anonymisering

Under arbeidet med intervjuene har ulike transkriberingssystem vært prøvd ut (Mishler 1991/1986). Etter en del utprøving bestemte jeg meg for ikke å bruke lydskrift eller tegn som

markerer trykk, tonelag, setningsintonasjon og lignende. Det tilførte rett og slett ikke noe til min bruk av intervjumaterialet.

Jeg har med hensikt unnlatt å transkribere elevenes muntlige språk eller sosiolekt. Sier eleven "hu", skriver jeg "hun". Dette har vært et valg jeg har tatt etter en del utprøving, og jeg er klar over at praksis er her ulik. Jon Smidt (Smidt 1989) har for eksempel valgt en mer talemålsnær transkribering.

Mitt valg er tatt fordi jeg først og fremst er interessert i diskursive trekk i intervjuene. Når elevene i mitt materiale kommer fra to ulike bydeler, kan vekt på sosiolekt "plassere" elevene sosialt og overskygge fokus på diskursene som faktisk "taler gjennom eleven" - uansett hvor hun måtte komme fra. Diskursene kommer likevel fra et sosialt felt og taler sitt eget "språk".

Jeg gjengir talen så godt det lar seg gjøre og supplerer med metakommentarer som "pause". "latter" eller der teksten er blitt utydelig, ved å sette inn "uklart" der teksten må utgå. Noen av de første intervjuene som ble foretatt i 2003, var dårligere teknisk sett enn de som ble foretatt i 2004, noe som rett og slett skyldes overgang fra kassettopptaker til digitalt opptaksutstyr.

Alle personnavn er endret. Noen endringer i bakgrunnsopplysningene er foretatt når det oppleves nødvendig for å opprettholde anonymiseringen. Av samme grunn er noen enkeltavsnitt utelatt. "Korrekt språk" er ikke noe poeng i mine analyser av elevenes tekster. Språklige feil kan farge lesingen av elevtekstene og dermed bildet av den skrivende eleven. For å unngå det har jeg rettet opp formelle feil som rettskrivingsfeil og tegnfeil ved alle elevtekstene som gjengis. Syntaktiske endringer er selvsagt ikke foretatt.

Strukturen i avhandlingen

Avhandlingen faller naturlig i tre hoveddeler. I den første delen presenteres teori og analyser både av skriftlig materiale produsert av elevene i ulike norskfaglige sammenhenger og av klasseromsobservasjoner. De kapitlene det gjelder, kap. 2–7, tar for seg nokså ulike aspekter ved norskfaget som er et tverrfaglig sammensatt fag med elementer fra språkvitenskap, litteraturvitenskap og i tillegg med sterk vekt på identitetsutvikling gjennom språklige og sosiale handlinger i klasserommet: lesing, skriving og muntlige fremføringer. Disse kapitlene belyser derfor elevene og det faglige arbeidet i klassene på nokså forskjellig måte. De er bygget opp rundt det foreliggende empiriske materialet, og de bør leses som belysning av aspekter av et tverrfaglig fag, og ikke som en argumentasjonskjede der det ene bygger på det andre. På grunn av denne tverrfagligheten har det også vært nødvendig å introdusere nye teoretiske områder underveis. Det gjelder teori om kulturell kapital og mytologisering som av tematiske grunner først presenteres i kap. 4 ("Kulturell kapital i klasserommet"), og det gjelder teori som kan belyse leseutvikling og lese måter som først introduseres i kap. 5 ("Den store og den lille fortellingen om lesing").

Den andre delen, kap. 8, består av analyse av et utvalg av elevintervjuene fra de tre klassene. Denne delen vil sannsynligvis belyse den første delen og underbygge tendenser som allerede har avtegnet seg.

Den tredje delen, kap. 9, diskuterer tematikken som stadig dukker opp i analysene, nemlig språklig/diskursiv ulikhet. Disse spørsmålene diskuteres så sett i forhold til pedagogisk og

sosiologisk samtidsdebatt om sosiale ulikheter knyttet til skoleresultater, og mulige årsaker diskuteres så med utgangspunkt i den teorien som allerede er presentert.

Arbeidet avsluttes med en oppsummering og drøfting av resultatene sett i lys av forskningsspørsmålene, kap. 10.

Tilegning

De tre lærerne, ”Eva”, ”Liv” og ”Gro” har hatt meg som observatør i alle norsktimer der det har foregått norskfaglige ting våren 2003 og to av dem også våren 2004. Jeg har intervjuet elevene deres om norskundervisningen. Disse tre lærerne har hatt lite å takke meg for, men jeg kan takke dem for alt jeg har fått, og som jeg også håper kan bli til nytte for andre. Denne avhandlingen er derfor tilegnet nettopp disse tre norsklærerne – i dyp respekt og stor takknemlighet.

Kap. 2: ”Om å tenke fra midten – å forstå individet i kulturen. Teori om meningskaping og samhandling

Innledning

Teorigrunnlaget i denne avhandlingen er sosialkonstruktivistisk med et fenomenologisk perspektiv. Det sosialkonstruktivistiske¹⁰ perspektivet viser hvordan vi skaper vår felles verden gjennom felles bruk av språket og andre symbolske tegnsystemer. Slik utvikles identitet og tilhørighet, og gjennom tilhørighet deles tegnsystem og tolkningskompetanse med noen og ikke med andre, for eksempel sosiale og politiske verdisystem, smakspreferanser, livsstil (Barthes 1999/1957, Bourdieu 1995/1979). Fra et slikt perspektiv beskrives den sosiale verden som strukturer/diskurser/felt som individet innlemmes i. Denne teorien sier mye om hvor sosialt avhengige vi er. Men i dette kapitlet skal også og samtidig presenteres teori som går mer fenomenologisk til verks, og som gjør oss i stand til å forstå bedre, ikke bare at mening skapes, men også *hvordan* mening faktisk skapes mellom mennesker, som i dette prosjektet er elever i sine to siste år som ungdomsskoleelever i norsk skole. Det argumenteres også for at det ingen motsetning er mellom de to perspektivene slik teoriene, de ”ytre” og de ”indre”, er ført sammen i dette arbeidet.

Bourdieus og Barthes teori presenteres senere av tematiske grunner - som innledning til kapittel 4, ”Kulturell kapital i klasserommet”. I kapittel 5, ”Den store og den lille fortellingen om lesing”, introduseres teori om leseutvikling, og i kapittel 9, ”Økende ulikhet i skolen og den pedagogiske diskursen i Norge”, diskuteres materialet i lys av den presenterte teorien og knyttet til en norsk kontekst. Tolkningen av det innsamlede materialet er blitt såpass tverrfaglig at det har vært uhensiktsmessig å presentere så ulike teorier i ett kapittel slik gjerne tradisjonen er.

¹⁰ Jeg har her valgt termen ”sosialkonstruktivisme”. Jeg kunne ha valgt en annen term for det samme, for eksempel ”konstruksjonisme”, ”sosialkonstruksjonisme”, ”konstruktivisme” m.m.. Terminologien er inkonsekvent og skiftende, noe som kanskje er uttrykk for teoretisk reorientering i tida med færre antitetiske konstruksjoner og mer tverrfaglighet. De samme begrepene forekommer i faglitteraturen både som synonymer og som motsetninger. Kenneth Gergen (Gergen 1999) skiller og definerer begrepene, og jeg har valgt min term ut fra hans definisjoner uten at jeg derfor selv velger Gergens perspektiv:

- Radikal konstruktivisme – et rasjonalistisk perspektiv med vekt på individets meningskonstruksjon, for eksempel Ernst von Glasersfeld.
- Konstruktivisme – et mer moderat syn der individet konstruerer verden, men gjennom en systematisk relasjon til den eksterne verden, for eksempel Jean Piaget.
- Sosialkonstruktivisme – fordi bevisstheten konstruerer virkeligheten gjennom sosiale relasjoner, påvirker de sosiale relasjonene, sjangrene, konvensjonene hvordan bevisstheten konstrueres, for eksempel Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Denne definisjonen ligger tett opp til det som også benevnes som ”sosiokulturell teori” (Wertsch 1995, 1998).
- Sosialkonstruksjonisme – her legges vekten mer entydig på diskursive påvirkninger i verden som påvirker individet *mer direkte*, for eksempel Kenneth Gergen.

I denne kategoriseringen faller for eksempel teoretikere som Gergen og Bruner i ulike kategorier, der Gergen står for en mer postmodernistisk variant enn Bruner. I andre framstillinger blir disse to teoretikerne plassert sammen som *sosialkonstruksjonister* (sammen med for eksempel Clifford Geertz) som motsetning til *konstruktivistene* som tar mer høyde for kognitive begrensninger (for eksempel David Pàre (1995) i Lundby 1998, kap. 3).

I dette kapitlet presenteres teori som søker å vise *hvordan* relasjonen individ - samfunn faktisk skapes. Hva har skjedd konkret, for eksempel, når felleskulturell mening opprettholdes i dagligspråket? Og hva med handlekraft og vilje? Er vi marionetter i strukturene? Hva med fantasi og kreativitet? Dette er spørsmål som blir tatt opp i det følgende og deretter anvendt i analysene. Spørsmålene er samtidig helt sentrale, men samtidig nokså underkommunisert, i en didaktisk sammenheng.

Teorien som presenteres i dette kapitlet, belyser altså meningssskaping på ulike måter. Det som har vært spesielt interessant i min norskdidaktiske sammenheng, er at den samme teorien samtidig gir solid didaktisk begrunnelse for norskfagets vektlegging på litteratur, på lesing av litterære tekster fra fortid og samtid og samtidig på *tolkning* av de samme tekstene som didaktisk argument når et mål er identitet og kulturell meningssskaping.

I dette prosjektet inviteres 52 ungdomsskoleelever gjennom intervju til å framstille seg selv som "elev" i norskfaget. Målet med intervjuene er ikke bare å få vite hva elevene "mener", men også hvem de fremstiller seg som i skolens rom og i intervjukonteksten. Hvor henter de sine meningsstrukturer fra, og hvordan skaper de mening? Kan for eksempel elementer fra skolen, fra norskfaget, bidra til dette meningsfeltet for elevene, eller for noen elever? Har elevene noen felleskultur som gir mening? Hvordan skapes mening eventuelt gjennom mediekulturens mangfoldige tekster? Et annet spørsmål som diskuteres, er hva fantasi er. Hvordan skapes rom for fantasi og tenkning som går ut over her og nå? Eller hvor kan individet hente fantasi og kreativitet til handlekraft og framtidshåp? Jeg vil det følgende gå til fenomenologi og kognitiv teori der meningssskaping står sentralt (Merleau-Ponty 1994/1945, Bruner 1986,1990, Gee 2003/1990, 1999, Johnson og Lakoff 1999, Kövechses 2003/2000). Jeg viser også at dette perspektivet ikke står i noen motsetning til det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet.

Del 1: Ikke enten-eller, men både-og

Det sosiale versus det mentale

I Norge har det vært en tendens til å legge mest vekt på de sosiale, kulturelle, institusjonelle og politiske fenomenene som har med språk og meningssskaping å gjøre, mens det mentale som gjerne kategoriseres som "kognitiv vitenskap" blir oversett eller avvist. Dette gjøres til tross for hyppig anvendelse av teoretikere som i større eller mindre grad bygger på, eller forutsetter, også et kognitivt perspektiv, som for eksempel Pierre Bourdieu, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, eller i de siste to tiårene, Mark Johnson og George Lakoff.

Bakgrunnen for vektleggingen av det sosiale i vår samtid er kompleks og paradoksalt. Det betyr for eksempel ikke at "individet" underslås til fordel for det "sosiale". I en kulturhistorisk sammenheng er tradisjonen fra Kant fremdeles er virksom: Vi lever i individets tidsalder med stor tillit til den menneskelige fornuft, med vekt på det handlende og tenkende selvet, og med det "autonome" individet som mål for undervisning og oppdragelse. En slik individorientert diskurs er virksom i samtidas pedagogiske diskurser, *samtidig* dominerer, paradoksalt nok, sosiale diskurser.

Et annet paradoks finner vi i en etablert diskurs som framhever "det sosiale" som *en antitese* til "det kognitive". Et typisk eksempel kan vi finne i en mye referert bok om diskursanalyse, nemlig

den danske *Diskursteori som teori og metode* av Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Boka presenterer tre versjoner av diskursfenomenet; ”diskursteori”, ”kritisk diskursanalyse” og ”diskurspsykologi”, basert ”på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag” (ibid.:13).

Diskursiv handlen er en form for social handlen, som er med til at konstruere den sociale verden (herunder viden, identiteter og sociale relationer) og derigennem med til at opretholde visse sociale mønstre. Dette synet er *anti-essentialistisk*: At den sociale verden konstrueres socialt og diskursivt betyder, at dens karakter ikke er determineret af ydre forhold eller givet i forvejen, og at folk ikke har interne ”essenser” – et sæt ægte og stabile eller autentiske karakteristika (ibid.: 14) (kursiveringen er gjort av forfatterne).

En motsetning mellom ”essens” og ”anti-essens” brukes her som metafor for noe avgjørende som skiller et diskursivt og sosialkonstruksjonistisk syn på meningsskaping fra det motsatte og kognitive som er ”essentialistisk”. Innenfor kognitiv vitenskap (Johnson og Lakoff 1999) karakteriseres en slik antitese rett og slett som en metaforisk konstruksjon. Forestillingen om indre ”essenser”, eller fraværet av slike, er en del av vår hverdagsforestillinger, vår folketeori og kan ikke knyttes til vitenskap overhodet.¹¹

Kapitlet ”Diskurspsykologi” er en dynamisk argumentasjon *mot* det forfatterne kaller ”kognitivisme” (ibid.: 105). Sitatet som følger, innleder med en påstand om at ”kognitivistene” står for et syn på mennesket der selvet sees ”som en *autonom, afgrænset agent med et sæt autentiske karakteristika*”. I sitatet ser vi at mennesket innenfor ”kognitiv vitenskap” først konstrueres negativt og metaforisk som et slikt kantiansk individ og deretter like negativt og metaforisk som en datamaskin.

Kognitiv psykologi tilslutter sig det moderne syn på selvet som en *autonom, afgrænset agent med et sæt autentiske karakteristika*. Individ og samfund opfattes som adskilte størrelser, dvs. der antydes en *dualisme* mellem individ og samfund. Folk forstås som isolerede informationsbearbejdere, der gennem brug af kognitive processer iagttager verden og dermed akkumulerer vidensstrukturer og erfaring, som styrer deres perception af verden. Den sociale verden betragtes alene som information, der skal bearbejdes (ibid.:107).

Forfatterne hevder altså at ”kognitivistene” baserer sine forklaringer ”på hypoteser om universelle processer”; videre at kognitive teoretikere undervurderer det faktum at psykologiske tilstander har sosiale årsaker (ibid.:108), m.a.o. en bastant generalisering.

Det forfatterne også gjør, og som er paradoksalt i en bok om diskursanalyse, er å tradere ukommentert en diskurs fra tidligere tider som en kan knytte til tida fram til 1950-tallet da kognitiv vitenskap ble assosiert med behaviorisme, deretter med kunstig intelligens, ”computationalism” (Bruner 1990:10). Slik ser ikke dette feltet ut lenger. Det er heller ikke slik at det er noen *motsetning* mellom en kognitiv posisjon og en konstruksjonistisk/konstruktivistisk posisjon. Et typisk eksempel er Jerome Bruner som innestår for begge deler, og som flere steder grundig gjør greie for en slik posisjon (Bruner 1990, 2001, 2002). Enda mer paradoksalt blir det når forfatterne av boka skal beskrive deres syn på selvet ”på den sosialkonstruksjonistiske

¹¹ Forestillinger om indre ”essenser” er konstruert gjennom hverdagsspråket eller folketeorier. Johnson og Lakoff beskriver denne forestillingen om essenser (Johnson og Lakoff 1999:347, pluss kapittel 16).

præmis, at selvet ikke er en isoleret, autonom agent” (Winther Jørgensen og Phillips 1999:114). Da er det nettopp ”kognitivisten” Jerome Bruner de refererer:

Jerome Bruner har fint fanget denne pointe, når han sier, at selvet må ses som *spredt* og ikke lokalisert som en billardbold, men som i konstant utfoldelse, forandring, gruppering og omgruppering i et relationelt og sosialt felt. (Wetherell og Maybin 1996:222) (ibid.115).

Og til slutt, når en av bokas to forfattere skriver et godt og grundig eksempel på en diskursanalyse, kapittel 6, så henfaller denne forfatteren til kognitiv teori, nemlig metafor-teori (Johnson og Lakoff 2003/1980), noe hun *samtidig* synes hun må ”advare” mot uten at advarselen får konsekvenser i hennes egen analyse:

I den nasjonale diskurs er der nogle gængse billeder, eller metaforer, der ofte strukturerer forestillingen om nationen. George Lakoff og Mark Johnsons teori om begrebsmetaforer egner sig godt til at indfange disse billeder (Lakoff og Johnson; 1980; kap. 1-3). Man skal dog være opmærksom på, at Lakoff og Johnsons tilgang er kognitivistisk – jf. diskurspsykologiens kritik av kognitivismen i kapitel 4. Derfor skal man være varsom med, hvordan man ”oversætter” teorien til en diskursanalytisk ramme (Winther Jørgensen og Phillips 1999:179).

”Å være i midten”

I det følgende vil altså kognitiv teori komme til å samspille med sosiokulturell teori. James V. Wertsch diskuterer i boka *Mind as Action* (Wertsch 1998) hvordan feltet sosiokulturell analyse bør videreutvikles. Boka er blant annet bygd opp rundt tre sentrale teoretikere: Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin og Kenneth Burke. Målet for Wertsch er å bedre forstå hvordan individets indre liv og daglige konstruksjon av mening (”mental functioning”) er vevd sammen med historiske, kulturelle og institusjonelle kontekster. Dette er tema som er helt sentrale i enhver fagdidaktisk sammenheng og i dette arbeidet.

Det sosiokulturelle feltet har i årtier vært utforsket av mange ulike fagtradisjoner samtidig, hevder Wertsch, men de sees ikke i sammenheng: ”Each provides a partial picture, but one that remains unconnected with others” (ibid.:4). De ulike versjonene er selvsagt ikke ”usanne” i seg selv, men de gir bare en del av bildet. Mest vanlig, og faglig sett uheldig, er å sette opp en antitese mellom ”samfunnet” og ”individet”.

It is essential for sociocultural research to formulate its position vis-a-vis this antinomy between individual and society. If it does not, such research is likely to be misunderstood or falsely categorized (ibid.:10).

Det er behov for mer åpenhet mellom ulike fagområder, for mer tverrfaglig tilnærming, hevder Wertsch og skisserer en av flere metoder som gjør det mulig ”to live in the middle” (ibid.:17). Det gjør han ved å sette begrepet ”mediert handling” i fokus. En sosiokulturell analyse skal ikke vektlegge bare det sosiale, eller bare individet, men undersøke hvordan individet, *i en sosial kontekst, i kraft av seg selv, og ved hjelp kulturens ulike artefakter* blir formet. De viktigste kulturelle artefakter er symbolske tegnsystemer, først og fremst språk på ulike nivå.

En enkel metode for å etterprøve en slik hypotese om betydningen av kulturelle redskaper er å finne ut hvordan individet og kulturen allerede *er* blitt endret gjennom medierte handlinger, det vil si å se menneskers handlinger i et historisk perspektiv. Skriftspråket som redskap for mediert handling har for eksempel medført dramatiske endringer av liv og tenkning i den vestlige

kulturen (Penne 2001). Uten et historisk perspektiv har vi en tendens til å tolke og forstå alt mennesker gjør som "individuell" og "unik", mens det i stedet langt på vei er "kulturelt", sier Wertsch. Skjønnlitterære forfattere, for eksempel, skriver til enhver tid innenfor en tradisjon, (eller i en slags tidstypisk brudd på en tradisjon, som igjen skaper en ny tradisjon), likevel konstruerer vi stadig romantikkens bilde av kunstneren og hans kunst som "original". Det foregår en evig glemsels- eller fremmedgjøringsprosess i kulturen. En sosiokulturell analyse må først og fremst bryte med alle falske forestillinger om "unike individer", sier Wertsch.

Mediert handling og medierende hjelpemiddel

"Mediert handling" ved hjelp av "medierende kulturelle redskap"¹², er derfor sentrale begreper i det følgende. Mediert handling forteller noe viktig om relasjonen individ - samfunn, og hvorfor språk og diskurser stadig endrer vår livsverden. Sosialantropologen E. T. Hall sier det slik (Hall 1981/1976):

No organism can survive without altering its environment in some way, if merely to recognize the chemicals in its immediate vicinity. Altering the environment can be broken down into two complementary processes, externalizing and internalizing, which are ubiquitous, continuous, and normal. In man, these processes can be adaptive mechanisms as well as controls. Which one of the two processes is used has important consequences for everything that follows. For instance, the conscience is a good example of an internalized control on which much of Western society depends (ibid.:27).

Wertsch advarer altså mot antitetiske framstillinger av individ og samfunn når målet er å finne ut mer om "the mind", eller det James Paul Gee kaller "the social mind" (Gee 2003/1990). Jeg skal i det følgende belyse denne "social mind" på flere ulike måter gjennom teoretikere som evner å se begge veier eller "to stay in the middle"¹³.

Del 2: Meningsskaping i hverdagen, folketeori, folkepsykologi

Hva er folketeori?

Det følgende skal handle om hvordan vi gjennom språk og andre tegnsystemer skaper mening - individuell mening, kulturell mening - som er to sider av samme sak. Det handler om identitet, om hvem vi er, og hvem vi blir, eller blir gjort til. Argumentene skal hentes fra kognitiv teori og fenomenologi. I et slikt perspektiv er begrepet "folketeori" uunnværlig.

¹² "Medierende kulturelle redskap" er språklige i eksemplene over, men kan også være fysiske artefakter i kulturen som en datamaskin eller en mobiltelefon.

¹³ John R. Anderson, James G. Greeno, Lynne M. Reder, Herbert S. Simon (Anderson et al. 2000) maner til det samme:

A high priority should be given to research that progresses toward unifying the diverse perspectives within which we currently work, both because this is scientifically important and because it will increase the usefulness of our findings for informing public debates about educational policy and practice. This scientific work can be productively competitive, as scientific work often is, depending on formulation of strong hypothesis and claims by the proponents of multiple perspectives and theories, as well as strong challenges to those claims and critical evaluation of the significance of evidence that is presented. But a goal toward which this competitive process can progress is a more inclusive and unified view of human activity in which dichotomies such as individual versus social, thinking versus acting, and cognitive versus situative will cease to be terms of contention, and, instead, figure in coherent explanatory accounts of behaviour and in useful design principles for resources and activities of productive learning. As we progress towards this goal, let us use what we learn through this research- from all of the productive perspectives - to inform those who are responsible for forming policy concerning school instruction, so that our children will not be the victims of well-intentioned but ill-informed educational practices (ibid.:5).

Folketeorier¹⁴ er våre daglige teorier om hvordan verden henger sammen (Bruner 1986, 1990, 2002, Bereiter 2002). Vi er helt avhengige av disse folketeoriene for å skape mening og sammenheng i hverdagen, for å ha grunnlag for våre handlinger og for å kunne tolke og forstå det som skjer med oss. Ulike sosiale, kulturelle eller subkulturelle grupper kan ha ulike folketeorier, og følgelig ulikt syn på grunnleggende spørsmål, som for eksempel moral, barneoppdragelse, forholdet mellom kjønnene, mellom generasjoner, synet på individet versus fellesskapet, synet på læring, på arbeid, på framtidsmuligheter. Slike teorier traderes og deles i kulturelle fellesskap og regnes til enhver tid som ”sanne” og selvsagte der og da, men endres og utvikles over tid i gupper og mellom grupper.

Merleau-Ponty snakker om en ”felles mental grunn” som er til stede når man gjennom språket skaper felles mening¹⁵ (Merleau-Ponty 1994/1945). En følge av en slik ”felles mental grunn” er at vi sjelden tar stilling til enkeltsaker en for en, men setter enkeltsaker inn i ”kognitive rammer, skjema, diskurser” som farger både vår erfaring, vår tolkning, og ikke minst, vår emosjonelle opplevelse av hver konkrete sak.

Folketeori er altså det vi alle bruker som rettesnor når vi ikke har en ”bedre” teori, for eksempel en vitenskapelig teori. I gamle dager, det vi nå i vitenskapelig sammenheng kaller det førmoderne, var selvsagt alt folk trodde på, folketeorier. Med moderniteten fulgte flere vitenskapelige teorier som påvirket områder fra folketeoriene. Men både kulturhistoria og vitenskapshistoria kan fortelle om vitenskapelige teorier som har kommet og gått og følgelig har vært like preget av mentaliteten i samtida som folketeorien har vært. Mange vitenskapelige teorier har i historias etterpåklokskap ikke vært mer ”vitenskapelig sanne” enn folketeoriene¹⁶.

I vår samtid formidler det moderne mediasamfunnet kontinuerlig popularisering av vitenskap som ofte kommer til å fungere som hybrider mellom folketeori og vitenskapelig teori, og som ofte lever videre som folketeori.

Et eksempel:

Førsteamanuensis Tor Endresen, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for den norske delen av en stor internasjonal undersøkelse om ”hverdagshukommelse”. Tusen nordmenn er spurt om hvordan ”de tror de husker”. Svarene blir bl. a. kategorisert både etter hva ”folk flest” tror (altså folketeori), og hva forskningen sier. Undersøkelsen har flere eksempler på at de som svarer ut fra folketeorier, kan ligge nærmere nye forskningssvar enn akademikere som har integrert vitenskap i sine teorier om hukommelse:

¹⁴ Det fins mange benevnelseer på det samme: folketeori, common sense teori, common knowledge, hverdagsteori m.m. (Bourdieu 2001/1994, Bruner 1990, Johnson og Lakoff 1999, Gee 1999)

¹⁵ ”De disponible betydninger, dvs. de tidligere uttryksakter, etablerer mellem de talende subjekter en fælles verden, som den aktuelle og nye tale henviser til, ligesom gesten henviser til den sanselige verden. Og talens mening er simpelthen den måde, hvorpå den håndterer denne sprogverden eller modulerer de erhvervede betydninger på dette klaviatur. Jeg fatter den i en eneste akt så kort som et skrig. Problemet er ganske vist blot blevet flyttet: hvordan er disse disponible betydninger selv blevet konstitueret? Når sproget først er dannet, ser man, at talen ligesom en gestus kan give betydning på den fælles mentale grund” (Merleau-Ponty 1994/1945:154).

¹⁶ Zygmunt Bauman (Bauman 2003/1988) bruker for eksempel sitt eget fag, sosiologien, som eksempel: ”Gennem det meste af sin historie har sociologien ikke været mer universel end vore common sense-overbevisninger eller de menneskeskabte, samfundsmæssige realiteter, der underbygger dem. Sociologien voksede oprindelig ud

På noen spørsmål i undersøkelsen har menn med lav utdanning oftere rett enn kvinner og høyt utdannede. Dette skyldes nok at kvinner og akademikere leser mer skjønnlitteratur og blir påvirket av freudiansk tenkning om hukommelsen. Ikke minst gjelder det teoriene om at vi fortrenger, undertrykker og dermed glemmer hendelser som er ubehagelige for oss. All forskning tyder på at dette ikke holder vann, sier Endestad. For eksempel er det ingen vitenskapelige holdepunkter for at drapsmenn faktisk ikke husker forbrytelsen de har begått, selv om de ofte sier det i retten. De fleste med høy utdanning tror drapsmennene snakker sant, men de fleste som har grunnskolen, mener de lyver” (Skogstrøm i Aftenposten 28.10.04).

Folkepsykologi formidles gjennom fortellinger

Kognitiv teori forklarer hvordan og hvorfor folketeorien oppstår, og hvor viktig folketeori er i daglig samhandling og i våre liv (Johnson og Lakoff 1999, Bruner 1990). Folketeorien skaper fellesskap og inkludering - og ”mening”. I faglig og vitenskapelig sammenheng er det imidlertid viktig å bevisstgjøre om hvor lett det er å ta folketeoretiske forestillinger for gitt, særlig der det er snakk om ”mind” – om hvordan vi fungerer mentalt. Dette er en farlig snubletråd, ikke minst innenfor pedagogiske diskurser (Bruner 1997/1996).

Jerome Bruner setter opp en viktig ”underkategori” til folketeori som han kaller *folkepsykologi* (Bruner 1990); andre kaller det for eksempel ”folk theory of mind” eller ”naive psychology”. På mange måter er dette den viktigste delen av folketeorien fordi det er gjennom folkepsykologien individet ”forstår”, eller i kulturen lærer å forstå, menneskelig handling, det vil si både seg selv og andre, og derved kan utvikle empati og mellommenneskelig forståelse (Bruner 1986).

Fortellingen er folkepsykologiens viktigste medium. En viktig funksjon som fortellingene har i kulturen, er nettopp utvikling av empati, eller rett og slett ”mind reading”. Jerome Bruner sier om protagonisten i en fortelling at ”their consciousness are the magnets for empathy” (Bruner 2002:21). Dette er kjernen i folkepsykologien, det er forutsetningen for fredelig sameksistens, og det er kjernen i den humanistiske tradisjonen i vestlig kultur.

Bruner (Bruner 1986, 1990, 1997/1996, 2002) viser hvordan folkepsykologien forhandles og samhandles gjennom narrative sjangrer. Det gjelder dagliglivets muntlige fortellinger, som er vår daglige bearbeiding og tolkning av det som skjer i hverdagen, men også mediefortellinger, film, drama, litterære fortellinger av alle slag og for ulike kulturelle felt. Felles for alle fortellinger er at de har en lineær struktur med begynnelse, midte og slutt. Slutten kan være god som i eventyret, dårlig som i tragedien, eller åpen og uløst og stillestående som i en modernistisk novelle (Gergen 2005/1998, Penne 2001).

Fortellinger er en reaksjon på at noe uvanlig skjer

Kulturell samhandling forutsetter vaner og ritualer. Et hovedpoeng i den meningssskapende prosessen i kulturen er nettopp forholdet mellom det vanlige og det uvanlige (Bruner 1990). Når noe nytt og uventet skjer, reagerer folk. Det uventede krever en forklaring. Hvorfor skjedde det? På samme måte fungerer den narrative strukturen. Det er først når noe uventet skjer, at noe i det hele tatt blir fortalt. Når verden er som den pleier å være, er det ingen ting å fortelle om. Alle fortellinger, (enten de er fortalt muntlig, det Bruner kaller ”folk narrative”, eller om de har fått en estetisk uttrykksform som en roman eller en film), har som grunnpremiss et brudd på det vanlige, på det kulturelt forventede. Dette skaper uro, enten det er en rystelse som at et menneske dør, en ontologisk rystelse som at kjæresten bare drar sin vei, eller noe så hverdagslig banalt som at en

venn eller en nabo som alltid pleier å hilse blidt, en dag ikke hilser. Alle disse hendelsene genererer fortellinger, i ulike sjangrer og former.

Fortellinger er aldri nøytrale

Fortellinger er alltid fortalt fra et spesielt subjektivt perspektiv. En fortelling er alltid en versjon av flere mulige. Seierherrens fortelling om triumf, er alltid samtidig taperens fortelling om nederlag. Begge sloss i samme slag, og begge framstillingene er like "sanne" i et narrativt perspektiv.

"Sannhet" i en fortelling er i det hele tatt ikke så viktig. Om fortellingen er "sann" eller "usann", har ingen betydning for hvordan vi mentalt oppfatter og opplever den. Det som er avgjørende, er "sannsynlighet", det vil si "kulturell sannsynlighet". Er hendelsesforløpet kulturelt sannsynlig? Tror vi på det? Narrativ kompetanse er altså kulturell kompetanse på mange nivå, ikke minst når det gjelder vurdering av handlinger, av motiver, av etikk og moral: "psychology and literature have common roots, however different the fruits they bear" (Bruner 2002:x).

Fortellinger må tolkes

Fortellingen gir møtet mellom det vanlige og det uvanlige en funksjonell form. Når normer brytes, får vi behov for å tolke, for å prøve å forstå årsaken til det uvanlige for å kunne integrere det uventede eller uhørte i den verden i kjenner. Tolkningen av hendelsene i fortellingene er derfor middelet for å forstå det som skjer, eller har skjedd, eller å finne svar på hvordan det kunne skje, eller hvorfor det skjedde (Bruner 1990). En slik tolkning er for det første en tolkning av fortellingen uansett form, skriftlig eller muntlig, men det er også en tolkning av kulturelle trekk av hverdagen vår. Derfor er folketeoretiske tolkninger også viktige handlinger både i familien og i klasserommet.

Plottet som en meningsgivende form

Et narrativt skjema hjelper oss å sette hendelser inn i en meningsgivende struktur, et plott. Her er to hendelser: "Faren døde", "sønnen gråt". Det er vårt narrative skjema som gjør at vi setter de to hendelsene i relasjon til hverandre, vi tolker den andre som forårsaket av den første: "Sønnen gråt fordi faren døde". Når de to tolkes i et årsak-virkning-forhold, utdypes meningsinnholdet i begge hendelsene radikalt.

Donald Polkinghorne (Polkinghorne 1988) definerer plott slik:

The organizing theme that identifies the significance and the role of the individual events is normally called "the plot" of the narrative (ibid.: 18).

Plottet er meningssskapende. Gjennom det narrative plottet gjenskapes en hendelsesrekke *innenfor en tematisk helhet* ved å vise hvordan enkelte hendelser bidrar sterkere enn andre hendelser til den utviklingen forløpet får. Fortellingene bearbeider "rystelsen" over det uventede som er beskrevet over, ved å sette den inn i en narrativ struktur, et plott, der det kan gis mening¹⁷.

af oplevelsen af det vestlige, moderne, kapitalistiske samfund og de problemer, denne oplevelse satte på dagsordenen. Oplevelsen blev så at sige leveret færdigpakket og færdigfortolket – dvs. med tilhørende common sense-overbevisninger, der allerede havde gjort oplevelsen begribelig på deres særegne, men dybt rodfæstede måde. Af den grund havde sociologer, der forsøgte at gennemtænke deres samfunds mekanik på en regelret og systematisk måde, en tendens til at følge den gængse fornuft ved at betragte det som et aksiom, at individer "normalt" var deres

Narrative strukturer i vår tid - stillstand, progresjon eller regresjon

Sosialpsykologen Kenneth Gergen (Gergen 2005/1998, Penne 2001) beskriver de narrative plottstrukturene som er mest virksomme i vår samtid. Fortellingens modale former vil alltid si noe om tidsånden. Slutten vil alltid tillegges den viktigste verdiladningen. Den erfarne leser, seer, lytter kan gradvis ane hvilken vei det bærer; hendelsene i fortellingen går i stigende kurve mot en løsning (illusjon) eller i fallende kurve mot avgrunnen (desillusjon). Det er bare tre grunnleggende handlingssmønstre, tre grunnleggende plottstrukturer: det er den progressive fortellingen, den stabile fortellingen og den regressive fortellingen.

Progressiv fortelling

Hendelsene knyttes sammen slik at handlingen er i positiv utvikling mot et mål, til tross for at helten alltid møter motstand og hindringer underveis, jf. eventyrene, de mytiske tekstene, dannelsesromanen, biografiene, de episke filmene. Litterære eksempler: Lars Saabye Christensens roman *Herman*, Sigrid Undsets trilogi om Kristin Lavransdatter, Erlend Loes roman *Naiv.Super*.

Stillstandsfortelling

Hendelsene i fortellingen er kjedet sammen slik at det meste forblir uforandret – eller nesten uforandret, når det gjelder mål eller sluttresultat. Livet bare fortsetter, verken verre eller bedre enn før. Litterære eksempler: modernisme som Kjell Askildsens noveller, Lars Saabye Christensen *Bly*, Dag Solstads *Professor Andersens natt*, Axel Jensens *Epp*.

Regressiv fortelling

Hendelsene knyttes sammen slik at handlingen går i en negativ retning. Alt blir verre. Prototypen er tragedien. Litterære eksempler: *Kong Ødipus*, Henrik Ibsens *Gjengangere* eller *Vildanden*, Amalie Skrams roman *Forrådt* eller Dag Solstads *Genanse og verdighet*.

Disse tre grunnformene kan forekomme i rendyrket form, men kan også samtidig forekomme innenfor en og samme overordnede fortelling, for eksempel en roman, et drama eller en film. Da vil imidlertid den overordnede fortellingslinjen være farget av én variant som angir grunnstemningen og det endelige utfallet.

egne handlingers utspring, at handlinger blev formet af de handlendes formål og intentioner, og at den handlendes motiver rummede den endegyldige forklaring på det forløb handlingene fik. Den fri vilje og et hvilket som helst individs unikke status blev opfattet som en slags "kolde kendsgerninger", som produkter af naturen snarere end af specifikke, samfundsmæssige strukturer (ibid.: 10/11).

¹⁷ Polkinghorne (Polkinghorne 1988) beskriver "emplotment" og "hermeneutic understanding" slik:

"The basic figuration process that produces the human experience of one's own life and actions of others is the narrative. Through the action of emplotment, the narrative form constitutes human reality into wholes, manifests human values, and bestows meaning on life. Emplotment composes meaning out of events by a process similar to the process that grammar employs to develop meaning from words. To ask of a narrative, "What really happened?", is to assume that plots are simply representations of extralinguistic realities and that they can be investigated empirically by recapturing those extralinguistic realities.(...) Plotting is an activity in which temporal happenings are shaped into meaningful units. It manifests itself not only in the construction of experience but also in conversations between people and their literary creations (primarily oral, but also written) that rely on experience: myths, fairy tales, stories, novels, and histories. When we are in the role of hearers or readers of the narrative experience – the creations – of others, we understand the stories through the linguistic processes we use in constructing our own narratives. We call this kind of understanding – of hearing the meaning of a story – hermeneutic understanding" (ibid.: 159/160).

I en narrativ analyse av tekster vil det være relevant å vurdere hvilket plottskjema som dominerer fortellingen. Er det stillstand, progresjon eller regresjon? Plottstrukturen vil påvirke hvem handlingen sentrerer. En drivende aktør, en passiv observatør eller et tragisk offer for andres handlinger eller for ytre omstendigheter.

Presentasjonen over med litterære eksempler viser eksternaliseringer av det narrative plottet. Men plottstrukturer er også internalisert som kognitive skjema (Bruner 1990, Hall 1981/1976, Polkinghorne 1998). Vi kommuniserer og erfarer innenfor de tre plottstrukturene og bare dem, og kulturen har *til enhver tid* sin dominerende versjon av de tre.

To tenkemåter: paradigmatisk tenkemåte og syntagmatisk tenkemåte

Den narrative strukturen er et av våre aller mest gjennomgripende kognitive skjema (Bakhtin 1998/1953-4, Bruner 1990, 1986, Gee 2003/1990, 1999, Johnson og Lakoff 1999, Polkinghorne 1988). Fortellingen i alle varianter er en kulturell artefakt. Den er et kulturelt medierende redskap.

Men selve fortellingsstrukturen er også internalisert som en ”tenkemåte”, sier Jerome Bruner, en tenkemåte som han med utgangspunkt i Roman Jacobson kaller ”syntagmatisk tenkning”. Syntagmatisk tenkning er knyttet til narrativ tid som er lineær tid (”hva skjedde?” eller ”hvordan skjedde noe?”). Denne tenkemåten eksisterer sammen med, og ofte samtidig med, ikke-lineær tenkning; det vil si kategoriserende, argumenterende tenkning. Denne tenkemåten kaller Bruner paradigmatisk tenkning (”hva eller hvordan er noe?”). Slik beskriver Bruner de to tenkemåtene, ”two modes of thought”:

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinct ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought. Each of the ways of knowing, moreover, has operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds. Both can be used as means for convincing each other. Yet what they convince *of* is fundamentally different: arguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude (Bruner 1986:11).

Den narrative tenkemåten¹⁸ foregår langs den syntagmatiskeaksen i modellen, (fig.1), og er som fortellingen knyttet til lineær tid, og den er alltid subjektiv. Den postulerer en slags kulturell ”sannsynlighet” med henvisning til ”livet” i kulturen.

Den andre tenkemåten er annerledes. Den foregår langs den paradigmatiskeaksen og kan også kalles ”vitenskapelig” eller abstrakt tenkemåte (Bruner:”logico-scientific”). Den er tatt ut av den lineære strukturen knyttet til tid og står på en måte ”utenfor” tiden. Den postulerer en slags ”objektivitet” og ”universalitet” med henvisning til empiriske bevis, gode argumenter og lignende:

¹⁸ ”Narrative” brukes ifølge Donald Polkinghorne i teorien om både ”prosessen” og ”resultatene”. Konteksten vil til enhver tid klargjøre hva det dreier seg om (Polkinghorne 1988:13).

..it employs categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized, and related to the other to form a system..(..)Its language is regulated by requirements of consistency and noncontradiction (ibid.:13).

I en modell kan de to tenkemåtene illustreres slik:

Fig.1):

Refleksiv/abstrakt tenkning/vitenskapelig tenkning:

- tatt ut av tidsstrømmen (jf. Lyrikk, resonnerende/reflekterende/argumenterende tenkning, tekst og tale)
- 'å kunne se seg selv utenfra'-metakognisjon
- tilstreber et mest mulig "objektivt" perspektiv på verden
- læres i kulturen (historisk et modernitetsfenomen), jf. Vygotsky, J.Bruner

p
a
r
a
d
i
g
m
a
t
i
s
k

s y n t a g m a t i s k t e n k n i n g

Narrativ tenkning – knyttet til tid/tidslinje. 'Medfødt' disposisjon iflg. J. Bruner, men må videreutvikles i kulturen. Framstiller verden fra et subjektivt perspektiv. Jf. muntlige/skriftlige fortellinger, alle typer estetiske fortellinger m.m.

Denne skjematiske oppstillingen av to tenkemåter som to *ulike* måter å fungere kognitivt på, er selvsagt et kunstig skille i daglig samhandling. For det første er de, som Bruner presiserer, avhengige av hverandre, de er vevd inn i hverandre. En kan ikke velge en "ren" form, men en kan rendyrke eller videreutvikle aspekter ved den ene eller den andre, for eksempel i skole og utdanning. Bruner minner om at mye grensesprengende vitenskap har begynt med hypoteser som har sine utgangspunkt i det narrative dagligspråket. Deretter utvikles de vitenskapelig gjennom det vi kan kalle "en paradigmatiske anstrengelse", et perspektiv som søker aktivt og bevisst å *overskride* den mer "innelukkede" narrative strukturen. Paradigmatisk tenkning i Bruners versjon vil altså aldri kunne være "ren". Det fins, for eksempel, mange eksempler på at vitenskap og teori framstilles i en narrativ form. Det utvikles stadig nye talesjangrer innenfor det akademiske feltet som kan være like normativt styrende som fortellingssjangeren¹⁹. Det er derfor det er nødvendig å

¹⁹ Jerome Bruner leverer for eksempel en kritisk analyse (Bruner 1986, kapittel 10) av Freud, Piaget og Vygotsky der han sier at de opererer innenfor hver sin metafor *som er knyttet til den tida de virket i*: Freud: Frigjøring som metafor, Piaget: Barnet/puppen som blir til sommerfugl og Vygotsky: Fremskrittsmetafor. Dette betyr ikke at han ikke

oppretholde en bevissthet om det skillet som Bruner viser, ikke minst i en didaktisk sammenheng. Det kreves en bevissthet om de to tenkemåtene, og i en didaktisk sammenheng må begge aktivt videreutvikles. Det fins et stort forskningsfelt som analyserer språklige og kulturelle ulikheter i primærsosialiseringen og viser at dette primærpråket kan være årsak til sosiale forskjeller når det gjelder skolerestater og muligheter for utdanning (Cochran-Smith 1994/1984, Heath 1996, Gee 2003/1990).

Eksistensielle og pedagogiske konsekvenser

A) Narrativ kompetanse

Bruner (Bruner 1997/1996) drøfter pedagogiske implikasjoner av de to tenkemåtene. For det første understreker han hvor viktig narrativ kompetanse er for barn. Barn trenger hjelp til å utvikle narrativ kompetanse fra de er små, og de utvikler den ikke i tilstrekkelig grad uten aktiv medvirkning fra sine nærmeste omsorgspersoner. Narrativ kompetanse bidrar til meningsskaping. Vår verden er blitt mye mer mangetydig og komplisert enn den var før. Det samme er de fortellingene vi alle er viklet inn i. Gjennom den narrative strukturen kan barnet orientere seg både fysisk og mentalt innenfor vår kulturelle livsverden. Narrativ kompetanse gir en følelse av koherens og "mening" til hverdagen og til livsprosjektet, sier Mark Johnson som her får representere kognitiv vitenskap:

When it comes to explaining how it is that humans experience their world in ways that they can make sense of, there must be a central place for the notion of "narrative unity." Not only are we born into complex communal narratives, we also experience, understand, and order our lives as stories that we are living out. Whatever human rationality consists of, it is certainly tied up with narrative structure and the quest for narrative unity (Johnson 1990/1987: 171/172).

Den narrative strukturen er en integrert del av vår kognitive disposisjon for å tenke og erfare metaforisk. Den er derfor, og naturlig nok, også vårt viktigste kulturelle redskap, et medierende redskap, til å konstruere orden og en retning i våre liv. "Mental tidsfølelse" er forutsetning for målrettede handlinger. Derfor trenger vi også fortellinger i stadig nye versjoner, sier Bruner:

Det virker som om to selvfølgeligheter har bestått prøven gjennom tidene. Den første er at barnet bør "vite" - ha en "følelse" for mytene, historien, eventyrene og de klassiske historiene i dets egen kultur eller kulturer. De skaper og nærer en identitet. Den andre selvfølgeligheten er at fantasien fremmes gjennom fiksjonen. Å finne en plass i verden, i den forstand at man får et hjem, arbeid, venner, er til syvende og sist en fantasihandling som en til slutt realiserer (Bruner 1997/1996: 67).

Framtida er en fantasihandling, det samme er håp for framtida, sier Bruner. Uten håp stopper handlingene opp. Det forteller litteraturen om. Den forteller også at hindringer kan møtes med passivitet og avmakt eller med aktivitet, kløkt og utholdenhet.

Psykologen Donald Polkinghorne (Polkinghorne 1988) forklarer nøyaktig det samme med utgangspunkt i identitet:

Identity consists not simply of a self-narrative that integrates one's past events into a coherent story, however, it also includes the construction of a future story that continues the "I" of the person. If a person fails to project a hopeful story about the future, he or she undergoes a second kind of unhappiness, a life without hope. Although everyone has

anerkjenner dem fullt ut, men det betyr også at enhver tid må håndtere klassikerne med en viss kritisk sans, sett i forhold til hva fortida trenger, og hva samtida trenger.

a future, it is possible for one to ignore or actively resist its claim and live from day to day without a projective scenario, or to devote all one's energies to protecting and reiterating the identity recollected out of the past. The creation of a future story that imposes on the tightly woven recollective story and attempts to maintain an unchanged self leads to unhappiness with the future. At the same time, treating the past as if it were as indeterminate as the future produces a future story so loose and fragmentary that it resembles a fairy tale or fantasy. There needs to be some continuity between past and future stories (ibid.: 107).

Fortellingene i kulturen er identitetsdannende. Tekster produsert i samme tidsperiode, har en tendens til å likne hverandre. Derfor kan vi i ettertid snakke om litteraturhistoriske perioder, faser i musikkhistorien, retninger innen billedkunsten, moter og trender. Litteraturteoretikeren Jonathan Culler (Culler 1997) sier det samme, men på en annen måte:

Literature has not only made identity a theme; it has played a significant role in the construction of the identity of readers. The value of literature has long been linked to the vicarious experiences it gives readers, enabling them to know how it feels to be in particular situations and thus to acquire dispositions to act and feel in certain ways (ibid.:115).

Men det er lett å forenkle noe som er komplisert. Når så tekstene leses, og når lesere blir bedt om å *gjenfortelle* den samme teksten, vil disse *gjenfortellingene* være nokså ulike.

Something in the actual text "triggers" an interpretation of genre in the reader, an interpretation that then dominates the reader's own creation of what Wolfgang Iser calls "a virtual text" (Bruner 1986:6).

Ulikheten kan blant annet bestå i at den meningsgivende plottstrukturen er ulik i det som gjenfortelles.

Et barn som vokser i en verden der fortellingene, skriftlige og muntlige, gis stor plass, og der det i tillegg gis rom for refleksjon og vurdering rundt fortellinger, utrustes både språklig og eksistensielt (Nelson 1998/1996:169). Et barn som ikke får en slik språklig oppfølging, blir ikke stående utenfor fortellingene. De er allestedsnærværende. Men da overtar mediefortellingene mer eller mindre barnets forestillingsverden uten at barnet har narrative skjema å møte dem med, "models for redescription of the world" å skape mening med (Bruner 1986:7). I mediefortellingene er verden farlig og ganske destruktiv. I tillegg er det mye ved disse fortellingene dette barnet ikke har forutsetninger for å forstå, enten det skyldes at de er på fremmede språk, eller at det skyldes at barnet ikke har forutsetninger for å forstå tempo, fortellerteknikk og ordforråd. Barnet venner seg til å "ikke skjønne" hva som foregår rundt det. Det slutter å spørre: Å ikke skjønne blir en livsform, blir del av habitus.

B) Tolkingskompetanse og paradigmatisk tenkning

Jerome Bruner framhever også behovet for å lære å reflektere over fortellinger, og da er vi over i paradigmatisk tenkning selv om overgangene er glidende. Barnet må lære å tolke og utvikle mening rundt fortellinger fordi det er slik de utvikler kulturell kompetanse, empati og menneskekunnskap. En ekstra bonus er at derigjennom utvikles metakognitiv tenkning. Barnet kan bli bevisst hvilken sammenheng det *selv* står i, og hvilke muligheter det har. Bruner er også opptatt av å lære barn å gjennomskue fortellingens retoriske dimensjon. Enhver fortelling vil alltid være en versjon av flere mulige. Det gir perspektiv på ens egen mulighet til å være kritisk og til å kunne skape versjoner en selv står inne for. Mening og muligheter er ikke på forhånd gitt, men skapes igjen og igjen:

“to create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible, that meaning and reality are created and not discovered, that negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other” (Bruner 1986:149).

Del 3: Folketeori: Diskurser/skjema/metaforer som medierende redskaper

Språket er et sosialt, kulturelt, institusjonelt fenomen, men det er også et mentalt fenomen. For å forstå hvordan språk fungerer mentalt, trenger vi kunnskap om kognitive strukturer eller skjema. Narrative skjema er en viktig type kognitive skjema, og narrative strukturer inngår i ulike diskurser, men det fins mange flere (Bruner 1990, 2002, Bereiter 2002, Gee 1999, 2003/1990, Green m.fl. 2002, Johnson 1990/1987, Kövecses 2003/2000, Johnson og Lakoff 2003/1980, 1999, Varela m. fl. 1993/1991).

I dette arbeidet er det altså et mål å vektlegge *samsillet* mellom det mentale og det sosiale når mennesker skaper mening gjennom språket. Vi trenger både dette samsillet, og det sosiale, samtidig og både-og, sier James Paul Gee (Gee 1999) som er lingvist og skal presenteres inngående i denne delen.

Thus, we see that from this perspective, talk about the mind does not lock us into a “private” world., but rather, returns us to the social and cultural world. If the patterns a mind recognizes or assembles stray too far from those used by others in a given Discourse (whether this be the Discourse of physics, bird watching, or a lifeworld Discourse), the social practices of the Discourse will seek to “discipline” and “renorm” that mind. Thus, in reality, situated meanings and cultural models exist out in the social practices of Discourses as much as, or more than they do inside heads (ibid.: 52/53).

Fanget i språket?

Når vi snakker eller skriver, har vi alltid og uvegerlig et spesielt *perspektiv* på det vi framstiller. Vi er alltid *involvert* i verden på en eller annen måte, og det perspektivet vi tar, vil alltid på en eller annen måte være farget av denne involveringen. Vi har ingen muligheter til å snakke eller skrive “verdiløst” eller “verdinøytralt” selv om vi kan ha det som mål eller ideal å dempe det retoriske perspektivet ved en bevisst nøktern, åpen og diskuterende framstillingsform. Språket lar oss likevel ikke unnsnippe. Det betyr ikke at det er umulig å komme fram til en form for “sannhet”, eller at alle “verdier” er gått i oppløsning, men at “verdier” er noe man langt på vei, og til enhver tid, har oppe til forhandling i kulturen (Bruner 1990, Gee 2003/1990, 1999).

Erkjennelsen av dette subjektive²⁰ perspektivet har flere konsekvenser og vil være farget av vår folketeori som er blitt til i kulturell samhandling. Hvilke verdier er på spill? Hva ser man på som “normalt” eller “akseptabelt”? Hva er “sant” og hva er “usant”? Hva er “vanlig”?

Diskurser med stor D

Diskurser inngår i folketeoriene (Gee 1999). Gee bruker “life world theories” (ibid.: 45). Han skiller mellom “diskurs” og “Diskurs”, diskurs er språkbruk i vid forstand, men Diskurs med stor D²¹ er meningsstrukturer eller meningsnettverk²². En Diskurs kommuniserer derfor alltid mer enn

²⁰ “Subjektivt” her betyr ikke “individuell”. Det subjektive er i like høy grad uttrykk for kollektive diskurser.

²¹ Diskurs er for Gee:

ett budskap: Diskursen formidler *både budskapet og samtidig inkludering i en sosial gruppes verdisystem*.

We can think of Discourses as identity kits. It's almost as if you get a tool kit full of specific devices (i.e. ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact specific activities associated with that identity (Gee 2001:720).

En Diskurs er altså et "medierende redskap". Verden ser annerledes ut innenfor det meningsnettverket som Diskursen er. Vi ser også at Gee her kobler sammen Diskurser med "identitet" og kaller den "identity kits".

De fleste Diskursene fins før hver og en av oss trer inn på scenen, og vil vedbli å eksistere etter at vi har forlatt den samme scenen. Vi *er* eller *blir* bærere av Diskurser. Nøkkelen inn i en Diskurs er "gjenkjennelse". Gee understreker derfor hvor viktig det er for intellektuelle å være klar over at akademiske Diskurser har en historie som en også underkaster seg når en er en del av den (ibid.: 1999:18). Det viktigste temaet for teoretikere som for eksempel Roland Barthes og Pierre Bourdieu, er nettopp å påvise diskurser som er *både* historiske og samtidig *naturaliserte* og dermed inngår som "selvsagte", "universelle" maktstrukturer i samfunnet (Barthes 1999/1957, Bourdieu 1995/1979, 2001/1994).

Sosialantropologer beskriver ofte hvordan folk i samhandling synkroniseres. Når folk snakker sammen i forståelse med hverandre, vil snart bevegelsene deres gå inn i en felles rytme: "Synchrony is perhaps the most basic element of speech and the foundation on which all subsequent speech behaviour rests." "Being "in sync" is itself a form of communication" (Hall 1981/1976: 72/73). Diskurser innebærer også en slik synkronisering på mange nivå i en kommunikasjonssituasjon. Gee bruker den mest synkroniserte bevegelsen av alle, nemlig dansen, som metafor for Diskurs:

In the end a Discourse is a "dance" that exists in the abstract as a coordinated pattern of words, deeds, values, beliefs, symbols, tools, objects, times, and places and in the here and now as a performance that is recognizable as just such a coordination. Like a dance, the performance here and now is never exactly the same. It all comes down, often, to what the "masters of the dance" will allow to be recognized or will be forced to recognize as a possible instantiation of the dance (Gee 1999:19).

"The term "Discourse" (with a big "D") is meant to cover important aspects of what others have called discourses (Foucault 1966, 1969, 1973, 1977, 1978, 1980, 1984, 1985); communities of practice (Lave and Wenger 1991); cultural communities (Clark 1996); discourse communities (Berkenkotter and Huckin 1995; Miller); distributed knowledge or distributed systems (Hutchins 1995; Lave 1988); thought collectives (Fleck 1979); practices (Barton and Hamilton 1998; Bourdieu 1977, 1985, 1990a, b; Heidegger 1962); cultures (Geertz 1973, 1983); activity systems (Engestrom 1987, 1990; Leont'ev 1981; Wertsch 1998); actor-actant networks (Callon and Latour 1992; Latour 1987); and (one interpretation of) "forms of life" (Wittgenstein 1958). Discourses, for me, crucially involve

- situated identities
- ways of performing and recognizing characteristic identities and activities
- ways of coordinating and getting coordinated by other people, things, tools, technologies, symbol systems, places and times;
- characteristic ways of acting –interacting–feeling–emoting–valuing– gesturing–posturing–dressing–thinking–believing–knowing–speaking–listening (and in some Discourses, reading –and writing, as well) (Gee 1999:38).

²² Narrative strukturer inngår naturlig i Gees diskursbegrep.

Situert mening og kulturelle skjema (Gee: "Cultural Models")

Gee minner om at det er en utbredt folketeori i pedagogisk sammenheng at hjernen er "a rule following device" som arbeider på abstrakte og generelle måter. Dette er helt feil. Et mer oppdatert perspektiv ser den menneskelige hjerne først og fremst som "pattern recognizing", den arbeider ved å lagre erfaringer etter bestemte mønstre/strukturer som de enkelte erfaringene kan inngå i²³. Strukturene knyttes til de erfaringene de er assosiert til, og de gjør det mulig å lagre stadig nye erfaringer i vårt "minnemønster" som stadig kan utvides (Gee 1999:41).

Det å tenke er altså noe aktivt, ("thinking and using language is an *active* matter of *assembling* the situated meanings that you need for action in the world") (ibid.:49). Man er alltid i en eller annen sosiokulturell kontekst, og i denne situerte konteksten samles meningsstrukturer. Hjemens evne til å *gjenkjenne* tidligere mønstre i vår generelle erfaring av verden, er altså nokså parallell til vår hang til å *gjenkjenne* og trekkes mot mønstre og strukturer man *gjenkjenner* i Diskurser ute i verden²⁴.

"Tause teorier"/ "kulturelle skjema"

Praksis eller "tause teorier" innenfor en diskurs²⁵ *tilegnes*, den *læres* ikke. Gee kaller teoriene "cultural models" (ibid.:43). Jeg har her valgt å bruke "kulturelt skjema" på norsk, men viser til Gees problematisering av begrepet²⁶. Et kulturelt skjema er vanligvis en helt eller delvis "ikke-bevisst teori" knyttet til begreper/situasjoner.

En måte å forstå kulturelle skjema på er som "mentale bilder", som en slags forenklet plottstruktur (storyline), eller som forenklede billedaktige forestillinger av prototypiske strukturer som utgjør del av vår felles livsverden, "simplified worlds in which prototypical events unfold. They are our "first thoughts" or taken-for-granted assumptions of what is "typical" or "normal"" (ibid.:59). En mulig metafor for slike kulturelle skjema er at de er som "filmklipp" eller "videoklipp" i våre tanker. Det er "opptak" av erfaringer som vi forestiller oss på grunnlag av

²³ "Our discussion of situated meanings is based on a particular perspective on the nature of the human mind. This perspective takes the mind to be basically an adept *pattern recognizer and builder*. That is to say, first and foremost, that the mind operates primarily with (flexibly transformable) *patterns* extracted from experience, not with highly general or decontextualized *rules* (ibid.:48).

²⁴ J. V. Wertsch viser i flere studier (Wertsch 1998, 2002) hvor nødvendig det er at kunnskap om fortida formidles lineært i en narrativ struktur om kunnskapen skal kunne minnes og videreutvikles. Uten en lineær struktur som medierende redskap, glemmes det lærte.

²⁵ I det følgende vil jeg ikke skille mellom "diskurs" og "Diskurs" selv om jeg refererer til Gee.

²⁶ Gee diskuterer betegnelsen "cultural model" og ønsket ideelt sett å erstatte termen med noe i retning av "Discourse model" siden "kultur" har så mange betydninger, og fordi disse "cultural models" ofte er knyttet til grupper *innenfor* en bestemt kultur. Det er likevel mest hensiktsmessig å bruke enten "cultural model" eller "cultural schema" fordi det er disse begrepene som brukes i den relevante litteraturen. Kövecses (Kövecses 2003/2000) bruker imidlertid "cultural model" som synonymt med "folk theory" eller "folk model". Det er altså ingen enhetlig bruk av disse begrepene. Jeg har m.a.o. være nødt til å foreta et valg. Jeg tar utgangspunkt i Gee, men bruker "skjema" siden "model", "modell" er problematisk på norsk.

andre mentale erfaringer (for eksempel egne erfaringer, religiøse fortellinger, litterære fortellinger, mediefortellinger).

Cultural models can become emblematic visions of an idealized "normal" , "typical" reality, in much the way that , say, a Bogart movie is emblematic of the world of the tough guy or any early Woody Allan movie of the "sensitive, but klutzy male" (ibid.: 60).

Det fins brokker og biter av slike kulturelle skjema i folks hoder, mens det fins uttallige brokker og biter i omgivelser og i praksis hos sosiokulturelle grupper og "need not take up residence inside head at all" (ibid.). De tillegges m.a.o. både subjektiv og ekstern eksistens.

"Å samle mening" gjennom kulturelle skjema

Kulturelle skjema er først og fremst redskap for mening. De setter den enkeltes handling, eller samhandling, inn i en meningsgivende ramme. En enkel og innlysende måte å utforske kulturelle skjema på er å ta utgangspunkt i en velkjent eksistensiell situasjon og sammenligne før og nå. Verden forandrer seg, det samme gjør våre livsforhold og meningsgivende rammer. Går vi en eller to generasjoner tilbake, var for eksempel den heteroseksuelle romantiske diskursen mediert av kulturelle skjema som forutsatte stereotype kjønnsroller: kvinner sto for skjønnhet og moderlighet, mannen fikk ansvaret for sosial suksess. Dette skjemaet er selvsagt endret, sammen med diskursene om den romantiske kjærligheten. Det samme er folks liv i kjærlighetsforhold. Filmer fra 1950- og 1960-tallet, eller ungpikébøker fra de samme tiårene, er i dag lett komiske møter med en helt annen tid. Vi er blitt "fri" fra tidligere diskurser, men er forlenget fanget inn i nye prototypiske skjema som sannsynligvis våre barnebarn eller oldebarn en dag vil finne underlige eller komiske.

Å forenkle verden med kulturelle skjema - inkludering og ekskludering

Kulturelle skjema "forenkler" altså vår livsverden. De gjør verden lettere for oss å forstå og å møte. Men forenklingene vil alltid utgjøre et problem i en stadig mer komplisert verden. De er redskaper for utstøting og unyanserte syn på andre som opplever verden gjennom andre forenklinger, enten det er forholdet mellom muslim og kristen eller mer hverdagslige situasjoner. Kulturelle skjema er knyttet til følelser og trygghet "slik verden er" gjennom folketeorien. De er ikke "bevisste" i situasjonen. De er tungt ladet med verdier som alltid utgjør et av mange alternativ i en multikulturell verden (ibid.:59). De er knyttet til både økonomisk, politisk og kulturell makt (Barthes 1999/1957, 1973/1964 , Bourdieu 1995/1979, 1984, 2001/1994). Men problemet kan overskrides. Stikkord er *metakognisjon* og *refleksiv bevissthet* – stikkord som er blitt uunnværlige i identitetsteori og læringsteori i det senmoderne samfunnet (Giddens 1997/1991, Johnson og Lakoff 1999, Penne 2001).

Et eksempel: Kulturelle skjema i middelklassefamilien

Selv om hangen til å *samle mønstre* er biologisk og knyttet til kognitiv teori, er altså de mønstrene vi til enhver tid søker eller samler, kulturelle. Enhver sosial, politisk, kulturell situasjon er knyttet til kulturelle skjema. Gee viser eksempler på kulturelle skjema fra amerikanske studier som er lett gjenkjennelige i Norge, nemlig kulturelle skjema for familien, og for barnets vekst og utvikling i familien. Bourdieu vektlegger på samme måten den første

familieerfaringen som avgjørende for å utvikle følelser og lojalitet som en "kropsliggjort kollektiv størrelse", "habitus"²⁷ (Bourdieu 2001/1994:138).

Gee viser to ulike skjema for middelklassefamilien som også er velkjente fra vår egen folketeori om barns utvikling her i Norge, en "teori" som har inngått ulike allianser med mer eller mindre popularisert vitenskapelig teori²⁸. Når middelklasseforeldrene snakker om barna sine, er det innenfor to kulturelle skjema som utfyller hverandre. Begge tar utgangspunkt i det faktum at barn er født helt avhengige av foreldrene. Folketeorien postulerer gjennom det ene skjemaet at barn deretter gjennomgår faste "utviklingsstadier" i ulike aldre. Det andre skjemaet er knyttet til den folketeoretiske oppfatningen om at barnets utvikling går mot stadig mer "løsriivelse". Denne utviklingen mot løsriivelse gir derfor mening og retning til teorien om utviklingstadiene.

A child is born dependent on her parents and grows up by going through (often disruptive) stages toward greater and greater independence (which is a great value for this kind of people). This cultural model plays a central role in this group's Discourse of parent-child-relations (i.e. enacting and recognizing identities as parents and children) (Gee 2001: 720).

Ifølge folketeorien er utviklingsstadier "ekte", og prosesser som foregår "inne" i barna. Foreldrene tolker stadiene som "retningsvisere" på veien mot målet med barnet som er å konstruere et "uavhengig", "fritt", "autonomt" ("and a rather "de-socialized") individ (Gee 1999: 64). Det er altså det nye globaliserte og fristilte mennesket vi her ser konstruert gjennom middelklassefamiliens folketeori. Fra et filosofisk perspektiv ser vi arven fra Kant. Menneskets mål, var ifølge Kant (og han hadde lest Rousseau) å bli et autonomt individ. Dermed må ikke omgivelsene bruke tvang over individet, men hjelpe det til å bli selvstendig.

Foreldrene i undersøkelsen bruker først og fremst stadieteorien til å forklare eller forstå når noe blir vanskelig mellom dem og barna. De forklarer eller unnskylder barnas oppførsel som del av et stadium først når barnas adferd representerer noe som blir negativt eller vanskelig for dem som foreldre å håndtere.

Målet er "independence," et begrep som er positivt ladet i vestlig liberalistisk kultur. Forestillingene om "stadier" med "uavhengighet" som mål i barnets utvikling, er delvis bevisst, delvis ubevisst, delvis kognitive strukturer som samler forventninger, men samtidig fins de i kulturen gjennom media, populærpsykologi, og gjennom samhandling med andre i samfunnet. Foreldrene bruker samtidig en rekke *beslektede* kulturelle skjema som støtter opp om de som her er nevnt.

Et annet skjema for barnets utvikling

²⁷.. familien er et konstruksjonsprinsipp der på samme tid ligger immanent i individerne (som en kropsliggjort kollektiv størrelse), og overskrider individerne, eftersom de møder princippet i objektiveret form i alle individer. Der er altså tale om transcendental, sådan som det formuleres hos Kant, der imidlertid sætter sig igennem som transcendent, eftersom den ligger immanent i alle habitus (Bourdieu 2001/1994:138).

²⁸ Vi finner de samme teoriene i mer eller mindre popularisert barnepsykologi og håndbøker i barneoppdragelse. Dette er selvsagt ikke spesielt overraskende fordi familiene fra middelklassen er typiske representanter for de grupper som leser slike bøker. Vi må imidlertid spørre om det er slik at psykologi som vitenskap reflekterer den øvre middelklassens skjema fordi psykologer "hold these models as part and parcel of their class and culture-bound experiences in the world, and not because they are "true" in any scientific sense?" (Gee 1999:66).

Gee understreker at dette målet om uavhengighet eller autonomi vil være totalt uforenlig med andre kulturers mål – og ikke minst, innenfor ulike sosiale grupper/etniske grupper²⁹ i den vestlige kulturen der fellesskap og vi-følelse verdsettes høyere enn ”frisetting” - eller rett og slett fordi kollektivet er mer avhengige av hverandre for å overleve (ibid.: 65). Gee refererer en amerikansk undersøkelse fra 1975: ”Speaking ’like a man’ in Teamsterville: Culture patterns of role enactment in an urban neighbourhood”. I disse familiene, som kategoriseres som arbeiderklasse, kan vi se helt andre kulturelle skjema i virksomhet.

Foreldrene i disse familiene tar selvsagt også utgangspunkt i det nyfødte barnets hjelpeløshet og avhengighet, men de har et helt annet mål enn middelklassefamiliene. Ifølge deres skjema er barn født usosialiserte, og de vil derfor bli egoistiske og egenrådige om ikke foreldrene gjør noe aktivt for å unngå en slik utvikling. Foreldrene har derfor et ansvar for å oppdra barna sine til å bli

...a cooperative social member of the family (a high value of this group of people). This cultural model play a central role in this group's Discourse of parent-child relations (Gee 2001:720).

I disse familiene verdsettes fellesskapet sterkt, ”vi” står sterkere enn ”jeg”, og barna har derfor behov for opplæring som nettopp ikke fører til mer uavhengighet, men til samspill og samarbeid med, og omsorg for, familiens behov og andres behov.

Slike oppdragsdiskurser er ikke ”sanne” eller ”usanne”, ”rette” eller ”gale”. De fokuserer på ulike aspekter ved barndom og barns utvikling, som verdsettes ulikt av ulike sosiokulturelle grupper.

Gee (Gee 2003/1990) viser også at middelklassens skjema stadig mer er blitt skolens skjema for læring og utvikling. Dette bidrar til økende ulikhet i amerikanske skoler. De hvite middelklassebarna i amerikanske skoler har grunn til å føle seg mer hjemme der enn for eksempel mange afroamerikanske barn som også er den amerikanske skolens store tapere statistisk sett³⁰.

Diskurser og identitet eller ”diskursiv identitet”

I artikkelen ”Identity as an Analytic Lens for Research in Education” (Gee 2000-2001) viser Gee sammenhengen mellom diskurser og identitet. ”Discourses can give us one way to define what I earlier called a person’s ”core identity””, sier Gee, og med det mener han slett ikke noe i retning av ”essens” eller ”substans” (jf. innledningsavsnittet til dette kapitlet), men han mener en slags grunnleggende eksistensiell diskursiv forankring.

Each person has had a unique trajectory through ”Discourse space”. That is, he or she has, through time, in a certain order, had specific experiences within specific Discourses (i.e. been recognized, at a time and place, one way and

²⁹ Gee har i andre sammenhenger jobbet med afro-amerikanske barn (Gee 2003/1990).

³⁰ Gergen, Gloger-Tippelt, Berkowitz (Gergen et al 1990) viser ved hjelp av mange lignende eksempler denne sammenhengen mellom en kulturell konstruert forestilling om barnet og oppdragelse og undervisning: ”Belief about the child are also significant because of their societal implications. For belief about children serve as the grounding rationale for the actions of parents and educational and religious institutions, as well as governing policymakers. Within this context research has revealed, for example, systematic relationship between parents’ beliefs and their teaching strategies, beliefs in autonomy and options allowed to children, the characteristics parents and teachers attribute to children’s mathematical performance and beliefs about children’s capacities and child competence in a variety of tasks” (ibid.: 109).

not another), some recurring and others not. This trajectory and the person's own narrativization (Mishler 2000) of it are what constitute his or her (never fully formed or always potentially changing) "core identity." The Discourses are social and historical, but the person's trajectory and narrativization are individual (though an individuality that is fully socially formed and informed) (Gee 2000-2001: 111).

Det vi kan kalle "narrativ identitet", inngår altså også i begrepet diskursiv identitet. Slik beskrevet av Merleau-Ponty:

Hver gang min oppmerksomhet fokuserer på noget, samler min krop nutid, fortid og fremtid til en helhed: Den udskiller tid...Min krop tager tiden i besiddelse; den fremtryller en fortid og en fremtid med henblik på nuet, den er ikke længere en ting, men skaber tid i stedet for at være underlagt den" (Merleau-Ponty 1962: 239-240) (Sitert fra Bourdieu 2002/1992:258).

Det som er karakteristisk for det vi kan kalle "narrativ identitet", er altså ikke at personen har spesielle livserfaringer som er "narrative", men at individet er blitt i stand til å fortelle sin egen livsfortelling i en narrativ form og er i stand til å bruke dette kulturelle skjemaet til å konstruere mening. Dette er ingen selvsagt ting. Om den språklige primærdiskursen er preget av et samspill som gir lite rom og handlekraft, der man med Merleau-Ponty er "underlagt tiden" i stedet for "å skape tiden", kan narrativiseringen bli dominert av regressive eller stillestående fortellinger eller rett og slett kaos. Intervjuene som følger i dette arbeidet, vil vise ulike varianter. De viser også markante sosiokulturelle forskjeller.

"Identiteter" i hverdagen

Men identitet er mer. Identitet, tilhørighet og mening har i det foregående vært knyttet til diskurser. Sosiokulturelt blir det stadig mer viktig å erkjenne at den mediediskursen barn og unge vokser opp i og gjennom i dag, også inkluderer dem i diskursive fellesskap på godt og på vondt. Da er det viktig å ha et alternativt språk å møte diskursene med – ikke minst å ha metaspråklig kompetanse. Alle er utsatt for språklige inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Ingen skaper eller konstruerer sin egen identitet, og alle går mer eller mindre ut og inn av kontekstuelle roller eller posisjoner, dvs. kontekstuelle identiteter.

Gees artikkel (Gee 2000-2001) handler først og fremst om disse identitetene. I dagens stadig skiftende og globaliserte verden har forskere innenfor mange ulike fagområder funnet identitet som et nyttig analytisk redskap for å forstå både skoler og samfunn, sier Gee: Identitet kan gi flere nyanser "than the sometimes overly general and static trio of "race, class and gender"" (ibid.:99).

Når et menneske handler, eller samhandler, i en gitt kontekst, så gjenkjenner og foretar andre kategoriseringer av dette mennesket, det kan være som glødende feminist, gjengmedlem, akademiker, lærer, "vanskelig elev" og lignende. Slike kontekstuelle roller kommer *i tillegg* til det vi kan kalle en slags ontologisk identitet på tvers av kontekster, (det Gee kaller "core identity"³¹), men som selvsagt er med på å påvirke hva som skjer i de ulike kontekstene.

Fire perspektiver på identitet - fire "identiteter"

³¹ Gee bemerker at noen teoretikere reserverer benevnelsen "identitet" til det han kaller "core identity" og som jeg har kalt "ontologisk identitet" (Gee 2000-2001: 100). Det vil da være naturlig å kalle kontekstuelle identiteter for "roller". Begrepet "rolle" tilslører imidlertid samspillet både mellom det ontologiske utgangspunktet og selvsagt mellom de ulike identitetene/rollene.

Gee setter opp fire ulike identitetsaspekter for en og samme person:

1. **N-identitet**

Natur-identitet - krefter i naturen, for eksempel å være tvilling, kvinne, mann, etnisk tilhørighet og lignende (en tilstand)

2. **I-identitet**

Institusjons-identitet - autoritetsstrukturer i institusjoner, for eksempel å være lege på et sykehus, lærer på en skole (en posisjon i en kontekst), elev i en klasse, eventuelt problemelev, stjerneelev og lignende.

3. **D-identitet**

Diskurs-identitet - et individuelt trekk som gjenkjennes i en aktuell diskurs, for eksempel å være blid, omgjengelig, optimistisk (personlighet). En D-identitet er både noe man kontrerer selv ("achievement"), men også noe man blir tillagt av omgivelsene ("ascription").

4. **A-identitet**

Affinitetsidentitet, interesseidentitet som deles i spesielle grupper, (erfaringer fra slike grupper, jf. Pierre Bourdieu og begrepet "kulturell kapital"). Det kan være som feminist, miljøforkjemper, rapper, gjengmedlem og lignende.

Ulike historiske perioder har hatt en tendens til å vektlegge en av disse fire identitetstypene, sier Gee. Kort fortalt, har vestlige samfunn beveget seg historisk fra naturperspektivet til institusjonsperspektivet (førmodernitet) til personlighetsperspektivet, og nå ser Gee nye trekk i det amerikanske samfunnet: "The fourth perspective (we are what we are because of the experiences we have had within certain sort of "affinity groups") is, I argue here, gaining prominence in the "new capitalism" " (ibid.:101). Selv om hvert av disse ulike perspektivene har kjennetegnet tidligere samfunn, eksisterer de alle samtidig den dag i dag og virker, og samvirker, kontinuerlig.

Forutsetningen for identitet er et eller annen form for tolkningssystem, det vil si meningssystem som underbygger anerkjennelsen og bevisstheten om identitetstrekk. A-identitet krever, i enda høyere grad enn de andre typene, et symbolsk språk. Tolkning av diskurser og tegn, semiotiske prosesser 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 mellom 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" (ibid.:110).

Del 4: Kognitiv teori/metafor-teori

Folketeorier³² har en tendens til å knytte seg rundt grunnleggende metaforer (Gee 1999, Bruner 1986, 1990, Johnson og Lakoff 1999, Johnson 1990/1987, Turner 1998/1996). Mark Johnson og George Lakoff knytter sin kognitive og lingvistiske teori direkte til tradisjonen fra Merleau-Ponty og fenomenologien og til John Dewey og amerikansk pragmatisme (Johnson og Lakoff 1999: xi).

³² Johnson og Lakoff snakker både om "folk theories", "common sense theories", og om "folk models."

Det er bare i folketeorien det kan forfektes at mennesket har full kontroll over sin tenkning, sier Johnson og Lakoff. Det stemmer ikke med empirisk forskning, og dette har intet med ”det ubevisste” i psykoanalytisk forstand å gjøre (ibid.: 9 ff). Våre sansninger og erfaringer, som er del av våre felles biologiske forutsetninger, gjør at vi mennesker erfarer nokså likt under like forhold. Når en sammenligner kulturer eller ulike historiske perioder, vil en se at kulturelle og historiske endringer også endrer folks forestillingsverden, *men noe ved måten vi erfarer på*, er likevel temmelig stabilt.

Vi har sett i det foregående at Gees diskursteori bygger på kognitive skjema. Det samme³³ gjør George Lakoff, Mark Johnson og Mark Turner som skal presenteres i det følgende. Det disse forskerne gjør, er å vise at det skjer noe med disse skjemaene ”i bruk”, de konstruerer ”virkelighet”. De er ikke bare strukturer som avgrenser eller former det vi ser, men de kan også skape noe nytt (”extensions, projections”). Denne utvidelsen eller projeksjonen er metaforisk. Vår tenkning er altså basert på ulike typer av prototyper eller kulturelle skjema³⁴, og mange slike skjema virker *sammen med* eller trigger metaforiske projeksjoner, ikke minst gjelder dette våre abstrakte forestillinger.

Ideen om Descartes’ todeling av kropp og bevissthet blir rett og slett umulig i et slikt perspektiv. En kan ikke ”tenke seg fram til” en fri, uavhengig, transcendent og universell sannhet (Johnson og Lakoff 1999:5):

There exist no Kantian radically autonomous person, with absolute freedom and a transcendent reason that correctly dictates what is and isn’t moral. Reason, arising from the body, doesn’t transcend the body... (...)Hence we have no absolute freedom in Kant’s sense, no full autonomy.

... (...) Real human beings are not, for the most part, in conscious control of - or even consciously aware of - their reasoning. Most of their reason, besides, is based on various kinds of prototypes, framings, and metaphors (ibid.).

Metaforer i filosofien

Tenkning i metaforer er ikke noe nytt. Filosofene har vært opptatt av tenkning og metaforer lenge før det fantes noe i retning av en kognitiv vitenskap. Giambattista Vico (1669-1744) sidestilte for eksempel metaforen med oldtidens myter og kalte den ”en liten fabel”.

Den retningen som Vico var en fremtredende representant for, betraktet metaforen som en opprinnelig, urgammel måte å tenke på. I følge ham er billedspråket mer ”opprinnelig” enn rasjonalistenes begrepsfikserte, ahistoriske språkideal, det er uttrykk for *una sapienza poetica* – en poetisk visdom (Lilleskjæret 2002: 11)

Rousseau hevdet også at metaforen var uttrykk for et menneskenes urspråk, men han mente at metaforer bare var uttrykk for følelser. Denne forestillingen ble senere romantikkens forestilling

³³ Mark Johnson definerer skjema slik: ..”in order for us to have meaningful, connected experiences that we can comprehend and reason about, there must be pattern and order to our actions, perceptions, and conceptions. A *schema* is a recurrent pattern, shape, and regularity in, or of, these ongoing ordering activities. The patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movements through space, our manipulation of objects, and our perceptual interactions” (Johnson 1990/1987: 29).

³⁴ Bourdieu 2002/1972: skjema, ”scheme”, Gee: cultural model, “”prototypes, framings, and metaphors” Johnson/Lakoff 1999, ”schemas/metaphors”, Varela et al. 1993/1991, som er blitt del av vår bevissthet (jf. habitus). Jerome Bruner kaller det ”models” (Bruner 1986) , andre steder ”schemes” eller ”frames” (Bruner 1990).

om metaforer og er fremdeles en vanlig forestilling i folketeoriene, for eksempel om litteratur og metaforer.

Ludwig Wittgenstein var opptatt av metaforer. Han oppdaget for eksempel at metaforer som hadde med fangenskap å gjøre, "ikke bare *handler om* fangenskap, men også *er det selv*" (ibid.:18). Når man tenker *innenfor* en metafor, er det vanskelig å se hva som er *utenfor* den. Wittgenstein brukte flueglasset som metafor for metaforen. Fluene i flueglasset, en gjennomiktig beholder, blir lokket inn i beholderen. Selv om utgangen finnes, siden fluene kom inn i den, finner de den ikke. De stanger mot glassveggen og ser bare verden gjennom glasset. Filosofen som søker erkjennelse, er å ligne med de stangende fluene, men vanlige folk bare avfinder seg med sitt manglende klarsyn.

Den tyske filosofen Hans Blumenberg (Blumenberg 2002/1998) hevder at metaforene er unnværlige i menneskenes liv. De gir "mening", det vil si distanse til den eksistensielle tomheten. Vi klarer oss ikke uten metaforene, eller det Vico kalte "den lille fabel", når vi står overfor eksistensielle gåter eller personlige vanskeligheter. Filosofen Blumenbergs begrep "mening" er altså like eksistensiell som sosialpsykologens Jerome Bruners "mening" (Bruner 1990).

Johnson og Lakoff har følgende hovedpoeng:

- "Fornuft" (reason) er ikke en universell størrelse, som Kant hevder, men skapt gjennom enkeltmennesker som alle tenker og resonnerer ved hjelp av samme type biologiske system: "Each experience is an embodied experience" (Johnson og Lakoff 1999:562). Kroppen begrenser hva vi kan sanse, og hvordan vi sanser. Fornuften er imidlertid "evolutionary" i Darwins forstand. Menneskeheten utvikler stadig mer "kontekstuell fornuft", men ikke den endelige "fornuft" eller "sannhet".
- Fornuften er mindre bevisst enn vi har trodd: "Reason is not completely conscious, but mostly unconscious" (ibid.).
- Fornuften er ikke klar og eksakt, den er overveiende metaforisk og fantasirik ("imaginative").
- Fornuften er ikke saklig ("dispassionate"), men påvirket av følelser (ibid.:4).

For Johnson og Lakoff blir poenget at ny empirisk erkjennelse av og bevissthet om hvordan vi tenker, er en forutsetning for ny innsikt og bevegelse i tenkningen. De er imidlertid på ingen måte determinister. Menneskets tenkning fanges lett inn i metaforer eller skjema, men vi kan overkomme begrensningene ved å utvikle vår metakognitive bevissthet. Dette krever imidlertid en viss anstrengelse:

But we also have considerable cognitive flexibility, which provides for a limited but crucial freedom of conceptualization. Because we have multiple metaphors for our most important concepts, those metaphors can sometimes be reprioritized. It may be possible to learn to use certain metaphors rather than others and to learn new metaphors. Occasionally we become aware of some of our metaphors and their connections to each other, which may generate new ways of understanding. Because complex concepts and worldviews consist of basic concepts and metaphors bound together in complexes, it may be possible to learn new complexes. And because we are conscious beings capable of reflection, we may be able to learn to monitor the use of our cognitive unconscious, provided that we learn how it operates (ibid.:537).

Det er på samme vis Jerome Bruner mener vi kan overkomme begrensningene ved den syntagmatiske tenkemåten som alltid vil ha et subjektivt og rettferdiggjørende perspektiv. Paradigmatisk tenkemåte krever også en viss anstrengelse og en høyere refleksiv bevissthet om egen posisjon (Bruner 1986).

“Fornuft” i vestlig filosofisk tradisjon er altså en konstruksjon som lett kan motbevises, ganske enkelt i hvert enkelt menneskes erfaring med sin egen fornuft, sine følelser, sin fantasi og sine drømmer? Hvor kommer det hele fra? To typer kognitive strukturer samvirker: På ett nivå er det “basic-level” og “image schema³⁵”; på neste nivå skjer metaforiske projeksjoner. Strukturene er knyttet til vår fysiske kropp og styrer hvordan vi gjennom kroppen orienterer oss i verden og tolker verden. Vår kropp er i vår folketeoretiske og metaforiske forestilling en ”container”, og den er alltid det punktet vi orienterer oss ut fra. Det får for eksempel ganske store konsekvenser for hvordan vi ordner verden og finner mening i den.

En metafor overfører noe konkret til noe abstrakt

Abstrakt tenkning og abstrakt kategorisering er i høy grad metaforiske. Dette forklares slik:

The literal, however, cannot capture the order of all domains. "In domains where there is no clearly discernible preconceptual structure to our experience, we import such structure via metaphor. Metaphor provides us with a means of comprehending domains of experience that do not have a preconceptual structure of their own". Preconceptual structures are thus mapped from source domains onto target domains (Lakoff 1990/1987:303).

Det som skjer, er at noe fra den *konkrete* verden vi kjenner, blir metaforer på noe *abstrakt* som mennesket selv må konstruere. Vi overfører eller projiserer det konkrete over på det abstrakte. Det abstrakte ”fins” ikke. Det er bare den fysiske verden som fins slik vi opplever den gjennom våre sanser. Vi bruker altså vår fysiske verden til å konstruere en metafysisk verden gjennom metaforiske overføringer. Dette handler ikke bare om fantasi, men også om rasjonalitet. Det er ikke noe vitenskapelig grunnlag for det sterke skillet mellom rasjonalitet og kreativitet som vi finner i vestlig tenkning (ibid.). Metaforer er helt grunnleggende for vår måte å oppleve verden på, for å konstruere mening og for å *overskride* konkrete hindringer og kunne se muligheter, ut over det konkrete, ut over her og nå.

De metaforiske begrepene angår selsvagt ikke bare intellektet. De påvirker hva vi erfarer, hva vi gjør, hvordan vi føler. Dette er vi ikke bevisst, det blir del av vår habitus, ”our embodied mind”.

³⁵ Mark Johnson definisjon av ”image schema” og ”metaphoric projection”:
”An image schema is a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience. The VERTICALITY schema, for instance, emerges from our tendency to employ an UP-DOWN orientation in picking out meaningful structures of our experience. We grasp this structure of verticality repeatedly in thousands of perceptions and activities we experience every day, such as perceiving a tree, our felt sense of standing upright, the activity of climbing stairs, forming a mental image of a flagpole, measuring our children’s heights, and experiencing the level of water rising in the bathtub. The VERTICALITY schema is the abstract structure of these VERTICALITY experiences, images, and perceptions. (...)

A second, related type of embodied imaginative structure central to my inquiry is metaphor, conceived as a pervasive mode of understanding by which we project patterns from one domain of experience in order to structure another domain of a different kind. So conceived, metaphor is not merely a linguistic mode of expression; rather, it is one of the chief cognitive structures by which we are able to have coherent, ordered experience that we can talk about and make sense of. Through metaphor, we make use of patterns that obtain in our physical experience to organize our more abstract understanding (Johnson 1990/1987: xiv/xv)

At dette stemmer, er det lett å finne spor av i dagligspråket. En dominerende metafor i vår tid er for eksempel "tid er penger". Slik legitimeres og bekreftes metaforen i dagligspråket. Du *kaster bort* tiden. Du kan *spare* tid. Forsinkelsen *kostet* meg en time. Vi har *investert* nok tid i saken. Vi har *mistet* masse tid. Han *stjeler* min tid osv.

Å tenke i tautologier

Metaforer er avgjørende for vår tenkning, og de er viktige når vi skal videreutvikle vår tenkning. Men om vi ikke har kunnskap om dem og et kritisk og bevisst blikk på dem, kan de på drastisk vis også *begrense* vår tenkning, og de kan selvsagt være effektive middel til å forføre eller manipulere andre menneskers tanker. Vi kan derfor fort bli metaforenes fanger. Vi tenker innenfor metaforen, vi tenker med den som medierende redskap. Dermed klarer vi ikke å tenke utenfor metaforen og går umerkelig over til å resonnerer i tautologier - et hovedpoeng i Mark Johnson og George Lakoffs bok *Philosophy in the Flesh* (Johnson og Lakoff 1999).

Jerome Bruner (Bruner 1997/1996) advarer på samme måte mot metaforiske tautologier i pedagogikken: "Pedagogikk er aldri uskyldig. Den er et medium som bærer med seg sitt eget budskap" (ibid.: 86). Bruner drøfter denne tematikken inngående i kapitlet "Hverdagspedagogikk" i boka *Utdanningskultur og læring* (ibid.: 71 ff.). En lærer som for eksempel kommer til sin gjerning fylt av Rousseaus metafor om barnet som en plante som skal dyrkes og elses fram, blir en helt annen lærer enn hun som kommer til sin gjerning fylt av begeistring for metaforen "survival of the fittest." Ingen av de to er der barnet er, men et helt annet sted.

Kognitiv teori framfører derfor en kritikk av både folketeoretiske og vitenskapelige framstillinger av tenkning, og ikke minst, forestillinger om rasjonalitet og fornuft i vesten³⁶. Et annet viktig ankepunkt mot vestlig forestilling om fornuft, er at det ikke har vært plass for følelsene. "Reason is not dispassionate, but emotionally engaged" (Johnson og Lakoff 1999:5).

Moralske og metaforiske familiemønstre

Gee presenterte kulturelle skjema for familien som kan kalles vestlige familiemønstre. Johnson og Lakoff gjør det samme, og deres to metaforer for familien er nokså like de to skjemaene vi har fått presentert gjennom Gee. Men Johnson og Lakoff *utvider* familiens betydning til ikke bare å være rommet for barneoppdragelse, men også til å være stedet der moral skapes, traderes og opprettholdes.

Våre moralske idealer stammer fra felles historiske erfaringer om hva som er best for oss. Velbefinnende og velvære erfares først i familien, først og fremst følelsesmessig. Opplevelsen i familien er essensiell for hvordan vi senere erfarer og tolker verden. Dette foregår metaforisk ved at familiemetaforen *blir utvidet* til en *universell moralstruktur* – de moralske forpliktelsene til familien blir metaforisk projisert til universelle moralske forpliktelser som gjelder alle mennesker. Familietypen er det konkrete, moralen er det abstrakte:

The Family of Man Metaphor

Family > Humankind

Each child > Each human being

³⁶ Varela, Rosch, Thompson (Varela m.fl. 1993/1991) finner mer samsvar i buddhistiske tanke-systemer.

Other Children > Every other human being
Family Moral relations > Universal morality
Family morality > Universal morality (Johnson og Lakoff 1999:310).

Johnson og Lakoff hevder at vestlig moral er basert på to hovedmetaforer³⁷. Det er “Den Strengte Familien” (“Strict Father Morality”) og “Omsorgsfamilien” (“The Nurturing Family Morality”). Disse er selvsagt ekstreme prototyper som en vil finne i alle slag varianter. Likevel vil det være forskjell mellom de to.

Omsorgsfamilien (“The Nurturing Family Morality”)

Den grunnleggende erfaringen bak denne modellen er å bli tatt vare på og bli vist omsorg. Barna forventes da å bli selvdisiplinerte og lære lydighet gjennom kjærlighet og respekt for foreldrene, ikke ut fra frykt for ytre straff. Et mål er at barna selv skal bli empatiske og omsorgsfulle voksne. Dette innebærer å lære å ha omsorg for seg selv – en betingelse for å kunne vise omsorg for andre.

Den strenge familien (“Strict Father Morality³⁸”)

Dette er en modell av familien som har som mål å utvikle sterke, moralsk rettskafne barn som er i stand til å forholde seg til verdens problemer. Nøkkelord er “ansvar”, “moralsk autoritet” og lignende. Alle foreldre mobiliserer empati og omsorg overfor sine barn, det gjelder i like høy grad innenfor denne familieformen som innenfor den andre, men dette blir formidlet på ulik måte. Forestillingen er at barna skal erfare en viss disiplin for å oppnå selvdisiplin.

Disse to ulike kulturelle skjema er del av habitus i vestlig kultur. Det fins mange flere. Vi så James Gee analysere de samme to grunnformene. De er grunnleggende redskap når vi handler i hverdagen og tolker og prøver å forstå våre hverdags erfaringer. De er, som vi har sett, skapt i kulturen, men formet gjennom våre erfaringer, våre følelser, våre kropp, våre sanser og våre bevisstheter. Det vil framgå i analysene av elevenes tekster, og intervjuer med de samme elevene, at disse to skjemaene lever i beste velgående i en norsk virkelighet.

Del 5: Fortellingen er metaforen for livet

Hvor kommer fantasi og framtidshåp fra? Mark Johnsen (Johnson 1990/1987) utforsker de biologiske forutsetningene for fantasien (“imagination”) i våre liv og hevder at etablerte

³⁷ These metaphors define a large part of Western moral tradition, but they are not unique to occidental culture. They are also widespread around the world, since their source domains come primarily from basic human experiences of well-being. The cross cultural research has not been done yet to determine whether any of them are truly universal, but some of them, such as Moral Strength and Moral Accounting are good candidates (Johnson og Lakoff 1999: 311/312).

³⁸ “Strict father” er en metafor og kan selvsagt like mye handle om en streng mor, understreker Johnson og Lakoff. Familien er i endring, men familiemetaforene endres ikke i samme takt som familieformene. Metaforene endres riktignok, men har likevel forbausende stabile grunnformer: “...metaphors are stable – conventionalized, entrenched, fixed for long periods of time” (ibid.: 60).

forestillinger om fornuft og objektivitet “is based upon a widely shared set of presuppositions that deny imagination³⁹ a central role in the constitution of of rationality” (ibid.: ix).

It is a shocking fact that none of the theories of meaning and rationality dominant today offer any serious treatment of imagination. You will not find it discussed in any of the standard texts on semantics or in any of the most influential studies of rationality. These works will, of course, acknowledge that imagination plays a role in discovery, invention, and creativity, but they never investigate it as essential to the structure of rationality (ibid.)

Det er sjokkerende at vi ikke har utforsket hva fantasi er, sier Mark Johnson. ”Fantasi” er et typisk eksempel på et område der selv vitenskapen nøyer seg med folketeoretiske forestillinger, hevder han. ”Fantasi” dyrkes for eksempel i pedagogisk sammenheng, særlig i forhold til begrepet ”fri”, ”fri fantasi”, som er et opplagt utslag av folketeori. Fantasien er på ingen måte ”fri”. Vi skal i det følgende, og avslutningsvis i denne delen, se på narrativ fantasi i en metaforisk/kognitiv sammenheng.

Denne delen av dette kapitlet skal altså handle om fantasi og muligheten til å tenke fremover, se seg selv i nye situasjoner, se muligheter for endring og utvikling. I en slik sammenheng er det vanskelig å skille “fantasi” fra mening, eksistensiell mening, eller mangel på mening i kulturen/e/subkulturen/e. Her spiller en bestemt metafor en helt avgjørende rolle. Det er nemlig slik at den mest grunnleggende diskursen vi har, nemlig fortellingen, med sin lineære struktur og sin begynnelse, midte og slutt, rett og slett er en metafor, den mest grunnleggende metaforen i våre liv: Livet er en reise fra begynnelse til slutt. Vi snakker om ”livsreisen”. Johnson og Lakoff forklarer hvorfor ved hjelp av kognitiv teori. Slik er overføringene.

A Purposeful Life is a Journey Metaphor

Journey > Purposeful Life

Traveler > Person Living a Life

Destinations > Life Goals

Itinerary > Life Plan (ibid.: 62)

”Mening” er et eksistensielt behov. For å føle mening må livet ha en hensikt. Et uttrykk for dette behovet for mening er en ”folk model according to which people are supposed to have a purpose in life, and there is something wrong with you if you don’t” (ibid.: 60). Dette meningsbehovet ligger som en folketeoretisk *forutsetning* i enhver narrativ struktur og *forutsettes* når vi tolker handlinger i en fortelling. Livet har en hensikt. Livet er en reise mot et mål. Det var m.a.o. en mening med reisen. Det hadde en hensikt å leve. Johnson og Lakoff kaller dette en ”kompleks metafor” i motsetning til en ”primær metafor”:

Primary metaphors are like atoms that can be put together to form molecules. A great many of these complex molecular metaphors are stable – conventionalized, entrenched, fixed for long periods of time. They form a huge part of our conceptual system and affect how we think and what we care about almost every waking moment (ibid.).

Metaforen virker selvsagt ikke alene, men sammen med folketeoretiske elementer av alle slag:

³⁹ Jerome Bruners “two modes of thought” må imidlertid kunne sees som et bidrag i riktig retning.

.. complex, everyday metaphors are built out of primary metaphors plus forms of commonplace knowledge: cultural models, folk theories, or simply knowledge or beliefs that are widely accepted in a culture (ibid.)

Fortellingens "personer" og "hendelser" blir metaforer for livsløp og livserfaringer. Hovedpersonene kan bli en Espen Askeladd i vår bevissthet, fortellingens offer eller en tragisk helt. Språket har et mylder av metaforer som støtter opp om grunnmetaforen, for eksempel "Livet er en reise", "livet er et eventyr", "han snublet på livsveien", "han sto på terskelen til livet", "jeg har rotet meg bort", "det var som jeg falt ned i et svart hull", "jeg har lenge gått i en gal retning", "jeg har gått i sirkel", "Jeg står på kanten av stupet", "jeg kom til lykkens port, osv.

Fortellingen skjer i vår kultur på en linje av tid, fra begynnelse til slutt, fra fødsel til død⁴⁰. Den narrative strukturen virker altså som en slags eksistensiell grunnmetafor på menneskelivet. Vi blir født i begynnelsen, lever våre liv i midten, og vi vet at en dag er alt er slutt. Gjennom den kulturelle forventningen om koherens i fortellingen, (jf. Mark Johnson: "unity"), omdanner den kontinuerlig verden til metaforer. Prototypiske situasjoner blir rotmetaforer på menneskelig skjebne - som Sisyfos som dag etter dag ruller den tunge steinen opp den bratte klippen. Hver dag ruller den ned igjen, og han må starte på nytt neste dag. Men Sisyfos gir seg aldri. Har han fremdeles et håp om å lykkes, eller holder han ut av ren plikt? Dette har vestlig litteratur drøftet og tematisert i de siste hundre år.

"Livet er en meningsful reise" er en kompleks metafor med fire undermetaforer. Komplekse metaforer kan brukes som basis for enda mer komplekse metaforsystemer. I vår kultur er for eksempel målet for kjærligheten en livslang *felles* reise. Vi får denne metaforen:

The Love Is A Journey Metaphor
Love Is A Journey
The Lovers Are Travelers
Their common Life Goals are Destinations
The Relationship is a Vehicle
Difficulties are Impediments To Motion (ibid.:64)

Slike komplekse metaforer setter sine spor i dagligspråket:

Look how *far* we've *come*. It's been a *long, bumpy road*. We can't *turn back* now. We're at a *crossroads*. We're heading *in different directions*. We may have to go *our separate ways*. The relationship is not *going anywhere*... (ibid.)

Vi ser hvordan konkrete reiseerfaringer projiseres over på et helt nytt område, nemlig kjærligheten. Dette er typiske metaforer i vestlig kultur, mens andre kulturer vil ha andre metaforer for kjærligheten.

Vi er nå ved fantasiens kjerne. Komplekse metaforer brukes altså til å tenke med, og til "å fantasere" med. Hypoteser om reiser ut i det ukjente overføres til hypoteser om den ukjente kjærligheten, eller som den grunnleggende metaforen vi startet med "A purposeful Life Is A Journey". Hypoteser om reiser ut i det ukjente, overføres til hypoteser om det livet vi er midt

⁴⁰ Slik er det ikke i alle kulturer, og slik har det ikke alltid vært i vår del av verden, jf. Homers epos, eller fortellingen om Ragnarokk i norrøn mytologi som er syklisk. Dette temaet har jeg skrevet om i kapitlet "Tenkningens" historie" (Penne 2001).

oppe i, og den framtida vi ikke kjenner, som kan gi grunnlag for livsmot og håp, men like gjerne avmakt og håpløshet. Eller slik formulert av Jerome Bruner:

Den andre selvfølgeligheten er at fantasien fremmes gjennom fiksjonen. Å finne en plass i verden, i den forstand at man får et hjem, arbeid, venner, er til syvende og sist en fantasihandling som en til slutt realiserer (Bruner 1997/1996: 67).

Hvordan skapes så våre "mental images" eller våre rammer for fantasi? Her er en forklaring som er basert på solid empiri, noe våre mest utbredte forestillinger om fantasi, nemlig folketeoriens, absolutt ikke er:

Metaphorical idioms are philosophically important in a number of ways. First, they show something important about meaning, namely, that words can designate portions of conventional mental images.

Second, they show that mental images do not necessarily vary wildly from person to person. Instead, there are conventional mental images that are shared across a large proportion of the speakers of a language.

Third, they show that a significant part of cultural knowledge takes the form of conventional images and knowledge about those images. Each of us appears to have thousands of conventional images as part of our long-term memory.

Fourth, they open the possibility that a significant part of the lexical differences across languages may have to do with differences in conventional imagery. The same metaphorical mappings applied to different images will give rise to different linguistic expressions of those mappings.

Fifth, they show dramatically that the meaning of the whole is not a simple function of the meanings of the parts. Instead, the relationship between the meaning of the parts and the meaning of the whole is complex. The words evoke an image; the image comes with knowledge; conventional metaphors map appropriate parts of the knowledge onto the target domain; the result is the meaning of the idiom. Thus, a metaphorical idiom is not just a linguistic expression of a metaphorical mapping. *It is the linguistic expression of an image plus knowledge about the image plus one or more metaphorical mappings* (Johnson og Lakoff 1999.:69). (Min uth.)

Folkepsykologien: Livet som fortelling som medierende redskap

Gjennom sitatet som følger, argumenterer psykologen Donald Polkinghorne for fortellingen som kilde til eksistensiell mening. Som det vil framgå, er det ingen motsetning mellom denne versjonen skrevet av en psykolog og presentasjonen over til Johnson og Lakoff:

Narrative meaning functions to give form to the understanding of a purpose to life and to join everyday actions and events into episodic units. It provides a framework for understanding the past events of one's life and for planning future actions. It is the primary scheme by means of which human existence is rendered meaningful. Thus, the study of human beings by the human sciences needs to focus on the realm of meaning in general, and on narrative meaning in particular (Polkinghorne 1988:11).

"What kinds of models are stories?" spør Jerome Bruner. "What do stories model metaphorically?" "Stories are like doppelgängers, operating in two realms, one a landscape of action in the world, the other a landscape of consciousness where the protagonists' thought and feelings and secrets play themselves out" (Bruner 2002:26).

The canonical and the possible are forever in dialectical tension with each other. And this tension especially impels and afflicts the third number of this book's subtitle: *Life*. For tales from life - autobiography, self-referent narrative generally ("self-making") - have as their purpose to keep the two manageably together, past and possible, in an endless dialectic: "how my life has always been and should rightly remain" and "how things might have been or might still be" (ibid.:13/14).

"Meningen med livet"

Folkepsykologien er altså i stor grad narrativ/metaforisk, noe som er to sider av samme sak, og den er ikke særlig logisk eller bygget på begreper. Den handler om mennesker som handler - mennesker som gjør noe på grunnlag av tro, plikt, ønsker og begjær. Folk strever for å nå mål, og de møter hindringer som de overvinner, eller som overvinnes dem. Det er viktig å holde fast på at Johnson og Lakoff kaller metaforen "A *purposeful* life is a journey", livet må ha en mening. At handlende aktører har hensikter, motiver⁴¹ *forutsettes* i tolkninger av mennesker rundt oss og i tolkninger av fortellinger av alle slag, enten de er muntlige, litterære eller filmatiske eller ulike former for mediefortellinger. Det er "meningsdelen" av metaforen over som stadig er oppe til debatt i vår samtid. Det som har vært meningsgivende for tidligere generasjoner, enten det er tradisjon, religion eller politiske ideologier eller annet, gir ikke lenger "mening" i en senmoderne tid. Kunsten, særlig litteraturen, har de siste hundre år tematisert dette meningstapet. Det reduserer likevel ikke meningsaspektet i metaforen, men viser at det er like sentralt som det alltid har vært. Mangel på mening er og blir en "mangel" som kunsten tematiserer som "mangel".

Jus og litteratur – å se bakover eller framover

Jerome Bruner har i de siste årene jobbet med juridiske fortellinger. Det ligger i sakens natur at fortelleren har en hensikt med sin fortelling i rettsaken. Fortelleren har som mål å *rettferdiggjøre* sin posisjon.

To sum up, law stories are narrative in structure, adversarial in spirit, inherently rhetorical in aim, and justifiably open to suspicion (ibid.: 43).

Men hverken dommere eller advokater setter særlig pris på å få komplimenter som store fortellere.

"They work hard to make their law stories so unstorylike as possible, even anti-storylike: factual, logically self-evident, hostile to the fanciful, respectful to the ordinary, seemingly "untailored". Yet in pleading cases, they create drama, indeed, are sometimes carried away with it (ibid.: 48).

Jusen ser bakover, til fortida, når den skal legitimere sitt virke. Tidligere fortellinger har skapt presedens og blir tolket som vedtatte og endelige: "Law looks to the actual, the literal, the record of the past". Opp mot disse fortellingene setter Bruner litterær fiksjon som er helt motsatt: "Literature errs toward the fantastic" (ibid.:61). Litteraturen ser ikke bakover mot det som er vedtatt og bestemt; litteraturen ser den helt motsatte vei, nemlig framover mot det mulige "bound only by verisimilitude" (ibid.:14). "Literary narrative "subjunctivizes"⁴² reality, as I suggested earlier, making room not only for what is but for what might be or might have been" (ibid.:51).

⁴¹ Slik er "A propositional attitude" forklart som del av folkepsykologien, under stikkordet "folkepsykologi" på "Wikipedia". A **propositional attitude** is a relational mental state connecting a person to a proposition. They are often assumed to be the simplest components of thought and can express meanings or content that can be true or false. In being a type of attitude they imply a person can have different mental postures towards a proposition, for example, believing, desiring or hoping and therefore imply intentionality. (Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Folk_psychology).

⁴² "Subjunctivize" er vanskelig å oversette til norsk i denne sammenhengen. "Subjunctive" betyr rett og slett konjunktiv. Subjunctivize er å "gjøre noe til konjunktiv, det vil si til mulighetenes modus, eller som Bruner sier i sitatet over "making room not only for what is but for what might be or might have been" (ibid.:51).

Handlingen i en samtidsroman fører ikke så mye til gjenopprettelse av en ny orden, som fortidas tradisjonsfortellinger gjorde, eller som jusens fortellinger gjør, som Bruner trekker fram som motsetning, men mer til *ny* erkjennelse, *nye* spørsmål, *ny* innsikt. Store fortellinger peker på problemer, men de løser dem ikke. "It is deeply about plight, about the road rather than about the inn to which it leads" (ibid.:20).

Through narrative, we construct, reconstruct, in some ways yesterday and tomorrow. Memory and imagination fuse in the process. Even when we create the possible worlds of fiction, we do not desert the familiar but subjunctivize it into what might have been and what might be. The human mind, however cultivated its memory or refined its recording systems, can never fully and faithfully recapture the past, but neither can it escape from it. Memory and imagination supply and consume its other's wares (ibid.:93).

Fantasi, handlekraft og abstrakt tenkning i en didaktisk sammenheng

Jerome Bruners beskrivelse av livsmetaforen/fortellingen som uttrykk for folkepsykologi kan brukes som en utdyping og videreutvikling av det Johnson og Lakoff beskriver som den komplekse metaforen "A Purposeful Life is a Journey". Metaforen er en språklig figur som overfører en kjent struktur til et nytt område der det gis en ny mening. Bruners bok *Making Stories. Law, Literature, Life* (Bruner 2002) handler om dette ene: å bevisstgjøre om at vi må lære å utnytte de metaforiske implikasjonene i de fortellingene vi er viklet inn i. Metaforiske fortellinger løfter oss nemlig *ut over* hverdagen, *ut i* det mulige. Han bruker stadig begrepet "subjunctivize" om kunsten, mens jusen holder oss fast i det konkrete. Kunstens fortellinger blir trening i mentalt å *overskride* begrensninger, se muligheter, endringspotensiale, håp og handling i livet. Dette skjer gjennom metaforisk tenkning, noe som krever systematisk trening og bevisstgjøring.

De didaktiske mulighetene stopper ikke der. David R. Olson (Olson 2001) fortsetter der Bruner stopper og stiller det grunnleggende pedagogiske spørsmålet: "Hvordan lærer vi å håndtere symbolssystemer, både matematiske og språklige?" Han tar utgangspunkt i konstruktivisme, "knowledge is not found, but made", men står samtidig i en kognitiv vitenskapelig tradisjon. Olsons bidrag kan leses som en måte å forklare et sosialkonstruktivistisk syn på læring innenfor en kognitiv tradisjon.

Olson refererer Vygotsky som hevdet at det å lære å skrive gjør barna språkbevisste. Vygotsky svarte imidlertid aldri på spørsmålet *hvordan* dette faktisk skjer? Dette svarer Olson på: "The distinctive process, I suggest, is that of model or metaphor, *of seeing one thing in terms of another, and that relation specifies a new concept*" (Olson 2001:111) (min kursivering):

Knowledge is constructed, I have suggested, when the learner can take one set of concepts and use them as a model for thinking about some other sets of events. My example was seeing speech in terms of writing or seeing nothing ("nothing" er her et matematisk begrep, min anm.) in terms of numerals. The basic mode is metaphor, abduction, narrative construal, inference to the best explanation; seeing one thing in terms of another, working with representations rather than things. These representations, accumulated archivally in maps, charts, books and computer programs provide many of these most important models (Olson 1994; ch. 10) (ibid.:113).

Metaforen er altså ikke bare en tenkemåte, en kognitiv struktur som styrer vår mentale virkelighet, men den er også et nødvendig redskap eller medium for læring. Læring av symbolske tegn, enten det er gjennom meningsskapende språklige symboler, eller det er matematiske symboler, går gjennom metaforer. Det er vårt skjema for å overskride, endre, transformere vår verden og virkelighet på alle nivå. Metaforen er altså vårt fremste didaktiske redskap og må prege alle læringsprosesser og meningsprosesser.

Del 6: Sosialiseringen inn i folkepsykologien med praktiske eksempler

Primærfortellinger

I *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin 1998/1953-4) kaller Bakhtin de folketeoretiske hverdagsfortellingene for "primærsjanger", eller "enkle sjangerer"; dvs. menneskehetens grunnleggende kommunikasjonsverktøy. Andre typer fortellinger, som for eksempel romanen, drama, vitenskapelige tekster, journalistiske tekster m.v., kaller Bakhtin for "sekundærsjangerer" eller "komplekse sjangerer" (ibid.:3). Når de sekundære sjangrene først finst, samspiller de med, endrer, og på ulike måter påvirker hverdagskommunikasjonen eller primærsjangeren. Dette skjer i større eller mindre grad sett i forhold til graden av kontakt det er mellom sekundære og primære sjangerer. I vår moderne medietid er også medietekster sekundære sjangerer som får betydning. Det fins altså alltid slektskap mellom de ulike fortellingstypene, og påvirkningen går begge veier⁴³.

Såleis er det ikkje berre dei bindande formene i nasjonalspråket (ordtilfang og grammatisk oppbygging) som er gjevne talaren, men også bindande former for ytringar, dvs. talegenrar. Desse siste er like nødvendige for den gjensidige forståinga som språkformene. Samanlikna med språkformene er talegenrane mykje meir ustabile, smidige og plastiske, men for det talande individet har dei normativ betydning,- dei vert ikkje skapte av han, men er gjevne han. Difor kan ein ikkje rekne den enkelte ytringa, trass all individualitet og skapande karakter, for ein *heilt fri kombinasjon* av språkformer, slik t.d. Saussure går ut frå (og etter han mange andre lingvistar) når han stiller ytringa (la parole) - som ei reint individuell handling- opp mot språksystemet som eit rein sosialt og tvingande system for individet (ibid.: 23).

Primærfortellingene er et medium eller, medierende redskap, for meningsskaping - for individet og for fellesskapet eller samhandlingen mellom dem. De er selve limet i kommunikasjonen i familien. Primærfortellingene får sine høyst lokale/kulturelle eller sosiokulturelle varianter. Narrative former vi vokser opp med i familien, blir del av vår habitus; hvem vi er, og hvem vi blir.

Sekundære versus primære sjangerer

Skriftlige fortellinger er "ferdig" fortalt når vi begynner å lese dem. De foregår i fortellingens tid og sted. De formidler et spesielt perspektiv på verden og inviterer til tolkning, opplevelse, erkjennelse. Disse fortellingene er bevisst retorisk utviklet som romaner, noveller, filmmanuskript, scenedramatikk eller andre skriftlige fortellinger. Foruten millioner av lesere, lyttere eller tilhørere verden over, opptar slike fortellinger litteraturvitere, kulturjournalister, historikere, folkeminnegranskere, sosiolingvister.

Folkepsykologiens muntlige fortellinger er annerledes. Det som er grunnleggende forskjellig, er at den folkelige fortellingen ikke er endelig avsluttet, den er på vei, den er utprøvende og mer

⁴³ Samme slektskap og gjensidige påvirkning mellom folkepsykologiens narrative tekster og for eksempel kunstens tekster viser også Jerome Bruner (Bruner 1986, 2002).

uforutsigelig, og utfallet er ikke alltid gitt. Disse fortellingene består i utgangspunktet av de samme elementene som kunstens fortellinger, men de blir gjerne til i en samtale der lytteren kan være mer eller mindre aktiv. Samtidig vil det kunne avdekkes en underliggende narrativ struktur (Ochs og Capps 2001).

Everyday conversational narratives of personal experience might be regarded as the country cousins of more well-wrought narratives (ibid.:3).

Eksempler på like primærdiskurser

Jerome Bruner (Bruner 1990) viser kommunikasjonen mellom førskolebarn og deres mødre og andre voksne i et svært sosialt belastet område av storbyen Baltimore. Timer med båndopptak viser at det i disse hjemmene fortelles et eller annet gjennomsnittlig hvert sjuende minutt i løpet av en dag. Tre fjerdedeler fortelles av moren. En fjerdedel av disse fortellingene handler om noe barnet har gjort. Det er primærfortellinger med en innledende orientering, lineær framstilling, en spenningskapende begivenhet, en løsning og noen ganger en evaluering. Et stort antall fortellinger handler i dette miljøet om vold og trusler. Døden tematiseres ofte. Barna lever i en farlig verden og må lære å passe på seg selv.

The stories moreover, almost always portray the narrator in a good light. The narrator's triumph very often take the form of getting the better of somebody in dialogue, and this is exemplified by the use of reported speech, reported speech that is not only dramatic, but rhetorically appropriate for a direct and tough presentation of self, as in this fragment: "And she says, "Look at the big nosed B-I-T-C-H." And I turned and I says, "Uh, you talking to me?" I said, "ARE YOU TALKING TO ME?" I says, "Well you fat slob, I put you in a skillet and strip you down to normal size, if you mess with me".

The corpus contains very few examples of "telling stories of oneself." The emphasis is on the perils of Agentivity in a tough world and how one copes in that world by deed and by word (Bruner 1990:83/84).

Barn innføres i kulturen gjennom primærfortellinger som er allestedsnærværende. Barna i Baltimore forberedes på en tøff verden. Det er svært få eksempler i dette materialet på at barna får "fortelle om seg selv". I de tilfellene der materialet viser at barna gjenforteller de voksnes fortellinger, forteller de gjerne en enda mer dramatisk og overdrevet versjon av den fortellingen de har hørt av de voksne.

Vi ser her konturene av en kommunikasjon fra et sosialt miljø som er temmelig antagonistisk i forhold til verden der ute. Verden er farlig, fiendtlig og uforutsigelig. Primærdiskursen i hjemmet blir konsoliderende og mer monologisk enn dialogisk med krav om "vi-opplevelse" på bekostning av "jeg-opplevelse". Disse barna i Baltimore oppdras innenfor det Gee viser er den amerikanske arbeiderklassens skjema for barneoppdragelse, eller innenfor den metaforen som Johnson og Lakoff kaller "den strenge familien".

Alle oppvekstmiljø og familiemiljø er "spesialisert" med henblikk på kulturelle behov, sier Bruner. Det formidles gjennom fortellingene som del av primærdiskursen, og det er denne diskursen barn møter verden med, og selvsagt skolen med. Barna gjør disse fortellingene til sine, de blir del av barnas diskurs, deres diskursive identitet.

I det følgende presenteres noen utsnitt av muntlige fortellinger med barn (Ochs og Capps 2001). Det første sitatet illustrerer den familiemetaforen som Johnson og Lakoff kaller

”omsorgsfamilien”. Amerikanske mødre fra middelklassen er typiske representanter for denne familietypen, og undersøkelser viser at de stimulerer barna til å fortelle om seg selv, sine tanker og følelser, og de engasjerer barna i samtale om fortida tre ganger så ofte som for eksempel koreanske mødre som har en mer vi-orientert tilnærming til barna sine:

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 mother’s use of narratives of personal experience to promote a sense of the child as an individual (ibid.:66).

....

Barn fra amerikansk middelklasse tok naturlig nok initiativ til fortellinger ut fra ”seg selv”, slik utdraget under illustrerer:

Child: mommy, to who will I tell how my day goes?
Mother: Okey, let’s hear about your day.
Child: well, I puzzled and () and () and I made()
Mother: A what?
Child: a shoe print
(...)

Det neste utdraget foregår på en helt annen diskursiv bakgrunn, nemlig familiemetaforen ”Den strenge familien”. Barna fra et amerikansk arbeiderklasse miljø tok ikke initiativ til fortellingene på samme måten som middelklassebarna. Det var gjerne de voksne som tok initiativet, og fortellingen kom gjerne til å handle om noe barnet hadde gjort feil. I det følgende utdraget får barnepike Sue femåringen Wendy til å fortelle mora om da hun kom til å knuse et påskeegg.

Sue: Tell yo’ mamma where we went today
Wendy: Mama took me’n Sally to the Mall.
Bug Bunny was=
Sue: =No, who was that,
That wasn’t Bugs Bunny.
Wendy: Uh, I mean, Peter, no uh a big Easter bunny was there.
’n we, he, mamma got us some eggs=
Sue: =’n then what happened?
Wendy: (turning her head to one side) I don’t remember.
Sue: Yes, you do,
What happened on the climbing=
Wendy: =me’n Sally tried to climb on this thing,
’n we dropped, I dropped, my eggs, some of ’em.
Sue: Why did you drop your eggs?
What did Aunt Sue tell you ’bout climbin’ on that thing?
Wendy: We better be careful.
Sue: No, ’bout eggs ’n climbing
Wendy: We better not climb with our eggs, else’n we’d drop ’em (ibid.:68).

Vi ser hvordan den voksne definerer situasjonen ut fra en moralkode som bare hun har nøkkelen til. Barnet må tilpasse seg og forme fortellingen om turen i de voksnes bilde, ikke i sitt eget bilde.

Forholdet til fortida: hvordan skal vi huske?

De neste to utdragene kan illustrere andre aspekter. Det gjelder det faktum at metaforisk tenkning må læres og utvikles. En samtalokultur med veldig stor vekt på ”fakta” motarbeider for eksempel

utviklingen av evnen til å se muligheter, ”subjunctivize” som Jerome Bruner kaller det (Bruner 1986, 2002).

Det følgende er et utdrag fra en undersøkelse der flere av de voksne begrenset barna sine når de utfoldet egne fortellinger. I stedet oppmuntret de dem til nøyaktighet, til respekt for ”fakta”:

Mother: What did aunt Susie buy you?

Child: glasses

Mother: She bought you glasses,

And did she buy you anything else?

...It was a particular kind of truck.

What kind of truck was it?

Child: a green truck.

Mother: I wasn't talking about the color

What was the type of truck?

It was for sand.

What kind of truck was it?

Child: Dump truck (Ochs og Capps 2001:75)

Her er et annet eksempel som viser samfortelling mellom mor og barn der mor skal få barnet til å minnes (Barnet er 30 måneder):

Mother: Last year, remember it was Halloween. Remember that? Who did we go trick-or-treating with?

Child: ()

Mother: Didn't we go with some friends? Who did we go with? Do you Remember who came trick-or-treating with us?

Child: With who?

Mother: With who? You tell me. You had two friends come over. Which ones went tricking-or-treating?

Child: Stacy

Mother: Not Stacy. Who? Come on (ibid.:262).

Men barn i andre familier får konstruert fortida på mer åpne måter.

Robin Fivush and Elaine Reese observed that children in some families learn to ”exhibit an elaborative or reminiscient narrative style” in which they ”integrate events, people, and relationships into a larger life story” and ”provide richly detailed and progressive accounts of events” (ibid.:260).

Her er en samtale mellom far og barn:

Father: You did fall down, didn't you?

You got your foot caught in one (a root) and went plop fell right

Down in the sand.

Did it hurt?

Child: no

Father: Yes, I don't remember

But I think you cried a little bit, didn't you?

Child: Hum

Father: Well, let's see, what else did we do?

I think we just went for a walk

And then we sat down when we got back in the woods

And we looked around

It was really pretty up there, as I recall.
It's all green, trees are all green,
And there were the birds, chirping and singing.
I think it was pretty nice
That was fun
Now I think we just went back and got in the car,
And drove back to Pete and Paul's.
Remember that?
Child: ha
Father: That was our vacation to Michigan, wasn't it?

Dette og det neste utdraget er fra samme studie som handler om å konstruere en biografisk fortid sammen med små barn. Den neste samtalen er annerledes. I denne samtalen om felles fortidsopplevelse er fokus igjen dreidd mot fakta, mot konkrete og praktiske ting i opplevelsen. Det emosjonelle berøres ikke.

Mother: Do you remember last Easter?
Child: yeah
Mother: What did we do at Easter?
Child: What
Mother: What did we do at Easter?
Child: Yeah
Mother: Can't remember?
Child: Yeah?
Mother: We dyed Easter eggs
Child: Yeah
Mother: Who helped us dye Easter eggs?
Child: What?
Mother: Do you remember who helped us dye Easter eggs?
Child: Yeah
Mother: Who?
Child: (No response)
Mother: Grandma Shirley (ibid.:261)

In summary, these studies suggest that families who draw children into elaborate, affect-laden conarration make their past experience vivid and memorable. Family conarration as a whole gains complexity and symmetry, as children participate more actively.

On the negative side, active co-tellership that consists of constant questioning or supplying extensive information about past events for others highlights only certain facets of experience and deflects other facets from narrative expression (ibid.: 262).

Ochs og Capps peker videre på et viktig paradoks når vi har med muntlige fortellinger å gjøre, det vil si å uttrykke personlig erfaring i narrativ form. Selve denne språklige handlingen medfører samtidig en avpersonifisering, "de-personalization". For selv om erfaringen oppleves unik, så er den skapt gjennom språket, formet gjennom det sosiale språket. Individuelle og særegne erfaringer blir fortalt gjennom et sosialt felles språk, "become co-narrated according to local narrative formats": gjenkjennelige typer, situasjoner, mennesker, og ikke minst, gjennom sosiokulturelle diskursive rammer, rådende moral, menneskesyn og lignende, som helt uunngåelig begrenser både framstillingsform og eventuelle tolkninger av dem. "It is in this sense that narratives of personal experience are at the same time narratives of impersonal experience" (ibid.:55).

Det er nettopp dette Bakhtin understreker i det sitatet som innledet denne delen av kapitlet:

Difor kan ein ikkje rekne den enkelte ytringa, trass all individualitet og skapande karakter, for ein *heilt fri kombinasjon* av språkformer (Bakhtin 1998/1953-4: 23).

Lisa Capps og Elinor Ochs viser i boka *Constructing Panic. The Discourse of Agoraphobia* (Capps og Ochs 1995) hvordan en ung mor, Meg, med to barn gjennom språket og selvfortellingene konstruerer seg selv som hjelpeløs, abnorm og syk. For å overkomme sin lidelse må hun ved hjelp av terapi begynne å fortelle på en annen måte, "re-narrativizing", "another life construction". Men før det skjer, har Meg i flere år samfortalt med sine barn og farget deres fortellinger og tolkninger med sin angst.

That is, children's guided participation in daily activities and interactions can be viewed as an apprenticeship in feeling as well as in thinking. Interaction with caregivers socialize children into particular ways of feeling. Children learn how to express and interpret emotion. They learn how to present emotional portraits of themselves and others. (...)

Language provides a uniquely powerful medium for the socialization of emotion. Learning to press and interpret emotion is tied to learning how to use particular kinds of language (ibid.: 148).

Del 7: Avslutning: Tilbake til Bakhtin, Burke og Wertsch

Bakhtin og den andre

Bakhtin stilte noen grunnleggende spørsmål som er relevante i dette arbeidet: Hvor "fri" er vår tanke, vår bevissthet? Hva betyr andre mennesker for oss, for vår forståelse, vår opplevelse av verden? Hva kan kunstens tekster bety i et menneskeliv? Og i våre moderne liv, hva betyr medietekstene? Kort sagt, hva er forholdet mellom vår subjektive verden og verden der ute som bare kan medieres og tolkes gjennom språklige, d.v.s. symbolske tegn?

Ifølge Bakhtin er vår bevissthet først og fremst basert på "den andre", på "de andre". Selvet uten andre har ingen mening. Vi kan ikke skille selvet fra verden. Selvet er dialogisk, sier Bakhtin. Vi står i en samtidig og kontinuerlig relasjon til verden, og vi kan aldri unnslippe dette samspillet. Eksistensen er en "felles" hendelse. For Bakhtin er språket det som knytter oss til verden.

Existence is not only an event it is an utterance. The event of existence has the nature of dialogue in this sense; there is no word directed to noone (Holquist 2002/1990:27).

Hvordan skaper individet mening? Det er aldri bare *en* mening, men en uendelighet av meninger, sier Bakhtin, men individet må redusere mulighetene "to a restricted set". I bevisstheten utkjempes en "krig" mellom "cognition" and the "world".

Bakhtin translates Dostoevsky's dictum that the heart of man is a battleground between good and evil into the proposition that the mind is a theater in which the war between the centripetal impulses of cognition and the centrifugal forces of the world is fought out. I can make sense of the world only by reducing the number of its meanings, which are potentially infinite - to a restricted set (ibid.:47).

Hva er det med språket som gjør det til selve terskelen mellom selvet og de andre? Bakhtin finner svaret i språkets evne til å skape "addressivity" og dialog. Individet er aldri isolert så lenge kommunikasjon er mulig. Enhver ytring er alltid et svar på noe.

...an utterance is never in itself originary; an utterance is always an answer. It is always an answer to another utterance that precedes it, and is therefore always conditioned by, and in turn qualifies, the prior utterance to a greater or lesser degree (ibid.: 60)

De normene som ytringa gir uttrykk for, er som andre sosiale normer, for eksempel normer vi finner i juridiske systemer eller i etiske systemer. De fins i den enkeltes bevissthet, men den enkelte tilhører spesielle grupper som mener det samme eller noe lignende: ""I" of such individual minds is always assumed to be a function of the "we" that is their particular groups" (ibid.)

Men forholdet til verden er aldri statisk, det er dynamisk. Vi møter språk med språk gjennom hele livet. Også Bakhtin bruker romanen som allegori for eksistensen, for livet. Romanen er en ytring, skrevet av en forfatter. På samme måte er vi "forfattere" i våre egne liv (ibid.:30).

Selvet *er* ingen fortelling. Nåtida er kaotisk. Vi *ordner* imidlertid kaos, gjør det *forståelig*, ved hjelp av den narrative strukturen. Vi har hørt om vår begynnelse, vår fødsel, fra andre. Når vi skal se våre liv i en sammenheng, må vi se oss i en fortelling, slik vi ser andre. "I see others as bathed in the light of their whole biography" (ibid.).

Litteraturen er spesielt viktig fordi den gir anledning til å utforske muligheter for å lære "authorship", lære å bli forfatter i sin egen livshistorie der "forfatter" forstås som å fullbyrde eller skape sin verden til en ytring på en måte som minst mulig begrenser ens muligheter. Forskjellen mellom å oppleve verden gjennom språklige tegn og handlinger i hverdagen og ved å lese en litterær tekst, er ikke absolutt; det er heller snakk om gradforskjeller. Hver gang vi snakker, gir vi struktur, mening, orden til vår verden; hver gang vi skriver eller leser en litterær tekst, "we give the greatest degree of (possible) order to a world" (ibid.:85). (Se også Gerrig 1993).

Kenneth Burke og individets grammatikk for handling

Kenneth Burke har utviklet en slags fortellingens "grammatikk" som kan brukes til å tolke og forstå menneskelig handling, både i livet og i litteraturen. Vi er tilbake der dette kapitlet begynte med James V. Wertsch' bok *Mind as Action*. Samtidig er vi midt inne i hermeneutikkens helt grunnleggende spørsmål: Litteraturvitenskapens, teologiens, sosialpsykologiens eller filosofiens spørsmål. Vi er også midt inne i sosialantropologiens spørsmål; slik kommentert av Clifford Geertz allerede i 1973:

Meaning, that elusive and ill-defined pseudoidentity we were once more than content to leave philosophers and literary critics to fumble with, has now come back into the heart of our discipline. Even Marxists are quoting Cassirer; even positivists Kenneth Burke (Geertz 1973:29).

I dette kapitlet har jeg fulgt kognitiv teori parallelt med diskursteori, og som det har fremgått, har jeg ikke endt opp med behaviorisme (Winther Jørgensen og Phillips 1999), men blitt ført direkte inn i hermeneutiske grunnlagsspørsmål. Der føres samtalen om individet, og om enkeltmenneskets rolle og muligheter *innenfor* diskursive rammer. Et tilbakevendende spørsmål er forholdet mellom individ og strukturelle forhold. Som det vil fremgå, fører mange spor, fra mange faglige utgangspunkt, til Kenneth Burke.

Kenneth Burke (Burke 1969/1945, 1973/1941, 1966) er mest kjent som litteraturteoretiker, men, som hos Jerome Bruner eller Bakhtin, er det ingen dramatiske skiller mellom "liv" og "diktning" i hans teoretiske univers. Nettopp derfor tolker vi ubønhørlig våre egne og andres handlinger inn i *symbolske* meningsunivers, hevder Burke. Som meningsskapende mennesker tolker vi kontinuerlig de handlingene vi er viklet inn i. Når vi tolker, *forutsetter vi alltid motiver og hensikter* for disse handlingene i meningsuniverset (jf. Johnson og Lakoff 1999, Turner 1998/1996).

Når Kenneth Burke (Burke 1966) setter opp sin "Definition of Man", er det første og overordnede punktet at mennesket er "the symbol-making animal" (ibid.:3). Uten symboler er vi i kaos. Symboler gir mening, men avgrensner og begrenser også vår virkelighet. Symboler er knyttet til strategi, og det er alltid følelser på spill. Burke viser et vakkert eksempel:

Obviously, to illustrate this point, there is an embarrassment of riches everywhere we choose to look, in the history of mankind. But almost by accident, let us pick one, from a book, *Realm of the Incas*, by Victor W. von Hagen. I refer to the picture of a

"proprietary cairn, called *apacheta*, found in all of the high places of Peru on the ancient road. As heavily laden travelers passed along the road, they placed a stone on the *apacheta* as a symbol of the burden, "and so left their tiredness behind".

We are further told that "the Persians, the Chinese, and the Greeks adopted more or less the same custom" (ibid.:8).

Den "mening" steinen fikk når den i en symbolsk handling ble lagt på varden, er ikke vesensforskjellig fra språkets mening brukt i en kontekst som er gjenkjennelig og kan tolkes i en felles kultur. Et ord er "a link between us and the nonverbal". Dette ordet fungerer som en skjerm ("terministic screen") som skiller mellom oss og det usagte. Ordet kan for eksempel være et ord med positive konnotasjoner som for eksempel "utvikling". Det usagte har dermed, ved hjelp av en språklig handling, fått den positive tegnverdien "framgang". Språk er i seg selv en dramatisk begrensning av de mulighetene som virkeligheten gir. Om "utvikling" over ble benevnt med begrepet "nederlag", eller kanskje "stillstand", endres ikke bare ordet, men vår opplevelse, vår holdning, vår reaksjon. Alt endres. Verden og virkeligheten endres.

Kenneth Burke tar altså også utgangspunkt i den metaforiske modus og sier at mennesket tenker og tolker handlinger i *overført betydning*, som symbolske handlinger, i livet og i litteraturen. Motiv, hensikt, mening får symbolsk verdi som bakgrunn for handlinger, og vi trenger et felles språk, et tolkningssystem for å tolke symbolske handlinger. Symbolsystemet farger vår verden og vårt syn på verden. Vi opplever verden slik vårt symbolsystem tillater oss å se verden, gjennom våre "terministic screens".

Følgende sitat kunne sannsynligvis vært uttalt av både Mikhail Bakhtin og Pierre Bourdieu, men det er Kenneth Burke som skriver i *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method* : "Critical and imaginative works are answers to questions posed by the situation in which they arose. They are not merely answers, they are *strategic answers, stylized answers*" (Burke 1966:1). Livet er et strategisk prosjekt, og "spillereglene" er vårt språklige symbolssystem.

Burke (Burke 1969/1945) utvikler nettopp på en slik bakgrunn en slags motivenes grammatikk som er en metode for å tolke menneskelige handlinger *i den konteksten de oppstår i*:

What is involved, when we say what people are doing and why they are doing it? An answer to that question is the subject of this book. The book is concerned with the basic forms of thought which, in accordance with the nature of the world as all men necessarily experience it, are exemplified in the attributing of motives. These forms of thought can be embodied profoundly or trivially, truthfully or falsely. They are equally present in systematically elaborated metaphysical structures, in legal judgements, in poetry and fiction, in political and scientific work, in news and bits of gossip offered at random (Burke 1969/1945:xv).

Burke som skrev sine bøker et halvt århundre før for eksempel Johnson og Lakoff, *forutsetter* det samme motiv for menneskelig handling som den metaforen som Johnson og Lakoff kaller "A Purposeful life is a Journey". Burkes "grammar of motives" er en femkant ("a pentad") som består av "Act, Scene, Agent, Agency, Purpose" (ibid.). Burke hevder at fortellinga, enten den oppstår i livet eller i kunsten, forutsetter en person (agent) som handler (act) for å oppnå et mål (purpose) i en gjenkjennelig setting (scene) og eventuelt med et hjelpemiddel (agency). Det som driver handlingen framover, er en ubalanse mellom to eller flere av elementene i femkanten. Slik oppstår konflikt og problemer innenfor den narrative strukturen.

In a rounded statement about motives, you must have some word that names *the act* (names what took place in thought or deed), and another that names *the scene* (the background of the act; the situation of which it occurred); also, you must indicate what person or kind of person (*agent*) performed the act, what means or instruments he used (*agency*), and the *purpose* (ibid.).

Det er et viktig poeng at de fem faktorene samspiller, de står i relasjon til hverandre. Det ene fører til det andre⁴⁴.

...(.)any complete statement about motives will offer *some kind of* answers to these five questions: what was done (act), when or where it was done (scene), who did it (agent), how he did it (agency), and why (purpose) (ibid.).

James V. Wertsch (Wertsch 1998) bruker Burkes teori som hjelpemiddel når han skal "stay in the middle" mellom individ og samfunn i sitt sosiokulturelle prosjekt. Med utgangspunkt i Burkes pentade minner han om at sosiologene har en tendens til å framheve *scenen*, mens psykologer framhever individene (agent) (ibid.:16). I boka legger han spesielt velt på "mediert handling" ("mediated action"), i Burkes pentade "agency" og "agent", og dialektikken som oppstår mellom individet og det medierende redskapet (ibid.:17).

Jerome Bruner (Bruner 1997/1996), også inspirert av Kenneth Burke, bruker den narrative plottstrukturen for å beskrive grunnelementer i positiv selvutvikling. To aspekter er universelle, hevder han. Det første handling. Selvutvikling oppstår ut fra følelsen at man kan sette igang og gjennomføre handlinger på egen hånd. Derfor blir evnen til å handle en forutsetning for positiv selvutvikling. Det andre aspektet går på om selvets muligheter skal gå i en positiv eller negativ retning. Det menneskelige selv konstruerer en "liste" over aktive møter med verden. En slik liste settes i forbindelse med fortida, såkalt selvbiografisk hukommelse. Selvet har en forhistorie, og

⁴⁴ Går vi her tilbake til Zygmunt Baumans eksempel (Bauman 2003/1988) i note 15, på det Kenneth Burke ville ha kalt "terministic screens" i den tidlige sosiologien, kan vi se Burkes pentade som en metode som kan brukes for å unngå "færdigpakket og færdigfortolket" common sense-opfatninger av mennesket i samfunnet. Pentaden fokuserer aldri på et element, for eksempel individet og individets motiv, men alltid på samspillet mellom menneske, samfunn, hjelper/hjelpemiddel og hvordan motiv/handling farges av dette samspillet.

det har muligheter i framtida. Det er et "mulig selv" som regulerer aspirasjoner, tillit, optimisme eller motsetningen, pessimisme og avmakt (ibid.:64).

I alle kulturer vil visse fortellinger bli dominerende i forhold til andre. Disse dominerende narrative vil inneholde den foretrukne og "vanlige" måten å bli anerkjent på i den spesielle kulturen. Å avvike fra den, krever en nyorientering som kan gå mot økt inkludering eller økt ekskludering. Begge mulighetene kan bli dominerende markører i et identitetsprosjekt.

Selv de enkleste fortellinger er avhengige av et handlende selv. Uten en som handler, oppstår ingen handling. Sentralt i hver fortelling er en aktør; det kan være en aktiv og handlende person, en passiv tilskuer, eller et offer for andres handlinger. Vi erfarer selvet som handlende versus ikke-handlende (Bruner ibid:65).

Avslutning

Dette kapitlet har handlet om språket som medierende redskap for å skape mening. To aspekter har vært framhevet spesielt som særlig sentrale for meningsskaping, og det er narrative strukturer og metaforiske strukturer, og som vi har sett, er de rett og slett siamesiske tvillinger, en narrativ struktur er en metafor.

Det er gjennom kulturen at vår bevissthet dannes, enten vi ender opp som handlende helter i våre egne liv med planer og prosjekter, eller går inn i en tilskuerposisjon eller en passiv avmaktsposisjon. Det vil framgå av det datamaterialet som skal analyseres, at de språklige mulighetene til å utforske mulighetenes modus ikke aktiveres i samme grad i de tre ungdomsskoleklassene som her skal følges. Det er tydelige språklige forskjeller mellom gruppene og mellom elevene. Det innebærer blant annet at språklige ressurser som fremmer handling og aktivitet, strategi og planlegging ikke tas i bruk, kort sagt, denne muligheten til å se sitt liv i et framtidsprosjekt som en aktivt kan være med på å skape.

"Kultur er overorganisk, men den danner også individenes bevissthet," sier Jerome Bruner. "Dens individuelle uttrykk ligger i *danningen av mening*, ved å gi mening til ting innenfor ulike rammer" (Bruner 1997/1996: 37). Barn og unge må derfor få hjelp til å videreutvikle sin narrative kompetanse. Men de må også lære å beherske språket på et metalingvistisk nivå, for eksempel gjennom å lære å tolke hverdagens tegn og symbolsystemer. Arbeid med teksttolkning etter folkepsykologiens logikk tjener hverdagsforståelsen, det vil si meningskonstruksjon i hverdagen - og omvendt - hverdagsforståelse tjener tekstforståelse og tekstkompetanse som er så viktig for å lykkes i skolen og videre i utdanningssystemet

Kap. 3: Det situerte klasserommet. Om ”talte språk” og “tause språk” og en heldagsprøve i norsk.

Dette kapittelet er å anse som et anslag til det datamaterialet som skal presenteres i denne avhandlingen og kan samtidig brukes til å belyse relevansen av teorien som ble presentert i forrige kapittel for vår daglige konstruksjon av mening.

Vi skal her møte elevers belysing av det moralske aspektet ved å bryte loven på ulike måter; et tema som opptar oss alle, og som til alle tider har opptatt alle samfunn. Vi er midt inne i folketeoriens tematikk, i kunstens tematikk og i forskningens stadige undersøkelser av bruddet på det vanlige og forventede, det som i litterær teori siden Goethe har vært kalt ”den uhørte begivenhet”, og som vi i dagligtalen metaforisk pleier å kalle ”å havne på skrâplanet”, en bevegelse fra ”oppe” til ”nede”.

Elevene lever i en tekstverden som er mye mer gjennomgripende enn de få tekstene som forelegges dem i skolesamfunnet. I min prosjektbeskrivelse som er referert i 1. kapittel, stilles blant annet følgende spørsmål: ”Hvordan konstruerer enkeltelever mening og selvforståelse gjennom ulike språklige handlinger? Hvilke språklige handlinger i kulturen påvirker elevenes selvforståelse? Et overordnet mål vil være å vise i hvilken grad ulike kontekstuelle diskurser blir en del av elevenes selvforståelse”.

I tråd med mine forskningsspørsmål er jeg her ikke først og fremst interessert i *hva* elevene mener om dette kulturelt sentrale spørsmålet. Jeg er primært opptatt av å belyse *hvordan* de diskursivt konstruerer sine meninger. Hvilke kulturelle skjema de henter mening fra?

B-klassen på Drabantbyskolen

Ingen kan lukke døra til klasserommet og der skape den beste av alle verdener. Den verden vi alle er nødt til å leve, tenke og erfare i, flytter selvsagt med inn i klassen. Det er dette situerte klasserommet vi her skal inn i. Elevene som skriver i dette kapittelet, går i B-klassen på Drabantbyskolen. Drabantbyskolen ligger i et område av byen der sosiale problemer er tydeligere og oftere tematisert enn på Byskolen, både på avisenes førstesider og i forbindelse med hendelser som berører skolehverdagen, og som derfor tematiseres på skolen. Et tema som stadig dominerer mediene oppslag i denne perioden, er kriminalitet knyttet til gjenger. Dette temaet er med i alle tekstene som ble skrevet om årsaker til kriminalitet i denne klassen. Da den samme oppgaven ble gitt i klassen på Byskolen, var kriminalitet og gjenger ikke tematisert annet som noe en elev ironiserte over i et essay.

Elevene som skriver i dette kapittelet, skriver her sin aller siste heldagsprøve i norsk før eksamen i 10. klasse. De vil senere få framstille seg selv som individer i intervjudelen, men her vil jeg lese disse tekstene som kulturelle tegn, som del av samtidens diskurser som på ulike måter medieres av elevene. Jeg vil vise at disse tekstene forteller mer om språk og tenkning i kulturen enn de forteller om hver enkelt elev som skriver innenfor denne skolens institusjonelle rammer en

vårdag i 2003. Samtidig tematiserer og reflekterer disse elevene indirekte over forhold som er mer nærværende i deres hverdag enn i hverdagen til elevene på Byskolen som løser de samme oppgavene annerledes.

Samtidas myter om det frie menneske

Den skapende, problemløsende og prosjektorienterte eleven er et mål i den pedagogisk-psykologiske diskursen i den vestlige verden. På engelsk brukes metaforen "the independent learner" som et mål i pedagogisk diskurs (Arnot 2004). Sosialpsykologen Nikolas Rose sier det slik:

Over the last fifty years, and with increasing vociferousness over the last decade, we have witnessed the rise of a language of the self framed in terms of freedom, autonomy, self-fulfillment and choice. The modern subject, that is to say, is attached to a project of identity, and to a secular project of "lifestyle" in which life and its contingencies become meaningful to the extent that they can be construed as the product of personal choice (Rose 2005/1991: ikke paginert).

Denne aktive og dynamiske ungdommen har som mål å "realisere seg selv", "løsrive seg" fra foreldre, skal ut og stå "på egne ben", skal ha "selvstendige meninger". Forestillingen om det frie, autonome menneske henger diskursivt tett sammen med våre hverdagsteorier om barns utvikling, og i ikke minst, vår pedagogiske praksis, vår hverdagspedagogikk. Denne "friheten" er konstruert i språket, av språket (Bruner 1986, 1990, Geertz 1973, 2000, Rose 1998/1996). Forestillingen er nært knyttet til det kulturelle skjemaet for middelklassens barns utvikling som er omtalt flere ganger i forrige kapittel (Gee 2003/1990, 2000, Johnson og Lakoff 1999).

Selvet som dialog

Det vil snart framgå at disse tentamenstekstene på Drabantbyskolen formidler en mye mer komplisert verden enn den som så manende og optimistisk formidles gjennom L97, eller som vi kan skimte bak lærerens velvillige tilrettelegging av språk og tekster i dette konkrete klasserommet, helt i tråd med L97. Gjennom en slik prøvende tilegnelse av eksisterende diskurser gjenbrukes mange av kulturens stemmer, det vi med Bakhtin kan kalle "flerstemmighet" (Bakhtin 2002/1986). Vi skal også se at slike "stemmer" i kulturen vil *transformeres* gjennom elevenes mediering (ibid., Wertsch et al 1995b) og avdekker nye og mulige problematiske aspekter ved dem i en pedagogisk kontekst.

Selvet som noe som eksisterer "i seg selv" er en konstruksjon, hevder også Bakhtin. Selvet er en *relasjon*. Det som former bevisstheten, er basert på "otherness", på den/de andre, på det som allerede "er sagt". Selvet er dialogisk, men ikke som en binær opposisjon mellom to parter, men som *en samtidig relasjon* (Holquist 2002/1990:19). Alle formidler det allerede uttalte, ordene blir assimilert og derved "tilpasset" i prosessen. Bakhtin reformulerer det gamle filosofiske spørsmålet "How can I know myself?" til et helt annet spørsmål: "How can I know if it is I or another who is talking?" (ibid.).

Flerstemmigheten i B-klassen

16 elever skrev en oppgave innenfor denne tematikken. De har valgt ulike sjangrer (intervju, fortelling, novelle, artikkel). Oppgavene er formulert åpent slik tradisjonen har utviklet seg (Evensen og Vagle 2003:13). Alle de seks oppgavene (utdelt på eget ark av læreren) kretset rundt

temaet ”å bryte loven” og tematisering av årsaker til at noen bryter loven. Elevene kunne skulle selv lage en passende overskrift. I det følgende siterer jeg fra 10 av disse tekstene⁴⁵.

Elevene ”er” i språket, i kulturen. Det er mange flere stemmer i disse tekstene enn det vi kan kalle ”elevens” eller ”ungdommens” stemmer. De kommuniserer folketeoriens diskurs, lærerens og skolens diskurs, mer eller mindre bevisst ”ekspertenes” eller mediemenernes diskurs. Samtidig får altså elevenes tekster trekk som en knapt kan finne i en offentlig diskurs. De transformeres gjennom ungdommens bruk.

Læreren var åpen og sjenerøs, og hun var stolt av elevene sine. I en etterfølgende dobbelttime leste hun selv opp så mange tekster hun rakk uten å kommentere dem eller gradere dem nærmere og uten å røpe hvem skribenten var, men skrøt generelt av ”godt språk” og ”fine skildringer”. Elevene så ut til å like dette. På ulike vis, gjennom elevenes minespill og kroppsspråk, ble det likevel klart for alle hvem forfatteren var til enhver tid.

Denne læreren deler sannsynligvis den lærerholdningen til elevenes skriving som vi kan lese ut av KAL-prosjektet som vurderer eksamensbesvarelser fra 10. trinn (ibid.:26). En av prosjektets hovedkonklusjoner er at L97s hovedprinsipp om ”samhandling gjennom tekst” også i noen grad karakteriserer eksamensprosessen. Selv i eksamenssituasjonen er det rom for eksperimentering og utfordring av oppgavetekstenes rammer uten at dette får negative konsekvenser: ”Der ser ut til at et helt sentralt hovedaspekt ved den nye læreplanen – den diskursive orienteringen – er i ferd med å slå rot i skriveopplæringen” (ibid.).

Denne fleksibiliteten når det gjelder vurdering av elevenes tekster i skolen, tillegges i sitatet over den nye læreplanen. Det kan muligvis også være en følge av det Thomas Ziehe kaller ”den kulturelle avhierarkisering” (Ziehe 2005/2001) i skolen, noe som endrer både lærerens rolle og samtidig endrer normer for hierarkisering av gyldige språkformer i klasserommet.

Analysemetode

Når elevene skal drøfte årsaker til kriminelle handlinger, ber vi om folketeoretiske årsaksforklaringer, ikke vitenskapelige forklaringer, i den grad slike måtte finnes. ”En” kanonisert forklaring fins iallfall ikke, det fins mange knyttet til ulike diskurser. I et sterkt religiøst miljø vil vi sannsynligvis finne religiøse eller religiøs-moralske forklaringer. I et psykologisk miljø vil vi finne psykologiske forklaringer. I et politisk miljø vil vi finne forklaringer som finner sin løsning i konkrete politiske handlinger, for eksempel nedlegging av fritidsklubber i bydelen.

⁴⁵ De ti elevene hadde gitt tekstene følgende titler:
Dominique: ”Folk kan aldri nok om andre til å dømme rettfærdig”.
Lilja: ”Hvorfor gjør ungdommer hærverk?”
Lisa: ”Intervju”
Ali: ”Ungdom og kriminalitet”
Wasime: ”Snakker ut på grunn av skyldfølelse”
Jens: ”Hærverk og stjeling”
Pervezh: ”Hytta”
Lena: ”Var det verdt det?”
Mari: ”En spesiell interesse”
Sverre: ”Artikkel om ungdom som blir kriminelle”
Alle navn her og i resten av avhandlingen er endret.

Jeg vil gi her eksempler på det diskursive repertoaret elevene tar i bruk når de skal forklare menneskelige handlinger som lovbrudd. Eksempelene i det følgende presenterer bare de mest framtrepende talemåtene i tekstmaterialet. Hvilke kulturelle skjema/metaforer henter elevene vurderinger og årsaksforklaringer fra, eventuelt dukker nye metaforer opp? Tematikken er brudd på loven. En kan kanskje forvente at moral er en relevant tematikk i elevtekstene. Elevene skriver om ungdom i en skolesituasjon. Dermed er skolens, foreldrenes, samfunnets holdninger til ungdom og oppvekst en sannsynlig tematikk der de henter årsaksforklaringer. Har for eksempel elevene tilegnet seg vitenskapelige begreper og talemåter, politiske talemåter og lignende, kort sagt, hvilke stemmer taler med i elevenes tekster. James Paul Gee sier det slik:

Each of us is a member of many Discourses, and each Discourse represents one of our ever- multiple identities. These Discourses need not, and often do not, represent consistent and compatible values. There are conflicts among them, and each of us lives and breathes these conflicts as we act out our various Discourses. For some, these conflicts are more dramatic than for others (Gee 2003/1990:ix).

Flere av elevtekstene har en narrativ struktur. Det gjelder først og fremst sju noveller/fortellinger, men det gjelder også tre av fire intervju som er ordnet lineært. Det er interessant å vurdere hvilke narrative plottstrukturer som er valgt, (progressive, regressive eller stillestående), og hvilken rolle den unge lovbrakeren er gitt i det narrative plottet, aktør eller offer, og hvordan dette valget av rolle medvirker til å begrunne/forklare handlingene (Gergen 2005/1998, Burke 1969/1945).

Språklig repertoar

Mange av elevene i denne klassen er flinke til å skrive. De strekker seg sammen og samtidig mot det offentlige språket, først og fremst slik det framtrer i massemediene. De kjenner offentlige sjangerkonvensjoner. Elevene traderer kulturens talemåter, begrep som knapt utgjør aspekter av hverdagspråket deres. Ali, som har skrevet en artikkel⁴⁶ om årsaker til lovbrudd blant unge, begynner slik:

Det er mange årsaker til at ungdommer begår kriminelle handlinger. Det kan være grunner som ungdommene ikke vet selv. De kan ligge i ubevisstheden.

Ali har helt sikkert ikke lest Freud og kan ingen teori om psykoanalyse. Men han gjør begrepet "ubevisstheden" til sitt. Begrepet følges ikke opp eller forklares nærmere, men anslår tonen i resten av Alis artikkel. Ungdommene i Alis tekst er alle ofre for omstendigheter, indre eller ytre: dårlige karakterer, fattigdom, kjedsomhet, påvirkning fra medier, men først og fremst gruppepress fra dårlige venner.

Tre av de fiktive intervjuene presenterer "eksperter": "psykologer" eller "politikere". Det språket disse karakterene bruker, er psykologiske eller pedagogiske fraser som er del av fagspråket som eleven har fanget opp og bruker på papegøyevis, en slags buktaling som de presenterer som fakta uten at de kjenner den diskursen begrepene er en del av. Et annet eksempel fra psykologi/terapi som er brukt i to ulike tekster er "destruktive følelser". Mari skriver:

Personen kan få destruktive følelser i seg og gjøre ting han kanskje angrer på etterpå.

⁴⁶ Elevtekstene er gjengitt uten eventuelle rettskrivingsfeil. Ingen syntaktiske endringer er foretatt.

Lilja har skrevet et fiktivt avisintervju med ”arbeiderpartipolitiker May Britt Christensen” og en eldre kvinne, ”Gerda Halvorsen”, som har skrevet et leserbrev signert ”Irritert mormor”. I det siterte utdraget som følger, ser vi elevens sensitivitet for to kulturelle diskurser. Den ene er utpreget folkelig og framstilt nokså ekspressivt (nesten parodisk) i sine krav om straff av unge kriminelle, innenfor skjema/metaforer som Johnson og Lakoff kaller ”strict father-morality” (Johnson og Lakoff 1999). Eleven benytter ordspråkslignende talemåter for å karakterisere leserbrevskribenten: ”øye for øye, tann for tann”, ”grave sine egne graver” og klisjeer, ”onkel politi”. Den andre presenterer hun i høy grad som en politiker som snakker distansert, handlingsorientert og avpersonalisert om ”gode tilbakemeldinger”, ”prosjekt”, ”kontrakt”, ”prosedyrer”, ”positive resultat” m.m.

May Britt Christensen, du har nå fått gjennom et prosjekt som gjør det slik at ungdomskriminelle kan slippe straff, hvordan forsvarer du dette?

For det første så er dette et opplegg som har fått veldig gode tilbakemeldinger. Prosjektet vil gå over to år, kanskje lengre hvis muligheten byr seg. Dessuten så slipper ungdom ikke straff. Dette er bare et alternativ til fengselsstraff. Ungdommene må skrive under en kontrakt, og hvis denne brytes, så er det tilbake til de vanlige prosedyrene. Målet er å få ungdommene til å etablere et vanlig lovlydig liv, og dette tror vi vil fungere utmerket.

Gerda Halvorsen, du har nå hørt alt Christensen har sagt. Hvordan stiller du deg i forhold til denne saken?

Jeg kan ikke tro hva jeg hører. Dette er jo helt sykt! Skulle en tur med onkel politi være nok? Dette er ungdommer som har utført kriminelle handlinger. De må straffes øye for øye og tann for tann. Slik var det i min barndom. Hvis dette blir gjennomført, så kan vi gamle like godt begynne å grave våre egne graver! Gamle mennesker vil ikke føle seg trygge. Dette må politikerne gjøre noe med, ikke bare tro! Tro kan man gjøre i kirka, ikke på Stortinget!

”Politikeren” kommenterer utspillet:

Nei, jeg skjønner at hun er skeptisk til noe nytt, men dette har også vært utprøvd i Danmark og med positive resultater. Det er jo også det vi ønsker. Vi ønsker at alle i Norge skal føle seg trygge, også Gerda Halvorsen. Og med dette så får ungdom også hjelp og muligheten til å starte et nytt liv. I stedet for å bli kastet i fengsel som kanskje medfører økt kriminalitet etter fengselsoppholdet.

Lilja viser her imponerende høy metaspråklig bevissthet. Hun setter to gjenkjennelige diskurser opp mot hverandre.

Omsorgsfamilien som kulturell metafor

13 av de 16 elevene som har skrevet om årsaker til lovbrudd, resonnerer innenfor omsorgsfamilien som metafor (ibid.) eller det kulturelle skjema som Gee (Gee 1999) kalte middelklassens skjema for barneoppdragelse. Typisk for dette skjemaet er at den unge skal næres i omsorg og nærhet, men skal etter hvert gjennom forventede stadier av løsrivelse og autonomi.

Innenfor en slik familiestruktur er det ikke ”naturlig” å bli kriminell, ifølge elevene. Opp mot denne selvsagte og gode modellen setter de opp antitesen som er den strenge familiemodellen. Når hovedpersonene likevel blir kriminelle, er det først og fremst fordi de har vært utsatt for den strenge familiemodellen. Gjennom den blir de utsatt for ytre krav og press som skaper indre press fordi de ikke har fått den omsorgen de trenger fra foreldre, skole eller samfunn. Den manglende omsorgen fra samfunnet materialiserer seg først og fremst i mangel på ungdomsklubber i lokalmiljøet eller andre fritidstilbud. Dette er et moment alle har med. Den manglende omsorgen fra skolen skyldes kjedsomhet eller dårlige karakterer. Dermed mister de unge motet og blir ofre

for gruppepress og dårlige venner. Hovedpersonene er alle framstilt som ofre for ytre eller indre omstendigheter. Ingen er handlende aktører i sine liv. Alle er ofre.

Går vi nå tilbake til utdraget fra Liljas intervju over, ser vi den samme antitesen. Liljas lojalitet ligger hos den saklige politikeren som ikke vil gi de ungdomskriminelle vanlig straff, men ansvarliggjøre dem gjennom tillit og avtaler, m.a.o. ta dem med det gode. Den sinte gamle damen er nærmest parodisk framstilt som representant for det motsatte. Hun raser mot slike moderne metoder og står for en ekstrem utgave av "strict father-family".

Lovbrudd som løsning på indre press

Lisa har skrevet et fiktivt intervju med en psykolog og Villy, en ung innsatt. Intervjuet utvikler det samme resonnementet som referert over: "Psykologen" får spørsmålet: "Hva mener du er grunnene til at ungdom begår hærverk?"

Først og fremst er det viktig å si at barn og unge som bryter loven, har virkelig en grunn til å gjøre det. Noe er galt i livene deres når de gjør slike ting. Det er derfor viktig å behandle dem positivt og ikke som samfunnets avskum. Det de trenger, er behandling og et verdig liv. Bare ved å gi dem kjærlighet kan vi unngå kriminelle handlinger i fremtiden. Grunnen til at disse ungdommene kommer skjært ut, er mange. Det kan være kjedsomhet, press fra venner, hevntanker, impulsive handlinger, at de trenger noe å skyte av etterpå og andre problemer.

Den kriminelle "Villy" får spørsmålet: "Hva gjorde at du Villy utagerte, og andre ungdommer utagerer ved å gjøre hærverk?"

Jeg hadde samme rutine dag ut og dag inn. Gå på skolen, komme hjem, gå på trening fordi faren min ville at jeg skulle bli flink i fotball, gjøre lekser fordi moren min forventet at jeg fikk gode karakterer, se på tv og legge meg. Jeg likte jo å gjøre disse tingene, men det at det ble forventet at jeg gjorde det bra, var så innmari slitsomt. Hvis jeg for eksempel bare var sliten slik at jeg ville være hjemme fra treningen en dag, kunne jeg ikke det. Jeg følte at friheten min ble tatt fra meg. Derfor begynte jeg å gjøre hærverk slik som å tagge på ting, sette fyr på dem og generelt ødelegge ting. Det gikk så langt at vennene mine ikke ville være sammen med meg fordi jeg var så aggressiv. Jeg begynte å være med andre taggere og kom i et dårlig miljø. Derfra ballet det bare på seg. Jeg elsket å gjøre hærverk fordi jeg visste at foreldrene mine før eller senere ville oppdage at den "vesle gutten" deres ikke var så perfekt som de ville han skulle være. Det tror jeg alle som begår hærverk opplever, at noe er galt med deres verden, og at hærverk er et middel, er deres "løsning". Det kan være at man er ute etter spenning, at man vil ha oppmerksomhet eller andre problemer.

"Intervjueren" ber så "psykologen" om å kommentere "Villys" svar.

Herr Jensens daværende situasjon er ganske naturlig, dessverre, og mange ungdommer som føler seg presset til å være foreldrenes "små engler", utagerer ved å gjøre hærverk. Det er iallfall helt naturlig å gjøre noe med all den irritasjonen som bygger seg opp. Noen får destruktive følelser i seg, som depresjon eller lav selvfølelse som i verste fall kan føre til selvmordsforsøk, mens noen, slik som Villy, altså gjør destruktive handlinger mot samfunnet i stedet. Psykisk sett er det siste bedre, men det kan debatteres ytterligere senere.

"Villy" følger opp "psykologens" svar:

Jeg fikk en veldig streng oppvekst, slik at jeg følte at dette forventet foreldrene mine, mens jeg følte at jeg ikke taklet å være så flink. Jeg mener jeg kunne ha fortalt foreldrene mine hva jeg følte, men de kunne ha litt mindre forventninger til meg.

"Psykologen" svarer:

Mange er ikke klar over at dette er en klassisk årsak til å gjøre hærverk, men det er det faktisk. Et godt forebyggingsstiltak er ved for eksempel å tilby flere aktiviteter til de som kjeder seg, og til de som vil ha litt spenning. Da kan man også få en aktivitet der man ikke føler at man er tvunget til å være flink, og heller konsentrere seg om å ha det gøy. Det ville forebygget kjedsomhet, depresjon og dermed fjerner man selve grunnlaget for å gjøre hærverk. Så min avsluttende setning til alle som skal lese dette, må være klar over at det er mange alternativer til hærverk, og at alt ordner seg hvis man takler følelsene på riktig måte.

Denne teksten viser den samme dikotomien som den forrige. Den strenge familien er skadelig for den unge. Strenge foreldre og ytre press fører til ”destruktive følelser” som resulterer i ”destruktive handlinger”. Vi kan ane et metaforisk system der ungdom som påføres press utenfra, blir metaforisk ”fylt” av noe negativt som ”naturlig” må finne sin utløsning, det som i teksten benevnes med ”utagering”. Om ikke det indre presset får sin utløsning, kan enda verre ting skje: ”depresjon eller lav selvfølelse som i verste fall kan føre til selvmordsforsøk”. En ungdom i en slik situasjon trenger hjelp og tiltak som en syk som trenger en slags metaforisk medisin mot det indre trykket. ”Medisinen” er flere aktiviteter som gir spenning og er gøy, og som ikke har for store forventninger om at den unge skal være flink. Dette vil forebygge ”kjedsomhet” og ”depresjon”. Dette er helt ”naturlig”, sier den fiktive psykologen i Lisas tekst.

Tekstens to aktører resonnerer begge innenfor omsorgsmetaforen. De tar begge avstand fra en streng oppdragelse som kan føre til utagering. ”Psykologens” diskurs er utelukkende terapeutisk. Den unge lider av feil oppdragelse. Samfunnets behov, det at kriminalitet er brudd på moral, tematiseres ikke. Dette er heller ikke ”logisk” i en diskurs der følelsene er så sterkt fokusert.

Tekstene over uttrykker mange elementer av våre folketeorier om psyken, vår folkepsykologi, som vi kan finne i full virksomhet både i akademiske miljø og innenfor skolemiljøet. Vitenskapelige vendinger som for eksempel ”det ubevisste” blir absorbert av folketeorien, det vil si, blir tatt ut av sin teoretiske kontekst og begynner å leve sitt eget liv som en universell sannhet. I elevenes tekster blir metaforene/forklaringsmodellene bare uttrykt en anelse for konkret, for bokstavelig. Lærerne eller mediemenere vil sannsynligvis ikke angi følgende som årsak til kriminalitet så åpent og direkte som elevene: ”kjedsomhet, press fra venner, hevntanker, impulsive handlinger, at de trenger noe å skryte av etterpå og andre problemer”.

Likevel kan vi i tekstene over finne elementer av samtaler vi alle har inngått i, hørt i tv-debatter eller lest i både populære og vitenskapelige artikler. Det følgende utsagnet virker kanskje ikke helt urimelig i en offentlig samtale: ”at alt ordner seg hvis man takler følelsene på riktig måte”.

Alle formidlers andres språk, sier Bakhtin, men ordene blir assimilert og bearbeidet eller tilpasset i prosessen (Bakhtin 2002/1986:163). Elevenes bearbeiding henter sin næring utelukkende fra den terapeutiske diskursen, overhodet ikke fra diskurser om moral eller ansvar for fellesskapet. Ungdom blir framstilt som en utsatt gruppe som ikke må tvinges eller presses og trenger hjelp og støtte fra de voksne og fra samfunnet.

Den farlige, men helt nødvendige friheten

Liljas tekst tematiserer et annet gjennomgangsmotiv i disse tekstene, nemlig ”friheten” (Rose 2005/1991): ”Jeg følte at friheten ble tatt fra meg. Derfor begynte jeg å gjøre hærverk”. Det er nærliggende her igjen å minne om Gees skjema for middelklassefamilien som har frihet gjennom løsrivelse som mål. Denne kulturforventede friheten tematiseres som et slags naturbehov i disse elevenes tekster. Sverre skriver for eksempel:

En annen grunn til at de gjør hærverk, kan være at de skal være opposisjonelle til foreldrene eller lærerne, siden de er i puberteten som er en ganske vanskelig periode i livet. De er lei av å være den lille ungen til mamma og pappa og vil forandre på dette ved å lage opprør. De vil løsrive seg.

Men det dukker opp dramatiske paradokser i elevenes frihetsdiskurs. Her kommer gjengtematikken inn i disse elevenes tekster. Friheten viser seg også å være uhyre problematisk. Ingen kan nemlig orke å være "fri" helt alene, og ute i friheten er det fare på ferde. Samtlige elever har med gruppepress og angst for ikke å være medlem av den rette gjengen som årsak til kriminalitet.

Ali:

Gruppepress er også en stor årsak. Selv om foreldrene har gitt dem mye oppmerksomhet og kjærlighet, blir ungdommen presset til en gruppe fordi de ikke har noen andre å gå med. Så de ender opp i feil gjeng. Slik kan en gjeng lett utnytte en person.

Jens:

Men hva kan man gjøre for å forhindre at ungdom begår slike handlinger? Når de gjør det for å virke tøffere for vennene sine, eller for å komme inn i en gjeng, kan det være litt vanskelig å gjøre noe med det. Det at man kan bli straffet, er kanskje bare med på å gjøre det enda mer spennende og vågalt å gjøre hærverk.

Andre moment som går igjen i flere tekster, i tillegg til mangel på ungdomsklubber, er påvirkning fra tv, kjedsomhet og behovet for spenning.

Fortellingene

Ytre sett var elevenes svar likevel like. På forbløffende vis er altså visse diskursive aspekter ved elevenes svar likevel like. Jeg har vist eksempler på hvilke tause språk som taler - hvilke kulturelle skjema de henter sine normer fra i tekstene. Hvordan konstruerer de sine aktører i en plottstruktur? Her er også påfallende likheter. Av de som skrev noveller eller fortellinger, og tre intervju med en underliggende narrativ struktur, valgte alle unntatt en elev⁴⁷ en regressiv plottstruktur som medierende redskap. En tekst er i tillegg vanskelig å kategorisere, men er mer åpen. Siden elevene resonnerer innenfor en regressiv plottstruktur, endte fortellingene i tragediens modus. Hovedpersonene er alle ofre for omstendigheter (Burke: "scenen").

Dominique har skrevet en novelle om ei ensom jente som bor alene sammen med sin veldig strenge far. "Folk kan aldri nok om andre til å dømme dem rettferdig," heter teksten.

Jeg skriver her for å få fram et poeng. Det her er viktig. Dette er en historie om ei jente som føler seg utenfor både blant venner, foreldre og alle. Hun heter Karen. Karen bor i et rekkehus alene med sin far, Stig.

"Karen" får ikke gå ut på hverdagene for å være sammen med vennene sine. For å vekke farens oppmerksomhet og omsorg, stjeler hun i butikken. Men alt blir bare mye verre for hovedpersonen. Faren blir enda strengere.

⁴⁷ Denne ene eleven skrev samtidig innenfor et helt annerledes kulturelt familieskjema og hans tekst skal behandles til slutt i denne analysen. En annen avviker ved å introdusere internalisert samvittighet. Den skal også diskuteres i det følgende.

Hvorfor sier folk at det bare er min feil? Hadde jeg fått oppmerksomhet, penger når jeg trengte det, noen å snakke med isteden for å holde alt inne, være et barn og fri som alle vennene mine, så hadde det ikke skjedd. Han fortsatte å være den egoistiske faren, ”ikke bry seg faren”. Tok han ikke hintet? Det var et rop om hjelp, et rop om frihet. ”Man kan ikke lære en gammel hund å sitte”.

Moral:

“For å hjelpe barna dine, må du snakke med dem. Fortell dem det du føler som far, og som foreldre. Diskuter problemer med dem. Lytt til dem. La barna dine vite at du bryr deg, og at du er glad i dem uansett hvilken forbrytelse de har gjort.”

Årsaken til den fiktive hovedpersonens problemer er en streng far som ikke lytter til henne og snakker ut med henne. Hovedpersonen ”Karen” setter omsorgsfamilien opp som en utopi, der det lyttes og snakkes ut om følelser, der barnet kan være fri som vennene, og der kjærligheten er betingelsesløs, selv etter at hovedpersonen er tatt for tyveri.

Ali har et lignende resonnement i sin artikkel.

Foreldre må være aktive i å kommunisere med barnet sitt. Hvis man ikke gir barnet sitt oppmerksomhet, tror ungdommen at ved å gjøre en forbrytelse, er eneste måten å få det på. Eller at foreldrene ikke vil bry seg, uansett.

”Var det verdt det?”

Lena har skrevet novellen ”Var det verdt det?”. Den er spesiell fordi den gir oss innblikk i den fiktive hovedpersonens tanker og følelser. Slutten er åpen som tittelen antyder, akkurat slik en god novelle er beskrevet i litterær teori. Leseren blir presentert for hovedpersonen, Simen, i timene før han skal begå sitt første biltyveri. Dette er den siste og avgjørende ildprøven han må gjennom før han kan bli godtatt som medlem av gjengen.

Simen satt på rommet sitt. Han gruet seg til det som skulle skje etterpå. Han visste at han må gjøre det i dag. Geir hadde sagt at det var siste frist.

Men ville han gjøre det? Ville han virkelig gå så langt bare for å bli med i klubben? Det var en fryktelig streng lov de hadde, syntes Simen. De kunne jo tatt noe sånn som å klatre til toppen av et tre eller gjøre et farlig triks med sykkel eller noe sånt. Man trengte vel ikke gjøre noe ulovlig?

Gjennom indre monolog beskrives Simens nervøse uro og engstelse som gradvis går over i anspenhet og frykt. Tankene kretser stadig rundt ”det uunngåelige”.

Simen syntes at det var helt forferdelig å måtte gjøre det, men han bare måtte inn i klubben. Det var den tøffeste og mest fryktede klubben i hele bygda, med mest respekt og høyest status.

I Simens hjem er en omsorgsfull mor. Når gjenglederen er på døra for å hente ham, vet leseren at Simen er vettskremt. Mor kommer og ber ham om å bli hjemme, det er for sent å gå ut, sier hun, han er ikke ferdig med leksene. ”Å, mor, jeg er 16 år gammel!” ”Har du glemt det?” skriker han ut, og mor må gi seg. ”Ikke bli for sen, da,” sier hun og trekker seg tilbake. Simen er over et kulturelt forventet stadium i denne scenen, han skal være ”fri” og ferdig med mors omsorg. Mor må gi ham rett. Hun må slippe taket. Simen drar så ut og stjeler bilen. Men så dukker politiet opp:

Plutselig banket det på ruta. Alle tre skvatt. Hjertet til Simen dunket hardt, hardt. Hva skulle de gjøre nå? Dette var ikke planlagt! En politikonstabel lukket opp døra. ”Hva er det dere guttunger driver med?” Ingen av dem sa noe. De bare så ned i fanget sitt. ”Da får dere bli med meg på stasjonen.”

De tre guttene gikk ut av BMW-en og mot politibilen. De satte seg inn i bilen. Simen var på gråten. Hva skulle han gjøre nå? Dette var ikke sånn det skulle være.

”Velkommen i klubben,” sa Geir. Simen bare nikket. Da kom det i hvert fall noe positivt ut av det. Han kom med i klubben, men var det verdt å risikere fengsel for? Var det verdt å bli kriminell og ødelegge det plettfriske rullebladet?

Simen visste ikke. Akkurat nå var alt bare rot i tankene hans. Han kom ikke til å klare å tenke ordentlig og vite om alt hadde vært verdt det før han levde som vanlig igjen. Men kom alt noen gang til å bli som før?

Her slutter novellen. Hovedpersonen blir beskrevet som en snill gutt som gjør leksene, selv den dagen han skal begå sitt første biltyveri. Han ønsker mest av alt å slippe å gjøre noe galt. Han resonnerer, imidlertid, som om det ikke er noe valg for ham. Å bli ekskludert fra gjengen er utelukket. Her er ingen tanker om rett og galt. Han er redd for å bli tatt, men enda mer redd for å bli gående alene uten venner.

Skribenten Lena markerer sin reflekterte distanse til hovedpersonens bruk av friheten der ute gjennom den åpne slutten, Familien er beskrevet som et godt sted å være, så ”Var det verdt det?”. Hun inviterer leseren til å reflektere rundt det samme dilemmaet.

De omtalte tekstene er skrevet innenfor omsorgsmetaforen. Et av målene med denne oppdragelsen, er at barnet en dag skal være i stand til å internalisere familiens omsorg og deretter kunne ta vare på seg selv og andre. Moral, det å godta felles rammer for rett og galt, er selvsagt del av denne omsorgen. Ingen av disse tekstene diskuterer moral som ansvar for fellesskapet. Det som fokuseres, er følelsesmessige reaksjoner og angsten for å bli alene.

Den lovløse gjengens lov

Det er, imidlertid, en interessant spenning i disse tekstene mellom omsorgsmetaforen og det lovløse universet som de fiktive personene blir ”tvunget inn i” av mangel på omsorg, eller som i teksten over, av mangel på et nytt fellesskap å inngå i når mor må gi slipp og godta at sønnen er blitt 16 år og ”fri”. Den lovløse gjengens lov har i disse tekstene, paradoksalt nok, tydelige trekk fra den strenge familiemetaforen (styrke, lojalitet, underkastelse som igjen belønnes med evig troskap og kjærlighet), mens ”familiemoralen” som også følger metaforen, er i gjengen erstattet med anomi og lovløshet. Paradokset er at de fiktive ungdommene i elevenes tekster faktisk ”velger” eller ”tvinges inn i” gjengen med den foraktede strenge moral framfor å risikere å bli alene der ute i friheten⁴⁸.

I den siste teksten var en altså en omsorgsfull mor, men hun kan ikke lenger gjøre noe innenfor tekstens og diskursens logikk. Når du er 16, er det verden *utenfor* hjemmet som skal erobres. De

⁴⁸ Den lovløse gjengens strenge lov er beskrevet i mange studier om ungdom og kriminalitet. Emnet behandles for eksempel i hovedoppgaven *Ære eller ikke være? En sammenlignende studie av æresbegrepet på Island i middelalderen og i dagens gjenger i Oslo* (Aase 2004).

Gjengmedlemmene er knyttet til hverandre med ubønhørlige lojalitetsbånd, men omtaler hverandre i et emosjonelt språk og som ”brødre”, skriver Aase og siterer en informant: ”Hos oss er det få som bruker ordet venn. Vennene er en del av meg. Vi har et ord, jigar, som betyr hjertet. Jigar tilhører kroppen. Vi sier ”hei jigar” når dere sier ”hei kamerat”. Jigar er det samme som liv. Jeg er sjelen, og vennen min er livet” (ibid.:53). Aase skriver videre: ”Juned, som sitatet er hentet fra, ble sammen med Abubaker, dømt for drap. Larsen møtte også han i fengselet, og gjengir hans historier fra tiden før drapet. Historiene viser venner som har omsorg for hverandre. Larsen skriver at en brors lidelser og gleder føles og overtas av alle. Vennene var, i følge Juned selve livet, og Abubaker sa at han hjalp skadede brødre fordi han følte deres lidelse. I motsetning til Lien, som understreker de praktiske fordelene ved fiktive slektskap, nemlig beskyttelse og posisjonering, gjenspeiler utsagnet til Larsens informant et grunnleggende emosjonelt aspekt ved brorskapet” (ibid.).

unge hovedpersonene i disse tekstene ofrer rett og slett "det autonome prosjektet" for å være inkludert i et nytt fellesskap.

Hvor ble det av samvittigheten?

I en sammenheng der lovbrudd diskuteres, er det naturlig å etterlyse samvittigheten. Alle levende organismer endrer sine omgivelser, sier sosialantropologen, Edward T. Hall (Hall 1981/1976). Det å påvirke omgivelsene foregår gjennom to komplementære prosesser som er allestedsnærværende og "normale". Den ene prosessen er internalisering, den andre eksternalisering:

In man, these processes can be adaptive mechanisms as well as controls. Which one of the two processes is used has important consequences for everything that follows. For instance, the conscience is a good example of an internalized control on which much of Western society depends (ibid.:27.)

Samvittigheten har vært viktig som kontrollinstans i vestlige kulturer, men i andre kulturer kan den samme kontrollen også effektueres gjennom eksternalisering, hevder Hall. Et eksempel er kontroll av seksualiteten, der den sosiale kontrollen i vestlige land har vært avhengig av internaliserte normer, som moralsk samvittighet. I andre kulturer kan seksuell kontroll være eksternalisert gjennom adskilte rom for kvinner og menn, tildekking av kroppen, sterk foreldreovervåking m.v.

Når Johnson og Lakoff beskriver to ulike metaforer for moralsk oppdragelse i vesten, har som tidligere nevnt, begge metaforene til felles at et mål med den moralske oppdragelsen er internalisering av normene. Johnson og Lakoffs familiemodeller kan derfor brukes for å forklare metaforen elevene resonerer omsorg og oppdragelse innenfor, men som metaforer for moral kan de ikke brukes, rett og slett fordi elevene her ikke viser at de har noe diskursivt repertoar for moral eller moralske dilemma. Målet med de moralske metaforene er, uansett hvilken, en internalisering, "embodiment" av normene, som fører til moralsk samvittighet når normene brytes. Elevene henter ikke forklaringer på menneskelig handling innenfor en slik diskurs. De henter sine folketeoretiske forklaringer først og fremst innenfor en terapeutisk diskurs. Mari, for eksempel, konkluderer med et krav om empati, mens normer for moral ikke nevnes, verken hos henne, eller hos noen av de andre:

Det behøver ikke å være så vanskelig å forhindre at ungdommer gjør hærverk eller andre kriminelle ting, bare man prøver å sette seg inn i deres situasjon og finne ut hvorfor de gjør det.

Kravet om empati er også inkludert i omsorgsmetaforen. En kan imidlertid skjelve en ny metafor: ungdomstid som sykdom, som lidelse som må behandles, hjelpes, forståes empatisk.

"Snakker ut på grunn av skyldfølelse"

I elevtekstene stilles ingen av de unge til moralsk ansvar. De er alle ofre for indre eller ytre press. Botemidlet må komme utenfra i form av terapeutisk omsorg. En elev, Wasime, bringer som den eneste inn samvittigheten som en internalisert motkraft. Hun har skrevet et fiktivt avisintervju med en 14-årig ungdom, "Arve", som er tatt for gravskjending. Intervjuet har hun kalt: "Snakker ut på grunn av skyldfølelse!" Her er et utdrag:

"Hvorfor var du med?"

"Jeg var med fordi vennene mine var med. Jeg kunne ikke svikte dem".

”Sviker du dem ikke nå?”

”Nei, fordi etter at nyhetene ble sendt, fikk alle skyldfølelse, bortsett fra Lompa.” sier han bittert.

”Hvem er Lompa?”

”Det er han som egentlig er den skyldige. Vi var bare medhjelperne hans. Det var hans ide at vi skulle ta med oss korset. Men jeg kan ikke skyld på bare han, fordi alle var med, og da er vi alle skyldige.”

”Hvorfor ville du snakke ut?”

”Jeg fikk ikke sove om nettene. Jeg klarte ikke å tenke på noe annet enn hva jeg hadde gjort. Jeg snakker ut på grunn av skyldfølelsen.”

Arve ser ned, skamfullt. Journalisten ser at Arve virkelig er lei seg for det han har gjort. Etter en stund begynner han igjen.

”Hvem er det som er mest lei seg for den måten du oppførte deg på?”

Jeg tror det må være foreldrene mine. De stolte virkelig på meg, men dessverre så skuffet jeg dem. Jeg vet ikke hvordan jeg skal vinne tilbake tilliten deres.”

Arves øyne blir full av tårer. Etter en stund:

”Har du lært noe av dette?”

”Ja, det har jeg. Jeg har lært at uansett hva vennene mine vil, skal jeg si nei og heller snakke til dem om hvor alvorlig det er. Jeg har lært at det å miste menneskenes tillit, kan være det mest tragiske som kan skje for deg.”

Journalisten smiler til Arve og skjønner at Arve har lært noe.

”Hvordan føles det å snakke om hemmeligheten?”

”Det er en bra følelse, jeg ble lettet av å fortelle det. Jeg har lært at uansett hvor vond sannheten er, må den komme ut.”

Teksten fokuserer mest på ”Arves” lojalitet til foreldrene sine. Han har mistet foreldrenes tillit. De stolte på ham, det kan de ikke gjøre lenger. Teksten er muligvis konstruert rundt en streng familiemetafor, der lojaliteten til foreldrene er viktig – det å ikke skuffe dem når de stolte på sin unge sønn. Det som er spesielt i Wasimes versjon, er at gjengen kollapset fordi ”alle fikk skyldfølelse” bortsett fra den demoniske anføreren Lompa som tydeligvis har ført dem alle på ville veier.

Samtidig er motivet først og fremst de vonde følelsene som plager hovedpersonen, og det å få snakke ut. ”Uansett hvor vond sannheten er, må den komme ut,” sier den fiktive unge gutten. Vi ser det samme metaforiske indre trykket som sprenger på, men her er det altså ikke destruktive følelser, men sannheten som bare må ut og fram.

Til tross for ulikhetene er det likhetstrekk mellom denne teksten, og de som er referert tidligere. Hovedpersonen, ”Arve”, er offer for omstendigheter. Han og de andre i gjengen er presset av den sterke og dominerende anføreren, ”Lompa”. De andre bare fulgte gjengens strenge lov om lojalitet, men på grunn av den internaliserte samvittigheten må ”Arve” bare snakke ut. Denne teksten handler derfor, som de andre, først og fremst om følelser: Om anger og vond samvittighet, og det å få lettet samvittigheten, få sluppet ut det indre trykket som presser på, og i denne konkrete teksten samtidig angsten for ikke å bli gjeninnsatt i familien, for å bli helt alene.

En pedagogisk løsning?

Men når ikke samvittigheten sier i fra, fins det så ingen andre muligheter for å unngå kriminalitet enn varianter av det terapeutiske? Elevene har et forslag til, som må kunne karakteriseres som en pedagogisk løsning, og det er å la de unge på skråplanet møte tidligere dømte som kan fortelle hvordan det var å sitte i fengsel:

Ali skriver for eksempel:

Man kan ta med folk som har vært i farlige miljøer eller begått forbrytelser tidligere i livet for å vise ungdommer hvordan det har påvirket dem nå i livet. Da blir de mer forsiktige med valgene sine og tenker mer nøye på hva de gjør og skal gjøre.

Mari skriver:

En annen ting som kan gjøres hvis hærverket har begynt å bli veldig alvorlig, er å kanskje få en tidligere forbryter som har fått sin straff til å snakke med ungdommene. (..) Han eller hun har jo vært i den samme situasjonen selv, og kan advare ungdommene mot å gjøre den samme feilen.

En helt annen familiemetafor

Johnson and Lakoff understreker at deres analyserer baserer seg på vestlige kulturelle skjema.

These two metaphors defines a large part of Western moral tradition, but they are not unique to occidental culture. They are also widespread around the world, since their source domains come primarily from basic human experiences of well-being. The cross cultural research has not been done yet to determine whether any of them are truly universal, but some of them, such as Moral Strength and Moral Accounting are good candidates (Johnson/Lakoff 1999:312).

En av tekstene passer ikke inn i noen av de to familie/moralitetsmetaforene som her er omtalt. Pervezh' tekst er en fortelling om barndom. Han forteller om en gruppe tiårige gutter som holder på å bygge hytte i skogen. Hytta har de stjålet fra to småjenter. Her svarer han sannsynligvis på oppgavens krav om lovbrudd. Vennegjengen beskrives som snille gutter med gode hensikter om å leke og ha det fint sammen, men en av dem, Wajid, blir et problem for dem: "Wajid var den høyeste av oss og kanskje den dummeste".

Da vi skulle ta oss en pause fra bygginga, ville Wajid starte en liten skogbrann. Resten av gjengen var selvfølgelig i mot dette, men det brydde ikke Wajid seg om. Noen meter vekk fra hytta tente han på litt gress. Nadim og jeg slokket det med en gang, men det kom voldsomt mye røyk.

På hjemveien konfronteres de med en av representantene for det norske samfunnet. En gammel dame har sett røyken og er rasende.

Da vi sa til henne at røyken hun så, kom bare fra en hel del ungdommer som tok seg en røyk, prøvde vi å framstå som ordentlige, snille og veltalende gutter. Men den gamle damen snakket i en tone som var alt annet enn vennlig.

Neste dag kommer de tilbake og ser til sin forskrekkelse at det fremdeles ryker i skogen. De møter igjen den gamle damen:

Den gamle damen var rasende. Hun fortsatte å beskyldte oss for å ha startet en skogbrann. Til tross for damens frekke tone, prøvde jeg å være høflig. Det finnes ingen brann som vi har startet, sa jeg på en veldig elegant og pen måte. Men den gamle damen ville ikke gi seg.
-Jeg skal ikke la dere ødelegge den fine, vidunderlige og viktige norske naturen, sa hun ganske frekt.
Jeg var lei av å være høflig, så jeg svarte tilbake med å si:
-Unnskyld, men dette er en liten skog, ikke regnskogen.
Etter at jeg sa det, klikket det for den eldre damen. Hun begynte å skrike og hyle. Etter at hun hadde truet med å ringe brannvesenet, gikk hun inn igjen.

Men plutselig, som en deus ex machina dukker Said opp.

Plutselig kom Said. Han var en høy gutt på 12 år. Hans kropp var litt tynn, og han var atletisk. Et stort smil og hvite tenner hadde han også. Etter at han hadde hørt historien vår, ville han hjelpe.

Forfatteren beskriver så hvordan de alle jobber sammen med Said med å stoppe røykutviklingen. Plutselig hører de sirener, og tiåringene løper og gjemmer seg. Men Said løper ikke, og ifølge forfatteren:

Men Said tok det smarteste valget. Han ble igjen. Hvis Said hadde løpt, hadde brannmennene antakelig tatt igjen en av oss. Brannvesenet tok Said og kjørte vekk. Vi andre løp så lenge våre bein kunne bære oss. I løpet av noen timer var nabolaget vårt fylt med politibiler. Vi angret på det vi hadde gjort, men hva hadde vi egentlig gjort? Vår eneste forbrytelse var at vi lot Wajid være med oss. Men hva skjedde med Said? Dette tenkte jeg på resten av dagen.

Neste dag var alt over. Said fortalte oss da hvordan det hadde gått med han. Han ble tatt med til politistasjonen, og han ble avhørt. I avhøret fortalte han politiet en vill historie om 2 tyskere og 2 tyrkere og en gjeng småunger som var uskyldige. Det rare var at politiet trodde på forklaringen hans. Said satte en kjapp stopp for det hele. Alle sammen takket Said, og jeg beundret hans handling.

Hva slags kulturelt skjema resonneres det her innenfor? Her er ingen individuell hovedperson. Fortellingen handler om guttegjengen. De har ingen planer om å gjøre noe galt (bortsett fra å stjele hytta fra småjentene). Når en av dem gjør noe galt, prøver de sammen så godt de kan å ta ansvar for situasjonen. Når ting kommer ut av kontroll, dukker heldigvis en hjelper opp fra samme miljø, en storebrorfigur tar på seg ansvaret og lar de små løpe og gjemme seg.

Dette er altså den omvendte verden fra det vi har sett i de tekstene vi nettopp har analysert. Men verden er full av farer, også i denne teksten. Kaos og uforutsigelighet er i denne teksten ikke i gjengen, men i det samfunnet guttene er omgitt av, og som de tydeligvis ikke føler seg som en del av: Den rasende norske damen som angriper dem. Brannmenn og politi som fyller nabolaget. Fortellingen slutter likevel i harmoni med at storebrorfiguren vet hvordan han skal narre politiet som tror på en "en vill historie".

En måte å tolke denne fortellingen på, er i lys av metaforer/kulturelle skjema som var aktive i førmoderne vestlige samfunn, og som muligvis har fellestrekk med enkelte ikke-vestlige samfunn/miljøer i dag; den sosiale endringen som kan beskrives som overgangen fra førmoderne kultur til modernitet i vesten. Førmoderne kulturer legger vekt på lojaliteten til storfamilien, lokalsamfunnet, religiøse fellesskap og lignende på bekostning av individuelle behov (Giddens 1997/1991).

Karakteren "Said" er en storebrorfigur. Han hjelper de små ved å handle som en ansvarlig bror- eller farsfigur og ved å ta konfrontasjonen med storsamfunnet der folk tenker annerledes og oppleves som fremmede, som "de andre". Sammenligner vi plottstrukturen i denne teksten med de andre omtalte tekstene, ser vi markante forskjeller. Plottet er her progressivt. Alle stiller opp for alle i fellesskapet, og slutten er god. Den positive moralen er knyttet til lojaliteten innad. Konflikten med samfunnet oppstår først når guttene er uheldige og mister kontrollen. Da blir lojaliteten innad enda sterkere. Det er ingen ofre i fortellingen, men en handlende helt står fram som de yngre beundrer og kanskje har lært noe av.

Denne teksten skiller seg diskursivt ut fra de andre. Det som imidlertid er likt i alle elevtekstene, er den sterke lojaliteten som beskrives innenfor begrepet "gjeng". Begrepet "gjeng" har i alle disse fortellingene en slik streng familiemoral. I de andre fortellingene kreves den samme gjenglojaliteten, men lojaliteten knyttes til anomi og lovløshet.

Folketeoretiske tragedier

Elevene har på ulike måter søkt å forklare årsaker til at unge begår kriminelle handlinger, og de kommer med forslag om hva som kan gjøres for å hjelpe de unge som bryter loven. De tolker mening gjennom det dominerende skjema eller den dominerende metaforen i vår kultur for oppvekst og oppdragelse, og det er også skolens metafor for vekst og utvikling. Målet med en slik oppvekstmetafor er en ny metafor "frigjøring", "autonomi" "selvstendighet".

Når elevene skal forklare årsaker til kriminalitet, forklarer de det som oppdragelsesprosjekt der den gode omsorgsoppdragelsen mislykkes, og den vonde strenge familien har overtatt. Da trues målet som er friheten, og de unge blir drevet ut i et ingenmannsland der gjengene rår. Men selv etter oppvekst i en omsorgsfamilie kan altså overgangen til "friheten" være tvetydig og risikabel.

En terapeutisk diskurs

Elevene henter primært sin forståelse fra den populærpsykologiske eller populærterapeutiske diskursen. Bourdieu (Bourdieu 1984) uttaler seg i *Kultur og kritikk* om "den nye terapeutmoralen" (intervju med Didier Eribon):

Jag försöker också att visa på effekterna, bland annat politiska, av den nye terapeutmoralen. Dagarna i ända sprids denna moral av tidningsmän, damtidningsjournalister, de fattigas psykoanalytiker, äktenskapsrådgivare, etc., etc (ibid.:28).

Elevene som skriver, vurderer aldri lovbrudd som brudd på ansvaret overfor samfunnet eller andre sosiale fellesskap, ved for eksempel å hente sitt repertoar fra en moralsk/etisk diskurs, religiøs diskurs, humanistisk diskurs, politisk diskurs eller lignende. Med unntak av en, muligvis to tekster, blir ungdomstid forklart som et risikoprojekt, en slags sykdomsmetafor. De unge må ha hjelp og forståelse. Samfunnet rundt må forplikte seg overfor de unge, ikke omvendt.

"Terapeutmoralen" skaper ofre

Gjennom den nevnte grunnmetaforen, og med den gjennomgående terapidiskursen som er i bruk i elevtekstene, er det logisk og unngåelig at fortellingene får regressive plott. Dette kan selvsagt være et estetisk poeng, slik det har vært i modernistisk litteratur i de siste hundre år, men selv som estetisme, velges plottstrukturen i forhold til om tematikken i teksten finner sin løsning eller ei. Det regressive plottet ender i avmakt, kaos eller tragedie.

Det er ikke tilfeldig hvilken plottstruktur som dominerer til enhver tid (Gergen 2005/1998). Den plottstrukturen som det søkes mening innenfor, avgjør posisjonen til aktørene som medvirker. I et progressivt plott fokuseres på handlende aktører. I et regressivt plott fokuseres ofre for omstendigheter eller handlinger. I boka *Norsk som identitetsfag* (Penne 2001) har jeg blant annet sammenlignet de virksomme fortellingene på 1950-tallet med virksomme fortellinger i dag; det gjelder lærebøker, populærlitteratur, mediefortellinger m.m. På 1950-tallet dominerte den progressive fortellingen. Gjennom denne narrative formen ble optimismen etter krigen og oppbygging av velferdsstaten konstruert i tekst. I vår tid er den progressive fortellingen i mange av disse områdene (inkludert i lærebøker) erstattet av regressive fortellinger eller stillstandsfortellinger. Det innebærer at handlinger er stilnet, og ofre for handlinger er mer fokusert, noe som flere kulturanalyser underbygger (Jensen 1998, Sennett 2002/1974, 1998). Det er et spørsmål om hvem som ser hva gjennom hvilke kulturelle skjema.

James V. Wertsch (Wertsch 2002) refererer to eksempel fra amerikansk historiehistorieskriving der den samme historiske hendelsen er fortalt gjennom to ulike plottstrukturer. Den ene versjonen fortelles som en progressiv fortelling om motstand som er overvunnet gjennom framgang og utvikling; den andre som en regressiv fortelling.

..the processes of emplotment, organized around a sense of an ending, shape the way that narratives grasp events together in general, and hence the affordances and constraints they provide characterize both analytical history and collective memory.

In the course of making his point about how endings shape the process of grasping events together into a plot, Cronon also touches on the issue of how narratives are sociologically situated. In his view, the distinction between "the upward or downward sweep of the plot" is associated with the struggle between "eighteenth-century enlightenment notions of progress" and "romantic and antimodernist reactions against progress". The two types of plots are not universal and ahistorical, nor are they independently invented by individuals. Instead, they are part of a particular "stock of stories" (MacIntyre, p. 216) made available by a particular sociocultural setting (ibid.: 58/59.)

Hvorfor skrev elevene i B-klassen gjennom et så avmektig fortellermodus? Denne måten å fortelle på er "part of a particular "stock of stories" (...) made available by a particular sociocultural setting" (ibid.). Elevene tolker samtidig innenfor det Bourdieu kaller "den nye terapeutmoralen". En terapeutisk diskurs er sentrert rundt følelser, empati, nærhet, men har ikke noe repertoar for handling og vurdering av handlinger. Dermed fokuseres offeret, og det er nærliggende å ordne hendelsene regressivt eller stillestående. I et progressivt plott forventes en endring, et vendepunkt for hovedpersonen. Hans eller hennes situasjon vender seg til det bedre. Det kan være en indre innsikt, at hun blir klokere, eller det kan være ytre forhold, for eksempel inkludering i kjærlighet eller andre fellesskap som gjør at problemet finner sin løsning, og livet får en ny retning.

Den sterke fokuseringen på følelser i elevenes tekster er et velkjent kulturelt tegn fra massemedia, det Bourdieu i sitatet over kaller "de fattigas psykoanalytiker". Mange har også beskrevet den sterke offerretorikken i moderne medier. Den danske historikeren Henrik Jensen har for eksempel gitt både en historisk analyse av fenomenet og en samtidsanalyse i boka *Ofrets århundrede* (Jensen 1998). Flere og flere fikses i en rolle som offer og unnviker et personlig ansvar, hevder Jensen. Massemedier, særlig fjernsyn, har en massiv offerretorikk.

Vi har tidligere sett (kap.2) at Jerome Bruner bruker den narrative plottstrukturen for å beskrive grunnelementer i positiv selvutvikling (Bruner 1997/1996). Selvutvikling oppstår ut fra følelsen at man kan sette igang og gjennomføre handlinger på egen hånd. Derfor blir evnen til å handle en forutsetning for positiv selvutvikling. De meningsskapende diskursene i vår samtid har en tendens til å dempe handlingene⁴⁹. Med Kenneth Burkes "Grammar of motives" kan vi si at det er blitt en ubalanse i femkanten. "Scenen" dominerer fullstendig og skygger for agent og handling. ("Agent, Act"). Når elevene i B-klassen tolker ungdom og kriminalitet, beskriver de en scene som ikke utviser nok empati med de unges behov for å være "fri". Samtidig beskriver de denne "friheten" som så skremmende at de hjelpeløst presses inn i alternative tilhørigheter på denne scenen ("gjenger") som, paradoksalt nok, er mye mer "ufrie" enn den tilværelsen familien og skolen har tilbudt dem.

⁴⁹ Et hederlig unntak er noen felt av populærkulturen. Harry Potter og Luke Skywalker er handlende aktører i forhold til scenen. Det er forståelig at deres skapere og forvaltere driver milliardbusiness i den vestlige verden (se kap. 6).

Avslutning

Elevene lever i en tekstverden som er mye mer gjennomgripende enn de få tekstene som foregges dem i skolesamfunnet. I dette kapitlet har jeg søkt svar på et av spørsmålene i prosjektbeskrivelsen som ble referert innledningsvis: "Hvilke språklige handlinger i kulturen påvirker elevenes selvforståelse? Hvilke kontekstuelle diskurser blir del av elevens selvforståelse".

Elevene i B-klassen har svart godt på oppgaven. Det er mange flinke og språkbevisste elever som er referert og sitert over, og læreren skryter av dem og oppmuntrer dem. Diskursanalysen over handler ikke om dem, men om det språklige repertoaret de er gitt, og som vi alle mer eller mindre er gitt eller prisgitt, enten vi er elever, lærere eller forskere. I tillegg er det i dette konkrete klasserommet nærliggende å bearbeide gjengproblematikken som disse elevene har nært innpå livet i sitt eget bomiljø⁵⁰.

Den diskursen som medieres gjennom disse elevenes svar på en skoleoppgave, er uttrykk for det Richard Sennett (Sennett 2002/1974) kaller "intimitetssamfunnet":

The reigning belief today is that closeness between persons is a moral good. The reigning aspiration today is to develop individual personality through experiences of closeness and warmth with others. The reigning myth today is that the evils of society can all be understood as evils of impersonality, alienation and coldness. The sum of these three is an ideology of intimacy: social relationships of all kinds are real, believable, and authentic the closer they approach the inner psychological categories. This ideology of intimacy defines the humanitarian spirit of a society without gods: warmth is our god (ibid.:259)

Elevene er derfor ikke opptatt av moralske spørsmål. De er opptatt av relasjoner, nærhet, forståelse i tråd med hvordan den offentlige diskursen har utviklet seg. De forklarer aggressivitet og lovbrudd som et indre press som oppstår fordi relasjonene ikke er nære nok, fordi den aggressive ikke har fått nok forståelse i samfunnet eller i familien og derfor må få utløp for de negative følelsene som har demmet seg opp inne i individet, eller de må søke nærhet og aksept i subkulturer der alle har erfart denne mangel på nærhet og forståelse.

⁵⁰ Elevene i C-klassen på Byskolen fikk den samme oppgaven, men sammen med flere andre oppgaver. Få elever skrev derfor oppgaven, flest av disse skrev intervju, og det er derfor ikke grunnlag for å sammenligne de to klassene. Skrivessituasjonen var også forskjellig. C-klassen skrev bare utkast til skrivemappa i et par norsktimer, mens B-klassen fullførte teksten på en heldagsprøve.

Av de som skrev oppgaven i C-klassen, var det bare en elev (Jenny) som nevnte gjengproblematikken. Hun skrev essay/kåseri og kommenterer gjenger slik:

"Hærverk er en praktfull måte å få utløp for innestengte følelser. Nesten hver dag får vi proppet inn i hodene våre at innestengte følelser ikke er bra for oss. Hvem trenger psykolog når hærverk er like effektivt og ikke minst helt gratis.

Det at mange nå åpner seg mer og mer for hærverk er bra, men det er enda noen skritt igjen til hærverk på andres eiendom blir akseptert. Til dere som ikke aksepterer dette, har jeg bare en ting å si: Dere tror vel ikke for alvor at de som utfører hærverk, vil ødelegge sine egne ting som de har slitt ræva av seg for?

Då!

Hva er det dere der ute klager over, hadde det ikke vært for alle forbryterne og "gæringene", som dere kaller dem, ville nyhetene bare inneholdt reint kjendismateriale som dere liksom ikke interesserer dere for. Mitt poeng og konklusjon er at hærverk og tyveri er sunt, det skaper fremtiden" (Jenny: "Hærverk er bra", essay, C-klassen).

Vi ser at Jenny integrerer og kommenterer de samme metaforer/skjema som B-klassen. Men Jenny gjør det med distansert ironi. Hennes perspektiv er en diskurs som holder stor avstand til gjengungdommene – helt motsatt elevene på Drabantbyskolen.

Hva slags personlighet dyrkes fram i intimitetssamfunnet?

Such a personality will be molded in the expectation, if not the experience, of trust, of warmth, of comfort. How can it be strong enough to move in a world founded on injustice? Is it truly humane to propose to human beings the dictum that their personalities "develop," that they become "richer" emotionally to the extent they learn to trust, to be open, to share, to eschew manipulation of others, to eschew aggressive challenges to social conditions or mining these conditions for personal gain? Is it humane to form soft selves in a hard world? As a result of the immense fear of public life which gripped the last century, there results today a weakened sense of human will (ibid.:260).

Slik er viljekraften svekket, sier Sennett. Handlingene har stilnet. Tilbake står individet med sine såre følelser. Det er nettopp denne diskursen vi kan spore gjennom B-klassens tekster. Det handler ikke om B-klassen, men om oss alle. Det fins bare ett botemiddel, og det fins også som et mål i norskfaget, og det er å utvikle elevenes metalingvistiske og metakognitive kompetanse, det vil si å skape distanse til og bevissthet om det språket vi alle lever og puster i. Det er også et hovedpoeng i L97 (L97: 116).

Kap. 4: Kulturell og annen kapital i klasserommet

Innledning

Forrige kapittel handlet om kulturelle avleiringer fra en mye større tekstverden enn skolens som medieres gjennom B-klassens svar på en skoleoppgave i en skolekontekst. Diskursene som ble avdekket, skal ikke i analysen knyttes til elevenes identitetsarbeid. Dette er det umulig å si noe om. Men det må generelt kunne konstateres at disse diskursene som handlet om ungdom, framstiller "ungdom" som en sårbar, avmektig og utsatt gruppe. Her er lite motivasjon og handlekraft å hente.

I dette kapitlet skal vi inn i de tre klasserommene der jeg har hentet inn datamaterialet som dette arbeidet bygger på. Her skal en eventuell "virkning" av norskfagets tekster undersøkes, nærmere bestemt arbeidet med litteraturen i norskfaget.

Hvilke kulturelle skjema/rammer/diskurser henter elevene mening fra når det er litteratur som står på timeplanen? Inngår elementer av norskfaget i et slikt meningsskapende identitetsarbeid for noen elever? Ser vi sosiokulturelle forskjeller på elevers menings- og identitetskapning når det gjelder arbeidet med litteratur og får dette eventuelt konsekvenser for skoleerfaringene? Det er slike spørsmål som her skal stilles til ungdomsskoleelevenes møte med litteraturen i norskfaget.

A, B og C-klassen

To av klassene, klasse A og B, på Drabantyskolen, har omtrent like mange minoritetsspråklige elever som norskspråklige. Et av spørsmålene i prosjektplanen gikk på hvordan minoritetsspråklige elever møter norskfaget på ungdomsskolen, det vil si de elevene i disse klassene som følger fagplanen i norsk og ikke fagplan for NOA, norsk som andrespråk. De to klassene på denne skolen hadde henholdsvis 30 og 25 elever. I norsktimene gikk elevene som fulgte NOA-planen ut av klassen og til en parallell gruppe. Av de elevene som da var igjen i norsktimene, var 8 i klasse B og 7 i klasse A minoritetsspråklige. Disse elevenes foreldre kom fra Pakistan, Somalia, Viet Nam, Filippinene, Thailand, Elfenbenskysten, Tyrkia, Marokko og Iran.

Den tredje klassen, kalt C-klassen, var på Byskolen. Elevene som sogner til denne skolen, kommer hovedsakelig fra to ulike områder der de har gått på barneskolen. Begge områdene er områder med høye boligpriser. I denne klassen er tre elever minoritetsspråklige. Ingen i denne klassen følger NOA-gruppe.

Skoleklasser og sosiale klasser i Norge og i andre land

Da jeg forberedte prosjektet, tenkte jeg i liten grad på å trekke inn sosial klasse som en variabel. I intervjuene har jeg heller ikke spurt elevene om foreldrenes yrke. Jeg spør innledningsvis bare

om skolerelatert informasjon, men jeg spør for eksempel om elevene er blitt lest for som barn, og om de leste hjemme da de gikk på barneskolen. Bakgrunnen for slike spørsmål, er norskfaglige.

Olga Dysthe (Dysthe 1995) som fulgte to klasser (high school) i USA i to ulike sosioøkonomiske bydeler, forteller om en lignende vegring for å tenke i klasseforskjeller:

Likevel avspeiler nok min manglende interesse for elevenes spesifikke bakgrunn at jeg som lærer er vant til å behandle alle likt og nedtone betydningen av sosiale, økonomiske og kulturelle forskjeller (ibid.:29).

Hun opplevde likevel ganske fort at det var to ulike verdener det skulle undervises og læres i. Lærernes oppgave ble ganske forskjellig på de to skolene:

Lærernes oppgave var på begge skoler å legge til rette for læring, men det artet seg ganske forskjellig i en klasse der et flertall av elevene i utgangspunktet virket positive til skolen og ønsket å lære, og i en klasse der tillit måtte bygges fra grunnen og interessen for faget aldri kunne tas for gitt (ibid.: 20).

Slik var ikke de to klassene på Drabantyskolen. De fleste elevene ville gjerne lære. Men jeg oppdaget likevel at lærerne måtte vektlegge fagstoffet annerledes, at arbeidsmåtene måtte bli annerledes, at stoffet måtte få en annen vinkling enn på Byskolen. Det ble et norskfag slik det foreskrives av læreplan og instruksjer, men det ble likevel et litt annet norskfag, og det hadde lite med dikotomien norskspråklig og minoritetsspråklig å gjøre.

I noen områder av faget var forskjellene mellom de to skolene mindre, for eksempel skrijving. Alle tre klassene likte å skrive. Alle tre klassene jobbet prosessorientert, og klassene brukte skrivemappe. Men det var forskjeller når det gjaldt både tematikk og framstillingsform, noe som ikke får store faglige konsekvenser i dagens norskfag. Det er et raust fag når det gjelder skrijving - med rom for mange sjangrer og uttrykk (Evensen og Vagle 2003).

Mitt materiale for analysene i denne avhandlingen er altså ikke basert på informasjon om hjemmebakgrunn. Jeg har ikke spurt elevene, og jeg har ikke bedt lærerne fortelle om elevenes hjemmebakgrunn. Analysene er utelukkende basert på *det språket jeg ser og hører i klasserommet*, inkludert elevenes skriftlige produksjon skrevet i en norskfaglig ramme og det språket elevene framstiller seg gjennom i intervjuene. Mitt anliggende er utelukkende det språket, de diskursene som elevene søker mening gjennom. Jeg har heller ikke hatt behov for å vite mer.

Tydelige diskursive forskjeller mellom de to skolene

Dette kapitlet skal først og fremst handle om den litterære delen av norskfaget. Når det gjaldt denne delen av faget, ble tilnærmingen også forskjellig på de to skolene. Elevene forholdt seg til litteratur på ulike måter, og lærerne måtte derfor velge ulike arbeidsmåter og sette ulike delmål for elevene.

Da jeg begynte å intervju elevene på slutten av deres 10. skoleår, oppdaget jeg tydelige diskursive forskjeller mellom flertallet på Drabantyskolen og de fleste elevene⁵¹ på Byskolen. Diskurs er nært knyttet til identitet (Gee 2000-2001). Slike forskjeller får sannsynligvis konsekvenser både for skoler resultatet, og for de utdanningsvalgene disse ungdommene må ta i de årene som ligger foran dem. Jeg oppdaget også påfallende forskjeller i andre deler av intervjuene,

⁵¹ Tre av elevene på Byskolen orienterte seg innenfor en diskurs som lignet mer på Drabantyskolen.

spesielt den delen som går på framtidsplaner og framtidshåp. Dette gjorde at jeg revurderte opplegget og tilførte nye forskningsspørsmål. Denne endringen diskuteres i kapittel 9.

De minoritetsspråklige elevene i materialet utgjør ingen egen gruppe med felles problemer. Snarere tvert i mot. I klasse B på Drabantbyskolen var disse elevene blant dem som klarte seg best i norskfaget, og som generelt hadde høyest faglige ambisjoner med seg til videregående skole. I klasse A på Drabantbyskolen var karakternivået jevnt over lavere, men de minoritetsspråklige elevene utgjorde heller ikke her noen egen gruppe som skilte seg ut fra de norske elevene. De hadde ikke flere problemer med norskfaget enn de norskspråklige og befant seg på alle nivåer av karakterskalaen på samme måte som sine klassekamerater med norskspråklig bakgrunn. Selv om minoritetsspråklige elever kan fritas for nynorsk, valgte halvparten, sju av de femten elevene på Drabantbyskolen, likevel å ha nynorsk.

Sosial klasse og norsk empiri

Det er vanlig å knytte analyser av ulikhet til sosial klasse, men dette begrepet, samt begrepet "sosial bakgrunn", er sannsynligvis mer problematisk i Norge enn i mange andre land. Selv om den teorien om klasseromsforskning jeg bruker, hovedsakelig med bakgrunn i amerikansk skoleforskning, kategoriserer ved hjelp av klasse ("working class, middle class, upper middle class") (Gee 2003/1990, 2001), finner jeg det problematisk å bruke klassebegrepet på samme måte med bakgrunn i den skolen jeg har møtt i løpet av forskningsprosessen. Sosiologen Marianne Nordli Hansen diskuterer begrepet "klasse" i forbindelse med utdanningsforskning i Norge (Nordli Hansen 1999).

I de siste 30-40 årene har det vært omfattende debatter, i flere bølger, om klassebegrepets fruktbarhet, debatter det ikke er rom for å ta opp i denne sammenhengen. Likevel har det ikke utkrystallisert seg et samlende alternativt begrep. Når spørsmål om ulikhet reises, er det fremdeles svært ofte i termer av klasse, men begrepet brukes på svært ulike vis. Ofte er klasse en av flere bakgrunnsvariabler i empirisk forskning uten å være grunnlagt i noen klassteori. Andre klassebegrep er del av omfattende teorier om konflikter, kollektive handlinger og sosial endring (ibid.:176).

Sosiale forskjeller blir ikke lenger knyttet bare til økonomisk kapital, men i like høy grad til ulike former for kulturell kapital. Nordli Hansen bruker derfor Bourdieus begrep "kulturell kapital" og "distinksjoner". Dette er begrep som blir sentrale i min analyse i dette kapitlet som skal handle om ungdomsskoleelevers forhold til litteraturundervisningen i klasserommet.

En mer "norsk" variant

Slik jeg opplevde møtet med elevene i intervjuene, og i klasserommene, var det snakk om såpass åpenbare diskursive forskjeller at de uten problemer kan beskrives ut fra det foreliggende materialet uten å innhente tilleggsinformasjon knyttet til hjemmeforhold. Bourdieus begrep er gode hjelpemiddel. Likevel håper jeg å få fram en mer "lokal" norsk variant av kulturelle distinksjoner og kulturell kapital enn Bourdieus nokså antagonistiske holdning til "stat" og "statens skole" (Bourdieu 2001/1994). I innledningen til den svenske utgaven av Bourdieus *Kultur og kritik* (Bourdieu 1984) skriver Bengt Gesser:

För en svensk läsare är det mycket viktigt att förstå att även om Bourdieus forskning kan vara en källa till inspiration, kan den inte direkt översättas till svänska förhållanden eller anpassa till en svensk sociologitradition (ibid.:7)

”Kulturell kapital”

Jeg her skal først presentere teorien som skal anvendes på analysene i dette kapitlet sammen med teorien som allerede er presentert. Begrepet ”kulturell kapital” dekker noen av de ulikhetene jeg ser i datamaterialet. Andre ulikheter må forklares i forhold til diskurser, ulikt språk og meningsnettverk - og derved ulik motivering - og her passer et annet begrep av Bourdieu inn; elevene lever kort sagt i ulike ”sosiale rom” eller ”felt” der aktørens folketeori knytter dem sammen⁵². ”Det sosiale rommet” er det mentale/sosiale rommet der de klassespesifikke/sosiale handlinger og tolkninger foregår. Kapitalformene i det sosiale rommet er både kulturell og økonomisk kapital. Et ”sosialt rom” er altså et rom av muligheter og/eller begrensninger for utfoldelse i verden (Bourdieu 2001/1994:60).

Det sosiale rommet konstrueres av ”beboerne” selv gjennom historisk konstruerte kategorier ”som organiserer samfunnsforståelsen til alle individer som hører til dette samfunnet og er formet av det (Bourdieu 1995/1979: 222). På ulike måter ”skriver den sosiale orden seg inn i hjernene”, sier Bourdieu. Ulike felt for kulturell produksjon tilbyr et *rom av muligheter* til agenter som kan nytte dem *ved å være innenfor*. Slike rom av muligheter tiltrekker de involverte agentene. Denne tiltrekningen (*libido*) er også en følge av habitus.

Objektive grenser blir til ”en *sans for begrensning*”, en praktisk forutanselse om objektive grenser ervervet gjennom erfaring med objektive grenser, en *sense of one’s place* som leder en mot å utelukke seg selv fra det en er utelukket fra, det være seg goder, personer, steder eller annet (ibid.:225).

Jerome Bruners metafor ”possible worlds” (Bruner 1986) rommer noenlunde det samme.

Kulturelle distinksjoner

”Distinksjoner” hos Bourdieu er kulturelle forskjeller som blir tillagt symbolsk verdi (jf. Kenneth Burke, kap. 2). Distinksjonene *framtrer* i menneskelige forhold som universelle, men er i høy grad kulturelle, eller med Bourdieus terminologi fungerer de *relasjonelt* og opprettholdes nettopp i kraft av *relasjonen* til det som er kulturelt annerledes. Det kulturelle feltet blir til ved at noen strategier for kultur universaliseres og tillegges en spesiell verdi for en sosial gruppe som så kjenner tiltrekning (*libido*) mot feltet.

Derfor har vi på ethvert tidspunkt i ethvert samfunn å gjøre med en helhet av sosiale posisjoner som forenes gjennom et homologi-forhold til en helhet av virksomheter (som golf og pianospill) og av goder (som landsteder eller malerier), og disse virksomhetene eller godene har også sine kjennetegn i forhold til hverandre (Bourdieu 1995/1979:33).

Bourdieus *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Bourdieu 1995/1979) viser til Kants *Kritikk av dømmekraften* fra 1790. Innflytelsen fra Kant har vært viktig for å legitimere

⁵² Bourdieu skriver om ”sosiale rom” som ”kroppsliggjorte sosial strukturer”:

”De kognitive strukturerne som de sosiale aktørene anvender for å få praktisk kunnskap om den sosiale verden, er kroppsliggjorte sosiale strukturer. ”Fornuftig” oppførsel i verden fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden som anvender visse klassifikasjonsskjemaer (eller, om man foretrekker ”klassifikasjonsformer”, ”mentale strukturer” eller ”symbolske former” – disse uttrykkene er nesten utbyttbare om en ser bort fra deres konnotasjoner). Dette er historiske skjemaer for persepsjon og vurdering som er frembrakt av den objektive klassesdelingen (i samfunnsklasser eller i alders- eller kjønnsbestemte klasser), og som virker uten at en er seg det bevisst og uten at en snakker om det. Disse inndelingsprinsippene er frembrakt av kroppsliggjøringen av et samfunns grunnleggende strukturer, de er felles for alle aktører i dette samfunnet, og det er de som gjør det mulig å frambringe en felles og meningsfull verden, en verden av felles mening, en ”*common sense*””(Bourdieu 1995/1979: 220).

”høy” kultur i vesten. ”Det som skiller Bourdieu fra Kant”, sier Dag Østerberg ”er først og fremst at Kant gjør den avstandsbetonte estetiske innstillingen til noe uten videre høyverdig, mens Bourdieu er opptatt av at den distingverte væremåten både underkuer andre og innebærer en viss selvtvang” (Østerberg 1995: 15). Begrepet ”den gode viljen” hos Kant er overtatt av Bourdieu. Begrepet viser de to ulike perspektivene. ”Den gode viljen” er hos Kant *forutsetningen* for de gode handlingene. Et godt motiv for handlingen, gjør handlingen god. Hos Bourdieu er ”den gode viljen” de som står utenfor servile iver etter å bli inkludert i det som kulturelt regnes som høyverdig, i den kulturelle kapital.

Bakgrunnen for *Distinksjonen* er empiriske undersøkelser av kulturkonsum i ulike sosiale lag. Bourdieu beskriver tre ulike kategorier - den rene kunstmaken, den folkelige og smaken på midten. ”Blikket” som anerkjenner den rene kunsten, er et produkt av historien og reproduseres gjennom oppdragelsen. ”Det er knyttet til framveksten av et selvstendig felt for kunstnerisk produksjon, dvs. et felt som kan trumfe gjennom sine egne normer, så vel for produksjon, som for konsum av produktene” (Bourdieu 1995/1979:47).

Bourdieu viser hvilke kulturelle hegemonier som gir makt og innflytelse i det franske samfunnet på 1970-tallet, men går langt i å påpeke at de samme strukturene kan overføres til andre samfunn og senere tiår (ibid.:30). Det er først og fremst skolesystemet som innstifter den legitime orden, hevder Bourdieu. Studieprogrammer og læreplaner gjør skolemessig kultur til en *hierarkisert* og *hierarkiserende* helhet av kunnskaper som viser til hverandre (ibid.:143).

Et viktig poeng i *Distinksjonen* er, som nevnt, å vise at det kulturelle feltet som har makt og innflytelse og derved ekskluderer de som er utenfor, anerkjennes og ettertraktes også av de som ikke er inkludert. De færreste er likegyldige til kulturen, hevder Bourdieu, kulturen anerkjennes, selv om den ikke kjennes. Noen av informantene som blir intervjuet i *Distinksjonen*, (av Bourdieu kategorisert som småborgerskapet), prøver for eksempel å dekke over at de ikke kjenner det de synes de burde ha kjent til innenfor høykulturen (ibid.:131). De viser derved ”den gode viljen”, anerkjenner ”kultur” som noe selvsagt man bør ha et forhold til.

Småborgerskapets forhold til kulturen kan på en måte avleses av den betydelige avstanden mellom kjennskap og anerkjennelse, og dette er selve kilden til *den gode viljen*. Denne holdningen antar ulike former alt etter grad av fortrolighet med den legitime kulturen, det vil si etter sosial bakgrunn og etter den måte å tilegne seg kulturen på som svarer til denne bakgrunnen (ibid.: 133).

Bourdieu snakker om ”kulturell lydighet” og hevder at småborgeren er fylt av *ærbødighet* overfor kulturen. Det fins altså ingen egen kultur for småborgeren. Det som skaper småborgerskapets forhold til kulturen og deres evne til å forvandle alt de rører ved til middels kultur, er ikke deres ”natur”, men småborgerskapets stilling i det sosiale rommet. Det er denne stillingen som bestemmer deres forhold til den legitime kulturen og den på en og samme tid grådige og engstelige, naive og alvorlige måten de knytter seg til denne kulturen på (ibid.: 142).

Noen sentrale begreper

Bourdieu tar avstand fra enhver rasjonalistisk forståelse av menneskelig handling, fra forestillingen om et ”autonomt individ med fuld bevidsthed om sine motiver” som enten handler rasjonelt eller så irrasjonelt (ibid.: 12). Et viktig poeng for å forstå Bourdieus tenkning er skillet mellom *relasjonell* og *substansuell*. Det er *relasjonene* i et sosialt rom som er Bourdieus

utgangspunkt. Den motsatte tankegang, som han tar sterkt avstand fra, er den substansielle, der en kontekstuaavhengig tillegger individer eller grupper spesielle tanker, ideer eller egenskaper. Det samme er et hovedpoeng hos Kenneth Burke (Burke 1969/1945).

Alle handlinger i et sosialt rom preges altså av relasjonene i rommet. Men de som handler, handler altså også på bakgrunn av noen *disposisjoner* de bringer med seg inn i det samme rommet. Det er altså flere faktorer som spiller inn: ”de potensielle muligheter der er indskrevet dels i agenternes kroppe, og dels i strukturen i de situationer de handler inden for, eller rettere sagt: de potensielle muligheder der er indskrevet i relationen mellem disse to ting” (Bourdieu 1995/1979:11). To begreper, i tillegg til ”sosialt rom” uttrykker dette spillet/samspeillet. Det er *habitus* og *symbolsk kapital*.

Habitus

”Subjektene” er agenter som har en samlet livsstil, en *praktisk sans*, altså habitus.

Den praktiske sans er et erhvervet system af præferencer, af principper for hvordan verden skal anskues og opdeles (dvs. det man sædvanligvis kalder en smag), af varige kognitive strukturer (der i alt væsentlig er resultatet af kropsliggørelsen af objektive strukturer) og af handlingsskemata som orienterer opfattelsen af den givne situation og vurderingen af hvilket svar der passer til denne situation (ibid.:44).

Habitus manifesterer seg gjennom vaner og kognitive skjema og får betydning for hvordan en forholder seg til enhver sosial situasjon og initierer differensieringsprinsipper som det gode og det dårlige, det riktige og det gale. De samme forskjellene blir i ethvert samfunn til symbolske forskjeller. Forskjellene konstituerer seg som et symbolsk språk (ibid.:24).

Symbolsk kapital

Symbolsk kapital baserer seg på gjenkjennelse og anerkjennelse og er derfor ”grundleggende kognitiv”.

Enhver kapitalform (økonomisk, kulturell, uddannelsesmæssig eller social) har en symbolsk funktion i det øyeblik den opfattes på basis af nogle opfattelseskategorier, nogle anskuelses- og opdelingsprinsipper, nogle klassifikasjonssystemer, nogle klassifikasjonsskemata, nogle kognitive skemata, der i det minste delvis er resultatet af kropsliggørelsen af de objektive strukturer i det pågående felt (ibid.:163).

Å ha sans for spillet

Alle som opererer innenfor et sosialt felt, inngår i et spesielt forhold til feltet. Bourdieu bruker en spillmetafor, nemlig det å ha sans for spillet, å kjenne noen spilleregler som en finner det verd å spille. Dette forholdet, denne sansen for, eller interessen for, å spille med innenfor et felt, kaller Bourdieu *illusio*⁵³. Jo mer komplisert og ugjennomskuelig for eksempel skole- og utdanningsforløpene blir, jo viktigere blir det å ha i sin habitus sans for nettopp de spillereglene som gir uttelling i skolesystemet.

De sociale agenter som har sans for spillet, som har kropsliggort en mengde praktiske skemata for at opfatte og vurdere verden - skemata der fungerer som redskaber til konstruksjon av virkeligheten, og som principper for hvordan den verden de beveger seg inden for, skal anskues og opdeles – har ikke brug for at formulere målene for

⁵³ *Illusio* (latin) er dannet på basis av roten *ludus* (spill) (Bourdieu 2001/1994:151), men gir assosiasjoner i retning av ”illusjon” eller ”bare et spill”.

deres praktik som eksplisitte formål ..(...) De er derimod et med deres gøremål (som også kunne skrives med bindestreg: gøre – mål, dvs. det de skal gjøre). De er til stede i fremtiden, i det der skal komme, her og nu (ibid.:156).

Spillet foregår i det sosiale rommet eller feltet, men spillereglene er kroppsliggjort, er del av habitus, er kognitive strukturer, kulturelle skjema. ”Den gode spiller” kan derfor ligge forut for spillets utvikling, kan prege og definere spillet.

Roland Barthes og mytologier

Med *Distinksjonen* fører Bourdieu oss direkte inn i semiotikken⁵⁴, ⁵⁵.

I innledningen til den første utgaven av *Mytologier* skriver Roland Barthes (Barthes 1999/1957):

The starting point of these reflections was usually a feeling of impatience at the sight of the ”naturalness” with which newspapers, art and common sense constantly dress up a reality which, even though it is the one we live in, is undoubtedly determined by history. In short, in the account given of our contemporary circumstances, I resented seeing Nature and History confused at every turn, and I wanted to track down, in the decorative display of *what-goes-without-saying*, the ideological abuse which, in my view is hidden there (ibid.:11).

Et mytologisert tegn er et budskap, men det er samtidig en form. De to smelter sammen til et semiotisk tegn. Tegnet blir betydningsbærer, blir et eget språk, ”et språk” som snylter på språket, ”a second-order semiological system”(ibid.:114). Når noe har fått mytologisk status, er blitt ”en myte”, er det blitt til en falsk sannhet, en selvfølgelighet som hemmer andre måter å se virkeligheten på⁵⁶. ”Semiology is a science of forms, since it studies significations apart from their content” (ibid.: 111).

I språket er tegnet arbitrært. Det mytologiske tegnsystemet er derimot aldri arbitrært. Det er alltid *motivert*. ”Motivation is necessary to the very duplicity of myth: myth plays on the analogy between meaning and form, there is no myth without motivated form” (ibid.:126).

Mytologier i Barthes’ forstand handler om kulturelle verdisystem på samme måte som hos Bourdieu. I verdispørsmål er dikotomier som ”sann/usann” uten mening. Men Barthes understreker tydeligere enn Bourdieu hvor fort symbolske tegn kan skifte verdi. De tømmes da for mening, og det er aldri tilfeldig verken når de tømmes, eller når de skapes. Mytologisering av språk og tegn er i det hele tatt aldri tilfeldig. Mytologisering er motivert. Den tjener en hensikt som selve mytologisering tildekker. Dette er selve poenget med tegnet.

Det som skjer når et tegn får mytologiske dimensjoner, er at verdien tømmes for kontekst og historisk forankring. ”We reach here the very principle of myth: it transforms history into nature” (ibid.:129). Det som mytologiseres, ”fryses” fast som noe historieløst og ”naturlig”, som en evig

⁵⁴ Roland Barthes bruker ikke begrepet *semiotikk*, men *semiologi*. De to begrepene brukes om hverandre, men er knyttet til ulike fagtradisjoner. Semiologi er den strukturalistiske termen, jf. Saussure. Semiotikk er knyttet til amerikansk teori, jf. Charles Sanders Peirce.

⁵⁵ Roland Barthes’ *Mytologier* kom i 1957 og har vært kjent stoff for Bourdieu. Noen steder er han kritisk til Barthes som for eksempel Barthes’ strukturalisme som tilhørte en tidligere generasjon strukturalister som Bourdieu distanserte seg fra (Bourdieu/Wacquant 2002/1992:138 og Bourdieu 2001/1994:12). Når det gjelder analyse av symbolsk kapital er det imidlertid lite som skiller dem.

⁵⁶ Det Kenneth Burke kaller ”terministic screens”.

sannhet, det forstås derfor ikke som motiv, men som en begrunnelse. Slik er Mytologier et stjålet språk, "a language-robbery" (ibid.:131).

Det mytologiske er altså avhengig av *at noen gjør det til mytologi*. Bak enhver mytologi ligger en motivering for mytologisering. Det fungerer relasjonelt og ikke substansielt (Bourdieu 1995/1979). Barthes understreker på samme måten at det er "the reader of myth himself who must reveal their essential function" (Barthes 1999/1957:129).

Tegnet er historisk, men det framstår som ahistorisk

Det som er så tydelig understreket hos Barthes og slett ikke så tydelig hos Bourdieu, og i bruken av Bourdieu, er at tegnet er historisk og derved ustabil og stadig offer for historiske endringer. Slik formulert av Roland Barthes: "As I said, there is no fixity in mythical concepts: they can come into being, alter, disintegrate, disappear completely. And it is precisely because they are historical that history can very easily suppress them" (ibid.:120).

Det er ikke vanskelig å finne eksempler. "Likhet" og "frihet" i norsk politisk retorikk har skiftet verdi fra Einar Gerhardsens politiske prosjekt i etterkrigstida og til dagens nyliberalistiske retorikk om "frie valg" foretatt av "frie individer".

Vikingtida som symbol for "det norske" var nokså uproblematisk før 2. verdenskrig. Quisling "stjal" tegnet, og det har vært problematisk å bruke vikingsymboler uten å bli assosiert med hird og landssvik etter krigen. 17. maitalene er kulturelle tegn som har skiftet verdisystem – fra taler om fellesskap og frihet i tiårene etter krigen holdt av krigshelter, politikere eller andre med status eller makt⁵⁷ og til et mylder av løsninger. På de fleste skolefeiringer i dag er det elever som selv holder 17. mai-taler, uttrykk for det Ziehe kaller "den kulturelle avhierarkisering"⁵⁸ (Ziehe 2005/2001).

Uklare maktstrukturer

Bourdieu gjentar flere steder at han vil vise "den universelle gyldighet" (for eksempel Bourdieu 2001/1994:11, 15, 16, Bourdieu 1995/1979:30) av sine analyser av franske forhold, ikke minst gjelder dette hans kritikk av skolen⁵⁹. Roland Barthes er en viktig påminning om at dette kan

⁵⁷ Et tydelig litterært eksempel på 17.mai som tegn like etter krigen, er den kritiske Jens Bjørneboes ironiske beskrivelse av overlærer Stranges 17. mai-tale i romanen *Jonas* fra 1955 :

"Der lå en forventningsfull stillhet over plassen, og overlærerens stemme hørtes til de fjerneste kroker. Selv inne på guttedoen kunne man ha hørt talen. Og ordene kom langsomt, ett og ett ble de ropt ut med lange mellomrum, med sterk salvelse og proppet av diftonger og a-ender. Han talte om flagget, om Henrik Wergeland og om frihetskjemperne. Lærerne og lærerinnene var rørt" (s. 94/95). (Jens Bjørneboe (1955) *Jonas*. Oslo: Aschehoug)

⁵⁸ Gjennom mine observasjonsperioder i de tre klassene passerte 17. mai to ganger. Det ble aldri tatt opp i norsktimene. I A-klassen rakk Than opp hånda 16. mai og spurte læreren om de ikke skulle snakke om at det var 17. mai dagen etter, og om hvorfor vi feirer 17. mai. Læreren svarer at hun hadde ikke tenkt det, men at Than kanskje ville si noe. "Det er for at vi ikke skal glemme at vi lever i et fritt land!" sier Than. Læreren nikker.

⁵⁹ I en av sine siste bøker imøtegår Bourdieu nettopp en slik kritikk av *Distinksjonen* og svarer omtrent slik Barthes sannsynligvis ville ha gjort:

"Nogle mener således at kunne slå en pæl igennem den model jeg har fremlagt, med henvisning til at fx tennis eller endog golf i dag ikke længere er så snævert forbundet med de dominerende positioner som de var engang. (...) Dette er en indvendning som er omtrent lige så seriøs som den der øjensynlig mener at min teori ikke holder, fordi det ikke længere er de adeliges privilegium at dyrke de ædle sportsgrene, som fx hestesport eller fægtning (eller for

være problematisk. Det mytologiske tegnet er paradoksalt nok både historisk og naturalisert/universalisert på samme tid.

Bourdieu refererer til et samfunn med *tydelige* ekskluderingsmekanismer, for eksempel i form av eliteskoler som automatisk fører visse elever inn i et fastlagt elitistisk utdanningsforløp med sikre karrieremuligheter. Slik er ikke det norske utdanningssystemet. Man bør derfor ikke lete etter samme type tegn og maktstrukturer i Norge i dag som i fransk undervisningssystem på 1970-tallet. Et nokså kjent trekk ved vår samtid er nettopp mer uklare maktstrukturer og høyere endringstempo enn bare for noen tiår siden. Det påvirker også kulturelle tegn som alltid er motivert ut fra historiske behov og derved mister sin makt og erstattes av nye ved historiske endringer.

Roland Barthes' påminning om det historiske ved det symbolske tegnet, er viktig å ha med seg når en leser Bourdieu og bruker hans begreper. Når det gjelder universalisering/naturalisering av det arbitrære tegnet, er de like. Det er denne universaliseringen som hos Bourdieu utgjør doxa til enhver tid. Doxa er et like sentralt begrep hos Barthes, og betydningen er den samme⁶⁰.

Sosial bakgrunn, kulturell smak og studievalg

Et spørsmål som bør avklares før en med utgangspunkt i Bourdieu studerer litteraturformidling i norske klasserom, er hvorvidt norske lærere representerer en kulturell elite som kommuniserer "naturligere" med barn av foreldre innenfor den samme eliten. Er det slik at distinksjonene forsterkes i skolen, og at undervisningen ekskluderer barn som kommer fra andre kulturelle felt enn høykulturen?

Jostein Gripsrud og Jan Fredrik Hovden (Gripsrud og Hovden 2000) undersøker sammenhengen mellom sosial bakgrunn og kulturell smak hos norske universitets og høgskolestudenter med utgangspunkt i Bourdieu, og spesielt *Distinksjonen*⁶¹. De undersøker også forholdet mellom sosial bakgrunn, kulturell smak og inkluderingen i ulike typer høyere utdanning, sammenhenger som Bourdieu stadig påpeker.

Japans vedkommende: kampsport), sådan som det var det da disse sportsgrene blev opfundet...Adelen kan vælge at opgive en praktik der oprindeligt hørte adelen til – og det er det der oftest sker – når en stigende del af borgerskabet og småborgerskabet, eller sågar de brede masser tager denne praktik til sig (i Frankrig var dette således tilfældet med boksnng, som i slutningen af det 19. årh. blev dyrket med glæde af aristokratiet). Omvendt kan en praktik der oprindeligt hørte de brede masser til, på et tidspunkt blive taget op af adelen. Man må kort sagt tage sig i akt for at gøre de egenskaber der på et givet tidspunkt kendetegner en given socialgruppe (hvad enten det drejer sig om adelen eller samuraier, arbejdere eller funktionærer), til nødvendige og uomgængelige træk ved den pågældende gruppe. Disse egenskaber står altid i relation til gruppens position i et bestemt socialt rum, ligesom det står i relation det *udbud* av goder og praktikker som en given samfundsformation overhodet gør det muligt at bringe i spil" (Bourdieu 2001/1994:19-20).

⁶⁰ Roland Barthes: "The *Doxa* (a word which will often recur) is Public Opinion, the mind of the majority, petit bourgeois Consensus, the Voice of Nature, the Violence of Prejudice. We can call (using Leibnitz's word) a *doxology* any way of speaking adapted to appearance, to opinion, or to practice (Barthes 1988/1975).

⁶¹ Fire områder ble undersøkt: "Sosial and cultural inheritance", "cultural practices and tastes", "cultural competence", "careers in the educational system" (Barthes 1999/1957:58).

De finner slike sammenhenger bekreftet i dette norske materialet, "the social structures that have traditionally regulated the access to both higher education and high or serious art are still in place and functioning" (ibid.: 86). Samtidig finner de at utdanningssystemet i Norge er blitt mer åpent for alle studenter: "This is a dynamic element in the ongoing (re-) production of social and cultural distinctions"(ibid.). Studentenes familiebakgrunn, og derved habitus, er blitt mer variert. Det er altså en sammenheng, men ingen *nødvendig* sammenheng mellom foreldrenes kulturelle kapital og deres økonomiske og utdanningsmessige kapital og studentenes inkludering i ulike typer høyere utdanning.

This dynamic element could, as suggested above, reasonably be seen as resulting from an egalitarian function of institutions such as primary and secondary schools, popular mass movements with enlightenment ideas, and, last but not least, public service broadcasting. It remains to be seen what happens in times when many of these institutions have seen their influence diminished (ibid.).

Studien bekrefter altså Bourdieus påpekning av sammenhengen mellom foreldrenes kulturelle kapital og barnas posisjonering innenfor utdanningssystemet for de studentene som allerede befant seg i høyere utdanning på analysetidspunktet. Skolens folkeopplysende betydning ("Bildung-effect") kan også påpekes i dette materialet, men den er ikke så entydig som den første faktoren.

Hvordan er så denne undersøkelsens studenters egen kulturelle kompetanse (innenfor musikk, billedkunst, film, litteratur)? En gruppe som er spesiell interessant i denne studiens sammenheng er lærerstudentene. Representerer de som Bourdieu antyder, høykulturen og risikerer å bringe dens sosiale distinksjoner inn i klasserommene gjennom pedagogiske handlinger og valg og i vurderingen av elevene?

I Gripsrud og Hovdens undersøkelse er det typisk for lærerstudentene (sammen med sykepleierstudenter og ingeniørstudenter) at de kommer fra "predominantly more humble backgrounds" (ibid.:62), og at de ikke skårer spesielt høyt når det gjelder kulturell kapital. Kvinnelige lærerstudenter skårer også dårlig på litterær kompetanse. Deres litterære smak når det gjelder samtidslitteratur, karakteriseres som "lower-middle to lowbrow". Det er altså ikke nødvendigvis slik at det norske utdanningssystemet utvikler noen enhetlig kulturell elite slik Bourdieu beskriver forholdene i Frankrike.

"Smaken på midten" i norske folkebibliotek

Jofrid Karner Smidt (Smidt 2002) undersøker litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkebibliotek med utgangspunkt i Bourdieus *Distinksjonen*. Hun sammenlikner Bourdieus beskrivelse av kulturell kapital i Frankrike med Norge og refererer Bourdieu selv som i *Den kritiske ettertanke* antyder at det kan være verdt å se på "politisk kapital og dens betydning i de nordiske landene. Hvis habitus formes av den sosiale løpbane og omfatter kapitalvolum og kapitalsammensetning, vil en slik forskyvning av vekt fra kulturell kapital til politisk kapital både virke inn på livstilsformene og på tilgangen til de goder som former habitus" (ibid.:247). Politisk kapital er mer allment tilgjengelig enn kulturell kapital.

Jeg vil være tilbøyelig til å hevde det særegne i dette tilfellet nettopp er det sammensatte. Dersom man skulle formulere en hypotese om at folkebibliotekene utgjør et felt i Bourdieus forstand, ville jeg forutsette at det var snakk om et svakt organisert felt, preget av tilhørighetsforhold også til det politiske, det utdanningsproduserende og det

kulturproduserende feltet. Slik sett kunne man forvente at folkebibliotekenes trosforestillinger bar med seg elementer både fra for eksempel sosialdemokratisk likhetstenkning, eldre og nyere former for kunstbetraktning fra det litterære feltet og elementer fra skolens dannelses- og kunnskapsidealer (ibid.:53).

Det som karakteriserer den litterære smaken hos bibliotekarene i Karner Smidts materiale, er ”smaken på midten”, og det er en smak med stor bredde. Den estetiske funksjonen spiller ingen dominerende rolle i forhold til litteraturens øvrige funksjoner.

Bourdieu skriver i *Distinksjonen* at middelklassesmaken er preget av den gode vilje, og mer av ønsket om å beherske den høyverdige kulturen enn inngående kjennskap til den. Dette er en beskrivelse som jeg ikke finner treffende for bibliotekarenes smak. Jeg finner tvert imot at bibliotekarenes smak er en selvstendig smak som selvbevisst hevder seg mot den litterære elitens vurderinger og preferanser, og som er preget av inngående kjennskap til litteraturen ”på midten”. Det lystbetonte, forstått både som avkobling og estetisk nytelse, kombineres med sansen for det kunnskaputviklende og erkjennelsesutvidende. Slik sett har denne smaken mange trekk til felles med den Janice Radway beskriver i sin studie av litterære smaksdommere fra middelklassen i USA, og som hun mener opererer med distinkte vurderingskriterier og en alt annet enn underdanig holdning til den akademiske dominans (ibid.:313).

Karner Smidt stiller spørsmål ved hvor innflytelsesrik den litterære elite i Norge i virkeligheten er. Det er sannsynlig at bibliotekarenes smak også er flere andre aktørers smak på det litterære feltet i Norge. Når utviklingen av litterær smak i Norge har vært annerledes enn i Frankrike, kan det for eksempel skyldes den senere utviklingen av et eget litterært felt i Norge, litteraturens rolle i et nasjonsbyggende prosjekt med den litterære ”kartleggingen” av landet på 1800-tallet, koblingen mellom litteratur, etikk og politikk i mellomkrigstiden og på 1970-tallet, og den sene og svake utviklingen av modernisme og symbolisme. Dette kan være elementer som favoriserer andre funksjoners betydning på bekostning av den estetiske (ibid.:315).

Ingen innføring i høykultur i klassene A, B og C

Jofrid Karner Smidts beskrivelse av folkebibliotekarene passer svært godt på den litteraturformidlingen som de tre lærerne i mitt prosjekt formidler til sine elever i klassene A, B og C, og som vil bli illustrert i det følgende. Det drives på ingen måte litteraturformidling, eller i vid forstand, kunstformidling, i ”den rene kunstmaken” i de skolene jeg har observert gjennom to skoleår.

Tekstene som leses, er mer eller mindre like i de tre klassene. Det skyldes ikke at pensum må være likt i følge læreplanen, den gir store valgmuligheter, men det skyldes at disse tre klassene tilfeldigvis bruker samme lærebok. Elevene leser korte utdrag fra romanlitteratur. De leser noen dikt og korttekster/noveller. De leser et par noveller fra 1800-tallet. I tillegg har to av klassene jobbet med Henrik Ibsen *Vildanden* og en klasse med *Et dukkehjem*. Tidligere har en klasse lest Oskar Bråten *Ulvehiet*, en annen Bjørnstjerne Bjørnson *Synnøve Solbakken*. De har også lest ungdomsbøker.

De tre lærerne vektlegger alle, og i tråd med både læreplan og samtidas didaktiske krav, en konsekvent elevorientert tilnærming med vekt på erkjennelsesutviding og eksistensielle spørsmål. Samtidig vektlegges historiske og kunnskapsutvidende aspekter ved tekstene. To av de tre lærerne har også klassene i samfunnsfag, og arbeidet med de to fagene koordineres slik at historisk forankring av tekstene vektlegges.

Klassene formidles ikke forestillinger om høykultur eller kunstens autonomi. Likevel er det forskjeller i omgangen med litteratur i de tre klassene som kan forklares gjennom Bourdieus begreper som er presentert over. Læreren i klasse C har mye større spillerom i samtaler og aktiviteter rundt litteratur enn læreren i klasse A. Elevene i klasse C responderer mye, er interesserte, stiller spørsmål som skaper dynamikk i klassen. En kan med en metafor si at stoffet gir *resonans* hos elevene. Det gjelder i materialet først og fremst når klassikerne står på timeplanen. Læreren kan derfor holde på lenger og nå lenger med hvert tema. I klasse A er det annerledes. Der stiller elevene mer konkrete og ofte instrumentelle spørsmål som hva ord betyr, hvor mye de må notere, eller hva de skal bruke arbeidet til senere. Men det skal også vise seg at læreren i klasse B på Drabantyskolen har ganske stort spillerom. I denne klassen dominerer minoritetsspråklige elever de faglige samtaleene, godt fulgt opp av flere av de norskspråklige.

Klassisk litteratur i klasse A og klasse C - med og uten "sans for spillet"

Klasse C finner mening i å jobbe med litteraturen på 1800-tallet, og sammen med læreren bruker de lang tid på det. Dette argumenterer elevene godt og grundig for i intervjuene (kap. 8). Klasse B finner også mening i dette arbeidet, men det er en litt annen type mening⁶². Derfor "orker" disse to klassene mer enn klasse A, de stiller andre spørsmål og er mer aktive.

I klasse A sier flere av elevene at de liker at læreren leser høyt, og at de etterpå snakker om tekstene, men de blir likevel fortere lei enn de to andre klassene. Det oppstår altså "et meningsproblem" i noen av timene til tross for lærerens anstrengelser for å relatere tematikken til elevenes eget liv. Læreren i A- klassen må derfor ofte bryte av og skifte aktivitet før stoffet fra et faglig perspektiv er uttømt. Det hun da ofte gjør, er å sette elevene i gang med å skrive tekster som er knyttet til det litterære stoffet på ulike måter. Dette fungerer godt i denne klassen som liker å skrive. Da blir elevene igjen livlige, og energien i rommet øker.

Hva skyldes dette? Med Bourdieu kan vi si at habitus er forskjellig hos flertallet i de tre klassene, og at relasjonene i rommene blir ulike. Vi kan også si at elevene erfarer i ulike sosiale rom. Det sosiale rommet bestemmer hva og hvordan man erfarer. Med Kenneth Burke (1969/1945) kan vi si at elevene i disse tre klassene bruker ulike språklige medierende redskap ("Agency") når de sitter sammen rundt en litterær tekst eller et kunstbilde eller et stykke musikk for den saks skyld. De erfarer derfor "teksten" på ulik måte. Deres "blikk" på den kulturelle artefakten blir ulikt. Et element til, som henger sammen med det sosiale og kulturelle, er at mye tyder på at leseferdigheter og lesetrening er dårligere i A-klassen enn i C-klassen. Dette bekreftes etter hvert som arbeidet med materialet avdekker flere nyanser.

Intervjuene og klasseromsobservasjonene viser at elevene i C-klassen på Byskolen opplever arbeidet med den klassiske litteraturen som noe som har en selvsagt plass på skolen, tegnet er universalisert. I deres sosiale rom, i deres livsverden, bør man ha kjennskap til Ibsen og hans samtidige. De viser med andre ord "den gode viljen", men slett ikke som Bourdieus ydmyke småborger, men som ungdom *som vil inn i de voksnes verden slik de kjenner den*. Derfor har de sans for spillet når "Hamsun", "Undset" og "Ibsen" ligger foran dem på pulsten. Disse spillereglene har ikke disse elevene lært på skolen. De har lært dem i sitt eget sosiale rom. De er heller ikke i stand til å formulere så mange "dype" utsagn om klassiske tekster. Det er heller ikke

⁶² Hva denne meningen består av, skal utdypes senere.

poenget. De er opptatt av seg og sitt som tenåringer flest og leser (med et par unntak, skal det vise seg), slett ikke Hamsun og Ibsen på fritida. Men de har med seg ”den gode viljen” når Hamsun står på timeplanen, noe som blir en stor ressurs for læreren, og selvsagt for elevene.

Elevene kommer fra hjem som har ”sans for spillet”. Det er ingen ting som tyder på at den klassiske litteraturen leses hjemme hos dem, dette er heller ikke noe poeng hos Bourdieu. Men disse elevene har fått med seg en *motivering* som gir den klassiske kunsten verdi i kraft av seg selv, det Bourdieu kaller ”libido”. Den klassiske kunsten er med Roland Barthes mytologisert og får symbolsk verdi. Denne verdien bidrar til å legitimere lærerens initiativ og handlinger i klasserommet.

De sociale agenter som har sans for spillet, som har kroppsliggort en mengde praktiske skemata for at opfatte og vurdere verden - skemata der fungerer som redskaper til konstruksjon av virkeligheten, og som prinsipper for hvordan den verden de beveger seg inden for, skal anskues og opdeles – har ikke bruk for at formulere målene for deres praktik som eksplicite formål ..(...) De er derimot et med deres gøremål (som også kunne skrives med bindestreg: gjøre – mål, dvs. det de skal gjøre). De er til stede i fremtiden, i det der skal komme, her og nu (Bourdieu 1995/1979:156).

På Drabantbyskolen kan ikke læreren *forutsette* en slik lojalitet til spillet omkring kulturell kapital. Der må læreren spille mer på *lojaliteten* elevene har til henne som en lærer de liker. Samtidig må hun konstant være var for hvor stort spillerom hun har til enhver tid. En av elevene i A-klassen sier for eksempel i intervjuet at norsktimene er ”koselige og ikke så stressende”⁶³, det er derfor han synes det er greit med norsk.

”Sansen for spillet”

I det følgende skal denne ”sansen for spillet” i C-klassen illustreres ved hjelp av feltnotat, utdrag fra intervju med elevene og eksempel fra elevenes egne skriftlige framstillinger. Vi diskuterer altså her *symbolsk kapital* knyttet til identifikasjon med et kulturelt felt. Roland Barthes forteller en episode fra sitt eget liv som kan bidra til å illustrere dette begrepet.

I Roland Barthes By Roland Barthes (Barthes 1988/1975) forteller Barthes en episode fra sitt hverdagsliv. Denne fortellinga handler om akademikeren Barthes’ småsnakk om været med kona bak disken i det lokale bakeriet. Eksempelet kan fungere som en fortettet versjon av et hovedpoeng i Bourdieus *Distinksjonen*.

What the Weather is Doing

This morning the woman in the bakery said: *It's still lovely, but the heat's lasting too long!* (people around here always feel that it's too lovely, too hot). I add: *And the light is so beautiful!* But the woman does not answer, and once again I notice that short-circuit in language of which the most trivial conversations are the sure occasion; I realize that *seeing the light* relates to a class sensibility; or rather, since there are ”picturesque” lights which are certainly enjoyed by the woman in the bakery, what is socially marked is the ”vague” view, the view without contours, without object, *without figuration*, the view of a transparency, the view of a non-view (that unfigurative value which occurs in good painting and never in bad). In short, nothing more cultural than the atmosphere, nothing more ideological than what the weather is doing (ibid.:175-176)

Lyset fins som en realitet for begge deltakerne i denne dialogen, men at lyset skal være så spesielt, er knyttet *til et bestemt kunstsyn* og derved en mytologisering i Barthes’ teori. Denne påpekingen av ”det vakre lyset” i naturen inkluderer den ene i en spesiell estetisk diskurs (jf.

⁶³ Int. Fredrik A 0604

Burke: "agency"), en naturromantiserende erfaring, men den ekskluderer den andre. Kona i bakeriet har et praktisk forhold til været og til naturen og aner ikke hva den andre snakker om.

Malene fra Folldalen versus Kristin i C-klassen

De fleste som har studert litt av norskfaget, kjenner Aasmund Olavsson Vinjes fortelling om Malene fra Folldalen i *Ferdaminne frå sumaren 1860* (Vinje 1962/1861). Malene fra Folldalen ser, i likhet med bakerkona hos Barthes, ikke det samme som de reisende som var kommet for å oppleve romantikkens skjønnhet i den norske fjellheimen. Hun synes rett og slett fjellene er stygge.

Vi skal nå se at Kristin i C-klassen ikke har det minste problem med å skjønne hva Roland Barthes så i "det vakre lyset", eller hva romantikerne traktet etter i den norske fjellheimen sommeren 1860. I et tverrfaglig prosjekt om nasjonalromantikken drar elevene i klasse C til Nasjonalgalleriet for å se de nasjonalromantiske malernes kjente verk. Det er bestilt profesjonell omvisning.

Her følger Kristins rapport fra besøket. Den har fått form som en progressiv fortelling med spenningsstigning, vendepunkt og transformasjon. Eleven er "som forvandlet" når hun kommer ut av museet:

⁶⁴Nasjonalgalleriet

Fredag ettermiddag gikk en utålmodig og kulturpresset klasse inn på Nasjonalgalleriet. Den slappe klassen hadde nettopp vært og sanket informasjon om de store romantikerne. Den ene etter den andre klaget på hvor fælt det var å se på kunst, og hvor kjedelig det var. Etter at alle hadde hengt av seg kåpen, og lagt fra seg sekkene, var omvisningen i gang. Den hyggelige guiden hadde ungdommene på slep. Hun stoppet foran et enormt bilde, og mange av elevene ble stående og stirre. Det store bildet trakk oppmerksomheten mot seg, akkurat som et tenåringsidol. Det store bildet var av Leiv Eriksson, den store oppdageren. Alle elevene stirret på den store hånden som pekte mot vinlandet, det nye landet var nåtidens Amerika. Alle var fascinert over de mange detaljene, og mange ble litt mer interessert.

Ved siden av hang det et annet stort bilde. Dette forestilte slaget ved Svolder. Hun fortalte, og alle fulgte med. Når du så litt nærmere, la du merke til en skikkelse som var annerledes. Det var et lys som skinte mot ham. Det var Olav Tryggvason. Dette bildet er malt like før Olav Tryggvason dør om bord i skipet Ormen Lange. Hun førte elevene innover i det store kunstbygget. Det neste flotte bildet var av Stalheim. Maleren Johan Christian Dahl. Guiden fortalte så videre at Johan C. Dahl er grunnleggeren av nyere norsk malerkunst. Johan C. Dahl var en av mange kunstnere som dro til utlandet for å studere. Når han var på norgesbesøk, dro han forbi Stalheim og ble helt betatt. Bildet er veldig retusjert. I virkeligheten er det ikke fullt så vakkert. Alle var helt betatt av de enorme fjellene og den vakre norske naturen. Jeg kunne kjenne lykkfølelsen bre seg ut over, for dette var noe av det vakreste jeg har sett.

Vi gikk så videre til en annen kjent norsk kunstner, Thomas Fearnley. På veggen hang det et lite bilde, men det var malt på en måte så bildet virket uovervinnelig. På veggen var det et bilde av en enorm foss. Dett var et av de mest detaljerte.

Alle som en var nå ivrige. Guiden fortalte om bildets bakgrunn og om maleren. Hun avsluttet med å fortelle om detaljene. I det fjerne kunne du se mennesker og oppe i fjellet et hus og en kone med lur. Guiden var utrolig flink og tente alle. Tankene fløt over sammen med spørsmålene.

Hun viste oss videre til et annet bilde av Thomas Fearnley. Dette bildet var av Slindebirken. Slindebirken er utrolig kjent. Slindebirken vokste oppe på en haug hvor det var store skatter. Det var fra vikingtiden, og alle arkeologer var interessert, men siden det var en gammel birk, kunne de ikke grave ut. Sletten var fredet og treet med. Etter mange år

⁶⁴ Kristin: "Nasjonalgalleriet", skrevet i 9.klasse.

råtnet treet og døde, og da slo arkeologene til. Til alles forskrekkelse viste myten seg for å være usann, de fant ikke noe interessant, bortsett fra noen sverd.

Ferden gikk så til Hardanger for å se brudeferden. Alle hadde kjennskap til dette bildet, vi hadde til og med skrevet en liten stil om det. Vi la merke til mye mer siden det var på stort format. Ved siden av hang det noe som så ut som en kopi, men langt ifra. Det var de samme kunstnerne, de hadde bare gjenopptatt sin suksess. Det andre bildet var litt tristere. De var ingen stemning. På det første bildet smilte bruden og var glad, men her var hun stille og ettertenksom. Himmelen var også litt mørkere.

Fra Hardanger til haugianerne. Neste bilde var av en haugianer som holdt tale foran ettertenksomme personer. Noen så glade ut, mens andre litt lei seg. Det var blandet stemning. Slik var det også på Nasjonalgalleriet, i hvert fall blant elevene. Etter omvisningen var alle inspirert og litt mer kritiske. Vi hadde åpnet øyne og ører for en ny tenkemåte.

Da jeg gikk ut av galleriet, kjente jeg stemningen, den varmet hjertet, og jeg tenkte at det ville bli en fin dag allikevel.

”Kunstens makt”

Eleven Kristin begynner med å skildre klassen sin ifølge doxa. Klasser på ungdomstrinnet skal synes kunst på utstilling er kjedelig. De har nettopp ”sanket informasjon” om ”de store romantikerne” i klasserommet. De er ”kulturpresset” og utålmodige, prøver å bevare sin integritet som ungdommer på ungdomsskolen. De klager over hvor fælt det er å se på kunst, hvor kjedelig det er.

Guiden (hyggelig) får ungdommene ”på slep”. Men hva skjer? Ved første stopp blir de stående og stirre. ”Det store bildet trakk oppmerksomheten mot seg, akkurat som et tenåringsidol”.

Kristin beskriver elevene som vanlige elever som synes kunst er kjedelig, og de stritter i mot. Allerede møtet med det første bildet fjtrer dem. De kan ikke få øynene fra det. De ”fanges av kunsten” enten de vil eller ei.

Når de ser det neste bildet som har slaget ved Svolder som motiv, fanges de inn av lyset i bildet, lyset som skinner mot Olav Tryggvason. De ser ”Fra Stalheim” av J. C Dahl, og ”alle ble helt betatt av de enorme fjellene og den vakre norske naturen”. ”Jeg kunne kjenne lykkfølelsen bre seg ut over, for dette var noe av det vakreste jeg har sett”.

På dette tidspunkt er det altså skjedd et vendepunkt i fortellinga, en transformasjon av elevgruppa i Kristins fortelling, de er bergtatt: ”Alle som en var nå ivrige”. De lærer samtidig at kunst forskjønner virkeligheten, eller ”i virkeligheten var det ikke fullt så vakkert”, og kanskje det er det hun mener, når hun til slutt også skriver at de er blitt mer kritiske og har lært en helt ny tenkemåte: ”Vi hadde åpnet øyne og ører for en ny tenkemåte”.

Teksten postulerer altså et gjennombrudd for de motstrebende elevene på Nasjonalgalleriet. De blir fanget av kunstens lys og skjønnhet, og ikke bare det, eleven som skriver, fikk en stemning som sitter igjen ”Da jeg gikk ut av galleriet, kjente jeg stemningen, den varmet hjertet, og jeg tenkte at det vil bli en fin dag likevel”.

”Kunst trenger ikke være pent”

Det neste eksempelet er skrevet av Erik i den samme klassen. Det litt humoristiske notatet, avdekker, kanskje mer eller mindre bevisst, ”den gode viljen” når det gjelder moderne kunst. Erik har samtidig sans for spillet, og det samme mener han tydeligvis at lærerne har:

⁶⁵Ved siden av sløydsalen er tekstilsalen som de fleste egentlig bare kaller ”kunstrommet”. Personlig synes jeg at det er det enkleste faget fordi kunst trenger ikke å være pent. Læreren vil synes det er det beste han har sett og gi deg en god karakter. Det vanskeligste er egentlig å gjøre noe. Siden de ikke er så strenge på snakking, klarer jeg å snakke bort hele timen (Erik i 9.kl., utdrag fra epost om læring).

”Hamsun må være en bra forfatter”

Vi skal så følge noen norsktimer der Hamsun står på timeplanen i den samme klassen⁶⁶.

(Fra feltnotat 07.02.04, C)

Det er Hamsun som er dagens tema. Læreren innleder med å fortelle fra litteraturhistoria. Hun har forberedt seg grundig og har med transparenter med sentrale foto fra Hamsuns liv. Hun forteller levende og spennende rundt bildene, for eksempel at Hamsun skrev alle bøkene med blyant, og hvordan han brukte blyanten helt til han ikke lenger kunne holde den. En elev roter fram en liten blyantstump fra pennalet sitt og viser på gruppa. ”Hamsun!” sier han. De ler, og flere begynner å rote i pennialene.

Hamsun framstår i lærerens fortelling som komplisert og sammensatt. Elevene følger med og noterer ivrig. Det er hyggelig stemning i klassen. ”Hva skjedde med Hamsuns liv i 1940?” spør læreren. Mange svarer i munnen på hverandre. Dette har de greie på. Hun viser fotografiet av Knut Hamsun på Fornebo da han hadde vært og besøkt Hitler. ”Hva ser vi her?” ”Hva hadde skjedd før?” ”Hva tror dere skjedde etterpå?” Elevene spør og graver og knytter opplysningene til det de nettopp har lært om 2. verdenskrig i samfunnsfag.

Læreren forteller også om Hamsun etter krigen, om landssviksaken og boka *På gjengrodde stier* som ifølge læreren viste at Hamsuns sjelsevner ikke kunne være så svekkede som retten ville ha det til. ”Fins det en Knut Hamsungate eller plass i Oslo?”, spør læreren til slutt. De tror ikke det. Hun forteller så om striden som har vært etter krigen om nettopp dette. En elev sier det er skikkelig teit at vi ikke har en Hamsungate i Oslo. Flere er enige. En sier at hun trodde at vi hadde det. Det er jo helt teit at vi ikke har det. Læreren skriver nå følgende på tavla: *Sult* 1890, *Mysterier* 1892, *Victoria* 1898, *Markens grøde* 1917. Nobelprisen 1920. Hamsuns portrett blir værende på overheaden.

Nå skal elevene jobbe gruppevis med noen av spørsmålene om Hamsun som står i læreboka. Jeg sitter bak i klassen og følger ei av gruppene.

En gutt i denne gruppa, Erik, sier plutselig uten ironi og ganske høyt (for at jeg skal høre det?): ”Jeg har prøvd å lese *Sult*, altså. Tung bok, altså. Det er om hvor grusomt det var i Kristiania”. Litt senere kommer læreren forbi. ”*Sult* er en veldig tung bok, altså” sier han mot læreren. Men læreren hører ikke fordi hun er opptatt med å veilede gruppa som sitter ved siden av. Eriks gruppe jobber videre, småsnakker, sammenligner, leser høyt opplysninger fra boka, skriver. Læreren avbryter etter en stund og stiller seg igjen foran klassen. De refererer hva de er kommet fra til. Lærer forteller til slutt om *Markens grøde*, hvor populær romanen ble i samtida og litt om hva den handler om. Er det noen her som har lest *Markens grøde*? Ingen svarer bekreftende på det, men en gutt sier: ”Den må jo være innmari bra siden han fikk Nobelprisen”.

Læreren fortsetter: ”Da jeg var så gammel som dere er nå, leste jeg *Victoria*. Husker at jeg var helt grepet. Jeg gråt med *Victoria*. Skal dere lese Hamsun, er det kanskje et bra sted å begynne”. Hun ber dem ta fram norskbøkene. De skal nå lese høyt et lite utdrag fra *Victoria* (innledningen) som står i norskboka.

Ei av jentene melder seg til å lese høyt. Læreren stopper henne etter en halv side. ”Hvem vil lese?” Mange hender i været. En ny elev fortsetter. Stafetten går videre. De leser ca en halv side hver. Når utdraget er lest, skal de jobbe i

⁶⁵ Erik i C-klassen skriver epost om hvordan han lærer best.

⁶⁶ Feltnotater i 10 pkt, kommentarer i 12 pkt.

gruppa med spørsmålene som står i boka. ”Hva er en møller?” spør en elev etter en stund. Læreren forklarer, og de jobber videre. Stille, litt småsnakking, konsentrert stemning.

Fortsatt Hamsun

(Fra feltnotat 12.02.04, C)

Elevene har hatt i hjemmelekse å lese utdraget fra *Sult* som står i norskboka. De har også hatt i lekse å jobbe med noen spørsmål til denne teksten. De skal nå snakke om utdraget i klassen. Læreren trekker inn historisk bakgrunnsstoff slik at elevene deretter kan finne eksempler på den historiske konteksten i tekstutdraget. Elevene er ivrige. Hun tar deretter utgangspunkt i kroppen til hovedpersonen som blir mer og mer sulten, og hvordan dette endrer sansningene hans. Elevene finner så selv flere eksempler i teksten som uttrykker den sultne kroppen. De er engasjert og mumler for seg selv, mens de leter etter spor i tekstutdraget. En elev på en av gruppene minner om Chaplin som er like sulten og koker suppe på skolissene. De prøver å komme på flere sultne de har møtt i kunsten, men kommer ikke på noen.

Klassen gjennomgår deretter oppgavene de har jobbet med hjemme. Elevene vil gjerne ha ordet. Livlig stemning. Smil og latter.

Ingen av elevene i denne klassen stiller spørsmål ved Hamsuns rolle verken i norskfaget eller i disse konkrete timene. Hamsun har her en selvsagt plass i norskfaget. De viser med andre ord ”den gode viljen”. De er tilsynelatende lojale med prosjektet. Når den ene eleven prøver å få sagt at han har begynt på *Sult* som var veldig vanskelig å komme inn i, behøver det ikke bety at han gjort annet enn å kaste et blikk på utdraget som faktisk står i norskboka, og som det står på ukeplanen at de skal lese på slutten av uka. Men måten han ordlegger seg på, legitimerer Hamsuns plass – både i norsktimene, og som noe som er selvsagt i kulturen. Denne eleven er en som synes man bør prøve å lese Hamsun, eller han kommer sannsynligvis fra et hjem der Hamsun eller kanon anerkjennes som ”naturlig” selv om Hamsuns romaner ikke nødvendigvis leses. Det er ingenting i intervjuene som tyder på det, med unntak av to elever som faktisk leser Hamsun etter disse timene, det vil si, den ene leser en roman, den andre leser litt i en roman.

Læreren spør om noen har lest *Markens grøde*. Når en elev kvitterer med å understreke hvor god den boka må være, er det en kjedereaksjon i en pågående dialog der elevene deler noen grunnleggende premisser – ikke bare med lærerens prosjekt, men også med et kulturelt felt. Elevene bekrefter at kulturell kapital er symbolsk kapital. De har ”sans for spillet”. Det er god stemning i klassen. De er utholdende. Energien og konsentrasjonen holdes ved like helt til dobbelttimen er slutt.

”Gigantbok”

I en senere dobbelttime holder den samme klassen på med Sigrid Undset, og det samme skjer:

(Utdrag fra feltnotat 18.2.04, C).

De skal nå gå over til å snakke om utdraget fra *Kransen* som står i læreboka. Læreren anbefaler romanen. Hun spør om noen har lest den. Kristian rekker opp hånda. Han har lest den ”sånn delvis”, sier han. De har boka hjemme, og han forteller at det står ”Gigantbok” utenpå, som for å understreke at den er god og berømt. En av guttene sier høyt og uoppfordret at han har sett filmen som var ”ganske bra”.

Vi ser at Hamsun og Undset inngår i et mytologisert tegn. Hamsun og Undset er ”naturlige”, ”universelle” i norskfaget for disse elevene. Elevene finner fram stadig ny dokumentasjon som bekrefter denne mytologien, og som *underbygger* det ”stjålne språket” for å bruke Roland Barthes metafor. Dette vil komme enda tydeligere fram i utdragene fra intervjuene som her følger, disse utdragene handler om erfaringer med klassiske tekster i norskfaget.

Utdrag fra intervjuene – C-klassen

For å begrense stoffet følger utdrag fra ni av intervjuene, fire jenter og fem gutter. Den positive holdningen disse ni elevene her viser, er helt gjennomgående for denne klassen og vil bli bekreftet gjennom intervjudelen. Ingen av elevene har sagt noe negativt om, for eksempel, det arbeidet klassen har gjort med Henrik Ibsen og *Et dukkehjem*, et arbeid de har brukt flere uker på. Det som altså er spesielt interessant her, er *hvordan* de forklarer ut fra sin folketeori hvorfor elever bør lese Ibsen på ungdomstrinnet.

Espen

Espen har inntil to år før gått på skole i et annet nordisk land, men hans mor er norsk. Her uttaler han seg om arbeidet med den gamle litteraturen:

(Int. Espen, C 0504)

I: Du snakket om 1800- tallet og litteraturen, si noe spesielt du husker.

E: Jeg husker spesielt *Et dukkehjem*, det hadde vi veldig mye om – det var vel et prosjekt egentlig, så skrev vi forskjellige ting, vi leste kanskje noen sider, og så skulle vi skrive om det hjemme, oppsummering av handlingen, og hva det handlet om, det tok lang tid, flere uker, og til slutt skulle vi levere hver sin tre siders oppgave.

I: Mmm

E: Jeg synes det var fint at vi leste det, og det er jo ganske forskjellig fra de bøkene som jeg pleier å lese for å si det sånn, det var jo veldig bra skrevet, og de virkemidlene som Eva da snakket om på etterhånd, man legger jo ikke merke til det når man leser, med mindre man blir gjort oppmerksom på det i etterhånd, ja.

I: Har du tenkt på hvorfor vi driver med den gamle litteraturen i skolen?

E: Ja, det skjønner jeg veldig godt, de fire store, Henrik Ibsen og sånn, er jo de mest kjente nordmennene som har levd, og jeg skjønner det er veldig viktig å lese noe som de har skrevet og vite veldig mye om dem, det er sånn som nordmenn rett og slett bør vite og ikke glemme og ikke la bare ligge.

I: Har du tenkt på hva som skjer når man setter seg inn i andre forhold som for eksempel 1800-tallet, hvordan man kan få nytte av det?

E: Vel, det er klart at bøkene er skrevet i et samfunn som er helt annerledes, det er noe helt annet å lese en bok som er skrevet nå, det var et annet samfunn, og det lærer man gjennom bøkene, den gang var det for eksempel streng sensur på bøkene, nå kan man skrive hva man vil. Det er jo først når en sammenligner, en skjønner hvordan vi har det i dag.

(...)

I: Er det noe annet du har lest som du har likt?

E: Vi leste fra *Sult*. Det synes jeg var veldig, veldig bra skrevet.

I: Mmm, så du synes det er et poeng å lese de gamle tekstene?

E: Ja, ja det synes jeg.

Selv om Espen har sterk identitetsmessig tilknytning til et annet nordisk land, har han med seg stor sans for spillet når han kommer til den norske skolen. ..”de fire store, Henrik Ibsen og sånn, er jo de mest kjente nordmennene som har levd, og jeg skjønner det er veldig viktig å lese noe som de har skrevet og vite veldig mye om dem”.

I dette sitatet *bekrefter* han mytologiseringen, altså universelle sannheter. Det er derfor ingen mening i å diskutere *hvorfor* nordmenn ”bør vite og ikke glemme og ikke bare la ligge”. Han svarer like bekreftende som det svares innenfor en religiøs diskurs: *Hvorfor skal man egentlig høre om Gud i en kristen kontekst eller om Allah i en islamsk kontekst?* Espen er en reflektert gutt og sier i tillegg kloke ord om nytten av å se nåtida i lys av den historiske dimensjonen som arbeidet med tekster fra fortida gir.

Trygve, Mikkel og Henrik

Trygve, Mikkel og Henrik i de tre neste utdragene foretar den samme stadfestingen av en universell sannhet. Det er igjen nærliggende å sammenligne med universaliseringen i en religiøs diskurs:

Int. Trygve C, 0504

I: Du, Trygve, hvis vi går tilbake til den gamle litteraturen, 1800-tallet, Henrik Ibsen og sånn?

T: Ibsen, ja, ja, jeg synes det er bra at vi leser sånn som *Et dukkehjem* og sånn, for det at vi, det har jo noe med norsk å gjøre, det er jo norsk litteratur, ja, hele pakka, det største vi noen gang kunne hatt..

I: Ja..

(...)

Int. Mikkel C, 0504

I: Har du tenkt på hvorfor vi leser så gammel litteratur på ungdomsskolen?

M: Ja, det er fordi at Ibsen er en av våre største forfattere..

I: Mmm, men hvorfor må vi lese om sånne forfatter, da?

M: Jo, fordi han har skrevet noe som har betydd mye for Norge og litt for resten av verden.

Int. Henrik C, 0504

I: Si noe om den gamle litteraturen dere har lest..

H: Veldig gøy. Vi spilte *Et dukkehjem*. Det var så gøy, det er også viktig det historiske, vi besøkte museet, og den andre klassen de satt bare og leste boken, men Eva sa, dere husker bedre om dere spiller det, så vi spilte *Et dukkehjem* for hverandre, og det synes jeg var så gøy, jeg husker det skikkelig godt, det å gjøre noe ut av det og etterpå besøke leiligheten hans og lese mer om han, fortelle litt, gjøre noe ut av det, det blir så mye gøyere. Det samme med Hamsun, du gjør noe ut av det, ikke bare sitte og lese boka, liksom, vi blir bedt om å skrive ting, finne ut til selv, bruke leksikon og sånn, vi lærer ganske mye spennende, generelt da. Kjempegøy.

(...)

I: Så du har ikke noe imot å lese den gamle litteraturen da?

H: Nei, nei, nei synes det er kjempegøy, jeg lærer litt også. Ibsen er jo Norges største stjerne i verden, det bør vel være pensum da, mange i utlandet kan mye om Ibsen, da bør vel vi også kunne litt som kommer fra landet hans.

Henrik gjør det samme som vi har sett de andre gjør: "... det bør vel være pensum da, mange i utlandet kan mye om Ibsen, da bør vel vi også kunne litt som kommer fra landet hans".

Henrik kombinerer dette faktum med en voldsom entusiasme for arbeidet med kanon: "... synes det er kjempegøy", "veldig gøy", "kjempegøy". Han er i det hele tatt en entusiastisk type, men entusiasmen gjelder slett ikke alle aspekter i faget som for eksempel nynorsk som han absolutt helst vil slippe.

Katja

Da klassen skulle jobbe med Ibsens drama, lå Katja hjemme med en langvarig virus sykdom. Men hun har selv skaffet seg en lydbok av *Et dukkehjem* og fikk veldig mye ut av skuespillet, ja, hun tror at hun har fått enda bedre utbytte av stykket enn klassekameratene.

(Int. Katja C, 0504)

I: Hva med litteraturen dere har lest på skolen?

K: Jeg har aldri lest hele bøker i norsken her, vi har lest sånn utklipp og sånn i bøkene, men jeg får ikke med meg så mye av de utklippene før Eva forteller litt rundt, men det jeg husker veldig, veldig godt, er *Et dukkehjem* fordi mens vi hadde om det, så ble jeg syk, jeg lå hjemme for jeg hadde kyssesyken, og da fikk jeg den på lydbok, og jeg gikk gjennom den flere ganger, og jeg kom veldig godt inn i *Et dukkehjem*, og likte det veldig, veldig godt. Jeg kjøpte det på, hva er det nå heter ..Ibsen-museet, jeg tror jeg fikk bedre med meg, det, det stykket enn alle de andre i klassen fordi de fikk det såpass delt, det tror jeg ..

I: Har du tenkt på om det er noe poeng å kjenne til Ibsen? Hvorfor akkurat Ibsen?

K: Det er jo morsomt fordi det er jo nokså moderne ting det handler om, selv om det er i en annen tid – det er jo ting en kan forstå har vært vanskelige før. Så jeg synes det er veldig morsomt å ha lest Ibsen og sånn, selv, men jeg vet vel ikke riktig hvorfor det er viktig akkurat .. det er vel sånn man burde kunne egentlig, man burde kunne de gamle kjente bøkene liksom..

I: Så det likte du?

K: Innmari godt, ja..

(...)

Katja bekrefter tegnet på samme måte som de andre uten å stille spørsmål ved det:

”Så jeg synes det er veldig morsomt å ha lest Ibsen og sånn, selv, men jeg vet vel ikke riktig hvorfor det er viktig akkurat .. det er vel sånn man burde kunne egentlig, man burde kunne de gamle kjente bøkene liksom” .. Hun vet ikke riktig hvorfor man bør lese Ibsen, men hun vet bare at det er det man bør. Katja trekkes mot all slags kunst, med Bourdieu kan vi si at hun kjenner ”libido” mot hele kunstfeltet. Hun ”elsker” å gå på utstillinger og museer sammen med klassen.

Lise

(Int. Lise C, 0504)

L: ...vi har lært, ja, vi har jo lært om Ibsen og sånn det har vi jo lært..og det har vært litt gøy.

I: Synes du det har vært litt gøy, ja, hva har vært litt gøy med det?

L: Ja, vi har spilt skuespill og sånn, vi har også, vi holdt på lenge med å dramatisere fra *Et dukkehjem*, og alle gruppene tok et kapittel hver, og så var vi og besøkte leiligheten hans, og så har vi lært masse, ja, sånn som man burde vite om Ibsen, ja, det er jo landets mest kjente forfatter og sånn, og det er jo ting som jeg ikke visste da, som jeg nå har lært, og det tror jeg vil lønne seg fremover..ehh.. på ..gymnaset og sånn..

I: Ja? Du synes det er viktig at man lærer om for eksempel Ibsen?

L: Ja, de forfatterne som ikke jeg vet om.

I: Hvorfor tror du at man har om sånne gamle forfattere i Norge?

L: Pause.. ja det er .. det er en stor del av norsk historie, og det er jo ..en kan jo se hvordan språket har utviklet seg og sånn..

Lise kommer med samme type stadfesting av det mytologiske som de andre:

..”og så har vi lært masse, ja, sånn som man burde vite om Ibsen, ja, det er jo landets mest kjente forfatter og sånn, og det er jo ting som jeg ikke visste da, som jeg nå har lært, og det tror jeg vil lønne seg fremover..ehh.. på ..gymnaset og sånn”.

Når hun får spørsmålet om hvorfor hun tror at vi leser så gamle forfattere i Norge, så gir hun nokså vage svar, for eksempel ”det er jo ..en kan jo se hvordan språket har utviklet seg og sånn”.

Det vi også ser i dette utdraget, og som skal utdypes senere, er at Lise også tenker *strategi* i forhold til den klassiske kanon. Hun tenker ”nytte”, selv om hun ikke aner hvorfor og hvordan: ”..og det er jo ting som jeg ikke visste da, som jeg nå har lært, og det tror jeg vil lønne seg fremover..ehh.. på ..gymnaset og sånn”.

Intervjuene viser at en slik *strategisk* formulering, eller *posisjonering*, er nærliggende for mange elever i C-klassen på Byskolen, men er helt fraværende i A-klassen på Drabantbyskolen. Sagt med Bourdieu: ”Udtrykt mere generelt genskrives rummet af sociale positioner til et rum af positioneringer, med rummet af dispositioner (eller habitus) som mellemeledd” (Bourdieu 2001/1994:23).

Kristian

(Int. Kristian C, 0504)

I: Fortell om noe du husker som dere har lest på skolen?

(...)

K: Husker at vi leste en bok som Oskar Braaten, tror jeg det var, har skrevet. Vi skrev logger og leste, Eva leste mest, hun satt og leste, liksom, og vi skrev om det etter hvert, jo, det var fint egentlig, det forteller liksom en hel verden, to liksom helt forskjellige klasser, en hadde det helt forferdelig, liksom, de andre hadde det veldig bra –for de som var der liksom - så det er liksom en bok som handler om at livet ikke alltid har vært lett for de som levde på den tiden, så husker jeg vi leste *I et speil i en gåte*, og den var også fin, synes, jeg, den var liksom så rolig og veldig sånn dyp, synes jeg.

(...)

I: Hvordan var det? (å lese Ibsen, min anm.)

K: Jo, det synes jeg var veldig gøy fordi da sto vi i klasserommet, og vi var liksom skuespillerne, vi spilte de forskjellige personene, og vi fikk beskjed om hvilke sider vi skulle spille, og vi spilte da for hele klassen, vi forberedte oss fra dagen før, og så kunne vi tenke på det.. Jeg synes det var veldig greit, ellers hørte vi på hverandre eller så spurte Eva ”hva skjer nå, liksom?” Hva mener Nora nå, og med det vidunderlige og sånn?

Så skrev vi om det etterpå.

(...)

I: Ibsen står jo midt mellom realisme og naturalisme.

K: Ja, naturalisme, ja, en tenker på naturelt, å skrive om noe som var naturlig, ikke sånn veldig sånn overdimensjonert, holdt jeg på å si, men mer naturlig, liksom.

I: Hva med nyrealisme, Hamsun og Undset?

K: *Markens grøde* leser jeg hjemme.

I: Er det lekse?

K: Nei, jeg leser i den selv.

I: Leser du den selv. Er den bra?

K: Ja. Begynte på *Kristin Lavransdatter*, men den var litt langtrukken.

Kristian slår selvsikkert rundt seg med nokså upresise begreper. Han synes det har vært viktig å arbeide med litteratur. Han forteller om Oscar Bråtens *Ulvehiet* og gjør greie for at den boka har lært ham noe om klasseforskjeller på 1800-tallet.

Klassen har også sammen lest Jostein Gaarders *I et speil i en gåte: ..*”og den var også fin, synes, jeg, den var liksom så rolig og veldig sånn dyp, synes jeg”.

Kristian trekkes i høy grad mot feltet, der det er helt på sin plass å lese ”dype bøker”. Han holder nå på å lese *Markens grøde*, og han har ”begynt på *Kristin Lavransdatter*”. Det er det ingen som har bedt ham om.

At Kristian finner litteraturen ”dyp”, er en opplagt mytologisering innenfor det kulturelle feltet. Keith Oatley (Oatley 2002) skriver om konstruksjon av ”dybde” i litteraturen som er nært knyttet til det estetiske begrepet ”det sublime”:

The question of what prompts insight has in the West been associated with the idea that literature can be profound. Longinus (1st century CE/1965) introduced the idea that some expressions seem to come from some realm beyond the merely human. They can be sublime thoughts on fundamental issues of existence (ibid.: 56).

Miriam og mange andre lesere på ungdomsskolen

Vi skal se at Miriams svar er litt annerledes. Hun synes Ibsen er gøy, særlig fordi det er morsomt ”å få vite hva de hadde på seg og sånn”. Hun befinner seg innenfor en litt annen diskurs enn for eksempel Kristian.

(Int. Miriam C, 0504)

I: Mmm, du, hvis du tenker tilbake på litteraturen du har lest, er det noe du husker der, spesielt?

M: *Et dukkehjem* husker jeg godt, da.

I: Ja.

M: Vi har lest om Ibsen, ja, det var gøy.

I: Da har du kanskje likt å jobbe med gamle dager, litteraturen og sånn?

M: Ja, det er ganske morsomt.

I: Ja.

M: Og det er morsomt å få vite hva de hadde på seg og sånn, ja, sånne ting.

I: Ja, du mener klærne, og?

M: Ja, det synes jeg var veldig morsomt.

I: Ja.

M: Hamsun har vi jo nettopp hatt om.

I: Ja, men bøker da?

M: *Ulvehiet* har vi lest og så om en jente som døde.

I: *I et speil i en gåte*? Hva synes du om den?

M: Jeg synes den var søt.

I: Likte du ehh *Ulvehiet*?

(Pause)

M: Den husker jeg ikke så mye av.

I: Ja, den foregår på slutten av 1800-tallet, her i byen, da.

M: Jaja, nå husker jeg, ja. Ja, den var ganske søt den og..Men de er litt jo dramatiske de bøkene vi har lest, jeg har vært mer vant med sånne jentebøker, du vet, så de er litt annerledes enn det jeg har lest før, sånn triste for å si det sånn.

I: Mmm, du, har du tenkt på hvorfor man leser sånn litteratur på skolen?

M: Ja, det er jo sånne kjente forfattere som man burde lære om, og så er det fordi ungdommer i dag trenger trening på å lese og sånn, for vi leser kanskje ikke så mye som vi gjorde før, og som vi burde ha gjort.

Miriam gir den samme bekreftelsen på mytologiseringen: ”Ja, det er jo sånne kjente forfattere som man burde lære om”. Men i tillegg gir Miriam noen veldig interessante refleksjoner om møtet med kanontekster fra en annen tid for en entusiastisk leser av samtidas populærlitterære lesestoff for tenåringsjenter. I motsetning til Kristian i sitatet over, som har lært seg flere av de voksnes spilleregler og synes Gaarders roman *I et speil, i en gåte* var ”veldig sånn dyp”, svarer Miriam slik på det samme spørsmålet at den samme boka var ”søt”. Den boka Kristian finner ”dyp”, synes altså Miriam er ”søt”. Hun synes *Ulvehiet* også var en ”søt” bok. På Drabantbyskolen var det flere elever, alle jenter, som fant for eksempel Bjørnstjerne Bjørnsons roman ”søt”.

Miriam svarer på spørsmålene innenfor en annen diskurs, nemlig en tenåringsjentediskurs. Der leses bøker som gjerne handler om forelskelse og kjærlighet, og der går det gjerne bra til slutt etter at noen leie hindringer er løst. Miriams lese måte, som hun nok er i ferd med å utvikle seg bort fra, noe som framgår av den bevisste holdningen hun har til det som skjer med henne, er nokså lik måten flertallet i A-klassen fremdeles leser.⁶⁷

Gjennom Miriam medieres også lærerstemmen, eller kanskje er det foreldrenes stemmer, og hva elevene må gjøre for å forberede seg på framtida: ..”fordi ungdommer i dag trenger trening på å lese og sånn, for vi leser kanskje ikke så mye som vi gjorde før, og som vi burde ha gjort.”

Mariana

Mariana er en av de tre minoritetspråklige elevene i C- klassen.

⁶⁷ Disse ulike lese måtene og leseutvikling diskuteres i neste kapittel.

(Int. Mariana C, 0504)

I: Hvis vi nå tenker tilbake på norskfaget på ungdomsskolen, har du lært noe av denne norsken, synes du?

M: Hva jeg har lært? Mmm, på de andre skolene så var det sånn at læreren leste bøkene høyt, og det var det, men her, så er det sånn at vi fordypet oss i bøkene, prøver å lese gjennom linjene og lærer noe om forfatterne, hva de har gjort i livet og sånn, og hva de derfor skriver om i bøkene sine. Det er det jeg liker så godt med norsktimene, liksom alltid å snakke rundt, snakke om forfatterne og om bøkene deres, finne ut stadig mer, det er det jeg liker med norsken mest av alt.

I: Så fint, Mariana, du liker altså når dere snakker lenge om en tekst, det å snakke om tekster, prøve å tolke?

M: Ja, nettopp det er det, at vi alltid prøver å tyde tegnene i teksten, det er, eh, morsomt.

I: Ja.

Mariana liker og godtar de rammene de arbeider innenfor i norsktimene. Relasjonene i dette klasserommet gjør at ingen stiller spørsmål ved arbeidet med den klassiske norske litteraturen, heller ikke Mariana.

Mariana finner mening i å jobbe med litterære tekster på skolen, og her foregripes presentasjonen av B-klassen på Drabantbyskolen. Det er ikke særlig sannsynlig at Mariana har i sin habitus med seg en ærbødighet overfor den klassiske norske arven. Men hun finner altså mening i å *tolke* litteratur, det å delta i den meningsskapende prosessen som hermeneutisk tolkning er. Dette er også en viktig del av symbolsk kapital. Det å knytte "mening" til en konkret tekst. Det som Kristian kaller "dyp". Det motsatte er som vist over, å lese handlingsorientert. Når du begynner å lete etter noe mer, noe "dypere", forutsettes det at teksten det gjelder, er "verd" å fordype seg i, at den har viktige budskap til leserne som de "prøver å lese gjennom linjene" slik Mariana formulerer seg, og "prøver å tyde tegnene i teksten". Dette finner Mariana mening i.

Oppsummering

Elevene i C-klassen på Byskolen *forutsetter* et kulturelt felt som gitt. De har en motivering mot dette feltet. De *begrunner* det ikke, men de *bekrefter* det gjennom sine forklaringer. Disse elevene opprettholder gjennom sin diskurs, (h: "agency"), litteratur som en verdi innenfor kulturell kapital. De trekkes mot feltet, de viser "den gode viljen", men ikke som den ydmyke småborgeren i Bourdieus univers, men som ungdommer som er i ferd med å bli voksne og derved bekrefter og gjenskaper foreldrenes univers.

Samtidig vil vi i det følgende se eksempler på elever som fanges inn i litteraturens univers på andre betingelser enn det på forhånd gitte (kap. 8). De er også i stand til å kommunisere sine nye erfaringer, der litteraturen får eksistensiell mening ut over å være spenning og underholdning, og ut over å være "søt". Men det er ikke sikkert denne overgangen ville ha skjedd om ikke elevene allerede hadde vært innenfor den mytologiserte diskursen. Vi skal se at det er lite sannsynlig at elevene i A-klassen på Drabantbyen skole vil komme til å lese *Markens Grøde* helt på egen hånd bare fordi læreren satte Hamsun på timeplanen.

A-klassen: "Ikke for mye stress, men litt sånn koselig"

Roland Barthes' småprat om været med kona i det lokale bakeriet er gjengitt tidligere. Vi har sett at elevene i C-klassen på Byskolen er tilbøyelige til å dele Roland Barthes' syn på "lyset" i sommerettermiddagen. Vi skal se i det som følger, at flertallet av elevene i A-klassen på Drabantbyskolen heller vil være tilbøyelige til å være enige med bakerkona.

Ifølge Bourdieu er det småborgeren i hans franske samfunn på 1970-tallet som servilt viser ”den gode viljen” overfor elitekulturen. Elevene i A-klassen viser overhodet ikke denne gode viljen. Det vi altså skal se her, er elever som er innenfor en helt annen diskurs enn elevene på Byskolen. I deres diskurs er det ingen tiltrekning (libido) mot kulturell kapital, de har liten ”sans for spillet”. ”For den der ikke er grebet af dette spil, forekommer disse indsats på den anden side blottet for interesse, vedkommende er ligeglad med dem” (Bourdieu 2001/1994:153).

Det gjør ingen forskjell for elevene i A-klassen om den litterære teksten er skrevet av Henrik Ibsen. Synes de *Vildanden* er dårlig, så er den dårlig. Ingen av de intervjuede elevene i denne klassen bekrefter eller erkjenner ”naturaliseringen” av klassisk litteratur. De omtaler heller ikke de verkene de har lest som meningsbærende symbolske enheter, men rett og slett som fortellinger, gode eller kjedelige, der hovedpersonene utfolder seg. Deres resepsjon handler altså ikke om symbolske tegn, men om menneskeskjebner, ”stakkars Karen” sies om Amalie Skrams og Kiellands noveller der begge hovedpersonene heter Karen, og der begge dør til slutt.

Men, og dette er et viktig poeng, det betyr absolutt ikke at de ikke kan ha glede av litteraturen, og spesielt 1800-talls-litteraturen. Det vil framgå av det følgende at A-klassen har stor sans for en god fortelling, og på 1800-tallet var fortellingene enklere og mindre eksperimentelle i formen enn i det meste av samtidslitteraturen. De får for eksempel lite eller ingenting ut Dag Solstads ”Språk”⁶⁸ som står i læreboka, men de har ingen problemer med å skjønne Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken* som en fortelling av den typen de liker godt.

Synnøve Solbakken lest som fortelling eller som symbolsk tegn

En roman som *Synnøve Solbakken*⁶⁹ er selve det nasjonalromantiske ikonet innenfor det kulturelle feltet i Norge. Bjørnson skrev romanen som en metafor for ”det norske” slik Bjørnson så det midt på 1800-tallet, og slik er det tradisjon for at den leses innenfor feltet. Men denne romanen er samtidig en helt tradisjonell dannelsesfortelling med en lykkelig slutt. Dette progressive plottet finner vi i dag stort sett bare i populærkulturen eller i tradisjonelle filmer.

Elevene i A-klassen leser denne romanen som en koselig fortelling om kjærlighet der motgang og motstand først må nedkjempes, ikke minst er motstanden stor fra Synnøves foreldre. Flere av de minoritetsspråklige elevene leser dette som en fortelling fra et samfunn med arrangerte ekteskap, der problemene likevel til slutt kan løses for to unge som er glade i hverandre⁷⁰. Flere av de norskspråklige elevene leser romanen som en vanlig kjærlighetsroman. En av jentene kaller også boka for ”søt”.

I det følgende refereres også fra intervjuene med denne klassen, fire gutter og seks jenter, her av et utvalg på 21 intervju. Disse ti er typiske for materialet fra A-klassen som helhet. De litterære tekstene det refereres til, er ungdomsboka *Amerika, Amerika* av Torill Thorstad Hauger⁷¹, det er Henrik Ibsens *Vildanden*⁷², Bjørnstjerne Bjørnsons roman *Synnøve Solbakken*, det er Alexander Kiellands novelle ”Karen”⁷³ og Amalie Skrams novelle ”Karens jul”⁷⁴.

⁶⁸ Dag Solstad: ”Språk” fra *Svingstol* (1967). Oslo: Aschehoug

⁶⁹ Bjørnstjerne Bjørnson (1857): *Synnøve Solbakken*

⁷⁰ Fortelles av lærerne i intervju s. 116.

⁷¹ Torill Thorstad Hauger (1995): *Amerika, Amerika*. Oslo: Gyldendal

⁷² Henrik Ibsen (1879): *Vildanden*

⁷³ Alexander L. Kielland (1882): ”Karen” i *To noveller fra Danmark*

Are

(Int. Are, A. 0604)

I: Husker du noe av det du har lest av litteratur i norsken?

A: Nei, egentlig, ikke.

I: Noen i klassen har sagt at de likte da dere leste høyt *Amerika, Amerika* i 8.klasse.

A: Den husker jeg faktisk litt av, den.

I: Likte du den?

A: Den var en ganske fin bok, liksom.

I: Noen har sagt *Synnøve Solbakken* fra 8. klasse. Husker du den?

A: Nei, ikke i det hele tatt. Husker mest dikt, egentlig.

I: Litteraturhistorie - likte du å drive med det?

A: Nei, hvis de er døde, så er det ikke så mye vits å lære om dem, da skal det være skikkelig godt, og bøkene en suksess, mange av de følt..(uklart). Jeg skjønner ikke helt vitsen.

Are er en gutt som er trygg i sitt eget. Han henter ikke mening fra det kulturelle feltet, men fra fortellinger om mennesker han er omgitt av og ser opp til (se intervju kap.8). Som det fremgår, ser han absolutt ingen mening i å vite noe om døde forfattere med mindre bøkene har blitt "en suksess". Han har heller ingen forestilling om Ibsens og Bjørnsons suksess, og at de nok burde kvalifisere til det unntaket han gjør helt til slutt.

Fredrik

Fredrik er den gutten i klassen som skårer høyest i skriftlig norsk. Han er like flink i nynorsk som i bokmål. At han er så flink i nynorsk, prøver han i intervjuet (kap. 8) rett og slett snakke vekk, å unnskyldte.

(Int. Fredrik, A, 0604)

I: ... men husker du noe av den gamle litteraturen..

F: "Karens jul" og sånn?

I: Ja.

F: Ja, husker det, jeg husker at de var skikkelig fattige, at det var ikke noe jul å skryte av akkurat ..

I: Ja, var den novella o.k., eller?

F: Ja, ja, det var, ja, det var jo ikke akkurat en tekst som fikk deg til å begynne å le akkurat, men ehh, det var jo bare en tekst.

I: Ja, du, husker du at dere har lest *Synnøve Solbakken*?

F: Ja, nå husker jeg ikke akkurat hva den handler om, men..

I: Thorbjørn og Synnøve?

F: Ja, at han var forelska i henne eller noe sånn? Ja, jeg husker ikke noe spesielt mer enn det egentlig..

I: Nei, nei.

F: Det er lenge siden, tror jeg..

I: Og så leste dere noe fra *Vildanden*?

F: Ja, jeg husker navnet, men ..

Men du, det fra gamle dager, litteraturhistorie, er det noe du har synes vært noe viktig å drive med eller ..

F: Litteraturhistorie?

I: Ja, om forfattere og sånn?

F: Ja, det er i hvert fall, man må jo få vite litt om forfattere når man leser .. tekster av dem, så i hvert fall de viktige forfatterne, jeg veit ikke om man egentlig trenger det, men man må vel vite litt sånn, kanskje.

Men selv om Fredrik er flink på skolen, er kanoniserte forfattere som Ibsen, Bjørnson, Kielland og Skram uten symbolsk verdi for Fredrik. Han leser deres litterære tekster som han leser en

⁷⁴ Amalie Skram (1892): "Karens jul" i *Fire Fortellinger*

hvilken som helst uinteressant tekst, en hvilken som helst tekst fra gamle dager, ”det er lenge siden, tror jeg”, og ”Karens jul” ”var ikke noe jul å skryte av, akkurat”, og Bjørnsons Thorbjørn: ”Ja, at han var forelska i henne eller noe sånn? Ja, jeg husker ikke noe spesielt mer enn det egentlig”, ”det er jo bare en tekst”. Det gir ingen mening, ingen kulturell bonus for Fredrik å kjenne Ibsen eller Bjørnson. Han lar seg heller ikke rive særlig med av medfølelse eller historisk interesse.

Når det gjelder ”Karens jul” sier Fredrik at ”det var jo ikke akkurat en tekst som fikk deg til å begynne å le akkurat”. Bakgrunnen for utsagnet er en diskurs om litteratur for underholdning. Slike utsagn kom ingen med i klassen på Byskolen. Et annet aspekt av denne diskursen, og som vi senere skal se flere eksempler på, er at det emosjonelle tillegges mest vekt. Dette er helt annerledes enn på Byskolen der elevene er motivert for noe ”annet”, de er åpne for noe som har sin selvsagte og mytologiserte begrunnelse utenfor følelsesregisteret; derfor finner de også resonans og inkludering. I A-klassen er det å ha det gøy et mål i seg selv, selv om det er på skolen, ja, kanskje nettopp der.

Sitatet som er blitt overskrift på denne delen av kapitlet som handler om A-klassen er Fredriks. Han beskriver i intervjuet hva han synes kan være fint med norsktimene: ”Ikke for mye stress, men litt sånn koselig”. Det følelsesmessige tillegges stor vekt. Skolen skal ikke være så veldig stressende, men koselig, og det er den faktisk rett som det er, synes Fredrik.

Than

(Int. Than A, 0604)

I: Nei, husker du noe litteratur dere har lest på skolen?

T: Lest på skolen? Tekster og sånn?

I: Ja.

T: Ja, vi har jo lest mange tekster, da.

I: Er det noe du husker spesielt?

T: ”Caps”.

I: ”Caps” ja, av Jon Fosse⁷⁵? Hvorfor husker du den?

T: Fordi den var morsom.

I: Mmm, husker du noe av den gamle litteraturen?

T: *Synnøve Solbakken*, husker jeg.

I: Ja.

T: Den likte jeg egentlig, ja, jeg likte den..

I: Husker du at dere leste noe fra *Vildanden*?

T: Ja, det var helt o.k..

I: O.k.? Husker du noe fra litteraturhistorie og sånn, naturalisme, romantikk sånne begreper?

T: Nei, egentlig ikke.

I: ”Karens jul”, husker du den?

T: Ja, hun døde.

I: Ja?

T: Ja, jeg likte vel egentlig den, ja.

I: Du likte den? Mmm

Than er litt mer velvillig enn Fredrik. Litteratur kaller han ”tekster og sånn”. Den novellen han spontant husker, husker han fordi han synes den var ”morsom”. En annen grunn kan være de nettopp har lest denne teksten. Når Than blir spurt om den gamle litteraturen, husker han

⁷⁵ ”Caps” er en novelle for ungdom av Jon Fosse som de nettopp har lest høyt i klassen. Fra *Caps og andre noveller* (1994). Oslo: Samlaget

fortellingene, *Synnøve Solbakken* som han sier at han likte, og om "Karens jul" sier han: "hun døde". Når han husker "henne", og omtaler "hun" i stedet for teksten som en helhet, som en kulturell artefakt, så viser han at diskursen hans er fokusert på "folk" mer enn "tekst". Og kriteriet for litteraturen er "like" eller "ikke like", altså emosjonelle kriterier.

Kasim

(Int. Kasim A, 0604)

I: Du, hvis vi går tilbake til noe dere har gjort i norskfaget, for eksempel litteratur fra gamle dager, var det noe du fikk noe ut av å jobbe med?

K: Jeg vet ikke..

I: Men for eksempel Ibsen? Husker du det navnet?

K: Ja, navnet, jeg har hørt det, ja, Ibsen, ja, jeg har skrevet om han.

I: Har du skrevet om ham?

K: Ja, ja notater, jeg har det på notater..

I: Ja nettopp, husker du at dere har jobbet med realisme for eksempel?

K: Ja, "Karen" husker jeg!

I: Ja?

K: Og "Karens jul" husker jeg..

I: Nettopp! Hva mener du om de to novellene?

K: Nei, jeg likte dem ikke.

I: Hvorfor likte du dem ikke?

K: "Karens jul", det var trist, da, men stakkars Karen..

(Liten latter)

I: Nei, det gikk jo ikke så bra med henne.

K: Ja, hun var fattig og sånn.

I: Ja.

K: Hun hadde en baby, tror jeg..

I: Ja, det stemmer.

K: ..og hun bodde i et sånt kaldt rom, kaldt og sånn, de hadde det dårlig i jula..

I: Ja?

K: og hun var helt aleine.

I: Ja..

K: og så frøys hun, hun døde av frost, ja, hun og babyen

I: Ja, begge døde. Ja, har du tenkt på at den ble skrevet for 100 år siden, har du tenkt på hvorfor vi leser den i dag?

K: Nei, egentlig ikke.

Kasim, med bakgrunn fra Somalia, blir til slutt spurt om hvorfor vi leser gammel litteratur. Det har han ikke tenkt på. Også når det gjelder de konkrete tekstene skjer det samme med Kasim som med de foregående. Han forteller handlingen fra "Karens jul", eller mer presist, han forteller litt om livet til hovedpersonen, Karen. Han omtaler ikke teksten som en helhet. Han vurderer også tekstene emosjonelt, hva han liker og ikke liker.

Siri

(Int. Siri A, 0604)

I: Husker du noe dere har lest i norsken som gjorde inntrykk på deg, eller som du av en eller annen grunn husker?

M: Mmm,eh, det var en tekst vi leste, vi leste en bok... som het *Amerika, Amerika*.

I: O.k..

M: Den leste vi, den syntes jeg var veldig bra, den likte jeg.

I: Mmm. Hvis vi tenker på den gamle litteraturen, husker du noe der som gjorde inntrykk på deg?

M: Ja, *Synnøve Solbakken*.

I: *Synnøve Solbakken*?

M: Den likte jeg.

I: Den likte du. Hvorfor?

M: Nei, vet ikke, det var sånn fin historie, ikke som, en så det liksom for seg.
Vi leste den høyt i klassen. Nei, jeg likte den bare..

Siri forteller et annet sted i intervjuet at hun leser masse. Hun har blant annet vært med i en bokklubb som hun navngir, og som gir ut populærlitteratur for ungdom. Hun husker kanskje best ungdomsboka *Amerika, Amerika* som hun nevner helt spontant. Men når hun blir spurt om den gamle litteraturen, trekker hun fram *Synnøve Solbakken*, som også hun likte fordi ”det var sånn fin historie”, ”en så det liksom for seg”. Hun leser den på samme måten som hun leser en kjærlighetsroman fra populærkulturen. Slik kan Bjørnson selvsagt også leses med utbytte, men da befinner man seg i et annet felt.

Lene

(Int. Lene A, 0604)

I: ...hvis vi ser bort fra de nye tekstene og ser på de gamle fra 1800-tallet, er det noe der, jeg tenker på Ibsen, Kielland, Skram, for eksempel..

L: Jeg liker kanskje sånne, ikke romantiske, men sånne andre.

I: Du mener realistiske?

L: Ja, jeg likte noen av de, ”Karen” likte jeg.

I: Ja, kan du si litt om hvorfor?

L: Fordi det skildrer hvordan det egentlig er og sånn, og det er ikke så ofte det er virkelig, liksom, det liker jeg..

I: Det liker du, ja, hva med da dere leste Ibsens *Vildanden*?

L: Nei, den likte jeg egentlig ikke så godt, det var litt liksom, så lang og vet ikke riktig.

I: Nei.

L: Nei, egentlig, jeg synes det var dårlig, jeg.

I: Ja.

L: Det ble liksom bare tørt, rett og slett.

I: Men ”Karen” likte du bedre?

L: Ja.

I: Du liker at det handler om samfunnet og sånn?

L: Ja.

(...)

I: Hvis du kunne bestemme hvordan norskfaget skulle være, hva ville du ha gjort av endringer?

L: Jeg ville kanskje hatt sånne moderne ungdomstekster.

I: Ja?

L: Kanskje sånne blader ungdommen leser.

I: Mmm, ja.

L: Og så ikke sånne gammeldagse tekster, selv om jeg skjønner at vi må lære litt om det også.

I: Jeg skjønner, mmm

L: Det burde iallfall være mindre av det.

Lene er ei flink og samvittighetsfull jente, og ei av de 4-5 jentene som får gode karakterer i norsk i denne klassen. Hun er svært glad i å skrive og jobber systematisk med å utvikle og forbedre tekstene sine. Hun jobber også hardt og målrettet når hun skal holde foredrag om samtidslitteratur for klassen. I intervjuet sier hun at hun leser noe på fritida, men det blir lite tid til det nå fordi leksene tar det meste av den tida hun har.

I utdraget over sier hun at hun liker at bøkene forteller noe ”om virkeligheten”, derfor liker hun den tragiske novellen ”Karen”. Her er hun samstemt med elevene i C-klassen og med teorier om barn og unges leseutvikling (Appleyard 1994/1991). Ibsens *Vildanden* synes hun rett og slett er dårlig. Innenfor hennes diskurs er det en helt kurant vurdering å komme med, mens det er ingen i C-klassen på Byskolen som har sagt noe lignende. Innenfor deres diskurs bruker man heller ikke kategorien ”kjedelig” på noe som er kanonisert som verdifullt i utgangspunktet. Hennes forslag

til endring av norskfaget understreker det samme poenget. Hun vil ha inn i faget ”sånne blader som ungdommen leser” og ”ikke sånne gammeldagse tekster”.

Nina

(Int. Nina A, 0604)

Nina er på dette punktet helt enig med Lene. Hun er klassens ener i norsk, karaktermessig sett. Ei flink og samvittighetsfull jente i denne klassen, men som ikke riktig tar til seg all rosen hun får fra læreren.

I: Hva er det beste dere har lest i hele ungdomsskolen?

N: Ehh, det er vel noen noveller jeg likte så godt ”Karen” og ”Karens jul”, og så den, eh, nå husker jeg ikke akkurat hva den teksten het, det var ei jente, hun var ute i regnet og så ville hun inn til ei annen jente eller noe sånt fordi mora sa hun var lausunge eller, men i hvert fall, så liker jeg mange av de novellene vi leser.

I: Som tar opp sånne realistiske problemstillinger?

N: Ja, jeg er ikke så glad i science fiction, altså.

I: Nei, skjønner, dere leste Ibsen hvordan var det?

N: Ehh, altså, jo, det var jo lettere når vi gjennomgikk hvordan det var og sånn, men egentlig synes jeg det var ganske kjedelig.

I: Hvorfor ble det kjedelig, tror du?

N: Fordi det var så treigt, ja, jeg skjønte ikke så mye fordi det skjedde jo så mye rart, men så skjønte jeg det jo fordi Liv sa hva det skulle være da. Ja, vi, ehh, diskuterte det jo, men det var jo ikke så lett å finne ut hva det skulle være.

Malin

Malin befinner seg trygt innenfor den samme diskursen vi nå er innenfor. Men samtidig er Malin rett og slett begeistret for disse tekstene som de har lest i norsken, med et lite forbehold for Ibsen som det tok litt lenger tid å komme inn i. Når vi leser Malins utgreiing om lesing, blir det ekstra tydelig hvor handlings-, eller personorientert denne diskursen er, mens den kulturelle diskursen er menings- eller symbolsk orientert. Malin forteller i det følgende at hun liker det hun leser når hun greier å ”komme inn i det og bli kjent med personene”, det vil altså si når hun får med seg handlingen. Det er det som blir poenget med lesinga. Målet er ei god fortelling. Derfor tok det tid før hun likte Ibsen fordi det tok lenger tid å komme inn i handlinga. Hun likte derimot *Synnøve Solbakken* som hun synes er ”søt”: ”Nei, den synes jeg var søt, den fikk jeg med meg fra første stund på en måte, at, eh, liksom den kom jeg inn i med en gang”.

(Int. Malin A, 0604)

I: Hvis du ser tilbake på ungdomsskolen, er det noe du har lest, dere har lest, som du husker spesielt?

M: ”Karen” og ”Karens jul”, husker jeg. De likte jeg godt. Det tar jo selvsagt tid å komme inn i og bli kjent med personene, men så så liker jeg stort sett det jeg leser.

I: Hva med Ibsen?

(Lang pause)

M: Ehh, det tok lenger tid før jeg kom inn i det, hva var det vi leste forrige gang, liksom, men jo mer vi fikk lest, jo mer huska jeg da, jeg kom inn i det til slutt.

I: Dere leste *Synnøve Solbakken*?

M: Den likte jeg!

I: Hvorfor likte du den?

M: Nei, den synes jeg var søt, den fikk jeg med meg fra første stund på en måte, at eh, liksom den kom jeg inn i med en gang.

I: Ja.

M: Å, den likte jeg veldig godt, ja.

Mirah

Mirah kommer fra Iran og er også en av de flinke jentene. Hun liker også litteraturen i norskfaget veldig godt. Selv om Mirah ikke argumenterer for kanon, er hun den eneste av de som er sitert, som det er litt vanskelig å plassere diskursivt. Mye tyder på at hun er inne i en mer symbolorientert diskurs enn de andre. Hun snakker om metaforene i Kiellands novelle slik læreren helt sikkert har pekt på dem da de snakket om teksten i klassen, men Mirah er den eneste som husker det og bruker dem: ”historien om reven og haren blir liksom et bilde på Karen og han mannen”. Litt senere i intervjuet forteller Mirah om yndlingsfilmen ”Den siste Samurai”. Hun omtaler den her som en helhet med en abstrakt tematikk, ”kulturer som blir borte på en måte”.

(Int. Mirah A, 0604)

I: Hva er det av det dere har lest (i norskfaget) som du husker best?

M: At vi leste *Amerika Amerika*, det var gøy.

I: Den likte du?

M: Mmm, for det var en bra bok, og *Synnøve Solbakken* likte jeg også, den leste vi i klassen, og så var det om en som het, eh, hva var det hun het, en liten tekst, novelle?

I: ”Karen”?

M: Ja, ”Karen” var det, hun som tok selvmord. Den var så fin, og ”Karens jul” likte jeg også.

I: Mmm, hvorfor likte du de to novellene, tror du?

M: De var litt annerledes enn de andre vi har lest, ”Karens jul” var realistisk, du så det så veldig for deg, så trist og ekte liksom. ”Karen” var annerledes enn mye av det vi hadde lest med så tydelige frampek og, og bilder. Veldig bra satt sammen, historien om reven og haren blir liksom et bilde på Karen og han mannen, husker ikke navnet.

I: Postmesteren?

M: Ja, postmesteren, ja.

I: Ja, den likte du, husker du noe du ikke likte så godt?

M: Uhm ...det må være eh....

(Latter)

.. det jeg, vet ikke jeg. Nei, det er ikke noe negativt som jeg kommer på.

(...)

I: Mmm, er det en film som er liksom filmen i ditt liv?

M: Ja, det er det.

I: Hvilken?

M: Det er *The Last Samurai*.

I: Åh, hvorfor?

M: Den synes jeg bare er kjempefin, utrolig fin.

I: Ja, kan du si litt mer om det?

M: Det er jo på en måte om et folkeslag som har vært, som er blitt borte, veldig fin jeg har sett den flere ganger. Det handler om kulturer som blir borte på en måte og så nye og gamle skikker og hva vi kan lære av det.

I: Mmm, og den har du sett mange ganger?

M: Mmm

Oppsummering

De aller fleste elevene i A-klassen tenker og erfarer innenfor en diskurs der litteratur først og fremst gir mening som fortellinger om mennesker. Denne diskursen vektlegger i mindre grad symbolske aspekter ved litteraturen. Ifølge Henrik, for eksempel, leser vi først og fremst for underholdning.

Elevene i A-klassen har overhodet ikke ”den gode viljen” overfor den kulturelle elitens verdssystem. De spiller overhodet ikke med på spillet. De har heller ingen bevissthet om å være utenfor noe man burde være innenfor. Diskursen er fjernt fra logikken i det kulturelle feltet. De utsettes heller ikke for en norskundervisning som vektlegger det de ikke verdsetter.

Men dette betyr ikke at disse elevene ikke kan ha glede av den klassiske litteraturen. Mye tyder på at mange tekster fra 1800-tallet appellerer mer til elever innenfor denne diskursen enn mange samtidstekster som eksperimenterer med fortellingsstrukturen (Hvistendal 2001, Molloy 2002).

Vi ser altså at elevene som ikke har "sans for spillet" søker en annen type mening i disse tekstene. Jentene, som har mer leseerfaring fra populærlitteratur, har en tendens til å lese kanontekstene på samme måte som de leser populærlitteraturen. Da huskes også fortellingene bedre. De fleste guttene har glemt mer enn de lesende jentene.

To av de flinkeste jentene i norskfaget i denne klassen, Lene og Nina, foreslår å bytte ut de gamle kanontekstene med ungdomsblader eller andre ting som ungdom liker å lese. Det samme gjør Siri. I deres diskurs er det ingen særlig forskjell mellom Bjørnstjerne Bjørnson og for eksempel Margit Sandemo, eller novellene i ungdomsbladet *Topp* som de anbefaler. Dette er tekster som først og fremst leses for underholdning og spenning. Det som følger av denne diskursen, er kategoriseringer og vurderinger av underholdnings- eller spenningsverdien av for eksempel *Synnøve Solbakken*. De to jentene synes noe av det de har lest, er "kjedelig", ikke noe "gøy", og de vil gjerne lese noe som ungdom synes er gøy. Diskursen skiller altså ikke mellom hverdagslivets mening og skolens mening. Begge steder skal det helst være gøy på den samme måten. Emosjonelle kriterier synes å gjelde som argument for pedagogiske handlinger innenfor denne diskursen (Ziehe 2005/2001).

Den samme diskursen er også elementer av en pedagogisk diskurs, eller av pedagogisk folketeori, som går på at en skal vinne eleven der hun er og derved gjøre skolen mest mulig interessant og relevant for den enkelte. Motivasjonen for slike argumenter er å appellere til følelser, å skape gode følelsesmessige opplevelser. Kriteriene for slike erfaringer blir "like"/"ikke-like" eller "gøy" versus "kjedelig". Slik er diskursen i A-klassen når det er snakk om norskfag. Det som er viktig å holde fast ved, er at slik er den ikke i C-klassen. Elevene i denne klassen ønsker oppriktig å bli satt inn i noe som har mer "dybde" enn ungdomsbladene eller samtidslitteraturen de *likevel* leser i fritida. Det er faktisk noe de forventer av skolen. Skole er noe annet enn å ha fri.

I A-klassen brukes emosjonelle kriterier når arbeidet med litteratur skal omtales. Det er gøy eller ikke-gøy. I C-klassen ser vi at vurderingen "gøy" brukes om *arbeidet* med for eksempel *Et Dukkehjem*, men *ingen* bruker "kjedelig" om verken teksten eller arbeidet med teksten. Kristian, for eksempel, som ligger mellom 3 og 4 i norsk skriftlig, sitter hjemme og leser Hamsun uten at noen har bedt ham om det. I hans diskurs skriver Hamsun verdifulle tekster der det er "dybde" å hente for den som leter. *Markens grøde* er en roman, men samtidig et semiotisk tegn innenfor det kulturelle feltet. Dette tegnet rommer evige "verdier" det er verdt å lete etter. Den er "dyp". Nina i A-klassen som fikk karakteren seks på skrivemappa si, synes Ibsen er rett og slett kjedelig. Det er ingen grunn til å lese Ibsen, men gode grunner til å la det være. Det er gode grunner til å lese *Topp*.

Når noen av elevene i A-klassen er ferdig på skolen, drar de til til koranskolen som er del av et annet mytologisert felt. Her skjer i prinsippet det samme med dem som skjer med Kristian på Byskolen. De leser en tekst som både er en tekst og et semiotisk tegn. Den er tatt ut av tiden, er evig og universell. Man spør sannsynligvis ikke om det er kjedelig eller gøy å lese Koranen. Den rommer evige "verdier" det er verdt å lete etter. Derfor gir den mening.

A-klassen på teater

C-klassen på Byskolen var på Nasjonalgalleriet og skrev etterpå om denne erfaringen. A-klassen var ikke på Nasjonalgalleriet, men de har vært sammen på teater og sett *Det gode mennesket fra Sezuan*⁷⁶. Vi skal her se Ares samvittighetsfulle anmeldelse av forestillingen.

Det gode Mennesket fra Sezuan

Teateret starter med at Wang skal finne et sted hvor tre guder som er på oppdrag for å finne et godt menneske, kan få sove en natt. Etter mye om og men får de sove hos ei hore som heter Shen-Te.

Da gudene drar, finner de ut at de må betale for seg. De gir henne 1000 sølvdaler, og Shen Te kjøper en tobakksbutikk. Hun finner ut at det er hardt og kler seg ut som den usympatiske fetteren "Shui Ta".

En dag møter Shen Te en pilot som skal begå selvmord. Shen Te klarer å stoppe ham, og hun blir bedre kjent med han. Shen Te finner ut at han heter Sun, og at han havna på gata fordi han ikke har penger til pilotjobb.

Sun sier at han trenger 500 sølvdaler, og Shen Te ber han komme til tobakksbutikken neste dag.

Utover i stykket selger Shui Ta butikken for 300 sølvdalver og gir de til Sun. Nå blir hun så fattig, så hun begynner å selge opium. Da kjøpte hun den samme butikken og begynner å selge opium. På denne tiden kommer Shui Ta mer inn i stykket.

Vennene til Shen Te blir redde for at Shui Ta har stengt henne inn i kjelleren.

De saksøker Shui Ta, og gudene kler seg ut som dommere for å se hva som skjer. Alle savner Shen Te på grunn av godheten hennes.

Etter mange argumenter frem og tilbake mot Shui Ta, tilstår "hun" at Shui Ta er Shen Te, men at hun har kledd seg ut.

Jeg synes at stykket inneholder en blanding av spenning og humor, og det får fint fram hvordan virkeligheten er.

Skuespillerne spilte rollene veldig godt gjennom hele stykket. I stykket er Wang en sympatisk fyr, og Shen Te er det gode mennesket, resten er bare ute etter å bruke godheten til Shen Te.

Scenografien er god, en dreieskive som lett lager andre miljøer, men det kunne vært litt større endringer når det gjelder parken, og da gudene kommer for første gang.

Lyssettingen var fantastisk. Når skuespillerne henviser seg til publikum, ble det lys som er blått/hvitt. Publikum blir forklart det som skjer.

Lyden var bra, skuespillerne snakket høyt og tydelig. Terningkast fem.

Are har gitt terningkast fem til forestillingen. Det er en høy vurdering. Ares anmeldelse er i tråd med det som her er vist tidligere, han vektlegger handlingen. Det er ingen forsøk på tolkning, på symbolsk mening. (Muligvis med unntak av følgende generalisering: "...resten er bare ute etter å bruke godheten til Shen Te".)

Are kommer til slutt med en oppsummerende vurdering: "Jeg synes at stykket inneholder en blanding av spenning og humor, og det får fint fram hvordan virkeligheten er". Han synes stykket har vært morsomt og spennende, og i tillegg får det altså fram "hvordan virkeligheten er". Are ignorerer her det faktum at det er tre guder med i stykket, og at de er ganske aktive. Da er det ikke helt enkelt å godta hans påstand om at dette handler om "hvordan virkeligheten er", men Are gjør altså dette og uten metakommentarer, i tråd med en handlingsorientert lese måte.

⁷⁶ Berthold Brecht (1940): *Det gode mennesket fra Sezuan*

Noe som er spennende med Ares anmeldelse, er at han tydeligvis er betatt av scenografien. Kanskje dette er et språk som taler mer direkte til Are? Han sier at ”lysettingen var fantastisk”. Det blå/hvite lyset på scenen gjør at ”publikum blir forklart det som skjer”.

Det manglende kapittel i *Synnøve Solbakken*

Læreren i klasse A har lest høyt til og med 6. kapittel i romanen (som klassen leste i 8. klasse). Da ble elevene bedt om å skrive ”det manglende kapittel” som forklarer hvordan Synnøve reagerer når hun får overlevert en lapp fra Thorbjørn om at det må være slutt mellom dem. Dette forteller nemlig Bjørnson bare indirekte gjennom Synnøves merkelige oppførsel, hennes forsvinningsnummer og sangen hun synger på.

Handlinga i *Synnøve Solbakken* er slik: Den fagre og fromme Synnøve fra solfylte Solbakken er forelsket i den mørke, tause Thorbjørn fra skyggefulle Granlien, der slekten har bodd i generasjoner, og der det heftige norske vikingtemperamentet er gått i arv. Følelsene gjengjeldes, men Synnøves fromme foreldre markerer motstand fordi Thorbjørn stadig kommer opp i krangel og slosskamper. Han lover Synnøve å bli henne verdig, men ”faller” likevel og blir knivstukket og nesten drept i en slosskamp. Det er da han gir opp og skriver seddelen:

”Til velagtede Pige Synnøve Guttormsdatter Solbakken!

Naar du haver læst disse Linier, faar det at være forbi mellem os To. Thi jeg er ikke den, som du skal have. Vorherre være med os Beggeto.

Thorbjørn Sæmundsen Granliden” (Bjørnson 1969/1857: 69).

Her er Ninas ”manglende kapittel”

Det manglende kapittel

Synnøve la på sprang, og trærne suste forbi som loddrette piler. Det var mørkt, og nå og da snublet hun i en stein eller i ei rot.

Plutselig kom hun på lappen hun hadde fått av Ingrid. Hun stanset og satte seg på en stein, andpusten og sliten. Hun trakk opp seddelen med skjelvende fingre. Hun rettet den ut og leste lavt for seg selv.

”Til velagtede pige Synnøve Guttormsdatter Solbakken.

Når du haver læst disse linjer, får det at være forbi mellom os to. Thi jeg er ikke er den, som du skal have. Vorherre være med os begge to.

Torbjørn Sæmundsen Granlien”

Ordene slo som piskeslag mot henne. Hun leste brevet enda en gang for å være sikker på at hun hadde lest riktig. Det hadde hun. Tårene presset på bak øyelokkene, og hun gjorde ingen forsøk på å holde dem tilbake.

Hundrevis av spørsmål kvernet rundt i holdet hennes. Hvorfor ville hun gjøre det slutt? Hadde hun gjort noe galt? Han visste da at hun elsket ham selv om han var syk?

Hun tenkte tilbake på den gangen på fjellet da Torbjørn hadde erklært sine følelser for henne og kysset henne. Det hadde vært det lykkeligste øyeblikk i hennes liv! Men nå ville hun aldri mer kjenne armene hans rundt seg eller hans lepper mot sine.

Plutselig kjente hun en vandråpe falle ned på den bare huden sin, og straks stirregnet det. Hun hadde lite lyst til å gå tilbake til setra, så hun søkte ly under ei gran, og før hun visste ordet av det, hadde hun falt i en dyp drømmeløs søvn.

Da hun våknet neste morgen, var hun stiv og støl i hele kroppen. Tåka lå som et ullteppe over bakken, men hun kunne skimte sola oppe på himmelen. Hun kunne så vidt se Solbakken herfra, men det så ikke ut som om noen hadde

stått opp. Hun flyttet blikket til den andre siden av dalen, til Granlien og begynte å tenke på Torbjørn. Hun ville ikke tenke på ham!

Hun bestemte seg for å gå hjem før noen lurte på hvor hun var. Det var helt stille på Solbakken. Bare den svake brekingen fra sauene var å høre. Hun listet seg opp stigen opp til hemsene for ikke å vekke noen. Der la hun seg under et teppe og tenkte på Torbjørn, hennes livs kjærlighet, men også personen som hadde såret henne mer enn hun trodde var mulig...

Nina er en av klassens flinkeste til å skrive. Det er blitt en fin tekst. Hun bruker bilder, sammenligninger, slik læreren har brukt mye tid på å lære dem: Synnøve løper så fortvilet og fort at "trærne suste forbi som loddrette piler", når hun leser lappen, slo ordene "som piskeslag mot henne", og når hun våkner av sin "drømmeløse søvn" ligger tåka "som et ullteppe over bakken", og det begynner å regne over den ulykkelige Synnøve. De sterke følelsene lappen frembringer, illustreres billedlig. Hun er i dialog med Bjørnsons metaforer – det lyse mot det mørke: "Tåka lå som et ullteppe over bakken, men hun kunne skimte sola opp på himmelen".

Men dette er ikke blitt "det manglende kapittel" hos Bjørnson, men en samtidstekst med gjenklang fra populærlitteraturen: "Men nå ville hun aldri mer kjenne armene hans rundt seg eller hans lepper mot sine", "hennes livs kjærlighet", "men også personen som hadde såret henne mer enn hun trodde var mulig"... Språket er preget av populærlitteraturens klisjefylte bilder og standardformuleringer, og Thorbjørns kyss er blitt heftig og lidenskapelig med "hans lepper mot sine". Det er lite som tyder på Thorbjørns forsiktige og ene kyss fra 1857 var noe annet enn et på kinnet, og det er åpenbart at han ikke våget å ta på henne, langt mindre ta henne i sine armer.

Denne teksten viser en norsk 14-åringsepsjon av Bjørnsons *Synnøve Solbakken*. Jenta opplever den som en vanlig kjærlighetshistorie, og det er ikke noe galt i det, og slik fungerer boka godt for henne. De to får hverandre til slutt, foreldrene må innse at Thorbjørn har lært av all motgangen. Det godtar Nina, og det er ingenting her som tyder på at denne eleven leser inn noen nasjonalromantiske tegn, som at Thorbjørn er metafor for den usiviliserte siden av den norske bonden med røtter fra vikingtid som bor i den mørke sida av dalen, som blir foredlet ved møtet av den blide Synnøve som kommer fra "lesere", haugianere som studerer sine skrifter i lyset fra sola som stråler over Solbakken, og Nina møter oppgaven slik norske ungdomsskoleelever pleier, med utgangspunkt i seg og sitt, slik både fagplan, arbeidsmåter angitt i fagplanen og eksamensoppgaver legger opp til. Noen eventuell "nasjonal" eller "nasjonalistisk" påvirkning fra dette nasjonale ikonet er det rett og slett ikke mulig å finne i dette materialet.

Utdrag fra intervju med lærerne om *Synnøve Solbakken*

Lærer Liv: Jeg tror den gamle litteraturen fenger, både fordi den er annerledes, men også fordi at den samtidig tar opp problemer elevene kan kjenne igjen i dag. Vi leste *Synnøve Solbakken* i 8. klasse, på grunn av språket som er litt for vanskelig, leste jeg høyt for dem. Det er spesielt de minoritetsspråklige elevene som liker *Synnøve Solbakken*. De ble grepet og kjenner seg kanskje mer igjen i hennes skjebne.

I: Ja, det du forteller her, stemmer helt med intervjuene jeg har gjort i klassen – mange har sagt at de likte den boka godt, og at de likte at du leste dem. Dette er da merkelig – Bjørnson i dag?

Lærer Liv: Ja, men det er jo hverdagens problemer som kjønn, foreldrene er involvert i valg av ektefelle, gutta kjenner seg kanskje igjen i Thorbjørn som ikke hadde så lett for å snakke, og som sloss isteden. Det er gjort på en enkel og oversiktlig og estetisk måte. Jeg skulle virkelig ønske meg en skoleutgave av *Synnøve Solbakken* i et enklere språk, slik det er nå, må vi lese høyt for dem.

Lærer Gro: Jeg er helt enig og pleier også å lese *Synnøve Solbakken* i 8. klasse. Den klassen du fulgte i fjor, overtok jeg i 9. klasse, så de hadde ikke lest den, men den boka passer så godt her hos oss. Elevene liker den – også de norske.

Uten ” sans for spillet”: Samtidslitteratur i klasse A

Vi skal også følge noen norsktimer i den samme klassen. Elevene i denne klassen har et like positivt forhold til sin lærer som elevene i klassen på Byskolen. De understreker hvor flink hun er, og hvor snill og rettferdig hun er. En del av elevene ble offer for sammenslåing av klasser fra januar i 9. klasse. De hadde en annen lærer før som de oppriktig savner. Likevel ser de at de har vært heldige. Det har gått bra. (For eksempel Int. Malin 0604A)

(Utdrag fra feltnotat 11.02.04, A)

Klassen leser samtidstekster fra norskboka som står under overskriften ”Hvem er jeg⁷⁷”. Mens jeg har vært opptatt av å gjøre avtaler med administrasjonen, har de lest novellen/korteksten ”Språk” av Dag Solstad⁷⁸. Når jeg kommer inn, skal de lese et utdrag fra Edvard Hoems roman *Heimlandet. Barndom*⁷⁹. ”Hvem skal lese?” spør læreren. Du skal lese!” roper elevene. Hun leser et avsnitt. Than ligger over pulten rett framfor henne. Hun stopper plutselig opp og spør: ”Than, er du syk?”. ”Nei”, svarer Than og blir liggende. Hun fortsetter å lese. Langsamt setter Than seg opp og viser at han er villig til å følge med til tross for at han også og samtidig kommuniserer mangel på interesse.

”Hvilken av de to tekstene likte dere best?”, spør hun. ”Hva med deg Hua?” ”Ingen”, svarer han. ”Hvorfor?” Han svarer ikke, bare trekker på skuldrene. ”Kanskje litt lite action?” smiler læreren. Hun spør et par gutter til. De likte heller ingen av tekstene, og de kan ikke si hvorfor. Hun spør en jentegruppe. ”Vet ikke”, sier en. ”Den første”, sier plutselig en av dem. ”Hvorfor?” spør læreren. ”Den ligner liksom mer på sann som det er nå”, sier hun. ”Kan du si litt mer om det?” ”Nei, den andre var så gammel, liksom”. Hun spør Chris. ”Den første”, svarer Chris. ”Jeg likte også best den første”, sier Than uten å bli spurt, ”for jeg skjønnte ikke den andre. Hvorfor kasta han egentlig boka i veggen?” Læreren stiller spørsmålet til klassen. ”Det er et viktig spørsmål Than der kommer med”, sier hun. Ingen svarer, og hun forklarer hvorfor spørsmålet er viktig for å forstå et poeng i utdraget. ”Fint, Than!” sier hun.

Den neste teksten er et dikt: ”Mor-Eadni⁸⁰”, ”Hvem vil lese?” spør hun. Mari melder seg og leser diktet tydelig og fint. ”Hva har skjedd?” spør læreren. ”Hun har fått et barn”, svarer Mari. ”Et barn som døde kanskje?” Than ligger igjen ut over pulten. Det er død stemning i klassen. Helt stille. ”Hva med den siste strofen?” spør læreren. Than svarer litt forsiktig og spørrende, mens han fremdeles ligger over pulten. Læreren bygger videre på svaret hans. ”Hva driver diktet framover?” ”Mor, mor, mor”, svarer Than. Læreren nikker.

”Det siste diktet er annerledes”, sier læreren, det heter ”Marit⁸¹”. ”Hvem vil lese?” Lene melder seg og leser. ”Hvem er ”jeg” i diktet?” spør læreren. ”En gutt som er forelska i Marit”, svarer Lene. ”Kunne dere foreslå en annen tittel, en som kanskje sa mer om hva diktet handler om?” ”Dørgende full”, sier Chris. ”Handler det om å være dørgende full?” spør læreren smilende. ”Det handler om kjærlighetssorg”, svarer Siri. ”Kunne det være en tittel?” spør hun, ”kjærlighetssorg?” Siri nikker til det. ”Hva sier dere?” Noen nikker.

Læreren bryter av og sier at nå skal de selv skrive dikt. De kan velge enten å skrive et dikt ut fra Marits synsvinkel eller et dikt om å være 16 år. De roter fram papir og pennaler. Læreren deler ut ark til dem som trenger det. Noen setter seg sammen for å samarbeide. Det blir snart stille. Alle skriver eller småprater. Than ligger igjen ut over pulten. Læreren setter seg på huk ved siden av pulten hans. ”Er du ikke frisk, Than? Jeg er bekymret for deg?” Han setter seg langsomt opp igjen.

⁷⁷ Norskverket: Bonde, Ellingsen, Justdal (1999): *Pegasus. Norsk for 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget

⁷⁸ Dag Solstad ”Språk” fra Solstad (1967): *Svingstol*. Oslo: Aschehoug

⁷⁹ Edvard Hoem (1985): *Heimlandet. Barndom*. Oslo: Oktober

⁸⁰ ”Mor – Eadni” av Rauni Magga Lukkari.

⁸¹ ”Marit” av Stein Mehren.

Et par jenter sammenlikner hva de har skrevet, hvisker og fniser. Læreren går rundt og setter noen i gang, hun kommer til slutt tilbake til Than. "Du likte så godt å skrive dikt i fjor. Husker du Than?" Han viser henne at han har begynt å skrive. Are og Hua skriver om å være blitt 16 år. "Hva har man lov til når man er blitt 16?" spør de. "Mopedlappen!" svarer en. "Gifte seg", sier en annen. "Komme i fengsel", sier en annen. De ler. Det skrives nå flittig, småsnakkes og sammenliknes. Stemningen er endret fra død, uvillig til livlig og hyggelig. Læreren går fra pult til pult. Peker og forklarer.

Etter en stund må læreren avbryte. "Hvem vil lese det de har skrevet?" Noen jentehender i været. Til sammen seks jenter rekker å lese diktene sine før tida er ute. Sjenerøs klapping mellom hver opplesing. Til slutt overtar læreren og sier at hun gjerne vil lese diktet til Are, for han har ikke lyst til å lese det selv, men hun har altså fått lov, og hun synes det er så fint.

I denne dobbelttimen skal elevene dekke deler av pensum. De må lese samtidsliteratur - først to prosatekster, det vil si en korttekst av Dag Solstad og et lite utdrag fra en roman av Edvard Hoem, deretter to dikt som tematiserer ungdom og identitet. Denne læreren kan ikke, som læreren i klasse C som leste Hamsun i like små utdrag, spille på "den gode viljen". Elevene i A-klassen kjenner ikke spillet, eller de er ikke innstilt på å spille med. Dette vet læreren. Hun spør derfor ikke etter budskap og mening eller går direkte inn i samtaler om tekstene; hun spør først hva de liker best. For deretter å lokke dem inn i retning av en tolkning, spør hun etter en mulig alternativ tittel til et av diktene. Elevene er lojale, de sitter stille og ser ut til å følge med, men de markerer mangel på interesse ved å være passive, tause. Læreren tar signalet og vender situasjonen ved å avbryte når tekstene er lest og kort kommentert, og i stedet ber hun dem skrive dikt selv med samme type tema, "16 år". Stemningen snur, og elevene blir livlige og aktive.

Den mest aktive i den første delen av dobbelttimen er samtidig den mest passive. Det er Than. Han posisjonerer seg som trøtt og uinteressert. Than kommuniserer med hele seg et eller annet som ikke har noe med pensum å gjøre, og han lykkes i å få kontakt med læreren. Han kvitterer også med å stille et relevant spørsmål som læreren griper og utvikler, men spørsmålet markerer mer faglig desinteresse enn interesse fra Thans side. Han spiller ikke med, men stiller heller spørsmål ved spillet, "skjønner ikke", "hvorfor kastet han bok i veggen?". Når han til slutt svarer på et spørsmål som gjelder et av diktene, kan det tolkes som en slags lojalitetserklæring til læreren. Han hjelper henne med et svar. Han er tydeligvis selv ikke spesielt interessert verken i spørsmålet eller i svaret.

I andre delen av dobbelttimen er klassen i full virksomhet, men Than fortsetter med å fange lærerens omsorg og oppmerksomhet samtidig som han viser læreren at han faktisk skriver.

Dobbelttimen begynte med mye passiv motstand. Den endte med aktivitet, blide ansikter og mye applaus. Læreren vet hvor grensen går, når hun må snu. Hun kan spille på elevenes lojalitet til et visst punkt. De er ikke med på å legitimere aktiviteten på samme måten som vi så tydelige spor av i den andre klassen.

Tynne bøker med stor skrift

(Utdrag fra feltnotat 15.02.04, A)

Vi er i den samme klassen på Drabantbyskolen. Elevene skal forberede foredrag om en moderne ungdomsbok. Første del av dobbelttimen handler om å planlegge vårens foredragsserie. Læreren har etter samråd med klassen revidert evalueringsskjemaet de brukte i fjor da alle skulle presentere ei nynorsk bok i klassen. Dette deler hun nå ut. Hun spør også om de trenger et leseskjema, som er gode råd om hva de skal legge merke til når de leser, og om hvordan de kan bygge opp et godt foredrag. Alle vil ha et nytt eksemplar av skjemaet. Læreren deler ut.

Alle unntatt fem elever har nå funnet ut hvilken bok de vil lese og deretter presentere i klassen. Siden biblioteket ikke er betjent denne timen, ber læreren meg følge med disse fem dit og hjelpe dem å finne passende bøker. Det er to gutter og tre jenter som villig følger med til biblioteket.

Jentene henger rundt meg, guttene går rundt og kikker for seg selv. Jeg trekker fram flere bøker og forklarer hva de handler om. Jeg anbefaler bøker fra hylla som Jostein Gaarders *Appelsinpiken*, Hilde Hagerup *Høyest elsket*, Ingvar Ambjørnsen *Elling*, Erlend Loe *Kurt blir grusom*. Jeg gir dem bøkene i hånda, men de legger dem diskret til side. Jeg må deretter omhyggelig sette dem på plass igjen siden biblioteket ikke er betjent. Jeg er ivrig og vil så gjerne finne en god bok til dem. Siri og Mari ler til slutt av meg. ”Slapp av”, sier de, og vi ler litt sammen. ”Er det ikke noe dere kunne ha lyst til å lese da, spør jeg, som jeg kunne hjelpe dere å finne?” ”Tynne bøker med stor skrift”, sier de og ler enda mer.

Jeg står der sammen med tre blide jenter og representerer noe de vegrer seg mot, finkultur eller velvillig pedagogikk. Vi er inne i ulike kulturelle felt. Elevene vil bestemt ikke lese de bøkene jeg anbefaler. De avviser mine forslag, men på en koselig måte. De vil gjerne være venner. De viser meg et ark med tatoveringer og lurer på hva jeg synes er fint. Jeg peker på et hjerte. De er enige, men sier det er så vanlig.

De to guttene er allerede gått tilbake til klassen. De forsvant uten å si fra. Jeg aner ikke om de har funnet en bok. Jentene vil vente litt med å bestemme seg, sier de. Dessuten mener de at de heller kan låne hos noen de kjenner.

Forsatt klasse A: Litteratur og film (når kanon ikke gjelder)

Når elevene i A-klassen ikke finner mening i en norskfaglig begrunnet kanon, skal de da få velge selv hva de vil lese - i enda høyere grad enn de faktisk gjør i denne klassen? Det skulle jo være sterke elevorienterte begrunnelser for å møte disse elevene nøyaktig der de er og vil være – etter eget utsagn. Til en viss grad må det være slik. Det er viktig at de i det hele tatt leser. Men det de skal lese felles i samlet klasse, om det i det hele tatt skal være noe, blir utsatt for nøyaktig de samme distinksjonene som kanonlitteraturen. Eller rettere, for en mye større emosjonell avvisning. I A-klassen liker rett og slett ikke elevene de samme tekstene, og det blir det viktig å markere etter nøyaktig samme logikk som C-klassen godtar og finner mening med kanontekster. Det hjelper altså ikke det minste å gi A-klassen det man tror at A-klassen vil ha, selv om elevene får bestemme selv. Her er et eksempel som beskriver nettopp dette. Det gjelder valg av film til filmundervisningen i norsk.

Klassen er kommet til filmteori i læreplanen. De har gjennomgått begreper fra teorien som perspektiv (froskeperspektiv, fugleperspektiv), anslag, oppbygging mot vendepunkt og avtoning.

Forarbeid og planlegging

I fjor så klasse B på denne skolen Kristin Lavransdatter da de skulle ha filmteori. Fagplankravet til filmen var at det måtte være en filmatisering av en norsk litterær tekst. Bakgrunnen var at de hadde lest utdraget fra *Kransen* i læreboka. Lærer Liv foreslår i år den samme filmen for A-klassen. Et utvalg i klassen, (flesteparten fordi jentene i utvalget var opptatt med et elevrådskurs og kunne ikke møte), vurderte forslaget og forkastet det. De bestemte seg da for *Orions belte*⁸². Læreren respekterte dette, leste boka og valgte ut sentrale utdrag av boka som hun kopierte. Tekstutdragene ble lest høyt i klassen og diskutert før de skulle se filmen. Læreren forteller også omhyggelig om tematikken i filmen som er politisk og knyttet til ettervirkninger av ”den kalde krigen”. Deretter vises filmen.

⁸² Jon Michelet (1977): *Orions belte. En roman fra Svalbard*. Oslo: Oktober. Romanen ble filmatisert i 1985.

(Utdrag fra feltnotat 03.03.04, A)

Etter filmen

Elevene kommer sivende fra filmrommet. Noen av jentene er ampre og markerer tydelig at de ikke likte filmen. Særlig syntes de slutten var dum, sier de. Når alle omsider er på plass, prøver læreren å få i gang en diskusjon. Ved hjelp av et skjema på overhead forklarer hun at det de har sett, er på mange måter en actionfilm, og da forskyves handlingene, og det slutter gjerne i kaos. Avtoningen uteblir.

Hun minner om den historiske bakgrunnen for denne filmen (som altså er valgt ut fra en omhyggelig demokratisk prosess i klassen). Elevene er ikke spesielt interesserte. Noen av jentene markerer på ulike måter at det var en dum film, og at de ikke fikk med seg hva problemet egentlig var. De er urolige, virker ganske indignerte. Guttene forholder seg helt tause.

Læreren er lojal med guttene og forsvaret filmen. Den forteller om noe som er blitt historie, og det er ikke lenge siden. Hun må stadig hysje på noen av jentene mens hun forklarer tekniske aspekter ved filmen, forklarer oppbygning og forløpet fram mot avtoning. Ingen respons hos elevene selv om de nettopp har sett filmen sammen, og de har valgt den selv på demokratisk vis. Jeg har aldri sett denne klassen så ute av fokus før. Stemningen er rett og slett amper. Læreren må stadig hysje på jentene.

Tidligere i dette kapitlet så vi at Lene, Nina og Siri foreslo at Ibsen og Bjørnson kunne byttes ut med tekster som ungdommen liker å lese, for eksempel fra ungdomsblader. Det er et greit forslag fremmet av de jentene som leser ungdomsblader. Men guttene leser overhodet ikke slike blader som Topp. Eksempelet over illustrerer det samme problemet. Det viser et typisk forløp når elevene selv bestemmer hvilke tekster som skal mediere læring. I dette tilfellet ble det først og fremst guttenes valg. Bakgrunnen var tilfeldig og praktisk, men når først elevene skulle ha et ord med i laget, var det ikke urimelig at guttene fikk innflytelse. Guttene er mest passive i denne konkrete klassen, det er jentene som dominerer. Dermed ble den filmen de skulle se, en "guttefilm", nemlig Orions belte.

Problemene med elevenes valg er selvsagt at smaken kan være forskjellig, og det er den særlig blant 14-15-16-åringene, der smak kanskje i enda høyere grad enn i voksensamfunnet, knyttes til distinksjoner, relasjoner og identitet (Bjurström 2000). Denne filmen ble sannsynligvis valgt ut fra et begrenset utvalg av mulige norske filmer som er basert på norsk litteratur, og det er ikke sikkert at noen av guttene hadde sett den før, eller fått den anbefalt. Den ble kanskje rett og slett valgt ut fra tema eller sjanger (thriller/action). Jentene ville sannsynligvis ha valgt en annen sjanger.

Når en kanontekst, eller en filmatisering av en kanontekst, er tema i klasserommet, behøver ikke selve valget og uenigheter og distinksjoner rundt valget, tematiseres på samme måte. Valget er foretatt, og det er endelig, og det er bare å gjøre det beste ut av det. I denne klassen skulle det sannsynligvis ganske mye til før noen av jentene hadde engasjert seg i en film noen av guttene ville se. Her var distinksjoner og identitetsprosesser på gang, det Gee kaller A-identiteter (kap. 2). I klasser der elevene synliggjør en sans for spillet, ville en filmatisering av Hamsun eller Undset kunne skape en viss mening i konteksten selv om ikke alle elevene ville like filmen spesielt godt. Det ville likevel i slike klasser kunne være et poeng "å ha sett den" eller å ha diskutert bok og film. I C-klassen på Byskolen trakk en av elevene fram at han hadde sett nettopp denne filmen da de snakket om Kristin Lavransdatter og utdrag fra *Kransen*.

Det kan også være et godt poeng at elever ikke liker en filmatisering av en litterær tekst, men at de liker teksten. I så fall kan den gi mer bevissthet om den litterære teksten. Dette skjedde i B-klassen på Drabantbyskolen som så Tancred Ibsens filmatisering av *Vildanden* etter at de hadde

lest dramaet sammen. De likte ikke filmen, men det skyldes blant annet at de allerede hadde sin tolkning av Ibsens drama som de ikke fikk bekreftet i filmen.

(Int. Pervezh B 0503):

P: Ja, *Vildanden*.. Bra, skikkelig bra. Skuespillet altså. Vi brukte lang tid. Diskuterte og diskuterte. Mange teorier. Hvorfor det, og hvorfor det. Det var virkelig bra. Så bra. Etterpå så vi en gammel film. Den var ikke så bra som boka. Det ble feil på slutten. Feil stemning.

I: Så du syntes boka var best?

P: Ja, ja..

Det ga altså mening å se en film de ikke likte. Det er fordi konteksten er kjent og felles, og de har utviklet sin versjon av dramaet. En filmatisering av en litterær tekst er alltid en tolkning, og elevene var motivert for å se hvordan filmatiseringen var løst.

I eksempelet med filmen *Orions belte* faller all mening til jorda fordi filmen og diskusjonen rundt den ikke kan knyttes til en kontekst som elevene deler. Det er mulig at filmen holdt som actionfilm for guttene (som forholdt seg tause) vurdert etter emosjonelle kriterier, "like" versus "ikke-like", men jentene ga indignert uttrykk for at de rett og slett ikke skjønnte hva problemet var. "Den kalde krigen" ble muligens for vagt og abstrakt. Det kan altså bare dreie seg om vurderinger om "å like" eller "ikke like" det de så, og de likte det absolutt ikke.

Men det dreier seg også om smak og om distinksjoner og posisjoneringer. 16-åringer har et veldig emosjonelt forhold til smak. Det handler også om identitet, om å posisjonere seg som en som liker noe og avskyr noe annet. I denne klassen ble opplevelsen til og med konfliktfylt, og det hele ble en negativ opplevelse. Jeg har bare sett elevene så ampre og indignerte denne ene gangen da de fikk velge innholdet selv etter demokratiske prinsipper. Elevene fikk muligens med seg noe ny teknisk kunnskap om film.

Eksempelet demonstrerer en vanskelig balansegang, som er mye vanskeligere i denne klassen enn i C-klassen der elevene viser "den gode viljen". Mye tyder på at C-klassen hadde godtatt filmatiseringen av *Kristin Lavransdatter* uten nærmere diskusjon. I den klassen markerte imidlertid læreren at boka var så mye bedre, og at de ikke burde se filmen før de hadde lest alle de tre bøkene om *Kristin*.

Eksempelet med filmen *Orions belte* kan likevel gi en påminning om at det ikke er sannsynlig at den endelige løsningen på kulturelle forskjeller i skolen ligger i en skole av frie valg, det vil si emosjonelle valg. Distinksjoner gjør seg bare gjeldende på nye nivåer, og i andre kulturelle felt.

Oppsummering: Behovet for lesing i A-klassen

Alle handlinger i et sosialt rom preges av relasjonene i rommet. De som handler i dette rommet, handler på bakgrunn av noen disposisjoner de bringer med seg inn i det samme rommet, sier Bourdieu. Her er habitus ulik hos elevene i de to klasserommene. Det preger også relasjonene og posisjoneringene i de to rommene. Det gir også de to lærerne helt ulike handlingsrom.

Mine eksempel fra to klasserom gir Bourdieu rett. Noen elever har mer sans for det kulturelle spillet enn andre elever. Kulturell kapital legitimeres ved at elevene i den ene klassen viser interesse, tålmodighet og utholdenhet når klassikerne står på timeplanen. Når elever aktivt

bekrefter det kulturelle prosjektet ved å vise til hjemlige bokhyller eller egne litterære initiativ overfor klassikerne, er det ingen andre som distingverer seg i C-klassen på Byskolen⁸³. Dette innebærer at læreren har stort spillerom i disse timene. Elevene responderer. I intervjuene (kap. 8) kommer mange stadig tilbake til at det har vært så gøy å arbeide med litteraturen fra 1800-tallet.

I den andre klassen, på en annen skole, er det annerledes. Læreren har mindre spillerom når litterære tekster og perioder skal dekkes ifølge læreplanen. Dette vet læreren. Elevenes lojalitet mot hennes ulike aktiviteter er stor, men den har en grense som hun er var for og kjenner. Etter mindre enn en time med samtidslitteratur bryter hun av og setter elevene til å skrive dikt innenfor samme tema i den neste timen. Stemningen endrer seg, og elevene responderer igjen.

Men selv om elevene i A-klassen leser annerledes enn C-klassen, betyr ikke det at ikke litteraturen er viktig for dem. Flere gir uttrykk for fascinasjon over de gamle tekstene de har lest. Ut fra både et didaktisk perspektiv er felles lesing av hele tekster spesielt viktig for flere av elevene i A-klassen som tydeligvis har lite erfaring med narrative strukturer gjennom litteratur.

Flere av jentene i A-klassen leser populærlitteratur. Guttene i A-klassen leser ikke bøker. Når elevene blir intervjuet, er det jentene som husker best, det gjelder ikke minst hva de har lest av litteratur på skolen. Guttene husker svært lite, ut over kanskje noen brokker og biter om de blir satt på sporet av intervjueren. I Byskolen er det bare to elever som ikke husker noe fra de litterære tekstene. Bakgrunnen for glemselen kan være svak utvikling av det narrative skjemaet som kognitivt skjema/kulturelt skjema. Dermed ordnes ikke handlingssekvensene slik at de gir koherens og mening. Den narrative strukturen er forutsetningen for å huske og gjenskape alt mulig stoff som kan ordnes lineært, enten det er historisk lærestoff eller muligheten til å gi mening til sin egen fortid, samtid og framtid.

Jerome Bruner framhever også behovet for å lære å reflektere over fortellinger, det vil si for å lære å tolke og utvikle mening rundt fortellinger og, ikke minst, for derigjennom å utvikle metakognitive evner for å kunne bli bevisst hvilken sammenheng en selv står i og hvilke muligheter en har. Kunstens fortellinger blir trening i mentalt å *overskride* begrensninger, se muligheter, endringspotensiale, håp og handling i livet (Bruner 1986, 2002). Ares møysommelige gjengivelse av handlingen fra *Det gode menneske fra Zesuan* er en god begynnelse, men det er ikke nok. Vi skal senere se (kap. 6) at læreren i denne klassen bruker diktskriving for å trene elevene til metaforisk tenkning, og at dette blir viktig nettopp for Are og flere av de andre i denne klassen.

B-klassen: "Det er jo så utrolig spennende å se hvordan de tenker"..

B-klassen er på Drabantbyskolen. I norsktimene deles også denne klassen mellom norsk som andrespråk, NOA, og fagplan i norsk. 17 elever følger norsktimene. Det er altså en liten gruppe i skolesammenheng, noe som sannsynligvis er med på å øke energien og aktiviteten. Denne klassen er den mest aktive og dynamiske av de tre klassene. Det er godt miljø i denne klassen. Dette fremheves av de fleste som intervjues, ingen sier noe negativt om klassen.

Som forsker observerte jeg B-klassen i norsktimene fra januar til eksamensperioden tok til i mai 2003. Dette er altså den klassen av de tre som jeg har tilbrakt færrest timer i. Elevene har lest

⁸³ Det betyr selvsagt ikke at ikke noen av dem vil gjøre det i et annet sosialt rom.

omtrent de samme tekstene fra 1800-tallet som de to andre klassene. De har ikke lest *Synnøve Solbakken*. Læreren deres, Gro, forteller at det skyldes at de begynte med en annen lærer. Hun pleier selv å bruke denne romanen og opplever at elevene liker den, og spesielt gjelder det de minoritetsspråklige elevene. Men denne klassen har lest *Vildanden*, og de har lest og diskutert dette dramaet over lang tid. De har også sett Tancred Ibsens film til slutt. Klassen har også lest de to novellene "Karen" og "Karens Jul", og de har lest relevant litteraturhistorisk stoff om tekster og forfatter som står i læreboka.

Elevene i denne klassen får ikke det samme spørsmålet som de to andre klassene: "Hvorfor leser vi Ibsen og annen klassisk litteratur fra 1800-tallet"? Det skyldes rett og slett at de ble intervjuet et år før de to andre klassene, og det var før jeg hadde erkjent at dette var en interessant problemstilling. Det var først når jeg på bakgrunn av disse intervjuene, begynte å observere C-klassen i Byskolen, at jeg så forskjellene. Deretter ble jeg stadig mer opptatt av "hvordan elevene mener" enn "hva de mener" om litteraturen i norsk-timene.

Men det vil framgå av de følgende utdragene at selv om spørsmålet ikke er direkte stilt, framgår det samme indirekte som gjelder for A-klassen. Elevene har ikke hatt noe forhold til Ibsen før de leser *Vildanden* sammen på skolen. Likevel er det gjennomgående en mye mer positiv holdning enn det var i A-klassen til å arbeide med denne teksten selv om arbeidsmåtene er nokså like i de to klassene.

Hva kan dette skyldes? Intervjuene viser at mange av elevene i denne klassen har høyere faglige ambisjoner enn noen av elevene i de to andre klassene. En grunn til denne entusiasmen kan rett og slett være intellektuell nysgjerrighet eller begeistring for en gripende tekst som ikke ligner noe de har opplevd før. En annen forklaring, som det vil vise seg bekreftes ytterligere i intervjuene, er at mange av disse elevene er gjennomgående svært lojale med skolens prosjekt. Dette gjelder i høyest grad de minoritetsspråklige elevene i denne klassen. De vil lykkes og derfor gjøre til sitt det skolen ønsker at de skal gjøre til sitt. Emosjonelle kriterier er ikke relevante når de vet at de skal videre gjennom utdanningsystemet. Vi ser også at noen enkeltelevens entusiasme kan smitte av på resten av klassen. Dette kan være mulige forklaringer på at så mange likte å arbeide med kanonlitteraturen i denne klassen.

Eksistensiell mening

Ingen av elevene i B-klassen viser gjennom intervjuet at de er del av det kulturelle feltet. De argumenterer ikke for nødvendigheten av den klassiske arven slik som elevene på Byskolen gjør. De argumenterer heller ikke *bare* for en god fortelling, slik så mange av elevene i A-klassen gjør, selv om dette selvsagt er en del av opplevelsen, for A, B og C-klassen og for oss alle.

Elevene i B-klassen argumenterer for å drive med tolkning av litteratur, finne metaforer og symboler. Sammen med læreren prøver de å finne svar på gåter og tegn i teksten. Flere elever synes det er morsomt og givende. Det samme nevner flere av elevene i C-klassen.

Men vi finner også andre argumenter for litteraturundervisningen i disse elevenes svar. Et moment som stadig går igjen i intervjuutdragene som følger, er at elevene i B-klassen opplever at litteraturen hjelper dem til å bli kjent med og forstå "tenkemåter" og menneskers liv i tidligere tider. Det er rett og slett forutsetningen for humanisme de her har fatt i og argumenterer så varmt for. Keith Oatley (Oatley 2002) understreker nøyaktig det samme som disse elevene gjør.

Shakespeare, George Eliot, Proust, Woolf, and the others, have introduced us by way of fictional literature *into the minds of others* (min uth.), and it is likely that the tendency of this movement has spread to everyday life. Who, after all, could now imagine themselves into being a Victorian industrial worker without feeling the inappropriateness of its unhealthiness, dreariness, and long hours? (ibid.:202).

Det handler om empati, om å lære seg til å se verden fra et annet blikk enn bare sitt eget. Oatley siterer George Eliot (skrevet i 1856):

“The greatest benefit we owe to the artist, whether painter, poet or novelist, is the extension of our sympathies. Appeals founded on generalizations and statistics require a sympathy ready-made, a moral sentiment already in activity; but a picture of human life such as a great artist can give, surprises even the trivial and the selfish into that attention to what is apart from themselves, which may be called the raw material of moral sentiment... Art is the nearest thing to life; it is a mode of amplifying experience and extending our contact with our fellow-men beyond the bounds of our personal lot” (1963/1856, p. 270) (ibid.).

Thomas Ziehe beskriver samtidas språklige stimuli som så emosjonell at han mener at de unge stimuleres mer i retning av narsissisme enn av empati. Et pedagogisk botemiddel kan derfor være å la elevene møte ”det fremmede i skolen”, det som ligger *utenfor* deres hverdagspråk. Gjennom å møte det fremmede kan de utvikle en nødvendig distanse til seg og sitt (Ziehe 1989).

Elevene i B-klassen, og to-tre i C-klassen, kommer selv fram til lignende innsikter når de forklarer hvor viktig det er å forstå tenkemåter gjennom andre tiders litteratur. Det samme viser Rita Hvistendal (Hvistendal 2001). Hun følger fire minoritetsspråklige elever nokså nærgående gjennom norsktimene alle tre årene i videregående skole. Hvistendal hevder at 1800-talls litteraturen egner seg spesielt godt for disse elevene. Det gjelder formen som er lite eksperimentell, i motsetning til litterære samtidstekster, og det gjelder tematikken som er verdiorientert. Og selv om tekstene er knyttet til norsk fortid, er det mange møtepunkt mellom tekstene og de minoritetsspråklige elevene. *Et dukkehjem* problematiserer for eksempel en tematikk som er mer aktuell for disse fire elevene enn for norske elever. Gunilla Molloy (Molloy 2002) viser det samme fra svensk ungdomsskole.

Utdrag fra intervju med Wasime

Wasime kom til Norge da hun var tre år. Hun er halvt kurder og halvt tyrkisk.

(Int. Wasime, B 0503)

I: Norskfaget på ungdomsskolen, kan du si litt om det. Hva likte du best?

W: Det historiske helt klart. Litteraturhistorie, språkhistorie.. såne greier. Kjempespennende.

I: Husker du spesielt noe litteratur dere har jobbet med i timene?

W: Jeg husker vi leste mye historisk litteratur da vi hadde prosjekt om svartedauden. *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349* av Torill Thorstad Hauger⁸⁴. Den likte jeg godt. Jeg likte også veldig godt å jobbe med litteraturhistoria, med realismen og naturalismen. Alexander Kielland og Amalie Skram har jo begge skrevet noveller om en som heter ”Karen”. Amalie Skrams heter ”Karens jul”. Det er veldig gripende. Det har vært så spennende med den gamle litteraturen. Det å få innblikk i hvor forskjellig de tenkte til ulike tider. Også det å sammenlikne med hvordan vi tenker nå. Ibsen var også fin å jobbe med. Vi brukte lang tid på *Vildanden*.

I: Hva med dikt og romantikk?

⁸⁴ Torill Thorstad Hauger (1980): *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349*. Oslo: Gyldendal

W: Ja, der har du det igjen. Dette med tenkemåter, mener jeg. Konflikten mellom Wergeland og Welhaven var jo også en konflikt som handlet om tenkemåter. Og diktene viser hvordan de tenkte. Det samme finner vi igjen i språkhistoria.

I: Hvem heier du mest på av Wergeland eller Welhaven?

W: Det tror jeg må være Welhaven, iallfall når det gjelder dikt. Jeg er enig med Welhaven om hvordan dikt bør være. Når det gjelder språkhistorie holder jeg med Wergeland. Han var jo på de fattiges side. Ingen tvil om det. Welhaven var jo mer de rikes representant, og det var jo de som likte dikt, for det var bare dem som kunne lese. Ikke sant? Hadde jeg levd samtidig med Wergeland og Welhaven ville jeg nok holdt med Wergeland.

I: Så du liker språkhistorie?

W: Ja, en får liksom svar på noen spørsmål. Ting faller på plass. Kanskje en ikke har tenkt så mye på det før, men likevel så forstår en ting en kanskje burde ha tenkt på. Om du skjønner hva jeg mener?

Wasime søker kunnskap, og hun søker mening gjennom kunnskap. For Wasime handler fortida først og fremst om endrede tenkemåter. Derfor finner hun det så interessant å sette seg inn i fortida. "Ja, en får liksom svar på noen spørsmål. Ting faller på plass. Kanskje en ikke har tenkt så mye på det før, men likevel så forstår en ting en kanskje burde ha tenkt på.. Om du skjønner hva jeg mener?" Å forstå at tenkemåter er knyttet til historiske og kulturelle forhold har vært en viktig erkjennelse for Wasime. Kanskje er dette ekstra viktig for ei jente som kommer fra et land med svært ulike tenkemåter fra det samfunnet hun lever i til daglig. Eller kanskje ikke? Kanskje er det rett og slett intellektuell nysgjerrighet?

I C-klassen på Byskolen sier et par av elevene nøyaktig det samme. Det er for eksempel Anne:

(Int. Anne C 0504)

"Nei, jeg synes det var veldig fint, for da får du et eget perspektiv om hvordan den tiden var, du blir kjent med menneskene på en måte. Det er jo bare gjennom litteraturen at en blir kjent med menneskene fra gamle dager".

Pervezh

Pervezh' foreldre kom fra Pakistan.

(Int. Pervezh B 0503)

I: Hva med lesing. Litteratur. Leser du skjønnlitteratur eller noe annet?

P: Jeg skal si deg at i 8. og 9. klasse hadde jeg ikke fullført en eneste bok. Så leste jeg George Orwell *1984*⁸⁵. Helt topp. Jeg var helt gira. Så leste jeg Huxley *Vidunderlige nye verden*⁸⁶. Like bra.

I: Du fikk litt av en flying start som leser! Det er jo ganske avanserte bøker dette her. Hvem fikk deg til å lese disse bøkene?

P: Svein. Læreren vår i samfunnsfag.

I: Han brukte litteraturen for å forklare samfunnsforhold? Så spennende. Tenk at det satte deg igang. Har du lest mer?

P: Vi hadde en lesedag på skolen, da leste jeg *Anne Franks dagbok*⁸⁷. Spennende å se hvordan de hadde det.

I: Mange på din alder synes *Anne Franks dagbok* er for stillestående, at det blir for mange tanker og for lite handling.

P: Nei, det er jeg helt uenig i. Det er jo utrolig spennende å se hvordan de tenker. Så ekstreme forhold de levde under. Særlig når en vet hvordan det gikk. Nei, det er da spennende.

I: Si noe om litteratur dere har lest i norsken, da.

P: Ja, toppen var jo Ibsen, da.

I: Ibsen?

P: Ja, *Vildanden*.. Bra, skikkelig bra. Skuespillet altså. Vi brukte lang tid. Diskuterte og diskuterte. Mange teorier. Hvorfor det, og hvorfor det. Det var virkelig så bra. Etterpå så vi en gammel film. Den var ikke så bra som boka. Det ble litt feil på slutten. Feil stemning, etter min mening.

⁸⁵ George Orwell (1949): *Nineteen-eighty-four*

⁸⁶ Aldous Huxley (1932): *Brave New World*

⁸⁷ *The Diary of a Young Girl by Anne Frank* (1947) (Red. Otto H. Frank og Mirjam Pressler)

I: Så du syntes boka var best?

P: Ja, ja..

I: Hva med litteraturhistorie?

P: Ja, vi har hatt en del om realismen og naturalismen. Ikke bare søndagsbønder. Forholdet mellom Norge og Danmark, språkstriden..

I: Og andre forfattere enn Ibsen?

P: Kielland, Amalie Skram.. "Karens jul" har vi lest av Amalie Skram. Hun blir utstøtt. Får et barn. Hun fryser i hjel med det lille barnet sitt. Kielland har også skrevet en novelle som heter "Karen".

Veldig fin. Det er minst to historier inne i den store. En om Karen og hennes ulykkelige kjærlighet. Hun er gravid og blir sviktet av postmesteren som er en rik og mektig mann med kone og barn. Ja, hun vet ikke det. Hun elsker ham. Da hun skjønner det, tar hun livet sitt. Løper rett på sjøen. Inne i historien er en fortelling om reven og haren.

"Haren" ligner lydlig på "Karen", ikke sant? "Haren" og "Karen". Så det er sannsynlig at den skremte haren er en metafor for Karen som løper på sjøen og drukner seg når hun kjenner at hun er sviktet. Reven er kanskje bildet på han som lurte henne? Ja, du skjønner? Det er en flott historie.

I: Så du har ikke noe i mot å lese den gamle litteraturen?

P: Nei, nei. Det har vært bra.

Pervezh liker på samme måte som de andre å se hvordan de tenker i fortida gjennom litterære tekster, for eksempel gjennom *Anne Franks dagbok*. "Det er jo utrolig spennende å se hvordan de tenker. Så ekstreme forhold. Særlig når en vet hvordan det gikk. Nei, det er da spennende". Han kan en masse om den litteraturen de har lest. Han avslutter med å levere en tolkning av viktige elementer av Alexander Kiellands novelle "Karen".

Utdrag fra intervju med Ali

Ali har bakgrunn fra Somalia. Han leser mye og holder alltid på med en bok, sier han. Han er for tida spesielt opptatt av mytisk litteratur og har lest alt av Tolkien. Da er det kanskje ikke så rart at han synes en moderne norsk ungdomsbok "aldri kommer til poenget".

A: *Markus og Diana*⁸⁸. Den likte jeg ikke fordi jeg følte den aldri kom til poenget. Bare prata masse piss. En bok skal ikke bruke for lang tid til å komme til poenget, ellers mister leseren sin entusiastiske bokglede.

I: Liker du annen type litteratur?

A: Vet du, jeg liker noen dikt ganske godt. Dikt på somalisk. Dikt på norsk. Liker rytme og rim. Ja, det kan være fint.

I: Når du nå ser på norskfaget sånn på slutten av 10.klasse – er det noe du har likt?

A: Vanskelig å svare på. Jeg liker bakgrunnsstoffet. Litteraturhistorie, språkhistorie og sånt stoff. Det er interessant. Da skjønner du mer av samfunnet og historie, og det blir så levende, liksom. Vi har akkurat hatt språkhistorie, og det var bra stoff. Det at nesten alle språkene stammer fra indoeuropeisk – det er ganske flott å tenke på. En tenker at språkene er så forskjellige og så vanskelige å lære, og så skal en bare noen hundre år tilbake så blir de likere og likere. Det ante jeg virkelig ikke.

Som de foregående, liker Ali også det historiske stoffet fordi "da skjønner du mer av samfunnet og historie, og det blir så levende liksom". Ali er glad i å lese. De bøkene han leser, er mytisk inspirert. Han leser også biografier med stort begjær og nevner spesielt biografien om Malcolm X. Alis trang til identifikasjon med en Malcolm X skal omtales nærmere i neste kapittel. Det samme gjelder Leo, det neste utdraget. Leo leser også biografier.

Leo

(Int. Leo B 0503)

I: Kan du fortelle om noe du har lest som du likte?

⁸⁸ Klaus Hagerup (1994): *Markus og Diana*. Oslo: Aschehoug:

K: Ja, biografier.

I: Ja, biografier, ja.. Det liker du. Hvorfor?

K: Ja, fordi det liksom er virkelighet. Det er ikke fantasi.. Det er noe som har skjedd..

I: Og hvorfor liker du å lese om det som har skjedd, tror du?

K: Jo, fordi så kan man se at man selv har muligheten hvis man bare prøver..

I: Ja, for du tenker sånn litt i forhold til ditt eget liv, og at man kan bli inspirert selv?

K: Ja, absolutt.

Leo leser biografier av samme grunn som Ali. ”Ja, fordi det liksom er virkelighet. Det er ikke fantasi.. Det er noe som har skjedd.(...) Jo, fordi så kan man se at man selv har muligheten hvis man bare prøver”. Det handler om identitet, også for Leo. Det handler om håp og handlekraft for framtida, om å være innenfor en metaforisk fortellingsmodus (Bruner 2002). ”Literary narrative ”subjunctivizes” reality, as I suggested earlier, making room not only for what is but for what might be or might have been” (ibid.:51). For Leo og Ali gir biografiene håp for deres egen framtid.

Dominique

Det er bare seks år siden Dominique kom til Norge fra Elfenbenskysten. Dominique er grepet av fortellingene fra gamle dager. Hun leser dem empatisk. Det er trist, men hun liker det.

(Int. Dominique B 0503)

D:....Ja, jeg husker jo realismen og naturalismen. Vi leste jo to noveller som handlet om en som het Karen.

I: Du mener ”Karens jul” og ”Karen”?

D: Ja, ”Karens jul”, var av Amalie Skram. Det var naturalisme.

I: Fortell litt om det

D: Begge novellene var virkelig fine. Begge var veldig triste. Men fine. Det var så fint å lese dem.

I: Så du likte å lese den gamle litteraturen, men ikke så godt faktaen rundt?

D: mmm. jeg leser jo ikke gammel litteratur hjemme, men på skolen er det fint. Jeg liker å lese noveller og sånn på skolen.

I: Hva med Ibsen da, har du hørt om ham?

D: Ja, det har jeg, for vi har lest *Vildanden*.

I: Hvordan var *Vildanden*, synes du?

D: Veldig trist. Det var veldig trist. Men jeg synes det var veldig bra. Vi holdt på lenge. Leste litt hver dag. Til slutt skrev vi referat. Ja, det er jo realisme og litt naturalisme.

I: Ja, du kan det, jo!

(Latter)

D: Ja, det kommer fram etter hvert.

(Latter)

Jens og Sverre

Jens og Sverre leser ikke på fritida og har aldri vært borte i klassisk litteratur før, men de har begge funnet mening i å tolke litteratur i klassen.

Sverre

(Int.Sverre B 0503)

I: Du fortell om – hvilke emner i norskfaget synes du at du har fått noe ut av..

S: Jeg synes egentlig det å lese..å lese litteratur og sånn..for når vi virkelig går dypt inn på det ..sånn som vi for eksempel gjorde med *Vildanden* , og ”Karen” og sånn..det synes jeg egentlig var veldig gøy for da setter man seg virkelig inn i det..og tenker på alle slags mulige løsninger og..fortellinger i fortellingen liksom, små handlinger inne i handlingen.

I: Fortell litt om Ibsen, altså *Vildanden*, hvordan dere jobba med det?

S: Først så leste vi alt sammen sammen i klassen, og så tok vi litt sånn ..og så kom vi med teorier undervis, hva, hvorfor, ja hvorfor for eksempel het stykket *Vildanden*, det virka jo ikke som om hun hadde så stor rolle og hvorfor, ja, kanskje det var forbundet med .. ja, en person var liksom ”vildanden”, og hadde masse sånn teorier om hvordan det ville gå til slutt og masse slike spørsmål som vi diskuterte hele tida mens vi leste..

I: Og det fikk du noe ut av å jobbe med, synes du?

S: Ja, jeg kan jo alt om *Vildanden*, for å si det sånn.

(Latter)

I: Lærte dere også noe om Ibsen?

S: Jeg hadde ikke hørt så mye om han før, jeg hadde jo hørt om ham, men ikke så mye, og jeg hadde ikke sett noe ibsenstykket eller lest noe før.. så da fikk jeg et inntrykk av hva han holdt på med.

I: Har det noe for seg å jobbe med litteraturhistorie synes du?

S: Ja, fordi vi ser hvordan litteraturen har forandra seg.. det er jo merkelig hvordan ting går i bølger.. de forskjellige periodene naturalisme, realisme og alt det..det er ganske interessant, egentlig.

Jens

(Int. Jens B 0503)

I: Du, hva med litteraturundervisninga på ungdomsskolen, har du fått noe ut av det? Har det vært ok, eller synes det har vært verdiløst, liksom?

J: Eh, eh, nå liker ikke jeg så godt å lese bøker ellers, men vi har jo lest på skolen, og det har jo vært all right, jeg kan vel si at det har vært *litt* gøy.

I: Litt gøy, ja.

J: Jeg husker en bok vi leste om ei jente som ble mobba. Du fikk vite hvordan hun tenkte, hvordan hun hadde det. Husker ikke hva den het, men det var en bra bok.

I: Kan du gi noen andre eksempler?

J: *Vildanden* var ganske gøy, vi snakket om rollene og diskuterte. Ja, jeg husker det. Det var ganske gøy egentlig. Vi snakka mye om tolkning da, av det forfatteren sa, eller skreiv da.

I: Ja.

J: Og så ..ja, fordi du må tenke litt sjøl, for eksempel når Ibsen skreiv om en and, så kanskje det kom til å bety noe annet, som for eksempel at han tenkte på Hedvig.

I: Noe annet du har likt?

J: Ja, jeg har jo likt ganske mye, men jeg kommer ikke på noe spesielt akkurat, kanskje de to novellene om Karen?

J: Du mener ”Karens jul” av Amalie Skam og ”Karen” av Kielland?

J: Ja, det var ganske gøy å snakke om dem.

I: Litteraturhistorie, da, synes du det har vært noe vits i det?

J: Eh, eh, det er litt vanskelig å si, egentlig, kanskje litt, ja ikke så viktig som litteratur, vil jeg si.

Jens liker rett og slett ikke ”å lese bøker ellers”, men det har vært gøy eller ”litt gøy” å lese på skolen. Også Jens viser hvordan han gjennom litteratur får oppleve hvordan andre tenker, og noe som er interessant er at denne gutten som ikke leser på egen hånd, er blitt interessert i litteraturtolkning. ”Vi snakka mye om tolkning da, av det forfatteren sa, eller skreiv da”. Og hvorfor er det interessant for en elev som Jens? ”Og så ..ja, fordi du må tenke litt sjøl, for eksempel når Ibsen skreiv om en and, så kanskje det kom til å bety noe annet, som for eksempel at han tenkte på Hedvig”. Jens forklarer her omhyggelig hva et symbol er for noe.

Avluttende kommentarer

Tittelen på prosjektet mitt er ”Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv.” Et mål er altså å ”kartlegge hvorvidt, og eventuelt hvordan, norskfaget fungerer som identitetsfag for ulike elevkategorier”.

Et gjennomgående forskningsspørsmål har vært ”*hvordan* skaper elevene sine meninger” – om for eksempel det som tas opp i dette kapitlet, nemlig litteraturen i norskfaget? Hvilke diskurser

medierer denne meningen? Inngår litteraturarbeidet i norskfaget i et slikt meningssskapende identitetsarbeid for noen elever? Ser vi sosiokulturelle forskjeller på elevers menings- og identitetssskapning og får dette eventuelt konsekvenser for skoleerfaringene?

Jeg har vist tydelige sosiokulturelle forskjeller mellom elevene på de to skolene. Elevene på Byskolen spiller på lag med læreren og skolen når litteraturen står på dagsorden. De henter sine meninger og distinksjoner fra sitt sosiale rom. Det motiverer samtlige elever – med unntak av tre (muligens fire) som presenteres inngående i intervjudelen. Arbeidet med litteraturen på 1800-tallet gir mening for elevene i C-klassen blant annet fordi de *forventer* at den har mening, og fordi det *forventes* at de gir den mening. De har "sans for spillet." Identitetsmessig er de "en av dem" som integrerer denne kulturen i sitt liv, det Gee ville kalle en del av en "affinitetsidentitet", en A-identitet. Det er fra dette sosiale rommet de henter sin meningsdiskurs fra. Møtet med litteraturen på skolen gir bekreftelse, resonans, på noe de har med seg når de kommer på skolen.

Elevene i A-klassen på Drabantbyskolen har overhodet ikke sans for dette spillet. Det er derfor nytteløst for læreren å prøve å spille det samme spillet. Elevene vurderer det de leser, utelukkende etter emosjonelle kriterier. De liker eller ikke liker, det er gøy eller kjedelig.

De kan ha sans for en god fortelling. Den kan være "fin" eller "søt" – det synes flere av jentene om fortellingene fra 1800-tallet. Ingen hadde imidlertid sans for Ibsen i denne klassen. Det var kjedelig. Disse elevene leser de samme tekstene på en annen måte enn elevene i C-klassen. Tekstene "er jo bare en tekst" som Fredrik sier. Men de liker noen fortellinger. Elevene gripes av menneskeskjebner. Dette gjelder særlig jentene som leser en del populærlitteratur. Den populærkulturelle lese måten anvendes da på alle fortellingene. De lesende jentene husker innholdet i alt de har lest på skolen. Det gjør i mindre grad de ikke-lesende guttene.

Det er lite som tyder på at litteraturlæsingen i A-klassen gir elevene noen som helst diskursiv/identitetsmessig bekreftelse. Men det er heller ingen grunn til å snakke om kulturell ekskludering eller kulturell påvirkning eller manipulering. Elevene får lesetrening, og de får beholde sin narrative lese måte. Læreren er sensitiv og snar til å skifte fokus, for eksempel fra å snakke om litteraturen, til å be elevene skrive selv med utgangspunkt i tekstene, noe elevene liker i denne klassen.

De minoritetsspråklige elevene er like glad for en god fortelling som de norskspråklige elevene. Than og Kasim husker mer av det de har lest enn Are og Fredrik. Mirah er den i A-klassen som kommer nærmest lese måten i C-klassen. Hun har også høye akademiske ambisjoner for sitt liv vil det vise seg i intervjuet.

I B-klassen kan vi derimot snakke om en identitetsbekreftelse gjennom litteraturundervisningen for noen av elevene, men av et helt annet slag enn i C-klassen. Den norskspråklige Lena er svært skoleflink, men er ikke spesielt tent for litteraturen, det er mange som er mer engasjert enn henne. Det samme kan vi si om Jens og Sverre som ikke leser litteratur på fritida. De er likevel velvillige, kanskje litt revet med av de andres entusiasme. De som er mest interessert i denne klassen, er de minoritetsspråklige elevene som er opptatt av å bli flinke på skolen, og som har utdanningsplanene klare for framtida. De spiller på lag med skolen og læreren. De gjør noe ut av det skolen har å by på, for eksempel litteraturen. Det viser seg også i intervjuene at de har noen hjemme som spiller på det samme laget. Med Bourdieu kan vi si at de er fylt av et begjær, av

”libido”, de vil gjerne vite mer, de er oppriktig interessert i det de lærer. Dette vil bli ytterligere bekreftet intervjuene.

De minoritetsspråklige elevene er mest opptatt av å forstå tenkemåter, mennesker og miljø i tidligere tider. Pervezh synes for eksempel Klaus Hagerups ungdomsbøker bare handler om tulleting, ”prater piss”. Det gir for ham ingen mening. Litteraturen på 1800-tallet handler om å lære og forstå for disse elevene, om ”mening” eksistensielt, men også intellektuelt. Det samme gjelder deres interesse for litteraturhistorie og språkhistorie.

Kap.5: Den store og den lille fortellingen om lesing

Del 1: Den lille fortellingen: Utviklingen som leser i A-klassen og i C-klassen

Innledning

I dette kapittelet skal jeg diskutere og problematisere resultatene i forrige kapittel. Kvalitativ forskning er full av fallgruber. Det er mange snubletråder underveis. En ting er hva man ser i et klasserom, og som man tillater seg å hevde kan ha overføringsverdi til andre klasserom. Det er minst en faktor til som må tas med i betraktning på tross av åpenbare diskursive ulikheter som definitivt får betydning for elevenes møte med skolen. Det er det faktum at elevene utvikler og endrer seg i løpet av ungdomsskoletida.

16-åringene på vei inn videregående skole som vi skal møte i kapittel 8, har gjennomgått noen endringsprosesser siden de for eksempel var 14 år. Det er ikke de samme elevene, eller relasjonene mellom elevene, eller mellom elevene og skolen, vi møter i begynnelsen av ungdomsskoletida som vi møter på slutten. Det vil i denne avhandlingen si at hadde jeg avsluttet mitt forskningsarbeid i C-klassen da elevene var midt i sitt 9. skoleår, ville jeg ha konkludert med at det var nokså lik holdning til litteratur i klasse A og C – at ungdomsskoleelever helst ville lese om Harry Potter eller kjærlighetsromaner, og det var det. Så kunne man konkludere med at det er best å gi ungdommen det ungdommen vil ha, ellers leser de ikke ikke i det hele tatt. Slik var det i C-klassen da de var 14. Slik er det ikke når de er 16. Slik er det definitivt heller ikke i B-klassen på Drabantbyskolen.

Et negativt eksempel på slike endringsprosesser i klasserommet, som det ikke er anledning til å ta opp innenfor denne avhandlingens ramme, men som kommer fram i intervjuene fra A-klassen og fra C-klassen, er at det foregår sosiale og relasjonelle endringer elevene i mellom: interne distinksjonsprosesser som gradvis endrer hierarkiene i de to klassene. I materialet gjelder dette jentene, og det er tydeligst i C-klassen, men tendensene er de samme. Enkeltelever som har likt seg og følt seg inkludert i 8. og delvis i 9. klasse, kan plutselig befinne seg som utstøtte outsiders i 10. klasse. De kan bare håpe på en ny begynnelse på videregående skole.⁸⁹

Det gode som er skjedd, kan i mitt datamateriale vises ved at enkeltelever i C-klassen har *endret holdning til litteratur*⁹⁰. De har rett og slett endret lesemåte i løpet av to år. Når dette gjelder så mange elever som det gjelder i denne klassen, er det vanskelig å si om det er ”individuell” eller ”kulturell” utvikling vi her har å gjøre med – om det er mulig å skille de to begrepene. Går vi til utviklingspsykologien, vil vi finne utviklingspsykologiske og individuelle forklaringer. Går vi til teorien som har vært presentert i det foregående, vil vi finne kulturelle forklaringer. Med Kenneth Burke (Burke 1969/1945) kan vi hevde at det er et kontinuerlig *samspill* mellom individ/individets utvikling og scenen, mellom scenen og de motiv/begjær og hjelpemiddel som individet har, eller får, til disposisjon. Det vil for eksempel si mulige diskurser/meningsnettverk som medierer nye måter å se verden på.

Dette kapitlet kan derfor leses som en slags problematisering av det foregående kapittelet. Hva har skjedd med elevene i C-klassen, og hvorfor og hvordan har det skjedd?

⁸⁹ Se for eksempel uredigerte intervju i vedlegg med Johanne, Anne, Mariana og Miriam i C-klassen og Nina, Mette, Fredrik i A-klassen.

⁹⁰ Jeg har ikke tilsvarende data for de to andre klassene.

I det følgende introduseres teori om leseutvikling (Appleyard 1994/1991, Penne 2003b). Videre presenteres teori om tolkningstradisjoner som viser at det som foregår i disse tre klassene når det gjelder tolkning av litteratur, har røtter tilbake til antikken. Tolkning i skolen ligger også nokså nær den religiøse meningsskapingen der litteraturen kommer i stedet for de religiøse tekstene og er samtidig nært knyttet til meningsskaping i folketeori og hverdagskunnskap.

Litteraturundervisninga begynner før eleven kommer på skolen

Forutsetningen for at litteraturundervisning skal lykkes, er *langt på vei gitt før litteraturtimen er begynt* (Heath 1988, 1996). Det handler om en holdning, et begjær, *som allerede er tent*. Det fins selvsagt mange elevlesere som dabber av en periode, for så å tennes igjen. De regnes til den samme gruppen. Det fins riktignok et par elever i mitt datamateriale som forteller at de er blitt ”omvendt” til litteraturen gjennom undervisningen på ungdomsskolen.⁹¹ Det fins sikkert et og annet eksempel i mange ungdomskoleklasser, men ellers kan vi lett spore lesingen tilbake til noe som ”allerede er skjedd”, eller mangel på lesing tilbake til noe ”som ikke er skjedd”. Dette viser mitt materiale, og det samme vises unisont av leseforskere. Dette er en realitet som får konsekvenser for elevene - uansett grunn, om den har sosiokulturelle grunner eller andre grunner.

Noe som også er en realitet, er at det er et problem for en elev i grunnskolen å lese lite, og problemet kan lett bli større jo høyere i utdanningssystemet man kommer og kravet om lesing av faglitteratur ikke er til å komme utenom (Cochran-Smith 1994/1984, Gee 2003/1990).

Elevene i A-klassen leser gjennomgående mindre enn elevene i de to andre klassene (med unntak av 5-6 jenter). Elevene i C-klassen leser mer, og de er *svært klar over hvor viktig det er at de leser mest mulig*. Det forteller de omhyggelig i intervjuene⁹². Slik er det ikke i A-klassen, selv om de er blitt lesetestet og stadig får høre det samme av sin lærer⁹³.

Norsklæreren på Byskolen legger stor vekt *både* på lesing og lesetrening og på litteraturundervisningen som i hennes klasse er noe helt annet enn lesetrening. Det kan hun trygt gjøre. Elevene synes selv begge deler er nyttige og meningsfulle aktiviteter i skolen enda så forskjellige de er. Dette tematiserer de selv, en for en i intervjuene.

Å være i framtida her og nå

I forrige kapittel ble det argumentert for at C-klassens erfaring med litteratur og diskursive forestilling om den klassiske litteraturens betydning, stimulerer læringsprosessen i positiv retning. De synes det er ”kjempegøy” med Ibsen. De synes det er ”kjempeviktig” å lese gammel litteratur. De tror det kan ”lønne seg” senere, for eksempel på videregående skole, og er i det hele tatt bare noe en bør kunne noe om. Med Bourdieu (Bourdieu 1995/1979) kan vi si at de som 16-åringer er i full gang med å skaffe seg kulturell kapital. De ”investerer” i framtida. Elevene i denne klassen er i det hele tatt opptatt av framtida. De *vurderer* lærer og skole i lys av dette. De tenker strategisk. Det de gjør på skolen nå, kan komme til nytte siden. Det vil framgå av uttalelsene i intervjuene (kap. 8) at disse elevene er nokså ”voksne” og ”fornuftige”, man hører ekkoet av foreldre og, kanskje lærere, i bakgrunnen. Den samme strategitilnærningen finner vi

⁹¹ Det gjelder Mariana og Pervezh

⁹² Se for eksempel intervju med Anne, Jenny, Max, Mariana.

⁹³ Det fins unntak, for eksempel Saha og Nina, se intervju kap. 8.

også hos 5-6 minoritetsspråklige elever i B-klassen. Sagt med Bourdieu: ”De er derimod et med deres gøremål (som også kunne skrives med bindestreg gøremål, dvs. det de skal gjøre. De er til stede i framtida, i det som skal komme, her og nu” (ibid.:156).

Leseutvikling i C-klassen: Fra plott og spenning som 14-åring - til symbol og mening som 16-åring

Elevene i C-klassen er positive til norskfaget, noen er rett og slett entusiastiske. De er positive til lesestimulering, enten de er gode eller mindre gode lesere i utgangspunktet. De vet det er viktig å kunne lese godt. I tillegg sier flere elever i denne klassen når de blir intervjuet helt på slutten av sitt 10. skoleår, at de liker mest av alt å *tolke* litterære tekster sammen med læreren. Å tolke en tekst er å skape ny mening gjennom teksten.

Jenny

(Int.Jenny C, 0504)

I: Du fortell om den gamle litteraturen da? Er det noe du husker spesielt godt fra 1800-tallet?

J: *Et dukkehjem*, husker jeg veldig godt.

I: Hvordan var det?

J: Det var kjempespenning - når du da begynte å forske i det, det var ganske gøy, men ikke når du bare leser det, altså, men når du snakker om det i klassen etterpå, var det kjempespenning.

I: Så du synes det har vært fint?

J: Ja, det synes jeg.

Det Jenny sier her i sin siste måned som elev i grunnskolen, 16 år gammel, verken sa hun eller mente hun to år før, da hun bare var 14 år gammel. C- klassen svarte da på et spørreskjema om lesing og leseinteresser (vedlegg 5⁹⁴). Som skoleforsker holdt jeg på med en rapport om lesing på mellomtrinnet (Penne 2003 b) og benyttet anledningen til å be elevene i C-klassen, som da var 14 år gamle, om å svare på det samme spørreskjemaet om lesing som 12-13- åringene på mellomtrinnet hadde besvart. Det viste seg at det var ingen nevneverdig forskjell mellom mellomtrinnslevenes svar og denne klassens svar to år tidligere. Mellomtrinnslevene leste slik teorien sier at barnelesere pleier å lese om de er så heldige at de har leseferdigheter gode nok til konstruere koherens i narrative forløp (Penne 2001). Det samme gjorde elevene på Byskolen da de var i 14-års-alderen.

Hva svarte Jenny to år før på spørsmålet om hvordan en god bok skal være, Jenny som i sitatet over synes det er så spennende å ”forske” i Ibsens drama sammen med læreren, (spørsmål 6, vedlegg 5):

Jenny:

(Lesing Jenny C 1102, 6)

En god bok burde være morsom og spennende fra første kapittel, jeg vet ikke hvor mange bøker jeg har lagt fra meg på grunn av at begynnelsen er så kjedelig.

Med en slik lese måte kommer en ikke langt i *Vildanden*. Jennys svar som 14-åring er typisk for en lese måte som vektlegger handlingen/ plottet, og som Joseph A. Appleyard (Appleyard 1994/1991) kaller å være i ”heltenes verden”, eller i en eventyrlig verden, der den lese glade

⁹⁴ Skjemaet ble formulert på nynorsk fordi det ble besvart i en periode der elevene jobbet intensivt med nynorsk. De svarte også på nynorsk, men svarene er her oversatt til bokmål. Eventuelle språkfeil er ikke noe poeng her.

barneleseren liker seg best. Her befant C-klassen seg mindre enn to år før da de svarte på spørreskjemaet om hva de likte å lese. Her er noen typiske svar på hvordan de synes en god bok skulle være (spørsmål 6):

Mariana:

(Lesing Mariana C 1102, 6)

En god bok skal være interessant og morsom og ha en god handling, ha en god slutt og ikke være vanskelig å lese.

Janne:

(Lesing Janne C 1102,6)

En god bok skal være god å lese og ha en god start. Den skal ha et ungdomstilpassa innhold. For eksempel ha en handling som retter seg til noe som kan være godt å ha med seg. ..En god bok har ungdomstilpassa skrift, språk og innhold. Yeah!

Mikkel:

(Lesing Mikkel C 1102,6)

En god bok skal være spennende, godt fortalt, og det skal være umulig å legge den fra seg. Dessuten liker jeg ikke filosofi eller romantikk.

Mikkel likte ikke boka *I et speil i en gåte* som læreren hadde lest høyt for dem (spørsmål 5):

(Lesing Mikkel C 1102,5)

Denne boka leste vi i klassen. Hele boka er full av kjedelig møkk om en kreftsyk jente og hennes ”filosofiske samtaler” med en engel.

Henrik

Henrik svarer slik på hva han liker og ikke liker (spørsmål 6 og 4)

(Lesing Henrik C 1102,6)

En god bok skal være: Jeg elsker eventyr, så jeg synes en god bok burde være et eventyr. Du må komme inn i en ny verden med action og komedie, for eksempel *Harry Potter* er en god bok.

(Lesing Henrik C 1102,4)

Jeg likte ikke *Et speil i en gåte* fordi det eneste boken handler om var døden, sykdom og himmelen. En typisk jentebok.

Henriks leseerfaringer omfatter blant annet disse da han var 14 år (spørsmål 1):

(Lesing Henrik C 1102,1)

Harry Potter, Lord of the Rings, Narnia, Bly, Et speil i en gåte, Beatles, Fluenes herre, Charlie og Sjokoladefabrikken og ”mange flere”.

Kristin:

Ifølge Kristin skal en god bok være slik:

(Lesing Kristin C 1102,6)

Jeg synes at boka skal være spennende, helst en krim eller problemløsning.

Den beste boka Kristin har lest, er denne:

(Lesing Kristin C 1102,4)

Fluenes herre. Det er den beste boka jeg har lest. Den er spennende og lærerik. Du lærer om samhold og gruppearbeid. Jeg anbefaler alle denne boka. Kanskje lærerne kan lese den for klassene?

Og dette er ”den verste”

(Lesing Kristin C 1102,5)

I et speil i en gåte. Den var veldig kjedelig. Den har ingen handling, bare masse tanker. Æsj.

”Å bli en leser”, en utviklingshistorie

Hva er skjedd med C-klassen? I åttende klasse og i begynnelsen av niende klasse leser disse elevene for spenning og handling, men på slutten av tiende vil de diskutere og tolke Ibsens drama. Elevene i C-klassen er ikke annerledes enn andre tenåringer *som befinner seg i et miljø som verdsetter lesing og litteratur*. Joseph A. Appleyard beskriver denne type leseutvikling som typisk for alderen (ibid.). Dette knytter Appleyard både til sosial utvikling og til kunnskap om kognitiv utvikling (Piaget, Margaret Donaldson, Erik Erikson og D. H. Winnicott). Men Appleyard understreker i like høy grad at bøker er knyttet til kultur, og at utvikling som leser selvsagt *forutsetter* omgang med bøker i miljø der bøker inngår og verdsettes. De som ikke leser fordi de befinner seg i miljø der det ikke leses skjønnlitteratur, kan rett og slett ikke være blant Appleyards informanter. En slik utviklingshistorie om lesing vil derfor, brukt ukritisk, kunne gi et fortegnert bilde i en skolesituasjon. I skoleklassen sitter elever som av ulike grunner aldri leser. De gjennomgår ikke de stadiene som Appleyard beskriver. Utvikling som leser av fiksjon, krever selvsagt at man leser fiksjon – ganske mye fiksjon.

Det er derfor ikke spesielt oppsiktsvekkende at Appleyards beskrivelse av leseutvikling passer perfekt i C-klassen. Det er heller ikke spesielt overraskende at Appleyards teori ikke passer spesielt godt i A-klassen. Vi skal likevel se at vi kan bruke teorien for å forstå lesestrategier i begge klassene.

Appleyard intervjuet 60 lesere fra 13 år til 82 år. Han undersøkte bakgrunnen deres, hva de leste, hva de likte, og hvordan lesevanene endret seg etter hvert som de ble eldre. Snart så han to tydelige mønstre: a) et felles kulturelt mønster, og b) et mønster knyttet til alder og/eller utvikling som han knyttet til fem ’leserroller’, hvorav to er interessante i denne analysen som gjelder overgang fra barn til voksen lesing av litteratur.

Den lekende leseren (førskolebarnet)

I heltenes verden (barneskolebarnet)

Den meningssøkende/tenkende leseren (ungdomstrinn og videregående skole)

Den analyserende lesere (høgskole og universitet)

Den pragmatiske leseren (den voksne leseren)

Appleyards omhyggelige beskrivelse av førskolebarnet og litteraturen blir ikke omtalt i det følgende, men han understreker *to forutsetninger* som likevel er verdt å ta med seg når vi skal se på ungdomsskoleelever og lesing. Forutsetningen for at førskolebarnet i det hele tatt skal vinnes for litteraturen, er gode emosjonelle erfaringer med å bli lest for; det lesende barnet har sannsynligvis fått tillit til den fiktive verden gjennom en eller flere lesende voksne som medierer mellom liv og litteratur. En annen forutsetning ligger i bevisstheten om at litteratur er form, og at fortrolighet med formen er like viktig som det fantasifremmende innholdet. ”Fri fantasi” er bare ”fri” innenfor en form, en narrativ struktur. ”Fri” fantasi trenger form for ikke å ende opp i kaos

og angst og mangel på mening. Bare innenfor strukturen, (det Mark Johnson kaller meningsskapende "unity"), kan de farlige trollene bekjempes. Utenfor er alt ganske formløst; der er det vanskelig å finne utganger og åpninger – og altså "mening" (ibid.:51).

Barneleseren: Helten ut på eventyr

Barneleserens foretrukne litterære sjanger er rett og slett en litt tilpasset form for eventyr som inneholder de elementene vi finner i Jerome Bruners beskrivelse av folketeoriens fortellingstruktur.

Det lesende skolebarnet har fremdeles behov for fortellinger med en tradisjonell struktur slik det lyttende førskolebarnet hadde, men heltene handler nå på en større scene enn i småbarnsbøkene. Barnet begynner å identifisere seg med den handlende heltearketyten, med helter og heltinner som ordner opp i den store verden. Harry Potter er i vår tid den mest oppdaterte. Men det fins uendelig mange både på film og på trykk.

The prominence of this archetype suggests that a main reward of reading fictional stories at this age is to satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world (ibid.:59).

Den eventyrlige romansen med eventyr, farefulle utfordringer, mystikk og spenning passer skolebarnas verdensbilde og imøtekommer deres eksistensielle behov, hevder Appleyard, der alt går bra til slutt, og der heltene er gode og skurkene slemme. Den krevende veien inn i de voksnes verden innebærer de grunnleggende spørsmålene hvorvidt barnet

...will turn out to be competent and therefore successful or defeated by fearful and evil forces. The continually reenacting victory of the heroes and heroines of juvenile narratives assures the young reader that the adventure of travelling into the world and meeting its challenges can have a happy ending (ibid.:63).

Narrativ struktur - kognitiv synsvinkel

Når mellomtrinnsbarnet forteller, er plottet blitt det viktigste. Dette er alderen for å forstå og konstruere kompliserte plott. De interesserer seg mye mer for handlingsmønstre enn for personenes indre liv. Personskildring kommer indirekte gjennom personenes handlinger og plassering i handlingsmønsteret, slik de gode serieheltene og de vonde serieskurkene blir presentert gjennom handlingen. En kompleks karakter som både er vond og god, er ikke spesielt interessant. Når barn på mellomtrinnet skriver, skifter de, typisk nok, gjerne mellom handling og dialog.

Et annet trekk som kommer gradvis i denne perioden, er barnets evne til å kunne forstå og snakke om fortellinga som helhet. Her vet erfarne lærere at det er store ulikheter mellom elevene, ulikheter som har med litterær erfaring å gjøre. Mens seksåringen som blir bedt om å diskutere en fortelling, gjenforteller den så godt og så detaljert som hun kan huske den, vil en lesende niåring kunne gi sammendrag av *de viktigste* hendelsene: "Hva handler det *egentlig* om?" Hun evner altså å formidle fortellingen som en artefakt, som et kunstprodukt som kan beskrives utenfra og evalueres som *helhet*. Niåringen er i stand til å gå inn i *den impliserte forfatterens rolle og blick*: en som reporterer objektivt og upersonlig det som skjer i fortellingen, og som opprettholder en jevn distanse mellom hendelsene i fortellingen og den verden som både leserne og fortelleren lever i. Barna blir også flinkere til å takle ulike former for *synsvinkelbruk*. Dermed vil personenes

indre liv og runde karakter gradvis kunne åpenbare seg for dem, selv om dette kan ta tid (ibid.:82).

Hva liker barneleserne best?

Appleyard finner to typer yndlingslitteratur som har å gjøre med at det er barn som er i ferd med å erobre en stor og ukjent verden det her dreier seg om. Behovene er både eksistensielle og intellektuelle:

A De samler informasjon om verden; om ukjente områder som dinosaurer og verdensrom. De vil vite hvordan ting virker. Biografier om kjente menn og kvinner er populært: popstjerner, sportshelter og historiske personer.

B. De vil ut på eventyr. De vil inn i ukjente, spennende verdener; mysterier, grøssere, fantastisk og science fiction. Hobbiten og Harry Potter er som skapt for disse leserne. De elsker fantastiske fortellinger der karakterene løser mysterier og ikke går unna for fare og fiender, og der de gjennomlever og overvinner alt som eventyrhelter alltid har gjort. De vil løse mysterier, gåter, og ha spenning i endeløse serier som før het Bobsey barna, Hardyguttene og Nancy Drew, men som nå heter Grøsserne, Animorphserien, "Tusen biter", Harry Potter. Essensen i disse bøkene er altså den samme som i eventyrfortellingene - karakteren skal prøves gjennom motgang og kamp - men vinner fram til slutt, og i kjærlighetsvarianten får de to hverandre i siste kapittel.

Appleyard refererer en undersøkelse som viser at det er elever med høyest IQ som leser flest seriebøker i denne aldergruppen (ibid.:84). Seriebøkene gir samlet et handlingsrom der fantasiene kan utspille seg. Den tiltrekkingen seriebøkene har, er mer knyttet til stabile rammene i hele fortellingsuniverset – enn til en og en bok. Det er en slags midlertidig avhengighet av den verden som serien tilbyr et midlertidig opphold i. Et slags leke- eller dagdrømunivers. Jo, mer det lesende barnet lærer om verden, jo mindre tilfredsstillende blir seriebøkene enkle antitetiske verdensbilde. Når tida er inne, stopper besettelsen; plutselig er det slutt, og barnet vil noe helt annet. Da er det tid for andre bøker og andre lese måter.

Ungdomsleseren ifølge teorien

Hvem er den leseren som er på vei ut av de eventyrlige helteromansene, men som ennå ikke har funnet en ny retning på sin lesing? Appleyard forteller om Stephen på 15 år som er skoleflink langt over gjennomsnittet. Stephen spiller "Dungeons and Dragons" på datamaskinen og synes Steinbecks *Om mus og menn* er en forferdelig kjedelig bok: "This is so easy I could read it with my eyes closed. I was reading more difficult books than this when I was in the third grade". "Vanskelige" bøker for Stephen er bare et spørsmål om vanskelige plott. De følelsesmessige problemene til Steinbecks karakterer, eller deres moralske dilemma, interesserer ham ikke i det hele tatt: "He does not yet seem to be interested in imagining his own or other people's actual lives this way. That is still to come" (ibid.: 90).

Denne 15-åringen har mye til felles med elevene i C-klassen da de var 14 og fylte ut spørreskjema om litteratur. De ville ha fart og spenning fra første side, og slutten skulle være god: "En god bok skal være interessant og morsom og ha en god handling, ha en god slutt og ikke være vanskelig å lese", sier Mariana. "En god bok skal være spennende, godt fortalt, og det skal være umulig å legge den fra seg. Dessuten liker jeg ikke filosofi eller romantikk", sier Mikkel. "Jeg elsker eventyr, så jeg synes en god bok burde være et eventyr. Du må komme inn i en ny verden med action og komedie", sier Henrik, og disse tre er her ikke bare typiske representanter

for resten av klassen, men typiske representanter for den plottorienterte leseren som vil ha fart og spenning og helter å engasjere seg i, eller identifisere seg med.

Mange lesere forblir mer eller mindre her. Det er plottet som er det sentrale i krim og spenningslitteratur. Det er også plottet som er det sentrale i den klassiske filmstrukturen. Denne narrative strukturen er tett knyttet sammen med folketeoriens fortellinger.

Det narrative begjær

Dette tredelte, 'eventyrlige' fortellingsmønsteret, med begynnelse og midte, der helten møter motgang som blir bekjempet og overvunnet, og deretter en avtonet slutt, er uttrykk for et menneskelig behov for å skape orden og sammenheng i tilværelsen. Slik ønsker vi at våre livsfortellinger skal være. Vi ønsker at hvert "kapittel" skal være betydningsfulle skritt på veien mot mer mening. Vi er midt inne i den grunnleggende metaforen "Livet er en meningsfull reise", beskrevet av Johnson og Lakoff og presentert i kapittel 2.

Når elevene i C-klassen som 14-åringler leser episke tekster eller ser på film, leser de en litterær tekst eller opplever en film med en kulturell forventning om at kaos skal bli kosmos, disharmonien skal bli harmoni, at helten skal finne sitt hjem, eller at de to ensomme og ulykkelige skal finne hverandre. Dette narrative «urmønsteret» er i bakgrunnen som en forventning som enten blir innfridd - eller brutt. I litteraturvitenskapen kalles dette suget etter avspenning i den gode slutten 'det narrative begjær' (Brooks 1985/1984). Den erfarne leseren har altså alltid minst to fortellinger i hodet samtidig, den han venter og håper på - og den han faktisk får. Lesing er 'anticipation of retrospection', sier Peter Brooks (ibid.). Slutten er overblikkets sted. Vi leser alltid ut fra en mangel på innsikt og overblikk. Når begjæret etter slutten og gåtens løsning er vakt, leser vi fram mot denne innsikten. Den klassiske kriminalfortellinga aktiverer dette begjæret tydelig og spiller åpent på det. Et mord er skjedd i første kapittel eller i første episode. Kapittel for kapittel, episode for episode, er vi nærmere løsningen på mordmysteriet. Når morderen er avslørt, kan vi lettet gå tilbake og studere detaljer og gåter som var viktige underveis for at alt skulle bli oppklart til slutt.

Begjæret i teksten

Det narrative begjæret er tosidig. På den ene sida har vi leserens begjær etter sammenheng og et avsluttet opplevelselsforløp. På den andre sida har fortellinga tradisjonelt en eller flere handlende aktører som drives av sine eksistensielle begjær. Slik drives handlinga framover av et "tekstlig" begjær. Peter Brooks viser hvordan dette motivet for å tilfredsstillere et behov, alltid har vært energien i fortellinger, og hvordan målet for dette begjæret har forandret seg gjennom tidene. Begjæret, mangelen, avsløres ved begynnelsen av enhver fortelling - og i kraft av mangelen, settes handlinga i gang. Alle fortellinger settes i bevegelse på grunn av en mangel, et ønske - kort sagt et begjær. I *Odysseen* sitter Odyssevs på Kalypsos øy med en lengsel, et begjær etter å komme hjem. Slik settes fortellinger i bevegelse. Askeladdens begjær etter prinsessa i sitt liv, etter lykke, og etter litt sølv og gull, setter i gang de fleste eventyr, i livet og i litteraturen. Er denne tredelte fortellinga blitt en *forventning* hos det lesende barnet, får det konsekvenser for hvordan barnet møter nye fortellinger og nye utfordringer – både på papiret og i livet. Det tredelte mønsteret blir et av det lesende barnets kognitive skjema.

En kunne sannsynligvis studere de første avsnittene i de fleste romaner og komme fram til det samme resultatet, hevder Peter Brooks. Vi vil finne begjær etter noe som setter handlingen i

gang. Dette er energien som driver fram de fleste fortellinger (ibid.:38). En av de tidligste romanene i europeisk kultur er pikareskromanen *Lazarillo de Tormes* fra 1554. Det energiske målet, eller begjæret, for den hjemløse, omstreifende pícaroen, er rett og slett å skaffe seg dagens måltid. For å holde seg i live må helten bruke all sin oppfinnsomhet og energi. Det er dette behovet som 'dag for dag' driver handlinga i fiksjonen framover.

Brooks viser deretter hvordan pikaroens kamp for å stille sulten får en mer komplisert, abstrakt og sosial definert form med den borgerlige romanen på 1800-tallet: Behovet heter nå 'ambisjon', sosial ambisjon. Individets ambisjon (Burke: motiv) er romanens viktigste drivkraft. Brooks presiserer at dette er det typisk mannlige plottet.

The ambitious hero thus stands as a figure of the reader's efforts to construct meanings in ever-larger wholes, to totalize his experience of human existence in time, to grasp past, present and future in a significant shape. (Brooks ibid.:39)

En kvinnelig variant, noe nyere i romanens historie, er beslektet, men er mer introvert.

"Den dårligste boka i hele verden"

Læreren i C-klassen har lest høyt ei bok som er annerledes enn de handlingsspekkede seriebøkene like før elevene skulle svare på spørreskjemaet, 14 år gamle. Det var Jostein Gaarders *I et speil i en gåte*. Boka er en drømmeaktig roman om ei jentes siste tid før hun dør av kreft. Den konkrete, fysiske handlingen er "stille". Hun ligger i sengen. Handlingen foregår på et drømme- eller fantasinivå, eventuelt på et metafysisk nivå. Den viktigste aktøren, i tillegg til jenta selv, er engelen Ariel. Mange i C-klassen reagerte med avsky på denne boka da de var 14 år. Ingen skrev at de likte den, men et par elever sa i intervjuet at den var ganske "dyp"⁹⁵, og da var det ment positivt. Elevene i C-klassen reagerer altså like negativt på denne boka som den skoleflinke 15-åringen, Stephen, i Appleyards undersøkelse reagerer på Steinbecks hovedverk. Det er nærmest en fornærmelse mot deres etablerte leserforventninger.

Erik

(Lesing Erik C, 5) *I et speil i en gåte*: Kjedelig kristent innhold som forsøker teknisk å undervurdere leseren!!

Kristin

(Lesing Kristin C, 5) *I et speil i en gåte* er den dårligste boka i hele verden!

Anne:

(Lesing Anne C, 5) *I et speil i en gåte*. Den var veldig kjedelig. Den har ingen handling, bare masse tanker. Æsj.

Trygve:

(Lesing Trygve C, 5) Jeg likte ikke *Et speil i en gåte* fordi det eneste boken handler om var døden, sykdom og himmelen. En typisk jentebok.

Ungdomsleseren

Appleyard beskriver en gradvis endring av lese måten og av nye tematiske behov. Men igjen er det viktig å minne om at denne utviklinga ikke skjer av seg selv. Det er bare *lesere* som kan utvikle seg som lesere. Men for de som fortsetter å utforske andre fiksjonstyper, vil nå plottet

⁹⁵ Int. Kristian C, 0504

etter hvert bli underordnet det å oppleve at karakterene utfolder seg (Appleyard 1994/1991:106). Handlinga stilner til fordel for refleksjoner og reaksjoner hos hovedpersonene som bli mer kompliserte enn de endimensjonale heltene har vært.

Mye av det de unge leser, er ikke så forskjellig fra det de leste før – iallfall ikke i begynnelsen av ungdomstida, sier Appleyard. De søker bøker som passer bedre til den måten de nå prøver å forstå og finne mening. De vil gjerne ha mindre forutsigelige handlingsmønstre enn før. Når de blir spurt om reaksjoner på konkrete bøker, går svarene gjerne i tre retninger:

- 1 De ønsker å ”miste seg selv” - *involvering og identifikasjon*
- 2 De vil at bøkene skal ligne på *'virkeligheten'*
- 3 De vil ha bøker som gir dem noe å *tenke på*.

Disse tre punktene er til sammen tre måter å prøve forstå verden på. De ønsker hjelp til å forstå sine følelsemessige reaksjoner og forholdet til andre mennesker. De er blitt hva det lesende barnet ikke var: En observatør og en som evaluerer seg selv og andre, slik at det er kort vei fra å være totalt involvert i fortellingen til å reflektere over den. Erfaringen blir en *mulig* erfaring. Jeg var der ikke, men det var 'som om' jeg var der: "That an adolescent thinks a good story is realistic and that it 'makes me think' are the most immediate of the reactions that evidence this split"(ibid.:107).

Involvering og identitet

”Identifisering” var typisk for barneleseren, men fortsetter som en eksistensiell dimensjon i leseprosessen, men nå er heltene mer lik mennesker av kjøtt og blod. Den unge leseren angir gjerne personlige motiv for å identifisere seg med en fiktiv karakter. En ung gutt, Ravi 17, sier han liker biografier fordi de viser mennesker som ikke vet hvor de skal:

”I can identify with that because right now (as a high school senior), you know, you're in a state where you have to make a lot of decisions... You get to see how these people made their choices and you see that even these great people didn't know what they wanted to become, or they had troubles too like everybody else, so that is good to know ” (ibid.:102).

Vi har tidligere sett at Ali og Leon i B-klassen på Drabantbykolen leser biografier.

(Int.Leon, B 0503)

I: Ja, biografier, ja.. Det liker du. Hvorfor?

L: Ja, fordi det liksom er virkelighet. Det er ikke fantasi.. Det er noe som har skjedd..

I: Og hvorfor liker du å lese om det som har skjedd, tror du?

L: Jo, fordi så kan man se at man selv har muligheten hvis man bare prøver..

Det kan være et ønskebilde av seg selv, de søker, sier Appleyard og forteller om Rina, 17 år, som sier at hun identifiserte seg med Holden Caulfield i Salingers roman *The Catcher in the Rye* fordi hun skulle ønske hun var så modig og selvstendig som ham. Selv om leseren blir fascinert av en karakter som ”deltaker” i fortellingen, så vil hun kunne vurdere karakteren som ’tilskuer’. Selv om Rina beundrer Holden Caulfield, er hun klar over forskjellen mellom hvem han er, og hvem hun er. Kanskje er det først gjennom lesingen at Rina blir bevisst sine egne begrensninger og

muligheter og kan ta valg ut fra det? De unge leser for å utforske egne indre muligheter. Her er vi sannsynligvis inne på lese måter som er ganske allmenne, hevder Appleyard.

Litteratur som "ligner virkeligheten"

De unge leserne har inntatt 'tilskuerrollen'. Leseren er "til stede" i det fiktive universet og samtidig i stand til å reflektere over det som skjer der. På den måten oppøver de evnen til en metakognitiv posisjon, de utvikler sin refleksive identitet (Giddens 1997/1991). De vil at tekstens karakterer skal oppleve en verden som stemmer med deres egne erfaringer (Appleyard 1994/1991: 108). Samtidig elsker de fleste tenåringer bøker om død og alvorlig sykdom. Dette reflekterer behovet for å utvide spekteret fra tida med ukompliserte romanser. De går gjerne til ytterligheter og har ingen hemninger mot melodramaet. Leslyann på 15 har lest *Love Story* der hovedpersonen dør av kreft: "Life isn't just to live happily ever after ; it has its ups and downs" (ibid.).

(utdrag fra feltnotat 11.04.03, C)

Klassen har nettopp lest et utdrag fra Amalie Skrams Hellemyrsfolket, *Sjur Gabriel*. Scenen er nokså grotesk. Mora, Oline, drikker seg sanseløs full og blir nesten drept av mannen, Sjur Gabriel. Hun blir liggende ute i kulda. Når Sjur Gabriel endelig har sovnet, lister sønnen Jens seg ut og får mora inn. Hun er fremdeles sjanglende full. "Hva tror dere Amalie Skram vil si med denne teksten?" spør læreren. "Hva vil hun fortelle oss?" Ei jente rekker opp hånda. "Kanskje hun vil si oss at det er ikke bare forelskelsen det gjelder. Det er først når man er gift, at problemene begynner?"

Den unge leseren er nå på vei mot tragedien, sier Appleyard. Katastrofen er blitt en nærværende mulighet. Tragedien konsentrerer seg ikke om en sosial gruppe, slik komedien gjerne gjør, men om det enkelte mennesket, individet, som kommer til å representere "alle". Tragedien setter individet opp mot samfunnet og gir næring til vår dypeste frykt - å bli utstøtt fra den gruppen en hører til.

Kanskje det er derfor elevene i alle de tre klassene er så begeistret for Alexander Kiellands novelle "Karen" og Amalie Skrams novelle "Karens jul"? Begge er bygd opp etter tragediens klassiske oppskrift. Begge er enkeltindivid som er utstøtt fra fellesskapet, og de dør begge alene, den ene drukner seg, den andre fryser i hjel.

Her er Rob i Appleyards materiale som har endret lese måte, og nå er det ingen vei tilbake:

In my old younger phase, the good guys all wore white and the bad were in black. Now it was not so simple. Many new shades of grey had entered the scene which made it difficult to find "myself" in the story...(.) No one character was the perfect hero I had been accustomed to playing...(.) I was becoming a realist. At first I disliked this way of reading...(.) I had to decide where the different characters stood according to my values and beliefs. I remember that I longed so much for a "mindless" novel that I re-read a Hardy Boys book. It was too simple, too foreseeable, and too unbelievable (ibid:110).

De unge vil ha 'noe å tenke over'

De unge leserne grubler over hovedpersoner, deres motiver og handlinger, og de sammenligner med egne liv. De kan gjenfortelle innholdet, mens de samtidig kommer med tolkninger og reaksjoner - som om personene var gamle kjente. Når de snakker om "mening" kan de bevege seg på et høyere abstraksjonsnivå; "mening" krever en generalisering omkring betydningen fortellingen har som helhet. Elevene kaller det "dypere mening".

”When I read it when I was a kid I loved it. Then I come up in high school and it says something else. It’s on a much deeper level” (ibid.:112).

C-klassen tolker litteratur på slutten av 10.klasse

C-klassens tanker om lesing er helt gjennomgående slik Appleyard beskriver den modne og leseføre barneleseren når de som 14-åringar svarer på spørsmål om seg selv som lesere. Når de intervjues om norskfaget på slutten av tiende klasse, er de nokså identiske med Appleyards beskrivelse av tenåringsleseren. Her er et par eksempel.

Henrik

14 år gammel:

(Henrik Lesing C, 6)

En god bok skal være: Jeg elsker eventyr, så jeg synes en god bok burde være et eventyr. Du må komme inn i en ny verden med action og komedie.

(Lesing Henrik C, 5)

Jeg likte ikke ”Et speil i en gåte” fordi det eneste boken handler om var døden, sykdom og himmelen. En typisk jentebok.

16 år gammel:

(Int. Henrik C, 0504)

I: Om du kunne lage ditt eget drømmenorskfag på ungdomsskolen?

H: Kanskje mer vurdert hvordan forskjellige bøker er skrevet, for eksempel *Herman*, finne ut hvordan de er skrevet, og hvorfor de er skrevet akkurat sånn, virkemidler og sånne ting, det har vært lærerikt og verdifullt, det kunne vi gjerne ha drevet mer med, å vite litt mer om det, synes jeg hadde vært fint, og litt mer litteraturhistorie, men bare ikke ta Norge og norsk litteraturhistorie og sånne ting, men gå på teatret og se nye stykker og sånn og snakke og diskutere sånne ting, sånne ting synes jeg er kjempegøy med norsk og så ha skrivdager, det er også viktig.

Mariana

14 år gammel:

(Lesing Mariana C, 6)

En god bok skal være spennende, den må være morsom, og den må ha fakta.

(Lesing Mariana C, 5)

Jeg likte ikke boka *Marerittsommer* fordi den var kjedelig, og jeg la den fra meg.

16 år gammel:

(Int. Mariana C, 0504)

I: Hvis vi nå tenker tilbake på norskfaget på ungdomsskolen, har du lært noe av denne norsken, synes du?

(...)

M: Ehm på de andre skolene så var det sånn at læreren leste bøkene, og det var det, men her så er det sånn at vi fordyper oss i bøkene, prøver å lese gjennom linjene og lærer noe om forfatterne, hva de har gjort i livet og sånn, og hva de derfor skriver om i bøkene sine. Det er det jeg liker så godt med norsktimene, liksom alltid å snakke rundt, snakke om forfatterne og om bøkene deres, finne ut stadig mer, det er det jeg liker med norsken mest av alt.

I: Så fint.

M: Mmm

I: Du liker altså når dere snakker lenge om en tekst, det å snakke om litteratur dere har lest?

M: Ja, nettopp det er det, at vi alltid prøver å tyde tegnene i teksten, det er eh morsomt.

I: Ja.

M: Eva er jo også flink til det, jeg liker så godt når hun står foran klassen, og vi prøver å forklare det som skjer i tekstene, hun prøver å hjelpe ved å stille spørsmålene slik at vi kan tenke selv.

Disse elevene fra C-klassen setter her ord på noe mange av elevene i denne klassen har gitt uttrykk for; de liker å snakke om litteratur i klassen, og de liker at læreren styrer denne samtalen. De liker ikke så godt å svare på spørsmålene i læreboka. Det beste er når Eva står foran klassen, og ”vi prøver å forklare det som skjer i tekstene”. Ingen i denne klassen har gitt uttrykk for at litteraturundervisningen hos Eva er kjedelig, selv om de i intervjuet blir spurt direkte om både ”det beste” og ”der verste” i norsken.

A-klassen på Drabantbyskolen

Elevene i C-klassen er på lag med lærerens og skolens prosjekt. De er opptatt av å ha en dyktig lærer som kan hjelpe dem til å komme videre. De trives og henger med uten altfor store anstrengelser. Klassen er blid og velvillig. Karaktermessig er de nokså gjennomsnittlige i den skriftlige delen av faget.

Elevene i C-klassen har en lesetime i uka, noe de er godt fornøyd med. Mye tyder på at elevene i A-klassen hadde trengt en slik lesetime for å få mer lesetrening, men det er ikke sikkert det ville ha blitt en effektiv time i denne klassen. Når det lykkes så godt i C-klassen, har det også å gjøre med konteksten som er så positiv og velvillig. Det er mye mer ambivalens hos mange av elevene knyttet til lesing og til fiksjon i det hele tatt i A-klassen. A-klassen var dårlige lesere da de begynte i 8. klasse. Slik kommentert av læreren på direkte spørsmål om leseferdigheter etter at intervjuene var analysert:

(e-post fra lærer Liv 13.06.05).

Ja, klassen du fulgte, er den svakeste jeg noen gang har overtatt i 8. når det gjaldt lesing. Svært mange av dem var svake lesere både når det gjaldt tempo og forståelse. Dette var felles for hele kullet. Vi testet dem da de begynte om høsten, på nytt til jul i 8. og i begynnelsen av 9., og fikk etterhvert opp lesehastighet og forståelse. Vi tok også opp dette med barneskolene og stilte spørsmål om hvordan de jobbet med lesing. De sa at selvfølgelig hadde de lest, men elevene sjekket hverandre i tillegg til at foreldrene sjekket. Lærerne selv hadde ikke hatt mye tid til dette fordi prosjektene tok så mye tid! (Husk på at dette var like etter L-97!) Må jo legge til at etter de internasjonale testene i 2000 og senere har barneskolene lagt helt om. Det er nok derfor kullet i år er så gode lesere. Konklusjon: For oss norsklærere er det bra med lesetester på barnetrinnet. Det forplikter barneskolene til å jobbe med lesing, og vi på ungdomsskolen slipper å drive leseopplæring med neste!

Den første forutsetningen for å kunne ha glede av litteraturundervisning er at elevene teknisk sett kan lese. Den neste er at de har lesetrening nok til å oppfatte narrative helheter. Det hjelper ikke å lese når ikke delene oppfattes som del av en helhet, og det kreves mye erfaring med narrative helheter for å kunne konstruere mening gjennom helheten. Flere av elevene i denne klassen forteller at de liker så godt at læreren leser høyt. Det kan ha sammenheng med at de da lettere oppfatter helheter⁹⁶.

Elevene i A- klassen er fascinert av lesing der plottet fokuseres framfor symbolske gåter rundt enkeltpersoner, slik elevene i C-klassen var et par år før. En gjennomgang av intervjuene viser at de litterære tekstene som elevene i A-klassen husker, er tekster med tydelige plottstrukturer. En

⁹⁶ Bakhtin/Volosinov sier det slik: A definite and unitary meaning, a unitary significance, is a property belonging to any utterance *as a whole*. Let us call the significance of a whole utterance its *theme*. The theme must be unitary, otherwise we would have no basis for talking about any one utterance. The theme of an utterance itself is individual and unreproducible, just as the utterance itself is individual and unreproducible. The theme is the expression of the concrete, historical situation that engendered the utterance (Bakhtin/Volosinov 1998/1929:98).

bok alle husker, er den helt tradisjonelle ungdomsboka *Amerika.Amerika* som de husker fra åttende klasse. Mange likte den boka godt. De fleste husker også Bjørnstjerne Bjørnson *Synnøve Solbakken* som de leser som en kjærlighetsroman. Flere husker også den fiktive Karens tragiske skjebne som de ble grepet av i både Kiellands og Skrams varianter. Det er enkle, tragiske handlingsstrukturer.

Et eksempel: Malin i A-klassen

Malin er glad i å lese, hun er glad i norsk og flink i norsk. I dette utdraget skal vi se nærmere på Malin som leser. Hun har gode minner om bøker fra hun var liten, og husker at mor leste for henne.

(Int. Malin A, 0604)

I: Mmm når var det du begynte å lese bøker sjøl, husker du det?

M: Ja, ehmm, jeg begynte vel kanskje i 5. eller 4. klasse. Jeg begynte med å lese sånne barnebøker jeg leste for broren min når han skulle legge seg, så leste jeg for han.

I: Det var da litt koselig..

(Latter)

M:Ja.

(Latter)

M: Det var vel egentlig sånn det begynte, og så gikk jeg jo i sånn pennyklubb og sånn og fikk jo bøker i måneden, to stykker, tror jeg. Ja, med noen blader og sånn, da begynte jeg jo å lese dem, ja, så etter hvert hvis jeg finner noen bøker jeg har lyst til å lese, så leser jeg da..

I: Har du noen yndlingsbok nå?

M: Nei, egentlig ikke. Det er vel egentlig ikke yndlingsbok, det er sånn når jeg kommer på slutten av bok, nei, det går så fort, men så begynner jeg å lese på en ny bok og sånn, og den, nei, jeg liker, ja, det må ihvertfall skje noe hele tida, noe sånn spennende sånn, ja, jeg liker at det skjer noe i hvert fall, ellers synes jeg at det etter hvert kan bli litt kjedelig.

I: Mmm

Malin sluker bøker som er spennende. Det vil si at hun liker bøker med en ordnet og tradisjonell plottstruktur, slik eventyrene, seriebøkene og populærkulturen er strukturert. Når Malin beskriver seg selv som leser, er det nettopp dette hun beskriver. Hun begynner på en bok og blir oppslukt, det narrative begjær tennes, og hun kan ikke slutte før hun ser hvordan det går: ”Ja, det må i hvert fall skje noe hele tiden, noe spennende sånn”...

Mye moderne barne- og ungdomslitteratur har en form som utfordrer dette tradisjonelle leseskjemaet. Slike bøker møter Malin av og til på skolen for eksempel da de skulle holde foredrag om en norsk ungdomsbok:

(Int. Malin A, 0604)

M: Og noen er litt sånn som det kan være litt vanskelig å forstå, sånn som den vi hadde foredrag om. Det synes jeg forresten var ganske artig da vi hadde foredrag om bøker.

I: Ja?

M: Den boka synes jeg var vanskelig komme inn i, men på slutten så skjønte jeg alt.

I: Hva var det den het?

M: Ehh *Kommer sjelden alene*⁹⁷.

I: Hvorfor var den vanskelig å komme inn i?

M: Boka var ganske forvirrende når det gjelder hva som er virkelig, og hva som er drøm. Ja, det tok lang tid, men så skjønte jeg det.

⁹⁷ Sverre Knudsen (1999): *Kommer sjelden alene*. Oslo: Aschehoug

I: Var det på biblioteket du fant den, eller var det noen som anbefalte den?

M: Ja, det var ei jente da, hun sa at hun hadde lest en bok som hadde norsk forfatter som var fin, så ble hun med på biblioteket og viste meg den.

Boka Malin holdt foredrag om, var ”litt vanskelig å forstå”, sier hun. Det er ei bok som utfordrer det tradisjonelle plottet som er typisk for den litteraturen Malin liker. Språk, stemninger, tanker gir mening i denne boka. Den ytre handlingen står nokså stille. Handlingen foregår mer på tanke- og følelsesplanet. Hovedpersonen mister sin mor og ”handlinga” er sorgreaksjoner som må til for at hovedpersonen skal få mot på livet igjen. Slik er det meste av ”høykulturen” innenfor det litterære feltet. Det krever noe av leseren, og det krever tilvenning og en motivert innstilling for å endre lese måte fra en narrativ lese måte til tolkning av tegn som uttrykk for indre følelser. Malin har en positiv innstilling, og hun fikk boka anbefalt av en venninne. Hun er en dreven leser og gav ikke opp. Tidligere leseerfaringer har også gitt henne den nødvendig forutsetningen for selv å ordne dette stoffet inn i ei fortelling som gir mening. Hennes lange erfaring med narrative strukturer gjør henne i stand til å konstruere narrative helheter, også der de formelt ikke fins på handlingsnivået (Bruner 1990). Hvilket forhold har så Malin til litteraturen i norskfaget, for eksempel 1800-talls litteraturen?

(Int. Malin A, 0604)

I: Hvis du ser tilbake på ungdomsskolen, er det noe du har lest, dere har lest, som du har likt?

M: ”Karen” og ”Karens jul”, likte jeg godt. De var fine. Det tar jo selvsagt tid å komme inn i og bli kjent med personene, men så liker jeg stort sett det jeg leser.

I: Dere leste *Synnøve Solbakken*?

M: Den likte jeg!

I: Hvorfor likte du den?

M: Nei, den synes jeg var søt, den fikk jeg med meg fra første stund på en måte, at, Eh, liksom, den kom jeg inn i med en gang.

I: Ja.

M: Den likte jeg veldig godt, ja.

Malin leser *Synnøve Solbakken* slik vi har sett de fleste elevene gjør i A-klassen. Hun leser den som en kjærlighetsroman: ”Nei, den synes jeg var søt, den fikk jeg med meg fra første stund på en måte, at eh liksom den kom jeg inn i med en gang”. Hun leste den slik hun leser en hvilken som helst seriebok der de unge pleier å få hverandre til slutt, men der en forventer en del hindringer underveis. Et kriterium hun bruker, er at ”hun kom inn i den med en gang”.

Malin synes det er lettere å forstå *Synnøve Solbakken* enn en moderne ungdomsroman. Gunilla Molloy (Molly 2002) beskriver det samme fra svenske ungdomsskoler. Det er ikke nødvendigvis lettere for mange elever å lese samtidslitteratur, eller ungdomsromaner, enn det er å lese klassikere som for eksempel Shakespeare fordi den narrative strukturen i samtidslitteraturen stadig utfordres:

Det behøver inte vara blankvers eller historisk tid som skapar svårigheter vid läsningen av en text. Detta visar Yusuf's reception av Jonas Gardells *En komikers uppväxt* och Thomas reception av *Lägerhusternas natt*. Är läsaren inte van vid att skapa mening vid läsning av texten utifrån de bilder som texten erbjuder eller att själv fylla i textens tomrom, så kan läsningen av dessa två ungdomsromaner bli lika komplicerad som läsningen av *Romeo og Julia* (ibid.:315).

Malin synes Bjørnsons roman er søt, men Ibsen var det noe verre med.

(Int. Malin A, 0604)

I: Hva med Ibsen?

(Lang pause)

M: Ehh, det tok lenger tid før jeg kom inn i det, hva var det vi leste forrige gang, liksom, men jo mer vi fikk lest, jo mer huska jeg da, jeg kom inn i det til slutt..

Hun bruker samme kriteriet på *Vildanden* som de har lest sammen i klassen. Det gjelder ”å komme inn i det”, det vil si å ordne en fortelling i sitt eget hode. Da er det mindre relevant hva *Vildanden* symboliserer, eller hva Ibsens kan ha ment med mørkeloftet. Det representerer en helt annen lese måte.

Det fins leseglade elever også i A-klassen som leser mye på fritida, men alle leser fremdeles plottstrukturert litteratur. Flere av jentene leser begeistret en serie som heter ”Tusen biter”. Men det fins også 2-3 lesere på vei bort fra plottet i denne klassen. Nina holdt et nydelig foredrag om Cora Sandels *Alberte og Jakob*, og Karen om Tarjei Vesaas *Vårnatt*. Mirah vil også gjerne ha mer felles snakk om litteratur i klassen:

(Int. Mirah A, 0604)

I: Hvis du kunne bestemme hvordan norskfaget skal være, hva ville du hatt mer av, og hva ville du hatt mindre av?

M: Eh ... kanskje eh lest mer bøker, ja, også snakke om dem i klassen..

I: Ja, du liker at dere snakker om dem i klassen?

M: Mmm, ikke sitte med oppgavene i boka, det liker jeg ikke, men jeg liker at vi snakker om det muntlig.

I: Det liker du?

M: Mmm

Del 2: Den store fortellingen om lesing

Hva er ”tolkning”? Allerede i hellenismens Alexandria ble tolkende virksomhet institusjonalisert. Det var et *studium* (Kittang 1998/1993). Ordets grunnbetydning er ”strev”, ”iver” etter (lærdom). En tolkning av en tekst er altså historisk ikke noe man bedriver for moro skyld. Det er noe helt annet enn å lese for fornøyselsens skyld slik våre omtalte elever gjør⁹⁸. Metoder for tolkning går historisk tilbake til to helt ulike retninger..

A

For å forstå tekstene må en gjøre seg kjent med prinsippene for hvordan de er bygd opp. Det innebærer at forfatterens språk og forestillingsmønster må *rekonstrueres* så godt det kan la seg gjøre, målet er å undersøke den historisk-filologiske ”da-meningen” (ibid.:81).

B

Når tekster fra fortida er blitt vanskelige å forstå, er det fordi innhold og synsmåter ikke lenger er opplagte, de må gjøres relevante igjen. Å gjøre dem leselige igjen krever ”at den bokstavelige meningen oppfattes som uttrykk for en annen, mer egentlig eller åndelig mening som er akseptabel for oss” (ibid.). Dette kan kalles ”nå-meningen” (ibid.:82).

Kittang viser at disse to eldgamle tolkningstradisjonene fremdeles preger litteraturvitenskapen. ”Da-meningen” søkes fremdeles gjennom å framskaffe kunnskap om den historiske konteksten på ulik nivå. ”Nå-meningen”, det vil si en allegorisk inspirert tolkning (”hvor mening bare kan forstås som mening for en ettertid”) har i dag sine utløpere i interessen for ”leserorienterte”

⁹⁸ Int. Fredrik 0604 A

tilnærminger til litteratur, særlig den tyske resepsjonestetikken og den amerikanske *reader-response criticism* (ibid.).

Det som er fascinerende med denne ”nå-meningen”, er at det også er den religiøse tolkningstradisjonen. Tradisjonen og tolkningen har vært den samme, uansett verdslig eller geistlig tekst. Det er m.a.o. ikke nødvendigvis tekstene som trigger tolkning, men mennesket har, og har hatt, så lenge vi har spor etter mennesker, et behov for meningsskapning gjennom tolkningsprosesser⁹⁹.

Denne tilnærminga til tekst, nå-meninga, dominerer det didaktiske feltet og er skrevet inn nærmest som påbud i gjeldende læreplan L97. Det som nok er endret fra hellenismens tid til L97, er lærerens rolle. I norskplanen i L97 skal læreren tie og elevene tale: ”I opplæringa skal elevane (...) ”bruke og utvikle tekstkunnskapen sin i litterær samtale, med utgangspunkt i *den opplevinga eleven har av teksten*” (L97:123) (min uth.).

Den eldgamle tolkningstradisjonen vi her kan knytte klasseromsarbeidet med litteratur til, kan også direkte knyttes til utvikling av kulturell kompetanse gjennom folketeori og folkepsykologi. Gjennom tolkningssamtaler kan elevene utvikle menneskekunnskap, varhet for detaljer, for nye betydningsfulle tegn i samværet mellom mennesker, kort sagt, innsikt i andres verden og syn på verden.

Det litterære feltet

Moderne litteraturvitenskap tar fremdeles i bruk gamle tolkningstradisjoner, hevder Kittang. Men det er ikke disse tradisjonene de knytter an til når de skal legitimere sin virksomhet som aktører på det kulturelle feltet. Her henter de hovedsakelig sitt stoff fra en tredje kilde, og som må anses som et brudd med tolkningstradisjonene som er referert over, det som representerer høykultur eller ”finkultur”.

Det fins ulike forklaringer på når det Bourdieu kaller ”det litterære feltet” (Bourdieu 2000/1992) oppsto. En forklaring er at kunsten (i Frankrike) endret seg fra midten av 1800-tallet og fikk ”autonom” status. Et stikkord for den litterære teksten var (og er) også ”autonomi”. Oppmerksomheten kom mer og mer til å ligge i teksten/språket selv som et stykke autonom kunst.

Bourdieu viser at kunst konstrueres; ”den rene” kunsten er konstruert ”ren”: ” Enligt den förälskades formel: ”Är hon vacker därför att jag älskar henne eller älskar jag henne därför att hon är vacker” (ibid.:408).

Kan man inte konstatera att det är näst intill omöjligt att avgöra när ett tillverkat objekt blir ett konstverk, till exempel från vilket ögonblick ett brev blir ”litterärt”, det vil säga när formen får företräde framför funktionen? Betyder detta att skillnaden beror på upphovsmannens avsikt? Men denna avsikt är, liksom för övrigt även läsarens eller betraktarens avsikt, själv föremål för sociala konventioner som kämpar om att fastställa den alltid osäkra och historiskt föränderliga gränsen mellan ett enkelt hantverk och ett konstverk (ibid.:409).

Bourdieu snakker om ”den rene lesningen” som er *den lesingen som utføres av de som tilhører det litterære feltet*. Den litterære teksten oppstår ikke ut fra intet, men konstrueres i forhold til

⁹⁹ Denne tematikken blir tatt opp igjen i kapittel 7.

feltet. I feltet vil også finnes lesere og kritikere som er "idealleser" av den type tekster som feltet tillegger mer verdi enn andre tekster. Det krever motivering og anstrengelse å bli en idealeser. Det litterære feltet ligger og venter på de som ønsker å perfektionere seg gjennom universitet og høgskolestudier i litteratur, det Appleyard kaller "den analyserende leseren".

Om vi så kallar honom en "implicit läsare" enligt receptionsteorin (och Wolfgang Iser), en "läsare" med Michael Riffaterre eller en "kunnig läsare" med Stanley Fish är den läsare analysen hänvisar till – till exempel med beskrivningen av läsoplevelsen som ett kvarhållande och ett frigörande enligt Wolfgang Iser – ingen annan än teoretikern själv. Han följer en mycket vanlig böjelse hos en *lector* och studerar sin egen existens i egenskap av bildad tolkare utan att analysera den sociologiskt (ibid.: 428/429).

Bourdieu beskriver denne motiverte lesingen som en slags *hermeneutisk narcissisme*: Teksttolkeren "bekræfter sin intelligens og storhet genom sin empati med de stora författarna" (ibid.:430).

En slik tilnærming til litteratur har jeg ikke sett noen eksempel på i noen av de klassene jeg har fulgt, noe som bekrefter Jofrid Karner Smidts beskrivelse av det litterære feltet i Norge (Smidt 2002). Lærernes tilnærming er derimot ikke ulik den tradisjonen for tolkning vi kan føre tilbake til hellenismens Alexandria. Gjennom litteraturhistorisk bakgrunnskunnskap og tverrfaglig temaundervisning rekonstrueres elementer av "da-meningen". Mens tekstene, spesielt i B- og C-klassen også leses i lys av samtida, "nå-meningen", som symbolske tegn i tida. Denne tolkningen vil derfor være en symbolsk tolkning, på samme måte som religiøse tolkninger er symbolske og er knyttet til folketeoriens meningsskaping. Det er rett og slett det motsatte av høykultur.

Den lille utviklingshistorien er identisk med den store

Den utviklingsfortellinga om barn og unges lesing som her er skissert i første del av dette kapittelet, er nokså identisk med romanens utvikling i den vestlige kulturen. Det lesende barnet gjennomlever i sitt eget korte liv som barn, kulturens utvikling fra romanens barndom i Europa på 1500-tallet, og for de som fortsetter å lese, til den romanen som beskriver vår egen samtids kaos og desillusjon.

Bakhtin (Bakhtin 2002/1986) beskriver romanens historie fram til den realistiske romanen som innfører noe fundamentalt nytt i denne historien, nemlig *tid*, i betydningen *historisk tid*. Går vi tilbake til tida før *tid* ble innført i romanen på 1700- og 1800-tallet, er det *rom* som er viktig. Vi er da i mytisk tid, det vil si utenfor historisk tid. De førmoderne fortellingene dreier seg om en slags heltefigur som er situert i et spesielt *rom* som helten virker i. Det som er interessant, er at disse eldgamle fortellingsformene lever i beste velgående i dag som fortellinger for barn eller som filmer eller filmserier og bokserier stemplet populærkultur.

En viktig forløper for den moderne romanen er i følge Bakhtin "The novel of ordeal" (ibid.: 11), på norsk kan vi kalle det romanen om heltens prøve. Bakhtin viser at den har mange underkategorier, for eksempel "the baroque novel", en forgjenger for "den gotiske roman" med spenning og kriminelle handlinger som helten må ordne opp i, m.a.o. vi er på sporet etter kriminallitteraturens helter. Romanen om heltens prøve har mytiske dimensjoner:

This is the most widespread subcategory of the novel in European Literature. It encompasses a considerable majority of all the novels produced. The world of this novel – the arena of the struggle and testing of the hero; events and

adventures – is a touchstone for the hero. The hero is always presented as complete and unchanging. All his qualities are given from the very beginning, and during the course of the novel they are only tested and verified (ibid.:12).

Som mytisk helt er denne helten *utvalgt* i utgangspunktet. ”The tested hero is also ready-made and predetermined” (ibid.: 13). Gjennom tidene har denne formen for fortelling vært rammen for beretninger om kristne martyrer og andre hellige som er blitt prøvd gjennom tvil, fristelser og lidelse, men har alltid bestått prøven, slik mytiske helter alltid gjør. Den mytiske helten gjør det han må gjøre, gjerne etter en viss vegring, men det ender alltid med at han underkaster seg oppgaven på vegne av et fellesskap.

Når Bakhtin beskriver romanens utvikling, er det slående hvor nær beskrivelsen er Jerome Bruners beskrivelse av den folkepsykologiske fortellingen. Bakhtin skriver om plottet:

The plot of a novel of ordeal is always constructed on deviations from the normal course of the hero's life, exceptional events and situations that would not be found in the typical, normal, ordinary biography (ibid.:14).

Med denne romantypen er vi midt inne i Harry Potters univers, eller i George Lucas filmunivers, Star Wars, der vi følger helten Luke Skywalker i kamp mot ondskapens krefter materialisert gjennom hans egen far, Darth Vader, som en gang valgte så fatalt feil. Luke Skywalker og Harry Potters eventyrlige suksess verden over er sannsynligvis uttrykk for et eksistensielt behov i tida, ikke bare hos barn, men også hos alle voksne som fortsetter å fascineres over handlende helter som ordner opp og beseirer de vonde kreftene så lenge det varer. Da må helten ut på nytt og på nytt i nye filmer og nye bøker.

Ifølge Bakhtin har denne romantypen ”lost its purity in the eighteenth and nineteenth centuries” (ibid.:16). Når det gjelder temaet ”ordeal and testing” så integreres også mye av dette i den nye romanlitteraturen på 1800-tallet. Bakhtin nevner Dostojevski, Stendhal, Balzac.

En mer modernisert versjon av denne romantypen overlever som dannelsesromanen¹⁰⁰ som oppsto i Tyskland på slutten av 1700-tallet. Da tilføres ”tid” i romanuniverset, og det meste blir helt annerledes. Dannelsesromanen introduserer følgelig en helt ny heltetype: Helten som utvikler seg i pakt med det livet han skal leve, i den tida han er satt til å leve i. Han er ikke ”bare god” som den mytiske helten, men har både gode og mindre gode egenskaper, ”he is not tested, but strives for actual results” (ibid.:19). I motsetning til den mytiske helten, er dannelseshelten plassert *i en bestemt tid* som han må orientere seg i, forholde seg til og ta stilling til. Han må tenke nåtida inn i ei framtid. Han må bli et individ *i tida*. Da er det ikke lenger ”tid” for mytiske helter med ufattelig mot og ansvar for alle, heller ikke for tragiske helter som setter kniven i brystet i siste scene. Den tidligere mytiske heltearketyper *integreres* (og derved transformeres) i samtidas konstruksjon av det kjempende enkeltmenneske, et menneske av kjøtt og blod. Dette mennesket må gjennomgå erfaringer som setter sine spor, som krever noen vurderinger og noen valg. Det må skapes som individ både i tid og rom. En slik utviklingshistorie forutsetter en handlende aktør i et progressivt plott. Dette kan for eksempel se ut omtrent som den klassiske filmens plott er i dag: Etter anslaget møter tilskueren helten som er preget av en eller annen ubalanse, mangel, uro eller savn. Hun har, kort sagt, et problem som setter handlingen i gang. Helten møter motgang eller motstand, og spenningen stiger – gjerne i flere omganger fram til vendepunktet der problemet finner en løsning. Deretter avtones handlingen.

¹⁰⁰ Dannelsesroman er selvsagt i vår tid tett knyttet til biografisjangeren.

Eksistensielle erfaringer

Den populærkulturen elevene leser som barn og langt opp i tenårene, og som de fleste fortsetter å nyte og dyrke livet ut, er tett knyttet sammen med folketeoriens fortellinger. Det er en grunn til at den imøtekommer eksistensielle behov hos barn og unge. Den medvirker til å internalisere det progressive plottet som et tolkningsskjema. På samme vis som den utgjorde en fase i utviklingen av romanen i Europa, utgjør den en fase i lesende tenåringers leseutvikling. Interessen for denne enkle romantypen i en periode av livet stimulerer sannsynligvis leselysten og behovet for nye og andre typer leseropplevelser. Andre fortsetter livet ut å hygge seg med plottorienterte fortellinger, og selv de mest sofistikerte lesere nyter den klassiske filmen bygd opp på velkjent måte. En ubalanse, en mangel, et begjær er inntrådt i heltens liv. Hvordan kommer dette til å gå?

Men på et tidspunkt i livet får de fleste lesende ungdommene behov for mer. De trenger nytt språk for nye erfaringer, på samme måte som det lesende Europa fikk behov for mer på 1700-tallet. Det kulturelle feltet lever kanskje sitt eget liv, men litteraturen leses som aldri før i vår samtid. Jerome Bruner sier det slik:

Erich Auerbach, who traces the history of the representation of reality in Western literature in his *Mimesis*, begins with the narratively certain realities of the *Odyssey* and ends with Virginia Wolf's attenuated phenomenology in *To the Lighthouse*. It is worth more than a passing thought that from, say Flaubert and Conrad to the present, the Trouble that drives literary narrative has become, as it were, more epistemic, more caught up in the clash of alternative meanings, less involved in the settled realities of a landscape of action. And perhaps this is true of mundane narrative as well. In this respect, life must surely have imitated art by now.

It begins to be clear why narrative is such a natural vehicle for folk psychology. It deals (...) with the stuff of human action and human intentionality. It mediates between the canonical world of culture and the more idiosyncratic world of beliefs, desires, and hopes. It renders the exceptional comprehensible and keeps the uncanny at bay – save as the uncanny is needed as a trope. It reiterates the norms of the society without being didactic. And, as presently will be clear, it provides a basis for rhetoric without confrontation. It can even teach, conserve memory, or alter the past (Bruner 1990: 51/52).

Litteratur er viktig. ”Det er derfor tyranner putter romanforfattere og poeter i fengsel først”, sier Jerome Bruner. ”Det er derfor jeg vil ha dem i demokratiske klasserom – for å hjelpe oss til å se med friske øyne” (Bruner 1997/1996: 116).

Avslutning

I dette kapitlet har jeg diskutert og problematisert resultatene i forrige kapittel. Jeg har vist at det er skjedd ganske dramatiske endringer med C-klassens lese måte i løpet av ungdomsskoletida. Hadde jeg avsluttet mitt forskningsarbeid i C-klassen da elevene var i begynnelsen av sitt 9. skoleår, ville jeg ha konkludert med at det var nokså lik holdning til litteratur i klasse A og C, selv om holdningen til selve lesehandlingen var forskjellig.

Appleyards beskrivelse av leseutvikling fra barnelesere til ungdomslesere beskriver nøyaktig det som er skjedd i C-klassen, og det forklarer like presist hvorfor elevene i A-klassen leser og møter de litterære tekstene slik de gjør.

Men Appleyard kan ikke forklare elevenes hang til Henrik Ibsen, Knut Hamsun og Sigrid Undset, siden elevene rett og slett ikke har lest dem. ”Lesingen” (med unntak av Ibsen som spilles i klasserommet) handler bare om et par romanutdrag fra leseboka (vedlegg 1), og om litt historisk kunnskap. Appleyard kan heller ikke forklare oss hvorfor Kristins besøk på Nasjonalgalleriet blir

en nærmest religiøs omvendelse. Det kan imidlertid Pierre Bourdieu og Roland Barthes. Da posisjonerer ikke bare elevene seg i forhold til litterære univers, men i forhold til samtida og framtida, til sosiale rom de er i ferd med å etablere seg i – sosiale rom der noe har symbolsk verdi på samme måte som for eksempel det gullkorset den kristne mor eller far gir sin datter i konfirmasjonsgave.

A-klassen kjenner ingen hang til det samme sosiale rommet. Derfor kjeder mange av elevene seg når læreren kommer med norskboka, uansett hvilken forfatter som står på arbeidsplanen. De vil heller skrive med utgangspunkt i seg og sitt, og det får de ofte gjøre. Derfor vil de heller lese bladene som ungdommen leser i norsktimene. Ninas versjon av det nasjonale ikonet *Synnøve Solbakken* er blitt et usedvanlig velskrevet kapittel fra populærlitteraturen med hete kyss. Slik er det, og slik får det lov til å være i denne klassen. Læreren sier at de må lese mer, men det er lærerens ord og ikke deres. Nina, Karen, Mirah og Sahra leser. Men de skiller seg ut. De er også blitt litt urolige outsiders på slutten av 10. klasse.

Kap. 6: Muntlig framføring: Språket og kroppen

Innledning

Norskfaget har ifølge gjeldende læreplan som mål ”å styrkje den personlege identiteten hjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på egne skapande evner” (L97:116).

De to foregående kapitlene har handlet om elevenes forhold til skjønnlitteratur og lesing, en viktig del av norskfaget som i L97 har tre hovedmål, og der ”tekst” er et nøkkelord som defineres ”breitt og dynamisk”:

Tekstomgrepet i planen er breitt og dynamisk. Ein tekst er både prosess og produkt. Elevane arbeider med munnlege og skriftlege tekstar, bilete, biletmedietekstar og elektroniske tekstar.

Dette synet på språket – at vi tileignar oss det når vi går inn i det som andre før oss og rundt oss har skapt, og at det blir utvikla gjennom det vi sjølv gir i aktiv samhandling – ligg til grunn for inndelinga av faget i tre breie område:

- *lytte og tale*
- *lese og skrive*
- *kunnskap om språk og kultur*, som spring ut av arbeidet i dei to første områda, og som gir kunnskap om verdien, funksjonen og oppbygginga til morsmålet (L97:115).

I sitatet over kan vi nok finne spor av Bakhtins syn på språket. Vi går inn i talesjangrer – ”vi tileignar oss det når vi går inn i det som andre før oss og rundt oss har skapt”, og gjennom vår bruk av talesjangrene, blir de ”i aktiv samhandling” transformert til vår versjon. De endres i konteksten.

Det som ikke kommer fram i sitatet over, er det som alltid inngår i en språklig handling, og det er *motiv*, eller *motivering*, og der det er motiv, er også og alltid verdier, distinksjoner, relasjoner og emosjoner tungt til stede. Ifølge Bakhtin er vår bevissthet først og fremst basert på ”den andre”, på ”de andre”. Selvet uten andre har ingen mening. Vi kan ikke skille selvet fra verden. Selvet er dialogisk. Vi står i en samtidig og kontinuerlig relasjon til verden, og vi kan aldri unnslippe dette samspillet. Eksistensen er en ”felles” hendelse. For Bakhtin er språket det som knytter oss til verden.

Existence is not only an event it is an utterance. The event of existence has the nature of dialogue in this sense; there is no word directed to noone (Holquist 2002/1990:27).

Eksistensen er ifølge Bakhtin, ikke ”en hendelse”, men ”en ytring”. En hendelse bare skjer. En ytring er alltid motivert. En ytring er en språklig handling som er motivert i en bestemt kontekst og gjennom det språket, på godt og på vondt, den som ytrer finner mening i der og da. Det er derfor ingen garanti i noe klasserom for at elevenes ytringer er motivert i samsvar med læreplanens motivering, med lærerens motivering.

Ingen har derfor noen garanti for at ”aktiv samhandling” i klasserommet som det satses på i læreplanen, vil føre til ”aktiv samhandling”. Ingen språksituasjon er ”nøytral”, ”åpen”, kanskje aller minst i en skolesituasjon. Faren for å forveksle handlinger med målet for handlingene er alltid til stede (Ziehe 2005/2001). Det samme er faren for instrumentalisering av handlinger – uten å ta konteksten, og det uforutsette i konteksten, med i beregning.

Når Bakhtin hevder at selvet er dialogisk, så er denne dialogen *motivert*, den er rettet et eller annet sted, ut fra en hensikt. Den er sosiokulturell kontekstuell og individuell på samme tid. Som meningsskapende mennesker tolker vi kontinuerlig de handlingene vi er viklet inn i. Når vi tolker, *forutsetter* vi alltid *motiver og hensikter* for disse handlingene i meningsuniverset, og det står alltid følelser på spill, sier Kenneth Burke (Burke 1966). "Critical and imaginative works are answers to questions posed by the situation in which they arose. They are not merely answers, they are *strategic answers, stylized answers*" (ibid.:1).

Muntlighet og motiver i C-klassen

Dette kapitlet skal handle om det ene av de tre hovedmålene, nemlig "lytte og tale". Vi skal først inn i C-klassen på Byskolen, deretter inn i A-klassen på Drabantyskolen og se hvordan elevene i de to klassene "lytter" og "taler" til hverandre. Det er prosjektframføringer som står på timeplanen i begge klassene.

Når faglig stoff skal formidles muntlig i en undervisningskontekst, det som i skolen gjerne kalles "framføringer", krysses uvilkårlig to mål. Det ene er det faglige målet. Dersom det er et kunnskapselement, hvor viktig blir da kunnskapen som formidles i konteksten, vurdert i forhold til selve framføringshandlingen? Formidles fagstoffet korrekt og relevant og på en slik måte at det kan tas imot som fagstoff hos lytterne? Det andre målet vil i norskfaget være "det muntlige": *Hvordan* formidles fagstoffet? Kommuniserer eleven/e det de er satt til å formidle? Eller er framføringssituasjonen blitt selve målet? Om det skjer, skilles "form" fra "innhold", noe som er ganske problematisk i retorisk teori. Det er vanskelig å vurdere form løsrevet fra et innhold om ikke målet er ren underholdning, eller ren instrumentell gjennomføring – to varianter som kommer i konflikt med de fleste kunnskapskrav.

Det er lite avklaring å hente i læreplanen på kunnskapens eventuelle plass i en framføring. Slik begrunnes muntlige framføringer i læreplan for norsk (L97): I 7. klasse skal elevene "få røynsle i å ta ordet i ei større forsamling og slik oppdage at dei meistarar denne utfordringa" (s. 123), i 8. - 10. klasse skal de "bruke munnlege medium aktivt og ha ei medviten holdning til innhald, bruksmåtar og verkemiddel"(s. 124). I 9.klasse skal de også "drøfte bruk av verkemiddel og lære noko om retorikk" (s. 128). Det står altså lite eller ingenting om respekten for fagstoff og faglig innhold. Underteksten er mer psykologisk og "elevorientert" enn "fagorientert" slik den pedagogiske diskursen er blitt. Elevene skal først og fremst som det står i planen "oppdage at dei meistarar denne utfordringa".

Når Frøydis Hertzberg (Hertzberg 2003) evaluerer arbeidet med "muntlige ferdigheter" som et delprosjekt av evalueringen av Reform 97, er hennes forskningsspørsmål følgende: "Forskningsspørsmålet mitt er altså i hvilken grad det undervises i muntlige ferdigheter, og i hvilken grad slik undervisning ledsages av konkret veiledning" (ibid.: 143).

Skal elevene "lære noko om retorikk", er det ingen vei utenom "innhold", det som i retorikken kalles "logos". I retorisk teori skal innhold aldri skilles fra form (Andersen 1995, Penne 1998). Hertzbergs data inkluderer et eksempel fra en 6. klasse der klassen har laget dokketeater som skal framføres for fadderklassen. Det er et ambisiøst prosjekt som delvis faller sammen fordi aktørene ikke er lojale overfor hverandre og forfaller til uro og obstruksjon når de ikke er på scenen selv. "Samtidig er prosjektet et eksempel på hvor hårfin grense det er mellom kreativitet og kaos"

(ibid.). Hun finner at elevene jevnt over har frie hender til å gjøre hva og hvordan de vil uten lærerens innblanding. De driver med "muntlighet", men læres ikke systematisk opp i muntlige sjangrer. Det gjelder også "framføringer" som er den vanligste formen i materialet. Lærerne er stort sett positive og støttende: "Det er helt vanlig at læreren gir like entusiastisk respons til alle uansett kvalitet på framføringen" (ibid.:159).

Klasse C på Byskolen. Framføring av prosjekt¹⁰¹.

Vi er på Byskolen, og dette er noen av de første timene jeg observerer. C- klassen er midt i sitt niende skoleår. Klassen har hatt en prosjektdag i samfunnsfag uka før. Dagen brukes til å legge fram prosjektresultatene gruppevis, og fagplanen er oppløst til fordel for prosjektet. Temaet er forspillet til 2. verdenskrig. En gruppe har jobbet med den spanske borgerkrigen, en gruppe med Finland, to med ikke-angrepspakten og ei med Blitzkrigen. Framføringene evalueres umiddelbart muntlig av en på forhånd utpekt gruppe, samt av læreren. Her er utdrag fra mine observasjonsnotater.

(Utdrag fra feltnotat 11.01.03, C)

"Den spanske borgerkrigen". Gruppe 1

Elevene framfører et selvlaget "skuespill", (som det er kommet til å hete i denne klassen, det er nærmest en sketsj), fra den spanske borgerkrigen der de også synger og danser. Det er humor og latter, og medelevene klapper spontant når de er ferdige.

En elev viser bilder på overhead, blant annet der lokalbefolkningen bygger barrikader.

To elever har laget et slags dialogisk sjanger, der den ene intervjuer den andre og kommer med faktasvar.

En elev leser fra et manus om bakgrunnen for borgerkrigen.

En elev viser et bilde av Franco og forteller litt om ham, bruker manuskriptet delvis.

Gruppen avslutter med en spørrekonkurranse for klassen om den spanske borgerkrigen. Dette tar veldig lang tid.

Respons

Elevene sier det var en morsom sang. De sier at skuespillet var bra. Det samme mener de om transparentene. De synes det var bra at de hadde tatt med bilder, da ble alt mer levende, en så det mer for seg.

Læreren syntes de hadde vært flinke og oppfinnsomme og trukket fram morsomt faktastoff. Hun trekker også fram at spørrekonkurransen viste at mange hadde lært noe.

Neste framføring handler om Finland. Gruppe 2.

En gutt begynner med å lese fra et manus.

Ei jente avløser ham. Hun har med et bilde på transparent. Hun leser opp noe supplerende tekst.

Det samme skjer med to til.

Deretter skal de vise fram skuespillet de har laget om Finland og vinterkrigen. Det er mye skyting og få ord. Stalin: Pang! Pang! Mange faller døde om, og klassen ler og klapper.

Respons

Alle framhever skuespillet som de mener var morsomt. De får kritikk for litt ujevn fordeling av stoffet, men alle avslutter med å framheve skuespillet.

Læreren er positiv.

Ikke-angrepspakten. Gruppe 3

En elev starter med å legge på to vitsetegninger som skal illustrere hvordan Hitler lurte Stalin. Jenta som forklarer dette, er ikke helt klar på hva som skjedde.

En annen elev i gruppa gjør greie for hovedtrekk i avtalen.

¹⁰¹ Dette prosjektet handlet først og fremst om samfunnsfag og har lite å gjøre med mitt norskfaglige anliggende. Arbeidsmåten er likevel den samme, uansett fag.

To av elevene legger på et bilde av Stalin og Hitler og deretter framfører de to et skuespill der den ene er Stalin og den andre er Hitler. Skuespillet er litt vanskelig å forstå.

Ei jente legger på et kart og forklarer litt rundt kartet.

En elev har laget en veggavis som han forklarer.

Respons. Denne gruppen får litt kritikk for skuespillet. Ellers synes de alt var bra.

Læreren er positiv.

”Peace in our time”. Gruppe 4

Fire elever leser etter tur fra en lapp de har.

De spiller så et langt skuespill de har laget som ikke er helt lett for meg å skjønne.

Responsen er en svak kritikk av at de bare leste opp fra lappene uten å se opp. Skuespillet synes de var kjempebra.

L: ”veldig bra skuespill”.

Blitzkrigen. Gruppe 5

To jenter leser vekselvis fra et manus.

En gutt legger på en transparent som han snakker litt rundt uten å bruke manuskript.

Ei av jentene har skrevet et dikt på rim om blitzkrigen som hun leser opp.

Ei av jentene forteller om Winston Churchill. Deretter spiller elevene et kort skuespill, noe som skaper mye latter.

De avslutter med en lang spørrekonkurranse som sprenger alle tidsrammer, og det blir ikke tid til evaluering selv om de fortsetter langt ut i friminuttet.

Mine refleksjoner

Alle har gjort arbeidet sitt. Elevene er tydelig stimulert til å være oppfinnsomme, varierte, og de er tydeligvis heller ikke underlagt tidsbegrensninger. De tar den tida de trenger. Hva eller hvem er det elevene går i dialog med i denne situasjonen? Hvilke motiv har de når de framfører? Hvilket symbolsystem inngår disse framføringshandlingene i?

Det har utviklet seg en slags lokal ”framføringssjanger” i denne klassen, der det er et poeng å være ”kreative” gjennom drama og lignende, noe som absolutt er i tråd med signaler i læreplanen. Favorittsjangeren, i tillegg til referat av kunnskap, er altså noe de kaller ”skuespill”, men som mer presist burde kalles ”sketsj”. Det er en gjennomgående nokså kort framstilling og spiller oftere på komedie enn tragedie slik en ut fra retorisk teori skulle tro at tematikken i dette prosjektet ville innby til. Videre anvendes sang, et rimet dikt, og til og med et danseinnslag. Elevene viser også veggavis og bilder på transparent som de kommenterer. En annen variant som to grupper har, er kunnskapskonkurranse, noe som tar svært mye tid.

Flertallet av elevene i denne klassen virker trygge og selvsikre, og latteren sitter løst hos tilhørerne selv om temaet er temmelig tragisk. Men innimellom er det likevel noen elever som tydeligvis ikke er komfortable med situasjonen. Ingen av elevene kan ha hatt tid til å forberede seg *sammen* på den felles framføringen. Det blir derfor på mange måte de tøffestes drømmedag. Selv om ingen får alvorlig kritikk for å være usikker og lite kommunikativ, (”du så kanskje litt lite opp”), er forskjellen mellom *de få engstelige*, og *de mange trygge*, åpenbar for alle.

Elevene i denne klassen har tydeligvis jobbet seriøst med sitt historiske fagstoff og skal deretter legge resultatene fram i klassen på oppfinnsomme måter. Det er tydelig at mange av elevene elsker disse framføringene. Dette framgår senere i intervjuene. Elevene i denne klassen oppfører seg også lojalt overfor hverandres framføringer. Ingen forstyrrer eller signaliserer mangel på

interesse slik elevene som er referert fra Hertzbergs data gjorde. Det er også tydelig å se at de som framfører, skårer høyest hos sine medelever når de spiller sine ”skuespill”. De spiller mot medelevene og får rask respons i form av latter.

Sett fra mitt perspektiv som observatør, er det nærliggende å etterlyse mer rom for kunnskapen som skal formidles, det retorikken kaller *logos*¹⁰². Motivasjonen bak disse framføringene ligger åpenbart et helt annet sted. Framføringene får for enkelte elever tydelige narsissistiske undertoner (Sennet 2002/1974, Penne 2001). Ingen av elevene som evaluerer, etterlyser større klarhet i kunnskapen som skal formidles ved for eksempel å påpeke faglige og tematiske spørsmål som fremdeles måtte være uklare etter framføringen. Prosjektets kunnskapsinnhold kan derfor lett bli redusert til et middel for selvframstilling. Det kan bli viktigere å få klassen til å le når to elever dramatiserer Hitler og Stalin, enn å få fram forspillet til den andre verdenskrigen. Det emosjonelle aspektet ved den faglige tematikken krig, forsvinner i den kontekstualiserte transformeringen der det først og fremst spilles på latter og underholdning. Framføringene er likevel svært varierte og vanskelige å sammenligne.

Talerens tre oppgaver: ethos, logos og pathos, eller behage, belære og bevege.

”Tale” i klassisk retorikk var ordene/saken pluss kroppsspråket, stemmen, energien, blikket og alt annet som medvirker til at et budskap skal bli hørt, forstått og erkjent. Målet er alltid å overbevise om noe som det er viktig for taleren å få overbevist om, å ”belære”. Den som framfører en tale, skal derfor ikke bare ”tale” ved hjelp av ord, men bruke andre retoriske middel for å nå fram med den viktige saken. Framføringen skal derfor nå tilhørerne på tre måter: den skal *belære*, *behage* og *bevege*. Cicero kaller dette talerens tre plikter.

1. *Belære* gjør taleren gjennom den viktige saken (logos) som skal fram. De to neste punktene er middel en tar i bruk for å fremme saken.
2. *Behage* er å skape *ethos*. Det vil si å gi tilhøreren *tillit til at taleren har noe på hjertet*, er troverdig, det vil si verdt å høre på, så saken får gjennomslag hos tilhørerne. Taleren og ”det muntlige” er m.a.o. bare et medium for en viktig sak. Klassisk retorikk understreker derfor hvor viktig førsteinntrykket er. Starten - innledningen - må være omhyggelig planlagt. Der befestes *ethos*. Taleren må anstrenge seg for å etablere god kontakt med tilhørerne, og det er viktig at hun eller han umiddelbart står fram som et troverdig menneske som har saken ”på hjertet”, som har noe viktig å formidle til andre.
3. *Bevege* er det siste kravet. Det handler om spille på følelsene hos tilhørerne så de blir grepet og interessert i saken (pathos). Det er viktig å understreke at taleren må fylle alle sine tre oppgaver (Andersen 1995, Penne 1998).

Retorikkens viktigste budskap er følgelig at *formen må tjene innholdet*. Form og innhold skal være ett. Ser vi framføringene over i lys av klassisk retorikk, legger elevene her stor vekt på ”pathos”, men det er lagt liten vekt på ”logos”. Når det ikke blir et viktig poeng å kjempe for å få fram saken, for logos, forsvinner også behovet for ethos. Vi står altså igjen med pathos uten vekt på innhold og retning, uten ansvar for saken, for logos.

¹⁰² Mine vurderinger her handler bare om framføringer og hvorvidt framførings situasjonen også skal handle om fag som de andre kan lære av. Jeg kan ikke vurdere hva elevene faktisk har lært før framføringen. Jeg kan bare vurdere hva og hvordan ”lært stoff” blir formidlet til andre.

Vi ser her et eksempel på en pedagogisk situasjon som lojalt følger forskrifter og læreplaner, og som *samtidig* devaluerer det tradisjonelle målet med skole, nemlig interessen for kunnskap. I læreplanen presiseres at elevene skal oppleve og befinne seg vel i det muntlige, de skal oppleve at de mestrer noe ”muntlig”. Det presiseres ikke at de først bør ha noe på hjertet, at de bør lære seg noe så godt at de har et viktig budskap til sine medelever, først da gir det mening å være en formidler ifølge klassisk retorisk teori.

Evaluerings av et tverrfaglig kunstprosjekt

Et par måneder senere har C-klassen hatt et tverrfaglig kunstprosjekt om overgang fra romantikk til naturalisme i litteratur/malerkunst og modernisme i musikken. De får først en tverrfaglig introduksjon (malerkunst, musikk og dikt) der temaet er å vise kontrastene mellom romantikk og realisme/naturalisme/modernisme i bilder og musikk. Deretter jobber de med litterære tekstutdrag og avslutter med gruppevis *formidling* av de naturalistiske tekstene (utdrag fra fire ulike tekster av Amalie Skram). De fleste valgte også her å lage skuespill som middel til å formidle tekstene. Dette har de innenfor tidsrammen maksimalt en times tid til å klare, det vil si planlegge, ”skrive” og øve på et nyskrevet ”skuespill”. To grupper gjør noe annet. De forteller rett og slett fra tekstene. Dette kommuniserte overraskende godt. Fortellingene hadde rom for det tragiske og gripende i tekstene, noe sketsjene ikke hadde. Mandagen etter prosjektdagen evalueres prosjekt og prosjektframføring muntlig av klassen.

Her er utdrag fra mine notater fra evalueringssamtalen
(fra feltnotat 140303, C):

L: Hva lærte dere på fredag?

Jente 1: at det var store klasseforskjeller på 1800-tallet.

Jente 2: at ikke alle kunne gå rundt i Colletts hage (viser til ett av kunstbildene de har sett).

L: Hva liker dere best?

Ei jente synes nasjonalromantikken fordi det er vakkert. Flere liker realismen fordi det er mer ekte. Da nikker mange. Gutt: ”Det var litt kjedelig å høre om realismen og sånn i begynnelsen, men det var gøy å gjøre skuespill. Husker best skuespillet hvor Kristian skulle spille full mor”.

Ei jente prøver likevel å forsvare kunstbildene og musikken: ”De bildene – jeg skjønner jo hvorfor vi hadde om dem, da, jeg gjør jo det, men det er jo ikke sånn som vi ungdommer liker”.

Distinksjonen mellom ”ungdom” og ”voksne” i den siste uttalelsen er en slags markering en må forvente i en klasse på ungdomstrinnet. Ungdommene har behov for å posisjonere seg, og læreren skal ikke komme og forvente at de liker å høre på voksnes musikk og se på voksnes kunstbilder. Jenta prøver på en fin måte å mediere mellom ungdommens smak og lærestoffet.

Elevenes umiddelbare svar og første kriterium er det emosjonelle. Det er ikke uventet, sett i forhold til den formen framføringene har fått i denne klassen. Kriteriet har for dem fått innslag av underholdning. De venter på ”det gøye”, på skuespillet. Hva var gøyest på prosjektdagen? Dette er selvsagt ikke det offisielle kriteriet, men helt opplagt en slik diskurs elevene tenker innenfor i denne konteksten. Framføringer som kontekstuelle talesjangrer har i denne klassen fått en dreining mot underholdning. Paradokset er, noe som empirien i tidligere kapittel gir klare eksempler på, at i andre kontekster tenker *ikke* elevene i denne klassen slik. Da tenker de helt annerledes, læring, nytte, strategi, framtid. Læreren spør hva *de lærte* av dagen, og det er først og fremst om klasseforskjeller på 1800-tallet, sier de. Siden alle tekstutdragene de har lest, handler om fattige og forkomne, en handler om tvangsgifte for å unngå fattigdom, er dette et nokså opplagt svar.

”Skolens sammenbrudd”

Den situasjonen som er beskrevet over, er med Bourdieu et av mange uttrykk for ”skolens sammenbrudd” (Bourdieu 1984). Institusjonen skole ble i utgangspunktet konstruert og legitimert på samme måte som religiøse institusjoner der det er full konsensus om både metoder, mål og midler. Dette er ”den ideelle skole”. I denne ideelle skolen kreves også elever som er villige til å erkjenne læreren som lærer, som forvalter av viktig kunnskap, og foreldre som gir læreren ett slags kreditt, ”en in-blanco-check”. Det kreves videre at mottakerne, dvs. elevene, ideelt sett er lingvistisk/sosialt relativt homogene og ikke setter seg imot lærerens og skolens normer (ibid.:121). I kap. 4 fremgikk at nettopp i denne klassen viser elevene ”den gode viljen” når det gjelder litteraturundervisningen. De er på mange måter lojale med skolens prosjekt. Når det gjaldt litteraturundervisningen, viste observasjonene fra denne klassen mange trekk fra ”den ideelle skole”. Likevel må en kunne si at elevenes prosjektfremføringer er uttrykk for et slags ”skolens sammenbrudd”.

I C-klassen i Byskolen får elevene utfolde seg, og det er ingen sosial motnorm i elevgruppen som truer lærerens legitimitet. Likevel er en tydelig språklig/kulturell motnorm i virksomhet, som fagplanen på mange måter legger opp til. Vi ser at elevene responderer emosjonelt mer enn intellektuelt når de får utfolde seg fritt med framføringer - på samme måte som det emosjonelle språket har inntatt andre arenaer i samfunnslivet som tidligere var mer intellektuelle. Det gjelder for eksempel mediespråket på alle nivåer, særlig aviser og fjernsyn (Postman 1986, Jensen 1998, Sennett 2002/1974). Den ”veiledende lærer” som læreplanen foreskriver, gis ingen språklige instruksjoner, snarere tvert imot. Det emosjonelle språket (pathos) som elevene higer etter i framføringssituasjonen, er ikke spesielt godt egnet i læringsprosesser. Det har en lei tendens til å *bekrefte* det erkjente mer enn å skape ny erkjennelse.

C-klassen har utviklet sine kontekstuelle talesjangrer (Bakhtin 1998/1953-4) som de verdsetter og som evalueres emosjonelt dem i mellom. De synes det er ”gøy” med framføringer. Flertallet i denne klassen nyter disse handlingene i klasserommet. Dersom trygghet i sosiale situasjoner er målet for de pedagogiske handlingene, er det vellykket for mange i C-klassen, men ingen forteller i intervjuene at de er ”blitt tryggere”. Mye tyder på at flertallet i denne klassen var nokså sosialt trygge i utgangspunktet, og vi vet lite om hva tilhørerne får med seg av fagstoffet i formidlingssituasjonen. Det kommenteres heller aldri i evalueringene.

”Hva foregår egentlig under det nivå som fins i de offisielle målformuleringer?”

Thomas Ziehe (2005/2001) viser et eksempel på det samme.

Jeg har engang oplevet, hvordan eleverne i samfundsfag skulle arbejde med temaet ”Krig og fred”. I klasseværelset havde man bygget en model af en by, der var ødelagt af en atombombe. På det officielle undervisningsniveau lærte eleverne krigsmaskinens grænseløse destruktionskraft at kende. Men hvad skete der på det uofficielle niveau? I pausen hentede de tolvårige små plastikflyvere frem af bukselommerne og fløj med hylende og skrækindjagende lyde ”angreb” på bymodellen. Hvad vil jeg sige med det? Fascinationen af vold, som jo er temmelig kraftig for drenge i denne aldersgruppe, blev slet ikke taget med i betragtning på det officielle undervisningsniveau. Nogenlunde det samme tænker jeg, når lokalavisen anerkendende beretter, at man har øvet omgangen med vold ved hjælp af rollespil i en af folkeskolens øverste klasser. Det lyder meget smukt, men jeg kan levende forestille mig, hvormange der vil spille angriberens rolle inden for denne ramme! (Ziehe 2005/2001: upaginert).

Det pedagogisk/byråkratiske språket, som Ziehe kaller "glittersproget" søker å *dekke over* og *instrumentalisere* en slik pedagogisk nokså umulig situasjon. Dette språket har en lei tendens til å sette instrumentelt likhetstegn *ved det på forhånd gitte målet*, og *det som skjer i klasserommet når de gode hensikter settes ut i livet*. Dette språket tilslører slike dilemmaer som eksempelet fra C-klassen viser: Et flertall av fornøyde og entusiastiske elever som inntar klasserommets scene i tråd med læreplanen, og får gjøre med den pedagogiske situasjonen stort sett det de vil. Vi trenger derfor et annet språk som er et fortolkningspråk eller hermeneutisk språk, sier Ziehe, og som er styrt av følgende spørsmål: *Hva foregår egentlig under det nivå som fins i de offisielle målformuleringer?*

Facit: Pædagogisk fortolkning må nå dette anderledes, andet niveau. Hvis det undertrykkes ved at fejre ædle mål i glittersproget, så bliver den gængse dannelsesdiskurs en illusion. Et hermeneutisk perspektiv tror mindre på mål, det kan udholde de meget uhøjtidelige modsigelser, der findes i hverdagen, ved at se på tingene og spørge om, hvad der virkelig sker. Et hermeneutisk perspektiv er interesseret i, hvad der sker, når ædle pædagogiske hensigter genfindes i den kontekst, der udgøres af skolens systemiske realitet og de livsverdensbaserede mentaliteter. Et sådant perspektiv har lært at tage med i betragtning, at den normale effekt af skolens pædagogik altid er præget af en (ikke således planlagt) tredje virkning. Et hermeneutisk perspektiv tager den kontekst, alle pædagogiske intentioner uvægerligt havner i, virkelig alvorligt. Ethnologerne kalder det en "tæt beskrivelse" af realiteten - det modsatte af glittersprog (Ziehe 2005/2001: upaginert).

En hermeneutisk orientering mot elevene innebærer å prøve å tolke og forstå prosessene i skolen ut fra elevenes mentalitets- og betydningshorisont. Det innebærer å prøve å forstå *uten å bli innforstått*. Med Johnson og Lakoff kan vi si, uten å bli fanget inn i metaforer som har en tendens til å gjøre tenkningen tautologisk (Johnson og Lakoff 1999).

Man forstår fascinasjonen av vold i eksemplet over, men det er ingen grunn til å godta dette som en norm som skolen skal bekrefte. Man kan forstå elevenes behov for å ha det gøy ved å spille skuespill og få medelevene til å le når C-klassen framfører sine prosjekter om opptrappingen til den andre verdenskrigen, eller Amalie Skrams formidling av konkrete utslag av klasseforskjell på 1800-tallet, men det er ingen grunn til å godta dette behovet som et mål i denne konteksten. Eller skal en i norske klasserom slå seg til ro bare elevene "meistrar denne utfordringa" som det står i læreplanen?

I eksemplene fra C-klassen er det nærliggende å tolke de talesjangrene som har utviklet seg rundt prosjektframføring som problematiske i et kunnskaps og læringsperspektiv dersom det er kunnskap om europeisk førkrigshistorie som er målet. Klasserommet blir en scene for mer diffuse mål og motiver definert av elever eller relasjonelt av grupper av elever. Når elevene blir spurt i intervjuene hva de har lært mest av, er det ingen som nevner framføringer.

Språk og kropp og habitus

Læreren realiserer påkrevde og læreplanfestede elevorienterte undervisningsmål. I klassen realiseres etablerte pedagogiske metaforer som dyrker elevenes kreative og "frie utfoldelse i skolens rom" i kontrast til "kateterundervisning" og "lærerstyring" som det fra offisielt hold tas avstand fra (Haug 2003, 2004). Men inne i klasserommet foregår de samme maktkamper og distinksjoner som ulike sosiale forhold skaper utenfor klasserommet. Språk er aldri nøytralt, heller ikke elevenes språk i dette relativt homogene klasserommet (Bourdieu 1984:124).

Flertallets entusiasme for framføringer som ”gøy” blir bekreftet i intervjuene. Men det er noen, i intervjumaterialet fire elever, som synes framføringer er veldig vanskelige. Max, for eksempel, forteller i intervjuet (som er foretatt på slutten av 10. klasse) at nervepresset han kjenner foran hver framføring bare er blitt verre og verre, og dette til tross for at han faktisk trives i denne klassen der han har gode venner, og til tross for at han er blitt så mye flinkere til å lese at han nå gleder seg til å lese høyt i klassen (Int. Max A, 0504).

(Int. Max A, 0504)

I: Hvordan har det vært siden å jobbe med prosjekt?

M: Nei, jeg er blitt mer og mer nervøs for hvert prosjekt som kommer.

I: Hvorfor det?

M: Jeg vet ikke, jeg, bare i begynnelsen, i åttende, så var det helt fint, men nå blir jeg bare så kjempennervøs og glemmer ord og..

I: Når du skal lage prosjektrapport eller legge fram?

M: Nei, legge fram..

I: Mmm, så det er for framlegginga du bli mer og mer nervøs?

M: Ja, det er sånn jeg føler det.

I: Ja, men selve arbeidet med prosjektet?

M: Nei, det er helt fint, det er veldig mye stoff, og nei, det er greit, men jeg har bare lyst til å få det overstått.

I: Mmm, det er sikkert flere som har det som deg, ja..Synes du at det hadde vært bedre om dere kunne variere litt mer, mindre vekt på muntlig framføring, at du kunne velge, eh eller bare levere inn noe skriftlig

M: Ja, det hadde vært veldig fint for meg.

I: Ja, det hadde du likt bedre?

M: Ja, det hadde vært perfekt.

Johanne har det på samme måten. Det vil senere framgå av intervjuet med Johanne at hun absolutt ikke trives i klassen og føler seg frosset ut. Hun liker for eksempel lesetimen, men er rett og slett redd for å snakke om bøkene i klassen (Int. Johanne C 0504).

(Int. Johanne C 0504)

I: Hva synes du om lesetimen?

J: Noen ganger når jeg har en fin bok, så synes jeg det er gøy, men så er det sånn at en skal opp to og to og snakke om bøkene, det, hva er vitsen med det og sånn?

De fleste elevene i C-klassen har det moro med framføringer og opptredener. De synes det er ”kjemppegøy”, og latteren sitter løst. De behersker mediet kan man si. Det er velkomne avbrekk i skolehverdagen der de får utfolde seg på klasserommets scene. Bourdieu knytter språket til kroppen, til habitus.

Förhållningssätten till språket förefaller mig stå mycket nära förhållningssätten till kroppen. Till exempel, för att gå väldigt snabbt fram, det borgerliga förhållningssättet till kroppen, eller till språket, är det otvungna förhållningssättet hos dem som är i sitt rätta element, som har alla marknadens lagar i ryggen. Upplevelsen av otvungethet är en nästan gudomlig upplevelse. Att i en viss situation känna sig precis som man objektivt sett bör känna sig, att känna sig exemplarisk, det är en upplevelse av fullkomlighet. Det är just detta människorna söker i religionerna. Denna känsla av att vara som man bör vara är en av de dominerandes mest absoluta vinster. Det småborgerliga förhållningssättet till kroppen och till språket är tvärtom ett förhållningssätt som man beskriver som blyghet, som spänning, hyperkorrektion. De gör för mycket eller inte tillräckligt. De känner sig inte tillfreds med sig själva (Bourdieu 1984:150/151).

Hva slags muntlig skal man da lære bort, spør Bourdieu? Eller er det ikke slik, med henvisning til habitusbegrepet ”att denna muntliga framställning man vill lära ut redan är något som lärts ut, och detta mycket ojämnt mellan skolinstitutionerna?” (ibid.:115).

Elevene på Byskolen, med noen få unntak, er ”i sitt rätta element” på klasserommets scene. Læreren behøver ikke gjøre så mye fra eller til. Flertallet av elevene i denne klassen ville nok også ha kapasitet til å tåle høyere faglige krav i en prosjektsituasjon om de ble utfordret, selv om de kanskje ville reagere med en viss motstand. De vil sannsynligvis også beherske ganske godt mange andre offentlige sjangrer. De virker trygge og scenevante. Dette bekreftes i intervjuene. Men for de som gruer seg til hver eneste framføring, er ingenting blitt bedre. Det vil fremgå av intervjuene (kap. 8), at Johanne ønsker seg bare vekk, og at Max er redd for å trekke de flinke ned, så han vil helst være på gruppe med de svake.

Muntlig på Drabantyskolen

Språket og kroppen henger sammen, hevder Bourdieu i sitatet over. De fleste elevene på Byskolen er i sitt rette element når de står på klasserommets scene. Kropp og språk fungerer organisk og utvunget, de ”har alle markedets lover i ryggen”, de mestrer verden, en ”guddommelig følelse” sier Bourdieu. Slik er det ikke i klasse A på Drabantyskolen. Reisen mellom de to skolene er ikke lang, men kulturelt kan denne reisen være både lang og strevsom. Slik det er gjort greie for tidligere, blir det en annen skole og et annet norskfag i A-klassen. Det gjelder også muntlig framføring. Læreren må ha helt andre delmål for sine elever på veien mot de felles målene som fagplanen krever.

Når en viss statistisk trøskel overskridits för representationen av barn från folkliga samhällsklasser inom en viss skolklass förändras klassens atmosfär som helhet. Oväsensets former förändras, relationerna till lärarna förändras – alla är företeelser man kan observera och praktiskt ta med i beräkningen (ibid.:123).

En viktig forskjell kommer til syne i forhold til det muntlige, der både språk og kropp blir stilt på en alvorlig prøve. Muntlig framføring er et høyt prioritert område i A-klassen. Men ikke på samme måte som på Byskolen der de jobber gruppevis under frie forhold. I A-klassen holdes framføringene i norsktimene alene. Elevene har strenge instruksjoner om hvordan foredraget skal bygges opp, og de har strenge instruksjoner for framføringen, instruksjoner som også brukes når de skal evaluere hverandre skriftlig. Instruksene går på kroppen så vel som språket: Stemme, blick, tempo, kroppsspråk evalueres (Vedl. 6). I denne klassen er det ”vanlig” å være nervøs før framføringen. Det er nærmest regelen: Man er nervøs, og for mange er tårene nærmere enn latteren. Dette vet tilhørerne. Det er konsentrert alvor hos begge parter i kommunikasjons situasjonen.

Frøydis Hertzberg (Hertzberg 2003) finner i sitt materiale ingen eksempler på systematisk opplæring i muntlig framføring¹⁰³.

Samlet ser vi altså at elevene i våre klasserom nok får trening i muntlige framføringer, men lite veiledning på forhånd og ingen tydelig vurdering i etterkant, og vi har ikke sett noe fokus på det å være et godt publikum (ibid.: 165).

¹⁰³ Gunilla Molloy (Molloy 2002) forteller om eleven ”Martin” i 8. klasse som aldri sier noe, verken i gruppe eller i klassen. I 9. klasse endrer han seg og blir talende i klasseoffentligheten. Han får en ny lærer som jobber aktivt med retorisk argumentasjon der han kan gå inn i en rolle, ikke som ”seg selv”, men en rolle som *læreren har bestemt på forhånd*. Målet er å bli god til å argumentere med andre, ikke hva han måtte mene selv til enhver tid.

Her skiller A-klassen seg ut. Alt det Hertzberg savner i sin evaluering av L97, er prioritert område i A-klassen. Bakgrunnen er den sosiale konteksten. Det store flertallet i denne klassen er rett og slett redde for å framføre. Læreren lærer derfor elevene systematisk *hvordan* de skal framføre. De evaluerer etter felles kriterier, og det skjer skriftlig guppevis. Læreren tar selv hånd om de skriftlige evalueringene fra elevene, og det er hun som formidler dem skriftlig videre til den eleven gjelder, sammen med sin egen evaluering, eventuelt med en karakter,

Elevene er som lyttere rause, stille, lydhøre og oppmuntrende. De forventer ikke å bli underholdt slik stemningen var på Byskolen der latteren satt løst. Her er det alvor. Det er et risikoprojekt, de er redde, men gleden og lettelsen når de lykkes, kan bli desto større.

I løpet av de to halvårene jeg har fulgt A-klassen, har alle elevene holdt to individuelle foredrag hver. Foredragene skulle handle om selvvalgte skjønnlitterære bøker; våren 2003 om bøker på nynorsk, og våren 2004 om bøker på bokmål. I tillegg har alle elevene i to perioder lest opp selvvalgte dikt som er grundig forberedt, der de øver seg ved å lytte til hverandre i grupper og instruerer hverandre før opplesingen som blir evaluert etter samme kriterier som foredragene, men denne gangen muntlig og ikke skriftlig.

4-5 elever i C-klassen ble nervøse av framføringer i klassen. I A-klassen er alle mer eller mindre preget av situasjonen, noen er rett og slett redde. Men ingen slipper. Alle er i samme situasjon. Her er et referat fra mine feltnotater når Vivi i A-klassen skal holde foredrag om en ungdomsbok på bokmål.

(Utdrag fra feltnotater 05.04.04, A)

Det er Vivis tur til å holde foredrag. Hun kommer fram til tavla og skriver: "Ellinor Rafaelsen *Russetid*¹⁰⁴". Dette er en populær seriebok for ungdom. Hun har selv valgt denne boka. Foredraget går greit i begynnelsen, men så blir hun tydeligvis mer nervøs. Hun kommer ut av det og må tilbake til manuskriptet, men finner ikke igjen roen hun begynte med, og hun begynner å lese for fort og uten den øyenkontakten med klassen hun hadde i begynnelsen, og som de har systematisk øvd på. Det går likevel ganske greit. Elevene klapper raust når hun er ferdig og stiller noen spørsmål om serien. Hun svarer og sier hun synes boka er "kjempebra", og hun har lyst til å lese flere bøker i serien som heter Katjaserien. Hun setter seg. Det er helt stille i klassen når elevene (og læreren) deretter evaluerer Vivis foredrag ved hjelp av evalueringsskjemaet.

Da ser jeg at Vivi har tårer i øynene. Hun sitter rett og slett og gråter. Jeg noterer det i loggen min og vil spørre læreren etter timen, men glemmer det i farten. Læreren løper til neste time, elevene forsvinner til sin time i et helt annet klasserom, og jeg grubler over hva som skjedde med Vivi.

(Utdrag fra feltnotater 07.04.04, A)

Timen begynner som vanlig med foredrag. Læreren sier at det blir to foredrag i dag fordi Vivi har bedt om å få holde foredraget en gang til. Ingen stiller spørsmål ved det, det kommenteres ikke av noen, heller ikke av læreren. Denne gangen fremstår Vivi helt annerledes. Hun tar den plassen hun skal ha, hun er rolig og snakker langsomt og tydelig og tar pauser innimellom så stoffet kan virke. Elevene klapper ekstra entusiastisk, kan jeg høre. Læreren stiller sine spørsmål en gang til, og Vivi anbefaler boka og serien nok en gang. Hun setter seg ned hos venninnen sin som smilende klapper på henne.

I friminuttet etter denne timen spurte jeg henne hvorfor hun valgte å holde foredraget en gang til. Hun fortalte at hun skjønte mens hun holdt på første gang at dette kom til å bli helt feil, at hun kom til å gjøre det dårlig fordi hun ble redd og andpusten, men da var det for sent å gjøre noe med det. Etterpå var hun helt knust. Hun hadde jo lært hva hun skulle gjøre for at det skulle bli bra og hadde ødelagt sjansen sin. Så kom hun på at hun kunne spørre om å få

¹⁰⁴ Ellinor Rafaelsen (1996) *Russetid*. Oslo: Gyldendal

gjøre det om igjen, og hun gikk gjennom alt på nytt, øvde seg mange ganger hjemme og sjekket alt som sto på arket fra læreren. Etterpå var hun lettet og glad.

Men, spurte jeg, du var jo ikke så dårlig. "Det var helt o.k. det du gjorde? Var det noen som sa noe negativt til deg? Var det derfor du gråt?" "Nei, alle sa at det var bra! Bare at jeg snakket litt fort. Men det var jo det som var problemet! Da er det jo ikke bra". "Jeg skjønnte det selv, en skjønner sånt selv, ikke sant?"

Et veldig viktig punkt i denne fortellingen om Vivis foredrag, er at hun hadde lært hvordan et foredrag kunne bli godt, og når hun brukte denne kunnskapen aktivt, sto hun framfor de andre som en helt annen. Ved første forsøk maktet hun ikke å kontrollere angsten godt nok. De to aspektene henger sammen, har Vivi nå erfart. Jo bedre forberedt hun er, jo lettere er det å ta kontroll over angsten og framstå som en kompetent og engasjert leser som hadde noe på hjertet - det vil si en som våget å gå inn i *rollen* som en engasjert leser med noe på hjertet.

Rolle og individ, strategi eller følelser

For Vivi er det snakk om å beherske en talesjanger, en offentlig sjanger som ikke Vivi har kjent til før. Et trekk ved vår tid er, ifølge Richard Sennett (Sennett 2002/1974), at vi lever i en intimisert kultur som utvisker skillene mellom det private og det offentlige. Det gjør at maktforhold og adferd knyttet til roller blir uklare uten at de på noen måte er borte. Individet må stadig framstå i verden som "seg selv" i situasjoner som tidligere var knyttet til beskyttende roller. Da er det en fordel slik Bourdieu viser, å ha det "borgerliga förhållningssättet till kroppen, eller till språket" som "är det otvungna förhållningssättet hos dem som är i sitt rätta element, som har alla marknadens lagar i ryggen" (Bourdieu 1984: 150/151). Sammenligningen mellom klassene A og C har vist at denne "naturligheten" ikke er individuell, men kulturell. Vivi har det ikke slik. Hun har det heller slik:

Det småborgerliga förhållningssättet till kroppen och till språket är tvärtom ett förhållningssätt som man beskriver som blyghet, som spänning, hyperkorrektion. De gör för mycket eller inte tillräckligt. De känner sig inte tillfreds med sig själva (ibid.).

Men Vivis greier til slutt å få kontroll over angsten. Det gjør hun nettopp ved hjelp av noen rolleregler som hun ble enda mer bevisst gjennom nederlaget.

Frøydis Hertzberg (Hertzberg 2003) anbefaler nettopp slike kriterier i sin evaluering av muntlig i L97. "Den største gevinsten ved innarbeidede kriterier er at de bidrar til å lede oppmerksomheten bort fra eleven som person og over mot framføringen" (ibid.:164). "Har man derimot erfaring med å bruke et fast kriterieskjema ved hver framføring, vil det hele få preg av rutine som i stor grad avdramatiserer sårbarheten i situasjonen" (ibid.). Kriteriene fungerer som regler som skal følges, en går inn i en rolle som ikke er ens "private", men noe helt annet.

Lekens tapte rollespill

Richard Sennett (Sennett 2002/1974) bruker barnet og rolleleken som et eksempel på det som intimiseringen av samtidskulturen kontinuerlig motarbeider. Gjennom leken øver barnet seg på et "meningsfullt upersonlig liv", evnen til å leke og spille roller krever 'upersonlige' omgivelser med faste regler som en spiller på, behersker, går ut av og inn i. I leken bæres masker med glede. Lek *må* ha regler og roller. Lek er altså for barnet det motsatte av å uttrykke seg spontant. Et nøkkelord der det er regler som skal følges, er *strategi*. Man lærer seg å bruke reglene strategisk for å vinne spillet, slik Vivi møysommelig lærte seg å bruke reglene for framføring strategisk fordi hun ble reglene bevisst.

Barndommens lekende energi har i førmoderne samfunn blitt videreført og beriket gjennom ritualer, som vanligvis har stått i religionens tjeneste, hevder Sennett. Et sekulært og avansert kapitalistisk samfunn har ikke behov for denne rituelle energien, men motarbeider den aktivt. I stedet mobiliseres narsissistiske trekk i kulturen der konvensjoner blir sett på som suspekter og fortrennes derfor av følelser. Dette skjer med den begrunnelse at man vil fjerne grensene mellom folk og bringe dem nærmere hverandre. Det er imidlertid det motsatte som skjer. Maktstrukturene i samfunnet består like fullt og virker like distingverende eller diskriminerende, språklig overføres de blant annet til psykologisk og terapeutisk terminologi (ibid.).

Bakhtins teori om talesjangrene (Bakhtin 1998/1953-4) viser at konvensjonene lever i beste velgående like under den språklige overflaten. Ingen er "fri", men på samme måte som barnet behersker reglene for leken, er det viktig å beherske reglene for språklige handlinger. Gee (Gee 2000, 2001) viser at det er den amerikanske arbeiderklassens barn som i høyest grad er i sine følelsers vold i intimsamfunnet, mens 13-åringer fra "upper middle class" allerede er strateger i sine egne liv¹⁰⁵, de vet hvordan de skal "bruke" en offentlig situasjon. Dette henger blant annet sammen med ulik grad av metalingvistisk og metakognitiv bevissthet - noe som kan bevisstgjøres for elever gjennom utprøving av roller og regler for framføringer.

Vi skal i det følgende se flere eksempler på det samme. Språk er kropp og omvent, og både språket og kroppen i de to klassene er uttrykk for ulik grad av posisjonering i den offentlige verden. Den ene går gjennom sin trygge naturlighet inn i skjulte maktposisjoner, den andre trekker seg unna og vil helst overlate scenen til andre.

Å framføre dikt på Drabantbyskolen

(Utdrag fra feltnotat 21.01.03, A)

Etter en lang periode med arbeid med dikt i klassen, i skolens terminologi kan vi kalle det en prosjektperiode, skal nå elevene i A-klassen lese selvvalgte dikt høyt. Læreren stiller krav om at diktet skal komme til sin rett. De bruker samme regler og retningslinjer for framføringen av dikt som de har brukt når de holdt foredrag. De er forpliktet overfor diktet. De skal i tillegg skrive en presentasjon av forfatteren de har valgt. Det er et selvsagt krav at alle skal ha forberedt seg grundig og kan *begrunne* valget av diktet. De som ikke ennå har bestemt seg, får bruke denne timen til å finne fram til et dikt. De kan bruke læreboka, eller kilder de finner fram til selv. På kateteret ligger flere diktsamlinger de kan låne.

Det er helt stille i klassen. Elevene jobber med oppgaven. De som er kommet så langt at de vet hva de skal framføre, får nå gå på gangen og to to for å lese høyt for hverandre og gi hverandre respons på framføringen. Flere går ut på gangen.

Det er bare to uker siden klassen fikk seks nye elever på grunn av skolens akutte budsjettproblemer. En klasse måtte oppløses. Det er nå 30 elever i klassen når NOA-elevne er inne. En av elevene som er kommet inn, virker som en magnet på den fra før litt ukonsentrerte Kasim. Det er Chris. Chris er rastløs og urolig og minimaliserer alle oppgaver. Kasim benytter enhver anledning til å komme i nærheten av ham.

Kasim har ikke funnet noe dikt. Det begynner å haste. Jeg setter meg ved siden av ham. "Jeg vil ha et kort dikt", sier Kasim. Jeg viser ham "Katten" av Olav H. Hauge, men det er på nynorsk, sier jeg. Synes du det gjør noe? Nei, jeg tar det, sier Kasim og begynner å skrive av diktet. Jeg spør om han forstår ordene i diktet. Hva betyr "varast" spør han?

¹⁰⁵ Vi skal se det samme mønsteret avtegne seg som forskjeller mellom elevene på Byskolen og elevene på Drabantbyskolen når det gjelder å forestille seg sin egen framtid (kap.8). Også her blir *strategi* et nøkkelord.

Jeg svarer, og Kasim nikker. Etterpå kan du jo skrive om Olav H. Hauge sier jeg, og viser ham hvor det står i læreboka.

(Utdrag fra feltnotater 24.01.03, A)

Norsktimen skal begynne med noen diktframføringer. Det er første pulje og spent stemning i klassen. Nå er alle på plass. Karen og Lene gruer seg, sier de, og vil gjerne lese først "for å bli ferdig med det". De vil gjerne gå opp sammen. "Helt greit", sier læreren. De ombestemmer seg likevel og vil heller vente litt. De sier det er blitt mye skumlere når de er så mange i klassen, og de kjenner ikke de nye så godt.

Kasim melder seg frivillig til å begynne. Han vil nå lese "Katten" av Olav H. Hauge. Jeg vet at Kasims valg er et minimumsvalg. Han ville ha det korteste diktet i boka. Jeg venter meg en ny minimumsløsning fra Kasim. Men Kasim overrasker meg. Han stiller seg ordentlig opp. Alvorlig. Han presenterer dikt og forfatter på en ryddig måte og skriver tittelen og forfatterens navn på tavla. Tar en pause. Gjentar så tittelen. Tar en pause og leser så tydelig med god diksjon og med trykk på siste linjen. Klassen klapper energisk.

Lærer spør om noen vil gi Kasim respons. Mange hender i været. Vivi synes Kasim var "kjempeflink". Han leste høyt og ikke for fort og så opp. Læreren understreker at hun er enig med Vivi og legger til at han hadde en imponerende god uttale av de nynorske ordene. Kasim setter seg. Læreren forteller meg etter timen at han hadde sjekket uttalen to ganger hos henne før han framførte diktet.

I en skriftlig logg (skjema for logg vedl.7) etterpå kommenterer Kasim framføringen:

(Logg fra diktprosjekt Kasim A, 0103)

Det var gøy fordi vi ikke måtte lese våre egne dikt, jeg hadde vært mer nervøs om vi måtte lese egne dikt.

Et dobbelt tegn

Hva skjedde? Kasim valgte en minimumsløsning i det frirommet han skulle fylle. Han virket virrete, uinteressert og ukonsentrert på forhånd. Men når det virkelig gjaldt å framstå offentlig, tok han sin plass på en kvalifisert måte. Han var godt forberedt og våget å vise at han har tatt oppgaven alvorlig. Det korte diktet blir både et tegn til omgivelsene om en minimumsløsning, "jeg er en som legger minimalt arbeid i skolearbeidet/diktarbeid", men samtidig "jeg er en som kan forholde meg til en offentlig situasjon. Jeg vet hvordan man gjør det. Hva læreren krever". Han valgte også å være den første til å lese denne dagen. Det er også et tegn, et signal til omverdenen og kanskje til seg selv. Han får også noe tilbake. Klappsalver, ros fra elevene, ros fra læreren.

(utdrag fra feltnotat forts.)

Etter at tre, fire andre har lest, melder Chris seg. Han minimaliserer hele oppgaven. Han smiler blidt og setter i gang uten å stille seg opp, uten å markere en begynnelse. Diktet blir lest så fort at det ikke kommuniseres i det hele tatt. Det er umulig å få med seg hvilket dikt det er. Han inntar ikke det offentlige rommet slik Kasim gjorde. Han går bare fram og sier sine linjer smilende og går tilbake på plass. Chris bekreftet altså mine fordommer om den ufokuserte eleven som flyter på overflaten. Læreren ber elevene gi respons. En sier at han leste litt for fort. Læreren sier det samme, og at han må huske å presentere diktet og dikteren tydelig, og at han må lese mye langsommere. Men det er ikke så lett å framføre første gang i en ny klasse, sier hun. Chris går smilende tilbake på plass.

Nå er det Sahras tur. Hun sier hun skal lese "Og disse fiolette morgentimer" av Inger Hagerup. Det er en klar og tydelig opplesning, men litt for høyt tempo og et rytmiske brudd i forhold til teksten som hemmer forståelsen. I stedet for å ta imot respons, ber Sahra fort om å få lese et dikt til. Hun lager en pause og sier hun skal lese "Jødisk partisansang" av Georg Johannesen. Sahra leser. Denne gangen bærer diktet. Hun hjelpes av den korte opphugne formen. Hun poengterer hver stofe og markerer overgangene mellom dem. Det er tett stemning i klassen. Alle lytter intenst, og Sahra ser ut til å merke at det fenger, og hun gir seg tid. Teknisk får hun ikke markert bruddet med den siste linja godt nok, men teksten bærer likevel. Elevene klapper entusiastisk, så sier Fredrik plutselig: "Dette synes jeg var et flott dikt!"

For meg som litteraturformidler er dette er fint øyeblikk. Tekstene er helt i elevenes hender, men de har lært å formidle dem med den respekten de fortjener. Sahra ble så nervøs at hun leste Hagerups dikt for fort. Det er sannsynligvis derfor hun ba om å få lese et dikt til. Dette diktet yter hun full rettferdighet. Sahra har funnet et dikt som virker sterkt i kraft av sin enkle form og opprivende budskap. Sahra kommer fra Somalia. Hun står i et norsk klasserom i en norsktime og formidler en norsk kanontekst som gjennom Sahra forankres i en ny kontekst. Fredriks spontane reaksjon er ekte engasjert. Det ble "et flott dikt" for flere enn Sahra.

Læreren sier at det var så fint at hun satte tempoet ned da hun leste "Jødisk partisansang". Det framholdt hun som positivt. Hun sier også at det var så flott at Sahra hadde pause mellom strofene, og at hun ikke stoppet opp etter hver linje. Hun synes Sahra har valgt to flotte dikt.

Sahras logg skrevet på slutten av timen:

(Logg fra diktprosjekt Sahra A, 0103)

"Jeg elsker Inger Hagerup. Jeg forstår liksom diktene hennes. Er lei meg for at jeg leste "Å, disse fiolette morgentime" for fort. Jeg ble så nervøs. Det gikk bedre med det andre diktet.

(utdrag fra feltnotat forts.)

Julia er en av de fire nye jentene som har gitt uttrykk for at hun synes det er vanskelig å komme til en ny klasse. Hun sitter tett sammen med de andre andre tre fra den gamle klassen. Etter et par dager har hun satt pulten sin ved siden av Kristina. De er mye vendt mot hverandre og har tydeligvis venninnekontakt.

Julia har ikke deltatt i diskusjoner eller sagt noe i klassen. Men i dag er dagen da de er nødt til å lese dikt framfor den nye klassen. Dette har de sagt at de gruer seg for. De gruer seg så mye at de har klaget til den gamle læreren, og de har fått lov av lærer Liv til å utsette det helt til aller siste dagen – som er i dag.

Hva med Julia? spør læreren. Nå kommer et merkelig framstøt fra Julia. Hun later som om hun ikke skjønner hva hun skal gjøre. Hun virker forvirret. "Ja, har du ikke valgt et dikt", spør læreren. "Mener du forfatteren?" spør Julia. "Nei, du behøver ikke ta et dikt av den forfatteren du har valgt. Du kan velge hvilket dikt du vil. Har du valgt et dikt?" spør læreren tålmodig.

Problemstillingen virker litt absurd. Alle vet jo hva som foregår akkurat nå. Julia framstiller seg mer uvitende enn hun er. Hun vet godt hva oppgaven er, men nå framstiller hun seg som helt forvirret. Læreren lirker og lager kompromiss. Hun kan vente litt. Er det for vanskelig å stå framfor klassen, kan hun få lov til å sitte og lese diktet sitt. Men hun kan tenke på det og vente litt til, sier læreren.

Siri og Maja går fram sammen og leser hver sitt dikt. Det går greit. De gjør det de skal på en ordentlig måte – uten fnising eller avledninger. Det er seriøse framstillinger. De er i rollen. De får konkrete tilbakemeldinger og ros fra læreren og medelever som har skjønt at noe er på spill. De klapper godt og lenge. Nå er det bare Julia og Kristina igjen.

Plutselig sier Julia at hun vil. Hun går fram sammen med Kristina. Julia smiler. Kristina er alvorlig, og de leser hver sitt vesle Inger Hagerup dikt. Voldsom klapping og masse ros fra medelever og lærer. Lærer framhever blide ansikter. Julia ler. Læreren framhever hvor flinke de begge var til å lese høyt og tydelig. Hun går bort og stryker på dem etterpå. "Flinke og modige jenter", sier hun.

Hva var det Julia uttrykte med spillet sitt? I virkelighetens var hun godt forberedt og hadde jobbet grundig med oppgaven sammen med Kristina. Læreren lirker, men samtidig ubønnhørlige beluttsomhet var helt nødvendig i denne situasjonen. Hadde hun være mer vikende og gitt etter for Julias motstand, eller kanskje helst ambivalens, hadde det vært et stort tap for Julia og sannsynligvis også for hennes posisjon i den nye klassen. Hun var like godt forberedt som de andre i klassen. Hun signaliserer en konstant ambivalens, og Julia skriver slik i loggen på slutten av timen:

(Logg fra diktprosjekt Julia A, 0103)

”Jeg likte ikke å framføre diktet. Jeg er alltid nære ved å besvime før jeg skal snakke foran mange mennesker og spesielt ukjente mennesker. Jeg vil aldri gjøre det igjen”¹⁰⁶.

Kristina tar det roligere:

(Logg fra diktprosjekt Kristina A, 0103)

Det var veldig flaut, men gikk greit, egentlig. Egentlig ville jeg ikke gjøre det, men jeg greidde det, og det er jeg glad for.

Språket i kroppen

Å framføre dikt er skummelt og alvorlig i A-klassen. Loggene elevene skriver etterpå, viser at nervøsiteten er helt gjennomgående. Men mange opplever det som en seier at de gjennomførte, og at det gikk ganske bra. Siden Vivis tårer har vært tematisert over, kan vi se på Vivis logg:

(Logg fra diktprosjekt Vivi A, 0103)

Når jeg framfører, prøver jeg å ha fin flyt, øyekontakt og langsomt tempo. Samtidig tulle litt, fordi det er, fordi det hjelper på flauheten.

Læreren kommenterer denne loggen slik: Det virket ikke som du tullet. Du var best av alle og fikk 5+.

Kim

(Logg fra diktprosjekt Kim A, 0103)

Først var jeg veldig nervøs og gruget meg, men når jeg sto der, var jeg ikke lenger flau.

Siri

(Logg fra diktprosjekt Siri A, 0103)

Jeg trodde det var mye verre enn det var. Det gikk fort og greit. Det var faktisk litt artig, men det er tryggest å stå sammen med noen.

Nina

(Logg fra diktprosjekt Nina A, 0103)

Det var rart å framføre foran de nye i klassen. Jeg ble ekstra nervøs og egentlig syntes jeg ikke det gikk så bra. Jeg kunne diktet nesten utenat, men da jeg kom opp, glemte jeg alt og endte opp med å lese rett opp fra boka mesteparten av tida.

Lene

(Logg fra diktprosjekt Lene A, 0103)

Jeg likte litt å framføre fordi jeg ble ikke så nervøs som jeg trodde. Det hjalp å framføre sammen med Karen.

Camilla

(Logg fra diktprosjekt Camilla A, 0103)

Det var litt ekstra skummelt fordi det var første gang i den nye klassen. Men jeg følte etterpå at det gikk ganske bra.

Maria

(Logg fra diktprosjekt Maria A, 0103)

Det er dumt at vi er blitt så mange. Det var flaut å framføre dikt.

Mette

¹⁰⁶ Julia gjør aldri alvor av en slik trussel. Det er en emosjonell uttalelse, knyttet til situasjonen. Hun framfører som de andre, og det går bra. Hun ”besvimer” ikke.

(Logg fra diktprosjekt Mette A, 0103)

Jeg har aldri likt det. Jeg pleier å bli nervøs og glemme hva jeg skulle gjøre.

Birgit er litt ambivalent. Kanskje blir det litt feil rett og slett å innrømme at det var gøy og stå framfor klassen og være godt forberedt til oppgaven. Hun skriver slik i loggen.

(Logg fra diktprosjekt Birgit A, 0103)

Det var liksom helt greit og stå oppe ved kateteret, (med det var litt flaut også, ass). Jeg var ganske glad når jeg var ferdig med det.

Malin er like ambivalent:

(Logg fra diktprosjekt Malin A, 0103)

Det var flaut å framføre dikt, men det er fordi vi er så mange. Vi får øvd oss på å stå foran folk med noe vi skal lese opp.

Fem av elevene i denne klassen synes det var greit eller gøy å lese diktet for klassen. Vi har altså nøyaktig det samme forholdet, men omvendt, som i Byskolen der like mange ikke liker å framføre. Fredrik får være talsperson for disse:

(Logg fra diktprosjekt Fredrik A, 0103)

Jeg liker å fremføre dikt, jeg, men neste gang skal jeg velge et kortere dikt, for da kan jeg lære det helt utenat.

Språk og kropp henger sammen, sier Bourdieu. I A-klassen på Drabantbyskolen kan forholdet til kroppen og til språket i en offentlig sammenheng beskrives som "blyghet, som spänning, hyperkorreksjon. De gör för mycket eller inte tillräckligt. De känner sig inte tillfreds med sig själva" (Bourdieu 1984:150/151).

"Fint å høre på diktene"

Men hva med det faglige? Og fagplanens "lytting"? Fikk disse elevene formidlet den litterære teksten, diktet, til sine medelever, slik intensjonen var? Mye tyder på at dette skjedde, men slett ikke hver gang. Elevene er i alle fall klar over *at det er et krav de er pålagt*, både som formidler og som tilhører. Begge posisjonene krever en anstrengelse. Her er noen svar i loggene på spørsmålet "Hvordan likte du å høre de andre framføre?"

Malin

(Logg fra diktprosjekt Malin A, 0103)

Se om de dummer seg ut. Neida, det er fint å høre på diktene, og hvordan de fremfører det.

Camilla

(Logg fra diktprosjekt Camilla A, 0103)

Jeg likte det veldig godt fordi da får du snappet opp ting du bør gjøre, og hva som trekker ned. Når du ikke forstår diktet, er det jo noe som er feil. Er det ikke?

Are

(Logg fra diktprosjekt Are A, 0103)

Noen hadde så korte dikt, så det var ikke noe spennende. Men de som hadde lange dikt, var ganske kule.

Karen

(Logg fra diktprosjekt Karen A, 0103)

Det var ganske gøy å høre hvilke dikt de andre hadde valgt. Men hvis en person har ”levd seg inn” i diktet, blir det jo litt mer spennende å høre på, da.

Fredrik:

(Logg fra diktprosjekt Fredrik A, 0103)

Jeg synes det var fint å føre på de andres dikt, for jeg fikk jo på en måte et annet syn på diktet enn når jeg leser det selv.

Mirah

(Logg fra diktprosjekt Mirah A, 0103)

Det har også vært fint å høre på andre, spesielt de som virkelig hadde forberedt seg.

Lene

(Logg fra diktprosjekt Lene A, 0103)

Jeg liker å høre på at de andre framfører, men jeg liker det best etter at jeg selv har gjort det, fordi da trenger jeg ikke tenke på at jeg selv må det.

Hvilke dikt liker A-klassen best?

I loggene blir elevene blant annet bedt om å velge ut et dikt de liker spesielt godt. Her er listen over utvalgte dikt:

Olav H. Hauge: ”Katten”

Inger Hagerup: ”Å disse fiolette morgentimer”

Inger Hagerup: ”Mauren” (4)

Inger Hagerup: ”Ensom”

Inger Hagerup: ”Våre små søsken”(2)

Nordahl Grieg: ”Til ungdommen” (2)

Arne Garborg: ”Den galne guten”

Herman Wildenvey: ”Anekdote”

Britt G. Hallquist: ”Den der gutten”

Ikke oppgitt: ”Barneviser” (3)

Elevenes egne dikt: Egne eller vennenes dikt som favorittdikt (7).

Som vi ser av listen over, er de to vinnerne: elevenes egne dikt (7) og Inger Hagerup (8) og fortrinnsvis barnedikt som ”Mauren”. Inger Hagerup er den lyriker som barn kjenner best, først og fremst gjennom samlingene *Så rart* (1959) og *Lille persille* (1961); i det hele tatt velger sju av elevene barnedikt som yndlingsdikt. Vi ser også her at det er vanskelig å se spor etter verken ”finkultur” eller kanonpress i dette klasserommet på ungdomstrinnet. Elevene har ikke med seg et begjær etter kulturell kapital, og de pådyttes heller ikke lærerens eventuelle preferanser. Men de liker både å lese dikt og å skrive dikt selv.

”Hva har du lært på ungdomsskolen?”

På slutten av 10.klasse blir elevene intervjuet. På spørsmålet om de vet at de er blitt flinkere til noe på ungdomsskolen, svarer flere i denne klassen muntlig framføring.

Her er et par eksempler fra fra intervjuene:

Karen

(Int. Karen A 0604)

I: Hva med norsken, hva har vært det beste med norsken?

K: Nei, at læreren, eller at jeg har utvikla meg sånn at jeg er blitt bedre og bedre til å holde foredrag for eksempel, før likte jeg det ikke, men nå, jeg liker det egentlig, jeg pleier å bli nervøs, men det er gått bedre og bedre, jeg blir mindre og mindre nervøs før et foredrag.

I: Ja, du merker forskjell fra gang til gang, liksom?

K: Ja, for helt siden 8. klasse har vi holdt foredrag.

I: Mmm

Lene

(Int. Lene A 0604)

I: Hvis du nå ser tilbake på ungdomsskolen, hva har vært det verste med ungdomsskolen?

L: I tiende har det vært at det er så mye prøver, og de kommer så tett etter hverandre. I åttende var jeg livredd for fremføringer, for da var vi ikke så vant til det.

I: Mmm, er du redd for det nå?

L: Nei, nå er jeg blitt så vant til det, vi har gjort det så mye.

I: Mmm blitt så vant til det ja, men særlig de bokforedragene, alle synes jo de har vært litt vanskelige, men det har jo gått bra.

L: Ja, det er jo gått kjempebra..

Oppsummering

Fortellingen om muntlig framføring på Byskolen er en fortelling om trivsel og hygge for de aller fleste, men det kan også være en mulig fortelling om stillstand. Elevene har utviklet en sjanger for felles framføring med vekt på lek og moro. Men det er ikke her elevene henter eksempler når de i slutten av tiende klasse skal vurdere sin egen utvikling på ungdomsskolen. De fleste bruker skriving som eksempel på egen utvikling. De vet at de er blitt flinkere til å skrive.

Fortellingen om muntlig framføring på Drabantbyskolen er derimot en progressiv fortelling. Elevene kan fortelle om nervøsitet, angst og uro som de gradvis lærer å beherske ved å bli tvunget ut i offentligheten, men først og fremst ved å lære seg helt konkrete regler og roller for framføring og evaluering.

”Friheten” er ”fri” på Byskolen, men totalt ”ufri” på Drabantbyskolen. Derfor blir undervisningen så ulik. Men noe er skjedd med Vivi og Sahra og mange flere. De har lært seg noen spilleregler, noen rammer eller skjema som gir et helt nytt rom for strategi, rom for å beherske en krevende sosial situasjon, og samtidig, fordi språk også er kropp, som gir rom for å ta kontroll over kroppen slik de aller fleste elevene på Byskolen helt slipper å bekymre seg over, selv om Bourdieu kanskje setter det litt på spissen i det tidligere anførte sitatet:

Att i en viss situation känna sig precis som man objektivt sett bör känna sig, att känna sig exemplarisk, der är en upplevelse av fullkomlighet (Bourdieu 1984: 150/151).

Elevenes framføringer i A- klassen er annerledes motivert enn i C-klassen. De formidler en ambivalens til det samme som C-klassen gjerne vil, de vil og vil ikke, og ingen vil vel egentlig heller slippe. Selv Julia vil ikke slippe selv om hun hver gang sier at hun holder på å besvime og aldri vil gjøre det mer. Julia besvimer ikke.

Det er språket som knytter oss til verden. Derfor er det så viktig at elevene i A-klassen gjennom den offentlige framføringen får oppleve og erkjent denne språklige tilknytningen. Det gjør de først og fremst gjennom å øve seg på å *forestille seg de andres krav og forventninger*. Derfor er

det så viktig at de i undervisningssituasjonen er pålagt ytre krav og rammer som må erkjennes og bevisst tilstrebes. De som lytter, oppøves ved hjelp av et faglig og felles språk (vedlegg 6) til å begrunne prestasjonen, både sin egen og andres.

Kap. 7: "Livet er en meningsfull reise". Metaforer i A-klassen og i C-klassen

Innledning om språk og identitet

Følgende to problemstillinger har i det foregående stadig vært diskutert, direkte og indirekte.

- Utvikles elevens narrative kompetanse gjennom norskfaget?

- Utvikles elevens refleksive kompetanse?

De to begrepene kan selvsagt ikke skilles ad - på samme måte som Jerome Bruner understreker at the fins "two modes of thought", to tenkemåter som likevel er vevd inn i hverandre. Det er syntagmatisk tenkning som er den "naturligste" tenkemåten, og som er knyttet til vår narrative erfaring. Slik er folketeoriens tenkning. Vi tenker da i lineære struktur: "Dette skjer, har skjedd eller kommer til å skje". Den andre tenkemåten er paradigmatisk tenkning. Vi sprenger da den lineære strukturen og tenker "utenfor" tidslinjen: "Slik *er* noe – på tvers av tiden som går". Begge tenkemåtene må stadig videreutvikles og stimuleres i skolen.

Narrativ og refleksiv kompetanse er som det har framgått, nært knyttet til narrativ og refleksiv identitet. Begge er nødvendige i våre liv, i vår meningsskaping, og de er vevd inn i hverandre. Det ene fungerer ikke uten det andre. Narrativ identitet inkluderer oss i meningsdiskurser. Et menneske med en narrativ identitetsfølelse er i stand til å være i sin egen livsfortelling og er i stand til å bruke dette narrative skjemaet til å konstruere mening. Anthony Giddens sier det slik: "En persons identitet skal hverken findes i adfærd eller i andres reaktioner – uanset hvor viktige disse er – men i evnen til å *holde en særlig fortælling i gang* (...) Som Charles Taylor formulerer det, må vi "have en forestilling om, hvordan vi er blevet, som vi er, og hvorfra vi kommer, for at kunne have en fornemmelse af, hvem vi er" (Giddens 1997/1991:70).

Refleksiv identitet er nødvendig for å kunne tenke utenfor diskursene, for å kunne se oss selv utenfra, være kritiske, planlegge, vurdere, velge. I det førmoderne samfunnet var det lite behov for refleksiv identitet. Da ble menneskene innlemmet i de stabile diskursene der de skulle være. I dag er diskursene skiftende og ustabile. Enkeltmennesket må selv skape sin livsbane (ibid.).

Narrativ identitet er en slags kroppsliggjort tidsfølelse, av fortid, nåtid, framtid som en helhetlig følelse. Slik beskrevet av Merleau-Ponty:

Hver gang min oppmerksomhet fokuserer på noget, samler min krop nutid, fortid og fremtid til en helhed: Den udskiller tid...*Min krop tager tiden i besiddelse*; den fremtryller en fortid og en fremtid med henblik på nuet, den er ikke længere en ting, men skaber tid i stedet for at være underlagt den" (Merleau-Ponty 1962: 239-240) (Sitert fra Bourdieu 2002/1992:258) (min. uth.).

Om den språklige primærdiskursen er preget av et samspill som gir lite rom og handlekraft, der man med Merleau-Ponty er "underlagt tiden" i stedet for "å skape tiden", kan kaos og meningsløshet bli resultatet -eller fortellingene blir regressive eller stillestående. Elevintervjuene som følger i dette arbeidet, vil vise flere ulike varianter.

Hvorfor blir vi som vi blir? Gee svarer slik:

Each person has had a unique trajectory through "Discourse space". That is, he or she has, through time, in a certain order, had specific experiences within specific Discourses (i.e. been recognized, at a time and place, one way and not another), some recurring and others not. This trajectory and the person's own narrativization (Mishler 2000) of it are what constitute his or her (never fully formed or always potentially changing) "core identity." The Discourses are social and historical, but the person's trajectory and narrativization are individual (though an individuality that is fully socially formed and informed) (Gee 2000-2001: 111).

Anthony Giddens definerer selvidentitet slik:

Selvidentitet er ikke et særligt træk eller en samling af træk, som individet besidder. Den er *selvet som det refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi*. Identitet forudsætter i denne forstand stadig kontinuitet på tværs af tid og rum, men selvidentitet er en sådan kontinuitet, som den refleksivt fortolkes af agenten (Giddens 1997/1991: 68).

Identitet, tilhørighet og mening har i det foregående vært knyttet til diskurser individet er med på å konstruere, men som også konstrueres om og rundt individet i ulike sammenhenger. Mediediskursen inkluderer barn og unge i diskursive fellesskap på godt og på vondt barn: "Under modernitetens betingelser afspejler mediernes kort sagt ikke blot virkelighedens begivenheder, men er i en vis udstrækning også med til at forme dem (ibid.:40).

Narrative skjema og metaforiske projeksjoner

Bakgrunnen for Jerome Bruners stadige påpekning om hvor viktig litteratur er for barn, er nettopp erkjennelse av identitet som språklig: Narrativ, refleksiv – diskursiv.

På en slik bakgrunn skal resten av dette kapitlet handle om å utforske noen av de eksistensielle og didaktiske mulighetene som ligger i den komplekse metaforen "Livet er en meningsfull reise" beskrevet av Johnson og Lakoff (Johnson og Lakoff 1999). Teorien skal anvendes på elevers forsøk på å håndtere metaforer.

De fleste foreldre vet i dag at det er nødvendig å gi barn narrativ førstehjelp fra de er små. Dette er en forutsetning for ontologisk trygghet (Appleyard 1994/1991). Flere studier viser at selv om foreldrene ikke har spesielle kunnskaper om barns behov for fortellinger, så gir de likevel de små barna sine nøyaktig det de trenger (Bruner 1986, 1990). Kroppen vår, sanseapparatet vårt, vår orientering i verden forholder seg grunnleggende narrativt, enten vi tenker over det eller ei.

Men dette er bare begynnelsen på noe som må fortsette, og det er her sosiokulturelle forhold skaper skiller mellom barn som kan komme til å være ved gjennom skole og utdanning. Barn som vokser opp i hjem der både skriftlige og muntlige fortellinger, og samtaler om dem, er del av hverdagen, får store fordeler når de møter skolen, der nettopp samhandling rundt tekst er helt grunnleggende. Dette gjelder i vår vestlige kultur, i andre kulturer vil forholdet til skrift kunne være annerledes.

Det gjelder å kunne lære å gå ut av og inn i fiksjonsunivers sammen med en voksen, det gjelder å ha erfaringer med henvisninger til fiksjonsunivers og fiksjonsfigurer i daglige samtaler, m. a. o. integrering av narrative figurer og narrative erfaringer i barnas liv, det gjelder etter hvert som barna blir større og skolens krav øker, å få erfaringer med samtaler rundt "tekst" som en helhet, som en kulturell artefakt, og det gjelder ikke minst "tolkning" av mening, både av hendelser og av skriftlig tekst (metakognitiv og metapråklig bevisstgjøring), (Heath 1988, 1996, Bruner 1997/1996, Cochran-Smith 1994/1984, Gee 2001, Gerrig 1993).

Et nødvendig element av en slik språkutvikling er å kunne håndtere metaforer på ulike nivåer – ikke bare som språklige figurer, men som mentale meningskonstruksjoner. Dette understreker for eksempel Lev Vygotsky. Han begynte sin faglige virksomhet som litteraturlærer og kunstkritiker, og avhandlingen hans fra Universitetet i Moskva i 1925 hadde tittelen *Kunstens psykologi*.

Vygotsky og metaforene

Vygotsky skiller mellom ”ytre tale” og ”indre tale”. *Indre tale* blir en psykologisk mellomfase mellom kulturens felles symbolsystem og barnets private språk og billedbruk. I *Tenkning og tale* (Vygotskij¹⁰⁷ 2001/1934) ser Vygotsky kunstnerisk og metaforisk meningsskapning som knyttet til det siste og mest avanserte stadium i barnets språkutvikling: ”den tredje grunnleggende semantiske særegenheten ved indre tale” (ibid.:212). Vygotsky bruker en litterær tekst, Gogols *Døde sjeler*, som eksempel på litteraturens betydning i denne metaforiske meningsskapingen:

Opprinnelig viste tittelen til døde livegne som ikke hadde fått sine navn fjernet fra de offisielle listene og fortsatt kunne kjøpes og selges som om de var i live. Det er i denne mening ordene brukes gjennom boken, som er bygd opp rundt denne svindeltrafikken med døde. Men gjennom sin nære sammenheng med hele verket har disse to ordene fått ny betydning, i langt bredere forstand. Når vi kommer til slutten av boken, betyr ”døde sjeler” ikke så mye døde livegne som alle de skikkelsene i fortellingen som lever rent fysisk, men er døde åndelig sett.

I indre tale når dette fenomenet sitt høydepunkt. Ett enkelt ord kan være gjennomsyret av mening i den grad at det, i likhet med tittelen *Døde sjeler*, blir et konsentrat av mening. For å kunne omsette det til åpen tale trenger man mange ord (ibid.:212/213).

Metaforen er et ”konsentrat av mening”, sier Vygotsky i sitatet over. ”For å kunne omsette det til åpen tale trenger man mange ord”.

Kulturens redskaper

Det som skiller menneskene fra andre arter, er evnen til å ta i bruk kulturens redskaper. Det gjelder fysiske redskaper, men i denne sammenhengen som er en eksistensiell og en didaktisk sammenheng, ligger redskapene i språket: ”Virkeligheten er laget og ikke funnet”, sier Jerome Bruner. Målet med all utdanning må være å bringe videre til de unge det språklige verktøyet de trenger for å finne mening i og konstruere sin verden. Først da kan de være med på å endre verden til sin verden.

Siden grensene for våre iboende mentale forutsetninger kan overskrides ved hjelp av mektige symbolssystemer, er en av utdanningens funksjoner å utstyre menneskene med de symbolssystemene de trenger for å gjøre dette. Hvis grensene for de språkene vi bruker utvides ved at vi øker vår ”lingvistiske oppmerksomhet”, er en annen av pedagogikkens funksjoner å dyrke en slik oppmerksomhet. Det er ikke sikkert vi alltid lykkes i å overskride alle begrensninger, men vi kan sikkert godta det mer beskjedne målet å forbedre menneskers evne til å tolke meninger og danne virkeligheter (Bruner 1997/1996:50).

Skolen må derfor hjelpe de unge med å finne en identitet innenfor kulturen. Uten den vil de snuble i sine forsøk på å finne mening. ”Det er bare i den narrative modus man kan konstruere en identitet og finne en plass i sin egen kultur, og det er bare i den narrative modus barn kan utvikle empati, dvs. utvikle vår evne til å forstå andre bevisstheter. Skolen må dyrke den, nære den og

¹⁰⁷ Jeg bruker skrivemåten ”Vygotsky” slik det har vært vanlig i norske fagbøker. Oversetteren av den konkrete oversettelsen av *Tenkning og tale* jeg her anvender, bruker skrivemåten ”Vygotskij”.

slutte å ta den for gitt" (ibid.: 69). I tillegg må vi stadig øke elevenes "lingvistiske oppmerksomhet, det vil si metaspråklige og metakognitive kompetanse. Det som skiller vår tids utfordring fra tidligere tiders identitetsutvikling, er nettopp vekten på *refleksiv identitet*. Den fordrer også et refleksivt språk, det vil si et metaspråk.

Men det er også viktig å merke seg at sosialpsykologen Bruner medgir at "det er ikke sikkert vi alltid lykkes i å overskride alle begrensninger". Skolen kan ikke *alltid* kompensere for alle sosiokulturelle forskjeller, for eksempel innenfor et og samme klasserom, men må samtidig aldri slutte å ha det som mål.

Hvis barn og unge skal tilegne seg et handlende språk, må de lære seg et språk som motiverer for handling. Det mest kraftfulle redskap vi har til dette, er metaforen. Metafor skapes kognitivt ved projeksjoner - noe projiseres over på noe annet. Slik evner metaforen å endre og "omskape" virkeligheten ved å transformere noe til noe annet. Metaforen er, som vi har sett, fortellingens "mor" og opphav. Den narrative strukturen er en metaforisk struktur (Lakoff og Johnson 1999). I kapittel 2 ble denne symbiosen mellom fortellingen og metaforen demonstrert; vår helt grunnleggende eksistensielle metafor er "livet er en meningsfull reise". I tillegg må vi med Bruner og Giddens utvikle et språk som kan reflektere over valg og muligheter på denne reisen.

Går vi over til et annet fagområde, nemlig ulike former for terapi, vil vi finne et eget fagfelt rundt metaforens transformerende mulighet. Flere er også skrevet for lærere, for eksempel *The Power of Metaphor. Story Telling & Guided Journeys for Teachers, Trainers & Therapists* (Berman, Brown 2004/2000). Det sier seg selv at det er progressive fortellinger som inngår i et slikt terapeutisk og pedagogisk materiale.

Askeladden og Askepott i det førmoderne samfunnet

Verden er blitt mye mer uforutsigelig og komplisert enn den var før, og det trengs stadig flere ord for å finne mening. "For å kunne omsette det til åpen tale trenger man mange ord", sier Vygotsky i sitatet over. Kommunikasjon er blitt både enklere og mer komplisert, eller spesialisert. Det er også fortellingene om det å være menneske blitt. *Folkeeventyrene*, som nå er blitt *barns* fortellinger, bærer for eksempel bud om en helt annen tid. De er grunnleggende og viktige for barna våre (Bettelheim 1977/1975), men holder ikke lenger som rettesnor i våre voksne liv.

Det var ganske mye enklere for Askeladden, og for Askepott, i det førmoderne samfunnet. De levde i en verden av få ord, men med vekt på viktige handlinger. I dag er ordene blitt mange, men handlingene få. Når Askeladden eller prinsessa i de norske folkeeventyrene begynte å bli "sturen og lei", visste alle rundt dem, enten det var mor og far til den metaforiske Askeladden eller kongen og dronningen og hele hoffet rundt den metaforiske prinsessa, at nå måtte det skje noe, det måtte forberedes en handling. Askeladden måtte utstyres med niste og sendes ut på jakt etter lykken, prinsessa måtte få seg en prins. Troll måtte nedkjempes underveis, men dette var helt nødvendige utfordringer om en ikke skulle ende opp tomhendte som Per og Pål, men vinne prinsen eller prinsessa og halvet kongeriket.

Om Askeladden eller Askepott i dag blir "sturen og lei", blir de bare sittende på rommet sitt, hver og en av dem. "Hoffet" rundt eventyrprinsessa griper ikke inn lenger. Både Askeladden og prinsessa må selv finne ut hva de vil med sine liv. Anthony Giddens beskriver det slik:

Modernitetens refleksivitet strækker sig helt ind i selvets inderste. I en post-tradisjonell orden blir selvet med andre ord et *refleksivt prosjekt*. Overgange i en persons liv har alltid krevet psykisk reorganisering, hvilket i tradisjonelle kulturer ofte blev ritualiseret i form av *rites de passage*. Men i sådanne kulturer, hvor alt forblev mer eller mindre uforandret på det kollektive niveau, blev den forandrede identitet meget nøye overvåget – som når en person gik fra ungdom til voksentilværelse. I moderniteten skal det forandrede selv derimod utforskes og konstrueres som en del af en refleksiv proces, der forbinder personlig og sosial forandring (Giddens 1997/1991: 46).

Askeladden og Askepott levde i en felleskultur der "individ" i moderne forstand ikke var "oppfunnet". Livsfasene var "felles". Fellesskapets handlinger var viktige handlinger, de ble til rituelle handlinger, til symbolske handlinger som gjaldt alle. Det som er skjedd i vår tid, er at de viktige handlingene er stilnet og erstattet av ord, ord som en selv kontinuerlig må finne ut av, ord som blir fortalt, eller tenkt, eller lest. Våre moderne fortellinger, for eksempel samtidslitteraturen vår, handler blant annet om vår tids Askeladden og Askepott som sitter handlingslammet på rommet sitt og ikke vet verken ut eller inn, for eksempel slik hovedpersonen i Erlend Loes *Naiv. Super*¹⁰⁸ forskanser seg i begynnelsen av romanen.

Det er ikke tilfeldig at markedet for Harry Potter og Luke Skywalker er endeløst, både blant barn, ungdommer og voksne. De forteller de gamle eventyrene om igjen, der man handler på vegne av noe mer enn seg selv, og der det tales lite, men gjøres mye (Penne 2003a). Det er fremdeles stort behov for populærkulturen som slik holder eventyrene ved like, ikke minst for barn og unge.

Folkeeventyrene (og de moderne versjonene av eventyrplottet) forteller om et samfunn knyttet rundt handlinger. Det som er skjedd med litteraturen de siste to hundre årene, en periode som inkluderer denne overgangen fra det førmoderne til det moderne, eventuelt det senmoderne samfunnet vi lever i (Giddens 1997/1991), er at handlingene har stilnet *også i de fortellingene vi omgir oss med*. Handlingene i romanen flyttet allerede på 1800-tallet inn i personenes tanker og følelser. I norsk litteratur er Camilla Colletts *Amtmandens døttre* (1854-55) et typisk overgangseksempel. Hovedpersonen kan som kvinne i embetsstanden/det nye borgerskapet ikke foreta seg stort annet enn å vente og håpe. Den psykologiske romanen med indre handling, usynlig forteller og tankereferat er ikke "oppfunnet" ennå. Hvordan skal så dette kunne bli en roman om indre liv, følelser, håp og avmakt? Collett løser dilemmaet rent teknisk ved å la hovedpersonen, Sophie, skrive lange brev der følelsene og tankene kan utfoldes eksternt.

Camilla Collett viser hvordan miljøet "handler med" den unge Sophie og andre unge jenter av embetsstanden. De skal fornufts gifte for å sikre familien og framtida, både for seg selv og sine. Sophie er altså offer for plottets nådeløse dynamikk. Hun er, uttrykt med mer moderne terminologi, ikke "aktør i sitt eget liv". Kenneth Burke vil si at det er en ubalanse mellom en dominerende scene og individet, og dette setter handlingen i gang (Burke 1969/1945). Moderniteten ga nytt rom for individet, også for kvinnene som kom til orde i romanene til forfattere som Jane Austen og Charlotte Brontë, og som etter hvert krevde helt nye fortellinger. Inger Johanna i Jonas Lies *Familien på Gilje* (1881) er en av de første norske kvinnelige fiksjonsheltene som sier nei til den sosiale fornuften. Hun avviser det gode arrangerte partiet i Kristiania og velger i stedet et liv som enslig kvinne, og jobb som lærerinne på landet.

¹⁰⁸ Erlend Loe (1997): *Naiv. Super*. Oslo: Cappelen.

Den amerikanske litteraturforskeren Nancy Armstrong hevder at romanene og takt-og tonebøkene på 1800-tallet rett og slett skapte det kvinnebildet som har overlevd helt til i våre dager, og enda viktigere, dette kvinnebildet *ble også bildet på det moderne mennesket*, der ”det indre” skaper en persons verdi i motsetning til ytre forhold som stand og status, slik Inger Johanna i 1881 avviser status og stand for et meningsfullt liv der hun kan gi barna på landet kunnskap og nye muligheter. Forestillingen om våre *moderne indre liv* ble skapt i romanene på 1800-tallet. I dag er det denne identitetsoppfatningen som formidles gjennom film, fjernsyn og litteratur og utgjør vår forestilling om hva det er å være menneske – med all tvil, angst og uro man har i sitt indre eksil – i sitt ensomme fengsel (Armstrong 1989/1987).

Jerome Bruner skildrer overgangen til den psykologiske romanen som ”perhaps the greatest feat in the history of narrative art”:

Perhaps the greatest feat in the history of narrative art was the leap from the folktale to the psychological novel that places the engine of action *in the characters rather than in the plot*. What makes ”Clay”¹⁰⁹ a powerful story is not events, but Maria. Without her, the paltry events of the story (and even these are seen only through the eyes of the protagonist) would make no sense. As it is, they are vivid little epiphanies of ordinariness – her ordinariness, and through her, our ordinariness (Bruner 1986: 37) (Min utheving).

Vi trenger narrativ kompetanse eller folkepsykologisk kompetanse for kunne tolke og forstå hverandre i dagliglivet, og for å kunne fungere sammen her og nå. Handling er blitt språk, og språk er blitt handling. Vi trenger motiver og mål for å orke å handle rent fysisk, og motiver og mål får vi gjennom språket. Vi trenger erfaringer og språk for erfaringer for å kunne handle humanistisk og demokratisk til beste for både oss selv og for andre. Alt dette kan *bare* skje gjennom felles språklige erfaringer. Anthony Giddens formulerer seg slik:

Så godt som al menneskelig erfaring formidles gjennom sosialisering og særlig gjennom tilegnelsen af sproget. Sprog og hukommelse er meget nøje forbundet, i forbindelse med så vel individuel erindring som institutionaliseringen af kollektiv erfaring. For det menneskelige liv er sproget det primære og oprindelige middel til tid-rum-udstrækning – det løfter den menneskelige aktivitet hinsides dyrenes umiddelbare oplevelse. Sproget er, som Levi-Strauss udtrykker det, en tidsmaskine, der betyder, at sociale praksiser kan tages i brug igjen på tværs af generationer, og som gør sondringen mellem fortid, nutid og fremtid mulig (Giddens 1997/1991:36).

Barn og unge har mye de skal lære for å bli handlende aktører i sine liv og ikke bare ”språklig handlende aktører”. Det er lett å gå seg vill i nivåene, både for leg og lærd. Å tro at handlekraft kommer av seg selv er å resonnerer innenfor en romantisk metafor, teorien om ”det naturlige barnet”. Metaforen ble etablert i romantikken, blant annet i kjølvannet av ”natur” i rousseausk forstand: Barnet som en plante som vokser fram og springer ut i full blomst om den bare får kjærlighet, mat og vann. Kanskje virket denne kuren bedre i et samfunn som initierte de handlingene som skulle til. I vår tid trenger barn og unge i tillegg å tilegne seg et språk som motiverer til handling. Gjennom fortellingene inviteres vi alle inn den viktigste metaforen vi har for å skape mening og handlekraft, nemlig ”a purposeful life is a journey”.

Metaforer i retorikken og i kunsten

Vi har til nå behandlet metafor som bevissthetsformer som får språklige uttrykk. Hva er så en metafor i retorikken og i kunsten? ”Metafor” kommer fra gresk ”metafora”, som betyr

¹⁰⁹ ”Clay” er en novelle fra James Joyce: *Dubliners* (Joyce 1914).

”overføring”. En metafor er retorisk en trope¹¹⁰ som fra gresk og romersk retorikk først og fremst tjente som ”ornatus” for saken (”logos”) som skulle fremmes. ”Blomstene (flores) skal fordeles pent utover, som de funklende edelstenene som pryder en festdrakt”, sier Cicero (Andersen 1995) Klassisk retorikk reduserte derved metaforen til en slags ”pynt” som skulle hjelpe taleren til å fremme saken.

De viktigste tropene er *sammenligning, metafor og metonymi*, og de representerer ulike typer av betydningsoverføring eller ”dreining” av betydning. Quintilian (ca. 35-100 e.Kr.) ser tre prinsipper for overføring (ibid.):

- * ”likhet”, metafor – (for eksempel ”løven Akhillevs”, ”Døde sjeler”),
- * ”nærhet”, metonymi – (for eksempel ”jeg leser Bjørnson”),
- * ”motsetning”, eufemisme – (for eksempel ”Bamse” om en fryktet slagbjørn).

Metaforer kan altså poetisk ”pynte”: ”hun er min rose”, ”mitt livs helt”, men det som er viktigst med den poetiske metaforen eller den retoriske metaforen, er det samme som er viktig med den kognitive metaforen, og det er at den også er språk *som får ny og overført betydning*. Metaforen transformerer noe til noe annet; den endrer våre forestillinger, og som vi har sett, også våre handlinger og gir motiver for handlinger. Det skulle allerede være vel dokumentert at vi som art er biologisk disponert for mentalt å ta til oss og gjøre bruk av en metafor. Men den andre siden av denne medaljen er, som alltid i kulturell samhandling, at det motsatte kan skje: Da ”gjør vi ikke bruk av”, men ”lar oss bruke av” en metafor. Konsekvensene kan være store. Hitler og ”det tredje riket” er historisk kanskje det mest skremmende eksempelet i vår tid. Individuelt kan destruktive metaforer skape avmakt og handlingslammelse, angst og håpløshet.

Troper og likhet, metafor og sammenligning

Det er et sammenligningstrekk i alle troper. Metaforen forstås lettest ved å ta utgangspunkt i sammenligningen: ”Akhillevs er *som* en løve”. Når vi tar bort sammenligningsordet, ”som”, får vi en metafor: ”Akhillevs er en løve” eller ”løven Akhillevs”.

Den metaforiske projisering, det vil si overføringen fra en kontekst til en annen, aktiviserer andre og nye betydninger. Det kan være av et ord eller av en hel fortelling. Overføringen blir motivert gjennom en viss form for likhet som skaper noe helt nytt, noe tredje. Til tross for åpenbare forskjeller mellom f. eks. en løve og mennesket Akhillevs, vil metaforen ”løven Akhillevs” rette oppmerksomheten *mot det løven og Akhillevs har felles*, f. eks. mot og styrke.

Metaforen erstatter altså ikke bare det ene med det andre, men den *utvider og transcenderer meningen*. Løven Akhillevs er fremdeles et menneske. Han er ikke blitt en løve. Men han er ved hjelp av metaforen blitt et annet slags menneske, et modig og tappert menneske. Den metaforiske overføringen skjer fordi en ønsker å uttrykke noe tredje - noe nytt: ”Et skip” er noe helt annet enn ”en plog”. ”Regjeringsmakt” er noe annet enn ”et skip” - likevel ”pløyer skipet havet”, og ”en statsmann står ved roret” eller ”de eldre er i høstens tid”, ”ungdommen står i livets vår” og ”vi er alle seilere på livets hav”.

¹¹⁰ Trope: gr. ”tropos”, vending, billedlig uttrykk.

Metaforiske typer.

Her skal bare nevnes de tre fra retorikkens metafor-teori som er mest vanlige i talespråk:

”Ord”

Metaforen forekommer som substantiv: ("min rose"), som adjektiv: ("en *hoppende* glede") og som verb: ("fra Danmark *lyner* Tordenskold").

”Personifisering” og ”besjeling”

De to begrepene brukes ofte om hverandre. *Personifisering* er når et abstrakt begrep får menneskelige egenskaper: "Sorrig og Glæde, de vandre til hobe", "inflasjonen spiser opp fortjenesten". *Besjeling* er når døde, men konkrete ting - blir levendegjort: "Blomstene nikket", "skogen gråt", "vinden ulte", "motoren hostet og døde", "kopimaskinen spiste teksten min".

Allegori/parabel (religiøs versjon: lignelse)

Allegori/parabel/lignelse er en slags stor og utvidet og tematisk enhetlig metafor i form av en fortelling. I teksten kommer flere metaforer etter hverandre som peker i samme retning og *til sammen* løfter teksten opp til et helt nytt betydningsområde. Teksten kommer dermed til å kommunisere ”noe mer” enn det den sier. Det blir en spenning mellom to betydningsplan. Lignelsen om den barmhjertige samaritan forteller på ett nivå en fortelling om å hjelpe andre, på et metaforisk nivå og *samtidig* om Guds godhet og det kristne evangelium.

Litterære tekster har også, i større eller mindre grad, slike enhetlige metaforiske spor eller nettverk, men her er de ikke overtydelige som i allegorien/lignelsen. Det som ofte kjennetegner litterære tekster, er en kombinasjon av enhetlige metaforiske spor og åpenhet, eventuelt ambivalens med rom for leserens egne projeksjoner.

Allegori/parabel/lignelse er en didaktiske sjanger som har til hensikt å belære. De er derfor alltid fortalt i en bestemt hensikt. De er derfor fortellinger som har helt tydelige metaforiske spor som alle peker en og samme vei. Lignelsen er for eksempel fortalt for å knytte den fjerne Gud til den nære hverdagen.

Symbol

Opprinnelig var "symbol" betegnelsen for en ring, stav eller mynt som ble delt i to for at delene siden skulle tjene som felles kjennetegn eller identifikasjonsmerke. Allerede i denne tidlige betydningen står begrepet som betegnelse for *en del av en større helhet*. Det er vanskelig å skille klart mellom metafor og symbol; det er heller snakk om glidende overganger. Men det er bare det viktige, monumentale metaforiske bildet som vil kunne få symbolsk betydning, ikke det flyktige og hverdagslige. ”Dels brukes det (symbol) om noget *ud over* det metaforiske, idet man dermed kan betegne hele den fiktive Virkelighed (”imaginary”) (Albeck 1969/1939: 202). Symbol er for eksempel en slags videreutvikling av allegori. Forskjell på symbol og allegori forklares slik: Allegori er en to-plans framstilling, der grensene mellom ”den egentlige” og ”den uegentlige” betydning er lett å skjelve. Symbolsk framstilling suggerer fram en betydning som er uløselig knyttet til selve uttrykket. Eksempel: Tarjei Vesaas: *Is-slottet*, Jens Bjørneboe: *Haiene*, Nikolaj Gogol: *Døde sjeler*.

Hverdagsmetaforen og den poetiske metaforen

Et annet viktig aspekt ved det litterære språket er at på et annet nivå, et refleksivt eller metakognitivt nivå, så virker møtet med litterære metaforer bevisstgjørende. Å "lese" metaforer kan være å bli konfrontert med skjulte aspekter, både av ens egen bevissthet og av ens egen kultur. Metaforen spiller en fundamental rolle for hvordan vi (helt ubevisst) skaper vår hverdagsforståelse. Ved å møte andre metaforer, for eksempel poetiske metaforer, framprovoseres denne ubevisste hverdagsforståelsen. Vi "tvinges" til å se ting på nye måter (Lakoff og Turner 1989:214): "Because poets lead us to new ways of conceiving of our world, poets are artists of the mind" (ibid.: 215):

Metaphor deals with central and indispensable aspects of our conceptual system. Through the masterful use of metaphoric processes on which our conceptual systems are based, poets address the most vital issues in our lives and help us illuminate those issues, through the extension, composition, and criticism of the basic metaphoric tools through which we comprehend much reality (ibid.).

Keith Oatley (Oatley 2002) viser på ulike måter hvordan det litterære språkets "virker", både ved hjelp av tropene, men også andre åpninger i språket "suggestiveness of other kinds":

The effects of fiction depend on tropes and on suggestiveness of other kinds. Literary language, as Sikora, Miall, and Kuiken (1998) found in a study of people asked to read Coleridge's "The Rime of the Ancient Mariner" tended to induce people to experience more affect, and to become more completely engaged in the enactment. The readers found also that the boundaries became blurred between themselves and the poet (ibid.:57)

Metaforer og mening i forskning

Sosialantropologen Clifford Geertz (Geertz 1973) er en av de første samfunnsforskere som tar metaforen med i betraktning.

Although very few social scientists seem to have read much of it, the literature on metaphor – "the power whereby language, even with a small vocabulary, manages to embrace a multi-million things" – is vast and by now in reasonable agreement. (...) In metaphor one has, of course, a stratification of meaning, in which an incongruity of sense on one level produces an influx of significance on another. As Peirce has pointed out, the feature of metaphor that has most troubled philosophers (and, he might have added, scientists) is that it is "wrong": "It asserts of one thing that it is something else" and, worse yet, it tends to be most effective when most "wrong". The power of a metaphor derives precisely from the interplay between the discordant meanings it symbolically coerces into a unitary conceptual framework and from the degree to which that coercing is successful in overcoming the psychic resistance such semantic tension inevitably generates in anyone a position to perceive it. (...) (ibid.:210/211).

Metaforer i hverdagen: Kopimaskinen blir levende

Mark Turner (Turner 1998/1996) beskriver ved hjelp av kognitiv teori hvordan metaforiske projeksjoner skaper ny mening, både i dagligliv og diktning. En veldig viktig kognitiv funksjon er at vi har en tendens til å "levendegjøre" hendelser i hverdagen. Vi gir dem mening på ulike nivå. Hendelser i livet er stort sett mekaniske eller naturlige hendelser, "event-stories", som i utgangspunktet ingen "mening" eller årsak har. Vi snubler fordi vi glemte å knytte skolissene, ikke fordi det var en mening med det. Vi har likevel en tendens til å *gi hendelsen en mening*. Denne meningen er farget av de diskursene vi søker mening gjennom. Er vi religiøse, var det kanskje en påminning fra Gud om å se oss bedre for i framtida. Gjøre en endring med livet. Vi har altså kognitivt en tendens, og samtidig en eksistensiell tendens, (de to aspektene hører

sammen), til å konstruere ”mening” ved å foreta en metaforisk projeksjon der en knytter dem til en aktør med en vilje eller hensikt:¹¹¹

”Parable extends story through projection. One type of extremely fundamental projection projects action stories onto event-stories. An action is an event with an actor” (ibid.:26/27).

Turner bruker Homers *Odysseen* som eksempel. *Odysseen* er en lang og myldrete ”spatial story of a journey”. Reisen går gjennom en romlig sti/vei (reisen) fra utgangspunktet (”source”) som var Troja, og til målet (”target”) som var Ithaka. På denne lange reisen dør hver eneste en av Odyssevs menn. Hvordan kan en slik reise kunne formidle annet enn død?

Homer chooses to present this complicated spatial event-story of a journey through parable: He projects onto it a simple spatial action-story in which there is one actor, Apollo, which is responsible for all these deaths” (ibid.).

Den projeksjonen som skjer, er altså en metaforisk projeksjon fra at noe ”bare skjer” (”event”) til at ”noe skjer gjennom guden Apollons inngripen” (”action”). Reisen er derved underlagt Apollons plan. Den har dermed fått en *mening*, guden Apollons mening med denne reisen. Mennesket er underlagt gudens vilje.

This looks highly literary, and of course it is, since this parable intricately projects a story of physical manipulation onto a story of a journey. But parabolic projections occur in literature because *they are already indispensable in the everyday mind* (ibid.). (min ut.)

I dagligspråket tenker og tolker vi kontinuerlig gjennom metaforer. Mark Turner viser hvordan vi alle gjør nøyaktig det samme som Homer gjør når han forteller om Odyssevs reise. Vi projiserer en fortelling med en handlende aktør (spatial action-story) over på en ren hendelse (spatial event-story). Når kopimaskinen streiker, en dagligdags hendelse for mange yrkesgrupper, kan vi for eksempel si med en metaforisk besjeling at ”kopimaskinen spiste dokumentet”. Vi ”forstår” en rent teknisk hendelse ved å projisere over en fysisk og romlig aktør som handler. Aktøren spiser mat/papir. Dermed kan vi skrike ”drittmaskin!” med god grunn. Det meste som skjer oss i hverdagen, er rene hendelser, det vil si ”spatial event-stories”, det er ingen grunn til at de skjer ut over nettopp at de er tilfeldige. Gjennom metaforen ”events are actions” transformerer vi dem til en ”action-story”. Kopimaskinen spiser dokumentet vårt, og ”vi er ikke lenger venner”. ”kopimaskinen liker meg ikke”, ”jeg hater kopimaskinen!”

Metaforer og religiøs tro

Veien fra Homers bruk av guden Apollon eller hverdagens spisende kopimaskiner og til religiøse teksters bruk av andre guder som aktører er ikke lang. Den danske teologen Sven Bjerg (Bjerg 1984/1981) viser en nær sammenheng mellom metaforer og religiøs tro. Metaforen overfører, som vi har sett, en mening til et nytt meningsområde.

Tilbake står nu at undersøge, om Guds virkelighet dog giver sig til kende i fortællinger gennem særlige sprogformer. Ved nærmere undersøgelse viser det sig, at troens sprog, som svarer til og på åbenbaringens virkelighet, må siges at være det metaforiske sprog, der i særlig ren kultur optræder i lignelsesfortællinger, som også i sig selv kan opfattes som metaforer (ibid.:149).

¹¹¹ Turners beskrivelse av denne projeksjonen kaller han ”ACTORS ARE MOVERS AND MANIPULATORS”

Den mytisk-kristne grunnfortelling, (for eksempel fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse), formidles gjennom mange fortellinger som støtter opp om hovedfortellingen, først og fremst lignelser. Sven Bjerg viser hvordan metaforen ”oplader sætningerne i den med metaforisk kraft”.

Det, som karakteriserer metaforen: at fortrolige og fremmede betydningshelheter støder sammen – genfinder man i f. eks. Jesu Gudsrigeligheter, hvor Guds virkelighet på en ejendommelig måte settes imod menneskets virkelighet. Lignelsesfortellingen arbejder med en metaforisk proces, som oplader sætningerne i den med metaforisk kraft. Lignelsen fungerer som en udstragt metafor (ibid.:165/166).

For et par generasjoner siden var folketeoriene i mer kontakt med religiøse metaforer, selv om ikke alle var religiøse. Barn som vokser opp i dag, lærer sannsynligvis om verden på en mer naturvitenskapelig måte. Når mennesker dør, kommer de ikke lenger til himmelen, men blir til jord. Dette fraværet av religiøse metaforer i våre moderne liv, er verdt å reflektere over i en didaktisk sammenheng. Poenget er på ingen måte at de er religiøse, men at de religiøse metaforene ga næring til meningsdelen ved den narrative livsmetaforen ”livet er en meningsfull reise” som vi alle er nødt til å forholde oss til. Derfor er den litterære fiksjonen blitt viktigere enn før. Den gir et rom for mening, for andres erfaringer, for transformasjoner, drømmer og motivasjon som den religiøse diskursen tidligere formidlet til så mange flere mennesker enn nå, direkte eller indirekte gjennom folketeoriene¹¹².

I artikkelen ”Magi, fantasi, fiksjon” framfører religionshistorikeren Lisbeth Mikaelsson (Mikaelsson 1999) en kobling mellom litteratur og nyreligiøs meningssøking i vår tid. Utgangspunktet er at det religiøse feltet er i ferd med å utformes på nye måter. ”Religiøse symboler og handlinger flettes i økende grad inn i kulturens store vev på måter som gjør at vår oppfatning av hva som er religion og religiøse funksjoner, er i ferd med å endres” (ibid.:7). Temaet er magi i moderne kultur, og Mikaelsson hevder at magi som tidligere framsto som et mystisk eller religiøst fenomen, *nå mer fremtrer som et litterært fenomen*. Markedet for okkult og alternativ litteratur er sterkt økende og kan være et uttrykk for nyreligiøse behov i vår rasjonelt begrunnede virkelighet. En fiksjonstype som fantasylitteratur er en viktig del av et slikt marked. Fantasylitteratur legger handlingen til en fantasi- eller utopisk verden som er befolket med fantastiske figurer. Fantasy-sjangeren har hatt en eventyrlig suksess spesielt hos barn og unge, med verker som *The Lord of the Rings* av J.R.R. Tolkien og *The Mists of Avalon* av Marion Zimmer Bradley.

Empati og historisk bevissthet

Filosofen Knut Erik Tranøy avslutter sin bok *Det åpne sinn. Moral og etikk mot et nytt årtusen* (Tranøy 1998) med et kapittel han kaller ”Sannheter, dikt og fortellinger”. Han tar utgangspunkt i det vi tidligere har sett som et viktig kjennetegn ved fortellinger, nemlig koherens, den indre sammenhengen som ligger i den avsluttede narrative formen. Han sammenligner denne formen

¹¹² Vi kan for eksempel finne mye protestantisk pågangsmot og handlekraft gjennom å studere ordspråkene, som slett ikke knyttes til en religiøs diskurs, men til en hverdagslig folketeoretisk diskurs fra fortida. Ordspråkene i Norge uttrykker skepsis overfor autoriteter og øvrighet som fut og prest, mot jåleri og pretensjoner og en viss form for nøyshet med det en har, og som en ikke venter å få gratis. Her er noen eksempler: ”Det er lett aa vere god naar det ikke koster”. ”Ein gjeng ikkje stigelaus til himmels”. ”En skal ikke gjøre seg til hane før en kan gale”. ”Det er for seint å spare når ein ser botn i mjøltønna”. ”Har en tatt fanden i båten, får en ro ham fram” (Christiansen 1988/1928).

med det logiske og argumenterende språket. Kompliserte forhold blir begripelige også for helt små barn ved en kombinasjon av koherens og rasjonalitet .

Noen budskap kan bare meddeles i en resonnerende eller argumenterende diskurs som gjør krav på sannhet eller en annen form for akseptabilitet – det gjelder for alt som forskere og filosofer sier i egenskap av forskere eller filosofer. Men det finnes også andre budskap og andre sannheter som bare kan meddeles i en ikke-faglig språkform – i romaner, noveller, lyrikk eller drama (Tranøy 1998: 211).

Tranøy finner videre at de to diskurser langt på vei overlapper hverandre, men det er interessante forskjeller. Fagprosa kan nedkortes og meddeles i form av sammendrag som kan formidle det vesentlige innholdet. Det er vanskelig å gi et lignende konsentrat av en litterær tekst. Det er på samme måte mye enklere å oversette fagprosa enn litterære tekster. Fiksjonstekster er ”innestengt” i det språket de først ble formet i. Litterære tekster må gjendiktes. Det gjør mye mindre inntrykk å få utlevert faglig korrekt statistikk over jødeutryddelsene enn å se Spielbergs film *Schindlers liste* på kino eller lese *Anne Franks dagbok*. Tranøy minner om den viktige rolle lyrikken hadde under den norske okkupasjonstiden, og ofte vil ha under ekstreme forhold i alle land.

Hvis statistikken, de nakne sannheter, var alt vi hadde, kunne vi ikke engang begynne å forestille oss den virkelighet som tallene skjuler. Den moralske virkning av lidelse transformert til statistikk skal ikke undervurderes. Det vi har behov for, er den sannferdige kombinasjon av statistikk og fortelling. Hvis den empati-forløsende beretningen ikke er en sann beretning, er kanskje empatien feilplassert (Tranøy 1998:312).

Fagprosa og skjønnlitteratur har en ting til felles, hevder Tranøy. Både skjønnlitteraturen og fagprosaen har evnen til å fremkalle graderte responser, vi kan begeistres, eller vi kan forkaste det vi leser. Det handler om de verdier som er forbundet med, eller er en integrert del av, den offentlige rasjonalitet. Og verdier er kulturbestemt og ikke vitenskapelige sannhetsverdier.

Empati og historisk bevissthet henger sammen. Det er både en empatisk tilskyndelse og en interesse for mennesker og levd liv som gjør at vi leser romanene fra 1800-tallet, eller bruker tid og penger på å se stadig nye tolkninger av Henrik Ibsens drama igjen og igjen. Det som er spennende - både med kunsten og livet - er at narrative problemer ikke løses en gang for alle. Kulturelt og historisk er de uttrykk for skiftende tiders holdninger til problemene; skiftende tiders forsøk på å løse dem. Holdningen til de "samme" fortellingene endres og utvikles.

Metaforer i A- klassen og i C-klassen

Tolkende samtaler om litteratur og tolkende samtaler om en religiøs tekst har samme meningsskapende mål, men de foregår innenfor ulike diskurser. Slik samtaler om litteratur foregår i klassene A, B og C ligner de delvis på hverdagssamtalene, det vil si de folkepsykologiske samtaler om folk, handlinger, motiver og evaluering av handlinger, og delvis på samtaler om meningsgivende spor eller tegn i teksten. ”Hvorfor kunne ikke Nora bare blitt hos Helmer?” ”Hvilke muligheter hadde hun egentlig da hun gikk?” ”Hvorfor heter stykket *Vildanden*?” Kan Ibsen si oss noe med dette stykket i dag?”

I forlengelsen av slike samtaler om tekster kan vi se trekk fra den tradisjonen for tolkning av tekster vi kan spore tilbake til hellenismens Alexandria slik det er redegjort for i kapittel 5. Det

søkes svar på ”da-meningen”: ”Hvilke muligheter hadde Nora da hun gikk?”, og på ”nå-meningen”: ”Kan Ibsen si oss noe med dette stykket i dag?”

Dette er tilnærminger til litteratur som har lite å gjøre med det Bourdieu kaller ”den rene lesingen” knyttet til det litterære feltet (Bourdieu 2000/1992: 408) eller til ”finkultur”. Tekstene i disse klasserommene behandles ikke som autonome kunstverk. De behandles som fortellinger fra fortid og nåtid som har fått en form for betydning som elevene skal være med å undersøke. Dette er tolkninger som er knyttet til vårt hverdagsliv, til vårt meningsskapende repertoar, vår folketeori, som hjelper oss til å bedre ”se” og forstå relasjoner både i hverdagen og i tekster. Samtidig utvikler slike samtaler metaspråklig og refleksiv kompetanse. De lærer videre elevene å skille mellom seg og sitt, og det som gitt oss fra fortida (Bruner 1997/1996).

Klassene A, B og C forholder seg helt ulikt, både når det gjelder interesse for litterære tekster, men også til slike tolkende samtaler om litterære tekster¹¹³. Samtalene om litterære tekster fungerer godt i C-klassen på Byskolen. Læreren bruker mye tid på det, og elevene er samstemte¹¹⁴, de liker det. Noen synes det er noe av det aller fineste i norsken. I A-klassen fungerer slike samtaler ganske dårlig. Læreren, som er erfaren og flink til å knytte tekstene opp mot elevenes egne liv og erfaringer, får likevel respons bare fra noen få. De responderer ikke på åpningsene i tekstene, på gåtene.

A-klassen har glemt

Når elevene i A-klassen blir spurt i intervjuene om litteraturen de har lest i klassen, husker de fleste lite. Det er viktig å være klar over at en grunn til at disse tekstene er glemt hos såpass mange av elevene, er at de leser lite, at en del av dem sannsynligvis mangler den nødvendige forforståelse, de mangler meningsgivende kulturelle skjema for lengre narrative forløp i skriftlige tekster. Da vekkes heller ikke det narrative begjær. De har ingen forventning om meningsskapende koherens i fortellingen, og de finner den da heller ikke.

Are er en av dem som ikke leser bøker, og som ikke husker det de har lest. Han vil egentlig helst at læreren skal lese høyt for dem. Da er det lettere å få med seg innholdet. Hans alternative forslag til slutt i det følgende sitatet fra intervjuet, viser at det nok er her problemet ligger. Han trenger hjelp til å få med seg hva teksten handler om, m.a.o. hjelp til å finne koherens. Han trekker fram høytlesning som positivt:

(Int.Are A0604)

I: Annet i norsktimene som har vært o.k.?

A: Da vi leste høyt en bok, vi kunne ha lest høyt flere bøker, liksom, hele klassen da, det er bedre enn når vi leser de tørre tekstene i boka, norskboka da..

I: Ja, du synes det er bedre å lese en hel bok sammen?

A: Ja, egentlig.. eller så kunne man lest selv i timene og på slutten av hvert kapittel løst noen oppgaver, liksom, så får du med deg mye, pluss at du husker bedre.

I: Så, det å lese i norskboka er ikke ..

¹¹³ I det halve skoleåret jeg fulgte undervisningen i B-klassen i 10.klasse, leste de lite litteratur. De drev med språkhistorie, og forberedte avsluttende eksamen i bokmål og nynorsk. Mye handlet derfor om skriving i dette halve året. Jeg har fått kunnskap om deres opplevelse av litteratur på skolen indirekte ved å intervju elevene om det de har gjort før jeg begynte å observere undervisningen. Jeg bruker derfor ingen eksempler fra denne klassen.

¹¹⁴ Bare en elev i C-klassen er ikke helt enig.

A: Nei, folk sløver og får det ikke med seg så..Hvis du leser inne i deg, det er klart, det hjelper litt, men ikke så mye som hvis en leser høyt.

Når du som Are kanskje strever med å finne ut hva tekstene faktisk handler om, er det ikke så underlig at han ikke har overskudd til å interessere seg for hva de "egentlig" handler om, d.v.s. gjennom tolkende samtaler.

Å lese for det narrative begjær

I A-klassen fascineres elevene først og fremst av handlingen eller plottet. Noen lar seg gripe av det narrative begjær og vurderer gjerne slutten som "god" eller "ikke god" når de holder foredrag om selvvalgte bøker. Dette viser at de finner koherens og narrativ mening i tekstene. Flere av jentene leser serielitteratur i observasjonsperioden; bøker som de låner av hverandre.

Serielitteratur leses metaforisk på et nokså begrenset nivå, den virker lite overskridende, men heller rituelt bekreftende. Leserene tar utgangspunkt i fascinasjon for handlingsforløpet som har forutsigelige handlingsstrukturer, eventuelt med identifikasjon med en karakter eller med et miljø (Appleyard 1994/1991). Keith Oatley bruker to ulike metaforer for å beskrive forskjellen på lesing av populærlitteratur og lesing av andre litterære tekster. Han sier "the reader is *transformed* or *transported* by what he reads" (Oatley 2002: 41). Å lese populærlitteratur er å bli "transportert" fra begynnelse til slutt, en annen metafor er å reise på pakketur. Å lese metaforisk kan være å bli "transformed". Men vi har også sett at omfattende erfaring med slike enkle og forutsigelige tekster er nødvendig for å få lesetrening, og for mange en nødvendig forutsetning for senere å kunne bli "transformed".

"Dybde" i C-klassen

I kapittel 4 refereres C-klassens forhold til både litteratur og til nasjonalromantikken slik den framstilles i malerkunst på Nasjonalgalleriet. Vi ser hvor velvillige elevene i denne klassen er blitt i løpet av de to siste åra på ungdomsskolen, både til klassisk kunst og kultur, men også til samtidslitteratur som de leser selv (Lars Saabye Christensen, Jostein Gaarder, Erlend Loe, Mads Larsen, Nick Hornby m.fl.), og vi ser at de kan finne denne litteraturen "dyp". De venter nå at den skal nå bety noe mer enn seg selv, det vil si at et betydningsområde metaforisk transformerer noe nytt. De er inne i en diskurs rundt kunst som krever "dybde" og "betydning". Da er det nytt rom for tolkning.

Hva består så denne "dybden" egentlig i som C-klassen nå er begynt å lete etter og finner mening i? Det "dype" er rett og slett den metaforiske lese måten som deles i kulturen. Man konstruerer selv "dybde". Den litterære teksten gir noen kulturelle tegn som litteraturleseren responderer metaforisk på.

Den danske litteraturforskeren Pil Dahlerup (Dahlerup 1991) refererer Jonathan Culler som hevder at det er leserens *forventninger* som realiserer teksten. Han bruker lyrikk som eksempel og sier at lyrikk fordrer en "lyrisk", det vil si metaforisk lese måte for å kunne bli realisert som lyrikk. Han tar rett og slett et avisutklipp og leser det som lyrikk. Det er fullt mulig, men han viser også at det blir nokså likegyldig lyrikk. Teksten må også ha noe å by på.

Dahlerup viser et eksempel fra sin egen undervisning. Studentene kom til timen med en lærebok i bilkjøring og følgende utsagn ble lest metaforisk, som lyrikk: "Når man kommer til en bakketopp, skal man sette farten ned".

Læst som kørelære giver disse linier nogle praktiske anvisninger i en konkret situation. Læst som lyrik får linierne symbolsk betydning. De kommer til at angive en livslære: hvis man når et høydepunkt i tilværelsen, skal man stoppe op. Denne livslære er uttrykk for en resignation, en angst for utfoldelse. Det der skjer i dette tilfælde, er, at læseren ikke kan forestille sig, at et dikt virkelig handler om, hvordan man rent faktisk skal køre bil. Derfor tager læseren ordene i overført betydning og laver en livslære ud af en kørelære (ibid.:13).

På samme måte realiseres religiøse tekster først som religiøse gjennom en religiøs leseemåte. Først da kan de få mening, det vil si religiøs mening for leseren. Middelet er og blir metaforen – uansett hvilken symbolsk mening som konstrueres.

Metaforer og dikt i A-klassen

Noe skjedde med litteratursmaken i C-klassen på Byskolen fra 8. til 10. klasse. Men noe skjedde også i A-klassen. Lærer "Liv" prioriterer arbeidet med det litterære språket høyt. Hun vet at det må skje på en spesiell måte i denne klassen der mange elever har liten motivering med seg hjemmefra når det gjelder både fortids- og samtidskultur. Elevene i A-klassen har lite som kulturelt knytter dem både til en litterær kanon eller til samtidslitteraturen¹¹⁵. Læreren minimaliserer derfor dette arbeidet, men sørger for at de leser og framfører. Hun legger imidlertid mye vekt på det metaforiske språket i elevenes egen skriving. Dette liker elevene i denne klassen.

Metaforer i prosa: Mette, Are, Mirah og metaforene.

Dette kapitlet skal avsluttes med to eksempel fra A-klassens skriving rundt metaforer. Først tre utkast til kåseri eller essay. Disse tre utkastene befinner seg på tre ulike nivå på veien mot å bli "transformed", mot å bruke språket til å tenke nytt og annerledes. Det dreier seg i disse eksemplene samtidig om å bruke språket refleksivt eller metakognitivt. Med Jerome Bruner kan vi si å jobbe mot å utvikle språkets paradigmatisk muligheter, det vil si å sprengre "begrensningene" som også alltid ligger i det syntagmatiske språket, tidslinjen som fanger handlingen inn i et "hva skjer?" innenfor det som er fortellingens tid, til å stille spørsmål som sprenger den lineære strukturen som "hva eller hvordan er noe?"

Lærer Liv har i det følgende eksempelet satt klassen til å skrive refleksivt, de skal skrive et essay eller et kåseri med utgangspunkt i et dikt av Olav H. Hauge som er metaforisk, enkelt og kort, nemlig diktet "Eit ord", og tittelen på essayet eller kåseriet skal være metaforen "broer".

Eit ord

Eit ord
ein stein
i ei kald elv.
Eg lyt ha fleire steinar
skal eg koma yver.

Olav H. Hauge

¹¹⁵ Dette kan selvsagt komme til å endre seg når elevene blir eldre og opptrer i andre kontekster.

Mette og metaforene

Mette leser ikke. Mette husker ikke noe av litteraturen de har lest i klassen. Hun leser heller ikke på fritida ut over litt ukeblader. Hvordan responderer Mette på Olav H. Hauges metafor?

Mette¹¹⁶ uttrykker ingen optimisme for livet sitt etter ungdomsskolen, ingen tro på framtida for sin egen del. Mette virker trist og deprimert både i 9. klasse og i 10. klasse. I en logg elevene skriver midt i 9. klasse, ber læreren dem svare på om det er noe de gleder seg til som de skal gjøre i norsktimene. Mette svarer: ”Har jeg noe å glede meg til?”¹¹⁷ Alt Mette har liggende i skrivemappa, unntatt teksten som her skal refereres og en jobbsøknad, handler om mord, ulykke der hovedpersonen blir lam (reportasje, novelle) eller angst for mordere (novelle).

”Ein stein” er ”en stein”

Her er Mettes utkast til essay.

(Skrivemappe, Mette A, 02,03,04)

Over elven

Over elven. Det er det jeg ville. Men midt ut i elven lå det bare en stein. Jeg tok foten min ut i vannet og kjente det kalde vannet. Jeg fant en stor stein til som jeg kastet uti. Jeg gikk rundt og lette etter flere steiner. Jeg måtte minst ha ti steiner til hvis jeg skulle komme meg over. Jeg fant bare småsteiner. Hvor var de store? Jeg skulle over! Om jeg så måtte lime sammen småsteinene. Men ikke på tale om jeg gadd å gå i vannet over. For våt på kjolen måtte jeg jo ikke bli. Når jeg gikk litt inn i skogen, fant jeg mange steiner og kom meg endelig over.

Mette har brukt lite tid på denne teksten, skriver hun i loggen som følger skrivemappa. Selv om hun sikkert kunne ha skrevet en mer reflektert tekst om hun hadde brukt mer tid, er det tydelig at hun overhodet ikke responderer på det åpenbart metaforiske i diktet. Både ”ord” og ”stein” står i diktet. Hun svarer på oppgaven ved å skrive en lineær fortelling om å komme seg praktisk og konkret over en elv ved hjelp av mange steiner uten å bli våt; noe jeg-personen klarer til slutt. Hun kommer seg ikke ut av fortellingens ”hvordan?” med begynnelse, midte og slutt og over i det paradigmatisk spørsmålet ”hva?”, hva gjelder til tross for tid, hva er hevet over tidas flyktighet akkurat nå i vår samtid? Essaysjangeren inviterer til refleksjon, til å bruke språket metakognitivt og ikke bare narrativt slik folkepsykologien gjør.

De metaforiske implikasjonene i oppgaven er åpenbare. Diktet heter ”Eit ord” og handler om steiner i ei elv. Elevene er bedt om å skrive et essay med tittelen ”Broer”. Men Mette responderer ikke på det metaforiske. Hun kommenterer heller ikke at diktet faktisk heter ”Eit ord”. I Mettes tekst er en stein en stein.

Mette er ikke fornøyd med denne teksten, men hun er heller ikke særlig fornøyd med noe av det hun har skrevet. Hun skriver i en logg i skrivemappa:

(Skrivemappe, Mette A, 02,03,04)

¹¹⁶ Mette er presentert i intervjudelen.

¹¹⁷ (Logg Mette A 0103).

”Broer-teksten; Jeg er ikke stolt over teksten. Jeg fikk oppgaven når innleveringen snart var, men jeg fikk skrevet den. Har den bare i første utkast”.

Det behøver ikke være en sammenheng mellom Mettes avmakt i sitt liv og hennes manglende metaforiske erfaring. Men det kan være det. Hun reproduserer imidlertid veldig mye mediestoff, vold, drap, mishandling, noe som vil bli tematisert noe mer i intervjudelen.

Are¹¹⁸ bygger broer

Ares essay rundt temaet ”Broer” skal så presenteres. Are leser ikke hjemme og husker ikke stort av det de har lest i norsken. Men Are er blitt stadig mer interessert i diktskriving. Han forteller i intervjuet at arbeid med dikt og diktskriving hjelper ham nå på alle måter når han skriver.

Ares utkast og svar på denne oppgaven kommer til å ligne mer på et kåseri enn et essay, noe som var helt greit ifølge oppgaveteksten. Da kan vi metaforisk si at han beveger seg et lite stykke oppover langs den paradigmatiske aksene, men ikke særlig langt. Ares tenkning rundt temaet er mer språklig assosiativt enn reflekterende. Det ene ordet tar det andre. I ”Broer” assosierer han dikteren Hauges ”bro” til den ”bro” de tre bukkene Bruse tramper over i eventyret. Assosiasjonen er i utgangspunktet mer språklig enn refleksivt begrunnet. ”Bro” og ”elv” hos Hauge assosieres til ”bro” og ”elv” i folkeeventyret. Dette utgangspunktet gjør teksten mer muntlig og altså i retning av det småpratende og uhøytidelige kåseriet. Are kaller det ”en tekst” og er ikke så opptatt av sjangerdefinisjoner. Verken Ares ”tekst” eller kåseriet har større pretensjoner enn litt tankelek og kanskje underholdning. Men Ares grep blir her etterhvert både metaforisk og poetisk. Han setter sin egen verden opp mot eventyrets verden som han selv går lekende ut av og inn i. Det er blitt litt kåseriaktig uten å ha pretensjoner om å formidle annet enn litt humor og språklek. Han reflekterer ”hvis det hadde vært meg”, men det er som tankelek mer enn som grunnlag for å si noen ”dype” sannheter om livet eller om verden. Men Are kommer faktisk et stykke på vei, og han er på sporet av metaforenes muligheter. Han har forstått hva læreren spør etter.

(Skrivemappe, Are, A, 02,03,04)

Broer

Når jeg tenker på at han må ha flere steiner for å komme over, tenker jeg på bukkene Bruse som skulle over brua for å spise seg fete. Selv om de visste at det var et troll under broa, tenkte de på den gode maten som var på den andre siden, gresset altså, jeg hadde tenkt på at hvis jeg ble fet, så kom en eller annen bonde til å spise meg. Da hadde jeg foretrukket å dø raskt av Troll. Men siden det ikke ble sagt noe i Bukkene Bruse, om de var tamme eller ville, så hadde jeg vel kanskje gått over.

Hvis det hadde vært meg som hadde vært i situasjonen til bukkene, bare det gjaldt om mat ikke om gress, da ville jeg nok klart å banke opp trollet og løpt bort til maten hvis jeg hadde vært skikkelig sulten,.. og da mener jeg sulten..ikke bare småsulten.

Men hvis det hadde så vært at jeg ikke hadde kommet over denne broa da..da ville jeg nok bygd en bro, stein etter stein!

Hadde noen prøvd å ødelegge, da ville jeg banket dem så de ikke kunne ødelagt for meg fordi den maten skal jeg ha hvis jeg er SULTEN.

Men det er klart det ville tatt en veldig lang stund før jeg ville blitt ferdig med denne brua..

Hvis jeg noen gang hadde blitt ferdig..

Det ville gått uendelig med stein før jeg hadde blitt ferdig med den broa..men det hadde nok vært verdt det!!

Så hadde jeg spist alt..gått over og ødelagt broa. Jeg ville jo ikke at noen andre skal finne det gode stedet hvor all den gode maten er!!

¹¹⁸ Are presenteres i intervjudelen.

Da jeg hadde kommet hjem og min mor spør meg om jeg er sulten kan jeg si mett, ”nei, nå har jeg aldri jobbet så hardt for å få litt å spise, ikke noe mat til meg takk.. jeg går og legger meg!” Selvfølgelig vil min mor lure på hva jeg snakker om..men det vil jeg vel ikke fortelle??? Da kan jo hun bli nysgjerrig og går over den brua med trollet... kanskje trollet ville spist henne i stedet...

Teksten er ikke særlig godt gjennomarbeidet, heller ikke særlig godt gjennomtenkt. Innledningen virker konstruert. Men han skriver seg varm. Det blir mer humor og lek og flere poenger etter hvert. Teksten slutter med en flott metatekstlig kommentar. Han kan ikke fortelle mor hva han har opplevd når han kommer hjem. Da kan hun jo ”bli nysgjerrig og gå over brua med trollet.. kanskje trollet ville spise henne i stedet...”:

”Ein stein” eller ”en hel sandkasse”

Mirah er ei skoleflink jente med akademiske ambisjoner for framtida. Hun leser også en del på fritida (for eksempel *Harry Potter*, *Ringenes herre*), og hun har, som mange av de andre minoritetsspråklige elevene, valgt å beholde nynorsk. Grunnen er strategisk: ”kanskje jeg trenger det på videregående”, men når hun først har valgt det, så synes hun der er ”ganske gøy å ha det, egentlig” (Int. Mirah A,0604).

Mirah er også en av de få i denne klassen som husker all den litteraturen de har lest på skolen, og hun likte *Synnøve Solbakken* spesielt godt. Hun forteller også at hun har en yndlingsfilm som hun stadig ser om igjen på video, og det er ”Den siste samurai”. Når hun omtaler den, er det tydelig at hun tolker den symbolsk. Den har helt tydelig en betydning for henne som går ut over handling og identifikasjon:

(Int. Mirah A,0604)

Det er jo på en måte om et folkeslag som har vært, som er blitt borte, veldig fin, jeg har sett den flere ganger. Det handler om kulturer som blir borte på en måte og så nye og gamle skikker. Hva vi kan lære av det.

I skrivemappa til Mirah ligger et utkast til et essay. Også hun har skrevet med utgangspunkt i Olav H. Hauges dikt ”Eit ord”, og med tittelen ”Broer”.

Mirah har skrevet i sin kommentar at teksten er for kort slik den foreligger. Ellers er hun fornøyd: (Skrivemappe, Mirah, A, 02.03,04)

Jeg synes innholdet i denne teksten er bra. Jeg har brukt virkemidler som sammenligninger, bilder, og gjentakelse.

Mirah beveger seg langt opp på den paradigmatisk aksene i sitt utkast til essay. Hun gjør det læreren ber henne om å gjøre. Hun responderer på metaforene og skaper nye metaforer som sier noe helt annet om ”ord” i vår samtid enn Hauges dikt. Mirah behersker ikke bare metaforene, hun behersker også det metakognitive og refleksive språket presist og på et høyt nivå.

Dikteren Olav H. Hauge bruker ”steinen” som metafor for ”ordet”. Den kalde elva blir metafor på en kald verden der ordene er få. Her trenges derfor flere ord menneskene i mellom.

Mirahs utkast til essay sirkler rundt den samme tematikken. Men der Hauges ord er for få, tar hun utgangspunkt i en verden der ordene er blitt for mange. Hun må skape en annen metafor enn dikteren Hauge for å gi mening til ordene i sitt liv i informasjonssamfunnet. Mirah går på et vis i dialog med Hauges dikt. Hennes metafor for det kontaktskapende ordet, er ikke den monumentale steinen, men det flyktige sandkornet som er overalt, i timeglasset der sanden renner: bare hennes

egne ”ord” utgjør en hel sandkasse: Ord som knytter sammen, ”bygger broer” fra Brasil til Russland, men som også ”babler om katastrofer”, det vil si gjør oss helt immune mot ordenes innhold: ”Dagene våre er fylt av ord, mange ord.” Dette er m.a.o. en helt annen, og kanskje mer historisk oppdatert metafor enn Olav H. Hauges stein i elva.

(Skrivemappe, Mirah, A, 02.03,04)

Broer

Jeg er et av de menneskene som noen ganger ligger helt rolig mens jeg kan se for meg tankene mine suse omkring. Jeg ser ordene mine renne nedover som sandkorn i et timeglass, ord som jeg har sagt til andre mennesker. Radioen som ligger alene på gulvet, babler om nye katastrofer som skjer i verden. Jeg strekker en arm ut, slår den av, og omverdenen blir stille. Helt stille.

I dag har vi mange virkemidler for å skape kontakt: Internett, radio, fjernsyn og samarbeid mellom land. Vi knytter oss sammen. Bygger broer, fra den tetteste regnskog i Brasil til Russlands øde marker.

Dagene mine er fylt av ord, mange ord. Jeg gir ord og får ord tilbake. Noen av ordene jeg får, lokker frem det beste smilet mitt, mens andre ord spotter meg rett opp i ansiktet.

Dagene mine er fylt av ord. Hvis jeg hadde samlet alle sandkornene mine, ville jeg hatt en hel sandkasse.

Mirah responderer altså metaforisk på en metaforisk tekst. Samtidig får møtet med Hauges metafor henne til å reflektere over sine egne metaforer. Hun resonnerer utenfor narrativ tid, hun uttaler seg paradigmatisk om ”livet” og ”verden” akkurat nå.

Disse tre elevene befinner seg på ulike nivå i sin språklige utvikling. For Mette står det litt stille. Men Are har fått teften av metaforene og kjenner at han lærer mye om å skrive for tida. Mirah skaper nye verdener.

Diktprosjektet i A-klassen

I løpet av observasjonsperiodene har klassen to lyrikkprosjekt. De leser noen dikt sammen i klassen, men læreren er omhyggelig med å understreke at de selv skal finne fram til dikt de liker, og som de vil la seg inspirere av når de skriver.

Are skriver dikt

(Int. Are, A, 0504)

I: Hvis du tenker tilbake på det du har måttet gjøre her i norsken, er det noe du husker som spesielt håpløst, som du ikke har likt i norsken?

A: Nei, men i 9. klasse da vi drev mye med dikt, det synes jeg var morsomt...

I: Vet du, jeg husker så mange bra dikt fra den første perioden jeg var hos dere.. Dere holdt jo på i mange uker.

A: Vi har jo ikke slutta da, men det var veldig mye i fjor, veldig bra ..

I: Fortell om hvorfor du liker dikt. Mener du å skrive dikt, eller at du bare likte dikt..

A: Det er en bra måte å uttrykke seg på, liksom man skal skrive skildringer, kontraster og bilder inn i et dikt - enten rimer det, da blir det ekstra fint, men du har dikt som ikke rimer, synes det er bedre å lese dikt enn gamle kjedelige tekster der poenget kommer helt på slutt..

I: Har det noe med lengden på teksten å gjøre?

A: Nei, egentlig ikke..kunne godt vært et dikt på fem sider. Du kan skrive om hva som helst, liksom, om det som interesserer deg mest, så det er ganske lærerikt, ganske deilig, egentlig..

I: Har du lest dikt andre steder enn på skolen?

A: Har en diktbok hjemme som jeg har lest litt i, liksom..

I: Så du har vært borte i det, ja, har vært borte i det før..

A: Så først gikk jeg til dataen og fant noe dikt, noe jeg likte. Ja, sånn, det er ganske bra, egentlig.

I: Jeg tenker på at dere har lest dikt opp i klassen, synes du det er o.k.?

A: Ja, jeg synes det er ganske greit.

I: Er det noen av diktene du liker godt som de andre har skrevet?

A: Ja, mange er ganske bra, egentlig..mange er dårlige også, da!

I: Hva med poptekster, at det er en slags dikt? At du hører etter på musikk..

A: Nei, egentlig ikke.. Hører ikke så mye etter, egentlig..

I: Pop er kanskje galt ord, jeg er ikke så inne i det dere hører på..

A: Hip hop og sånn rimer, da

I: Men det er ikke noe du er spesielt opptatt av, da, nei..Så det er dikt du liker best? Er det noen dikt i pensum du har likt, eller er det mer det dere har skrevet selv?

A: Det er mer det å utvikle seg selv, skrive om hva vi vil, er det beste, synes jeg.

I: Er det noe poeng å lese dikt i norskboka, da?

A: Ja, man må jo lese dikt for å lære dikt, en må jo lære regler og sånn..

I: Læreren deres driver jo mye med metaforer og sammenligninger, rytme og sånn..

A: Ja, det er morsomt når du begynner å skrive selv og ser at det virkelig blir noe, liksom, at det ikke bare blir tull, ja, tull kan det jo lett bli, da..

(Latter)

I: Har du skrevet om noen dikt? Laget flere utkast?

A: Ja, ja, egentlig bare skriver jeg diktet rett ut og så bare ser åssen det blir, enten blir det bra, og da beholder jeg det, blir det dårlig, så kaster jeg det. Jeg skriver mest dikt som rimer.

I: Kjenner du andre som er opptatt av dikt sånn som deg?

A:Nei, vet egentlig ikke..vet jo ikke om alle i klassen synes det er gøy å skrive dikt, vet ikke riktig

(...)

I: Men dikt er blitt mer din greie ..

A: Diktskriving hjelper meg alle veier, liksom –

I: På hvilken måte? Kan du si litt mer om det?

A: Du vet skildring i dikt, skildringer kan jeg putte inn i, bruke i tekster, jeg, du vet filosofiske tekster, plutselig merker jeg at jeg kan skrive sånne tekster – det er skikkelig artig. Jeg hadde skrevet et dikt. På tentamen så begynte jeg å filosofere rundt diktet mitt. Tankene bare kom fordi jeg hadde skrevet det diktet.

I: Så det er ikke bare dikt, da? Egentlig så merker du også blitt flinkere til å skrive rett og slett?

A: Ja, det er ganske deilig..

Her er et av Ares dikt, skrevet i 9. klasse:

(Skrivemappe, Are, A, 02,03,04)

SOMMEREN

Sitter og ser ut over det stille havet

Alt er stille

Ikke en sjel er å se

Trodde jeg var alene

Til en gruppe bråkende menn kommer og roter alt til

Diktet prøver å fange en stemning, en naturopplevelse. Det har en romantisk undertone. Natur versus kultur. Det er ikke klassen mest reflekterte dikt, men viser et alvor og en søking etter et helt nytt språk. I skrivemappa har Are skrevet en vurdering av sin egen læringsprosess når det gjelder skriving:

(Skrivemappe, Are, A, 02,03,04)

Vi har lært mange ulike sjangere, men fortsatt liker jeg best å skrive dikt.

Jeg synes man kan beskrive mer med fine ord som rimer i dikt enn å sitte og lese lange tekster hvor poenget nesten kommer ut på slutten. Og dikt har en særegen klang hvor det både er humor og sorg. Det er derfor jeg fortsatt liker diktsjangeren.

Ninas dikt

Nina er den i klassen som får høyest karakterer i norsk, og hun er sannsynligvis den som leser mest i denne klassen¹¹⁹. Hun husker godt det de har lest av litteratur fra 1800-tallet, men likte best de to novellene. Ellers var hun ikke så begeistret, sier hun, men hun liker mange dikt.

Etter lyrikkprosjektet i 9. klasse, skal de skrive i loggen hvilke lyrikere de har likt best. Hun knytter arbeidet med de poetiske tekstene til sitt eget liv, til å finne et språk som uttrykker hennes egen identitetsutvikling, et språk hun ikke viser i det daglige. Nina har valgt Aslaug Vaa og Inger Hagerup som egne forfattere. Hun begrunner valget slik:

(Skrivemappe, Nina, A, 02,03,04)

Av "mine" diktere liker jeg best Aslaug Vaa. Hun skrev litt pessimistisk, og det liker jeg. Jeg er ikke så positiv som jeg virker, og jeg kunne kjenne meg igjen i noen dikt. Selv om diktene er litt voksne. Jeg skrev ikke om Inger Hagerup, men jeg liker svært godt hennes dikt. De har ofte et skjult budskap. I alle fall slik jeg oppfatter det.

Nina har også valgt et yndlingsdikt:

Ja, jeg har funnet et dikt jeg liker svært godt. Det heter "Våre små søsken", og det er skrevet av Inger Hagerup. Jeg liker det så godt fordi innholdet er veldig sant. Vi må ta hensyn til de som har mindre "bagasje" enn oss.

Nina skrev mange dikt i løpet av prosjektperiodene. Her er noen eksempler som er tungt metaforisk ladet, og der hun får fram litt av melankolien hun synes hun finner gjenklang av hos Aslaug Vaa og i sine egne tanker:

I ENDEN AV TUNNELEN

Ingen vet hva som venter
i enden av tunnelen
Noen prøver å finne
ut hva
under hele reisen
uten å komme frem
til riktig svar.
Andre konsentrerer seg
om å kjøre riktig
og følge veiskiltene.
Ingen vet hva som venter
i enden av tunnelen.
Kanskje når du kommer ut
befinner du deg på en endeløs vei.
Eller kanskje en ny tunnel
venter noen hundre meter unna.
Dette får vi ikke vite
før vi kommer ut av tunnelen
Kanskje er det best å leve i uvisshet?

LIVET

Før var jeg Alice
i Eventyrland
og alle håp
var lysegrønne
Men livet blir verre og verre

¹¹⁹ Opplyst av læreren.

det har jeg måttet skjønne
Men kanskje skydekket letter
Hvem vet hva fremtiden bringer?

JEG SKULLE ØNSKE
Jeg skulle ønske
alle hadde det like bra
som meg
Jeg skulle ønske
alle hadde like mye penger
som meg

Men hvordan kan hele verden
få det bedre
uten at jeg
får det verre?

Ninas dikt bærer preg av åpenhet og interesse for diktsjangeren. De er samtidig preget av et dypt alvor. I det tredje diktet stiller hun et etisk spørsmål. Bruk av gjentakelsen er bevisst og virker sterkt.

Her er noen av Karens dikt. Hun leser også leser mye på fritida. I likhet med Nina formidler hun sterke metaforer og et dypt alvor:

RIKDOM
Du tror du har det vondt
men hva er smerte for deg?
Du har mat på bordet
klær på kroppen
noen som bryr seg
Du er en av de rikeste i verden!

KULDE
snøen gnager i skoa
jeg er stiv av kulde
frostrøyken siger ut av munne din
du kan ikke se meg
Du er borte

SOMMERLEK
Sommerlek
fjortende sommer på rad
den er ikke hva den engang var

HAIKU DIKT
Mørket er
mørkt
Ingen kan se
meg

Her er flere eksempler fra klassens selvskrevene lyrikkbok:

Yolanda:

MITT LIV

Mitt liv
er annerledes
en svart-hvit film
som aldri
ender
alle dagene som
går
alle kommentarene jeg
får
tanker jeg aldri
glemmer

Maja:

FUGLER

Fugler er fri
Det eneste de tenker på
er å fly
høyt oppe i det blå
hvor det sjeldent er grått.
Fugler trenger ikke vende hjem
De vil alltid fly vekk
Men du er stengt inn i et bur
Du trenger min hjelp
Det gjør deg til min venn

Siri:

HAIKUDIKT

Stillest vann
Har dypest grunn
Jeg er stille

Språk om håp

Elevene i A-klassen skriver sine dikt med stort alvor, og de liker det. Ingen har noe direkte vondt å si om diktprosjektene i de loggene de skriver, og de vet at målet er at de skal øve seg systematisk på å bruke metaforiske bilder. Diktene kan være humoristiske, men handler for det meste om alvorlige ting: Kulde, ensomhet, at livet var enklere før de ble 14 og 15, da lekens regler gjaldt. Nå er det meste alvor. Og de vet ikke hva som venter ”i enden av tunnelen”.

Det som er fascinerende, er om en konfronterer dette alvorret med det som disse elevene har satt opp som sine yndlingsdikt (se s. 168). Åtte har valgt ukompliserte barnedikt. Hagerups humor og lek og letthet i barnediktene er det få spor av i elevenes egne dikt. Ingen har valgt modernistiske dikt som yndlingsdikt, men de skriver – som det framgår over - ganske modernistisk selv.

Håp er språk, skriver Zygmunt Bauman (Bauman 2004). Han begynner i det følgende sitatet med å sitere George Steiner:

As George Steiner puts it, "It is because we can tell stories, fictive or mathematical-cosmological, about a universe a billion years hence; it is because we can... conceptualise the Monday morning after our cremation; it is because "if" sentences...can, spoken at will, deny, reconstruct, alter past, present and future, mapping *otherwise* the determinants of pragmatic reality, that existence continues to be worth experiencing. Hope is grammar".

This feat, Steiner hastens to add, is nothing short of a miracle. Just think of 'the future of "to be", of the "shall" and the "will", whose articulations generate the breathing-spaces of fear and of hope, of renewal and innovation, which are the cartography of the unknown'. The amazement felt at the stupendous, awe-inspiring accomplishment of human inventiveness is itself hardly amazing; the package deal with worthiness, the absurd with sense, fear with hope, has been perhaps the best bargain humanity ever struck (Bauman 2004:101).

""Livet er en meningsfull reise" er vår mest grunnleggende metafor. Hope is grammar", sier George Steiner. Men dette meningsaspektet som gir håp, må vi rett og slett lære å skape. Tidligere rom for mening er ikke lenger tilgjengelige i vår sekulariserte tid. Våre hverdagslige meningsaspektet er kontinuerlig utfordret i vår moderne medietid.

Kap. 8: Intervjudelen

...it is increasingly clear that one does not *explain* how culture affects minds but *interprets* its influence in some understandable way. (...) How culture influences mind in particular instances seems better told in a series of connected narratives, likeness among them suggesting the generality of a *genre* rather than an explanatory theory (Bruner 2001: 206).

Del 1: Teori og tolkningsrammer for intervjuene

Hva er ”kultur”? ”Kultur” er flyktig og allestedsnærværende. Med utgangspunkt i folketeorien definerer Bruner kultur slik:

For our purposes, culture represents a balance between what a wider community takes as canonical or predictable social reality, and what individuals or groups within that community conceive as possible worlds alternative to the canonical one. We thus treat ”culture” as a dialectical interplay between the canonical, usually hardened into institutional forms, and possible worlds generated by interests at variance to the canonical, but also sometimes institutionalized in, for example, theatre, criticism or fiction. Partly at the goading of constitutional lawyer, David Richards, we came to speak of the canonical as existing in a noetic space of possibilities (Bruner 2001:207).

Hva gjør så ”kultur” med oss, med bevisstheten vår, identiteten vår, tankene våre, språket vårt? Kulturen gjør det meste, men det er et område som ikke lar seg *forklare* på en enkel måte, sier Jerome Bruner: ...”it is increasingly clear that one does not *explain* how culture affects mind but *interprets* its influence in some understandable way” (ibid.:206).

Narrativ utvikling av selvet¹²⁰ og familien ”Goodhertz”

Jerome Bruner (Bruner 1990) intervjuet familien ”Goodhertz” som besto av mor, far og fire voksne barn gjennom en periode på et års tid. Målet var å få fram hvert familiemedlems livsfortelling. Deretter ble familien intervjuet sammen som en felles gruppe.

Intervjuene av det enkelte familiemedlem trigget fortellinger, eller elementer av fortellinger. Det er først når disse ulike fortellingene, eller fortellingsfragmentene, *sees i sammenheng*, at de gir mening. Denne ”larger story” som de små fortellingene inngår i, definerer plottstrukturen og *rettfærdiggjør* den retningen deres liv har tatt: ”The Self as narrator not only recounts but justifies” (ibid.). Bruner diskuterer så forholdet mellom de seks individuelle og nokså ulike livsskjebnene og deres felles familiehistorie, og til slutt hva relasjonen kan være mellom familiehistorien og amerikansk etterkrigs- og samtidshistorie?¹²¹

Vi har tidligere sett at Bruner (Bruner 1997/1996) bruker den narrative plottstrukturen for å beskrive grunnelementer i positiv selvutvikling. To aspekter er universelle, hevder han. Det første

¹²⁰ Jeg tar i dette arbeidet ikke opp spørsmål om medfødte personlighetstrekk. Geirr Wiggen (Wiggen 2003) diskuterer dette grundig og viser til nyere forskning som i høyere grad enn tidligere regner med medfødte disposisjoner for personlighet. Det er et område som ligger utenfor mitt faglige og teoretiske perspektiv. Det behøver ikke innebære noen motsetning, noe enten eller-standpunkt. Selv om elementer av personlighetstypen er gitt genetisk, blir vi formet i kulturen, gjennom kulturens artefakter, spesielt gjennom språket. Det datamaterialet som denne avhandlingen bygger på, bærer bud om dette.

¹²¹ De to siste blir med Sven Bjergs definisjon til grunnfortellinger i konteksten (Bjerg 1984/1981, Penne 2001).

er *handling*. Selvutvikling oppstår ut fra følelsen at man kan sette igang og gjennomføre handlinger på egen hånd. Derfor blir evnen til å handle en forutsetning for positiv selvutvikling. Det andre aspektet går på om selvets muligheter skal gå i en positiv eller negativ retning. Selvet har en forhistorie, og det har muligheter i framtida. Det er et "mulig selv" som regulerer aspirasjoner, tillit, optimisme eller motsetningen, pessimisme og avmakt (ibid.:64). Sentralt i hver fortelling er en aktør; det kan være en aktiv og handlende person, en passiv tilskuer, eller et offer for andres handlinger. Vi erfarer selvet som handlende versus ikke-handlende. Vi evaluerer vår evne til å få til det vi ønsker og håper på. Selvet får i økende grad preg av disse evalueringene (ibid.:65).

Spor fra litteraturen

Når Bruner omtaler intervjuene av familien Goodhertz, henter han metaforer og språk fra litteraturvitenskapen. Også her ser vi klare paralleller med Bakhtins teori om "talesjangrene" (Bakhtin 2002/1986, 1998/1953-54). Bruner finner spor av dannelsesromanen, han finner "fortellingen om offeret", han finner svart komedie, fortellingen om antihelten. Han finner at protagonisten posisjonerer seg enten som aktiv handlende, en som passivt erfarer fra sidelinja, eller en som går inn i fortellingens offerrolle. Han finner også vendepunkt underveis, narrative vendepunkt som fører til ny innsikt, ny erfaring:

As stories of development, these "spontaneous autobiographies" were constituted of smaller stories (of events, happenings, projects), each of which achieved its significance by virtue of being part of a larger-scale "life". In this respect they shared a universal feature of all narratives. The larger overall narratives were told in easily recognizable genres – the tale of a victim, a Bildungsroman, antihero forms, Wanderung stories, blackcomedy, and so on. The storied events that they comprised made sense only in terms of the larger picture. At the center of each account dwelled a protagonist Self in process of construction: whether active agent, passive experiencer, or vehicle of some ill-defined destiny. And at critical junctures, "turning points" emerged, again culturally recognizable, produced almost invariably by an access of new consciousness aroused by victory or defeat, by betrayal of trust, and so on. It soon became apparent not only that life imitated art but that it did so by choosing art's genres and its other devices of storytelling as its mode of expression (Bruner 1990: 120/121).

De fortellingene som kan skimtes gjennom elevintervjuene som nå følger, må vi ifølge Bruner forholde oss til som andre av kulturens artefakter. De må tolkes om vi skal finne en mening med dem ut over det som skjer på handlingsplanet. Tolkingsverktøyet er det samme vi bruker når vi tolker historiske tekster eller litterære tekster. Da Jerome Bruner skulle tolke intervjuene med familien Goodhertz, hadde han alliert seg, ikke med nok en psykolog som ham selv, men med en filolog, en professor i litteratur. Når jeg nå skal tolke elevintervjuene, tar jeg i bruk tolkningstradisjoner fra mitt eget hovedfag som er nordisk litteratur. Elevene i mitt materiale posisjonerer seg narrativt på samme måte som medlemmene av familien Goodhertz gjorde.

Sosiologen Joseph R. Gusfield (Gusfield 1989) skriver om Kenneth Burke i et slikt tverrfaglig perspektiv. Burke er en viktig inspirasjon for Jerome Bruner (Bruner 1986, 1990, 1997/1996, 2002):

Because the symbolic forms that humans use are similar in important ways, literature can be drawn on to instruct us in the uses of language in other, nonimaginative areas of life. The social sciences can, by the same considerations, illuminate what the poet and the artist are doing. While both arenas create cultural products which differ, they are also similar. It is in the similarities in what cultural products do that Burke finds his subject. It is in Burke's very eradication of the boundaries between the study of literature and the study of all human speech and writing that he becomes so significant for the sociological study of human action (Gusfield 1989: 3-4).

Intervju som "tekst" i narrativ terapi

Å vurdere intervju eller samtale som en "tekst", som deretter analyseres som "tekst", er også et element av narrativ terapi, skriver Geir Lundby i sin bok om narrativ terapi (Lundby 1998):

Tekstanalogien fremmer ideen om at historier eller narrativer som folk lever gjennom, bestemmer deres samhandling og organisering. Utviklingen av menneskers liv og forholdet mellom oss framtrer gjennom fortellingen av slike historier. Tekstanalogien adskiller seg på denne måten klart fra analogier som leter etter en underliggende struktur eller patologi som bestemmende for familiers ellers individers liv og forhold (Lundby 1998:29/30).

I tråd med teorien over, har også hukommelsen og historien en kulturell dimensjon. Både det vi greier å huske, og den måten vi formidler det vi husker på, er kulturelle ytringer formidlet gjennom felles narrative skjema, med narrative handlingsmønstre eller plott.

I dette tanke- og tolkningsarbeidet vil vi stadig få problemer med å skille skarpt mellom hva som er en narrativ *tenkemåte*, og hva som er en narrativ *tekst* eller diskurs. "Tanken" og "teksten" vil påvirke hverandre. Hver av dem gir form til den andre, på samme måte som det er umulig å skille tanken fra det språket som uttrykker tanken, eller å skille dansen fra danseren eller omvendt. Det narrative språket har en tendens til å tilsløre dette symbiotiske forholdet mellom medium og handling (Bruner 1990).

Fortellingsmønstre i vår tid - stillstand, progresjon eller regresjon

Intervjuene skal analyseres som uttrykk for folkepsykologi, det vil si innenfor narrative meningsunivers. Kenneth Gergen (Gergen 2005/1998, Penne 2001) er referert i kap. 2. I tråd med Fries fire grunnmønstre for fortellinger går Kenneth Gergen videre og sier at det er tre grunnleggende handlingssmønstre, tre grunnleggende plottstrukturer som er i virksomhet: det er 1) den stabile fortellingen der ingenting skjer, 2) det er den progressive fortellingen der alt går bra til slutt og 3) det er den regressive fortellingen som har en tragisk utvikling.

"Possible Worlds"

Jerome Bruners bok fra 1986 har tittelen *Actual Minds, Possible Worlds*. Boka handler først og fremst om språket i kulturen. Det er gjennom språket vi finner mening i våre liv, og det er bare gjennom språket vi kan forestille oss ei framtid, d.v.s. bygge "possible worlds" for oss selv og kanskje for andre. I definisjonen av kultur i innledningen til dette kapitlet ser vi at Bruner bruker metaforen "possible worlds" som mulige verdener som kan skapes *innenfor* ens egen kulturelle verden, ens "sosiale rom" (Bourdieu 2001/1994). En kan selvsagt komme til å endre elementer av den større verden. Men "possible worlds" gjelder først og fremst våre egne liv som vi trenger språk til å bygge. Mening, her og nå, og tro på ei meningsfull framtid, er avhengig av meningsskapende språk innenfor våre egne sosiale rom.

Bruner understreker stadig hvor viktig det litterære språket er i en slik meningsskaping. Metaforen "possible worlds" understreker nettopp de litterære metaforenes betydning. "The artist creates possible worlds through the metaphoric transformation of the ordinary and the conventionally "given" (ibid.:49). For å kunne tenke og handle med håp og tro på framtida, må vi kunne bruke språket metaforisk, fortellingenes metaforiske betydning er helt gjennomgripende. De er alle en versjon av metaforen "livet er en meningsfull reise". Vi må tro på mulige verdener der vi er med og har en plass, enten det er en familie, en jobb, et hjem, å bli frisk fra en sykdom,

eller større prosjekter om å redde verden. Alle slike prosjekter konstrueres gjennom det metaforiske språket: dagdrømmer, framtidsplaner, tro og håp. Deretter kan vi handle.

Et didaktisk perspektiv

Vi er alltid involvert i verden på en eller annen måte, og det perspektivet vi tar, vil alltid på en eller annen måte være farget av den stemmen som fremmer det. Vi har ingen muligheter til å snakke eller skrive "verdiløst" eller "verdinøytralt". "Verdier" er noe man langt på vei, og til enhver tid, må forhandle om i den lokale kulturen. Hvilke verdier er på spill? Hva ser man på som "normalt" eller "akseptabelt"? Hva er "sant" og hva er "usant"? Hva er "vanlig"? (Gee 2003/1990, 1999).

Fra et didaktisk perspektiv, som er dette prosjektets perspektiv, er det på denne bakgrunnen viktig å understreke to ting som har med språk å gjøre, og som så ofte glemmes. 1) Gjennom språket *skaper* vi en felles kultur, men gjennom språket *skaper* vi *også* og *samtidig* kulturelle forskjeller. 2) Språk er aldri nøytralt, aldri "bare språk", det er *alltid* språk *i en kontekst*.

Ad 1) Vi har av ulike grunner ulik erfaring med kulturens fortellinger (Ochs og Capps 2001). Dette vil påvirke måten vi kan bruke og utvikle narrative erfaringer på. Dette gjelder ikke minst det metaforiske aspektet ved det narrative språket, det vil si vår evne til å transformere situasjoner, faktiske verdener til mulige verdener.

Ad 2) Måten vi tolker og forstår verden på, vil alltid være preget av de meningsskapende rammene/de diskursive rammene, (inkludert plottstrukturer), som vi tolker og forstår verden gjennom.

Elevene i et og samme klasserom er ulike individer. De er også mer eller mindre kulturelt like eller ulike. Av kulturelle grunner responderer de ulikt på skolens diskurs. I noen klasserom vil vi finne tydelige sosiokulturelle likheter. I det foreliggende materialet er dette ganske tydelig (Gee 2000-2001).

Elevene framstiller seg i de følgende intervjuene på ulike måter. De orienterer seg i et narrativt univers. Et første perspektiv i analysearbeidet vil være å kartlegge hvilke narrative plottstrukturer eleven tolker sine erfaringer innenfor. Det neste vil være å finne ut hvilken rolle det narrative selvstet spiller i fortellingen som konstrueres i konteksten.

Symbolsk handling

For Kenneth Burke (Burke 1973/1941, 1969 /1945, 1966) er språket like sentralt som hos Bruner. Burke understreker betydningen av symbolske¹²² aspekter ved språket, det vil si fellesspråklige erfaringer, "dette betyr dette for meg/oss"¹²³. Burke utvikler en slags tolkningsmetode for å forstå handlinger, både i livet og i litteraturen. Denne tolkningsmetoden skal anvendes på en del av intervjuene som følger. Det teoretiske grunnlaget for metoden er forbløffende likt metafortheorien til Johnson og Lakoff (Johnson og Lakoff 1999), og ikke minst, Mark Turner (Turner 1998/1996). Som mennesker konstruerer vi kontinuerlig mening i våre liv. Det gjør vi ved å

¹²² Betydningen av "symbolsk" og "metaforisk" går over i hverandre, se definisjon s. 178.

¹²³ Jevnfør fortellingen om verdens symbolske verdi s. 62.

tillegge noen aspekter av verden spesiell verdi, symbolsk verdi. Hva som tillegges verdi og hva slags verdi, avhenger av den kulturen vi skaper mening innenfor¹²⁴.

Hvordan konstrueres mening? Kenneth Burke tar utgangspunkt i distinksjonen mellom "motion"/"bevegelse" og "action"/"handling"¹²⁵. "Bevegelse" er noe som "bare skjer". Det meste som skjer i vår tilværelse, skjer ved tilfeldigheter, ved tilfeldige sammentreff. Det er vanskelig å se meningen i tilfeldigheter, men vi *trenger* mening. Derfor har folketeorien en tendens til å *tillegge tilfeldighetene en mening*. De går da fra å være "hendelser" til å bli "handlinger" i våre forestillinger.

"Handling" er derfor noe helt annet enn "hendelser". I motsetning til "en hendelse" er "en handling" alltid motivert. Ting skjer ikke uten grunn. I folketeorien gjør vi derfor "hendelser" om til "handling" og tillegger "handling" et menneskelig (eller noen ganger åndelig) motiv. En forutsetter en slags skjult plan bak ting som skjer. I motsetning til andre arter fungerer vi mennesker ved hjelp av språk og symboler *som vi selv skaper og tillegger spesiell mening sammen*.

Kenneth Burkes *A Grammar of Motives* (Burke 1969/1945) handler, som tittelen antyder, om nettopp disse motivene, eller om hensiktene som vi mennesker tillegger handlinger. Slik vi kontinuerlig tolker motiver inn i andres handlinger, og slik vi tolker kulturelle artefakter og tegn. På samme måte er "motiv" helt sentralt i rettssystemet vårt. "Motiv" forutsettes. Var det en tilfeldig hendelse eller en motivert handling? Når kriminelle handlinger skal dømmes eller frikjennes i retten, diskuteres motivet grundig før skyldspørsmålet avgjøres.

Jerome Bruner refererer stadig til Burke. Her beskriver han utviklingen av selvet og resonnerer som Kenneth Burke:

When is "Self" invoked, in what form, and to what end? Most people, to take a general case, do not regard gravity as acting on their Selves (save perhaps in extreme cases). But if somebody else grabs them or pushes them or forcibly takes their purse, they will feel their Selves to have been "violated" and will invoke Self in their description of what happened. Agentivity is involved, their own and somebody else's. It is much as I set it forth in the chapter on folk psychology. The range of what people include as under the influence of their own agentivity will, as we know from studies of "locus of control," vary from person to person and, as we also know, vary with one's felt position within the culture. Moreover, we feel some situations to be "impersonal," and in those situations we believe that our own Selves and the Selves of other are not operative and not "legitimately" invocable. To get a *general* notion of a particular "Self" in practice, we must sample its uses in a variety of contexts, culturally specifiable contexts (Bruner 1990:118/119).

¹²⁴ Jf. avisoppslag om "kjærlighetsekteskap" versus "fornuftsekteskap" i innvandrermiljøer som samtidas nordmenn tar avstand fra. Litteraturen i Norge på 1800-tallet tematiserer blant annet dette, det gjelder Camilla Collett, Amalie Skram, Henrik Ibsen, Jonas Lie, Bjørnstjerne Bjørnson. Det er altså ikke så lenge siden denne problemstillingen var en levende realitet i nordmenns familieliv.

¹²⁵ Bakgrunnen for Mark Turner (Turner 1998/1996) er den samme, bare innenfor en annen terminologi. Han tar utgangspunkt i forskjellen mellom de kognitive skjemaene EVENT-STORY og EVENTS ARE ACTIONS. Vi har en tendens til å skape mening ved å projisere en events-are-actions-struktur på en vanlig hendelsesstruktur. Kopimaskinen får for eksempel menneskelige egenskaper og blir vår tekniske venn eller fiende.

Kenneth Burke utvikler fem grunnleggende spørsmål (Burkes pentade) som alle henger sammen: 1) Handling: Hva skjedde? 2) Scene: Hvordan er den konteksten alt skjedde i? 3) Agent: Hvem utførte handlingen? 4) Middel/medium (agency): Hvilke medium muliggjorde handlingen/e? 5) Hensikt, motiv: Hvordan er handlingen/e motivert? (Burke 1962/1945: xv)

Det som skaper fortellinger, er en ubalanse mellom elementene i pentaden. Et av elementene dominerer, for eksempel, mer enn de andre, noe som skaper problemer "Trouble" med stor T. Da er fortellingen i gang, enten det er i livet eller i litteraturen.

In work on which I am now engaged, as a kind of "Prolegomena to any future imputation of motives," I have been applying coordinates that can, I think, carry a step further the ways of locating and distinguishing motivational elements. I now distinguish the three voices, active, passive, and middle (reflexive), as they show motivationally in theories stressing action, passion, and mediation. And instead of the situation-strategy pair, I now use five terms: act, scene, agent, agency, purpose (Burke 1973/1941: 106).

Burke og Bourdieu

Et sosialt rom er et rom av forskjeller, sier Bourdieu (Bourdieu 2001/1994). Disse forskjellene konstrueres eller projiseres over på situasjonen (jf. metaforen) på samme måte som handlinger gis symbolsk mening i Burkes univers. Personene som inntar et sosialt rom, inngår i en *relasjonell* posisjon til hverandre. Posisjonene de inntar, står i forhold til differensieringsprinsipper som ulike former for kapital. Kulturell kapital er symbolske verdier, og er en metafor som projiseres over på en mer verdinøytral situasjon. I Burkes pentade er de "middel", "agency".

På samme måte som Bourdieu analyserer samfunnet gjennom samfunnets symbolske hierarkier, "distinksjoner", analyserer Burke samfunnet gjennom symbolske former. De er tydeligst å få øye på i kunsten, men de eksisterer på alle nivåer. De fungerer som *strategier* for posisjonering.

When we speak, act, dress, eat, and generally conduct our lives we communicate and, in doing so, persuade others, including ourselves. Seen, in Burke's frequently used phrase, "as strategies for situations" humans events involve an actor and an audience. Action is seen as persuasional and therefore rhetorical (Gusfield 1989: 17).

"Possible worlds" i "det sosiale rommet"

Jerome Bruners metafor "possible worlds" uttrykker nettopp metaforisk bruk av språket. Denne metaforen uttrykker "mentale rom" eller "mentale forestillinger" først og fremst hos hvert enkelt individ. Men mennesker må også forholde seg til livet i felles ytre rom. Bourdieu: "sosialt rom". Noe som vil fremgå i denne delen, er at elevenes posisjonering i sosiale rom, også har en tendens til å farge deres metaforiske handlingsrom. Dette henger sammen med det narrative språket og den selvevaluering, den verdi eller posisjon *de gir seg selv i et meningsunivers*. Det er det samme språket som konstruerer mening, både i det sosiale rommet og i det mentale rommet.

Distinksjoner i skolen

Jo, mer agentene har til felles av den ene eller den andre kapitalformen, jo sterkere relasjon oppstår i det sosiale rommet og omvendt. Dermed oppstår sosiale posisjoneringer. Dette gjelder selvsagt også i skolen. Det har tidligere vært vist gjennom klasseromsobservasjoner (kap.6) at elevene på Byskolen og elevene på Drabantyskolen har ulikt forhold til språk og til kropp, to forhold som står hverandre svært nær, ifølge Bourdieu (Bourdieu 1984):

Gjennom intervjumaterialet i denne delen vil stadig flere nyanser av dette sosiale rommet avdekkes. Elevene på Byskolen forholder seg for eksempel på en annen måte til verden enn elevene på Drabantbyskolen. To nøkkelord her er ”strategi” (Burke: ”strategies for situations”) og det er ”følelser”. Intervjumaterialet vil vise at strategiene inngår i den folketeoretiske diskursen i klasserommet på Byskolen, mens elevene i A-klassen på Drabantbyskolen medierer sine muligheter innenfor en annen diskurs (”middel/medium”) som er mer knyttet til mer kortsiktige motivering, som følelsesmessige forhold her og nå.

Elevene på Byskolen forholder seg mer bevisst strategisk. De ser flere muligheter for seg selv. Deres sosiale rom er større, og de har retter og rettigheter. Elevene på Drabantbyskolen er i mye mindre grad strateger i forhold til det sosiale rommet de orienterer seg i. De forholder seg mer passivt til omgivelsene. De lar ting skje. De planlegger ikke så nøye. De er mer opptatt av her og nå, eller spesielt av intime relasjoner og følelsesmessige behov her og nå. Elevene på de to skolene posisjonerer seg i ulike sosiale rom.

Vår virkelighet utgjør et evig samspill mellom habitus og felt, sier Bourdieu (Bourdieu 2002/1992).

Den menneskelige eksistens, habitus som legemliggjørelsen af det sociale er dette fænomen i verden, for hvilket der eksisterer en verden. Med en let omskrivning af Pascal: ”Verden omslutter mig, men jeg forstår den” (*le monde me comprend, mais je le comprends*). Den sociale virkelighet eksisterer så at si i en dobbelt dimension: I tingene og i bevidstheden, i felterne og i habitus, *i* og *uden for* aktørerne. Når habitus beveger sig i det sociale univers, den er et produkt af, er den som en fisk i vandet: Alt går af sig selv, der er ingen problemer. For at gøre klart hvad jeg mener, skal jeg måske udvide Pascals formulering og si: ”Verden omfatter mig, men jeg forstår den, *fordi* den omfatter mig, fordi den har skabt de kategorier, jeg bruger til at opfatte den med, at den forekommer mig, naturlig og indlysende rigtig (ibid.:113).

Disse sosiokulturelle forskjellene i det ytre sosiale rom får naturlig nok konsekvenser for elevenes mulighet og hang til å skape nettopp det Jerome Bruner kaller ”possible worlds”, eller hvilke mulige verdener de kommer til å forestille seg å framtida. Gjennom metaforiske transformasjoner ser elevene på Byskolen seg selv om 15 år med høye utdannelser, interessante jobber, eksklusive boliger, tradisjonelle familier, mens mange av elevene på Drabantbyskolen har vanskeligheter med å forestille seg hva de kan bli, og de som har en slags forestilling om framtida, har nokså beskjedne drømmer, sosialt sett. Det eneste de to gruppene er helt felles om, er drømmen om en familie, med snill kone eller mann og to barn. Men dette er å foregripe begivenhetene.

Del 2: Om intervjuprosessen

Datamaterialet

Det er ikke spesielt enkelt å vise på hvordan bevisstheten påvirkes av kulturen. Det trengs et stort og variert materiale som kan avdekke felles kulturelle mønstre, sier Bruner i det sitatet som innledet dette kapittelet.

Et slik materiale foreligger i dette prosjektet. I tillegg til klasseromsobservasjoner av norsktimene i to ungdomsskoleklasser i til sammen 12 måneder, og en tredje klasse gjennom seks måneder, fins 52 intervju av de samme elevene. Intervjuene er holdt i en åpen form med rom for fortellinger, men med en felles struktur (vedl.3). Intervjuene er gjennomsnittlig på 7-8 sider hver.

I tillegg foreligger de samme elevenes skriftlige produkter skrevet i eller for norsktimene i de samme periodene, det gjelder logger, evalueringer, tentamenstekster og tekster skrevet på skolen i ulike sjangrer, samt en rekke muntlige framføringer.

Materialet er stort og variert og kan fortelle noe om dette vanskelige temaet ”kultur” og bevissthet. Sett i sammenheng skimtes også påfallende ulikheter mellom Byskolen og Drabantbykolen. Elevene på de to skolene kommer fra ulike kulturelle rom. Men samtidig er det selvsagt markante forskjeller på individnivå innenfor det kulturelle fellesrommet. Elevene har kulturelle/språklige likheter, men er samtidig like forskjellige som bare mennesker er. Materialet er stort nok til å vise nettopp dette slik Jerome Bruner anbefaler, og slik Bakhtin nok ville ha vært enig i med ham i, for eksempel i *Speech Genres & Other Late Essays* (Bakhtin 2002/1986):

Intervjuene

Intervjuene skal fokuseres i denne delen. De har en åpen struktur, men den strukturen som de er ordnet etter, utgjør i seg selv en fortellingsstruktur. Den er knyttet til narrativ tid: Begynnelse, midte, slutt/fortid, nåtid og framtid. Elevene blir bedt om å begynne med å fortelle om den første skoledagen, de inviteres videre til å fortelle om seg selv som elev i norskfaget gjennom barneskolen og deretter ungdomsskolen, også her med vekt på ”den første dagen” eller ”begynnelsen”. ”Første gang/ første dagen” er tema som har en tendens til å trigge fortellinger og, ikke minst, få fram emosjonelle sider som er blitt hengende ved fortsettelsen. Ulike aspekter av faget og skolegangen fokuseres videre. Deretter rettes oppmerksomheten mot de konkrete framtidsplanene som gjelder videregående skole: Hvilken linje eleven har valgt og hvorfor. Til slutt blir elevene bedt om å fantasere seg 15 år fram i tida og fortelle hvor de *forestiller seg* at de befinner seg, hvem de er blitt, familieforhold m.v.

Intervjuet var selvsagt helt frivillig. Noen av intervjuene foregikk mens resten av klassen hadde undervisning, og var sikkert en grei avveksling, men mange måtte ofre både midttimen og ”storefri”. De stilte likevel villig.

Konteksten

Selve intervjusituasjonen er en spesiell kontekst som nødvendigvis avgir kontekstuelle svar, annet er ikke mulig (Bruner 1990, Mishler 1991/1986, Kvale 2002/1997). Jeg fremsto sannsynligvis for elevene som en skolens representant, opptatt av å ”gjøre skolen bedre”. Samtidig var jeg en norsklærer som de av og til spurte om faglig hjelp dersom læreren var langt unna. Elevene var både imøtekommende og velvillige. Det var ingen form for disiplinproblemer eller tydelig aggresjon verken mot skole eller lærere eller norskfaget i noen av de tre klassene.

Jeg var på forhånd bekymret for at en følge av denne konkrete intervjukonteksten ville være at elevene ville fremstille seg som enten mer, eller kanskje mindre, faglig interessert enn de egentlig var. Denne problemstillingen dukket også opp. Det viste seg, paradoksalt nok, at nettopp denne kontekstuelle faktoren heller ble en *bekreftelse* av problemstillingen enn en faktor av usikkerhet. Forskjellen mellom skolene, og særlig to av klassene, var nemlig så gjennomgående at ulike reaksjoner på *den samme konteksten* bare ytterligere bekreftet de kulturelle forskjellene som etter hvert begynte å avtegne seg. C-klassen på Byskolen gjør seg muligvis mer faglig entusiastiske sammen med intervjueren enn de er sammen andre. I A-klassen på Drabantbyskolen var det motsatt en mulig tendens til at noen av elevene minimaliserer faglige prestasjoner. Dette gjelder særlig de flinke jentene og for eksempel Fredrik, som prøver alt han kan å bortforklare at han

skriver feilfri nynorsk. Dette underbygger den kulturelle forskjellen mellom klassene og bekrefter de ulike sosiale rommene de befinner seg i.

”Attunement” eller ”å være synkronisert” i intervjusituasjonen

Som intervjuer la jeg vekt på å skape en avslappet stemning. Det er mye latter i intervjusituasjonen, og det var hyggelig for meg å være intervjuer. Det vil framgå at jeg i samtalene legger vekt på å *bekrefte* elevene på alt det de sier¹²⁶ (Hall 1981/1976, Graumann 1995). Jeg gjentar, for eksempel, gjerne det siste elevene sier. Jeg nikker og markerer at jeg forstår det de har på hjertet. Jeg stiller mange oppfølgende spørsmål, men bare som interesse, aldri som kritikk eller skepsis. Mine spørsmål er åpne, og jeg avbryter ikke intervjuobjektene. Det fins tre- fire eksempler på at jeg går inn i en slags rådgivende morsrolle eller lærerrolle. Det gjelder i alle tilfellene en slags spontan reaksjon på framtidsplaner i A-klassen, der jeg begynner litt for aktivt å råde. Det er en glipp fra min side, og noe jeg bevisst har unngått. I noen intervju kan jeg i etterkant se at jeg har vært for dårlig til å stille oppfølgingsspørsmål i retning av spørsmål som går på årsaksforklaringer.

Noen av elevene, særlig noen av guttene, svarer nokså knapt, særlig i begynnelsen. Andre er livlige fortellere, og noen av intervjuene er blitt et nettverk av fortellinger. Ingen av intervjuene er kortere enn fem-seks sider. Noen er mer enn dobbelt så lange. Materialet viser altså også store variasjoner innenfor hver klasse – uten at dette rokker ved de markante kulturelle forskjellene mellom Byskolen og Drabantyskolen.

Utvalg av intervjuer for analyse

Halvparten av intervjuene skal presenteres i det følgende. Det har vært vanskelig å velge ut et representativt utvalg til analysene. Materialt er stort, og det må foretas et utvalg som kan kommuniseres i et noenlunde håndterlig format. De valgene jeg til slutt har gjort, mener jeg er representative og forteller mer enn historier om enkeltpersoner. De 26 intervjuene som er analysert i dette kapitlet, følger uredigert som vedlegg til avhandlingen.

Hvordan tolke intervjuer?

Intervjuene presenteres i lys av kultur, men de forteller også ”hvem eleven framstiller seg som” på individnivå i den spesielle konteksten som oppstår, og som er noenlunde lik for alle.

Et mulig redskap for å tolke og forstå kulturelle uttrykk som disse intervjuene er, er tolkning innenfor en hermeneutisk tradisjon, på samme måte som vi tolker andre kulturelle artefakter. Som vist i teorigapitlet tolker vi uopphørlig det som skjer med oss og med andre. Denne tolkningstradisjonen er knyttet til behovet for meningsskapning, m.a.o. til folketeori/folkepsykologi som forutsetter ”meningsunivers” eller ”kulturelle rammer” som vi tolker innenfor.

Diskursene vi er innenfor, utgjør slike meningsunivers. De meningsnettverkene vi knytter til våre liv, bestemmer, begrenser, eventuelt beriker, kort sagt, påvirker våre liv. Jeg søker i de følgende

¹²⁶ Det er et par unntak fra dette. I for eksempel intervjuet med Mette i A-klassen svarer hun så deprimert om sine muligheter videre i livet, at jeg stopper, og vi lager sammen en ny versjon som jeg passer på at hun følger i fortsettelsen. Jeg opplevde det som uetisk å bekrefte Mette i en fortelling om håpløshet.

analysene å ta utgangspunkt i gjenkjennelige diskursive meningsnettverk. Dette blir mine tolkningsrammer.

Del 2: Intervjuene

A-klassen

Fra A-klassen som denne delen skal dreie seg om, foreligger 19 elevintervju. Sju av disse elevene er minoritetsspråklige. Denne presentasjonen av noen av disse elevene skal begynne med et utdrag fra et intervju med norsklæreren deres, Liv. I det følgende får vi hennes opplevelse av klassen etter tre år, dagen etter skoleavslutningen. Vi vil se at Liv har vært glad i A-klassen, ”en hyggelig klasse”, sier hun. Klassen har flest jenter, og hun mener det har bidratt til at så mange har vært så interessert og aktive i timene. Jentene er gjerne mest aktive i norskfaget og får flere med seg. Men hun sier også at denne klassen var ganske svake lesere da de begynte i 8.klasse, noe de på ulike måter har prøvd å kompensere for. Tester viser at de er blitt noe bedre i løpet av tida på ungdomsskolen.

Klassen har vært glad i å skrive. Lærer understreker at de ikke er ”verdensmestre i å skrive”, men de liker det godt likevel. I det hele tatt, med en fire, fem unntak er det ikke spesielt høyt faglig nivå i norsk i denne klassen.

Utdrag av intervju med lærer Liv.

I: Jeg har jo vært mest i din klasse Liv, det er den jeg kjenner best etter hvert, ganske godt synes jeg selv etter disse to årene. Kan du fortelle litt om din opplevelse av klassen, om hvordan du opplevde A-klassen?

L: Det har vært en veldig hyggelig klasse. Grunnen er vel at det har vært såpass mange interesserte elever. Kanskje det er fordi det er flest jenter i denne klassen. De er positive og flinke jenter. I den andre gruppa er det overvekt av gutter. De dominerer mer der, men i den gruppa du har vært, har det vært morsomt. Jentene har dradd med seg en del av de andre, ingen har vært veldig negative der.

I: Nei, det er virkelig også min opplevelse. Aktive, blide jenter som tar oppgavene alvorlig. Det gjelder ikke minst muntlige framføringer.

L: Noe som gjelder begge klassene jeg har hatt i denne perioden, er at de liker å skrive. I A- klassen er de ikke verdensmestre i å skrive, men de er fornøyd med seg selv og hverandre.

I: Ja, jeg spør jo i intervjuene om de har gjort noe i norsken de er stolte av, så da trekker de gjerne fram noe de har skrevet som de er stolte av.

L: Ja, men jeg, jeg føler at de har fått for lite tid til å skrive i 10.klasse, om du ser på loggene i mappene, så mener flere at de har utvikla seg lite siste året i 10. klasse, men mer de to første årene. Jeg tror det er en riktig refleksjon. Vi har hatt for få timer til det skriftlige, men prioritert muntlig i stedet. Det er en vanskelig balansegang. Tida er knapp. Jeg ser det samme på den andre klassen jeg har i år, de sier det samme, de ville gjerne ha skrevet mer. Men jeg synes muntlig har vært så viktig – det har vært viktig for mange, jeg ser jo det. Selv de som har vært kjempenervøse da vi begynte med det i 8. klasse, jeg synes de har blitt så flinke selv om de sier de er nervøse, så merker du det ikke på dem iallfall, de er blitt flinkere og tryggere.

I: Det har vært sterkt å se hvor redde de har vært, det har vært tårer både før og etter, men nå vet de at de er blitt tryggere. De snakker mye om det i intervjuene.

L: Ja, i går hadde vi avslutning, og det var A-klassen som sto på scenen. Rinah meldte seg med det samme for å holde talen fra elevene. Hun holdt en nydelig tale. 250 mennesker. Hun takket for seg og på vegne av klassene, holdt en nydelig tale på vegne av dem alle. Jentebandet spilte med to av våre, også de meldte seg frivillig.

Utenfor og innenfor diskursiv mening: Mette, Are, Camilla og Malin

Mange måter å være svak elev i norsk på.

Denne presentasjonen av noen av elevene i A-klassen skal begynne med Mette, en av de faglig svakeste elevene i denne klassen. Det er to elever til, to gutter, som er like språklig svake, i den forstand at de skriver med svært lav metaspråklig bevissthet. Begge disse guttene skriver kort, enkelt, gjerne uferdig og hovedsakelig actionpregete, ganske voldelige tekster, inspirert av medietekster. Vi skal imidlertid se intervjuet med Mette i relasjon til to helt andre elever, Are og Camilla, som også kvalifiserer til kategorien "litt svak i norsk"¹²⁷. Eksempelene vil vise at betegnelsen "svak elev" passer på Mette, men passer ikke særlig godt på Are og Camilla, det er m.a.o. flere måter å være "svak elev" på.

Motløse Mette

Mette trives dårlig i klassen. Hun opplever at hun er utstøtt av "bertene" i klassen. Men Mette har en venninne, Birgit, som hun sitter sammen med i klasserommet. De to har vært venninner siden aller første dagen på barneskolen. Mette er altså ikke alene, og det er sammen de to føler seg satt ut av bertene. Mette og Birgit har en viktig ting til felles: De spiller i et jenteband. Ytre sett, så behøvede ikke Mette se så mørkt på livet. Hun har venner med prosjekter der hun er inkludert. Birgit regner alltid med Mette. I intervjuet med Birgit¹²⁸ er Mette en viktig venn.

Denne presentasjonen av Mette skal avsluttes med en kort omtale av to av de tekstene som Mette har skrevet i norskfaget. Dette gjøres for å illustrere et problem som gjelder mange så språklig svake elever som Mette, det vil si så lite språkbevisste elever. Mette har ingen tekniske problem med verken lesing eller skriving. Hun leser ikke særlig mye og har aldri lest bøker, forteller hun. Hun er heller ikke blitt lest for hjemme. Hun har ikke krefter eller motivasjon til å lese skolebøker. Hun leser litt ukeblader, og hun ser på tv. Hun er ikke alene om dette. Men mye tyder på at det mediespråket Mette møter, tar hun til seg, ikke bare som sjargong eller fascinasjon, slik mange av de andre gjør, men også som livsverden som hun gjør til sin og søker mening i. Hun har ikke nok annet språk som "motspråk". Hennes narrative skjema tolker verden først og fremst tragisk. Det er forferdelig triste tekster i Mettes skrivemappe. Samtlige, unntatt en, handler om ulykker, mordere, mishandlere eller angsten for det samme.

Vi har tidligere sett (kap. 7) hvordan hun responderer på metaforene "Ord" og "Broer". Sammenhengen mellom Mettes selvframstilling og Mettes skoleskriving skal ikke følges opp i analysene eller i konklusjonen, det er ikke tema i denne avhandlingen, men får her stå som et mulig eksempel. Det følges heller ikke opp i de andre intervjuene, men to andre elevers løsning av de samme oppgavene kommenteres kort. Jeg prøver også med dette å vise hvordan trekk ved mediediskursen trigger regressive fortellinger.

Mette: "Egentlig hadde jeg ikke lyst til å bli noe..?"

Mettes fortelling gjennom intervjuet får umiddelbart en vond undertone, uten at hun forteller noe konkret dramatisk. Ting blir bare verre, synes Mette, ingenting blir bedre. Et gjennomgangssvar i samtalen med Mette, er "jeg vet ikke" eller "jeg husker ikke". Under intervjuet sukker hun, for eksempel, plutselig helt umotivert. Det er altså definitivt ikke gjennom en progressiv fortelling Mette tolker sin verden. Hun forteller om et narrativt vendepunkt til det mye verre, og det er da

¹²⁷ Dette er min vurdering. Læreren har aldri karakterisert elevene overfor meg.

¹²⁸ Birgits intervju er ikke presentert. Hun deler Mettes vurdering av "bertene i klassen", men har en mer progressiv grunninnstilling. Hun er ikke spesielt avmektig, men er mer sint på bertene, og på situasjonen.

hun begynte på ungdomsskolen. Her står ting bom stille, eller det går vel heller den gale veien. Mette er alltid forberedt på det aller verste, på en regressiv vending. Noe med ”scenen” som Mette opererer på, er uforutsigelig, fremmed, og full av folk som ikke vil henne vel.

Det å snakke med ”eleven Mette” om norskfaget er nokså absurd. Det ”norskfaglige” er overhodet ikke relevant i hennes verden. Mette har ikke overskudd til noe som har med fag å gjøre. Norsk er verken verre eller bedre enn andre fag. Vi skal møte flere elever som ikke er spesielt faglig interessert, men de har noe som Mette ikke har, de befinner seg trygt forankret innenfor en annen og alternativ meningsdiskurs som for dem fungerer godt og gir livet retning. Mette virker derimot avmektig og forvirret, og hun har ikke tro på at noe blir så mye bedre.

(Int. Mette A, 0604)

M: Eh, jeg har, eh, jeg bor hos mora mi, eh, jeg, nærme her..

I: Ja?

M: Eh, jeg vet ikke hva jeg skal si for noe..

I: Jeg spør, jeg, Mette, så svarer du. Har du bodd her hele livet ditt?

M: Ja, jeg har aldri flytta.

I: Mmm, kan du huske tilbake til da du begynte på skolen?

M: Ja..

I: Kan du?

M: Jeg tror det, ja.

I: Fortell litt om det.

M: Eh, nei, jeg vet ikke helt, jeg.

(Pause)

I: Fortell for eksempel litt om den første skoledagen.

M: ... jeg vet ikke, det er jo litt lenge siden..

I: Mmm, hadde du ny ransel?

M: Mmm, ja.

I: Det er mange som sier de hadde fått ny rosa ransel?

M: Nei, jeg var mer sånn guttejente.

I: Du var guttejente, ja, da forstår jeg at det ikke var den rosa du ønsket deg.

Men du gleda deg?

M: Det husker jeg ikke.

I: Nei? Husker du første dagen da du gikk på vei til skolen?

M: Nei ... jeg husker ikke.

I: Husker du at mamma var med og sto bak, og du måtte hilse på læreren?

M: Ja, det husker jeg, det var sånn, sånn det var.

I: Ja? Kjente du noen av de som du kom i klassen med?

M: Nei, men jeg ble kjent med to stykker med en gang.

I: Hvem var det?

M: Det var Birgit og en annen.

I: Birgit og en til, ja, så du og Birgit har på en måte kjent hverandre hele veien da og gått i samme klasse?

M:: Ja, gått i samme klasse, ja.

I: Ja, og det var vel ganske viktig da?

M: Jah (sukker)

Dette lille utdraget anslår et viktig tema i Mettes forhold til skolen, og det er vennskap. Det å ha venner. Det hun husker fra første skoledag, er at hun ble kjent med to jenter. Den ene sitter hun fortsatt sammen med. Det gikk bra på barneskolen, forteller Mette. Der ”var jo alle venner”, sier hun. .. ”jeg fikk jo bra karakterer på barneskolen”. Barneskolen husker hun som bra:

I: (...)Du kommer du på noe du likte på barneskolen?

M: Ja, kosetimen.

(Liten latter)

I: Kosetimen ja, hva gjorde dere da?

M: Da spiste vi godteri, og, eh, snakka, og, eh, ja, godteri og sånn.

I: Var det sånn at læreren leste for dere?

M: Mmm

I: Husker du en bok læreren leste høyt?

M: Ja, *Ronja Røverdatter*.

I: *Ronja Røverdatter*, ja.

Det vonde vendepunktet

Det tragiske og vonde vendepunktet i Mettes fortelling skjedde den aller første dagen på ungdomsskolen. Etter den dagen har alt bare vært vondt for Mette på skolen. Hun mener at det samme er skjedd når det gjelder det faglige. Hun var flink på barneskolen, men ”jeg får jo dårlig her, liksom”.

I: Ja, hva var det du likte på barneskolen?

M: Ehh, jeg likte jo at på barneskolen så var jo alle venner, ikke sant?

I: Mmm

M: Og når en går på ungdomsskolen, eh, så blir jo folket seriøse, da har du plutselig ikke venner igjen, da, eh, så, eh, jeg fikk jo bra karakterer på barneskolen.

(Liten latter)

I: Ja?

M: Men jeg får jo dårlig her, liksom.

I: Ja?

(...)

Mette tenker ikke utveier eller handling. Hun skiller heller ikke mellom skolen som sosial arena og som læringsarena. ”Fag” i seg selv er aldri noe mål for Mette. Når det går dårlig med det sosiale, går det dårlig med alt.

Hun forteller en regressiv fortelling med negativt vendepunkt og lite håp om noe bedre å se fram til. Knytter vi Mettes situasjon til Burkes pentade, ser vi at problemet gjelder ”scenen”. Elendigheten begynte den dagen Mette begynte på ungdomsskolen, mener hun. Hun merket i samme øyeblikk hun kom inn i klassen at klassen var full av berter. Etterpå har hun aldri følt seg inkludert, men følt seg helt utstøtt sammen med Birgit. Hun er altså et offer for omstendigheter. Scenen er fiendtlig, og her begynner ubalansen mellom henne og verden.

I: Du fortell om den dagen da du begynte på ungdomsskolen.

M: Ja, det var skit.

I: Fortell da.

M: Det første jeg tenkte på, var hvor mange berter det var i klassen, så eh, jeg likte ikke klassen første dagen jeg var her, jeg liker den heller ikke nå da.

I: Nei, og det var samme klasse? Du har gått i samme klasse hele tida?

M: Ja.

I: Og du likte den ikke?

M: Nei.

I: Nei?

M: Du kunne se med en gang du gikk inn i klasserommet på bertene, mener du?

I: Mmm

M: Jeg hadde jo aldri opplevd det før, for jeg hadde jo ikke hatt klasse med berter, for alle var jo venner før.

I: Ja?

M: Og jeg ble veldig overraska over at det var plutselig ingen å være sammen med, liksom.

I: Nei, ja, det var kipt, det skjønner jeg, du merka det med en gang?

M: Ja.

I: Men du, hvordan vil du beskrive en berte, for jeg kjenner ikke ordet så godt?

M: En berte er sånn en utrolig... (uklart)

(Liten latter)

..som synes hun er den beste liksom, tenker mest på seg sjøl og, eh, bare driter i de som ikke har det så bra.

I: Ja?

M: ..og eh, når jeg tenker på berte, så tenker jeg ikke på det andre sier om berte, for egentlig så er berte sånn som tenker på seg sjøl og tenker på sminke og tør ikke gjøre ditt og, eh, sånn.

I: Ja?

M: ..og sånn derre hylar og bråker og erter og driver og ler hele tiden, og jeg-er-best, liksom, ja, eh, fniser og.

I: Ja?

M: ..og er veldig sånn eh domi eh at dem vet best, liksom.

Kenneth Burke/Jerome Bruner skisserer tre typer selvkonstruksjon gjennom narrative forløp. Det er den aktive protagonisten, det er den som har en tendens til å bli offer for omstendigheter, og det er den passive observatøren (Bruner 1990:120/121). Mette er et offer. Ubalansen i Mettes liv som elev, skyldes først og fremst, mener hun, at hun og Birgit er blitt utstøtt av alle bertene i klassen. Scenen er ustabil og fiendtlig.

Men å komme i "feil" klasse, behøver ikke være "skjebne". To elever i dette materialet som føler seg plassert i feil klasse, går til rektor og får byttet klasse. Intervjuene handler blant annet om det¹²⁹. Mette blir værende og går inn i offerrollen, noe venninnen ikke gjør på samme måte. Hun er sint på bertene i klassen, men ser muligheter i det som skal komme etter ungdomsskolen.

Karakterer: "Jeg har aldri fått en sekser i hele mitt liv"

Et annet negativt vendepunkt for Mette var å få karakterer på ungdomsskolen. Det får hun ikke mye igjen for, sier hun, og her omtaler hun karakterer som noe en "får", ikke som noe en jobber og strever for. Igjen er hun avmektig vitne til at karakterene blir dårlige. Hun forteller aldri at hun har prøvd å gjøre noe med problemet i noen fag.

I: Hvordan var det å begynne med karakterer?

M: Dårlig.

I: Det var dårlig, ja?

M: Ja.

I: Fikk du litt sjokk, liksom?

M: Ja, eh, jeg har aldri fått en sekser i hele mitt liv, og jeg har fått bare en femmer.

I: Ja, hva fikk du en femmer i, hvilket fag?

M: Eh, i kunst og håndverk.

I: I kunst og håndverk, ja. Du er flink i det?

M: Nei, egentlig ikke, eh, jeg fikk det for to måneder siden nå.

(Kremer)

Mette blir deretter spurt om norskfaget på ungdomsskolen, og om det er noe det har vært fint å drive på med. Hun svarer at det var gøy å lage tegneserie. Men tegneferdighetene har også forlatt henne nå. Hun var bedre før.

I: Hvorfor likte du det?

¹²⁹ Dette gjelder Camilla som presenteres fra A-klassen og Ali fra B-klassen.

M: Nei, jeg synes det var gøy, eh, å lage, eh, for da kan jeg bruke mine egne følelser på å uttrykke meg, holdt jeg på å si.

I: Ja, og du er glad i å tegne?

M: Eh litt, jeg var flink før, men så, eh, så ble det (uklart) det..

Igjen ser vi den samme diskursive bevegelsen mot det verre: Før var hun flink til å tegne, men nå er det slutt på det, som det er slutt på det meste som gikk greit i Mettes fortelling. Ellers husker hun ikke så mye av det de har lest i norsktimene. Mette har ingen tanker om norskfaget, om hvordan det burde være. Skolen som arena for læring har ingen relevans i hennes liv.

Klasserommet har ingen mening for henne:

I: Du, hvis du skulle bestemme hvordan norskfaget skulle se ut, hvordan skulle det vært? Hvordan det skulle se ut, liksom?

M: Mmm. Jeg vet ikke, eh, egentlig, sånn som de normalt gjør det.

I: Ja?

M: Eh, jeg synes egentlig, eh, det jeg synes når jeg gikk i åttende og sånn, så likte jeg mer sånn derre når vi, eh, når vi hadde undervisning ute og sånn. Ja, så lærer man fortere, i stedet for å sitte i klasserommet, så orker jeg ikke gjøre noe som helst, liksom.

I: Nei, jeg skjønner, men har det litt sammenheng med at du ikke trives så godt sammen med de andre elevene at du liksom vantrives i klassen og sånn?

M: Eh, ja, det kan vel også være det, ja.

”Egentlig hadde jeg ikke lyst til å bli noe”

Mette har søkt mekaniske fag på videregående skole, ikke fordi hun har spesielt lyst, hun har ikke lyst til noe. Men hva kan en gjøre?

I: Hva gjør du når du er ferdig med videregående skole, da?

M: Da har jeg tenkt å søke jobb som bilmekaniker.

I: Hvorfor vil du bli bilmekaniker?

M: Egentlig hadde jeg ikke lyst til å bli noe, men jeg hadde ikke lyst til å gå på allmennfag, og jeg er interessert i å mekke på ting.

I: Ja.

M: Så hvorfor ikke, liksom?

I: Ja. Så du har egentlig ikke lyst på noen ting foreløpig? Du er lei av skole?

M: Ja.

Mette om 15 år?

Mette har likevel et alternativ til skolen, hun har jentebandet.

M: Jeg er vel ikke kjempelink, altså, men det går greit.

I: Det er jeg helt sikker på.

Men Mette har likevel beholdt en drøm midt i alt det negative, og det er at dette jentebandet skal slå igjennom, men når hun blir spurt, pakker hun denne drømmen om bandet språklig inn i katastrofer som kan ramme når som helst, ”at noen dør” eller at det vil skje noe ”negativt”.

Om 15 år? Første versjon:

I: Ja, jeg skjønner, men du, hvis vi nå tenker sånn litt lenger framover, hvilke drømmer, hvilke drømmer har du for framtida?

Eh, en drøm jeg har, er at bandet kommer ut, liksom.

I: Ja?

M: Og at det ikke skal skje no sånt, eh, sånn veldig negativt, mmm, litt sånn at noen dør eller..

I: Ja, jeg skjønner.

M: Ja, det er egentlig en drøm jeg har, ja, det med bandet.

I: Mmm

M: Ja, og at det ikke skal skje noe eh, negativt..

I: Negativt, ja.

M: Ja.

I: Men du, hvis vi drømmer litt sammen du og jeg, så sier vi at jeg, eh, jeg møter deg helt tilfeldig om femten år.

M: Ja.

(...)

I: Nei, men er ikke dette Mette da, sier jeg, husker du at jeg intervjuet deg da du bare var femten – seksten år? Og så spør jeg da hvordan gikk det da? Hva driver du med, spør jeg da.

M: Mmm

I: Hva ville du svare, tror du?

M: Jeg svarte vel at jeg jobber på Rimi.

I: At du jobber på Rimi?

M: Mmm, og så har jeg noen småunger og en mann med ølmage som bare sitter hjemme og ser på tv.

I: Er det det du har, ja? Du sitter altså på Rimi, og mannen din har ølmage og han..

M: Nei, han bare sitter der og drikker øl og ser på fotball..

I: Ja, og barna dine er i barnehagen, og du må kanskje hente dem?

M: Ja, og så må jeg hjem og vaske og stelle?

I: Ja, du må vaske og stelle.

Om 15 år? 2. versjon

Her kunne intervjuet ha sluttet. Hovedpersonen Mette ser seg selv i framtida med ufaglært yrke, alkoholisert ektemann, økonomisk eneansvar. Intervjueren går her ut av rollen som forsker og inntar en lærerrolle. Det ble rett og slett vanskelig rent etisk å nikke samtykkende til Mettes selvpiskende avmakt. Intervjueren godtar ikke denne versjonen og ber om en annen versjon. Hun har jo selv nevnt drømmen om bandet. Intervjueren introduserer en annen mann i sofaen og mener den første versjonen høres ut som en dårlig tv-serie. Mette er ikke helt uenig i det.

I: Det du forteller om nå, det høres ut som en sånn parodi på sånne engelske tv-serier, du har ikke sett, husker ikke hva den heter, ei dame som er så fin på det, og så har hun en svoger som er sånn som den mannen du beskriver i sofaen din, og som hun er så flau over.

M: Nei, vet ikke, men det er sånn Danny i Kongen av Queens.

I: Ja, nettopp, men du Mette, hvis *ikke* det er sånn da, hvis *ikke* du har ham med ølmagen i sofaen framfor tv'n, hva er versjon to? Den vil jeg høre nå.

(Pause)

M: Da eh, da har jeg, da har bandet komme ut da, og jeg er utdanna som bilmekaniker.

I: Ja, og jobber du med bandet på fritida?

M: Nei, hvis bandet kommer ut, så tror jeg det hadde blitt mer da, konserter og sånne ting.

I: Ja, og han som du har hjemme, jeg mener versjon to, han har kanskje noe med bandet og gjøre, og han er kjempegrei, ikke sant?

(Latter)

M: Jo..

I: Han er kjempegrei og blid og spennende, ikke sant, og drikker nesten ikke øl.

(Latter)

M: Mmm

I: Hvor bor du da, eventuelt?

M: Nei, jeg tror jeg bare kommer til å bo i et vanlig hus, for om jeg blir rik, så har jeg ikke bare tenkt å bare kjøpe ting, da.

I: Et vanlig hus her i nærheten? Sammen med familien din?

M: Nei, bare med venner, og ja, og om jeg er sammen med en type da, så kan familien hans komme, selvfølgelig..

I: Og på fritida så er det bare musikk da?

M: Ja, kan ikke.. ikke bare musikk, nei.

Selvtutvikling

Mettes intervju slutter nå i en annen modus etter streng styring fra intervjueren. Det er kanskje ufaglig adferd i et forskningsintervju. Men Mette trenger motstand i sitt håpløse univers. Mette og intervjueren befant seg språklig i mulighetenes modus, i en del av intervjuet som skulle handle om hva framtida kan bli. Hva den kan bli, er også Mettes egen utfordring. Handling er en forutsetning for positiv selvtutvikling (Bruner 1997/1996:64).

Mette lever i et sosialt rom, på en scene, der hun er utsatt for kreftenes spill. Hun er ikke handlende. Heller ikke i sine framtidsdrømmer. Hun ser ingen konkrete hjelpere eller hjelpemiddel i hennes verden. Sammen med Birgit og jentene har hun en plass i bandet, så lenge det varer. En vet jo aldri hva som kan komme til å skje. Ellers er det få hun kan støtte seg på. Hun nevner ikke familien, men det er ”bare venner” som skal kunne ha glede av drømmehuset hennes om hun blir rik, sier hun, og blir Mette rik, ”så har jeg ikke bare tenkt å kjøpe ting, da”. Hun vil ikke bli en sånn som briefere, om hun tjener mange penger.

Melodrama og thriller og heldagsprøver i norsk

Når Mette skriver noveller og fortellinger i norskfaget, forteller hun konsekvent innenfor tragiske eller regressive plott. Det gjelder skrivemappa hun har levert på slutten av 10. klasse, og det gjelder de tekstene hun har skrevet i observasjonsperioden.

En lang novelle heter ”Livets forandring” (Vedl. 8). Oppgaven, en tidligere gitt eksamensoppgave (2000), var følgende: ”Skriv en fortelling eller en novelle der et menneske opplever en viktig forandring i livet sitt”. Mette skriver en novelle om to søstre. Novellen har kjente populærkulturelle trekk, inkludert sterke innslag av melodrama. Den ligner tematisk på skillingsvisene fra et par generasjoner siden.

Den ene søsteren i novellen er overfladisk og populær og vil feste hele tiden og ligner ikke så lite på Mettes egen beskrivelse av bertene i klassen. Den andre er upopulær og blir aldri bedt noen steder. Farsfiguren i fortellingen er streng og brutal, og morsfiguren er alkoholiker. Denne mora skal kjøre den populære på fest og tar med seg lillebroren. Den andre sitter som vanlig hjemme. Det ender med at mor kolliderer på grunn av rus. Hun blir drept, det samme blir lillebroren, mens den populære søsteren blir sittende i rullestol og blir derved like utstøtt og upopulær som søsteren. Mette skriver:

¹³⁰Når Trine begynte på skolen igjen var alt annerledes. Hun måtte sitte i rullestol hele tiden. Hun så mange av sine venner og gikk til dem, men de gikk fra henne. Som om de ikke kjente henne. Ingen ville være venn med henne. Hun ble ikke lenger invitert til fester og bursdagsselskaper, fikk ikke noen flere kyss og ble sittende med Bea på rommet hver lørdag for å snakke og se på film. Bea var glad på sine vegne, men ikke på Trines.

Teksten slutter med et visdomsord om livet som også er sterkt knyttet til folketradisjon og folketeori: ”Ikke alle har det gode for alltid!”¹³¹,

En kriminalfortelling¹³²

¹³⁰ I alle utdrag fra elevtekster som er gjengitt er eventuelle tegn og rettskrivingsfeil rettet opp. Syntaktiske trekk er ikke endret.

¹³¹ Hele teksten er gjengitt som vedlegg 8

Et eksempel til skal refereres der Mette og resten av klassen skulle skrive "en kriminalfortelling". Det er fremdeles fortelling/novellesjangeren og her blir elevene bedt om å skrive en "kriminalfortelling" med utgangspunkt i følgende innledning:

Sola var på vei opp, og jeg lå og ventet på at vekkerklokka skulle ringe. Den kalde høstlufta smøg seg inn det åpne vinduet, og jeg kjente meg klar til å starte på dagen. Da. Med ett hørte jeg et redselsfullt skrik fra utsiden. Med et byks hev jeg meg ut av senga og løp bort til vinduet. Hjertet dunket i brystet. Jeg kikket ut, og der nede på fortauet så jeg...

Oppgaveformuleringen er slik: "Hva har skjedd? Hva kommer til å skje videre? Skriv en kriminalfortelling med utgangspunkt i teksten ovenfor."

Ni elever skrev denne oppgaven i A-klassen. Det som tydelig framgikk, var at elevene som skrev, ikke har erfaring med den skriftlige sjangeren "kriminalfortelling" som oppgavegiverne har forventet. Elevene er ikke opptatt av etterforskerrollen for eksempel, eller av politiets møysommelige undersøkelser. Den gitte innledningen trigger, ikke uventet, tekster med den filmatiserte thrilleren som forbilde. Det er forskjell på "thriller" og "kriminalfortelling". Plottet er helt ulikt. Kriminalfortellingen har tradisjonelt hatt en handlende aktør som har mål og motiver. Han vil gjerne oppklare ugjerningen. Et viktig motiv er å gjenopprette den ubalansen som er skjedd gjennom mordet. Denne heltens handler derfor på vegne av samfunnet, det vil si på vegne av oss alle. Kriminalhelten er gjerne en ensom helt. I tradisjonell krim lykkes han, til tross for konflikter med sjefen, ofte med korrumpert ledelse, og selv om det går med noen whiskyflasker og eventuelle kjærlighetsforhold ryker.

Slik har det vært. Men noe er i ferd med å skje med denne nokså tradisjonelle krimhelten slik han er beskrevet over. I den mer moderniserte "samtidskrimmen" som er preget av mer postmoderne kulturelle diskurser, er krimhelten i ferd med å bli en antihelt. Han er like avhengig av whisky og like uheldig i privatlivet som før, men han, eller av og til hun, er fratatt det eneste de hadde, og det var saken. Det som drev den tradisjonelle krimhelten, var den dype mening det gav å oppklare saken. Nå lykkes han stadig sjeldnere. Han går like fullt i oppløsning, både psykisk og fysisk. Han prøver og prøver, og det er det som gjør ham til en helt. En tragisk helt.

I thrilleren er en ubalanse mellom scene og aktør helt grunnleggende. "Scenen" er gjennomgående fiendtlig og farlig. Det fins ingen greie detektiver eller politifolk som tar saken og ordner opp, eventuelt prøver å ordne opp. Dukker politiet opp, er de gjerne like korruperte som resten, eller de er forkledd skurker. Hovedpersonen i thrilleren er av ulike grunner et offer for disse omstendighetene. Hans eller hennes viktigste motiv blir til slutt å redde livet, rett og slett.

Elevenes tekster i A-klassen tar nettopp en slik retning. Det er uforklarlige hendelser bak mordet som er begått i innledningsteksten, og det fører ikke til noe godt å begynne å rote med det. Det er tryggest å la være. Camilla, som vi snart skal møte, har skrevet flere lange og dramatiske thrillere med mye blod, kniver, svette, skumle lyder og dunkende hjerter, slik denne sjangeren gjerne framtrer på fjernsynsskjermen. Hun har kvinnelig hovedperson som heldigvis kommer seg unna i siste liten. Det går heldigvis bra til slutt. Are som blir den neste i denne prestasjonen fra A-

¹³² Oppgaveteksten er fra Osloprøven, høsten 2002.

klassen, har også skrevet et slikt svar på denne oppgaven, men med hans hovedperson går det verre: Den kvinnen som skriker i den oppgitte innledningen, blir drept og torturert. Jeg-personen i Ares fortelling skal inn til politiavhør i anledning saken, men blir selv sendt på glattscelle, og han aner ikke hvorfor. Når han slipper ut igjen, blir han selv knivstukket og drept, og slik slutter denne fortellingen, som altså knapt kan kalles ”kriminalfortelling” (Vedlegg 10).

Mettes thriller

Hvordan er så Mettes thriller? Hovedpersonen er ei jente på hennes egen alder som ser et mord fra vinduet (jf. teksten som er gjengitt i oppgaven). Ei ung jente blir knivstukket og deretter kjørt vekk. Hovedpersonen får derfor lov av sin mor å være hjemme fra skolen. Hun blir snart selv overfalt, bakbundet, kneblet og forlatt uten å ane hvem gjerningsmannen er, eller hvor han befinner seg. Foran henne står fjernsynet på og viser en voldelig film uten lyd.

Telefonen ringte. Jeg ble veldig nysgjerrig på hvem det kunne være. Det kunne være mamma, vennene mine, morderen eller noen jeg ikke kjente. Jeg tenkte litt mens telefonen ringte. Jeg begynte å lure på hvorfor han drepte henne og ikke meg? Kanskje det ikke var han?

Resten av teksten er thrilleraktige skildringer av hvordan hovedpersonen selv greier gradvis å fjerne kneblingen og etter hvert komme seg løs mens angsten stadig utløses på nytt og på nytt. Slik er slutten:

Jeg satte meg ned i sofahjørnet, skjelven og lurte på hvem som hadde gjort det. Tiden gikk, og endelig kom mamma hjem. Broren min kom med henne og sa til meg med et smil. ”Hvordan var filmen?” Da forsto jeg at han hadde kødda med meg. Jeg ble sur da jeg forsto det, men jeg ba om unnskyldning. Typisk at han alltid slipper unna.

Læreren har blant annet kommentert slutten slik, og med god grunn:

Skjønner ikke helt hvorfor jeg-personen skulle be om unnskyldning. Burde ikke broren gjort det?

Det er en underlig thriller Mette har skrevet, med hovedpersonen i angst og smerte beskrevet gjennom flere timer, men det hele er bare en spøk. I tillegg er det offeret som ber om unnskyldning.

Mette omgir seg altså nokså gjennomgående med et avmektig språk. Thrilleren hun har skrevet, har trekk av thrilleren, men er ingen vanlig thriller, men et meningsløst overgrep som offeret ber om unnskyldning for¹³³.

Eksemplene over fra Mettes skriving er tatt med for å vise et mulig element av språklig påvirkning som det ikke er rom for å videreutvikle i denne avhandlingen, nemlig mediespråket som opptar mye av disse elevenes tid og oppmerksomhet. En elev som Mette har få alternativer å møte dette språket med. Derfor blir det kanskje mer nærværende i hennes liv enn i mange andre av de andre elevenes liv. Are, som vi her skal møte, har språk å møte dette språket med.

Are: ..”du kan ikke tenke sånn når en skal gjøre jobb, det må jo gjøres skikkelig”..

¹³³ Hele Mettes thriller er gjengitt som vedlegg 9

De to neste elevene vi her skal møte, Are og Camilla, er heller ikke spesielt flinke i norsk, eller i andre fag, men de har noe Mette ikke har. De er innenfor en diskurs med retning og mening. De er på vei, og det er ikke skolen de satser mest på, selv om den av og til kan ha sine gode sider. Det samme kan vi si om den tredje eleven i denne delen. Hun har bedre karakterer i norsk enn de to andre, og med henne kan en snakke ”fag”, ”norskfag”. Are og Camilla, derimot, skiller ikke så nøye mellom fag. ”Skole” er ”skole”. Alle disse tre elevene tolker sine liv innenfor en progressiv plottstruktur.

I klassen jobber Are mye sammen med to av guttene, Hong og Fredrik. Han har aldri forårsaket det minste bråk eller uro i den tiden jeg har observert klassen. Guttene er i det hele tatt usedvanlig fredelige. I fredeligste laget, synes norsklæreren, som gjerne vil ha dem mer på banen.

Intervjueren spør etter skole spørsmål i en skolekontekst. I Ares sosiale rom er det naturlig å fortelle, og han er først og fremst opptatt av folk og relasjoner mellom folk. Selv om intervjueren åpner for fortellinger, er mange av spørsmålene stilt paradigmatisk (jf. fig.1). Are svarer konsekvent syntagmatisk på dem. Han svarer med en fortelling som noen ganger kan anses som et svar på spørsmålet, om ikke alltid et presist svar, og som stadig lokker intervjueren over på hans banehalvdel. Det tar tid å samle trådene igjen. Han definerer tydeligvis selve intervjusituasjonen som nokså avslappet og hyggelig og ikke spesielt ”skolsk” eller ”faglig”. Intervjueren har sin agenda og sine skolemål med intervjuet, Are forteller om seg og sitt, om folk i sin nærhet og i skolesammenheng med humor og fortellerglede. Hans intervju er også et av de lengste i materialet.

Bruners og Burkes tre typer selvkonstruksjon gjennom narrative forløp var den aktive protagonisten, det var offeret, og det var den passive observatøren. Are, med sin fascinasjon for folk rundt seg, er på mange måter mest det siste. Men i motsetning til Mette, som hadde så dårlige erfaringer med ”scenen” på ungdomsskolen, har Are det beste forhold til sine omgivelser. Han liker klassen, vennene og lærerne og får mye vennlighet tilbake; derfor er forholdet mellom scenen og hans litt passive holdning i balanse. Det går i det hele tatt svært greit for Are, selv om han minimaliserer skoleinnsatsen og ikke planlegger så nøye – verken på kort eller lang sikt. Are er omgitt av greie folk. Han vet hvor de er, og han vet hvor han skal, og hvordan han kommer seg dit.

Are som ”elev”, Ares I-identitet

Are får ikke spesielt høye karakterer på sine innsatser i norskfaget, men i motsetning til mange andre, nevner han ikke karakterer med et ord i intervjuet. Han har ligget på tretallet i norsk mens jeg har fulgt klassen, heller under enn over, uten at det ser ut til å bekymre ham eller det minste. Are legger ingen ambisjoner i skolearbeidet. Han gjør nøyaktig det han må, ikke mer. Når han skriver, leverer han stort sett førsteutkast. Å bearbeide språket er ikke hans greie. Tekstene hans er fulle av syntaktiske uklarheter og slurvfeil som lett kunne ha vært rettet opp av Are selv og med bedre karakterer som resultat.

Av og til glimter Are likevel til med noe i norskfaget som klart overskrider tretallet. Mens jeg har fulgt klassen, har Are skrevet og framført flere dikt som han selv er godt fornøyd med, og som medelevene har klappet begeistret for, og som får både lærerens og forskerens hjerte til å banke litt fortere. Et handlet for eksempel om å våkne grytidlig på 16-årsdagen av en vond drøm. Den

handlet om at han nå var blitt for stor til kakao på senga og gaver på dyna, og så beskriver han lettelsen når han hører foreldrene og søsknene liste seg rundt i leiligheten for å overraske ham.

Jeg har allerede beskrevet Are som "elev" i avsnittet over. Han er "stille", "passiv" og får litt under middels karakter. "Elev" er en I-identitet, en institusjonsidentitet, etter Gees definisjon¹³⁴. Institusjonsidentitet skapes i en institusjonell kontekst som skolen for eksempel er. Skolen konstruerer eleven diskursivt. Karakterene er de viktigste formelle redskapene for en hierarkisk inndeling av elever. Andre redskaper er vurdering av handling, adferd i konteksten og lignende.

Men for at dette også skal bli *elevens* I-identitet, må det *forutsettes*, at eleven, her Are, går inn i, og gjør til sin, den samme diskursen som definerer ham som elev, sånn litt under middels. At han *godtar* de normene, verdiene og distinksjonene som rår i for eksempel norskfaget, at han for eksempel kanskje synes det er *en verdi* å kvalifisere seg til karakterer gjennom for eksempel å yte noe ekstra når han skal prøves gjennom tester, fremføringer, tentamener. At han enten synes det er en verdi å være aktiv i timene, eller at han tenker strategisk og rekker opp hånda for at læreren skal se at han rekker opp hånda (adferd) for å få god karakter i norsk muntlig som han igjen anser å være viktig. Begge løsninger er etablerte som relevante løsninger av de fleste elever.

Are er en grei gutt som gjør det han skal, sånn noenlunde, men skolens verdisystem biter ikke riktig på ham. Dessuten liker han ikke stresset som skolen er omgitt av. "Stress" er et negativt ord. Derfor var det mye bedre og mindre stressende å gå på barneskolen. Så kunne man kanskje anta at Are var en "sløv" og "slapp" og "skoletrett" gutt ødelagt av skolens altfor høye krav til en gutt som Are. Ingenting kunne være mer feil. Are er sportsmann med høye ambisjoner om å bli god, veldig god. Han irriterer seg over treningskameratene som ikke tar treningen alvorlig nok. Hans store problem akkurat nå, er at han nettopp har hatt en virusykdom over lang tid og ikke fått lov av legen til å begynne å trene igjen. Nå er det imidlertid like før, og han kunne ikke være mer klar.

Men skolens distinksjoner, norskfagets distinksjoner, er ikke hans distinksjoner. Ares ambisjoner i livet går ikke gjennom skolens distinksjoner først og fremst, og det betyr på ingen måte at han ikke har høye ambisjoner med sitt liv. Det er heller ingen grunn til å tro at han ikke skal kunne nå dem, hver eneste en av dem. Ares diskursive identitet er godt forankret i et sosialt rom som vil bli stadig mer synlig gjennom intervjuet. Han er trygg i sitt eget. Han har drømmer og planer, og hans "possible world" er innenfor rekkevidde. Dette er kanskje det mest gjennomgående inntrykket av Are.

Derfor blir det absurd i hans tilfelle å kalle ham "svak elev" eller "litt under middels elev" og tro gjennom skolediskursen at det er et problem for Are, eller at det er synd på ham fordi han ikke skårer høyere, eller at lærerne rundt Are må ordne med tilpasset opplæring for Are. I egne øyne er Are god nok. På barneskolen var han en av lærerens "beste elever", og Are lærer som bare det, engelsk og norsk og mye mer. Han lærer det bare ikke på skolen.

¹³⁴ Being recognized as a certain "kind of person," in a given context, is what I mean here by "identity." In this sense of the term, all people have multiple identities connected not to their "internal states" but to their performances in society (Gee 2000-2001: 111).

Vi skal se i det følgende at Are måler sin verdi i helt andre sosiale rom enn de rom der skolen inngår. Norskfagets disipliner har derfor ingen mening i Are sosiale rom, ut over å være "skole", og som sådan, "greit nok".

Ares dikt versus pensumdikt

Are liker å skrive dikt, og han liker å høre medelevene lese sine egne dikt, men det betyr ikke at pensumdikt i norskfaget betyr noe for Are. Han refererer ikke til et bra dikt han har lest i en diktsamling eller en skolebok. På internett finner han imidlertid dikt han refererer til. Men pensumdikt kan likevel brukes av Are som formelle eksempler på hvordan han selv kan skrive sine egne dikt. Det som gir mening for Are, er å skrive dikt om følelser etter den estetiske smaken som dominerer i hans sosiale rom. Han liker for eksempel best dikt som rimer, og ikke den modernistiske formen som dominerer kanon, og som dominerer lærebøkene. Men han skriver også rimløse dikt. Han er opptatt av metaforiske bilder i dikt, noe norsklæreren har brukt mye tid på å lære elevene i denne klassen.

Intervju med Are

Are forteller at han bor sammen med mor og far og søsken. Are bruker kontinuerlig fortellinger for å ordne, tolke og formidle erfaringer, og allerede i sin første fortelling anslår han et viktig tema: Hvor viktig det er å ha en bestevenn og en familie når en opplever noe som kan være både spennende og skummelt, for eksempel den første skoledagen.

(Int. Are A, 0604)

A: Var litt, husker at jeg sto sammen med bestekompiisen og foreldra mine liksom også, og mange andre, vi hadde liksom mange sammen med oss, sammen med familien. Det var jo litt stort, da.

I: Gleda du deg?

A: Ja, jeg tror det, iallfall.

I: Du er ikke helt sikker?

(Latter)

A: Jeg var så liten. Var litt skummelt å gå den veien alene, da, grua meg til det, tror jeg.

I: Skummel vei?

A: Nei, ikke særlig skummel, egentlig. Det var bare litt skummelt, for jeg hadde aldri gått den veien da.. Bra at kompiisen min og jeg gikk sammen, det var bra. Vi hadde følge hver dag. Han måtte alltid vente på meg, husker jeg. Vi gikk i samme klasse helt til vi skulle bytte til ungdomsskolen.

Are glir herfra over i en lang fortelling, som er utelatt her, om bestekompiisen som flytta inn til byen da de skulle begynne på ungdomsskolen, men de har fremdeles kontakt. Are er åpenbart stolt av kameraten sin fordi han er så kreativ og kan så mye, og han gir mange konkrete eksempler på hvor flink og oppfinnsom han er. Intervjueren vil etter hvert tilbake til skolen igjen:

I: Det høres ut som om han blir kjent en gang! Men du, din egen tid på barneskolen, hvordan var det, var det o.k. å være elev der, eller?

A: Ja, det var jo det, det var jo ikke noe stress som det er nå.

I: Det ble vel litt læring også, da? Norsk for eksempel?

A: Ja, men ikke noe stress. Læreren vår ble jo, skulle liksom, vi skulle ha prøve en gang, og jentene i klassen pleide alltid ha med godteri. De hadde ikke øvd til den prøven, da, så bestakk de læreren med godteri.

(Latter)

I: Gikk det eller? Måtte dere andre ha prøven, da, siden dere ikke hadde godteri?

(Latter)

A: Hele klassen slapp, da!

(Latter)

I: Var læreren litt for grei, kanskje? Gikk det ut over læringen ?

A: Nei, begge deler, egentlig. Hun var grei, men av og til blei hun så sint at hun skreik, skreik av og til.

Vi ser hvordan svaret på spørsmålet om faget og undervisningen igjen glir over i en fortelling, denne gang om oppfinnsomme elever og en medgjørlig lærer. Intervjueren som gjerne legger opp til faglige og institusjonelle aspekt, får her i stedet anekdoten om da jentene i klassen bestakk læreren.

I: Men du forteller at du hadde en grei lærer, snill, som lot seg bestikke, til og med. Følte du at hun var sinna på deg?

A: Nei, jeg var en av hennes beste elever..

I: Da var det ikke noen konflikt mellom dere, da?

A: Nei, jeg var englebarnet, tror jeg.

(Latter)

Are og læreren hadde det aller beste forhold. Are mener han var en flink elev i lærerens øyne på barneskolen. ”Jeg var en av hennes beste elever”, forteller han, ”englebarnet, tror jeg.” Det neste fortellingsfragmentet er som de andre. Han får et konkret spørsmål om bøker de leste i norsken på barneskolen og svarer med en fortelling om at de sov!

I: Husker du noen barnebøker, en bok læreren leste for dere, for eksempel?

(Stille)

A: Tror ikke vi leste såne bøker, liksom. Husker læreren leste mens vi sov..

(Latter)

I: Sov dere? I matpausen, da?

A: Nei, det var vel i timene. Vi lå over pultene og slappa av. Det var helt greit det, liksom.

I: Da husker du kanskje ikke så mye?

A: Nei, jeg aner ikke hva hun leste.

(Latter)

Her er et eksempel til. Han får igjen et spørsmål som går på norskfaget og svarer syntagmatisk med en fortelling, her om en elev som var forelsket, og som senere flyttet.

I: Kan du fortelle om noe annet dere gjorde i norsken, noe som var typisk for norsken, for eksempel?

A: Det var alltid ei jente som når hun skulle lese, som ikke turte lese fordi hun var forelska i en av guttene i klassen

(Latter)

Trur at hun var forelska i en fyr i klassen, liksom, hun turte ikke lese, og alltid når han la hodet ned i boka, så så *hun* opp.

I: Hva sa læreren, da?

A: Blei vel oppgitt, tenker jeg, siden hennes oppgave var å få henne til å lese, da.

Hun slutta etter andre klasse, tenker jeg, begynte på en annen skole. Aner ikke hvor hun er nå. Hadde vel ikke kjent henne igjen, heller, om jeg hadde møtt henne, mener jeg.

I: Du hadde det ganske greit på barneskolen, da?

A: Ja, det var greit. Likte meg godt.

Det neste fortellingsfragmentet er interessant sett fra intervjuerens skoleperspektiv. Are forteller om overgangen til ungdomsskolen:

I: Så skulle du begynne på ungdomsskolen. Hvordan var det?

A: Mange hadde sagt at det skulle skje en stor forandring i livet, liksom, men jeg merka ikke noen stor forskjell. Det dumme var at jeg merka forskjell fra 10. og 9. , men læreren på barneskolen var mest opptatt av de som ikke klarte oppgavene, så vi som ble ferdig med oppgavene, vi hadde ikke noe å gjøre, hun gav oss ikke noen vanskelig oppgave

så vi kunne bli bedre, så kom vi på ungdomsskolen, da, og de andre hadde gjort de vanskelige oppgavene. Det var kipt å skjønne at vi lå etter. Vi hadde jo bare sitta og venta og kjeda oss på barneskolen.

I: Du, følte du at de andre hadde kommet lenger, og på barneskolen var du en av de flinkeste?

A: Ja, det er en grunn til at jeg sliter litt i matte, vi hadde det for lett på barneskolen.

I: Mmm, skjønner. Hva med norsken, da? Merka du noen forskjell der?

A: Nei, egentlig ikke.

I: Nei?

A: Vi bare leste som vi hadde gjort på barneskolen, det er det samme, egentlig.

Ikke "svak elev", men uheldige omstendigheter

Her berører han to fag, matematikk og norsk. I Ares sosiale rom, tillegges matematikk en høy verdi. Are var en flink elev i matematikk på barneskolen. Han løste oppgavene fort og greit, og mye av tida gikk med til å sitte og vente til læreren hadde hjulpet de svake. Da han begynte på ungdomsskolen, merket han ikke noen stor forskjell. Men de to siste årene oppdager han at han ikke lenger er på høyden i matematikk slik han var på barneskolen. De andre har lært mer, "vi hadde det for lett på barneskolen". Gjennom fortellingen finner han en forklaring på problemet han har begynt å få i matematikk. Fortellingen "fritar" ham fra kategorien "svak elev i matte". Han har vært utsatt for noen uheldige omstendigheter. Det var rett og slett en ulempe at han var så flink i matte på barneskolen. Når det gjelder norsken, merker han ikke noen forskjell: "Vi bare leste som vi hadde gjort på barneskolen, det er det samme, egentlig". "Lese" er alt mulig, han skiller ikke mellom de mange aktivitetene og emnene som norskfaget består av.

Skrijving: "Fra 9. og 10. er jeg blitt bedre, liksom"

Intervjueren spør så om skrijving i norskfaget:

I: Hvis du tenker på deg selv og skrijving, har du blitt noe bedre etter at du begynte på ungdomsskolen?

A: Ja, fra 8. og 9. hadde jeg ikke noen stor forandring, men fra 9. og 10. er jeg blitt bedre, liksom.

I: Fortell.

A: Tror ikke jeg utvikla meg så mye det første året, så blei det vel mer alvor..

Og så blei jeg sjuk i to måneder.

Deretter kommer en lang fortelling om sykdommen.

Den brå overgangen fra å fortelle om skriveutvikling til å fortelle om sykdommen er ikke lett å forklare ut fra de fem linjene over. Årsaken er kanskje at han rett og slett hadde lyst og behov for å snakke om sykdommen. Han hadde vært syk lenge og var endelig kommet ut blant folk.

Fortellingen om sykdommen er en av de lengste i intervjuet og handler også om andre han har hørt om som har vært syke, og hvordan de har hatt det. Når han sammenligner seg selv med dem, ser han at han tross alt har vært heldig. Intervjueren får ham etter hvert på sporet igjen, så lenge det varer:

Flinkere i alt på grunn av internett

I: Fortell mer om at du er blitt flinkere til å skrive, er det fordi du har skjerpa deg, eller har du lært noe spesielt som du ikke kunne før?

A: Ja, har lært mye mer om skildring og alt det der, jeg bruker det mer nå, brukte det ikke før.

I: Hvordan har du lært det?

A: Ja, jeg sitter mye på internett og leser mye forskjellig. Mange skriver masse der, gamle folk, unge folk, masse møkk og masse bra.

I: Klarer du å skille godt og mindre godt, da?

A: Ja, det gjør jeg!

I: Finner du skoletekster som har fått karakterer og sånn, så du ser hva som er bra og ikke så bra?

A: Egentlig ikke.

I: Du må skille sjøl?

A: Ja, en må jo det, ja. Jeg snakker med folk på engelsk og sånn.

I: Du skriver med folk på engelsk?

A: Både skriver og snakker.

I: Snakker?

A: Har et program så jeg kan snakke med folk i USA og sånn.

Så lærer jeg nye ord der, da. Etter at jeg begynte å snakke på internet, har jeg blitt mye bedre i engelsk. Jeg har snakka engelsk hver dag i et halvt år nå.. Er blitt mye flinkere i engelsk. Lærer stadig nye ord.

I: So you had to tell people out there that you had this virus for so many weeks?

(Latter)

A: Yehhh, You bet I did!

(Latter)

Når Are skal forklare hvorfor han er blitt flinkere til å skrive, og til mange andre ting, refererer han her ikke til undervisningen, til pensum eller lærebøker, men til hans egne dypt meningsfulle aktiviteter på internett. Der foregår jo mest på engelsk, og Are mener han er blitt mye flinkere i engelsk.

Framtida i henhold til diskursen

Han driver på en måte sin egen skole, han driver entusiastisk med sitt *uavhengig av skolen*, og han synes han lærer så mye. Intervjueren foreslår at han kan ”jo begynne på et nytt språk” gjennom internett. Are griper så nøkkelordet ”begynne” og begynner å snakke om hva han har søkt til neste år. Dette skiftet er også uttrykk for noe som Are har lyst til å fortelle om, noe tankene er fylt av.

I: Du kan jo begynne på et annet språk..

A: Kanskje går jeg et år til neste år og så begynner i lære siden det ikke er nok folk til å begynne VK1.

I: Hvilken linje?

A: Blikkenslager. De har ikke nok folk til å starte VK1, hvis det ikke ble nok, så ble det lære med en gang.

I: Kanskje ikke så dumt? Så ser en først om en liker å jobbe med det en skal lære..

A: Ja, vi får lønn, da, penger, pluss at en ellers må bare gå der, liksom..

I: Hvordan vet du alt dette. Kjenner du noen?

A: Ja, vi var på X skole og så på blikkenslagerlinja, og så sa læreren der at det kanskje ikke ble noe, hvis det ble noe, så ble det Y skole, da.

I: Kjenner du noen som skal begynne, så dere er flere, mener jeg?

A: Ja, en, altså ikke noen som skal begynne, da, nå kjenner jeg en som går der, som er i lære for siste år.

I: Var det VK1 da han begynte, eller?

A: Da, nei.

I: Men du må jo få VK1, ellers får du jo ikke eksamen?

A: Ja, vi må ta det gradvis da, jeg må ta noen timer i uka innimellom, de har en ordning.

I: Kanskje ikke så dumt, nei.

A: Ja, jeg får jo penger, må gå på sånn voksenskole på en måte.

Vi ser i utdraget hvor høyt Are verdsetter det å komme i gang med å arbeide, det å tjene egne penger, og der skolen kommer *i tillegg* til arbeidet som er det viktigste. Når han fortsetter å fortelle om yrkesfagvalget på videregående, blir det også klart hvorfor han synes matten på skolen er viktigere enn norsken.

A: Ja, jeg får jo en hel dag med norsk hele dagen, og en hel dag med matte, da. Kan nok bli veldig mye å sitte med hele dagen, men man må jo ha matte for å bli blikkenslager, trenger litt sånn ingeniørgreier, vet du.

I: Tenk om taket begynner å lekke.

(Latter)

I: Hørte du om det som skjedde på den nye flyplassen i Paris?

A: Nei?

I: Taket raste ned for to uker siden, minst ett menneske drept, flere skadet, kanskje en der som ikke har fulgt med i matten?

A: Du, det er nok mer enn en som ikke har fulgt med i timen her! Også de som snekret, de burde ha skjønnet det, hvis det ikke holdt, mange burde ha skjønnet at det ikke holdt, sånt skal en ha lært, men alt skal gå så billig og fort nå, det holder bare ikke, du kan ikke tenke sånn når en skal gjøre jobb, det må jo gjøres skikkelig.

Her kommer Are med et slags diskursivt livsmotto: "...du kan ikke tenke sånn når en skal gjøre en jobb, det må jo gjøres skikkelig", "sånt skal en ha lært", sier han. "Også de som snekret, burde ha skjønnet at det ikke holdt". Are har en ethos i blodet: Han vil gjøre skikkelig, solid arbeid.

Derfor er det litt dumt at han er begynt å henge etter i matten. Det handler ikke først og fremst om å være en god elev, med gode karakterer. Det handler om å kunne gjøre en god jobb i framtida. Og hvorfor søkte han denne linja og ikke noe annet?

I: Fortell om hvorfor du valgte blikkenslagerlinja..

A: I fjor da vi var på arbeidsuka, da, så var jeg i blikkenslager (uklart), møtte læreren som fortalte en del, det virka veldig bra på en måte, så det var det som gjorde utslaget, synes det var noe jeg kunne drive med, har alltid likt å drive med noe, fikse og sånn. Er ikke helt sikker på at jeg skal bli blikkenslager før eventuelt til neste år.

Har søkt på teknisk byggfag, og der er mange forskjellige yrker, elektriker, rørlegger og sånn. Jeg liker tekniske ting ikke sant?

Det er absolutt ikke tilfeldig at Are er på teknisk byggfag. Are er allerede trygt innenfor en håndverkerdiskurs. Men at Are valgte blikkenslager, er rett og slett fordi han møtte en trivelig lærer under arbeidsuka. Det er altså tilfeldig. Det har med "folk" å gjøre, greie folk innenfor det som er Ares sosiale rom. Det har mindre å gjøre med planlegging og strategi. Han har ikke hatt noen konkret plan om dette spesielle yrket. Det er typisk Are, og typisk for flere elever i denne klassen at de ikke planlegger så nøye på forhånd, at det å møte en koselig lærer som jobbet på blikkenslagerlinja, var det som gjorde utslaget.

Diktskriveren Are

I kapittel 6 siteres utdrag fra Ares intervju der han forteller om norsktimene som har vært så bra fordi de har skrevet dikt, noe Are har hatt glede av. Ikke uventet husker Are lite eller ingenting av det fagstoffet de har lest i norskfaget. Han synes det er helt unødvendig. Han skjønner virkelig ikke vitsen med å lese om døde forfattere. Men å skrive dikt synes han er veldig fint.

Det er ikke tilfeldig at Are er blitt så glad i dikt. Læreren har lagt omhyggelig til rette for at nettopp de elevene som ikke har noen motivasjon mot den offisielle tekstkulturen, skal få tid til å fordype seg i den aktivt utøvende delen av faget, og at dette er en måte å få dem til å jobbe bevisst med språket på egen hånd. Store deler av min observasjonstid i denne klassen har handlet om dette.

I: Men dikt er blitt mer din greie?

A: Diktskriving hjelper meg alle veier, liksom.

I: På hvilken måte? Kan du si litt mer om det?

A: Du vet skildring i dikt, skildringer kan jeg putte inn i, bruke i tekster, jeg, du vet filosofiske tekster, plutselig merker jeg at jeg kan skrive sånne tekster – det er skikkelig artig. Jeg hadde skrevet et dikt. På tentamen så begynte jeg å filosofere rundt diktet mitt. Tankene bare kom fordi jeg hadde skrevet det diktet.

I: Så det er ikke bare dikt, da? Egentlig så merker du også at du er blitt flinkere til å skrive rett og slett?

A: Ja, det er ganske deilig.

Terningkast 4

Are gir norskfaget terningkast fire på grunn av diktskrivingen. Det er en karakter høyere enn norskfaget gir ham. Kunne han bestemme, ville han hatt enda mer diktskriving, ellers engasjerer han seg ikke i detaljer i faget, det er greit nok som det er, ”vil ikke hatt noe annet, ikke mer lek eller noe sånn, da lærer en ikke heller”. Are engasjerer seg ikke i fagkritikk eller forslag til forbedring av faget. Det er greit nok som det er.

I: Du, vi glemmer helt norskfaget. Hvis du kunne velge et annet norskfag enn det du har hatt på ungdomsskolen, hvordan skulle det være?

A: Mer dikt, eller akkurat som det er nå egentlig, vil ikke hatt noe annet, ikke mer lek eller noe sånn, da lærer en ikke heller..

I: Du, hvis du skulle gi Are og norsken et terningkast?

A: Fire blank.

I: Ikke verst det vel?

Noe har skjedd med Are. Han har skjønt at det går an å ha språket i sin makt, ”at det er en bra måte å uttrykke seg på”. Diktene hans begeistrer både medelever og lærere, og når han først har skrevet ned tankene sine i et dikt, så går det altså an å fortsette å skrive og tenke, slik han opplevde på tentamen. Derfor gir han norskfaget terningkast fire.

Drømmer om framtida eller Ares ”possible worlds”

Når Are i den siste delen skal snakke om seg selv i framtida, ser han behovet for ”litt forandring”. Han vil flytte vestover. Kanskje har det sammenheng med bestekompiisen som flyttet vestover da de begynte på ungdomsskolen, kanskje tenker han seg sosial oppdrift ved hjelp av økonomisk kapital. Han vil ikke bli boende når han blir voksen, sier han. Are representerer faktisk her et mindretall i denne klassen, de fleste vil gjerne bli boende omtrent der de er, om de ikke satser på å forlate Norge for kortere eller lengre tid.

I: Du, nå skal vi gå veldig langt fram i tid, og da må vi fantasere litt. Om jeg møter deg et eller annet sted om 15 år, hvem møter jeg da? Hvem er den Are jeg møter da?

A: Ja, du møter en som har flytta, flytta ut, ja, egen jobb, kanskje firma, liksom, enten går det bra eller dårlig, kommer an på situasjonen, hvordan den er da om 15 år, åssen det skjer, kanskje gift, muligens, det er jeg, kanskje kone og barn liksom, og..

I: Hvor bor du, tror du?

A: På vestkanten, tenker jeg, ganske fint der, men ganske dyrt.

I: Du må jobbe hardt, da.

A: Du vet, jeg har et lite forsprang på kameratene, jeg mener om jeg tjener 130000 kroner når de går på skolen.

I: Høres ikke så galt ut dette, nei, hvorfor vil du flytte til vestkanten?

A: Det er vel litt kjedelig å bo her resten av livet, kan’ke akkurat.. se at det er så, vel fint sted å bo, fine folk, men ikke helt til man dør, det blir kjedelig, ganske kjedelig, trenger forandring, alle trenger forandring..

I: Kommer du til å ha kontakt med gamle venner?

A: Ja, men mange drar til England, kanskje vi mister kontakten, men flesteparten tror jeg nok, mange mener de alltid vil bo her, jeg tror ikke det kommer til å skje, de vil kjøpe leiligheter når de blir rike, hvem bor her liksom, men det var fint å vokse opp her, ja, det har vært ganske greit å vokse opp her..

I: Hvem jobber du hos, hva jobber du med?

A: Jeg er blikkenslager.

I: Har du eget firma?

A: Mulig, om jeg får med andre folk på det, ellers jobber jeg for et stort firma.

I: ”Are og co”?

(Latter)

A: Eller tror ikke jeg ville kalt det Are, liksom..kanskje ”Takkameratene”

(Latter)
eller "muntre blikkenslagere A/S"
(Latter)
"De muntre blikkenslagerne", ja!
(Latter)

Are er trygt forankret i en diskurs med muligheter for hans konkrete og realistiske framtidprosjekt som håndverker. Han var lærerens "beste elev" da han gikk på barneskolen, og han er god nok i egne øyne selv om han ikke har gjort noe særlig for å være lærerens beste elev på ungdomsskolen. Han har sine egne meningsfulle prosjekter. Han stiller likevel ikke særlig kritiske spørsmål til skolen. Han "vil ikke hatt noe annet, ikke mer lek eller noe sånn da lærer er ikke heller". Skole skal ikke være lek, heller, mener Are, og det er "mange fine folk" der.

"Selvopdrageren" og kjemperen Camilla

Camilla er, som Are, trygt forankret i en diskurs som gir mening og motivasjon. Camilla er ei sterk og modig jente med noen helt spesielle erfaringer. Hun bor hos far som har vært syk det siste året, men hun har samtidig god kontakt med mor som bor noen mil unna. Hun har ei bestevenninne, Malin, som er nesten som ei søster. Camilla har eneansvaret for en hest, som er både gammel og stri. Det er bare Camilla denne hesten har respekt for. Ingen andre. For å beholde hesten, må hun jobbe fast i butikk på fritida.

(Int. Camilla A 0604)

C: Ehh, jeg har drive med hesten i fire år og eid den i to år.

I: Ja, har du jobba sjøl da, eller har du fått den av foreldrene dine?

C: Jeg jobber fast på Rema, og så hjelper mamma og pappa meg med å betale stalleie?

(...)

I: Er mamma og pappa interessert i hest?

C: Ja, mamma er mest interessert i hesten, kan du si, pappa synes også det er greit og sånn, men så koster det mye penger da .

I: Så du har kanskje interessen din fra mamma?

C: Ja, men pappa er også veldig glad i dyr, men han synes jeg bruker for mye tid og sånn, og han synes kanskje jeg skal jobbe ekstra på skolen nå, for å få en bedre jobb, men jeg synes det går greit nok på skolen hvis jeg bare gidder å gjøre no' sjøl.

I: Ja, kanskje du får litt energi av å drive med noe du synes er så gøy?

C: Ja, ellers ville jeg ha vanket på senteret eller rundt omkring og ja, du vet..

To store kriser

Camillas fortelling inneholder to store kriser. Den ene er at hun ble mobba på barneskolen, den andre er at faren ble syk og lå på sykehuset i flere måneder. Hun har kommet seg noenlunde helskinnet gjennom begge krisene, uten at de i narrativ forstand kan kalles vendepunkt. En kan heller si at det på en måte går den rette veien for Camilla, selv om det har vært noen fallgruber underveis, og selv om flere kan komme. Camilla vet litt av hvert om livet. Men hun har også erfart at ting kan gå over. Den første krisen hun gjennomlevde, var at hun ble mobba fordi hun var tjukk.

I: Kjære deg, du var jo bare ei lita jente, tjukk?

C: Ja, jeg var tjukk, det ser jeg på bilder, jeg var skikkelig sånn boblete.

I: Men mobba?

C: Ja, du blir det, alle blir jo det som er litt annerledes, så det sliter jo litt det, da.

I: Ja, men du, ble du, hvordan hadde du det?

C: Nei, noen ganger gikk det all right, mens andre ganger så var det ikke så moro, men jeg hadde jo noen gode venner, men det var mange som var, ikke så all right og..

Men heldigvis gikk det over. Slik oppsummerer hun ungdomsskolen mot slutten av intervjuet:

I: Til slutt hvordan synes du ungdomsskolen har vært, kanskje i forhold til barneskolen. Hvordan synes du det har vært?

C: Nei, jeg synes det har vært bra, det har vært kanskje mer rolig egentlig på ungdomsskolen enn på barneskolen, for her har det ikke vært noe sånn mobbing, eller det har ikke vært noe sånn, men det begynte jo å slutte på slutten av barneskolen, og men jeg synes det har vært kjempefint her, jeg kommer til å savne denne skolen ofte.

I: Ja, og du kommer til å savne noen lærere også?

C: Ja, jeg tror jeg kommer til å savne nesten alle lærerne.

Mens vi så at Are hadde et nokså tillitsfullt og harmonisk forhold til det Burke kaller ”scenen” der våre liv utspiller seg, lærte Camilla tidlig at hun måtte være rede til å forsvare seg. Jerome Bruner skriver: ”The range of what people include as under the influence of their own agentivity will, as we know from studies of ”locus of control,” vary from person to person and, as we also know, vary with one’s felt position within the culture” (min uth.) (Bruner 1990: 119).

Når ”scenen” i pentaden blir usikker, er en måte å kompensere på at hovedpersonen må være desto sterkere og kanskje mer på vakt. Camilla har kanskje svart på usikkerheten ved å bli en som sier fra og ikke gir opp. Slik er hun iallfall nå. Hun kan ikke satse på at andre ordner opp. Hun må ta affære selv. Spørsmålet ”hvordan?” gir ingen enkle og opplagte svar i Camillas tilfelle. Hvordan klarer hun alt dette, så alene og så selvstendig? Vi er nå inne på det Burke kaller hjelpemiddel, eller det som i eventyrene var hjelperen. For det som også fremgår av intervjuet, og som ikke er gjengitt her, er at hun hele tiden må forsvare sine valg overfor familien som skal passe henne i denne vanskelige tiden. De mener hun skal holde seg hjemme med leksene, kutte hesten og jobben. Far har jo vært inne på det samme. Men det kommer ikke Camilla til å gjøre. Hesten er nok hjelperen, eller kanskje mer korrekt her, ”hjelpemiddel” (Burke: ”Agency”) i Camillas vanskelige hverdag. Hun gir iallfall ikke slipp på den. Koste hva det koste vil.

Da den andre krisa inntraff året før, og far ble syk, fortsatte Camilla å bo hjemme fordi hesten måtte passes, mens hun selv ble delvis passet av foreldrene til bestevenninna og av familie som bodde i nærheten:

I: Går det bedre med pappa nå?

(...)

C: Ja, vi har hatt med oss Gud på det, tror jeg.

(Liten latter)

I: Ja, det høres sånn ut, ja.

(...)

I: Ja, du har hatt en vanskelig erfaring her, Camilla.

C: Ja, det har vært veldig vondt.

I: Ja, og da tror jeg at det er godt du har hatt hest, ja.

C: Ja, det hjelper på mye.

I: Ja, ikke sant?

C: Mmm

Camilla ble alene igjen hjemme samtidig som hun var redd for hva som skulle skje med far. Familien rundt, onkler og tanter, skulle nå følge henne opp, og det ble vanskelig. Hun måtte forsvare seg og sine valg. De mente hun skulle gjøre mye annerledes.

I: Dette må ha vært tøft for deg?

C: Ja, jeg raste jo ned i karakterer, og det var så mye mas og press, jeg er sånn at når det er noe leit, så vil jeg helst bare være aleine. Og da er det veldig vanskelig når, først var jeg på stallen, nei, først på skolen og så på stallen, og så når jeg kom hjem, så var det mas fordi tante og onkel bor rett over, ikke sant, så var det masse mas hele tida, og da ble jeg veldig sliten av det, og så pluss at jeg ville helst bare egentlig være hjemme aleine, men det kunne jeg selvfølgelig ikke få lov til, men det jeg ville helst, var å få være aleine litt fordi det var så mye mas rundt, og alle bare åhh, åhh, liksom, sånn, og det tok på det og liksom, og jeg hadde ikke lyst til å prate noe særlig om det når jeg ikke visste noe pluss at ja..

I: Da måtte du besøke ham på sykehuset da?

C: Ja, jeg besøkte han, og så skjønte jo liksom ikke ja, onkel mente at jeg ikke skjønte noen ting og sånn da..

I: Du skjønte vel en hel del, tenker jeg

C: Ja, jeg synes det var litt urettferdig for, ja, jeg skjønte at pappa var sjuk ja, men jeg kan jo ikke bare sitte inne, jeg må jo gjøre noe med livet mitt, ikke bare sitte inne og grine hele dagen.

I: Nei, det skjønner jeg. Du hadde jo hesten som måtte ha stell.

C: Ja, så det tok på litt det ja, og det ble mye krangling og konflikter og sånn.

Camilla som protagonist

Camilla er glad i klassen og vennene, men hun har ikke mye tid til å treffe dem. Det viktigste for henne er likevel å kunne gå sammen med Malin. Da klassen ble sammensatt på nytt for tredje gang på grunn av dårlig økonomi på skolen, kom de to i forskjellige klasser. Camilla gikk da direkte til rektor og fikk ordnet opp så de fikk gå sammen. Camilla er handlende. Hun ordner opp når det trengs. Hun er protagonisten i sin egen fortelling. Hun er også handlende og ansvarlig overfor hesten og overfor sin far som har vært så syk, men som nå heldigvis er kommet hjem igjen. Hun passer samvittighetsfullt jobben i butikken, og hun kan ikke tillate seg mange fridager fra hesten sin. Får hun avløser, drar hun til mamma, der det er godt for henne å være.

Camilla oppdrar seg selv

Camilla har en styrke på noen områder som er imponerende. Hennes "felt position within the culture" er nokså stabil selv om tryggheten faller sammen rundt henne. Hun holder det gående. På en forunderlig måte framstår hun i intervjuet som sin egen strenge oppdrager. Dette avdekkes når hun omtaler den strie hesten. Hun tar ansvar for seg selv på mange måter som hun tar ansvar for hestens oppdragelse: "Ja, ellers ville jeg ha vanket på senteret eller rundt omkring og ja, du vet". Når Camilla omtaler hesten, projiserer hun sin egen, eller kanskje familiens oppdragsdiskurs over på hesten, og den er ganske streng.

I: Hvordan hadde livet ditt vært uten hest?

C: Jeg veit ikke, jeg tror det hadde vært kjedelig, eller jeg tror det hadde vært for mye vanking.

I: Mmm

C: Det er i hvert fall større sjanse for at jeg hadde begynt å røyke og sikkert gått ut å vanke mer, og så hadde jeg sikkert vært mye mindre ansvarsfull fordi det er jo som å ha et lite barn, for jeg kan ikke bare si at i dag skal ikke jeg på stallen, og så står hesten der i møkka og får ikke vært ute og sånn, så du får mye ansvarsfølelse av det og lærer mye om penger og sånn, det koster jo penger som du må betale, jeg jobber jo for å liksom ha hesten da, ja, og jeg har jo lært en del som ikke så mange andre kan.

I: Ja, du har lært mye, og så det der med at du sier at selv om du føler deg dårlig en dag, så er du nødt til å ta vare på hesten din.

C: Ja, du kan ikke bare legge deg til.

I: Nei, og du kan ikke drive med tull, for du må ha penger til hesten. Det er et stort ansvar du har.

C: Ja

(...)

I: Og hesten din, hun er ganske stri, skjønner jeg?

C: ja..hvis hun sparker meg, så sparker jeg henne, ikke sant? Med hester er det sånn, ja, sånn sett er det jo annerledes enn å ha et barn, for du kan jo ikke slå barnet ditt hvis det gjør noe gærent, du må bare ikke gi etter, for du vet, hvis hesten blir sjefen, ja, hun veier jo lissom 400 kilo, da.

I: Ja.

C: Og hvis hesten først finner ut at du er svakere..

I: Ja?

C: Så kommer de enten til å ta deg eller å ikke høre på deg i det hele tatt, så det er litt sånn, sånt sett, så må det være en bestemt, sånn, sånn må det være iallfall for henne, for du vet når hun var liten, ja, hun blei jo ikke behandla dårlig, men hun fikk ikke så mye stell og sånn som hun får nå, så hun har liksom vært vant til å forsvare seg på en litt annen måte, sånn ja, for liksom å overleve.

I: Mmm, så du forstår på en måte hvordan hun er blitt som hun er blitt?

C: Ja, jeg gjør det, og jeg vet at jeg må ta henne med det samme hvis hun gjør noe gærent, ja, da blir det jo på en måte som om du synes det er greit at ungen din stjeler en sjokolade i butikken, du må liksom kjefta på henne, ikke sant?

I: Mmm

C: Det blir jo det samme, hvis ikke, så vil jo barnet bare ta mer og mer, skjønner du?

I: Ja, jeg skjønner.

Camilla trenger både fysisk og psykisk styrke for å takle arbeidet med hesten. Hun omtaler forholdet som et ganske anstrengende, men svært nødvendig oppdragelsesprosjekt, og hun sammenligner med barneoppdragelse. Som det framgår, framfører hun en vanlig oppdragelsesdiskurs samtidig som hun oppdrar seg selv innenfor den samme diskursen, for uten hesten tror hun at hun iallfall hadde begynt å røyke og kanskje vanket mye på senteret med alt det negative det kunne føre med seg.

”The Strict Father Morality”

Gjennom Camilla snakker her mange voksne stemmer, vi hører tradisjonelle folketeorier med kulturelle skjemaer om barne- og hesteoppdragelse, og om hvordan ungdom kommer på vidvanke uten plikter og ansvar. Camillas kulturelle skjema for oppdragelsen er her helt identisk med den metaforen Johnson og Lakoff kaller ”The strict father morality” (Johnson og Lakoff 1999) og det kulturelle skjema James Paul Gee hevder har vært mest typisk for arbeiderklassens oppdragelsesdiskurs i USA (Gee 1999). Det ser ut til å være like virksomt i Norge.

Mens Are var mer en tilskuer, er Camilla en mer handlende aktør på livets scene. Også hun er hovedsakelig innenfor en progressiv fortellingsstruktur. Men vi skal se at det er noen såre punkt, noen delmål som likevel ikke er så sikre. Mobbinga på barneskolen er kanskje en grunn til at hun på slutten av intervjuet er usikker på om hun vil finne seg en mann, selv om hun, som nesten alle de andre, gjerne vil ha både mann og barn. Camilla har ikke samme tillitsfulle forhold til det Burke kaller ”scene” som Are hadde. Det kompenseres hun på en måte ved å være så streng mot seg selv, mot hesten og mot andre, for eksempel rektor som ville skille henne og venninna hennes. Hun er også rasende på kommunen som ikke gir skolen nok penger.

Camillas forhold til skolen ligner på Ares. ”Mening” for Camilla ligger verken i norskfaget eller i andre skolefag. Også hun har andre arenaer for mening som tar hennes tid, krefter og fyller hennes tanker. Camilla husker likevel mer av norskfaget enn Are og er ganske positiv til faget. Noe synes hun er rett og slett idiotisk, for eksempel nynorsken. Men hun likte veldig godt å lese *Synnøve Solbakken*, og *Amerika*. *Amerika*, og hun har likt så godt at de har hatt foredrag om

bøker. ”Ja, så er det mye mer, men jeg kommer liksom ikke på noe”. ”Nei, altså, jeg synes norskfaget er gøy, jeg, men det er ...jo noe som er kjedelig innimellom, men stort sett veldig gøy”.

I likhet med Are liker hun også godt å skrive og har fått mye positiv respons, sier hun. I den perioden jeg fulgte klassen, skrev også hun mest actionpregede eller thrilleraktige fortellinger. Flere av tekstene hun har skrevet, har ligget rundt 4, eller nærmere bestemt mellom 3 og 4.

Forhold i ”scenen” påvirker karakterene

Ellers har det gått dårlig rent faglig for Camilla det siste året på skolen, forteller hun. Det forklarer hun som vi skal se, med ytre forhold. At hun får dårlige karakterer, berører altså i svært liten grad hennes identitet verken som elev, hennes I-identitet, eller hennes diskursive identitet, hennes D-identitet. Det er egentlig bare å sette i gang å jobbe, så vil det problemet rette seg, som derfor ikke er noe problem: ”men jeg synes det går greit nok på skolen hvis jeg bare gidder å gjøre no’ sjøl”. Det berører heller ikke hennes framtidsplaner som er å skaffe seg utdanning og en godt betalt jobb.

Når karakterene er dårlige, er det altså enten bare å ”gidde å gjøre no’ sjøl” eller så kan det skyldes strukturelle forhold som påvirker læreprosessen, for eksempel økonomiske forhold i Oslo kommune¹³⁵:

I: Fortell om forventningene du hadde.. (til ungdomsskolen)?

C: Nei, altså, jeg veit ikke, egentlig, jeg bare, nei, altså, jeg håpa jo at jeg skulle lære noe og få bra karakterer og sånn da, men eh, men det har jo vært mye sånn dumt som har skjedd som har gått ut over vår læring.. Først så måtte vi jo bytte lærer fra Gro til Liv, og Liv er jo like flink som Gro, men Gro var vi jo vant til, vi hadde hatt henne i ett og et halvt år, men du vet, vi kunne jo liksom læreteknikken hennes, ikke sant?

I: Mmm

C: Så det ble litt vanskelig, og så et halvt år etter det igjen, eller om det var et helt år kanskje.. så måtte vi jo bytte eh dele, oppslitte klassene igjen, så der ble jeg vel egentlig flytta, men så fikk vi jo bytta litt om den greia, vi prata med rektor, så da fikk jeg og Malin komme sammen, mens Katrine kom i B-klassen, for der hadde hun andre venner.. og så ja, så har det egentlig gått veldig greit, ja.

I: Så du var ulykkelig for alt det som skjedde med sammenslåing?

C: Ja, jeg var veldig sur fordi skolen måtte spare penger, så vi ikke fikk lov å ha gruppe lenger, og så måtte vi være 30 i klassen, i en klasse som ikke hadde skjønt alle lærerne sånn veldig godt..

I: Mmm

C: Det blei liksom så mye tull og så sånn i tillegg, så fikk vi en praktikant som vi skulle ha i matte, og som rett før vi liksom skal ha eksamen og sånn fordi mattelæreren kan selvsagt mer enn hun som ikke er skikkelig ferdig med utdannelsen ennå, og det synes jeg er skikkelig dårlig at hun kan ta en tiendeklasse i stedet for det at yngre elever som ikke er skikkelig kommet i gang, det her er vårt siste og avgjørende år, det synes jeg var helt latterlig.

I: Og hvorfor blir det sånn, tror du?

C: Nei, jeg aner ikke, men eh, nå ble jo Kåre sjuk da, og det kan jo ikke han noe for, og det var jo egentlig han som hadde hun, men det må jo gå an at hun er praktikant i 8. eller 9. klasse i stedet for i tiende som vi liksom er siste halve året at vi liksom kunne lære, eh, fra en utdanna og erfaren lærer, liksom.

I: Snakket foreldrene deres om det, synes de..

C: Nei, ja, de synes det er helt tragisk, men det nytter jo ikke .. å gjøre noe med, men de synes det er veldig, de ble sure først på grunn av det med Gro og så i matte blir det samme, sånn at det ble flere som bråket i klassen også.

I: Ja.

C: Og så i tillegg når vi sa at vi skulle ha en praktikant i timene, så fikk de helt bakoversveis.

¹³⁵ På Byskolen knyttes læreproblemer av ganske mange elever til gode eller dårlige lærere. Det er tydeligvis en del av en Diskurs. På Drabantbyskolen er det lite snakk om dårlige lærer, men Camilla er irritert fordi de får praksisstudenter i sitt siste år i matematikk.

I utsnittet over ser vi den sterke og kritiske Camilla som ikke synes kommunen gjør jobben sin. Hun er engasjert og irritert og refererer foreldrene som har samme syn og fikk ”helt bakoversveis” når de skjønnte hvor dårlig tilbud elevene fikk. Når hun skal beskrive seg selv ”som elev”, legger hun vekt på at hun er kritisk og sier i fra når noe er urettferdig. Hun ser ikke heller bort fra at hun svarer litt frekt noen ganger når noe blir for urettferdig.

”...jeg er vel stort sett grei”

I: Du hvordan har du sett på deg selv som elev på ungdomsskolen?

C: Nei, jeg sier, jeg synes jeg har vært all right, snill mot lærere og liksom prøvd å følge med og sånn, men det er jo en del som har vært litt vanskelig som og liksom følge med på, men det hender vel altså, hvis jeg, nei ikke hvis det er noe vanskelig, men hvis, jeg kan jo sikkert svare litt frekt hvis at jeg, hvis det er urettferdige ting, da blir jeg skikkelig, da står jeg på for liksom gjøre noe med det, for da kan jeg jo, da kan man jo synes at jeg svarer litt frekt noen ganger..

I: Har det vært mye urettferdig?

C: Nei, det har ikke så vært så veldig mye, nei, jeg er vel stort sett grei...

I: Vet du, du virker veldig grei!

(Latter)

I: Men har du følt deg som om skolen har vært grei med deg?

C: Mja, jeg synes jo det har vært teit at de har splitta klassen da og sånne ting, men ellers så, ja så har det vært greit.

”Mulige verdener” for Camilla

I det følgende resonnerer Camilla om sine mulige utdannings- og yrkesvalg. I en del av intervjuet som ikke er gjengitt her, forklarer hun omhyggelig og fornuftig for intervjueren hvorfor det med hest aldri kan bli en levevei for henne, uansett hvor flink hun blir. Det er for usikkert økonomisk når hun ikke har kapital å sette inn, og det har hun sikkert rett i. Med utgangspunkt i Bourdieu kan vi for det første se at hun, som Are, har en hang til å prioritere økonomisk kapital til fordel for kulturell kapital. Hennes diskursive resonnementer er interessante:

I: Du, Camilla, om jeg møter deg om 15 år, hvem møter jeg da? Hvem er du om 15 år?

C: Nei, jeg veit ikke, hvis jeg klarer, har jeg lyst til å bli ett eller annet som jeg kan tjene penger på, altså siviløkonom eller regnskapsfører eller ja, advokat tenkte jeg på en stund, men så tenkte jeg at det er så mange år med utdanning også pluss at det er mye pugging og mye teori og mye kjedelig stoff, og så hvis at du ikke blir noe særlig kjent, da, så tjener du jo ikke noe store penger på det, så tjener du liksom sånn alminnelig eller 2-300000 eller noe sånt.

I: Mmm

C: Og det er jo liksom, du kan jo leve på det, men du vet, da er det mange andre ting som kanskje er mer interessant som du kan, ja, du kan jo leve på det, men da er det mange andre ting som er mer interessant som du kan leve på.

I: Mmm

Hun har tenkt på advokat, men forkastet det fordi ”det er så mange år med utdanning også pluss at det er mye pugging og mye teori og mye kjedelig stoff”. I tillegg tenker hun at det er bare de advokatene som blir kjent, som tjener gode penger. I Camillas verden er det *ingen verdi i seg selv* å ha en utdanning og et akademisk yrke. Poenget er å tjene gode penger. Når man ikke er sikker på det med pengene, er det ikke verdt all puggingen som studiene innebærer.

Horisontale distinksjoner

Hva tenker Camilla rent konkret på å gjøre til høsten? Hun har søkt allmennfag på den skolen som ligger nærmest stallen der hesten står, men hun har såpass dårlige karakterer at det er

usikkert om hun kommer inn. Hvis det ikke blir allmennfag, synes hun det er greit at hun blir flyttet ned på andrevalget sitt som er ”hotell og næring”, for det er mye der hun kan tenke seg.

C: Men hvis jeg for eksempel ikke kommer inn på allmennfag på x, så, ja, da er det jo andre videregående skoler, men da kunne jeg heller tenkt meg at jeg ble flytta ned på andrevalget slik at jeg kom ned på hotell og næring, og at jeg kan bli et eller annet innen det, for det er veldig mye som interesserer meg, og jeg synes det er veldig vanskelig å velge..noe jeg bare må velge hva jeg skal bli om et par år.

I: Mmm

C: Ja, for jeg vil ha en utdanning, for jeg synes ikke det er noe all right å jobbe i butikk sånn som nå, det tjener du iallfall ikke noe penger på..(...) Ja, og så er det greit å kunne forsørge ..eventuelt barna sine og hvis en har lyst til å bo i et fint hus eller no.

I: Mmm

C: I stedet for å, for liksom bare leve på sosialen.

I: Mmm

Det vi ser her, er ganske tankevekkende. Camilla, som er så reflektert og målrettet på mange områder, *overlater til tilfeldighetene* å bestemme hva hun skal bli her i livet. Det eneste utdanningsmålet hun har, er å få en utdanning som kan skaffe henne en god lønn. Vi ser at Are gjør det samme. Når han treffer en koselig lærer på ”åpen skole”, bestemmer han seg for å bli blikkenslager.

Spranget Camilla gjør fra å forkaste jusstudiet, eventuelt siviløkonomutdanning, til en utdanning på videregående skoles nivå kan synes stort, (eller det tredje alternativet hun skisserer, som er å leve på sosialen). I Camillas sosiale rom er ikke forskjellene på yrkesfaglige utdanninger og akademiske utdanninger så store som de er for elevene på Byskolen, for eksempel.

Distinksjonene går mer horisontalt enn vertikalt. Det er viktig å tjene godt, uansett hva det blir, og det kan egentlig bli hva som helst. Hun vet bare at hun vil ha en utdanning og ikke fortsette å jobbe i butikk slik hun gjør nå, og det er lite trolig at ”det lønner seg” for henne med en akademisk utdanning.

Om 15 år? ”..jeg har jo ikke lyst til å bli alenemor heller”..

Men hva med Camilla om 15 år, har hun familie og barn? Det eneste hun er nokså sikker på, er at hun skal bli boende i Drabantbyen et eller annet sted. Hun har lyst til å få barn, men er redd for å bli alenemor. Hun er ikke helt trygg på at hun greier å finne seg en mann. Intervjueren prøver her sterkt å oppmuntre henne, viser til sannsynlighetsberegning, og hun svarer litt lakonisk, ”ja, jeg kan jo håpe”.

I: Hvis vi fantaserer litt videre, om jeg møter deg om 15 år, har du familie da, eller?

C: Ja, altså hvis jeg, jeg veit ikke, jeg har jo lyst til å liksom få barn, men ikke nå, liksom, men om en 10-15 år, kanskje før jeg blir 40, liksom.

I: Ja.

C: Men jeg må liksom finne en mann, for jeg har jo ikke lyst til å bli alenemor heller.

I: Nei.

C: Så det kommer liksom an på om jeg finner noen.

I: Ja.

C: Så ja, det er mye som spiller inn.

I: Samtidig er det vel veldig sannsynlig, det er veldig god sjanse for at du finner en..

(Latter)

C: Ja, jeg kan jo håpe.

I: Ja, jeg er nokså sikker på det, men du må bare prøve å finne den rette.

(Latter)

(...)

I: Bor du her om 10 -15 år?

C: Ja, jeg bor på her, ja.

(Latter)

Camilla har et godt og nært forhold til skolen, men det betyr ikke at hun faglig presterer bra. Likevel vet hun med seg selv at hun *kunne* ha prestert bra om hun bare tok seg sammen. Når karakterene er elendige, skyldes det ytre forhold som dårlig kommuneøkonomi, praksiskandidater i stedet for lærere, at pappa er syk, og at hesten tar tid. Om hun bare tar seg sammen, og forholdene blir bedre, er ikke skolen noe problem. Camillas I-identitet, elevidentitet, er stabil. Hun er god nok. Og det er ikke mangel på evner og selvtillit som skal hindre henne. Camilla er realistisk optimist på egne vegne. En kan ikke få alt, men hun skal tjene sine penger selv og klare seg selv, og det skal hun nok greie.

Gladjenta Malin vil bli der hun kommer fra

Malin er ei blid og positiv jente. Hun er flink til å skrive og glad i norskfaget. Karaktermessig ligger hun over middels, mellom tre og fire¹³⁶. Når vi nå skal møte Malin, møter vi altså den første eleven i A-klassen som har et forhold til ”faget norsk”, ikke bare et forhold til et par av aktivitetene som norskfaget rommer. Malin leser lekser og følger med i timene, og hun synes norsk er et fint fag. Kulturell kapital er ikke noe motiv i Malins diskurs. Hun har likevel ingen forslag til endringer i norskfaget.

I Malins verden betyr norskfaget to snille og flinke lærere (først Gro, så Liv), det betyr å lese tekster hun liker, og det betyr å skrive. Alt dette liker hun godt. Malin får til og med bedre karakter i nynorsk enn i bokmål, og hun aner ikke hvorfor hun har spesiell talent for nynorsken, forteller hun lattermildt. I likhet med Are er også Malin glad i å skrive dikt. Slik begrunner hun dette¹³⁷:

(Skrivemappe Malin A, 02,03,04)

Jeg liker også å skrive dikt. Det er fordi jeg kan uttrykke følelsene mine. Det er også mye å velge mellom når du skal skrive dikt. Skal det være morsomt, trist, søtt eller et koselig dikt? Jeg liker best dikt som rimer, og når følelsene kommer godt fram i teksten.

Den gode ”scenen”

Malin bor sammen med mor og far og søsken og har alltid bodd på samme sted. Hun er sterkt knyttet til familien og til nabolaget. Hun refererer mye til begge foreldrene både når hun forteller om sitt liv nå, og når hun forteller om framtidsplaner og -drømmer. Hun er glad i å lese slik som mor, og hun er flink til å tegne slik som far. Hun vil gjerne fortsette å bo i nabolaget når hun gifter seg og får barn. Hun har ei bestevenninne (Camilla) som er ”nesten som ei søster”.

Det er mange snille mennesker i Malins liv. ”Scenen” som livet hennes utspiller seg på, gir både fellesskap, trygghet og ”spillerom”. Malin trivdes på barneskolen, og hun trives på ungdomsskolen, både med lærerne og med vennene. Malin ”samspiller” med menneskene rundt seg. Hun tror det vil gå bra i fortsettelsen også. I motsetning til Camilla som var ganske sint på

¹³⁶ Malin får her representere flere jenter i klassen, minst tre-fire til, som er fornøyde og flinke uten å ha altfor høye ambisjoner.

¹³⁷ Denne begrunnelsen har Malin skrevet i skrivemappen sin. Den er altså ikke del av intervjuet.

kommunen som gav skolen så lite penger at de måtte slå sammen klasser og grupper, tar Malin endringer og sammenslåinger på skolen med stor ro.

(Int. Malin A 0604)

I: Hvis du nå ser tilbake på ungdomsskolen, hvordan har miljøet i klassen vært?

M: Nei, det har jo vært bra. Vi, jeg gikk jo i B-klassen, for da var vi jo veldig få, og vi hadde veldig godt forhold til hverandre, liksom.

I: Mmm

M: Så det var veldig bra, og, men det er jo bra her nå og da, men det var veldig stor overgang fordi vi er veldig, ja, vi er så mange nå, liksom, i forhold til det vi var.

I: Mmm

M: Men det går fint, jeg trives her også.

I: Så flott, men jeg tenker på at dere er jo 30 elever når NOA-elevene er med i alle timene unntatt norsk, det er mange.

M: Ja, det er mange, men Liv er iallfall flink til å holde styr på alle.

Norskfaget

Hvordan har norskfaget vært for henne på ungdomsskolen?

I: Men du, hvis du nå ser tilbake på norsken slik det har vært for deg gjennom hele ungdomsskolen, hvordan synes du det har vært?

(Pause)

I: Vi kan jo ta det verste først, hva har vært det verste?

M: Vet ikke, jeg har vel ikke noe spesielt negativt å si, egentlig.

I: Nei.

M: Det har vel ikke vært noe ille med norsken, egentlig, vet ikke, jeg liker norsk, jeg.

I: Ja, hva har vært det beste da?

M: Mmmm både Gro og Liv har jo vært veldig flinke lærere. Jeg føler liksom at du kan spørre om alt, og ja, de gir mye sånn, de stiller opp og sånn, du vet at du alltid får hjelp til det du holder på med.

Når Malin vurderer lærerne, er de flinke, først og fremst fordi de er så greie. Dette er en nokså gjennomgående vurdering i denne klassen, mens elevene på Byskolen vurderer en flink lærer på andre måter.

Malin er glad i å lese og leser mye. Hennes forhold til lesing i faget er grundig referert i kap. 4 og 5 og gjentas ikke her. Malins begrunnelse for lesing er ikke knyttet til kulturarv eller kunnskap om fortida, slik mange av elevene i C-klassen på Byskolen argumenterte. Men Malin liker likevel faget akkurat slik det er.

I: Husker du noe litteraturhistorie dere har hatt?

M: Nei (pause) nei, ikke noe sånn særlig..

I: Realisme, naturalisme, for eksempel?

M: Nei.. vi har jo satt opp hva som var spesielt på den tida og sånn da.. det tar vi jo opp liksom, men ikke noe spesielt, egentlig.

(...)

I: Hvorfor tror du vi har gammel litteratur i norsken?

M: Jeg vet ikke jeg..

(Pause)

(Latter)

M: Nei, jeg vet ikke.

I: Men du synes det er o.k. det vi har?

Ja, jeg liker norsken akkurat som den er, jeg.

I: Jammen det er bra, det, Malin.

Om 15 år?

Malins framtidspaner er like klare som Ares var. Det er i det hele tatt likhetspunkter mellom disse to ungdommene som er så trygge i sin egen bakgrunn. Når Malin ser for seg framtida si, blir det enda tydeligere at hun kommer fra et sted, et godt sted, og at dette stedet og rommet har sterke sosiale koder og føringer. Malin har ingen planer om å finne seg en ektemann verken med vestkantvaner eller med tiltrekning mot mer fjerne himmelstrøk. Hun vil aller helst ha en bilmekaniker eller noe i den retningen.

I: Du, nå skal vi fantasere litt. Hvis vi nå går inn i en tidsmaskin og går 15 år fram i tida. Da møter jeg deg på gata. Hvem er det jeg møter da, tror du?

M: Du møter ei positiv og glad jente som ser lyst på livet.. Du møter forhåpentligvis en designer nå som er gift, har barn..

I: Og den hun er gift med, hva driver han med, tror du?

M: ..han driver ..han har en skikkelig guttejobb, han har sitt eget firma, kanskje ikke noe snekker, men noe sånt bilmekaniker ehh, ja, skikkelig guttejobb.

I: Mmm og så har Malin og denne skikkelige gutten..barn?

M: Ja, en gutt og ei jente.

I: Ja, en gutt og en jente. Men hvor bor de da?

M: Ehh, kanskje ikke i Oslo, men ikke så langt ifra, tror jeg, men kanskje ikke akkurat her i Oslo, men kanskje Oslo på første, og så senere litt ut av Oslo.

I: Mener du Oslo sentrum?

M: Nei, vent, i sentrum skal jeg ikke bo, altså.

I: Tenker du mer her ute..

M: Ja, her.

I: Er denne bilmekanikeren norsk eller fra et annet land eller?

(Latter)

M: Han er norsk.

I: Han er norsk. Hva gjør dere på fritida?

M: Jeg tegner nå litt, da.

(Latter)

I: Hvor jobber du da?

M: Jeg jobber kanskje sammen med noen få til, ikke så langt fra der hvor vi bor..

Vi driver og designer sammen.

I: Og du er blid og fornøyd?

M: Jeg er blid og fornøyd, ja.

(Latter)

I: Ja, snipp, snapp, snute, Malin.

(Latter)

Malin har skrevet en novelle under temaet ”vendepunktet¹³⁸”, den heter ”Flyttinga”. Det er den samme oppgaven Mette svarte så sørgelig på. Også Malin skriver en trist historie om ei jente som må flytte fra landet og inn til byen fordi faren døde, og moren trenger jobb. Jenta blir ensom på den nye skolen og utvikler bulimi. Men en dag møter hun en koselig gutt. Her slutter novellen med stort håp om bedring for hovedpersonen.

Disse tre elevene, Are, Camilla og Malin, er innenfor en diskurs som gir dem mening og retning med sine liv. De er trygge og tillitsfulle. Camilla har opplevd mye vondt, men hun klarer seg. Det er hun iallfall sikker på selv.

¹³⁸ Gitt til avgangsprøven i norsk 2000, langsvarsoppgaver, oppgave 2.

To jenter og en gutt i A-klassen som vil ha høyere utdanning

De neste tre elevene fra A-klassen som skal presenteres, har det til felles at de skårer ganske høyt i norskfaget, og at de alle regner med å skaffe seg studiekompetanse. De får gode karakterer på skolen. I tillegg har alle tre en forestilling om at de skal ha en eller annen form for utdanning etter videregående skole. De har også felles at forestillingene de har om dette, er nokså vage. Sahra er den som ”vet” mest. Hun drømmer om å bli psykolog, men har nokså uklare forestillinger om hvordan dette skal skje. Nina har lyst til noe, men mobiliserer mange motforestillinger. Fredrik vet bare at han vil ha en jobb med dokumentmappe og dress på kontor – ikke noe ”snekkergeier, altså”.

Sahra fra Somalia i det senmoderne Norge: uro, uro, uro

Sahra bor i en somalisk familie med tre søsken. Hun er et rolig element i klassen. I norsktimene er hun dypt konsentrert og jobber med det hun skal. Hun skriver og noterer mye. Men i intervjuet er det den rolige Sahra som formidler mest eksistensiell uro.

Hun forteller ingen entydig progressiv fortelling, men den har progressive elementer. Den er heller ikke stillestående, den er ikke regressiv og avmektig. Den har litt av alt og altså med en god del ambivalens. Sahra har drømmer om utdanning og familie, men hun garderer seg, mye kan skje som ikke er så bra. Hun har ambisjoner for framtida, men hun vet ikke om hun strekker til. Det er mye hun ikke har kontroll over lenger. ”Scenen” er blitt mer uforutsigelig. Men før, på barneskolen, var alt enklere. Da var hun også temmelig trygg på at hun var en flink elev:

Elevidentiteten – ”flink før – o.k. nå”

(Int. Sahra A 0604)

I: Mmm, var du i dine egne øyne en flink elev på barneskolen?

S: Ja.

I: Ja, hvordan er ditt bilde av deg selv nå?

S: Kanskje at jeg, kanskje, er blitt o.k. nå.

I: Ja, at du kanskje, at du ikke, at du ikke tenker så høyt om deg selv som tidligere, nei?

S: Mmm

I: Du er jo flink, da. Jeg ser jo det, Sahra.

S: (Bestemt) Jeg er sånn o.k..

Venner, venner

Venner betyr mye for Sahra, og det var ganske skummelt å skulle begynne på ungdomsskolen, en ny skole.

I: Fortell om hvordan du tenkte første dagen da du skulle begynne her.

S: Jeg husker første skoledagen, jeg.

I: Ja?

S: Jeg ville stå opp ekstra tidlig.

I: Ja, og du pynta deg, tenker jeg.

S: Nei, du vet, jeg tenkte heller sånn at jeg vil ikke overdrive.

I: Nei?

S: Jeg hadde på meg en lyseblå genser. Den var ny, husker jeg.

I: Ja?

S: Og så husker jeg at vennegjengen, at vi sto en gjeng, og så klaga jeg over at jeg ikke fikk en eneste jentevenninne i klassen, jeg kjente bare guttene og ikke en eneste jente, og jeg klaga over det, og så satt vi oss i samlingssalen, og så ble vi delt i klassene, og så satt vi og lo og så på hverandre – alle satt og dømte hverandre på en måte.

I: Så dere satt liksom og sa at han ser dum ut, og hun ser grei ut og sånn?

S: Mmm

I: Men lærerne da, var du opptatt av dem, eller var du opptatt av elevene?

S: Nei, det er klart, jeg var mye mer opptatt av elevene fordi jeg kjente jo nesten ingen av elevene.

Sahra pluss norskfaget

Sahra syntes det var vanskelig i begynnelsen, for hun måtte gjøre noe aktivt for å få nye venner i klassen, og det å ha venner er helt avgjørende for Sahra. Men etter hvert gikk det bedre. Hun er fornøyd med klassen, og det har gått greit på ungdomsskolen.

Sahra blir deretter spurt om norskfaget på ungdomsskolen. Forholdet til norskfaget har vært både godt og dårlig, sier hun. Norskfaget er blitt stadig viktigere for Sahra, først og fremst på grunn av skrivning. Hun husker hver eneste karakter hun har fått, og i hvilken rekkefølge. Hun er veldig opptatt av språk og blitt stadig mer glad i å skrive noveller. Av og til får hun veldig gode karakterer og blir fornøyd og glad, men plutselig er det en tekst som hun bare får litt over middels på. Problemet er at hun ikke alltid forstår hvorfor hun av og til lykkes, og av og til ikke lykkes. Det bare skjer, liksom. Hun vet ikke hvordan hun skal få mer kontroll.

Elevidentiteten vakler

Hun visste at hun var flink på barneskolen. Da hun begynte på ungdomsskolen og skulle få karakterer, synes hun det var ubehagelig. Hun sier at det å få karakterer er å "bli dømt", og det hadde hun aldri blitt før. Den første karakteren i norsk på ungdomsskolen var fire minus. Hun ble skuffet over det, men hun påtar seg skylda selv. Hun hadde ikke greidd å holde nivået. Hun mener hun hadde lest for lite:

S: Det gikk dårligere på en måte, for jeg hadde sluttet å lese så mye, og det gikk ut over språket.

I: Mmm

S: For jeg leste ikke så mye, (uklart), det bare går bort, når jeg ikke leser så mye, det var derfor jeg leste så mye på barneskolen.

I: Akkurat..

S: Og så leste jeg ikke like mye, og det gikk ut over karakteren min, jeg husker første karakteren jeg fikk var fire minus, først, så fikk jeg fire, og så fikk jeg fire, og så fikk jeg nesten fem, det husker jeg for en skikkelig (uklart) historie.

I: Ja

S: Mmm, og så fikk jeg tre, det husker jeg.

I: Da var du lei deg?

S: Jeg var ikke lei meg på en måte, jeg hadde gjort det dårlig.

I: Ja.

S: Men det var sånn, jeg vet ikke jeg, det var kanskje for at jeg ikke orka.

I: Ja.

S: At jeg ikke hadde kontrollert språket (uklart)

I: Ja.

S: Og så, jeg vet ikke helt hvordan det vil gå, jeg.

Om vi her sammenligner med elevene Are og Camilla som vi begynte med, så var deres elevidentitet nokså usårlig til tross for dårlige resultater. Det var ikke der de hentet mening,

dessuten mente iallfall Camilla at mye skyldtes ytre forhold. For Sahra er forholdene helt annerledes. Sahras diskurs har ingen nødutganger. Det er hennes eget ansvar og ingen andres når karakterene blir dårlige. Sahras diskurs er skolens diskurs og verdisystem. Innenfor denne diskursen må elevene stå til ansvar for sine handlinger og sine produkter. Det gjør Sahra, og hun er urolig. Hun synes hun har noe på hjertet. Hun vil gjerne være en god elev slik skolen definerer en god elev. Det betyr noe for henne.

Sahra er blitt språkbevisst

”Hvis du nå går inn i norskfaget, er det noe du liker dårlig med faget, noe dere gjør?” spør intervjueren. Sahra hater grammatikk, sier hun. Det gjelder både i engelsk eller norsk. Hun liker jo så godt å skrive. Det er blitt morsommere etter hvert. Det beste er ”det at vi får lov til å skrive tekster hvordan vi vil”. Sahra liker ikke å bli styrt når hun skal skrive. Det verste hun vet, er oppgaver som er veldig styrt. Det neste utdraget viser en reflektert 16-åring som begynner å tenke annerledes om språket. Sahra er begynt å like å skrive noveller.

I: Du, jeg pleier å spørre etter et sånt øyeblikk hvor det går et lys opp for en?

S: Ja, noen ganger, når vi leser en tekst, sånn som den på fredag, den ga meg jo noe til skrivinga, jeg satt og tenkte, åjj, dette har jeg ikke prøvd før?

I: Mmm, hva da?

S: Jo, jeg mener, slik at handlingen kan foregå på flere steder på en gang, jeg har alltid skrevet at det foregår på et sted, til en bestemt tid...

I: Mmm

S: ...så da kan jeg jo prøve det kanskje, tenkte jeg da.

I: Mmm, så du fikk en ide om hvordan du kan løse det med tid i en tekst på en annen måte når du skriver? Det er spennende det du sier her, du er blitt mer bevisst når du leser litteratur fordi du skriver mer litteratur. De to tingene henger jo sammen, som du selv sier.

S: Mmm

(...)

I: Men du snakka også om at du begynte å skjønne at språket ditt var blitt bedre i fjor en gang, på slutten av niende klasse.

S: Mmm

I: Tenkte du noe da, er det etterpå du har sett det, at språket ble bedre?

S: Nei, det var når jeg skrev historien at, da tenkte jeg på smerte, og da bare skrev jeg, det var på en måte bare å tenke på følelser.

I: Ja, ble du glad når du merka det?

S: Ja, fordi alt annet hadde vært så stivt på en måte.

I: Mmm, så du hadde ikke sluppet deg løs med å skrive litteratur på en måte?

S: Nei, det hadde vært sakprosa, sånn stil.

I: Ja, er det noe du kom på sjøl?

S: Ja, det er noe jeg kom på sjøl fordi jeg kjente at jeg måtte forandre meg.

I: Mmm så du ville prøve noe nytt, du skjønte at læreren var ute etter noe annet?

S: Ja.

I: Ja.

S: Av og til så bommer jeg, av og til så går det kjempedårlig, eller så går det kjempebra, jeg vet aldri hva jeg vil få på en måte.

I: Nei.

Sahra i det senmoderne

16 år gamle Sahra, med bakgrunn i det førmoderne Somalia, er den første av elevene så langt, som passer på Anthony Giddens' beskrivelse av identitet i det senmoderne vesten (Giddens 1997/1991, Penne 2001):

Selvet i høy-moderniteten er ikke et minimalt selv, men et selv, som oplever, at store sikre områder gennemsyres – indimellem subtilt, andre gange direkte forstyrrende – af stor uro. Følelsen af rastløshed, forudannelser og fortvivlelse kan i individets oplevelser blande sig med tro på pålideligheden i særlige former for sociale og tekniske miljøer (Giddens 1997/1991: 212).

Sahas grunnholdning er uro og ambivalens. Hun er opptatt av at hun må klare seg selv i framtida. Det er ingen hjelpere i Sahras fortelling. Kanskje det er derfor hun gjerne vil bli psykolog og hjelpe ungdom. Det er henne det kommer an på nå, det er hun klar over. Sahra er også opptatt av å ha venner. Venner betyr mye.

Sahra har hørt det skal være så vanskelig på videregående, og hun synes det har gått litt nedover på skolen, iallfall i norsken, og hun vet ikke riktig hva hun skal gjøre for å endre seg. Samtidig vet hun at hun er blitt modigere og flinkere til å uttrykke følelser i skriftlige tekster. Nokså umotivert begynner hun å snakke om videregående skole. Hun er litt bekymret, og forskeren prøver å oppmuntre.

S: Mmm, det har jo gått greit på en måte her, litt mindre slitsomt enn jeg trodde at det skulle bli.

I: Ja.

S: Ja, også fordi alle sier at videregående skole, at det er vanskelig fordi lærerne bare hjelper deg om du spør om hjelp, jeg er ikke så flink til å spørre om hjelp, det er som det siste jeg vil spørre om, liksom.

I: Ja?

S: Så jeg vet ikke helt, jeg tror kanskje det blir litt vanskelig for meg, og vi får kjempemye hjemmelekser og sånn.

I: Mmm

S: Alt blir så mye mer komplisert der.

I: Mmm. Du, jeg tror ikke det blir så vanskelig for deg, men det er klart det kan bli litt mer hjemmelektse, det kan jo hende.

S: Vi er ikke på en måte vant med å gjøre lekse her, for vi gjør mest på skolen, og når vi er hjemme, så er vi på en måte hjemme.

I: O.k.

S: Broren min går på videregående, og han sitter og gjør lekser og lekser, og det har jo ikke jeg vært vant med å gjøre.

I: Mmm, så du tenker litt skremt på det, da?

S: Mmm

Framtida

Sahra har noen, litt vage, framtidsdrømmer om akademisk utdanning. Hun har lyst til å hjelpe ungdom som har det vanskelig, og har lyst til å bli psykolog. Men Sahra tenker ikke særlig strategisk i forhold til det norske utdanningssystemet, eller i forhold til de utdanningsmulighetene hun faktisk har i Norge. Når hun hører om en liten flaskehals i det norske psykologistudiet, dropper hun tanken på å studere i Norge. Hun tenker ikke at hun er god nok til å forsere den flaskehalsen.

Sahra har tenkt mye på framtida, og hun er mer orientert om utdanningssystemet enn de fleste av sine medelever. Hun kunne kanskje tenke seg å studere arkeologi eller sosialantropologi, men det første mener hun er veldig dårlig betalt for da må hun være på et museum. Det andre følger hun ikke opp på slutten av intervjuet, men hun vet godt hva det er: ”Antropologi kunne jeg også tenke meg, det å få vite mer om samfunnet, om hvorfor samfunnet blir som det blir”.

Om 15 år? ...”så kanskje jeg drar til Somalia?”

I: Men du om jeg møter deg på gata om 15 år. Hvordan gikk det, da, Sahra?

S: Jo, det gikk ganske bra, ville jeg ha svart. Jeg husker sikkert spørsmålene du stilte meg på ungdomsskolen, ville jeg sikkert sagt, for jeg har ganske god hukommelse.

I: Ja, så spør jeg hvilken utdanning har du tatt, spør jeg da, hvor du bor og sånne ting.

S: Da sier jeg, ehh, jeg vet ikke hvor jeg bor om femten år.

(Pause)

Jeg bor kanskje i utlandet fordi eh, du kan få en bedre utdanning der enn i Norge, og pluss på psykologi i Norge blir du satt på en veldig lang venteliste selv om du har gode karakterer, da kan man heller studere i et annet land, England, Sverige og Danmark eller noe sånt no.

(..)

Og eh, nei, jeg vet ikke, men kanskje jeg har studert psykologi og så, og nå videreutdanner jeg meg, og får litt skole og så og, så kanskje jeg drar til Somalia.

(..)

I: Jeg spør sikkert om du er gift og har barn når jeg møter deg om 15 år..

S: Jeg tror at jeg sier at jeg har adoptert et barn og kanskje er gift.

I: Men hvorfor adopterte du et barn?

S: Fordi jeg bare føler at flere barn ikke trenger å komme til denne verden når det er så mange som lider fra før av.

I: Mmm, så du tenker på at du vil ta vare på et barn som trenger deg.

S: Ja, et barn som allerede er her.

I: Mmm.

S: Barn trenger hjelp over alt.

I: Ja, det er sant, så spør jeg deg, han du er gift med, hvis du er gift, hvor kommer han i fra, tror du?

S: Det er det samme, det har ingenting å si.

I: Nei. Du kan tenke deg å bo i Somalia, og du kan tenke deg å bo i Norge.

Du er ikke helt sikker?

S: Nei.

I: Det blir kanskje litt tilfeldig hva det blir?

S: Ja, det er på en måte, du vet, moren min og faren min før jeg ble født, hvis du ser på dem, så har de bodd forskjellige steder, de bodde jo i India og Kenya og sånn.

I: Ja?

S: Så, jeg har ikke noe problemer med å bosette meg i et annet land.

I: Ja, fordi du har på en måte tradisjon for det i familien din?

S: Ja.

I: Ja, nettopp.

S: Nei, jeg ville ikke hatt noe problem med å bosette meg i Sør-Afrika heller, eller i Amerika eller Latin- Amerika, Asia, Singapore for å nevne noe.

Sahas "possible worlds"

Sahas sosiale rom er mye større enn Norge. Foreldrene hennes har reist, Afrika, Asia, Europa.

Ferden stopper nødvendigvis ikke i Norge for Sahra. Hun bærer på en uro om alt det vanskelige som kan komme, på videregående, når hun skal studere, senere:

I: Hva slags tanker har du om skoletida di når du er blitt 31 år?

S: Kanskje kommer jeg til å tenke på, så lett jeg hadde det da?

I: Ja? Så du synes kanskje at dette har vært en o.k. tid?

S: Ja.

Sahra er urolig realist. Mange barn lider, mange ungdommer trenger hjelp. Sahra vil gjerne hjelpe. Men hun vet ikke om hun er flink nok, eller klarer å pugge nok på videregående. Det kommer ikke til å bli lett. "Kanskje kommer jeg til å tenke på, så lett jeg hadde det da?"

Sahra er "elev" på ordentlig. Det som skjer i skolens rom, får betydning for det som skjer i det sosiale rommet, for mulighetene i framtida. Dette vet Sahra, og det gjør henne urolig, mens Are

og Camilla så ikke verden på den måten. De var inne i et språk uten så mye usikkerhet. Språket forankrer dem til en scene de er fortrolige med og har sterk sosial tilhørighet til. Sahras diskurs er annerledes. Hun er fylt av uro og tvil på seg selv. Hun vet ikke om hun vil klare å være flink nok, eller orke å gjøre det man må gjøre for å bli flink. Scenen er mer usikker enn før, hun er bekymret for videregående skole. Sahra var trygg på at hun var en flink elev på barneskolen. Nå er hun ikke så sikker lenger. Hun er urolig og vet ikke om hun makter å henge med på skolen slik at hun kan realisere sine drømmer.

Om vi sammenlikner med Camilla, ser vi den helt motsatte innstillingen. Camilla er god nok. Hun lider ikke av den senmoderne uro: „men jeg synes det går greit nok på skolen hvis jeg bare gidder å gjøre no' sjøl”.

Nina: ”Nei, fordi jeg liker ikke når det blir sånn konkurranse, sånn stort press og sånn”..

Nina er ei usedvanlig flink skolejente¹³⁹. Nina var den eneste i klassen som fikk karakteren 6 på skrivemappa på slutten av 10. klasse. Hun jobber mye med alt hun gjør i norsken. Hun blir sjelden fornøyd med seg selv. Hun leser mye skjønnlitteratur og har alltid gjort det, en interesse hun deler med sin mor som hun bor sammen med. Ninas opplevelse av seg selv i verden har likhetstrekk med Sahra. I klassen er de samme elevtype. Rolige jenter, men begge er selvbevisste og reflekterte. Samtidig har begge en ambivalens og uro overfor verden som venter der ute, og de lever begge med en urolig tvil. Are, Camilla og Malin har det enklere. Deres sosiale rom, dere ”possible worlds” er innenfor rekkevidde, det gjelder både kulturelt og økonomisk: de er innenfor en diskurs som gir dem retning og handlekraft. Nina og Sahra må leve med mer usikkerhet. Ninas og Sahras fortellinger er begge litt stillestående og avventende, med mange usikkerhetsmomenter. ”Scenen” er ustabil og uforutsigelig, og de må se hva som skjer. De er usikre på om de strekker til. De ser for seg problemer og hindringer, stress og nervepress. Det orker ikke Nina, iallfall. Da får hun heller legge lista litt lavere.

Ungdomsskolen

Nina gledet seg da hun skulle begynne på ungdomsskolen.

(Int. Nina A 0604)

I: Du sa du var klar for å begynne på ungdomsskolen, hvordan var første dagen her da?

N: Ehh, den var helt grei, jeg syntes det var skummelt fordi jeg syntes det virka som om alt ble mye mer alvorlig på ungdomsskolen, at lærerne var mye strengere og sinte og sure og sånn hele tida, men det gikk greit, og det hjelper å ha noen som man kjenner fra før i klassen.

Nina og norskfaget

Hva har Nina likt best i norsken på ungdomsskolen?

N: Det er vel, det er vel det med dikt og, mmm, ja, det var noe vi gjorde i 9. klasse da vi gikk rundt i klasserommet da, vi skulle si en setning hver på ulike måter og sånn og så, og så, var det en slags dramatisering eller miming eller noe sånn, det synes jeg er gøy.

¹³⁹ To jenter til (Lene og Karen) er like flittige og flinke i norsk, men også like beskjedne og usikre på hva de skal gjøre i framtida. Sahra og Nina får representere også dem.

I: Mmm og hva synes du om fremføringer?

N: Ehh, jeg har alltid vært glad i å fremføre, men eh, det har vel noe med barneskolen å gjøre, vi fremførte så mye på barneskolen og ble vant til det da, sto foran klassen og leste og sånn, så eh jeg synes det er gøy ja hvis man kan stoffet, og sånn, ja, det blir jo ikke noe gøy hvis man skal fremføre noe man ikke kan, ja.

Nina liker godt å skrive dikt. Det har denne klassen arbeidet mye med. Hun er også glad i muntlige fremføringer, men understreker at det bare er gøy om en er godt forberedt. Nina gjør godt forarbeid når det skal fremføres, og liker det¹⁴⁰. Hva liker så Nina mindre godt i norskfaget?

Nina liker ikke å bli vurdert

N: Ehh, det er vel, ehh, uff, sånn å skrive sånn lange tekster, jeg liker ikke så godt å skrive når folk skal vurdere det, da, fordi ehh, i hvert fall ikke dikt, fordi ehh, det kommer litt, det er sånn personlig, men ehh, det mest negative er vel at noen ganger så er det kjedelig fordi noen av tekstene er kjedelige eller noe sånn, men, og så liker jeg ikke så godt litteraturhistorie og sånn.

I: Nei.

N: Men sånn generelt så liker jeg norsk ganske godt, altså.

I: Ja?

N: Det er så fint når vi diskuterer ting og prater om ting og sånn.

I: Men du liker vel egentlig å skrive, gjør du ikke?

N: Ja, eh, jeg liker å skrive, men jeg liker ikke hele det med å bli vurdert og sånn.

I: Mmm

Nina liker norskfaget ganske godt, og hun jobber bra. Nina stiller alltid høye krav til seg selv. Observasjonsnotatene viser at Nina er flink og forberedt, men aldri helt fornøyd med sin egen innsats. Hun blir gjerne litt for nervøs i situasjonen når de skal framføre, og da har hun en tendens til å sette opp farten og glemme strategien hun har tenkt gjennom på forhånd.

Nina liker å skrive, men på samme måte som Sahra, liker hun ikke å bli vurdert. Hun liker ikke at det hun skriver, skal bli vurdert, slik det blir på skolen. Det Sahra kalte å "bli dømt". Nina vil ikke bare tenke strategi, hvordan bli bedre, eller hvordan få tak i lærerens strategier for karaktersetning, skriving er mer en personlig prosess, mener Nina. Hun har et mer personlig enn strategisk forhold til skriving. Senere i intervjuet sier hun likevel at "det hjelper å bli vurdert" og er altså litt ambivalent til dette som til så mye annet. Hun har vanskelig for å se selv at hun er blitt flinkere til å skrive selv om læreren prøver å vise henne det, og selv om hun får gode karakterer på det hun skriver.

I: Føler du at du er blitt flinkere?

N: Ja, det, det hjelper jo å bli vurdert altså når man ser hva man gjør feil og sånn, og så hjelper det jo å lese.

I: Mmm

N: Ja, for du tenker jo ikke over hvordan det er skrevet, men du får det jo inn ubevisst og sånn.

I: Ja, mmm. Hva er det som du vet at du er blitt flinkere til, som du merker at du er blitt flinkere til på ungdomsskolen?

N: Åhh, ingenting.

(Latter)

...ehh kanskje sånn tegnsetting og sånn..

I: Det er ikke noe du merker tydelig forskjell på?

N: Nei, fordi det er gått sånn over tid.

I: Ja, skjønner, det er ikke så lett å se.

¹⁴⁰ Det fins flere logger fra materialet som der Nina forteller hvor nervøs hun har vært, og at nervøsiteten har ødelagt for henne selv om hun er godt forberedt.

Lesing og litteratur

Nina har også et personlig og emosjonelt forhold til lesing både hjemme og på skolen:

I: Hva er den beste teksten dere har lest i norsk på ungdomsskolen?

N: Ehh, det er vel noen noveller jeg likte veldig godt, "Karen" og "Karens jul", og så den, eh, nå husker jeg ikke akkurat hva den teksten het, det var en jente, hun var ute i regnet, og så ville hun inn til en annen jente eller noe sånt fordi mora sa hun var lausunge eller, men i hvert fall så liker jeg mange av de novellene vi leser.

I: Som tar opp sånne realistiske problemstillinger?

N: Jah, jeg er ikke så glad i science fiction, altså.

I: Nei, skjønner, dere leste Ibsen, hvordan var det?

N: Ehh, altså, jo, det var jo lettere når vi gjennomgikk hvordan det var og sånn, men egentlig, synes jeg det var ganske kjedelig.

I: Hvorfor ble det kjedelig tror du?

N: Fordi det var så treigt, ja, jeg skjønte ikke så mye fordi det skjedde jo så mye rart, men så skjønte jeg det jo fordi Liv sa hva det skulle være da..

I: Det ble mer Liv som hadde nøkkelen på en måte?

N: Ja, vi, ehh, diskuterte det jo, men det var jo ikke så lett å finne ut hva det skulle være.

(...)

I: Hva leser du for eksempel mest på egen hånd hvis du skal si litt om det?

N: Altså, i det siste, så er jeg, så har jeg lest de to bøkene som jeg har holdt foredrag om.

I: Ja

N: Og så leser jeg *Kurt koker hodet*¹⁴¹.

I: Ja?

N: Og så leser jeg den serien "Tusen biter", selv om den er kjempedårlig, det blir sånn derre såpedårlig, men eh, nå har jeg jo lest alle bøkene da, og det er jo over ti eller noe sånt, og når jeg er kommet så langt, så må jeg jo bare fortsette..

(Latter)

I: Ja, jeg skjønner. Du er hekta!

(Latter)

I: Litteraturhistorie, det har du sagt at du ikke likte?

N: Ja, altså, jo, det er greit, det er ikke så ille, sånn for eksempel språkhistorie, det er jo greit, men jeg synes det blir litt mye med alle de forfatterne og..

I: Hvor dere hadde lekser eller, nei, eller dere skulle vel bare svare på oppgaver?

N: Eh, ja, i hvert fall skrive noe om de forfatterne, eller den og den perioden.

Emosjonelt forhold til norskfaget

Nina har et personlig og nokså emosjonelt forhold til det meste i norskfaget. De skriver notater om forfatterne og periodene og setter inn i norskpermen. Hun ser ikke hensikten og synes det er kjedelig "med alle de forfatterne, og". Hun opplever det som noe instrumentelt. Hun tenker overhodet ikke strategisk, slik mange av elevene på Byskolen gjorde. Men det er ingen sterke følelser hun forfekter. Når hun skal beskrive sitt drømmenorskfag, er det få forandringer hun foreslår:

Drømmenorskfaget

I: Hva, hvordan skulle ditt drømmenorskfag se ut?

N: Ehh, kanskje litt mer dramatisering..

I: Ja?

N: Og så kanskje at vi bruker litteraturen, ja, det å lese og prate om det, kanskje en litt annen vri på det av og til.

I: Mmm

N: Ehh, man må jo selvsagt ha litt litteraturhistorie og sånn, men, eh, det er jo ikke noe man kan gjøre med det.

I: Men du synes det ble litt mye av det, ja?

¹⁴¹ Erlend Loe: *Kurt koker hodet* (Cappelen: 2003)

N: Mmm

I: Ehh hvis, eh, altså med drømmenorskfaget, hva ville du absolutt tatt vekk?

N: Mmm

I: Eller kanskje ingenting?

N: Mmm, alt trenger jo å være der på en måte.

I: Mmm, hva med nynorsken?

N: Egentlig så har jeg ikke så mye i mot nynorsken, ehh, fordi hvis man leser nynorsk, så får en jo med seg en del, men jeg skjønner jo at folk synes det er vanskelig, nå har jo jeg slektninger på vestlandet, så det gjør det litt enklere for meg, men, ehh, jeg synes det er helt greit jeg, egentlig. Selv om jeg ikke skjønner hvordan jeg kan få bruk for det, men jeg skjønner hvorfor vi må lære det.

”Liker ikke når det blir sånn konkurranse, sånn stort press og sånn..”

Hvilke planer har hun med sitt liv etter videregående:

N: Mmm, er ikke helt sikker på hva jeg vil gjøre ennå, eller jeg vet vel hva slags type ting, eller jeg vet for eksempel at jeg ikke skal bli lege, ehh, men det virker eh, spennende da med noe sånt pedagogisk eller psykologi eller noe sånn ikke at jeg skal bli psykolog, men..

I: Nei, hvorfor ikke?

N: Nei, fordi jeg liker ikke når det blir sånn konkurranse, sånn stort press og sånn..

Og her er vi ved et stadig tilbakevendende tema hos Nina, et slags eksistensielt tema: Hun liker ikke å bli utsatt for press og konkurranse. Det var med angsten for press og stress at hun begynte på ungdomsskolen, og selv om ikke presset har vært så stort, er det med den samme grunnfølelsen hun tenker fram sine ”mulige verdener” i framtida, eller nærmere bestemt, demper ambisjonene når det gjelder utdanning og yrkesvalg, til tross for stadig bekræftelser fra skolen på at hun er en flink elev.

Om 15 år?

I: Hvis jeg møter deg om 15 år. Du er blitt 31. Hvem er det jeg møter da, tror du?

N: Ehh, da har jeg vel en form for utdanning håper jeg, ja, jeg må ha noe utdanning ehh og kanskje jobber i barnevernet, skal videreutdanne meg til sosionom.

I: Ja?

N: Ehh, og jeg trives med det i hvert fall til nå, og så kanskje jeg kan utdanne meg videre hvis jeg blir lei..

I: Mmm, ja, det du sier her, er at du vet at en hele tida kan utvide utdannelsen, gå videre?

N: Ja, jeg må ha litt forandring.

Mens Sahra ser seg selv som psykolog i framtida, om hun da greier å få utdannet seg i utlandet, legger Nina lista lavere akademisk sett, for sikkerhets skyld. Hun vil ikke ha noe stress verken nå eller i framtida. Hun kan ikke riktig vise til noen veldig stressende periode i sitt liv til nå. Det er mer en grunnleggende følelse. Press og stress er det verste hun kan tenke seg. Hun tenker seg heller utdanning mer som en evig prosess, der en begynner i det små og hvis en blir lei, ”så kanskje jeg kan utdanne meg videre”

I: Ja, og så hvor bor du?

N: Ja, du mener om 15 år?

I: Mmm

N: Åja, da bor jeg i hvert fall ikke her, nei!

I: Nei, så du mener du er flytta hjemmefra, altså?

(Latter)

N: Ja, helt klart.

(Latter)

N: Det kan jo hende jeg bor i Oslo, det vet jeg ikke, men, ehh, jeg har kanskje lurt litt på å flytte litt utenfor Oslo når jeg blir voksen.

I: Mmm

N: Når jeg blir rundt 30, men det kommer jo an på andre personer også, og jeg vet ikke, da har jeg toppen et barn i hvert fall.

I: Ja, du er jo ennå så ung når du er 30.

N: Ja, og så kanskje jeg vil ha en eller to til.

I: Ja, og da har du kanskje en mann eller en samboer, og den samboeren eller mannen, hva er det han driver med sannsynligvis?

N: Mmm det er 'ke, det er jo ikke, det er ikke det viktigste.

I: Nei.

N: Det kommer jo mer an på hva slags person han er.

I: Ja, det er klart.

N: Men jeg kan i hvert fall ikke se meg sammen med en som jobber med å vaske doer og sånn.

I: Ja, du vil ha en sånn.

N: Ja, som har en utdanning.

I: Som har en utdanning, ja. Hva med fritida?

N: Da leser jeg kanskje, ser litt på tv, kanskje går turer sammen med venner i helga eller bare familien..

I: Og så når du tenker tilbake, sånn hvordan var det egentlig å gå på skolen da?

N: Ja, da, da kommer jeg sikkert til å si at det var greit nok.

I: Mmm

N: Men ja, fordi det blir jo alltid bedre enn du tror, eller når det har gått en stund, enn du synes der og da fordi jeg synes ikke det er veldig morsomt å gå på skolen.

I: Hvorfor det da, kjeder du deg litt?

N: Vet ikke, ja, ehh, det er så mye slit.

I: Ja, men du er jo flink da, er det ikke litt gøy å få det til?

N: Jo, men det kan jo slutte når som helst for å si det sånn, eller selv om du har vært flink hittil, så kan det jo gå dårlig fremover, man vet jo aldri.

I: Ja det kan det jo, men statistisk så er det ganske store sjanser for at du vil fortsette å være flink.

N: Statistisk?

(Latter)

I: Ja, statistisk, det er jo det.

(Latter)

Nina har noen forestillinger om et yrke innenfor barnevernet, men hun orker ikke tanken på press og stress. Hun må sikre seg mot det. Hun får ta et skritt ad gangen. Drømmene blir mer dempet på denne måten. Det samme blir ambisjonene."Du er jo flink, da", sier intervjueren når det er snakk om framtidsplaner. Nina medgir det, men det behøver ikke bety at hun kommer til å bli flink i framtida: "Jo, men det kan jo slutte når som helst for å si det sånn, eller selv om du har vært flink hittil, så kan det jo gå dårlig fremover, man vet jo aldri". En framtidig ektemann bør ikke drive med "å vaske doer", han bør ha en utdanning, men hun forestiller seg ikke noe mer konkret enn det.

Ja, litt utenfor..

I: Helt til slutt, miljøet i klassen her?

N: Jeg synes ikke det har vært så bra i det siste fordi jeg synes ikke jeg har noe særlig til felles med de jeg går i klasse med, ehh, og jeg har ikke blitt noe særlig gode venner med dem heller, ehh, fordi alle dømmer alle og fordi..

I: Alle dømmer alle?

N: Ja, man må liksom være på en bestemt måte, altså, jeg har ikke brydd meg noe særlig om det da, fordi, ja, det spiller ingen rolle fordi hvis de er sånn, så har jeg ikke lyst til å være venner med dem likevel.

I: Nei.

N: Men jeg håper jo kanskje at det kommer til å bli bedre da.

I: Ja, jeg har jo merka at det er litt klikkete i klassen nå, og det har jeg sett tydeligst nå på slutten av dette skoleåret. Jeg merket ikke noe til det i fjor? Men har du inntrykk av at det er mange som ikke liker seg så godt?

N: Nei. Jeg tror de fleste synes det er greit.

I: At det er greit som det er?

N: Det er jo skole, det er jo ikke de du ville ha vært med på fritida, men siden det bare er skole, så går det jo.

I: Men du er sammen med noen på fritida, de i denne klassen?

N: Mmja

I: Ja, men de har du holdt sammen med hele tida?

N: Ja.

Nina føler seg litt utenfor i klassen selv om hun har sine gamle venner. Det er kanskje ikke så enkelt å være en av de flinkeste. Hun har fått mye skryt og oppmuntring fra læreren sin. Hun har bare litt vanskelig for å ta det til seg. Det skal bli godt med forandring til høsten, synes Nina.

Fredrik: ”En litt bra jobb, da”

Fredrik bor sammen med mor og far. Han får solide karakterer i norsken og synes matematikk er lett. Han gjør det han skal, men ikke mer enn det. Han er antakelig en av de mest skoleflinke i klassen. Han deltar ikke spesielt mye i diskusjoner eller klassesamtaler, men spør gjerne læreren om det er noe han lurer på.

Fredrik har et nokså avslappet forhold både til skolen og til framtida. Han tror det kommer til å gå bra, men han aner virkelig ikke hva han skal bli. Derfor har han søkt allmennfag, sier han. Hvis han hadde visst hva han ville bli, hadde han søkt yrkesfag, sier han i slutten av intervjuet. Han tenker altså ikke i akademiske baner og har ikke akademiske distinksjoner i sitt språklige repertoar. Han vet bare at han ikke skal ”bære sop og sånn”, og at han tenker seg at han vil være på et kontor når han blir voksen.

(Int. Fredrik A 0604)

F: Nei, jeg vet at jeg ikke skal begynne å jobbe, sånn derre byggegreier og sånt, det blir vel noe sånn kontor, får se, jeg vet at jeg ikke skal gå rundt og bære sop og sånn.

Han er ganske interessert i data. Intervjueren spør ham om han har tenkt på en datautdannelse siden han er så interessert i å drive med data, men Fredrik svarer at han jo ikke kan vite om han liker det om noen år. Vi ser den samme usikkerheten som hos Nina. Det Fredrik liker nå, kan han ha sluttet å like om tre år. Det er ingen grunn til å planlegge framtida. Det er best å vente og se hva som skjer. Hva man liker når tida er inne.

Venner er viktig for Fredrik. Selv om han synes det er mye moro han kan gjøre alene med datamaskinen, understreker han at det ikke må gå på bekostning av samvær med venner. Det meste av fritida tilbringes med vennene, sier han.

Skolen har aldri vært noe problem for Fredrik. Men på samme måte som den like flinke Nina, synes han det er mye mas med prøver i blant. Altfor mange prøver. Han ser ikke hensikten. Det blir for mye mas, mener han. Han hadde den samme innstillingen på barneskolen. Han husker ikke så mye av hva de faktisk gjorde av faglige ting, men han mente at den læreren de hadde, var litt for streng i forhold til andre lærere og krevde for mye innsats. Først når han kom på ungdomsskolen, skjønnte han at hun hadde egentlig vært veldig grei.

F: Ja, jeg, eh, jeg trodde at, det jeg trodde at vi skulle få snille lærere, for jeg trodde at hun var streng, men egentlig så var det ikke sånn.

(Latter)

I: Ja, du skjønnte etter hvert at hun var veldig grei?

F: Ja, iallfall like grei som de vi har nå.

I: Ja.

(Latter)

Norsken: Flink til å skrive og til muntlig framføring

Han husker ikke noe spesielt fra norskfaget på barneskolen og leste mest Donald-blader og sånn. Han har det bra på ungdomsskolen, bortsett fra prøvene som kommer altfor tett. Fra norskfaget husker han lite eller ingenting av teoripensum og litteratur, men han har nettopp jobbet med å gjøre klar skrivemappa til innlevering, og han skjønner nå hvor mye flinkere han er blitt til å skrive siden 8. klasse. Han er også blitt mye flinkere til å snakke om tekster og til muntlig framføring fordi de har drevet så mye med det i timene:

I: Fortell om norsken, har du lært noe i norsken?

F: På ungdomsskolen? Ja, jeg har, jeg så på den teksten fra 8. klasse nå når vi skulle levere mappene.

I: Ja?

F: Og da så jeg ganske stor forskjell på hvordan jeg skreiv, jeg hadde ikke noe skildring, og, og det var sånn, ikke noe komma noen steder og skikkelig liten tekst og sånn, ”han sa det, og så sa han det og sånn”, bare sånn gjentakelser og, ja, du vet..

I: Og nå da?

F: Jeg klarer i hvert fall å uttrykke meg mye mer, jeg skriver bedre, og jeg har bedre muntlig forståelse av tekster og sånt noe..

I: Hva kan det skyldes?

F: Vi drev jo mye med muntlig i hele 9. klasse.

I: Framføring og sånn?

F: Ja, og så vi gikk gjennom masse tekster muntlig og sånn, det var ikke så mye skriving, da.

I: Nei, dere snakka om tekster.. og det tror du har vært nyttig?

Fredrik har lært mye i norsken, og det vet han selv. Han vet at han er blitt flink til å skrive, til å snakke om og forstå tekster og til å framføre saker muntlig i klassen. Dette er bra, synes Fredrik. Han er rett og slett litt rystet over hvor dårlig han skrev i 8. klasse. Fredrik er godt fornøyd med norsken på ungdomsskolen.

I: Du, hvis du skulle gi et terningkast til deg pluss norsken på ungdomsskolen?

F: Ehh, jeg synes jeg har klart meg ganske bra, egentlig, ikke noe problemer med læreren, og det er jo fint å gå i norsk noen ganger da, for klassen blir jo mye mindre enn i de andre timene, kanskje fire eller fem. Det har ikke vært så dårlig, egentlig.

Litteraturen i norskfaget

Men når det gjelder litteraturen i norskfaget, er han lite orientert. Han er ingen litteraturlerer i utgangspunktet. Han leser den gamle litteraturen som ”innhold”, ikke som tegn eller budskap fra en annen tid som kan gi mening i dag.

Han ser ingen mening i å drive med litteraturhistorie, og han framfører iherdig folketeoretiske argumenter mot nynorsk, selv om han faktisk får svært gode karakterer i alt han skriver på nynorsk. Han unnskylder det med at han får hjelp av faren sin som kan nynorsk.

I: Ja, ja, men husker du noe av den gamle litteraturen, for eksempel har dere vel lest om ei jente som heter Karen?

F: "Karens jul" og sånn? Ja, ja, husker det, jeg husker at de var skikkelig fattige, at det var ikke noe jul å skryte av akkurat.

I: Ja, var den ok, eller?

F: Ja, ja, det var, ja, det var jo ikke akkurat en tekst som fikk deg til å begynne å le akkurat men, ehh, det var jo bare en tekst.

I: Ja. Du, husker du at dere har lest *Synnøve Solbakken*?

F: Ja, nå husker jeg ikke akkurat hva den handler om, men..

I: Thorbjørn og Synnøve.

F: Ja, at han var forelska i henne eller noe sånn? Ja, jeg husker ikke noe spesielt mer enn det egentlig..

I: Nei, nei.

F: Det er lenge siden, tror jeg.

I: Og så leste dere et utdrag av *Et dukkehjem*?

F: Ja, jeg husker navnet, men ...

(...)

I: Nei. Men du, det fra gamle dager, litteraturhistorie, er det noe du har synes vært noe viktig å drive med eller ..

Litteraturhistorie?

F: Ja, om forfattere og sånn? Ja, det er i hvert fall, man må jo få vite litt om forfattere når man leser .. tekster av dem, så i hvert fall de viktige forfatterne, jeg veit ikke om man egentlig trenger det, men man må vel vite litt sånn, kanskje.

Vi ser her at kanoniserte forfattere som Ibsen, Bjørnson, Kielland og Skram er helt uten tegnverdi for Fredrik. Han leser dem som han leser hvilken som helst uinteressant tekst: "Det er lenge siden, tror jeg". "Karens jul" "var ikke noe jul å skryte av, akkurat", og Bjørnsons Thorbjørn: "Ja, at han var forelska i henne eller noe sånn? Ja, jeg husker ikke noe spesielt mer enn det egentlig".. Det gir ingen mening, ingen kulturell bonus for Fredrik å kjenne Ibsen eller Bjørnson. Han lar seg heller ikke rive med av medfølelse eller historisk interesse, slik mange av hans medelever gjør.

Om 15 år?

Fredrik frykter ikke framtida. Han er flink og trygg. Hans fortelling er progressiv selv om ikke ambisjonene i forhold til skolen er så høye. Og selv om Fredrik deler Ninas avsmak for "slit" og strev i skolesammenheng, så er han tryggere enn henne på at det vil gå bra til slutt. Han har et nokså tillitsfullt forhold til "scenen". Fredrik har en konkret drøm om framtida som han gjerne forteller om, og det er drømmen om en familie. Han vil ha barn, det er han sikker på, og grei kone. Når det gjelder jobb, så dukker det nok opp noe: "Jobb, nei det aner jeg ikke, men jeg har tenkt å skaffe meg en litt bra jobb, da". Fredrik er flink på skolen, men han tenker ikke på denne flinkheten som en framtidsressurs, han tenker ikke strategi i forhold til utdanningssystemet som kan gi "den flinke" muligheter til status og høye inntekster. Men han har tenkt å skaffe seg "en litt bra jobb, da". Men først gjenstår "en masse slit":

I: Du har nå søkt videregående. Hvilken linje?

F: Allmennfag.

I: Hvilke forventninger har du til det?

F: Egentlig, så vet jeg at allmennfag er masse slit, har egentlig ikke så lyst i det hele tatt, men allmennfag er jo nesten det samme som nå, det kan jo også hende at det blir annerledes enn her da..

I: Du nå skal vi fantasere litt. Vi tenker oss at jeg møter deg om 15 år, et eller annet sted. Hvem møter jeg da, tror du?

F: Jeg aner ikke, jeg, om jeg hadde visst hva jeg skulle bli, hadde jeg ikke begynt på allmenn. Du kommer sikker til å møte en mann med dress og koffert og..

(Latter)

Nei, jeg veit at jeg ikke skal begynne å jobbe, sånn derre byggegreier og sånt, det blir vel noe sånn kontor, får se, jeg veit at jeg ikke skal gå rundt og bære sop sånn.

I: Hvor bor du om 15 år?

F: Får se hva en får råd til, men jeg bor vel fortsatt i Oslo, jeg veit ikke, får se hva som passer best da, har egentlig ikke noe drømmested å bo, hadde kanskje vært fint å bo i hus da, jeg får se vel ikke..

I: Hvem bor du sammen med?

F: Nei, jeg vet ikke. Har sikkert et barn eller noe sånt, da.

I: Da har du vel også ei jente? Hva driver hun med?

F: Hva som helst egentlig, bare hun ikke er narkoman eller noe sånt no. Hva som helst, vi bør vel ha samme interesser, men ..

I: Da bor dere i en leilighet eller et hus i byen?

F: Det hadde vært fint å bo i sentrum, og når en er blitt eldre, kan en flytte til et hus litt utenfor.

I: Ja, hva driver du med da?

F: Jobb, nei, det aner jeg ikke, men jeg har tenkt å skaffe meg en litt bra jobb da..

I: Fritida da, hva bruker du den til, tror du?

F: En må jo fortsatt ha litt kontakt med venner, da.

I: Og familie?

F: Ja, en må jo ta litt tid til det også ,ja.

Det gjelder å unngå slit og stress

Fredrik er utrolig laidback. Han er en av de flinkeste i klassen, men tenker overhodet ikke strategisk når det gjelder framtida. Han tenker heller ikke innenfor akademiske distinksjoner. Når det gjelder utdanning, nevner han bare videregående skole som han regner med blir ”mye slit”, og han har egentlig ikke lyst i det hele tatt. Han ser seg selv i framtida ”med dress og koffert”, ”en litt bra jobb”. Mer konkret er han ikke.

Foreløpig oppsummering

Materialet rommer 19 intervju fra A-klassen. Her er gjengitt utdrag fra 7 av dem som alle er typiske for materialet. De har det til felles at ingen av dem tenker norskfag, skolerresultater som strategi i forhold til framtida. Men det betyr ikke at ikke norskfaget betyr noe for dem når det gjelder identitet og selvbilde, og da som vi har sett, ikke nødvendigvis elevidentitet, men diskursiv identitet. Når det gjelder framtida, er de enten ambivalente og usikre på hva de skal velge eller ganske avslappet og regner med at noe dukker opp. Ingen planlegger noe spesielt, eller ser seg selv i et bestemt yrke. Foreløpig ser de seg selv i nokså stillestående handlingsstrukturer. De unnlater å planlegge handlinger. De tar ingen grep. De ser hva som skjer etter hvert.

Are er den eneste som vet hva han vil. Han vil bli håndverker innenfor teknisk byggfag. Både Camilla og Fredrik vet at de ønsker seg en jobb der de kan tjene bra. En form for økonomisk kapital er ikke uviktig. Saha har sine planer, men vet ikke om hun strekker til. Hun har noen vage planer om å reise ut av landet for å finne en løsning uten at hun har undersøkt så nøye. Nina vet bare at hun vil unngå for mye stress og konkurranse.

En helt annen diskurs

En av elevene tenker helt annerledes enn de andre. Hun får delvis følge av en til. Det er Mirah fra Iran. Deler av Mirahs intervju er gjengitt i tidligere. Her kommer noen flere utdrag fra samtalen med Mirah.

Foreldrene kom til Norge like før Mirah ble født. Hun er glad i skolen og har alltid vært det. Mirah er også en av de flinke jentene i denne klassen. Hun synes norsk er o.k., men det er matematikk som er yndlingsfaget hennes, og hun er allerede kommer langt som fiolinist. Hun har fått spilleundervisning siden hun var liten. Mirah er den eneste til nå som uttrykker at pensumteorien har betydd mye. Alt i norskfaget har hatt betydning.

Mirah og nynorsken

(Int. Mirah A 0604)

I: Si litt om hvorfor vi har nynorsk i norskfaget?

(...)

M: Jeg har hørt at det er fordi vi ikke skal glemme språket, ta det bort fordi Norge, det var et eller annet som skjedde, eh, etter at Norge var under Danmark eller noe sånn.

I: Mmm

M: Og så ville Norge vise at vi klarer oss selv uten Danmark og ville lage et norsk språk, og det er altså nynorsken, og det er viktig å ha det i minne for å lære nynorsk i dag.

I: Ja, dette har du greie på, Mirah. Men har du nynorsk? Du kunne ha blitt fritatt?

M: Ja, det har jeg, jeg har valgt å ha nynorsk, det er helt greit det.

I: Hvorfor har du valgt det?

M: Eh nei, jeg vet ikke, kanskje jeg trenger det på videregående, da?

I: For du kunne jo ha valgt det bort?

M: Ja.

I: Men da synes du ikke det er så ille?

M: Nei, det er greit, grammatikken stemmer liksom (uklart)

I: Hvordan opplever du forskjellen mellom bokmål og nynorsk?

M: Det er jo forskjell da, du må jo slå opp, og språket er jo ikke likt, setningene er satt sammen på forskjellig måte.

I: Men du klarer å skille mellom bokmål og nynorsk?

M: Ja, fordi når du skal sjekke ut hvordan det er på nynorsk, så lærer du bedre hvordan det er på bokmål også.

I: Ja, for da må du hele tida sammenligne?

M: Mmja

I: Ja, det har du helt rett i, så egentlig, hvis du ikke har norsk som morsmål, så er det mange som mener at det er fordel å ha nynorsk for da blir du sikrere i bokmål også, akkurat slik du sier det.

Tror du at det du har lært på skolen om nynorsk, kommer til nytte senere?

M: Ja, det tror jeg.

I: Men det virker ikke på deg som om det er verre for deg som har språkbakgrunn fra Iran enn for de som er fra Norge?

M: Nei, jeg får ikke spesielt dårlig karakter i nynorsk, så det er greit. Litt gøy å ha det, egentlig.

Mirah gjør noe ingen av de andre har gjort. Hun gjør sine valg og handlinger i klasserommet til strategiske valg mot ei framtid. Hun vil ha nynorsk. Hvorfor? ”Eh nei, jeg vet ikke, kanskje jeg trenger det på videregående”.

I: Har du en spesiell tekst som du har skrevet som du er spesielt godt fornøyd med? Det behøver selvsagt ikke være en du har fått god karakter på, det er jo ikke alltid karakteren stemmer med din egen vurdering?

M: Ja, kanskje noe jeg skrev på en tentamen om ungdom og mobil.

I: Mmm

M: ..og den skrev jeg på nynorsk, faktisk.

I: Fikk du god karakter?

M: Ja, mellom fire og fem.

Strategen Mirah

Mirahs lærer i musikk prøver å overtale henne og familien til å søke musikklinjen. Han mener Mirahs talent er så stort at det er viktig å bruke tida riktig. Men Mirah og foreldrene hennes tenker ikke slik. Hun er fast bestemt på å søke allmennfag for å komme inn på medisinstudiet, eventuelt odontologi.

I: Hva betyr musikken for deg?

M: Veldig mye.

I: Veldig mye, ja.

(...)

I: Har du noen drøm om å bli musiker?

M: Ja, det hadde nå vært gøy, da, men det er jo veldig usikkert.

I: Mmm

M: Det er en sjanse man må ta hvis man først vil bli det.

I: Mmm

M: Det er ikke så lett å komme til et eller annet i musikken, da.

I: Nei.

M: Ja, ikke å bli lege heller, men da har du i hvert fall et mål.

I: Mmm. Men hva sier spillelæreren din om å bli musiker?

M: Han sier at han har veldig lyst til at jeg skal ta musikklinja, men jeg tror ikke det.

I: Nei, du tenker at det er tryggere å ta naturfaglinja nå, så du kan velge?

Igjen tenker Mirah strategisk. Selv om musikken betyr mye for henne, er et yrke som musiker ikke det maksimale i forhold til hennes og familiens plan for framtida hennes. Da må hun allerede nå foreta valg som kanskje er litt ubehagelige i forhold til den tida hun gjerne ha villet gitt musikken akkurat nå.

Hvis vi sammenligner Mirah med alle intervjuene til nå, ser vi en dramatisk forskjell. Mirah er den første som tar strategiske valg, og som ikke forholder seg emosjonelt på et eller annet nivå i forhold til verden, til framtida. Subjektet Mirah er handlende i forhold til framtida. Are og Camilla søker mening utenfor klasserommet. Norsken blir noe for livet, men ikke for framtida. Sahra, Nina, Fredrik orker ikke med stress og mas og krav som utdanningssystemet innebærer. Sahra er redd hun ikke skal strekke til, eller orke å få gjort alle leksene slik broren sitter kveld etter kveld på videregående skole. Hun er ikke vant med det, sier hun, hun vet ikke om det går. Nina orker ikke press av noe slag. Derfor vil ikke hun studere psykologi, som hun kanskje har mest lyst til selv om hun ikke sier det direkte. Hun ser en eller annen jobb i barnevernet som mer realistisk. Fredrik tror nok han ender opp med en bra jobb til slutt, men han ser ikke fram til alt stresset på videregående skole: ”Egentlig, så vet jeg at allmennfag er masse slit, har egentlig ikke så lyst i det hele tatt”, og han har ikke tenkt en dag lenger når det gjelder utdanning.

Hva sier Mihra?

Om 15 år?

I: Om 15 år, om jeg møter deg da, hvem er det jeg møter, tror du. Hvordan gikk det? Nå må du jo fantasere litt.

M: Hva jeg ville svart, ja. Jeg ville sagt hei, jeg er lege.

(Latter)

Jeg kan jo ikke vite hva som skjer, da.

I: Nei, men vi kan jo fantasere?

M: Ja, det gikk vel bra, det var litt slit på universitetet kanskje, men alt gikk bra.

I: Ja, og er du på vei til Iran, eller blir du her i Norge?

M: Jeg blir her i Norge, det er her jeg vil bo.

(...)

I: Tror du at du gift når du er 30?

M: Eh, ja, nei, vet ikke. Kanskje.

I: Hvordan er han da?

M: Nei, han må ha god utdanning, iallfall, like bra som meg.

I: Ja. Hva gjør du på fritida?

M: Jeg spiller nok fiolin.

I: Du spiller fiolin? Det samme som du gjør nå?

M: Mmm

I: Gjør du det mye?

M: Mmm

Mirahs "mulige verden" eksisterer i et helt annet sosialt rom enn de andres. Det er derfor hun allerede som 16-åring må være strateg, planlegge, velge nynorsk, velge bort musikklinja. "Slitet" som Nina, Sahra og Fredrik vegrer seg mot, er en selvsagt del av framtidsdrømmen for Mirah. Klart det blir strev og slit: "Ja, det gikk vel bra, det var litt slit på universitetet kanskje, men alt gikk bra". Ingen av de andre i klassen tenker slik, bortsett fra Nanh, ei jente med foreldre som kom fra Viet Nam før Nanh ble født. Nanh's fortelling likner på Mirah's. Nanh vil bli tannlege.

(Int. Nanh A 0604)

I: Og hva drømmer du om å gjøre etter allmennfag på videregående?

N: Jeg har tenkt å studere, jeg har lyst til å bli tannlege.

I: Ja, da tjener du masse penger.

(Latter)

N: Ja, jeg har alltid hatt lyst til å bli det, helt siden barneskolen.

I: Alltid hatt lyst til å bli det, ja. Da blir du det nok, Nanh.

Når hun møter intervjueren om 15 år, tror Nanh at hun har egen tannlegepraksis i nærheten av der hun bor nå. Hun tror kanskje hun er gift eller har samboer. Han har også god utdanning. Hun vil helst bli boende i nærheten av barndomshjemmet. Det haster ikke med barn, sier Nanh. Utdanning er viktigst. Når intervjueren begynner å snakke om høy inntekt, markerer hun bestemt ved å si at dette er noe hun har ønsket siden hun var liten. Det handler ikke om penger.

Når vi kommer til C-klassen på Byskolen, skal vi se at omtrent hele klassen er strateger som Mirah og Nanh. De 3-4 som ikke er det, velger ut fra sosial eller emosjonell tilhørighet slik som Are, Malin og Camilla gjorde. Men først skal vi til B-klassen på Drabantbyskolen.

B-klassen

Heltenes mytiske reise og andre dannelsesprosjekter

Presentasjonen av B-klassen på Drabantbyskolen skal innledes med norsklærerens syn på klassen. Læreren forteller at dette er en spesiell klasse med mange faglig motiverte elever. De mest aktive og entusiastiske elevene i denne klassen, er de som ikke har norsk som morsmål. Det er de minoritetsspråklige elevene som i de følgende intervjuene trekker fram betydningen av språkhistorie og litteraturhistorie som redskap for deres eget meningsprosjekt, ny innsikt har fått brikker til å falle på plass for dem. Denne klassen har m.a.o. en helt annen type motivering enn A-klassen.

Utdrag fra intervju med lærer Gro

Slik har Gro opplevd å være lærer i denne klassen:

I: Når jeg tenker tilbake, det er to vidt forskjellige verdener på en måte.

Dere har to helt forskjellige klasser. Hva tenkte du Gro, ble du overrasket eller bekreftet av intervjuene som du nå har lest?

G: Nei, jeg ble ikke overrasket, men jeg synes jeg fikk enda mer forståelse for bakgrunnen til elevene, det var masse positivt i det, det ble bare lagt flere ting til det jeg trodde.

I: Nå er det ett år siden. Hva var hovedinntrykket ditt av B-klassen?

G: Nei, B-klassen var spesiell. De var så aktive og ivrige. Alt skulle de ha svar på. De var veldig energiske på å spørre, hvorfor er det sånn og sånn, selv den nynorske grammatikken skulle de ha all bakgrunn for, de var så vitebegjærlige, og det var i sær de minoritetsspråklige som var så ivrige, og det ga meg som lærer en veldig inspirasjon, jeg måtte stadig slå opp og finne ut ting.

I: Mente de andre lærerne det samme om denne klassen?

G: Ja, jeg tror noenlunde det samme, men i andre fag var de mange flere fordi det var 5-6 med NOA som var litt svakere faglig, og de var ute i norsktimene, så det ble rom for de vitebegjærlige som fikk utfolde seg i norsken, de fikk mer plass.

I: Hvordan var vektingen mellom de minoritetsspråklige og de norskspråklige i denne klassen når de samarbeidet og sånn, hvordan opplevde du det?

G: Det var veldig godt, det var ikke noe skille, og det skillet er tydeligere i den 10. klassen jeg har nå, i år er akkurat det litt annerledes.

I: Det som jeg opplevde som var veldig moro å se i fjor, var at den gamle litteraturen hadde betydning så mye for dem, og Ibsen var de jo helt ville med!

G: Det er det samme i år. Det er det faktisk, de kom opp i muntlig norsk, og var like ivrig i år.

I: *Vildanden*?

G: Ja. De norske i den klassen jeg har hatt i år, var nok til og med enda ivrigere enn den andre klassen i fjor.

I: Hva skyldes det at de liker den gamle litteraturen? Jeg har nettopp lest i Norsklæreren, dette gjaldt videregående skole, at lærere mener elevene ikke får så mye ut av den, at de mener det er kjedelig med den gamle litteraturen.

G: Min erfaring er at elevene ser hovedproblemene, at tida var annerledes, og dermed blir det lettere å diskutere med seg selv hva som skjer i dag i forhold til det samme problemet. De sammenligner med i dag. Nei, de liker det. Det er nå min erfaring.

I: Det var mange flinke elever i den klassen du hadde i fjor, flinke jenter, men faktisk enda flere flinke gutter, på en måte, hva er forklaringen på at de var så aktive, ja, i forhold til andre klasser? Var det noe med at de dro hverandre opp sammen, eller var det mange flinke enkeltelever?

G: De dro hverandre opp, helt klart, men veldig mange hadde push hjemmefra, mange hadde veldig god arbeidsmoral. Foreldrene betyr ganske mye.

I: Er det en trend at foreldre til minoritetsspråklige elever følger mer opp?

G: Nei, det er begge deler. Foreldre som følger opp betyr mye uansett, men vi ser også stor forskjell her mellom ulike nasjonaliteter. Men ikke bare på nasjonalitet. Innenfor den pakistanske gruppa, for eksempel, fins begge deler, fra det ene ytterpunktet til det andre. Noen er veldig ambisiøse, skole er sett på som veldig viktig, ungene deres

pushes, og de støttes. Så har du en gruppe foreldre som ikke samarbeider med skolen i det hele tatt, eller at de rett og slett ser skolen som noe negativt, de er kanskje negative til det norske samfunnet i det hele tatt. Litteraturen blir da noe fra en kultur de egentlig forakter. Det er klart at det ødelegger elevenes muligheter til å dra nytte av det vi prøver å lære dem. I en av klassene jeg har i år, har jeg ei jente som er ambisiøs og flink og gjerne vil. På konferansetimen satt far og lo av henne og gav tydelig uttrykk for at å gjøre det bra i et fag er bare tull. Men vi har også det motsatte. Du møtte jo flere av dem i B-klassen fjor. Vi har selvsagt også elever som har foreldre som støtter dem, selv om de ikke har skole selv, de vil så gjerne at ungene skal oppnå det de ikke har oppnådd selv, dette er veldig typisk for vietnamesiske og tamilske foreldre og noen pakistanske som vi har snakket om. De gir ungene sine enorme oppbacking hjemme. Vi merker forskjellen særlig hos guttene – jentene er mer vant med å påta seg plikter hjemmefra. De gjør det læreren sier, mens guttene trenger noen hjemme som står bak. Det er stor forskjell på de som har noen som pusher, og de andre.

I: Unni Wikan sa i et intervju nylig at vi har lite forskning, og derved vet lite om, alle de vanlige kjekke og greie minoritetsspråklige ungdommene.

G: Ja, de har vi hatt mange av hos oss. Mange går rett fra NOA og tar lange utdanninger. Vi har eksempel på begge deler her. Du vet, at egentlig så finner vi akkurat det samme i norsk kultur. Vi finner norske foreldre som pusher og støtter selv om de ikke har utdanning selv, og så har du de som ikke bryr seg. Nøkkelen til mye ligger i hjemmets ambisjoner med ungene sine. Det er nok et problem her at mange mangler forbilder, jeg tenker også på videre utdanning, selv om de er flinke nok på skolen, så går de ikke videre. Vi vet jo at denne bydelen har en lav andel av elever som går videre, og de som går videre, velger korte utdanninger, det har nok sammenheng med at det er en viss skepsis i miljøet for å velge lang studier.

Myter og dannelsesfortellinger i kulturen og i litteraturen

Når Bruner omtaler intervjuene med familien Goodhertz, henter han metaforer og språk fra litteraturvitenskapen. Han finner spor av dannelsesromanen, han finner fortellingen om offeret, svart komedie og fortellingen om antihelten. Han finner at protagonisten posisjonerer seg enten som aktiv handlende, eller en som passivt erfarer og observerer fra sidelinja, eller en som går inn i fortellingens offerrolle. Han finner også vendepunkt underveis, narrative vendepunkt som fører til ny innsikt, ny erfaring (Bruner 1990: 120/121).

Elevene i mitt materiale posisjonerer seg narrativt på samme måte som medlemmene av familien Goodhertz. Mette glir inn i offerrollen. Are befinner seg vel, sånn litt observerende på sidelinja. Camilla kjemper seg gjennom motgangen. Hun tar ansvar for sitt liv og sine omgivelser. Nina orker ikke riktig forholde seg til alt maset og presset som venter der ute. Mens Mirah vet at det blir tøft og hardt det som ligger mellom henne og målet som er å bli lege. Men det er verdt strevet. Hun ser sine neste år i lys av en dannelsesfortelling.

Vi skal nå møte noen av elevene i B-klassen på Drabantbyskolen. Denne klassen var, som læreren påpeker, mer faglig aktive og interesserte enn A-klassen. Ikke minst var mange av elevene oppriktig interesserte i teoripensumet i norskfaget, først og fremst språkhistorie og litteraturhistorie. Materialet inneholder 14 intervju fra denne klassen. De mest faglig aktive i denne klassen, er alle minoritetsspråklige. De flinke norskspråklige har likhetstrekk med de flinke elevene i A-klassen. De er opptatt av venner, av emosjonelle forhold, av å like eller ikke like noe. De har vage forestillinger om framtida. De flinkeste minoritetsspråklige elevene som vi her skal møte, er mer åpent motivert mot ei framtid som *de ser for seg*. De vil ha en god utdanning som middel, (Burke: "Agency"), til det de skal gjøre i framtida.

Ali: En verdensborger med et mytisk prosjekt

Ali er en blid og positiv gutt og på mange måter en slags lederskikkelse i B-klassen. I de seks månedene jeg observerte klassen, har han utmerket seg som aktiv og dynamisk, full av humor og

humør og svært vennekjær. Han er tillitsvalgt i klassen og har stadig saker oppe til diskusjon. Han er ivrig basketballspiller og formidler stadig beskjeder om turneringer og kamper. Han tar imidlertid undervisningen på alvor. Han sitter helt foran i klassen på vindusrekka, men alltid halvt vendt mot klassen, ikke bare mot læreren. Han får ofte de andre til å le, og ikke minst, får han læreren til å le. I det hele tatt er det mye latter i denne klassen. Ali er den første som melder seg til intervju.

Alis intervju kan på et overordnet nivå tolkes gjennom en mytisk fortellingsstruktur (Penne 2001, Penne 2003a) som er litt annerledes enn en dannelsesfortelling. Som vi skal se i det følgende, passer kanskje mytene vel så godt for ungdom fra land med førmoderne familietradisjoner enn den typiske vestlige vekten på individuell utvikling. Mytene er forankret i et fellesskap, og heltens utvikling skjer i en slags overordnet forpliktelse mot fellesskapet. Mytenes fortellingsstruktur har en voldsom appell i dag gjennom populærkulturens filmfortellinger om Harry Potter, Star Wars-universet eller filmatiseringen av Tolkiens mytiske univers. Det vil framgå at Ali henter tolkningsrammer fra denne mytiske strukturen som er nokså tverrkulturell (Campbell 1973). Han er også en ivrig leser av både Tolkien og andre mytisk strukturerte tekster, viser det seg.

Den mytiske fortellingen er en progressiv fortelling, men på et par viktig punkt er den forskjellig fra en vanlig vestlig dannelsesfortelling. Den narrative helten i en dannelsesfortelling endres og utvikles i kraft av de prøvelser som selve livet gir; livet blir en individuasjonsprosess, hans handlekraft får retning og mål, hans liv får mening gjennom fortellingens forløp. Den mytiske helten har aspekter av det samme, men også noe mer. Han er nemlig *en utpekt helt* allerede før dannelsesreisen tar til. Den mytiske helten er alltid på forhånd utvalgt - i kraft av ett eller annet i sin bakgrunnshistorie som han eller hun føler forpliktelse overfor.

Den mytiske helten har gjerne en vanlig barndom, men blir på et tidspunkt i puberteten ”kallet” til oppgaven. Fellesskapet trenger ham. Han må selv ta stilling til kallet, og han vegrer seg gjerne i begynnelsen. Han må på samme måten som den vestlige dannelseshelten kvalifisere seg til sine senere oppgaver i livet gjennom motgang og prøver. Dannelseshelten møter gjerne hjelpere på sin vei som han er klok nok til å høre på. I folkeeventyrene er det først og fremst forholdet til hjelperne som skiller vinneren Askeladden fra taperne Per og Pål. De to siste deler ikke nistepakken med noen og får heller ingen magiske hjelpemiddel eller gode råd med på veien. Slik er det også i mytene, men i tillegg er det alltid en mentor eller veileder med en oppgave *på vegne av samfunnet*, en farsfigur, eller en mytisk dronning, som vokter og overvåker det hele på vegne av fellesskapet som trenger sin handlende helt. Veilederen følger helten fram til han eller hun er klar for oppgavene og har bestått prøvene. Da kan veilederen trekke seg tilbake.

Dannelsesfortellingen er i større grad knyttet til modernitetens individkonstruksjon. Den mytiske helten må forstås på bakgrunn av et mer førmoderne livsprosjekt. Det er individets forpliktelse overfor fellesskapet som tematiseres i den mytiske fortellingen. Det gjelder altså å underkaste seg en plikt på vegne av fellesskapet.

Slik introduserer Ali seg selv:

(Int. Ali B 0503)

I: Ali, si litt om deg selv først.

A: Ja, jeg heter Ali og er 16 år. Min familie, det er mamma og pappa, kom fra Somalia for 14 år siden. Jeg var bare to år da vi kom til Norge på grunn av krigen. Nå har jeg to søstre. Jeg spiller masse basket på fritida og vil bli bedre og bedre.

Glad barndom

Det ble en lykkelig barndom i Norge for Ali:

I: Nå skal jeg spørre deg om noe som kanskje er vanskelig å svare på fordi det er lenge siden, men hva husker du egentlig fra barneskolen?

A: Det er ikke vanskelig å svare på, for jeg husker barneskolen veldig godt. Jeg husker den som koselig - veldig hyggelig rett og slett. Snille lærere. Jeg elsket rett og slett å være der. Helt fra begynnelsen. Gledet meg skikkelig til første dagen og var helt gira.

I: Husker du noe spesielt fra norsken på barneskolen?

A: Husker iallfall ikke noe negativt. Vi ble lest høyt for. Det husker jeg godt. Fikk lese og skrive ganske fritt. Lekte masse i friminuttene. Det er vanskelig å skille ut norsken spesielt, men det var bare fint.

Ungdomsskolen

Møtet med ungdomsskolen gikk like greit, selv om han, som de fleste, var spent på forhånd.

I: Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

A: Jeg husker jeg var innmari spent den første uka. Først og fremst spent på klassen. Men det var jo en fin klasse. Vi har det veldig fint sammen. Lærerne de er også greie. Vi ler mye. Og så var det gøy å få karakterer. Syntes det var spennende, selv om det ble mer jobbing.

Norskfaget og nynorsken

Det neste spørsmålet går på norskfaget og her møtte han sitt problem på skolen, nemlig nynorsken.

A: Jeg har likt norskfaget med ett unntak, og det er nynorsken. Det er jo ingen hjemme hos meg som snakker nynorsk. Jeg hører rett og slett ikke nynorsk særlig mye og får lest lite – unntatt akkurat det vi leser i timene. Jeg forstår selvsagt alt, men det er vanskelig å skrive det rett. Siden jeg gjerne vil få bedre og bedre karakterer, er det vanskelig fordi karakteren i nynorsk har stått bom stille. Det er 3 det – uansett hva jeg gjør. I andre fag blir jeg bedre når jeg pugger. Jeg har pugget masse nynorsk, men det hjelper ikke. Når jeg var ferdig med leksene og satt ved pc-n så kommer min far og spør om jeg har gjort leksene. Så sier jeg kanskje ja, da, og så sier han, da må du øve deg på nynorsken. Så gjorde jeg det. Mange ganger. Jeg gjorde oppgaver og sjekka i ordlista etterpå – uten at det hjalp på karakteren. Du aner ikke hvor letta jeg ble da Gro kom med brevet og sa at vi kunne søke om å bli fritatt. Jeg ble så glad da det brevet kom. Nå er jeg fritatt og skriver bare bokmål i stedet.

I: Du blir ikke skikkelig sur når du tenker på all den tida du har brukt på nynorsk uten at du får bruk for det? Du ble jo fritatt først nå på slutten av 10. klasse?

A: Jeg ser ikke sånn på det. Når du bor i Norge, må du jo kjenne til språket, også nynorsken. Jeg har sikkert lært noe av det. Det er bare så godt å slippe karakterpresset når du liksom ikke kan gjøre noe fra eller til.

Fortellingsfragmentet over handler først og fremst om å bli befridd fra en pine, og det er i seg selv ikke særlig mytisk, siden befrielsen kom i form av et brev fra rektor med svarslipp som skulle fylles ut. I narrativ forstand ble pinen eller problemet løst ved en deus ex machina, og det blir det ikke dannelseshelter av. Men det er andre interessante trekk ved fragmentet. Gutten har et prosjekt som er å ”få bedre og bedre karakterer”. Før brevet fra rektor og fritaket fra nynorsk er det bare nynorsken som har stoppet opp, ”karakteren i nynorsk har stått bom stille”, til tross for masse pugging. ”Det er jo ingen hjemme hos meg som snakker nynorsk”. Dette er et problem for ham, men det er et like stort problem for hans veileder og mentor, nemlig far. Når denne flinke skolegutten endelig er ferdig med leksene og kan kose seg litt med dataspill eller vennechatting, kommer far og spør om han har gjort leksene, og har han det, så sier far fra Somalia: ”Da må du

øve deg på nynorsken”, og det gjør så gutten. Vi ser en far som har et prosjekt med sin sønn. For det første gjelder det å aldri gi opp, for det andre gjelder det framtida. Kveld etter kveld. En så engasjert far ville selvsagt kunne ha tatt turen til skolen for å ordne med fritak i nynorsk. Men svaret på det neste spørsmålet antyder mytisk stoff: ”Når du bor i Norge, må du jo kjenne til språket, også nynorsken. Jeg har sikkert lært noe av det”.

Mytiske helter i Alis liv

Gutten satser ikke på å slippe lettvtint. Hjemme er far som har planer med sin sønn. Ali er utvalgt. All ledig tid måtte vies den faglige hindringen som nynorsk representerer. Gutten ligger på 3, men det holder ikke her.

Det neste spørsmålet er interessant i denne sammenhengen. Intervjuren spør om gutten leser på fritida. Det viser seg at han er en lidenskaplig leser. Favorittboka er Tolkiens *Ringenes herre* som han har lest mange ganger. ”Mytisk tid” er utenfor tiden og stedet, der samtidas konstallasjoner både gjelder og ikke gjelder. I Tolkiens verden er vi i mytisk tid, i en evighetens universelle tid. Han har også sett filmen med stor fryd. Boka er en mytisk fortelling. Den andre yndlingsboka har like store mytologiske dimensjoner.

A: Ja, jeg holder alltid på med en bok. Jeg leser på noe hele tiden. *Ringenes herre* har jeg lest mange ganger og sett filmen. Det var ekstra gøy fordi jeg kjente boka så godt. Jeg kjente igjen de fleste scenene. Det var jo fra boka. Kjente meg igjen, liksom. Liker godt den type bøker. En annen bok jeg liker veldig godt, er *Malcolm X*. Den handler om livet til en svart mann i USA som lever i et ganske rasistisk miljø. Han vokser opp og blir en av de beste antirasistiske ledere i lag med Martin Luther King. De ble jo begge drept. Ja, jeg leser noe hele tida..

Både Malcolm X og Martin Luther King har, og det med god grunn, fått sine liv gjenfortalt med mytiske rammer rundt sine prosjekt som har vært å gjenreise sitt folks verdighet. Ali har lite til overs for samtidas norske ungdomsbøker som ”aldri kommer til poenget”. Han liker bøker der det handles..

I: Kan du nevne en bok dere har lest på skolen og si litt om den?

A: Ja, *Markus og Diana*. Den likte jeg ikke fordi jeg følte den aldri kom til poenget. Bare prata og prate en masse piss. En bok skal ikke bruke for lang tid til å komme til poenget, ellers mister leseren sin entusiastiske bokglede.

Det er også mytiske dimensjoner over det neste svaret hans. Han har nettopp hatt språkhistorie i norsken og lært at norsk stammer fra indoeuropeisk:

I: Når du nå ser på norskfaget sånn på slutten av 10.klasse, hva har du likt best?

A: Vanskelig å svare på. Jeg liker bakgrunnsstoffet. Litteraturhistorie, språkhistorie og sånt stoff. Det er interessant. Da skjønner du mer av samfunnet og historien, og det blir så levende liksom. Vi har akkurat hatt språkhistorie, og det var skikkelig bra stoff. Det at nesten alle språkene stammer fra indoeuropeisk – det er så flott å tenke på. En tenker at språkene er så forskjellige og så vanskelige å lære, og så skal en bare noen hundre eller kanskje tusen år tilbake, så blir de likere og likere. Det ante jeg virkelig ikke. Det er jo flott å tenke på, ikke sant? Vi kommer fra det samme, liksom.

Ali inn i framtida

Ali forteller mer om sitt gode forhold til norskfaget i intervjuet. Det skal ikke refereres her, men kommer fram i andre sammenhenger. Vi går nå over til hans framtidsdrømmer:

I: Hvilke drømmer har du for framtida, Ali? Nå tenker jeg etter videregående skole, altså.

A: Reise, reise, reise. Jeg vil reise.

I: Reise ja.

A: Kanskje etter videregående, eller litt før, vil jeg begynne å reise. Jeg vil til Somalia, England og USA i første omgang. Det er iallfall sikkert. Jeg regner med at jeg kan spille basket. Så lærer jeg om språk og kultur samtidig. Kanskje kombinert med Italia, der det også går an å spille basket. Men de er ikke som i USA. Til basket, mener jeg.

I: Så du ser disse reisene i forbindelse med sport eller språk eller?

A: Begge deler. Det henger sammen. Faren min gjorde det. Han begynte å reise, han reiste fra familien, bodde i Libya og forskjellige steder. Det vil han at skal jeg også gjøre. Mens moren min vil ha meg hjemme hele tiden.

(Latter)

I: Det høres typisk ut.

(Latter)

Mor vil helst ha deg under trygge forhold hjemme?

A: Ja, ikke sant?

(Latter)

I: Du tenker på en måte slik at du vil lære av livet ved å reise slik som din far har gjort?

A: Ja, nettopp, men først eget land, først må jeg til Somalia. Først må jeg lære om mitt eget.

I: Og der har du familie?

A: Ja, der har jeg masse familie. Jeg har aldri vært der før.

I: Så fint at du kan reise dit nå. Da tenker du egentlig at du skal gå på skole der?

A: Ja ett år. På skole i Somalia.

I: Deretter vil du eventuelt til USA?

A: Ja, så USA, tenker jeg meg.

I: Du er eldst av barna hjemme. Så du er liksom den første som skal ut, det er ingen som har reist før deg?

A: Nei, men jeg har jo onkel og fettere som reiser og har reist.

I: Onkel og fettere, ja, som du kjenner ute i verden. Du er heldig. Du blir på en måte en verdensborger, ikke sant?

Far vil ha Ali ut på en lang dannelsesreise, slik han selv gjorde som ung, og før krigen sendte ham med familien sin som flyktning til Norge. Denne reisen er del av en større plan. Det første han må gjøre, er å lære sitt eget land å kjenne: ”... først må jeg til Somalia. Først må jeg lære om mitt eget”. Prosjektet er langt, og intervjueren blir bekymret og lurer på om det med basket og USA ikke er en utdanningsmessig blindvei. Men det er det ikke. Ali satser på at han blir så god i basket at han kan få stipend på amerikanske college. Motivasjonen er nemlig strategisk. Det er å kvalifisere seg så godt i USA at han kan komme tilbake til Somalia som ferdig utdannet lærer:

Om 15 år? ..så kan du forandre Somalia hvis du vil”..

I: Hvis vi så tenker litt mer drømmer. Skal vi fantasere litt, for eksempel 15 år fram i tid – hvem er du da?

A: Jeg er helst i USA. Jeg har en familie, og jeg spiller basket i USA.

I: Men, Ali, en ting blir jeg veldig bekymret for, det er vel fordi jeg er lærer, ikke sant, at du som er så flink på skolen, hva har du tenkt å gjøre med det, da? Bare spille basket er vel ikke så lurt?

A: Nei, nei, jeg vil også lære, og jeg vil tilbake til Somalia. *Faren min han har sagt, hvis du fortsetter som du gjør nå, så kan du forandre Somalia hvis du vil.* Du kan skape utvikling der. Så hvis du går til Somalia og bruker din kunnskap, bygger opp noe der. De har fått universitet der. Landet.. bygger opp. Så hvis jeg bruker kunnskapen min og drar dit, kan jeg for eksempel starte en skole eller noe sånt noe, jeg kan bli lærer. Mamma var også lærer i Somalia. Pappa var lærer. Så jeg kan også bli lærer der. En stund, iallfall.

I: Men hva med formell utdanning? Når du også skal spille basket, skal du gjøre det samtidig med at du spiller basket?

A: Ja, ja i USA er det flere baskethøyskoler. Der kan jeg bli utdannet lærer, for eksempel.

I: Ja, nå skjønner jeg. Jeg var redd det bare ble basket.

(Latter)

Du kan få stipend om du er flink i sport. Det har jeg jo lest om. Men, Ali, er det slik at du kjenner inne i deg på en måte at du skal tilbake til Somalia, og at du på en måte har en plikt til det?

A: Ja, det synes jeg at jeg har, at jeg har en plikt... til å gjøre noe for Somalia.

I: Og foreldrene dine, de er, eh, ønsker de seg tilbake igjen?

A: Ja, faren min tenker på det hele tiden. Han tenker på det hver dag.. Han var tilbake en tur for to år siden. Da kunne ikke vi dra fordi det ikke var sikkert nok. Da var han der og kom tilbake.. og følte fortsatt ikke at det var sikkert for oss. .men når han får muligheten, vil han at jeg og han skal gå tilbake.

”Heltens reise”

Den amerikanske filmmanusforfatteren Christopher Vogler (Vogler 1998) har skrevet om mytiske trekk i samtidsfilmen.

It’s difficult to avoid the sensation that the Hero’s Journey exists somewhere, somehow, as an eternal reality, a Platonic ideal form, a divine model. From this model, infinite and highly varied copies can be produced, each resonating with the essential spirit of the form (Vogler 1998:ix).

Myteforskeren Joseph Campbell’s bok *A Hero With a Thousand Faces* (Campbell 1973) er hovedinspirasjonen for mange Hollywoodfilmer i dag, inkludert *Ringenes Herre*. Campbell kartlegger heltemyten slik den framtrer i ulike kulturer, og han finner en felles formel som gjelder på tvers av landegrenser og verdensdeler. Han kaller den monomyten. Den er alltid delt i tre deler: 1) avreise, 2) innvielse og 3) tilbakekomst. Den første delen handler om den mytiske heltens kall og deretter avreise. Den andre delen handler om innvielse, opplæring og forberedelse der mange vanskelige terskler skal overskrides. I den tredje delen er helten klar til å handle på vegne av de mytiske mål han er satt til å tjene.

- 1) Ali er utpekt. Han kjenner et kall. Han må reise ut i verden, og det er et langt og krevende prosjekt. Han må først lære sitt land, Somalia, å kjenne.
- 2) Deretter må han ut i verden for å kvalifisere seg. Her er basketballen hans magiske hjelpemiddel og døråpner.
- 3) Han vil så komme tilbake til Somalia, og som faren sier ”du kan forandre Somalia, hvis du vil”.

Å mestre to verdener

Et av Campbells punkt i denne siste delen (”tilbakekomst”) heter ”å mestre to verdener” (Penne 2001). Hva så med Norge og alle vennene som han setter pris sånn på? Slik slutter samtalen:

I: Men hvis, som jeg spurte, om 10 år eller 15 år, hvilket forhold har du til Norge da hvis du er i Somalia eller i USA?

A: Nei, jeg vil alltid komme tilbake til Norge. Hele tida. Vi har snakket om hjemme at vi aldri skal selge leiligheten i Norge, uansett hvor vi er i verden, vi skal bare leie den ut hele tida slik at vi kan komme tilbake når vi vil..så vi kommer tilbake.

I: Så du føler at du ikke kan klippe av båndene til Norge?

A: Nei, nei..nei, aldri.

I: Det blir jeg veldig glad for å høre.

(Latter)

A: Nei, tro meg, jeg kommer tilbake.

(Latter)

Ali har planer for framtida, og det er ubeskjedne mål han har satt seg. Det er forståelig at han måtte ofre nynorsken til slutt. Men norsk er et viktig fag for Ali. Han er fascinert av det historiske stoffet og av litteraturen på 1800-tallet¹⁴². Skolearbeidet med ambisjoner om stadig

¹⁴² Gjengitt i kapittel 5

bedre karakterer inngår i et meningssprosjekt. Fritida med basketkamper inngår i samme plan. Han er glad og trygg og full av energi og handlekraft.

Pervezh og alle de gode hjelperne

Pervezh er også en ivrig forteller, og det er likheter mellom Alis og Pervezhs meningsunivers, men Pervezhs prosjekt ligner mer på en klassisk dannelsesfortelling enn på en mytisk fortelling. De små fortellingene han svarer med i intervjuet, går naturlig inn i en større dannelsesfortelling med vendepunkt og en god moral.

Han følger opp den kronologiske strukturen i intervjusamtalen som tar utgangspunkt i barndommen og barneskolen som en slags god bakgrunn for det som skal komme og forteller så om de to første årene på ungdomsskolen da han levde det glade liv uten å ta skolearbeidet alvorlig. Han gadd ikke en gang lese kommentarene fra norsklæreren. Så kommer vendepunktet der han innser at han er på helt feil spor. Den han er blitt som elev, passer ikke med den han ønsker å være som menneske i framtida. Han må gå flere runder med seg selv, og han trenger hjelpere. Han nevner ikke mindre enn fem gode hjelpere som var der da han trengte dem. Når han kommer til den metaforiske delen av intervjuet, har han både planer og drømmer for framtida som alle er innenfor rekkevidde.

”Scenen” for Pervezh’ fortellinger er en trygg og stabil pakistansk storfamilie på sju personer. Hans første fortellingsfragment handler om storfamilien, og vi skal se at hans overordnede fortelling også lander i familien, men først har han vært ute i verden og lært og kvalifisert seg i mange år slik en handlende narrativ helt skal.

(Pervezh B 0503)

I: Fortell litt om deg selv, Pervezh.

P: Jeg er 15 og et halvt, blir 16 dette året. Jeg er født her og har alltid bodd her. Jeg har to eldre brødre og en yngre søster. Så er det mamma og pappa, da. Bestemor har nettopp flyttet til oss fra Pakistan. Hun ble så gammel og syk at hun ikke kunne klare seg selv. Vi søkte om å få henne til Norge så vi kunne ta oss av henne. Det gikk. Hun fikk oppholdstillatelse. Vi ble kjempeglade for det. Det var så godt. Var så glad da brevet kom.

(Tar seg til hjertet)

Det er virkelig så bra at hun kan være hos oss.

Pervezh’ brev til rektor

Pervezh har det beste forhold til scenen der hans liv leves. Han er glad i familien. Han er glad i Norge, og her vil han være, og han er glad i stedet han bor. Han likte seg på barneskolen og liker seg på ungdomsskolen. Han er glad i klassen og vennene. Den første fortellingen handler om venner og om å begynne på ungdomsskolen:

I: Ja, men du, har du noen gang vært i en klasse der du ikke har trivdes?

P: Ja, for da jeg begynte her, så kom jeg i C-klassen. Vi skulle møtes på forhånd da, og jeg så meg rundt, så skjønnte jeg at jeg kom ikke til å trives i den klassen. Jeg bare, jeg bare passa ikke inn der. Det var sånn der whoo, jeg bare.. og så var det B-klassen, jeg kjente så mange, jeg så bare at der var min klasse, så gikk jeg bare hjem og skrev et brev til rektor.

I: Du skrev brev til rektor?

P: Ja, jeg skrev til rektor. Jeg skrev og forklarte alt så godt jeg kunne. To sider skrev jeg. Alt som sto i det brevet, var kanskje ikke 100 prosent sant, da, men det virket. Så var det bare å krysse fingrene. Håpet og håpet. Tenkte på det hele tida. Siste jeg tenkte på før jeg sovnet. Første jeg tenkte på når jeg våknet. Ja, og så gikk det! Jeg ble så glad.

(Latter)

I: Det var egentlig ganske tøft gjort av deg, du var jo bare 13 år, da.

P: Ja, eh, kanskje.

I: Ja, at du greide å endre den situasjonen selv. Du har ikke angra på det, da?

P: Åh, nei, det har jeg aldri angra på.

(Latter)

Vi ser en fortelling med vendepunkt og løsning takket være en aktiv og bevisst handling fra hovedpersonen. Scenen eller settingen er overgangen til ny skole. Problemet som oppstår, er at han kommer i en klasse der han ser at han ikke vil komme til å trives. Han løser problemet ved å skrive brev til rektor. Han er fremdeles lykkelig for det han gjorde, (evaluering av handlingen).

Hovedpersonen, Pervezh, har et aktivt og dynamisk forhold til omverdenen. Den første uka på en ny skole greidde han å bytte klasse til en han mente ville passe ham bedre. Han har et tillitsfullt forhold til verden. Han kan forhandle med verden.

Vendepunkt i dannelsesfortellingen

Den følgende fortellingen går rett inn i tematikken som behandles narrativt i hans progressive elevfortelling: Hovedpersonen innser at han må forandre seg. Fortellingen handler om norskfaget. Settingen er at hovedpersonen har fått ny norsklærer. Det er kanskje tid for å tenke seg om?

I: Hvis du nå ser tilbake, bare på norskfaget, sånn fra slutten av 10. klasse, hvilke følelser har du egentlig hatt for norskfaget? Hvordan har norsken vært på ungdomsskolen?

P: I 8. klasse så fikk jeg ikke gode karakterer, men så, ja, vi hadde Kåre, og han gav sånne vurderinger, ofte så leste jeg ikke vurderingene, ja, jeg tok dem ikke på alvor, kasta kanskje bare et blick på dem, men da vi fikk Gro, så tok jeg fram alle de gamle tentamenene, noveller og historier jeg hadde skrevet og sånn, og så leste jeg dem, og så fant jeg masse feil. Masse feil. Jeg skrev for eksempel samme ordet hele tiden, "hun" og "hun" og "hun", eller "jeg" og "jeg" og "jeg", jeg skrev orda feil, masse kommafeil, småfeil, og jeg tenkte hmm, dette går ikke. Dette er jo helt, ja, hva skal jeg si?

I: Så du fikk liksom en aha-opplevelse, dette skulle jeg ha gjort noe med?

P: Ja, ja. Hvor har jeg vært, tenkte, jeg, åjj, dette er for dumt. Samme feilene hver gang!

(Slår seg på panna med knyttneven og ler.)

I: Men du, hva var det som fikk deg til å gjøre det, fikk deg til å gå tilbake til de gamle tekstene?

P: Nei, jeg tenkte at nå er det snart 10. klasse, pluss at norskkarakteren, jeg fikk alltid 3+ eller noe sånt.

I: Ja?

P: Nei, jeg tenkte at det kunne jeg gjøre noe med. Jeg gjorde jo de samme feilene hele tiden.

I: Men du hadde bevart, da, du tok vare på alle tekstene da?

P: Ja, alt hadde jeg tatt vare på, jeg kaster ingenting. Jeg har et skap, der legger jeg alt.

I: Ja, for det er veldig mange som kaster alt med en gang.

P: Ja, kanskje, jeg kaster ikke noe.

I: Var det fordi at du fikk ny lærer da at du skjerpa deg, eller var det fordi at du ble eldre?

P: Nei, det var vel fordi jeg ble eldre.

Fortellingen om nynorsken

Den neste fortellingen handler i utgangspunktet om nynorsken og har den samme strukturen som den første, men han setter fortellingen om nynorsken inn i en mer eksistensiell dannelsesfortelling:

I: Du, over til noe helt annet, kan du si noe om nynorsken?

P: Ja, det kan jeg.

(Latter)

P: Ja, i starten gikk det dårlig. Det gikk skikkelig dårlig.

I: Dårlig, ja?

P: Så i begynnelsen av tiende, så skjedde bare noe, jeg var lei av det, lei av sånn som det var, jeg ble nesten sur rett og slett og tenkte, jeg skal klare det, liksom.

I: Ja?

P: Så hadde vi noen små prøver, og det gikk litt bedre, og Gro skrev "ikke gi opp!" "Du er blitt bedre!" og sånn. Så skulle vi ha nynorsktentamen, og jeg tenkte at nå skal jeg bare klare det, så fant jeg fram sånne små nynorsktekster, tekster på en til to sider, og så leste jeg dem mange ganger, om igjen og om igjen, skrev opp setningene, hvordan ordene ble bøyd, så på setningsbygning og sånn.

I: Ja?

P: Så gikk det kjempebra på tentamen. Det gikk bedre enn det noen gang hadde gjort. Og da, så valgte jeg å ha nynorsk på videregående. Vi fikk jo brev om at vi kunne slippe, men jeg vil ha nynorsk. Er jeg kommet så langt som nå, så skal jeg klare det.

I: Du overrasker meg, jeg trodde alle ville slippe mest mulig?

(Latter)

I: Hva ligger du på i nynorsk nå?

P: Jeg fikk en femmer siste termin. Karakteren er jeg fornøyd med så langt.

I: Men du, kan du fortelle mer om at det snudde. Husker du akkurat når det snudde? Når det gikk opp for deg at du kunne ..

P: Det var som sagt i begynnelsen av 10.klasse. Karakterene var dårlige. Måtte bare gjøre noe! Osman, broren min, kjefte på meg. Osman er 22 år. Han går på BI og studerer bedriftsøkonomi. Da jeg kom på denne skolen, spurte alle lærerne: "Er du broren til Osman?" Han var god til alt. Matte. Idrett. Alt.

I: Så Osman kjefte på deg og fikk deg til å jobbe hardere?

P: Ja.

(Latter)

Samme med matte. I 8. var jeg ganske dårlig. Men så er det blitt bedre og bedre. Det kjennes bra. Tre holder ikke i matte heller, vet du..

I: Men det virker ikke som du er helt typisk. Mange finner seg bare i å være en treer eller en toer. Slik er det, liksom. Du finner deg ikke i det. Vil hele tiden videre. Hvorfor? Er det fordi noen ser på deg, broren din, for eksempel?

I: Ja, og mattelæreren min. I 9. gikk det dårlig. Etter denne tentamen var jeg 4 og et halvt poeng fra 6. Det var gøy.

Hun kom inn i klassen og sa at det var to som skilte seg ut. "La det være meg, la det være meg", tenkte jeg. Og så var det meg, meg og Lena.

I denne fortellingen er tre gode hjelpere. Det er norsklæreren som skriver oppmuntrende meldinger på nynorsktekstene, det er storebroren som tar ham for seg og kjefte på ham, minner ham om at nå går han i tiende klasse. Det haster med å skjerpe seg. Så er det mattelæreren han anser som en hjelper. På en måte gjør han også skolen til et storfamilieprosjekt. Han hører med tillit på broren og på lærerne. Alle er kloke voksne som vil ham vel.

Pervezh og skjønnlitteraturen

Den neste fortellingen handler om en annen type transformasjon, nemlig fra å være en som ikke leser skjønnlitteratur, til å bli en entusiastisk leser. Hjelperen er her Kristian, læreren i samfunnsfag.

I: Ja, hvis vi nå går tilbake til lesing da, leser du noe skjønnlitteratur?

P: Eh, ja, før 9. klasse hadde jeg aldri lest en bok og så fullført den. Det hadde jeg aldri gjort. Så i 9. leste jeg den boka *1984* av George Orwell.

I: Ja?

P: Det var den første boka jeg fullførte. Den var så bra. Skikkelig bra. Fikk helt kick av den boka.

I: Ja?

P: Så leste jeg Huxley *Vidunderlige nye verden*, og den fullførte jeg også, den likte jeg også, veldig bra bok.

I: Ja, en kan vel si du fikk en flying start som leser, da, to klassikere?

P: Ja.

I: Hvilken lærer var det som anbefalte de?

P: Kristian.

I: Var det i samfunnsfag?

P: Ja.

I: Så han brukte litteratur for å illustrere samfunnsforhold da?

P: Mmm, ja, det gjorde han.

I: Mmm

P: Har du lest noe etterpå det, sånne litt tjukke romaner?

I: Ja, jeg har nettopp lest *Anne Franks dagbok*. Den var også fin, veldig annerledes, egentlig. Tanker og beskrivelser av hvordan det var. Bra bok.

I: Var det også en bok du leste i forbindelse med samfunnsfag?

P: Nei, nei, den bare leste jeg, en i klassen hadde lest den og sa den var bra.

Framtidsdrømmer

På bakgrunn av den fortellingsmodusen Pervezh søker mening i, er det ikke overraskende at han har nokså konkrete framtidsplaner og framtidsdrømmer. Den progressive narrative strukturen gir rom for utvikling og handling. Den peker framover. I det neste sitatet gjør Pervezh det som Jerome Bruner kaller "to subjunctivize reality" (Bruner 1986, 2002). Han deler sine drømmer om framtida med intervjueren. Han forteller at han alltid har hatt en drøm om å bli lege. Men i det siste har han også hatt fantasier om helt andre ting, som å bli musiker, selv om han ikke spiller et instrument, så langt.

I: Hva tenker du deg framover, etter grunnskolen?

P: Allmennfag: matte, naturfag, fysikk, kjemi, biologi.

I: Etter det da?

P: Lege. Jeg har alltid tenkt at jeg ville bli lege. Det har vært den store drømmen min. Men nå er jeg begynt å bli litt usikker. Vil jeg egentlig? Hva innebærer det? Er det meg liksom? Så tenker jeg har jeg lyst til noe annet? på noe annet. Musikk. Bli musiker. Lære musikk, lære å spille, piano for eksempel. Sånne ting.

I: Har du lært noe instrument?

P: Har aldri hatt tid, er aldri blitt dyttet heller, for å si det sånn.

I: Du kan nok bli litt begge deler? Kanskje du kan få begge ønsker oppfylt. Du kan jo være litt musiker på si? (Latter)

Hvem er du om 15 år?

Også dette intervjuet avsluttes i metaforisk modus. Eleven får spørsmål om han kan beskrive hvordan han ser for seg sin egen livssituasjon om 15 år.

I: Om jeg møter deg om 10 eller kanskje 15 år, hvem er møter jeg da?

P: Snart 30? Hvem?

(Latter)

I: Hvor bor du, for eksempel?

P: Jeg bor nok hjemme, hvis jeg ikke studerer medisin i utlandet, da. Polen eller Ungarn.

I: Hvorfor ikke i Norge?

P: Jo, kanskje også i Norge, hvem vet?

I: Men deretter bor du hjemme?

P: Ja, Osman bor jo hjemme. Det vil si han sover hjemme, men han er aldri hjemme.

(Latter)

I: Hva med kjæreste, har du det når du er 30, eller er du kanskje gift?

P: Tror ikke jeg er gift, ennå nei. Ikke gift, nei. Det haster ikke. Det er så mye skilsmisse. Det må man være helt sikre på. Min bror, han kommer til å gifte seg om 5-6 år. Hvis alt går bra. Mine foreldre fant en kandidat for ham i Pakistan. Han reiste ned, ble kjent med henne, deita henne altså, gikk tur, pratet og sånt, så tenkte han seg lenge om, og så sa han ja, da. De gifter seg om 5-6 år. Hvis alt går bra. I mellomtiden blir hun i Pakistan, og han får utdannelse og jobb. Han sender ordbøker og sånt til henne så hun skal lære seg mest mulig norsk på forhånd. Hun vil også gjerne ha min bror. Slik regner jeg med at det blir med meg også. Det haster ikke med å gifte seg, men jeg har tenkt å gifte meg en gang. Det vil jeg.

I: Og hvor vil du da bo med familien din?

P: Helt klart Norge. Kan ikke tenke meg å bo i andre land enn Norge. Jeg vil bo her jeg alltid har bodd, jeg. Jeg liker meg så godt her.

Den unge snart 30-årige Pervezh som den snart 16-årige Pervezh presenterer i en fiktiv framtid, er en ung mann som enten studerer medisin i Polen eller Ungarn eller bor hjemme. Denne unge mannen er altså enten student fremdeles eller ferdig med studiene, om vi ser denne uttalelsen i sammenheng med det han har sagt i det forrige sitatet. Når han her nevner Ungarn og Polen, er det sannsynligvis fordi det er der det er lettest å komme inn på medisinstudier, og der studerer ikke bare mange norske studenter, men også mange norske studenter med minoritetsspråklig bakgrunn. Det som her er interessant, er at han i utgangspunktet ikke nevner muligheten for å studere medisin i Norge, ikke før intervjueren påpeker det. Dette til tross for at hele ungdomsskoledelen av intervjuet har handlet om å få stadig bedre karakterer. Medisinstudier i Norge er knyttet til den norske elitens ambisjoner og akademiske handlingsrom (Nordli Hansen 1999). Pervezh retter sine fantasier mot en annet sosialt rom der han vil finne likesinnede med minoritetsspråklig bakgrunn som også vil bli lege.

Sitatet over inneholder også en fortelling med et åpenbart metaforisk budskap. Pervezh forteller om sin bror og forbilde, Osman. Osman skal gifte seg innenfor storfamiliens rammer, og det samme vil Pervezh gjøre, men først blir det studier både lenge og vel. I mellomtida vil storfamilien ordne med det som skal gjøres for at ekteskap kan inngås når tida er inne. Han har tillit til at det vil bli positivt for ham.

Skolen faglige innhold er, fag for fag, realiteter og utfordringer som Pervezh gjør til sine egne realiteter og utfordringer. Han er innenfor skolens faglige diskurs. Vi har sett at dette er ingen selvfølge. Den på så mange måter flinke og fornuftige Are i A-klassen, gjorde aldri "fag" i betydningen "skolefag" til sin greie. Han leste ikke særlig mye på engelsken, men satt time etter time og snakket og skrev engelsk på internett, og fortalte entusiastisk hvor mye flinkere han var blitt i engelsk. For Pervezh, derimot, er "skolens fag", ett for ett, et middel på vei inn i framtida.

Pervezh og "identiteter"

Et markert trekk ved Pervezh er at han har det vi med Gee kan kalle en N-identitet (Gee 2000-2001). Autoritetstrukturer i den pakistanske storfamilien er selvsagte rammer for meningskaping i hans livsprosjekt. Men Pervezh er også norsk. Det er viktig for ham å ha gode venner, og han tar aktive grep for å sikre at han kommer i en klasse med venner. Det som er påfallende, er at familiens prosjekt sammenfaller så totalt med skolens prosjekt. I Pervezh' familie er skolen en strategisk investering i en god framtid, der lærerne er de gode hjelperne. Derfor går broren på BI, og derfor tar Pervezh alvorlig fatt i livet sitt når han er 15 år gammel. Lærerne har et lett spill med Pervezh. Storfamilien, lærerne og skolen, og Pervezh selv har samme prosjekt. Utsiktene er derfor gode for Pervezh som ikke lar tilfeldighetene avgjøre mulighetene i framtida.

Wasime: "Ja, egentlig kunne jeg godt tenke med å engasjere meg i politikk. Det er mye som kan forandres i det norske samfunnet. Ikke minst blant innvandrere".

Wasime er også en av de mange flinke og aktive elevene i denne klassen. Intervjuet med Wasime er en progressiv fortelling. Det er en dannelsesfortelling hun forteller, men også med mytiske innslag. Men Wasimes følelse av forpliktelse overfor fellesskapet er ikke som Ali det fellesskapet hun kommer fra, men det fellesskapet hun nå bor i. Hun synes hun har det så godt i

Norge at hun vil gi noe tilbake. Dette å hjelpe andre innvandrere til å finne seg til rette, er blitt et viktig tema for Wasime. Men først vil Wasime ha en høy akademisk utdanning. Hun vil bli enten lege eller jurist.

Verden er som den er, men den kan forandres, mener Wasime. For at den skal kunne forandres, må man reflektere over ting, og man på planlegge. Hun opplever verden som en scene der hun i utgangspunktet har en selvsagt plass, og som hun kan forholde seg til med sine behov og sine mål. Venner er viktig for Wasime, som det er for de fleste ungdommer, men for Wasime er ikke venner et alternativ til andre og mer overordna livsprosjekt. Wasime ser ingen motsetning mellom venner og skole, venner og ambisjoner slik så mange av elevene i A-klassen gjorde. Slik presenterer hun seg selv:

Et strategisk grep for en god framtid i Norge

(Int. Wasime B 0503)

I: Fortell litt om deg selv.

W: Jeg kom til Norge da jeg var tre år. Jeg er halvt kurder og halvt tyrkisk. Jeg pleier å si at norsk er mitt morsmål, og jeg skal fortelle deg hvorfor. Da vi kom til Norge, snakket vi norsk hjemme fra første dag. Pappa hadde kommet først og lært seg norsk. Han ville at vi skulle lære norsk like fort som norske barn.

I: Ja, det har sannelig gitt resultater.

(Latter)

Gjelder det hele familien?

W: Ja, og vi snakker fremdeles bare norsk hjemme. Etterhvert har jeg også lært meg tyrkisk, men jeg føler meg mest hjemme i norsken.

Det hun forteller, som har vært viktig i hennes liv, er en holdning til verden som hun har overtatt. Familien tok et grunnleggende grep, tenkte strategisk, for at barna skulle ”lære norsk like fort som norske barn”. De gjorde noe som var uvanlig og sikkert vanskelig, for å oppnå noe senere. Slik tenker Wasime nå.

Barneskolen på godt og vondt

Når Wasime i utdraget som følger, skal fortelle om barneskolen, legger hun vekt på det positive, Det er først og fremst det koselige i timene, trivselen, hun forteller om. De gjorde koselige ting på barneskolen. Wasime har ikke noe imot å pugge, sier hun. Pugging på barneskolen ble til en lek med godteri som belønning. Men hun har også opplevd noe negativt, som hun kunne ha gitt en større og mer overgripende plass i fortellingen: ”Vil ikke kalle det mobbing, men kanskje litt noen ganger”. Dette forteller hun ikke som noe tragisk, men som et fortellingsfragment med vendepunkt for henne, en erfaring som ga viktig livserfaring. Hun fikk ny innsikt og ble et bedre menneske: ”Jeg lærte virkelig noe av å oppleve det”. Denne fortellingen utvikler hun videre i svaret på det neste spørsmålet. Da kunne hun bruke denne erfaringen for å hjelpe de yngre barna på skolen. I et annet narrativt modus kunne denne erfaringen selvsagt ha blitt en eksistensiell fortelling om å bli mobbet og gjort til offer og avmektig. Wasime bruker erfaringen til å bli aktivt handlende overfor andre som blir mobbet.

I: Fortell om barneskolen.

W: Det var fint å være på barneskolen, og det var enkle ting vi holdt på med. Mest lek og moro. Jeg trivdes godt. Da jeg begynte, kom jeg sammen med venner fra barnehagen, så overgangen var ikke så stor.

I: Er det noe spesielt du husker?

W: Vi fikk godteri når vi hadde gjort det bra!

(Latter)

I: Godteri?

W: Ja, når vi hadde pugget noe, fikk vi godteri i belønning. Det var gøy. Vi pugga matte og regler og fikk godteri. Jeg har ikke hatt noe imot å pugge. Det godteriet smakte ekstra godt, skal jeg si deg, mye bedre enn vanlig lørdagsgodt.

I: Var det noe du ikke likte på barneskolen?

W: Ja, det var noen elever rundt omkring jeg ikke likte, de litt større, for eksempel, som gjorde det vanskelig noen ganger. Vil ikke kalle det mobbing, men kanskje litt noen ganger. Jeg husker jeg tenkte med meg selv at det skal jeg aldri gjøre når jeg blir stor, og det har jeg heller aldri gjort. Jeg lærte virkelig noe av å oppleve det.

I: Hvordan var det å bli større, da, på barneskolen, mener jeg?

W: Jo, det var bra, da ble jeg ekstralærer et par timer i uka. En klasse på 25 elever med ulike nasjonaliteter. Jeg hjalp dem med prosjektarbeid og forskjellige ting. Det var kjempegøy, men ganske mye arbeid. Jeg prøvde å lære dem at de skulle stå sammen mot de store, ikke la seg trykke ned. Det hadde jeg jo opplevd selv.

I: Har du vært glad i å lese?

W: Ja, vi hadde en lesekonkurranse på barneskolen. Jeg fikk premie da jeg hadde lest 5000 sider.

I: Hadde du en yndlingsbok?

W: *Ravnejenta* – helt klart. Det var yndlingsboka mi!

Hun innleder svaret om ungdomsskolen med et nytt fortellingsfragment som på samme måten som det forrige har et vendepunkt og en ny innsikt.

Ungdomsskolen

I: Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

W: Jeg husker at jeg var litt redd i begynnelsen. Kanskje mest redd for ikke å være flink nok. Det var jo litt skremmende dette med karakterer. Men det gikk bra. Første karakteren min på ungdomsskolen var 5+. Det husker jeg ennå. Da slappet jeg av på det. Det er bra med karakterer.

I: Fortell om klassen i begynnelsen, de første ukene.

W: Det var liksom to leire – en fra hver av skolene vi kom fra. Vi var jo litt fremmede for hverandre og ville bare være sammen med de gamle. Læreren satte oss sammen to og to med en fra den andre skolen. Jeg ble kjempesur for det. Satt sammen med en gutt som jeg krangla mye med. Vi krangla hele tida. Jeg hata ham. Nå er vi kjempegode venner. Prater mye med hverandre. Et eksempel på at lærere har rett noen ganger og ikke alltid skal høre på elevenes protester!

(Latter)

Lærerne har altså rett noen ganger, har Wasime funnet ut. De skal ikke alltid høre på elevenes protester, heller ikke på hennes egne protester. Hun har fått en god guttevenn hun ellers ikke ville ha hatt. Når hun skal fortelle om ungdomsskoletida under ett, er det vennskapene hun begynner med. Klassen på ungdomsskolen har vært inkluderende, mener Wasime.

Norskfaget på ungdomsskolen

I: Når du nå ser tilbake på ungdomsskoletida?

W: Tida har gått så fort. Så utrolig fort. Har fått masse venner. Trodde ikke det var mulig. Trodde minst det måtte gå tjuve år før en kunne få så mange venner som jeg har fått. Jeg kommer til å savne alt, miljøet, klassen, alt det fine vi har sammen. Klassen er så fin. Ingen, absolutt ingen blir holdt utenfor. Ser du en som er alene, går du bort til han eller henne. Jeg gjør det iallfall med en gang. Det bestemte jeg meg for på barneskolen. Men det er virkelig ikke ofte. Her er alle med alle. Vet ikke hvordan det er blitt sånn. Det har vært så fint.

I utsnittet over ser vi hvordan hun bruker sine negative erfaringer fra barneskolen konstruktivt. Hun lovet seg selv at hun aldri skulle gjøre mot andre det hun ble utsatt for de første skoleårene. Hun skulle gjøre noe aktivt, så ingen ble holdt utenfor: ”Jeg gjør det iallfall med en gang”. I det sosiale rommet der hun har sin selsagte plass, har hun også forpliktelser som hun har pålagt seg selv. Hun vil gjøre sitt til at alle blir inkludert.

I: Hva med norskfaget? Norskfaget på ungdomsskolen, kan du si litt om det. Hva likte du best?

W: Det historiske helt klart. Litteraturhistorie, språkhistorie, sånne greier. Kjempespennende. Og så får du svar på ting du lurer på. Hvordan skulle jeg ellers kunne forstå hvorfor Norge har to skriftspråk?

I: Hva likte du dårligst?

W: Ikke mye. Jeg hater at jeg får småfeil i tekstene mine. Det er vel den tyrkiske bakgrunnen min som slår igjennom. Det er det mest irriterende. Jeg stresser med det. Blir sur.

Håper det blir enklere etter hvert.

I: Når du begynner på høyere utdanning, blir det mer og mer til at en bruker pc.

W: Ja, jeg tenker slik jeg også. Retteprogrammer og slikt.

I: Hva med nynorsken?

W: Det var tøft i begynnelsen. Vi hadde Kåre, og jeg syntes ikke vi lærte så mye, så jeg var litt forvirra for hvordan jeg skulle bli bedre. Da vi fikk Gro, ble det mye bedre. Så det gikk framover. Nå er jeg glad jeg har lært det. Alle som bor i Norge bør lære nynorsk skikkelig. Landet har jo to skriftspråk. Det er det jo mange land som har. Skjønner egentlig ikke denne klaginga.

Hun liker skriveopplæringen på ungdomsskolen, men supplerer den med å fortelle om en streng lærer på barneskolen som fikk henne til å pugge skriveregler og tegnssetting. ”Det har jeg vært glad for mange ganger”. Kunnskaper kommer til nytte i Wasimes verden.

I: Hva med skriveopplæringen på ungdomsskolen?

W: Ja, det har også vært bra.

I: Du liker å jobbe med en tekst i ulike stadier, få respons osv.

W: Ja, en skjønner mer da. Og så, når en jobber litt mer med innholdet og får høre andres syn. Og så blir en oppmerksom på det med feil og sånn. Tenker mer på det. På barneskolen hadde vi en streng lærer. Hun fikk oss til å pugge alle mulige skriveregler for tegnssetting og lignende. Det er jeg glad for nå. Det sitter spikret. Det har jeg vært glad for mange ganger. Alt det der kan jeg skikkelig godt.

Hun synes også det er ”kjempespennende” med litteraturhistorie og språkhistorie. I utdraget over ser vi hvordan hun knytter teoriensummet i norskfaget til kunnskap hun trenger for å fungere godt i Norge. Hun trenger å forstå hvorfor Norge har to skriftspråk, og ”alle som bor i Norge bør lære nynorsk skikkelig”. Nynorsken har vært et problem hun har overvunnet: ”Jeg var litt forvirra for hvordan jeg skulle bli bedre”. Det hjalp å få ny lærer, og nå ”er jeg glad jeg har lært det”.

Litteraturen fra 1800-tallet

Det neste utdraget handler stort sett om 1800-talls litteraturen i norskfaget på ungdomsskolen. Vi ser gjennomgående trekk fra den samme diskursen som er vist tidligere: Hun *trenger* disse kunnskapene. Det er spennende, men også nyttig:

I: Husker du spesielt noe litteratur dere har jobbet med i timene?

W: Jeg husker vi leste mye historisk litteratur da vi hadde prosjekt om svartedauden. *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349* av Toril Thorstad Hauger. Den likte jeg godt. Jeg likte også veldig godt å jobbe med litteraturhistoria, med realismen og naturalismen. Alexander Kielland og Amalie Skram har jo begge skrevet noveller om en som heter ”Karen”. Amalie Skrams heter ”Karens jul”. Det er veldig, veldig gripende. Det har i det hele tatt vært spennende med den gamle litteraturen. Det å få innblikk i hvor forskjellig de tenkte til ulike tider. Også det å sammenlikne med hvordan vi tenker nå. Ibsen var også fin å jobbe med. Vi brukte lang tid på *Vildanden*.

I: Hva med dikt og romantikk?

W: Ja, der har du det igjen. Dette med tenkemåter, mener jeg. Konflikten mellom Wergeland og Welhaven var jo også en konflikt som handlet om tenkemåter. Og diktene viser hvordan de tenkte. Det samme finner vi igjen i språkhistoria.

I: Hvem heier du mest på av Wergeland eller Welhaven?

W: Det tror jeg må være Welhaven, iallfall når det gjelder dikt. Jeg er enig med Welhaven om hvordan dikt bør være. Når det gjelder språkhistorie, holder jeg med Wergeland. Han var jo på de fattiges side. Ingen tvil om det. Welhaven var jo mer de rikes representant, og det var jo de som likte dikt, for det var bare dem som kunne lese, ikke sant? Hadde jeg levd samtidig med Wergeland og Welhaven ville jeg nok holdt med Wergeland.

I: Så du liker litteraturhistorie og språkhistorie?

W: Ja, en får liksom svar på noen spørsmål. Ting faller på plass. Kanskje en ikke har tenkt så mye på det før, men likevel så forstår en ting en kanskje burde ha tenkt på, om du skjønner hva jeg mener?

Wasime er opptatt av å forstå tenkemåter før og tenkemåter nå. Igjen knytter hun pensumstoffet til sin egen utvikling, til noe hun selv har glede og nytte av. Og hun fremstiller seg selv i utvikling. Hun lærer mer og forstår mer. Ting går framover. Vanskeligheter kan overvinnes. Det er ikke overraskende at når intervjueren spør om hun har drømmer for framtida, svarer hun med å fortelle om helt konkrete planer: ”Jeg vil bli enten lege eller jurist”, og Wasime har ikke tenkt seg til utlandet for å studere jus eller medisin. Det blir her.

Wasime om 15 år

I: Hvis vi nå tenker framover. Hvilke drømmer har du for framtida di?

W: Jeg vil på Universitetet. Jeg vil bli enten lege eller jurist.

I: Dette har du virkelig tenkt igjennom?

W: Ja, det har jeg.

(Latter)

I: Du, hvis jeg møter deg om 12-15 år, hvem er du da? Hvor er du?

W: Ja, jeg har jo vært på universitetet i noen år da, kanskje jeg er der fremdeles?

I: Er du gift og har barn?

W: Kan være ja, men utdanning først. Jeg blir nok gift til slutt?

(Latter)

Men skal jeg ha barn, skal jeg være et forbilde for dem. Utdanningen må derfor komme først. Slik tenker jeg.

I: Har du andre drømmer om framtida?

W: Ja, egentlig kunne jeg godt tenke med å engasjere meg i politikk. Det er mye som kan forandres i det norske samfunnet. Ikke minst blant innvandrere. Min far kom til Norge for å arbeide. Det har han gjort og er stolt av det. Vi har det godt i Norge, men har jobbet aktivt for å få det godt selv. Mange som er kommet etter oss, virker så tafatte. Går på sosialen, betaler ikke skatt til fellesskapet. Vil ikke bli norske. Det er noe jeg kunne tenke meg å ta opp. Folk må være delaktige. Da bli de mer fornøyd. Da blir samfunnet bedre for alle.

Det siste avsnittet oppsummerer tydelig det sosiale rommet som Wasime ser seg selv som aktiv og dynamisk deltaker i. Dette rommet har hun lyst til å gjøre ”bedre for alle”. Familien har det godt i Norge, forteller hun, men de ”har jobbet aktivt for å få det godt selv”. Wasime er aktør i sin egen livsfortelling. Hun skaper sin verden og ser sine muligheter, både for å nå sine egne mål, og for å kunne hjelpe andre til å få det bedre.

Lena: ”Jeg vil bare ha noe jeg liker..”

Vi skal nå møte ei usedvanlig skoleflink norskspråklig jente. Lena er blid og hyggelig. Hun spiller håndball og har mange kontakter i løpet av skolehverdagen. Hun sier klart i fra til lærerne når det er noe som skal sies. På egne og andres vegne. Læreren henvender seg ofte til henne. Det samme gjør medelever. Jeg har lest hennes tekster det halve året jeg har fulgt denne klassen, og hun skriver usedvanlig godt med høy metaspråklig bevissthet. Selv om det er mange flinke skribenter i denne klassen, er det ingen som slår Lena. I samtalen med Pervezh går det fram at hun også er en ener i matematikk.

Men på samme måte som Nina, Karen og Lene i A-klassen, er denne gjennomgående faglige mestringsen overhodet ikke noe tema i intervjuet med Lena. Hun har ingen uttalte eller konkrete planer om å bruke denne siden av seg selv, og hun formidler ingen drømmer der faglige

ambisjoner inngår. Hun avviser et slikt spørsmål nokså bryskt. Før det har hun vært positiv og blid i intervjusituasjonen.

Lena svarer presist på spørsmålene, men griper ikke sjansen de åpne spørsmålene gir til å fortelle mer, forklare og utdype slik vi har sett både Wasime, Ali og Pervezh gjorde. Derfor er hennes intervju blitt et av de korteste i materialet.

Barneskolen

(Int. Lena B 0503)

I: Kan du fortelle litt om da du var elev på barneskolen?

L: Jeg tror jeg synes det var spennende.

I: Hvordan syntes du læreren var?

L: Snill, snill, veldig snill.

I: Husker du noe fra norsken?

L: Å ja, jeg husker leseboka. Det var skikkelig gøy å få lesebok. Jeg hadde lært å lese i barnehagen. Det var gøy å lese.

I: Husker du mer?

L: Skjønnskrift. Sånn skjønnskriftbok der det står en linje, og så skal du skrive en hel side med like linjer. Det likte jeg. Så ble det kjedeligere etter hvert. Hatet en bok som het "Ord for alt", tror jeg den het...tror vi hadde den i 7. klasse, ja det var i 7. klasse. Den var grusom.

(Latter)

Hatet den boka, så det ble nok kjedeligere etter hvert.

I: Husker du noe litteratur fra barneskolen?

L: Leste mye selv. Husker best Anne Cath. Vestly og Astrid Lindgren, leste mye av dem. Noe på skolen og noe hjemme.

I: Hvilke bøker likte du aller best?

L: Tror det var Emil, det?

I: Du var kanskje litt emil?

(Latter)

L: Kanskje det.

(Latter)

L: Ja, jeg likte ham godt. Emil fant på så mye rart.

En emosjonell diskurs

Hvis vi ser på dette utdraget, så ser vi ei flink jente som lærte seg å lese i barnehagen, og som synes det var gøy å begynne på skolen. Læreren var snill. Hun likte skjønnskrift og likte å lese, både hjemme og på skolen. Men etter hvert ble det kjedelig i norsktimene. Denne kjedsomhetstematikken bruker hun fortsatt. Det er et kjent problem at flinke elever kjeder seg når de blir satt til å jobbe med ting de kan. Hun gir senere uttrykk for at det samme skjer fremdeles i noen emner i norskfaget, men hun gir også mange eksempler på det som er moro, det gjelder på barneskolen, og det gjelder på intervjudispunktet.

Den diskursen denne flinke Lena søker mening i, er en diskurs med vekt på følelser. Det handler om å like eller ikke like det man (i dette tilfellet gjør i norsktimene). Denne emosjonelle diskursen er en vanlig diskurs for elever i dag. Men noe av overraskelsen i det foreliggende materialet er at det er ingen naturlov at det skal være slik, det er i høy grad en "kulturlov". I Lenas nærmeste krets er elever som også er flinke, og som har gått i samme klasse, både på barneskolen og på ungdomsskolen, og som ikke vurderer den samme erfaringen innenfor en emosjonell diskurs.

Pervezh for eksempel, som gikk sammen med Lena på barneskolen. I utdraget under omtaler han nøyaktig den samme norskboka og de samme språklige øvingene. Når han blir spurt direkte om en emosjonell vurdering, svarer han:

P: Ja, det gikk bra. Og så husker jeg en tykk og en tynn bok i norsken. Den tykke skulle vi bare lese fra, det var litteratur, den tynne, det var sånn grammatikk, det var ordklasser og preposisjoner, alt sånn. Øvelser hele tiden.

I: Hvordan likte du det? Var det kjedelig, eller kanskje det var gøy?

P: Å nei, det var ikke så veldig gøy, men det var ikke som i engelsk der du må pugge alt, det var mer sånn og ..(utydelig).

I: Så du ser ikke tilbake på det med veldig negative følelser, da?

P: Neida. *En tenkte bare ikke så mye over hvordan det var.*

(Latter)

P: Nei. Det var som det skulle være, liksom?

I: Ja, det var det det var.

(Latter)

Vi ser at Pervezh forsvarer den ikke så morsomme aktiviteten mot intervjuerens antitetiske kategorisering i "gøy" eller "kjedelig". Kategoriseringen er ikke relevant fordi: "En tenkte bare ikke så mye over hvordan det var". Skole er skole, og vurderes som skole, ikke som gode eller dårlige emosjonelle opplevelser i den diskursen Pervezh tenker innenfor. Innenfor Lenas og mange fleres diskurs er det emosjonelle vurderinger som gjelder. Da faller skolen fort igjennom og blir kjedelig.

.."jeg merker at jeg er blitt flinkere til å skrive"..

Lena forteller, som de fleste andre, hvor spent hun var da hun skulle begynne på ungdomsskolen, men også for henne gikk det bra. Etter en uke var alle venner, og klassen har vært trivelig, synes også hun. Hvordan har så norskfaget vært på ungdomsskolen?

I: Når du nå er på slutten av 10. klasse, hvordan har norsken vært? Når du ser deg tilbake, kan du beskrive norsken med noen få ord slik du har opplevd det?

L: Vanskelig å si, det er så mange emner. Noe er bra, noe er mindre bra.

I: Hvis jeg spør annerledes: Hva ser du på som mest positivt for deg?

L: Ja, det er lett å svare på. Det er det at jeg merker at jeg er blitt flinkere til å skrive. Det er gøy.

I: Hvordan merker du det?

L: Det ser jeg når jeg går tilbake til gamle tekster.

I: Har du spart på dem da?

L: Ja, vi har alt i mappe, vi tar vare på alt.

I: Hvordan ser du at du er blitt flinkere?

L: Jeg leser hva jeg har skrevet før, går tilbake til gamle tekster, leter etter kjennetegn, ser at det blir mer og mer kjennetegn, for eksempel i novellene, at viktige ting kommer med. Det er bra, jeg ser det er blitt bedre.

I: Når du er blitt flinkere, slik du merker at du er blitt, er det fordi det er kommet av seg sjøl, eller at du er blitt mer bevisst hva du gjør?

L: Mer bevisst. Helt klart. Ja, det tror jeg. Det er jeg blitt.

I: Når du skriver, hvilke sjangrer liker du best å skrive?

L: Novelle, helt klart. Det føler jeg også at jeg får til etter hvert.

Lena ser at hun er blitt flinkere til å skrive. Hun liker tydeligvis å skrive, og hun synes det er gøy å se selv at hun har hatt framgang gjennom hele ungdomsskoletida. Hun er blitt mer språkbevisst, og vet hvordan hun skal gå fram for å lykkes.

Responsgruppe: .."vi snakket ganske mye utenom, for å si det sånn".

Ei så skriveflink jente vil sannsynligvis få mindre ut av samarbeid om skriving med de andre enn mange andre elever. Intervjueren går over til å snakke om dette - ikke minst på bakgrunn av den tidligere nevnte kjedsomhetsdiskursen. Lena synes skole kan bli kjedelig. Men hun er tydeligvis ambivalent her. Hun markerer klart at hun på tentamen fikk lite eller ingenting faglig igjen for arbeidet i responsgrupper, men hun er likevel ikke villig til å si noe negativt om gruppearbeidet:

I: Hva med å jobbe prosessorientert, for eksempel slik dere gjorde på heldagsprøven, med felles idemyldring, responsgrupper og lignende?

L: Det gikk greit. Jeg kom på gruppe med noen jeg kjente veldig godt, så vi snakket nokså mye utenom, for å si det sånn.

(Latter)

L: Men det er helt o.k..

I: Dere kjente kanskje hverandre litt for godt, at det ble litt innforstått, liksom?

L: Ja, kanskje, det var hyggelig og greit, liksom.

I: Så du er ikke negativ til en sånn tentamen. Det blir jo også en eksamensform..

L: Nei, nei, det er helt greit. Med de rette folka, da.

I: Tror du noen vil tape på det, da?

L: Nei, det tror jeg ikke, det er mest bra med det.

Lena kom sammen med ”med noen jeg kjente veldig godt, så vi snakket nokså mye utenom, for å si det sånn.. (Latter), men det er helt o.k.”. Selv om dette var tentamen, tar hun det med godt humør om hun ikke, (og kanskje heller ikke de andre?), fikk gjort så mye i responsgruppa. Hun markerer dette, men forsvarer samtidig arbeidsmåten: ”det er mest bra med det”, og i Lenas verden er venner minst like viktige som skole.

Skriving har vært positivt for Lena i norsken. Hun vet at hun er blitt flinkere i løpet av tida på ungdomsskolen. Men som hun sier: ”Noe er bra, noe er mindre bra”..

I: Hva har vært minst givende for deg?

L: Nynorsk, helt klart, det er nynorsk, og en del kjedelige oppgaver. I 8. klasse var det greit, liksom, så ble det kjedeligere.

I: Hva er mest kjedelig?

L: Kanskje litteraturhistorie og den typen ting, pluss all repetisjon.

I: Grammatikk og sånn?

L: Nei, det er egentlig greit. Men terping på ting en allerede kan. Det blir en del av det.

I: Men skriving liker du? Ja, det har vært bra. Veldig bra.

Nynorsk har vært kjedelig. Det er hun ikke alene om å mene, men det er, som det også har framgått, ikke noe entydig bilde i dette materialet. Grammatikk synes hun er ”egentlig greit”. En ”del kjedelige oppgaver” har det vært, og ”litteraturhistorie og den typen ting” er kjedelig. Pluss repetisjon og ”terping på ting hun allerede kan”. Det siste er kanskje litt av problemet med å være en av de flinkeste i klassen. På spørsmålet om hun liker å lese skjønnlitteratur svarer Lena: ”Jeg gjør det ikke så mye nå, får så lite tid til å lese, men gjorde det mye før”. Yndlingsboka som hun fikk da hun var 13, var *Jorda rundt på 80 dager*¹⁴³. Den har hun lest ”minst 20 ganger”. Hva har hun så lest på skolen, og hva synes hun om det?

I: På skolen da?

L: ”Karen” av Kielland. Den er veldig bra, og den om hun andre Karen, ”Karens jul”. Amalie Skram. Veldig fine noveller. Vi jobbet mye med dem. Veldig bra.

¹⁴³ Jules Verne: *Jorden rundt på 80 dager* (1872 – 1873).

I: Siden dere har jobbet med Skram og Kielland, hva med Ibsen?

L: Ja, vi leste *Vildanden*. Så en veldig dårlig film!!! Skikkelig dårlig. Helt utrolig! Men det var fint å lese *Vildanden*. Det var fint. Vi brukte lang tid. Veldig bra.

I: Men du likte ikke litteraturhistorie, sa du i sted. Husker du likevel noe?

L: Glemmer mye.

(...)

I: Realisme, for eksempel?.

L: Ja, det vet jeg en del om og naturalisme. Det var jo Ibsen og Skram og Kielland, da. Jeg vet en del om det.

(...)

I: Hva med din egen innsats?

L: Jeg jobber det jeg trenger. Ikke noe ekstra. Men det går greit.

Klassens flinkeste elev ”jobber det jeg trenger. Ikke noe ekstra”. Noe er bra, noe er kjedelig. Det er slik hun ser på norskfaget. Det er slik hun ser på skolen. Men hennes diskurs har ett tydelig tema til, og det er vennskap og venner. Selv om hun, og kanskje heller ikke de andre, får så mye faglig ut av responsgruppa ”så vi snakket nokså mye utenom, for å si det sånn.. , men det er helt ok”, vil hun ikke unnvære den. Det viser seg i det følgende at venner er viktig i Lenas liv, og foreløpig er venner, og kanskje håndball, langt viktigere enn skolen. Og slik mener hun det vil fortsette å være i framtida, selv om hun heller ikke har høye ambisjoner som håndballspiller: ”Ikke på høyt nivå, altså”.

Framtida?

Hvilke drømmer har Lena så for framtida? Lena avviser dette spørsmålet. Hun blir irritert. Det eneste hun vet, er at hun vil gjøre noe hun liker, og at hun vil prioritere venner høyt også i framtida.

I: Framtida da? Hvilke drømmer har for den?

L: Ha’kke peiling. Rett og slett. Nei, det har jeg ingen peiling. *Jeg vil bare ha noe jeg liker*. Der er jeg helt blank.

I: Hva med utdannelse? Du kan jo nesten bli hva du vil. Det går jo så fint på skolen.

L: (Brysk).. ha’kke peiling. Har søkt allmennfag for å ha alle muligheter åpne.

I: Men du, hvis vi fantaserer litt og sier at jeg møter deg på gata om 15 år. Hvem er det mulig at jeg møter? Hva driver den Lena med som jeg da møter? Hvem er du da?

L: Aner ikke, vet ikke. *Jeg kan ikke se for meg noe bestemt. Kommer an på hvilke muligheter jeg får*.

I: Har du en utdannelse, tror du?

L: Ja. det tror jeg nok at jeg har. Jeg har nok tatt en eller annen utdannelse.

I: Hva gjør du på fritida, tror du?

L: Jeg bruker sikkert mye tid på venner. Klarer meg ikke uten venner. Det er viktig for meg nå, og det kommer det nok til å bli i framtida. Jeg prøver å bruke tida mer på noe fornuftig, men det går ikke. Venner må jeg bare ha tid til. Og så håndballen. Det fortsetter jeg kanskje også med. Kanskje jeg spiller håndball i USA. Ikke på høyt nivå, altså får se. Aner ikke.

De kursiverte setningen over, viser Lenas noe passive rolle i sin egen selvframstilling. Hun er ingen strateg på egne vegne. Hun er mer en noe passiv observatør på livets scene, som avventer og ser hva som skjer. Det ”kommer an på hvilke muligheter jeg får”. Nøyaktig det samme sa Nina og Fredrik i A-klassen. Begge flinke i klassen.

Lena er klassens flinkeste i de fleste fag, men det er lite bevissthet å spore av denne flinkheten i Lenas språk og selvframstilling. Hun trekker heller ikke med seg denne flinkheten inn i den metaforiske delen. Det hun her trekker inn, er håndballen. Hun bruker mye tid på håndball og på venner.

Slutten av intervjuet fører oss altså likevel med inn i framtidsdrømmen: Der er hun håndballspiller, kanskje i USA. Men hun er likevel svært beskjeden ”Ikke på høyt nivå, altså, vi får se”. Noen tydelig diskursiv identitet er vanskelig å spore ut fra dette intervjuet, men kanskje en affinitet til håndballen, en identitet som sportsjente, det Gee kaller en A-identitet.

Lenas fortelling er progressiv i den forstand at hun regner med å fullføre en eller annen utdanning og har vage drømmer om å bli håndballspiller på et college i USA. Denne drømmen deler hun med Ali. Vi snakker her om ei usedvanlig skoleflink jente. Hun vet selv at hun er flink, men hun tenker ikke strategisk med sin skoleflinkhet slik vi nettopp har sett at Ali, Wasime og Pervezh gjør. Skoleflinkheten er et middel og en motivasjon for Wasime, Ali og Pervezh, men Lena bruker den ikke til noe i sine framtidsdrømmer. Hun vil ha tid til venner og drive med noe hun liker. Hun blir rett og slett irritert når intervjueren antyder at hun burde ha noen ambisjoner som fører framover. Lena er mest opptatt av å ha det bra til enhver tid, å bruke mye tid på venner og ellers se hva som dukker opp. Også hun sitter litt på sidelinja og ser hva som skjer.

Leo: Framtida venter ute i verden

Elevene som har kommet til orde fra B-klassen, har alle vært skoleflinke. Leo er ikke så skoleflink, men det bekymrer ham ikke så mye. Men han innrømmer litt lattermildt at det bekymrer foreldrene litt. Men verden venter likevel på Leo. Det skyldes først og fremst at Leo har noen gode hjelpere.

Leo er en blid og rolig gutt. Han virker trygg og vennekjær, men har ikke vært blant de mest aktive i klassen i den perioden jeg har observert. Intervjuet bekrefter det blide og trygge førsteinntrykket. Leo tolker også sine erfaringer inn i en progressiv fortelling. Men i motsetning til flere av de andre vi har møtt, er han ikke fullt så aktiv. Han er mer en observatør som Are var, med det aller beste forhold til omgivelsene, til livets scene.

Leo har likevel planer og drømmer for framtida, og han gleder seg veldig til å bli voksen nok til å ta fatt på sitt selvstendige liv. Han sier at han har skjerpet seg det siste året, ikke minst fordi han nå får en del kjeft hjemme fordi han ikke tar skolen alvorlig nok. Men det som er spesielt for Leo, er at det ikke er så viktig for ham hvordan det går på skolen. Selv om han har planer og drømmer for sitt liv, refererer han ikke til skolevirkeligheten, til karakterer og resultater når han ser seg selv i framtida. Han henter næring til sine drømmer i en verden som er hans, og som er helt utenfor skolen. Det gjør ham nokså usårbar overfor skolens vurderinger. I Leos framtidsdrømmer har han en selvsagt plass ute i den store verden. Noen venter på Leo der ute. Hans prosjekt kan ikke stoppes av dårlige karakterer.

Leo er født og oppvokst i Norge og har norsk mor, men far er fra et afrikansk land. Han bor sammen med begge foreldrene. Han er knyttet til lokalmiljø og venner, men er også nært knyttet til sitt andre land med sterke familieband. I tillegg har far familie som er bosatt i London, og Leo har et spesielt nært forhold til denne delen av familien. Når Leo tenker framtid, tenker han familien inn som ressurs. De vil ta imot ham og gi ham hjelp og muligheter. Hans sosiale rom er ikke begrenset til Norge og norske distinksjoner i form av karakterer eller ferdigheter som verdsettes i et norsk system. Hans sosiale rom er to verdensdeler og i tillegg, verdensbyen

London. Det gjør ham nokså laidback overfor skolens distinksjoner selv om han altså har skjerpet seg nå på slutten. Han vil ha sine eksamenspapirer i orden.

Barneskolen

I det følgende utdraget forteller Leo om barneskolen. Småskolen var litt skummel, men det ble bedre da han ble større. Når han skal fortelle om norsken, deler han aktivitetene inn i kategorier som "lett" versus "vanskelig" og "gøy" versus "kjedelig". Skolens faglige innhold har ingen mening i en større diskurs. I tillegg var det "litt skummelt" helt til han ble størst. Det er stort sett følelsesmessige kriterier han bruker på skolen, selv om "vanskelig" her også er en kognitiv kategori.

(Int. Leo B 0503)

I: Hvis du nå tenker deg tilbake, kan du si litt om hvordan du opplevde å være elev på barneskolen?

L: I begynnelsen var det litt skummelt.

I: Ja?

L: For det var så mange store elever der, ja, men etter hvert så ble det annerledes da.

I: Ja?

L: Ja, etter hvert ble jeg størst.

I: Du ble størst?

L: Ja, da ble det bedre.

I: Så du likte deg bedre etter hvert?

L: Ja

I: Så det var kanskje da du gikk på småskolen, det var litt skummelt?

L: Ja, da var det skummelt.

I: Hvis du prøver å huske tilbake, hvordan opplevde du norsken på barneskolen? Norskfaget. Det var jo ikke så mye fag den gangen, men sånne norsking dere holdt på med?

L: Mye var ganske lett, men det var en del som var vanskelig.

I: Ja?

L: En del.. (uklart) ..da vi skulle begynne med sjanger og sånn. Det var litt vanskelig å forstå.

I: Ja, jeg skjønner. Kan du fortelle om noe du synes var, om en bestemt situasjon som eksempel på det, noe du synes var litt kipt.

L: Vi skulle skrive fortellinger, da. Det var kjedelig. Det var ikke noe gøy.

I: Nei, jeg skjønner. Husker du noe med litteratur? Lesing eller høytlesing?

L: Ja, jeg husker vi satt i grupper, og så leste vi for hverandre.

I: Leste dere for hverandre? Du likte det?

L: Ja det var gøy – da lærte vi mye mer.

I: Lærte mer?

L: Ja, lærte mye mer.

Slik skolen framstilles i dette utdraget, var det lite å hente for Leo. Han fant ikke mening i så mye og fikk ikke innarbeidet arbeidsvaner. Noe var gøy innimellom, men mye var kjedelig eller vanskelig. Hvordan ble så ungdomsskolen?

Ungdomsskolen

I: Hvordan synes du det var å komme på ungdomsskolen?

L: Det var annerledes. Vi fikk så mye arbeid og sånn. Vi måtte jobbe i helgene også. Det var ikke vi vant til.

I: Ja, så du merket veldig, sånn, endringer, at det var mer press?

L: Mmm, ja, mye mer arbeid og sånn, ja, ja, hvis en slappa litt av sånn i slutten i 7.klasse, så fikk du det igjen når du begynte i 8.klasse, og det, det var jo annerledes.

I: Ja, (utydelig) jobba du i helgene og sånn?

L: Noen ganger. Det hendte jo at jeg ikke gjorde det.

(Latter)

I: Ja, ja, det var du nok ikke alene om.

(Latter)

I: Men du dette å få karakterer, hva tenkte du om det?

L: I første så trodde jeg tre var bra.

(Latter)

L: Ja, da var jeg skikkelig stolt. Men jeg fikk en del kjeft hjemme og sånn, vet du, og etter hvert har jeg begynt å vente mye mer av karakterene mine.

I: Ja, så du har liksom ..

L: Ja, jeg har skjerpa meg, ja.

I: Ja, hva synes du om karakterer? Ville du helst ikke hatt det eller?

L: Jo, jo karakterer fungerer bra, for da har du mulighetene til å bedre deg.

I: Ja, så du synes sjøl på en måte du har..

L: Ja, blitt bedre, ja.

I: På grunn av karakterer?

L: Ja, helt klart.

Ungdomsskolen ble en overgang fordi det ble mer arbeid og større krav. Det underforstås her at det har vært svært lite arbeid før, men nå måtte elevene til og med arbeide i helgene, noe han likevel dementerer med en latter etter hvert: ”Noen ganger. .. det hendte jo at jeg ikke gjorde det. (Latter)”.. Han har fått ”en del kjeft” hjemme for at han tar det for avslappet, og det mener han har gjort at han har skjerpet seg. Det har hjulpet.

Norskfag med vendepunkt

I: Hvis du nå ser tilbake sånn fra slutten av 10.klasse, hvis du skal beskrive ditt forhold til norsken, og det du har gjort på ungdomsskolen, hvordan har det vært?

L: Ja, det har vært litt vanskelig. Ja jeg sliter litt med å skrive bra historier og sånn, men jeg prøver.

I: Ja, så det er fortellinger og sånn du ikke synes du får til?

L: Ja, det har vært litt vanskelig.

I: Noe annet?

L: Eh,eh, ja, det derre med å sette verbalet og adjektivet og sånn. Det er vanskelig.

I: Ja, grammatikk, setningsanalyse, det har du ikke likt?

L: Nei,nei det liker jeg ikke.

I: Hvis vi tenker motsatt, da? Hva er det mest positive du husker?

L: Eh.

I: Som dere har gjort i disse årene?

L: Det er å hjelpe meg til å bli bedre, å få skjerpa meg litt til å kunne ha litt mer tålmodighet når jeg skriver, så jeg ikke bare slurveskriver og så leverer jeg det.

I: Mener du sånn litt arbeidsformer da?

L: Ja, at jeg liksom ser gjennom det, går gjennom det og så prøver jeg å skrive på nytt hvis det er noe jeg ikke liker.

I: Er dette noe du har lært av Gro, da?

L: Ja, å jobbe på en måte der du legger mer arbeid i ting for å få det bedre.

Leo nevner grammatikk og setningsanalyse som vanskelig. At han i det hele tatt nevner dette, kan sannsynligvis knyttes til konteksten. De har nylig hatt en repetisjon av dette stoffet. Han kunne muligens ha nevnt noe annet fra teorien i en annen kontekst. Han liker ikke å skrive fortellinger, sier han. Samtidig så ser han han er blitt bedre til å skrive. Det skyldes lærerens arbeidsmåter som har gjort ham mer bevisst feil og mangler ved førsteutkast som han tidligere bare skrev ned i full fart og leverte. Nå har han lært at han må vurdere utkastene mer kritisk og ”så prøver jeg å skrive på nytt hvis det er noe jeg ikke liker”. Det går altså framover.

Norsklæreren som hjelper

I: Hvis du skulle beskrive deg selv og norskfaget, jeg pluss norskfaget, liksom, hvordan er det forholdet etter disse tre årene?

L: Noe som har litt å si, er at vi først hadde en annen lærer. Jeg syntes ikke han hadde så mye å gi til elevene. Altså han klarte ikke å gi .. Men Gro hun har tatt seg tid, hvis, hvis det er noe vi ikke forstår, så prøver hun å forklare oss det, men den første læreren krevde rett og slett for mye av oss.

I: Så Gro har gjort at norskfaget er blitt bedre for deg?

L: Ja, mye bedre, mye bedre.

Leo og litteraturen

Leo trives veldig godt i klassen, og han synes han til slutt har fått en god lærer som har lært ham viktige ting, spesielt om skriving. Karakterene er likevel ikke så altfor gode uten at han tar det så veldig tungt. Ellers er det lite han henviser til som relevant eller meningsfylt i norskfaget.

Hva med lesing og litteratur? Finner Leo noen mening der? Det gjør han, men ikke i pensumlitteraturen.

I: Hvis vi nå går litt utenfor skolen, fritid og sånn liker du å lese? Forskjellige ting?

L: Noen ganger, ja.

I: Kan du fortelle om noe du har lest som du likte?

L: Ja, jeg liker godt å lese biografier.

I: Ja, biografier, ja. Det liker du. Hvorfor?

L: Ja, fordi det liksom er virkelighet. Det er ikke fantasi. Det er noe som har skjedd.

I: Og hvorfor liker du å lese om det som har skjedd, tror du?

L: Jo, fordi så kan man se at man selv har muligheten hvis man bare prøver.

I: Ja, for du tenker sånn litt i forhold til ditt eget liv, og at man kan bli inspirert selv?

L: Ja, absolutt.

Som Ali lar Leo lar seg inspirere av biografier. Han har et bevisst forhold til denne sjangeren. ”Man kan bli inspirert selv”, ”det er noe som har skjedd”. Han vil gjerne skille mellom fantasi og virkelighet. På spørsmål svarer han at han ikke husker noe spesielt de har lest av litteratur på ungdomsskolen. I det hele tatt har verken norsken eller skolen vært en stor suksess for Leo. Men han er likevel ingen elev med taperidentitet. Han har en diskursiv identitet som henter mening innenfor en progressiv fortelling. Han har mange gode hjelpere. Hans sosiale rom er verden der ute. Noe og noen venter på ham der ute, og han gleder seg til å reise ut i verden.

Leo ut i verden

I: Helt til slutt: Hvilke drømmer har du for framtida di?

L: Først få en utdanning. Og så hvis altså, du mener livet?

I: Ja, nettopp. Hva tenker du deg, hva vil du gjerne bli?

L: Jeg har jo tenkt på aksjemegler.

(Latter)

Men det er jo en litt feil utdanning. Nei, jeg har lyst til å ta grafisk design, jeg. Det har fetteren min også gjort.

I: Hvor er det?

L: Det er i England. Han bor der.

I: Så grafisk design er en utdanning i England?

L: Jeg vet ikke helt, jeg tror en først må ta medie og kommunikasjon og så kan en gå videre.

I: Så du tenker litt sånn England, kanskje?

L: Ja, absolutt.

I: Er det for at du har familie i England?

L: Ja. I London.

I: Så heldig du er. Men Leo om jeg møter deg om 15 år? Da er du 31 år. Hvem kan du forestille deg at du er da?

L: Sjefen i et eget firma. Ja, jeg er veldig lysten på et firma.

I: I hvilket land er det?

L: England eller Amerika.

I: Ikke i gamle Norge altså?
L: Nei.
(Latter)
I: Så kynisk du er!
(Latter)
I: Bryr du deg ikke om gamle venner og familie?
L: Jo, jo, dem har jeg likevel.
I: Tror du at du kommer til å lengte hjem?
L: Nei, det går vel greit.
I: Ja, du får vel komme hjem til jul og sånn?
L: Ja.
(Latter)
L: Med masse dyre julegaver.
I: Hva gjør du på fritida i framtida di? Er det bare jobb og firma i livet ditt da, tror du?
L: Hvis jeg får barn, så må jeg jo passe på barna mine også.
I: Hvor tror du kjæresten din kommer fra?
L: Det er det samme. Bare personligheten er god, så det blir det samme.
I: Hvor tror du at du eller dere kommer til å bo?
L: Jeg tror det blir England, først og fremst på grunn av fetteren min.
I: Gleder du deg til å bli voksen?
L: Åja, ja absolutt, det gleder jeg meg til. Da bestemmer jeg mye mer selv.
I: Ja, bestemme selv, ja. Mmm. Så du føler på en måte at verden bare ligger der og venter på deg?
L: Jepp, så jeg kan bestemme selv hva jeg skal gjøre.
(Latter)

Skolen er et nødvendig onde for Leo, men ingen hindring for framtida. Han vil gjerne ende opp med et firma. Han vil ha en utdannelse innen grafisk design, men har ikke undersøkt så nøye hva som kreves for å komme inn. Han satser på fetteren og familien i London som har en plass til ham. Han er full av forventning.

Mona og Dominique

Denne presentasjonen av elever i B-klassen skal avsluttes med Mona og Dominique. Ytre sett er de forskjellige. Mona er norsk. Det er ingen ting som virker dramatisk i bakgrunnen hennes. Det kan man ikke si om Dominique. Dominique er fra Elfenbenskysten. Hun ble sendt til Norge da hun var ni år gammel til en far hun knapt kjente. Hun bor nå hos sin norske stemor som hun er varmt knyttet til.

Karaktermessig sett yter de nokså likt i norskfaget, over gjennomsnittet i skriftlige sjangrer. I teoretiske og litterære deler av faget, er imidlertid Dominique ivrig, flink og interessert, mens Mona glir unna, melder seg ut, forholder seg passiv og avmektig. Dominique har høy metaspråklig bevissthet og er klar over og kommenterer sin egen positive utvikling i faget. Hun skjønner hva språket gjør for henne. Hun ser for eksempel at det å jobbe med ulike sjangrer i norsken, gjør henne mer bevisst hvordan hun skal forholde seg i ulike sosiale kontekster. Det hun her setter ord på, er at hun gjennom arbeidet med språket i norsktimene på skolen, er i ferd med å mestre nye diskurser, også i livet.

When people learn new social languages and genres - at the level of being able to produce them and not just consume them - they are being socialized into what I will call Discourses with a big D (Gee 2001: 719).

En slik Diskurs er et kulturelt redskap, det Kenneth Burke kaller "agency". Gee kaller det her "identity kits":

We can think of Discourses as identity kits. It's almost as if you get a tool kit full of specific devices (i.e. ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact specific activities associated with that identity (ibid.:720).

Slike tolkningsrammer er et diskursivt system. Identitetstrekk kan forstås gjennom et diskursivt system. Det er m.a.o. vanskelig å skille mellom Diskurs og D-identitet.

I motsetning til Dominique, ser Mona norsken som noe hun ikke makter fordi hun har dysleksi. Men forholdet til språket er underlig paradoksalt for Mona. Hun liker å skrive, og hun skriver mye for seg selv, nesten hver dag. Hun har likt å lese på barneskolen, og hun får like bra karakterer i norsk som Dominique. Der kanskje Mona har et lite begrensende handikap i form av dysleksi, skulle en tro at Dominique har det samme i kraft av å ha lært norsk for bare få år siden og en nokså turbulent familiehistorie.

Primærfortellinger og diskurser

Hva er det som gjør at Dominique etter seks år i Norge, etter å ha mistet kontakten med sin mor og deretter sin far, etter seks flyttinger, er den "faglige" vinneren av de to jentene, både når det gjelder norskfaget, men også når det gjelder livsenergi, målrettethet, håp, og ikke minst evnen til å ta strategiske grep mot mulighetene i framtida? Det er ikke et spørsmål som skal diskuteres inngående her. Det er sikkert mange ulike svar. Men det som er et faktum, er at de to tolker sine liv og gir mening til sine handlinger innenfor to ulike narrative plottstrukturer. Dominique innenfor en progressiv fortellingsstruktur. Mona innenfor en stillestående fortellingsstruktur med hang til tragiske innslag.

"Elevsituasjonen" deres nå er slett ikke ulik, men tolkningen av den, er ulik. Hvorfor blir det slik? Teorien som er presentert tidligere, gir noen generelle svar som en kan anta belyser tematikken. Ochs og Capps (Ochs og Capps 2001) viser uttallige varianter av narrativ interaksjon mellom barn og deres nærmeste voksne. De viser ikke minst, hvor kulturelt og sosiokulturelt kodet denne primærinteraksjonen er. Primærfortellingene inngår i diskurser. En grunnleggende plottstruktur kan inngå som et kulturelt skjema. Da kan den, som vi skal se i Monas tilfelle, komme til å virke som magneten under jernfilspen. Magnetten og den narrative strukturen trekker til seg bestemte hendelser som tolkes i bestemte mønstre, mens andre ville tatt til seg helt andre aspekter av de samme hendelsene og tolket dem i lys av andre narrative strukturer.

Vi skal nå prøve å avdekke Monas tolkningsredskap som er mindre åpen og fleksibel enn Dominiques. Helt til slutt i dette kapitlet kommer så Dominique til orde. Intervjuet med Dominique får stå til slutt som en kontrastiv diskurs til Monas.

Mona:..”men norsken ja, jeg sliter med den, og jeg synes det er ganske ille noen ganger”..

Analysen av Monas intervju er mer komplisert enn de foregående. En narrativ analyse inngår som en del av en diskursanalyse. Gee minner om hva en slik analyse er. En tolkning er og blir en tolkning. De spørsmålene jeg stiller til teksten, begrenser selvsagt hvilke svar som kan utredes. Slik er vi alle fanget i språket. Men mange svar er likevel "ruled out by the structure of the text":

I argue that the discourse structure of a text (in the current discussion, a narrative text), at a variety of different levels, functions to set up a series of *cues* or, better put, *interpretive questions*. These questions must be answered by any acceptable interpretation, but the answers given are constrained by the questions asked. There will, of course, usually be several acceptable answers differing but the sorts of contextual knowledge the interpreter brings to the job of interpretation. But many answers are ruled out by the structure of the text (Gee 1991:16).

Noe helt grunnleggende skiller Monas tekst fra flertallet i denne klassen, og den har andre tematiske trekk enn de andre. Mona er ikke handlende. Monas fortellingsstruktur er stillestående. En slik narrativ struktur har vi møtt mest konsekvent hos Mette. Men Mette var en svakere elev, rent språklig sett, og ei nokså motløs og passiv jente sammenlignet med Mona, som opererer nokså suverent på mange sosiale arenaer. Mona får dessuten bedre karakterer enn for eksempel den trygge og optimistiske Leo. De tekstene hun har skrevet mens jeg har fulgt klassen, har ligget på 4-tallet. I tillegg har hun masse humor og selvironi, og hun har mange venner.

Likevel tolker hun sine erfaringer ganske avmektig. En kan kanskje si at Mona er mer kompleks i sin væren i verden. Men det vil likevel framgå at "many answers are ruled out by the structure of the text", og at det er noen gjentakende stikkord eller tegn i teksten som opplagt kan tolkes innenfor et helhetlig mønster.

Et lys gikk opp for Mona

Mona møter intervjueren med smil og med humor. Det viser seg at hun er en usedvanlig god forteller. Hun har sans for en god historie og svarer gjerne på nokså konkrete spørsmål med en fortelling. Hun får intervjueren til å veksle mellom latter og overraskelse:

(Int. Mona B 0503)

I: Kan du fortelle om en gang du plutselig lærte noe – som om et lys gikk opp for deg?

M: Hvordan mener du?

I: En gang du tenkte at ojj nå lærte jeg noe.

M: Ja, det var ikke i norsk da, jeg tror det var i matte eller noe sånt. En gang var det bare meg i klassen som skjønte noe nytt i matten, og jeg er faktisk den dummeste i klassen i matte. Der satt de andre og måpte med bare 6-ere, og jeg var den eneste som skjønte alt.

(Latter)

M: De andre skjønte ikke noen ting, satt der bare.. nå tuller hun, det kan ikke være riktig..jo, det er riktig, sa læreren..jeg tror Mona har fått seg et slag oppe i hue, sa en da.

(Latter)

Bra på barneskolen og veldig bra på ungdomsskolen

Mona gir klart uttrykk for at hun trives på skolen. Hun husker ikke barneskolen, sier hun, før 6. og 7. klasse, men fra den tiden husker hun barneskolen som positiv, og hun gjentar at hun likte seg der. Hun husker godt de første dagene på ungdomsskolen. Hennes fortelling er identisk med de fleste andres. Det var skummelt de første dagene, men det gikk fort over. Etter bare en uke var de venner i klassen, og det har de fortsatt å være. Hun har også vært fornøyd med lærerne:

M: Jeg vet ikke, det kan godt være at jeg ville hatt en helt annen følelse hvis jeg hadde gått på en annen ungdomsskole. Jeg kommer til å savne ungdomsskolen ganske mye, for jeg er fornøyd med lærerne, og med klassen og sånn. Ja, jeg kommer til å savne denne skolen ganske mye.

Det kommer tydelig fram på flere nivå i intervjuet at venner er viktige for Mona, og at hun har gode venner, blant annet i klassen sin. Hun forteller om sin interesse for film, og derfor har hun

søkt medielinje på videregående. Hun synes det var så fint at de nettopp har hatt om film i norsken: ”Det kapitlet om film var kjempespennende”.

Stillestående fortelling med tragiske innslag

Med dette positive utgangspunktet, og med trivsel på skolen, skulle en tro at Mona ville fortelle en progressiv fortelling. Det gjør hun altså ikke.

The global organization of the narrative, like all deeply senseful uses of language, flows from the organization of the narrative, flows from the lived and earned coherence of the narrator's life (Gee 1991:15).

Intervjuet med Mona kan som helhet leses som en fortelling som er temmelig stillestående. Det er ingen framdrift. Mona har en tendens til å se like mye bakover som framover. Verden er full av farer, mye skummelt kan skje. Hun sier det rett ut til slutt, hun svarer med et folketoreetisk visdomsord:

M: Jeg tar en dag som går jeg, en dag om gangen, sier jeg, ta dagen som den kommer, det kan skje noe mer som vi aldri venter, så blir alle planene forandra uansett.

Den ”store fortellingen” som intervjuet til sammen utgjør, består av mange små fortellinger som er hennes svar på intervjuerens spørsmål. Disse små fortellingene har en nokså lik struktur; de vender på forunderlig vis, og nokså konsekvent, noe positivt til noe negativt. Hennes humor og selvironi har også sterke innslag av det tragiske, noen ganger av det tragikomiske, som når hun forteller om den ene gangen hun skjønte maten.

Noe positivt vendes til noe negativt

Når hun for eksempel forteller om hvor fint og fritt det var på barneskolen, (noe positivt) bebreider hun seg selv for at hun ikke nøt livet der mens hun var der (noe negativt). Nå er det jo for sent:

M: Det er det jeg husker. Jeg likte meg der, for du får ikke noen anmerkninger og glemmekryss og sånn. Det var liksom bare å gjøre som du ville.

I: Så du husker at det var litt fint å være der rett og slett?

M: Ja, du tenker ikke på det når du er der, men du tenker på det etterpå, hvorfor gjorde jeg ikke mer, hadde det mer fritt.. når en hadde sjansen liksom?

Litt lenger ute i intervjuet gjentar hun dette poenget når hun blir spurt om det å få karakterer på ungdomsskolen, men hun ler også av seg selv som tenker sånn:

I: Kan du fortelle litt om det å få karakterer, hvordan det var for deg?

M: Jeg vet ikke, jeg tenkte ikke så mye over det til å begynne med, og jeg fikk ganske bra karakterer til å begynne med så..

I: Ja?

M: Men så ble det mer press, og jeg tenker hvorfor nøt jeg ikke livet mer på barneskolen da alt var så fritt. Nå når jeg kommer videre og må ha stadig flere karakterer, tenkte jeg, hvorfor leste jeg så mye i 8. klasse, det er jo ikke så mye vits, jeg kunne hatt det helt fritt, det gjelder jo ikke nå.

(Latter)

M: Sånn tenker en alltid tilbake.

I: Og når du kommer til videregående, så tenker du kanskje at hvorfor leste jeg i det hele tatt på ungdomsskolen?

(Latter)

M: Ja, akkurat sånn blir det.

(Latter)

M: Men en må jo alltid lese her og nå.

Leirskolen i pluss og minus

Intervjueren spør så om hun kan fortelle om noe hun syntes var spesielt koselig på barneskolen. Hun forteller da entusiastisk om leirskolen der de ble kjent med en klasse fra en annen del av landet, ”Det var stort”. ”Ja, det var så fint”. I samme helsetning går hun så over til å beklage at de aldri har fått se de samme elevene igjen, selv om mange har ønsket at de kunne ha fått et nytt leirskoleopphold med den samme klassen. Noe veldig positivt konkluderer i noe like negativt.

Læreren fikk kreft, og platekontrakten ødela engelsken

Intervjueren spør så om det var noe på barneskolen som ikke var så bra, ”noe konkret dere gjorde der som du husker som mindre positivt”. Hun svarer med å fortelle at læreren fikk kreft, noe som ga mange vikarer og lite læring. Dette er selvsagt et helt adekvat svar på spørsmålet.

M: I 7.klasse så hadde vi en lærer som hadde kreft. Han var så mye borte, så vi fikk vikarer da. De hadde akkurat kommet seg vekk fra videregående, og de visste ingen ting, så vi måtte lære oss ting selv.

(Latter)

I: Selv?

M: Ja, de måtte hele tiden spørre oss om gangetabellen.

Men hun fortsetter så direkte med temaet ”ikke lære noe” og går over til å fortelle om engelsken på ungdomsskolen. Dette fortellingsfragmentet har den samme strukturen som er vist tidligere, noe positivt fører til noe negativt og slutter i det uvisse:

M: Ja, og pluss at jeg ikke lærte noe engelsk fordi at jeg og en venninne, vi ble trekt ut til å være med å spille inn en cd og sånn, og det måtte jo gå ut over skolen.

I: En cd? Nei, nå blir jeg virkelig imponert, Mona.

M: Ja en cd, vi holdt på et halvt år eller noe, vi fikk bare fri fra engelsktimene, og da dro vi ned dit, da ble det jo litt lite engelsk da.

I: Men var det ikke gøy å være med på den cd'n?

M: Jo, det var jo kjempespennende.

I: Sang du?

M: Ja, jeg og venninnen min var vokalist, og så var det vel seks andre som var med..

I: Fortsatte dere?

M: Nei, men de driver og skriver brev og sånn..., men vi orka ikke mer så, men vi kunne ha fått tilbudet, og da kunne jeg ha fått platekontrakt.

I: Det kan du kanskje ennå få?

M: Ja, hvis vi fortsetter så.

I: Så flink du må være. Jeg skulle gjerne ha hørt deg synge. Så spennende, Mona.

M: Ja, det var morsomt. Vi hadde konsert for alle klassene. Det var stort, kjempestort.

I: Men du syntes det ble for mye arbeid ved siden av skolen?

M: Ja, pluss at jeg går på håndball også, og det er altså tre ganger i uka.

Intervjueren er entusiastisk og støttende til cd-kontrakten, men Mona insisterer på problematisering. Til slutt kommer hun med enda en aktivitet som går ut over engelsken, nemlig håndball, og ikke mindre enn tre ganger i uka.

Han som druknet

Starten på ungdomsskolen er referert tidligere. Hun kom i en fin klasse og fikk gode lærere. Men når intervjueren oppsummerer, så skifter hun modus igjen og fortsetter med å fortelle en tragedie.

En gutt druknet. Den eleven hun nå forteller om, gikk på samme trinn, men ikke i hennes klasse, og hun kjente ham ikke, og denne ulykken har strengt tatt ikke noe i denne konteksten å gjøre.

I: Så du har hatt det bra, og klassen har vært stabil og sånn og?

M: Ja, det har jo vært en del som har slutta, også var det jo gutten som gikk bort i fjor, druknet da.

I: Som druknet?

M: Han druknet på Svartvann i mai.

I: Var det på et skolearrangement?

M: Nei, det var i pinsen.

I: Han var på tur, på badetur?

M: Ja, badet, og da druknet han, ikke godt å vite akkurat hva som skjedde, og rett etter det, eller rett før det, så delte vi klassen da, for det var så mange som hadde flytta og sånn så, fordi jeg og de fleste som går i klassen vår nå, vi gikk i a-klassen før, så skulle a-klassen bli splitta og fordelt på de andre klassene, så vi ble flytta til b, så klassen vår ble ikke løst opp, men vi fikk inn noen til.

I: Men har det fungert synes du?

M: Ja, det har fungert kjempebra, vi fikk inn mesteparten av venninnene våre, og så de vi helst ville ha inn og sånn..

Dysleksien

Nokså langt ut i intervjuet introduserer Mona et problem, nemlig at hun har dysleksi. Som observatør har jeg sett at Mona skriver på pc på heldagsprøvene og får utvidet tid. Hun fikk en firer til tentamen, så hun har sannsynligvis en lett form for dysleksi. Hun forteller også senere i intervjuet at hun elsker å skrive og skriver mye for seg selv.

M: Men jeg liker å skrive selv, jeg skriver veldig mye selv om det ikke blir så veldig bra, men jeg sitter, og jeg kan skrive en 5-6 sider på en time eller sånn. Fantasien er det ikke noe galt med altså, jeg skriver om alt mulig.

I: Så flott. Du sitter rett og slett og skriver for seg selv? Det må jo være fint for å bedre dysleksien din, uansett hva man skriver, det er jo en øvelse i å sette ord på ting og tenke rundt språket.

M: Ja, jeg skriver om det er noe som plager meg, eller noe jeg ikke vil si til noen, så tenker jeg ”skriv det ned”, og så blir det fort noen sider.

I: Du skriver på pc?

M: Ja, og før skrev jeg med hånd, og da ble det en del bunker med ark, men nå skriver jeg på pc'n.

Norsken på ungdomsskolen

Hva med norsken på ungdomsskolen, spør intervjueren, og svaret er fullt av ambivalens, men det har Monas svar jevnt over vært i dette intervjuet.

M: Hadde jeg ikke hatt norsk, så hadde jeg ikke lært å skrive, det er vel så enkelt, egentlig, det er vel sånn, norsk er ikke yndlingsfaget mitt, men det er viktig, det er språket mitt, og jeg har jo lyst til å lære det ordentlig, men jeg sliter ganske mye.

I: Du må jobbe mye hjemme med norsken?

M: Ja, med norsken og engelsk også og matte. Ja, og så må en jo ha tid til venner og sånn, så.

I: Men norsken er ikke det verste faget for deg, da?

M: Nei, det er vel engelsk det da, men det er begynt å bli bedre nå, men norsken, ja, jeg sliter med den, og jeg synes det er ganske ille noen ganger.

”Hva er best i norsken?” spør intervjueren så, og igjen svarer hun på hva som er best ved å trekke inn det som hun synes er verst, nemlig grammatikk:

M: Det beste må vel være når du lærer om norsk bakgrunn og norsk kultur og sånn, forfattere og alt sånn, for det er fint og viktig å lære om språket sitt og lettere og mer nyttig, mener nå jeg, enn direkte grammatikk.

Eller:

I: Liker du å lese bøker?

M: Ja, jeg har likt å lese fra jeg var mindre, men det tar så lang tid på grunn av dysleksien.

”Norsk bakgrunn og norsk kultur”

Mona får spørsmål om hun husker noe spesielt fra arbeidet med litteraturhistorie. Hun har jo nettopp svart at hun liker å lære om ”norsk bakgrunn og norsk kultur”. Men hun svarer med å fortelle om sykdom, at hun fikk kysseysken og var syk i mange uker, så hun har ikke fått lært noe særlig av det. Når hun blir spurt om hun kan huske noe av det de har gjort i tidligere år, kommer hun med en folketeori om at dysleksien svekker korttidshukommelsen:

I: Og du husker ikke noe fra 8. eller 9. klasse?

M: Nei. Dysleksien gjør at jeg har dårlig korttidshukommelse, så jeg husker veldig kort tidsrom.. Det er sånn at jeg kan pugge, og så vet jeg det akkurat før en prøve, og så glemmer jeg det etterpå.

(...)

M: Nei, jeg husker ikke så mye av sånne ting. Jeg må liksom få satt meg litt inn i det for å huske videre.

I: Ja.

M: Jeg bare blander det, det blir sånn, ja, mmm, ja, hva kan det være..(uklart)

I: Ja, det blir litt sånn brokker og biter kanskje?

M: Ja, akkurat sånn blir det.

Skriving var bedre før

Mona liker å skrive. Hun får spørsmålet om det er noe hun liker godt å skrive på skolen. Hun svarer på samme måten ved å fortelle at det var bedre før:

M: Ja, det var vel, når vi hadde Kåre, ja, så skrev vi forskjellige historier som jeg synes det var gøy å skrive. Da var det liksom greit å fantasere, og det var ikke bare snakk om sjangertrekk og sånn, jeg fikk også ganske bra karakterer på dem, men det med feilene trakk jo ned. Det gjør jo det. Alltid.

Mona har gitt uttrykk for at mangt er problematisk ved norsken. Hun liker ikke grammatikk og nynorsk, hun liker ikke sjangerkravene i skriveopplæringa, hun strever med feil som trekker ned. Hun får så spørsmålet om hvordan hennes drømmenorskfag skulle se ut. Igjen svarer hun i stillstand og ambivalens:

Drømmenorsken? ..”ja, det hadde bare blitt surr”..

I: Hvordan skulle ditt drømmenorskfag se ut?

M: Drømmenorskfag? Det har jeg ikke noe synspunkt på fordi jeg kan jo ikke nok til å bestemme hva en bør lære. Det gjelder jo framtida vår. Det er det andre som vet mer om enn oss. Jeg lærer for å lære. for å si det sånn. Ja, om jeg skulle satt opp egen læreplan for norsk, det hadde blitt bare surr.

I: Ja, så du er egentlig fornøyd?

M: Ja, egentlig. Jeg kunne aldri ha satt opp en norskplan selv, liksom. Jeg må ha noen over meg som vet mer.

I: Men nynorsken liker du jo ikke?

M: Nei, det er den og grammatikken. Det andre er helt o.k., helt o.k.. Men jeg sliter sånn, men jeg må det, bare må det, det er sånn det er.

Drømmer for framtida

Monas ambivalens og passive holdning til skolen er en slags ontologisk væren i verden, det handler om nokså total mangel på strategi og handlingsrom. Dette er helt gjennomgående når det gjelder alt som har med skolens prosjekt å gjøre, og det handler om mye mer enn dysleksi. Verden er uforutsigelig. Det er ingen grunn til å være optimist. ”Det kan skje noe mer som vi aldri venter, så blir alle planene forandra uansett”, sier Mona og oppsummerer selv hele sin

meningsskapende virksomhet der hun overlater til andre å planlegge og bestemme. Hun droppet å jobbe for platekontrakt, men fortsetter med håndball tre ganger i uka, selv om hun egentlig ikke liker det. Hun pigger til prøver selv om hun har en teori om at det renner ut med det samme på grunn av dysleksien. Elever drukner, og lærere får kreft. Man får venner som man aldri ser igjen. Men Mona er glad i film og kino og har sett Titanic og Romeo og Julie med Leonardo de Caprio ”utrolig mange ganger”, og hun har mange gode venner, både hjemme og i klassen: ”Ja, og så må en jo ha tid til venner og sånn”. Så hvilke drømmer og planer har Mona for framtida?

I: Hvilke drømmer har du for framtida?

M: Jeg tar en dag som går jeg, en dag om gangen, sier jeg, ta dagen som den kommer, det kan skje noe mer som vi aldri venter, så blir alle planene forandra uansett.

I: Mmm

M: Se hva som skjer.

I: Mmm. Tenker du på noe positivt som kan skje?

M: Ja, eller ikke noe spesielt, jeg tenker at jeg må greie å forsørge meg selv iallfall, og så ..ta det sånn som det skjer videre.

I: Men du, hvis vi nå går 15 år fram i tida? Nå må vi fantasere litt, ikke sant? Jeg møter deg på gata, for eksempel her i Oslo, og så drar jeg kjensel på deg. Hvem er det jeg møter da, tror du? Hva driver du med, og hvor bor du, for eksempel?

M: Hvem er jeg, og hvor bor jeg? Det er ikke noe jeg kan si til deg altså. Det veit jeg ikke. Det har jeg ikke noen tanker om.

I: Tror du at du er i Norge?

M: Nei, jeg vet ikke, en dag kan jeg plutselig si, nei, nå flytter jeg til Spania. Sånn kan skje, vi vet ikke.

I: Har du mann og barn, kanskje?

M: Ja, det kan vel hende.

(Latter)

M: Alt kan hende.

I: Hva gjør du på fritida om femten år?

M: Jeg driver sikkert med en idrett for å holde kroppen i form. Ja, er ikke så veldig glad i det, men man må, må bare, for ellers sitter man der som en liten bolle, liksom.

Flerstemthet i Monas tekst

Det er noe som skurrer i Monas tekst. Hun har tydeligvis mange talenter. Hun kan synge og spille håndball, hun elsker film, hun trives på skolen, ikke minst på grunn av vennene. Hun har humor. Hun liker også veldig godt å skrive og skriver mye hjemme for seg selv. Men hun har litt dysleksi, og språket hun omtaler dysleksien gjennom, er mer destruktivt enn de begrensningene hun faktisk påviser: ”Ille”, ”slite, tungt”. Hun har noen folketeorier som går på at dysleksien har ødelagt kortidsminnet hennes. Hun får likevel en god karakter i norsk skriftlig. Alt dette negative knytter hun overhodet ikke til barneskolen, som hun bare beskriver som fri og positiv. Hun nevner ingen problemer med lesing og skriving knyttet til barneskolen. Hun nevner ikke dysleksien før vi begynner å snakke om ungdomsskolen:

I: Hva synes foreldrene dine om denne skolen?

M: De synes det er bra, men jeg har dysleksi, da, og det har tatt sin tid for å få hjelpemidler, så på det området er denne skolen litt vel treige.

I: Men det er blitt bedre nå?

M: Nei, jeg har ikke fått pc og sånn ennå, det er hele tiden lapper og beskjeder og. Så det har vært litt vanskelig, men..

I: Får du den hjelpen du skal ha i forhold til eksamen?

M: Egentlig ikke, for pc'en på skolen har ikke det retteprogrammet som jeg trenger, så de hjelper meg egentlig ikke slik de skal.

I: Så det er på en måte noe du synes er litt dumt med skolen? Men det sosiale virker det som om du trives med?

M: Å ja, det trives jeg kjempegodt med.

Hun har fortalt at hun likte å lese før (på barneskolen), men ikke nå på grunn av dysleksien. Det virker underlig om dysleksien ikke var et problem i forhold til lesing også på barneskolen. Hun forteller at hun fikk gode karakterer i skriving i begynnelsen på ungdomsskolen da det ikke var så strenge sjangerkrav, men nå får hun dårligere. Det betyr at dysleksien ikke kan ha vært så altoverskyggende, og hun er inne på at det også kan være andre grunner til at karakterene er gått ned i tiende klassen, nemlig at hun ikke jobber nok med sjangerkravene.

Mona henter på en måte avmaksargumenter hos dysleksien i forhold til skolearbeidet *samtidig* som hun gir uttrykk for at hun skriver daglig med stor glede og kan lese læreboka i norsk med stort utbytte: "Det kapittelet om film i læreboka var kjempespennende".

Ingen vendepunkt og ingen aktive hjelpere

Det er ingen vendepunkt i Monas fortellinger. "Sorgen og gleden, de vandrer til hope" heter et folketeoretisk utsagn, og det passer godt på Monas fortelling. Det er heller ingen bevissthet om utvikling og endring. Slik er også summen av Monas fortelling om seg selv på skolen og i verden. Mona handler ikke særlig aktivt. Hun planlegger ikke. Hun henger med. Hun er mest opptatt av å ha det godt i klassen og i fritida med venner, og er her helt samstemt med Nina, Fredrik og Lena, for å nevne noen.

Det er i narrativ forstand ingen spesielt aktive hjelpere i hennes meningsunivers, samtidig som hun beskriver lærerne som greie og flinke, og alt er bra. Årsaken er sannsynligvis at hun ikke har noe aktivt prosjekt. "Å ha et fag", for eksempel norsk, er for henne mer en tilstand, en tilstedeværelse i verden, enn en aktiv læringsprosess; da trengs ikke hjelpere i tradisjonell forstand, men greie tilretteleggere:

M: Hadde jeg ikke *hatt norsk*, så hadde jeg ikke lært å skrive. Det er vel så enkelt egentlig. Det er vel sånn, det er vel sånn, norsk er ikke yndlingsfaget mitt, men det er viktig, det er språket mitt, og jeg har jo lyst til å lære det ordentlig. Men jeg sliter ganske mye.

I: Du må jobbe mye hjemme med norsken?

M: Ja, med norsken, og engelsk også, og matte. Ja, og så må en jo ha tid til venner og sånn..

Og et annet sted sier hun:

T: Ja, klart, det tror jeg..*Hadde jeg ikke hatt norsk*, så hadde jeg sittet der som ..som ..analfabet - er det ikke det det heter?

(Latter)

Mona og "identiteter"

Mona har fortalt om seg selv som sanger, og hun tilbringer tre kvelder i uka med håndball. Mye tyder på at dette er situasjoner hun mestrer godt, og at et intervju med Mona i håndballgarderoben, eller sammen med vennene, ville sannsynligvis ha konstruert henne i en mer aktiv posisjon. Konteksten med en forsker fra høgskolen, og norskfaget som tema midt i skolehverdagen, kan sannsynligvis ha aksentuert problemdiskursen noe.

Våre ulike kontekstuelle identiteter kommer i tillegg til det vi kan kalle en slags ontologisk identitet på tvers av kontekster, (det Gee kaller "core identity"¹⁴⁴) (Gee 2000 - 2001), men som selvsagt også er med på å påvirke hva som skjer i ulike kontekster. Forutsetningen for identitet både som påført og selvskapt, er et eller annet tolkningssystem. Slike tolkningsrammer er et diskursivt system. Identitetstrekk kan forstås gjennom et diskursivt system. Det er m.a.o. vanskelig å skille mellom Diskurs og D-identitet.

En analyse av intervjuet med Mona viser at hun diskursivt tillegger seg selv en slags N-identitet, naturidentitet, som former og farger mye av skolearbeidet. Hun er dyslektiker, og det er en skjebne. Dette formidler hun i en dramatisert problemdiskurs (D-identitet), En D-identitet er både noe man konstruerer selv ("achievement"), men også noe man blir tillagt av omgivelsene ("ascription"). Innenfor problemdiskursen argumenterer hun med kulturelle skjema fra folketeoriene om hvorfor hun har så vanskelig for å lære.

Monas diskursive tolkningsramme og ontologiske grunninnstilling synes å være gjennomgående preget av narrativ stillstand med islett av dramatik eller usikkerhet. Hun er diskursivt forberedt på at det verste kan skje og derved vil kunne endre eventuelle planer og livsforhold. En kan si metaforisk at i slike narrative rammer trives problemene. Hun nevner også både kreftsykdom, dødsfall ved drukning og kyssesyken i det korte intervjuet uten at slike tema ble introdusert av intervjueren. I den metaforiske delen har hun ingen planer ut over å kunne forsørge seg selv, hun lar seg heller ikke lokke med på en metaforisk reise inn i framtida.

People can actively construe the same identity trait in different ways, and they can negotiate and contest how their traits are to be seen (by themselves and others) in terms of the different perspectives on identity" (ibid.:108).

Mona har mange talenter. Hun har humor og selvironi. Hun har gode venner. Hun tar en dag av gangen, sier hun. Mer enn mange av de andre elevene trenger nok Mona noen gode og litt bestemte hjelpere som ikke går empatisk inn i hennes avmaktsunivers, men nokså bestemt viser henne veien ut og videre.

Dominique: "Jeg synes jeg har utviklet meg bra, jeg".

Det følgende utdraget fra intervjuet med Dominique får stå som en kommentar til det forrige. Dominique har mistet kontakten med begge sine biologiske foreldre, med besteforeldre og familie. Hun har to halvsøstre, en i sitt opprinnelige land som hun ikke kjenner, en hun nå bor sammen med. Hun har flyttet seks ganger. Men Dominique ser framover og har allerede tatt et grep mot den framtida hun ønsker seg i Norge. Hun har søkt idrettslinja for å kunne komme inn på Politihøgskolen. Hun er inne i sin progressive fortelling, og hun vet hva hun vil. Scenen hun er satt til å leve i, har hun det beste forhold til. Hun er nært knyttet til venner, til klassen, og ikke minst til mange av lærerne på skolen.

Kom til Norge i 1997

(Int. Dominique B 0503)

¹⁴⁴ Gee bemerker at noen teoretikere reserverer benevnelsen "identitet" til det han kaller "core identity" og som jeg har kalt "ontologisk identitet" (Gee 2000-2001: 100). Det vil da være naturlig å kalle kontekstuelle identiteter for "roller". Begrepet "rolle" tilslører imidlertid samspillet både mellom det ontologiske utgangspunktet og selvsagt mellom de ulike identitetene/rollene.

I: Si litt om deg selv, Dominique.

(...)

D: Jeg kom til Norge i 1997. Jeg kommer fra Elfenbenskysten.

I: I 1997? Det er da ikke så lenge siden? Hvordan i alle dager har du lært å snakke så perfekt norsk?

D: Jeg begynte på skolen på Vestlandet. Så flyttet vi til Oslo. Jeg har gått på forskjellige skoler i Oslo. Kom hit i 6. klasse.

I: Hadde du søsken i samme situasjon?

D: Nei. Jeg har en som er mye mindre. Hun er ikke her i Norge. Vi har ikke samme far.

I: Din mor, bor du med henne?

D: Nei, jeg bor med min stemor, ikke med pappa lenger. Hun er norsk.

I: Så du er et moderne barn?

D: Ja, jeg er visst det.

(Latter)

Barneskolen

I: Fortell litt mer om da du kom.

D: Jeg var ni år da jeg kom til Norge. Pappa var her allerede. (...) Da begynte jeg i 3. klasse. Jeg snakket tegnspråk med de andre barna i begynnelsen. De pekte og sa hva det het og så lærte jeg det. Jeg snakket etter dem, liksom. Etter 2-3 måneder snakket jeg norsk. Jeg tror barn lærer lettere enn eldre.

I: Men du må da være spesielt flink til å lære språk?

D: Det hjalp nok litt at jeg snakket flere språk fra før da. Fransk først og fremst, så engelsk. Nå tar jeg også tysk.

I: Har du tenkt på at du vil bruke språkene dine senere? Når du skal begynne å jobbe for eksempel?

D: I begynnelsen tenkte jeg at jeg ville bli lege, da, men så er jeg så redd for blod, da.

(Latter)

D: Så jeg fant ut at det kanskje ikke det var så lurt. Nå har jeg bestemt for å bli politi. Har valgt idrettslinja på videregående for lettere å komme inn på Politiskolen.

I: Hvordan var overgangen fra Elfenbenskysten til Norge. Du begynte vel på skolen der?

D: Ja, det var mye som var annerledes. Snøen og alt. Måten lærerne underviste på. Det var jo mye strengere der jeg kom fra. Pugg og sånn. Gjorde du en feil, ble du slått.

I: Slik var det ikke på skolen i Norge?

(Latter)

D: Nei, det var mye snillere.

I: Syntes du det var greit?

D: Ja, jeg likte meg godt.

I: Hvordan husker du norsk på barneskolen? Det med lesing og skriving?

D: Nei, jeg husker det som gøy, at jeg lærte av barna jeg lekte med. At jeg brukte tegnspråk når det var noe jeg ikke kunne si. De andre barna viste meg.

I: Husker du noe som læreren leste for dere? Barnebøker for eksempel?

D: Nei, husker ikke noe spesielt. Husker at vi pleide å synge.

I: Og det likte du?

D: Ja, det var fint.

I: Hva sang dere for eksempel?

D: "Sommerfugl i vinterland".

I: "Sommerfugl i vinterland". Det var jo deg det, Dominique?

(Latter)

(...)

I: Husker du noe du syntes var kipt fra barneskolen?

D: Det er alltid kipt å begynne på en ny skole. Å bli kjent med nye. Du forandrer deg i forhold til omgivelsene. Det er alltid vanskelig i begynnelsen. Så går det bedre etter hvert.

I: Du har erfaring for at det blir bedre etter hvert?

D: Ja det har jeg. Jeg har jo bytta skole noen ganger...

(Latter)

"Så går det bedre etter hvert", sier Dominique. Det har hun erfart og slik forholder hun seg til verden og til de vanskelighetene hun møter underveis.

Ungdomsskolen

I: Hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

D: Husker vi grua oss litt, for de andre elevene, og for lærerne som vi hadde hørt skulle være så grusomt strenge. (Latter)

I: Hvordan gikk det? Har du likt deg her?

D: Ja, jeg trives så godt her. Det er så godt å gå på denne skolen.

I: Hva er bra med denne skolen, da?

D: At lærerne bryr seg veldig mye om elevene. De stiller opp for elevene sine. De er påpasselige. Passe strenge. Passe snille. Det er så bra.

I: Hva med å få karakterer?

D: Først var det skummelt. Det var altså skummelt i begynnelsen. Etter hvert ble du vant med det.

I: Gjør det deg bedre? Eller mister du motet av det?

D: Bedre, absolutt. Det er mye bedre enn da vi gikk på barneskolen, og alt vi gjorde var enten "fint" eller "bra". Du visste ikke hvor du lå, og du trodde ikke helt på det. Nå vet du mer.

I Dominiques fortelling ser vi følgende progressive bevegelse som er helt gjennomgående, og som er helt motsatt et tilsvarende diskursivt trekk hos Mona: For Dominique er noe først litt vanskelig, men så vender det seg alltid til noe bedre.

Norsken på ungdomsskolen

I: Hvis du nå ser tilbake fra slutten av 10. klasse, hvilke følelser har du for norsken, hva er hovedinntrykket, for å si det sånn?

D: Nei, norsken er fin, det er bra.

I: Har du opplevd noe i norsken som var spesielt positivt for deg?

D: Liker egentlig alt i norskfaget, kanskje har jeg ikke likt så godt å skrive stiler, men det går bedre nå. Bedre enn i 8. og 9. klasse. Det er gått mye bedre til de siste tentamene.

I: Du har hatt framgang? Hvorfor?

D: Kanskje for at jeg har utvikla språket mitt? Og en lærer mye mer etter som en blir eldre.

I: Hvordan er språket blitt utvikla?

D: Mine erfaringer blir flere, lærer flere ord, læreren retter og gjennomgår ting etter prøve og sånn..

I: Hva med din egen innsats? Er det noe som bare skjer?..

D: Nei. Jeg skriver mest om ting jeg selv har opplevd. Det får jeg best til. Det som har truffet meg. Det er jo lettere..

I: Du har ikke skrevet så mange argumenterende tekster, saktekster og lignende?

D: Jo, det har jeg jo også skrevet. Vi jobber jo med det i timene, men jeg velger fortellinger til tentamen fordi det er lettere, synes jeg. Det gjør det enklere til tentamener.

I: Skriver du noe når det ikke er på prøver?

D: Jeg skriver når jeg gjør lekser. Ikke så mye ellers. Men mye på telefonen, da..

(Latter)

I: Kommer det til nytte, synes du, ja ikke mobilskrivning altså..

(Latter)

.. men det du har lært om skriving på skolen?

D: Å ja. Man lærer nye ord. Man lærer forskjellige skrivestiler, sjangrer da. Det kommer godt med, for eksempel at man må snakke på en måte når en snakker med voksne, og en annen måte når en snakker med jevnaldrende. At en oppfører seg forskjellig i forskjellige situasjoner.

I: Ja, det har du rett i. Det er faktisk ganske viktig. Nynorsk da. Det har du ikke nevnt?

D: Nei, nynorsken går greit, bedre og bedre, faktisk. Sliter litt med noen bøyninger. Blander litt bokmål inn.

I: Ba du ikke om å bli fritatt nå når dere fikk sjansen?

D: Nei, jeg sa at det var det samme for meg. Så jeg gjorde ingenting. Jeg fortsetter med nynorsk.

I: Det samme?

(Latter)

.. Hvorfor sa du at det var det samme for deg?

D: Nei, det går jo greit. Ligger mellom 3 og 4. Kan like godt fortsette.

I: Husker du noe fra norsken, en gang det liksom gikk et lys opp for deg. Noe du ble spesielt opptatt av?

D: I norsken? ...ja, det må ha vært når vi holdt på med dialekter. Det var gøy. Vi tegna kart. Vi skulle skrive ned hvor vi hadde vært. Hvordan de snakka der. Og vi skulle finne ut hvordan de snakka på forskjellige steder i Norge.

I: Hvorfor likte du akkurat det?

D: Kanskje for at jeg er så glad i språk.. har egentlig ikke tenkt så mye over det...

Ja kanskje. ..jeg har jo snakka forskjellige dialekter. Jeg har jo flytta rundt. Jeg skjønte mer av mitt eget språk, tror jeg. Hva som hadde skjedd med meg.

I: Kan du si litt om litteraturen dere har lest på ungdomsskolen, i norsken mener jeg da?

D: Ja, realismen og naturalismen, for eksempel. Ja, vi leste jo "Karens jul", tror det var av Amalie Skram. Det var naturalisme. Og vi leste "Karen" av Kielland. Begge novellene var virkelig fine. Begge var veldig triste. Men fine. Det var fint å lese dem.

I: Så du likte å lese den gamle litteraturen?

D: Mmm, jeg leser jo ikke gammel litteratur hjemme, men på skolen er det fint. Jeg liker å lese noveller og sånn på skolen.

I: Hva med Ibsen da, har du hørt om ham?

D: Ja, det har jeg, for vi har lest *Vildanden*.

I: Hvordan var *Vildanden*, synes du?

D: Veldig trist. Det var veldig trist. Men jeg synes det var veldig bra. Vi holdt på lenge. Leste litt hver dag. Til slutt skrev vi referat. Ja, det er jo realisme og litt naturalisme. Ja, og Skram er bare naturalisme

I: Ja dette kan du, jo.

(Latter)

D: Ja, det kommer fram etter hvert.

(Latter)

I: Leser du noe på fritida?

D: Ikke så mye. Jeg får ikke tid. Leksene tar tid, og så bruker jeg resten av tida på sport, da, og vennene mine. Spiller håndball og fotball, gjør lekser, er med venner. Får ikke tid til så mye mer. Begynner på bøker jeg har lyst til å lese og så får jeg ikke fullført dem. Det er så mye annet.

I: Har du lest noe du likte?

D: Jeg begynte på en bok på bokdagene. Jeg ble så hekta at jeg lånte den på biblioteket. Måtte bare se hvordan det gikk. *Sugemerket*, het den. Husker ikke hvem som har skrevet den. Veldig fin bok. Leste den i 9. klasse.

I: Hvis du skulle sette sammen ditt drømmenorskfag, hvordan skulle det være?

D: Nei, det er vel greit som det er nå?

I: Du er ganske fornøyd, altså? Hva med din egen innsats?

D: Jeg synes jeg har utviklet meg bra.

(Latter)

I: Det har gått framover?

D: Ja, det synes jeg.

(Latter)

I: Har norsklæreren hjulpet deg?

D: Ja. Gro har vært med på å hjelpe meg.

I: Har du noen drøm for framtida?

D: Hadde lyst til å bli både håndballspiller og fotballspiller. Og jobbe i politiet. Men nå tror jeg ikke jeg kommer til å fortsette med fotballen, bare med håndball.

Dominique har travle dager, ikke minst fordi sporten tar så mye tid. Hun må også ha tid til å være sammen med vennene sine. Men det går framover på skolen, og hun er fornøyd med sin egen innsats. Og lærerne hjelper henne framover.

Om 15 år?

I: Så når jeg møter deg om 10 – 12 år, hvem møter jeg da?

(Latter)

D: Du møter en politi, i uniform. Som spiller håndball.

I: Du gir meg kanskje en bot for et eller annet? Og så er du kanskje på vei til håndballtreninga?

(Latter)

I: Har du kanskje familie, barn hjemme?

D: Vet ikke, ha'kke tenkt så mye på det. Kanskje. Haster vel ikke det. Om jeg er på vei til håndballtreninga, mener jeg.

(...)

I: Men du bor her i Norge?

D: Ja, det gjør jeg. Helt sikkert..

(Latter)

Avslutning

Utdanningsdrømmer

B-klassen er spesiell fordi det er de minoritetsspråklige elevene som fikk mest faglig ut av norskfaget. De er motiverte og faglig flinke elever. Lena, som er den flinkeste av de norskspråklige, er mer forbeholden, selv om hun også har hatt glede av deler av faget, særlig gjelder det skriving. Materialet inneholder flere intervjuer fra B-klassen enn de som er referert her. To gutter og to jenter som har søkt yrkesfaglig studieretning, alle norskspråklige, og som på mange måter er like trygt diskursivt forankret som Are og Malin i A-klassen var. En gutt til med bakgrunn i Somalia som trives og utvikler seg akkurat like godt som de andre i klassen, men som ikke har planene fullt så klare som Wasime, Ali og Pervezh. Og en norskspråklig gutt som skiller seg ut fra alle og drømmer (litt hemmelig) om å bli forfatter og kanskje journalist for å ha noe å leve av før han slår i gjennom som forfatter. Det er ikke så rart at han liker å skrive i norskfaget.

Ser vi på A- klassen og B-klassen i sammenheng, ser vi at det er ingen av de norskspråklige elevene i noen av de to klassene på Drabantbyskolen som knytter konkrete forestillinger til akademiske studier og yrker. To elever i A-klassen har nokså konkrete planer om henholdsvis medisin og odontologistudier, og ei jente vil bli dataingeniør. Alle tre er minoritetsspråklige. Når de omtaler sine forestillinger om framtida, ser vi at de allerede nå tenker strategi i forhold til målet. Mirah velger for eksempel å ha nynorsk fordi hun kan komme til å få bruk for det i framtida. Hun velger også å gå i mot musikk lærerens råd om å ta musikklinje på videregående fordi hun har et talent musikk læreren vil dyrke videre. Mirah velger allmennfag med de fagene som skal til for å komme inn på medisin i Norge. Slik tenker Mirah fordi det å bli lege, er mulig i hennes sosiale rom, hennes "possible world". Hun vet at det kan bli tøft. Når hun i intervjuet skal forestille seg framtida, sier hun: "Ja, det gikk vel bra, det var litt slit på universitetet kanskje, men alt gikk bra".

Vi ser hvordan Wasime på samme måten bruker skoletida til å kvalifisere seg for akademiske studier. Hun er takknemlig for den læreren på barneskolen som tvang dem til å pugge språkregler. Hun har ikke noe imot pugging, sier hun. Hun jobber hardt for at norsken skal bli perfekt. Hun synes det er tull med all sytingen over nynorsken. Mange land har to skriftspråk, sier hun. Da får en lære seg det.

Vi så hvordan Pervezh tok seg sammen i 10. klasse. Broren kjefte på ham og tre lærere hjalp ham fram til gode karakterer. Han vil også bli lege, men i hans sosiale rom er det mer nærliggende å studere medisin i Ungarn eller Polen.

Sahra ønsker å bli psykolog. Hun ser seg selv som student i et annet land. Hun er usikker på hva hun kommer til å klare. Det skal være så vanskelig i Norge. Sahras ambivalens og usikkerhet ligner på de norskspråklige flinke jentene. Lena i B-klassen og Nina pluss to jenter til i A-klassen er flinke på skolen. De vil nok ha en eller annen utdanning, men de aner virkelig ikke hva det

skal være. ”Jeg vet mer om hva jeg ikke vil bli, enn hva jeg vil bli”, sier en av dem¹⁴⁵. Nina orker ikke tanken på stress og mas og ser seg selv ”som sosionom, kanskje”, men sånn etter hvert. ”En kan jo ta litt sånn etter hvert”¹⁴⁶.

De som har konkrete planer, tenker strategi, allerede nå, som Wasime, Ali, Pervezh, Dominique. De andre tolker gjennom en emosjonell diskurs. Det handler om ”å like” eller ”ikke like”, ”orke” eller ”ikke orke”, og det er ikke bare jentene. Fredrik aner ikke mer enn jentene hva han skal bruke flinkheten til, eller som han sier: ”Hadde jeg visst hva jeg skulle bli, hadde jeg begynt på yrkesfag”.

Det er et gjennomgående motiv i materialet at elevene på Drabantbyskolen, spesielt de norskspråklige elevene som ikke finner det opplagt å velge yrkesfaglig studieretning, er ekstremt opptatt av *det emosjonelle ved yrkesvalget*. I tråd med dette vegrer de seg for ”stress og mas” som høyere utdanning vil føre med seg. Et annet trekk ved disse skoleflinke elevene på Drabantbyskolen er at de har nokså vage mentale forestillinger om faktiske utdanningsmuligheter, hva som kreves og hvilke muligheter de faktisk har.

Det norskfaglige

Elevene som tenker strategisk i forhold til framtida, tenker også strategisk i forhold til fag og skole. Flinker minoritetsspråklige elever velger nynorsk, selv om de kan slippe. De er sannsynligvis mer *motivert* for å finne mening i den historiske teorien, og som det har framgått, finner de mening i den. Eller som Wasime sier: ”hadde jeg ikke hatt språkhistorie, hadde jeg ikke visst hvorfor vi har to språk her i landet”.

Flinker norskspråklige elever i disse to klassene vurderer også norskfaget emosjonelt. Likevel er det ingen av elevene i disse to klassene som har spesielt sterke negative følelser for faget. Det skyldes i høy grad skrivningen, og i A-klassen framføringer med forberedelser, øvelser og evaluering. Som det har framgått, har det vært en rød tråd i materialet at elevene rent fysisk kan sanse, se og oppleve sin egen framgang i faget. Noe har skjedd med dem. De er blitt flinkere. I A-klassen handler det mye om å bli tryggere.

Ser vi nærmere på de to klassene, ser vi at det er to faktorer som motiverer elevene for å finne mening i det historiske stoffet. Det er sannsynligvis av betydning at toneangivende elever engasjerer seg slik det skjedde i B-klassen. Men enda viktigere er det neste punktet:

Generell motivasjon i forhold til skole og utdanning som framtidsprosjekt inkluderer også arbeid med fag og fagstoff. De to tingene henger sammen. Det gir liten mening å jobbe med ”fag” om ikke ”faget” inngår i en framtidsbane der ”skole” er tillagt verdi. Er ikke ”skole” en del av en slik bane, reduseres det faglige til ulike handlinger og aktiviteter som er ”gøye” eller ”kjedelige”. Slike faglige handlinger kan også gi uttelling identitetsmessig, slik Are forteller om sin egen utvikling som diktskriver. Men det handler da ikke om skolefaget, fagplanens mål for norskfaget, men om noe i faget som Are personlig liker og finner mening i. Det får betydning for Ares D-identitet, men berører i liten grad hans elevidentitet, hans I-identitet. Den er som den er.

¹⁴⁵ (Int. Lene A 0504)

¹⁴⁶ (Int. Nina A 0504)

C-klassen

Innledning

Språk er aldri bare ”språk”. Språk er ”språk i bruk” og inngår alltid i noe som er mer enn språket. Det er dette ”mer enn” som avgjør hva norskfaget blir som middel i elevens utvikling, i elevens diskursive identitetsutvikling (Gee 2000-2001).

Den klassen vi her skal møte, er ingen ”eliteklasse” faglig sett, likevel inngår norskfaget i et meningsprosjekt og i et strategisk prosjekt i denne klassen. Lærer Eva svarer slik i ettertid på hvordan hun vil plassere klassen nivåmessig, sammenlignet med for eksempel den klassen hun fikk året etter:

Når det gjelder nivå, var klassen under middels. Det er lett å se forskjellen når jeg sammenligner med min nåværende klasse. Der er det enklere å gjennomgå vanskelige ting, færre gjentakelser, større forståelse av innhold i tekster. Dette på tross av at jeg har to integrerte elever (utdrag fra e-post 13.06.05).

Språket er i kulturen, men er også i kroppen (Bourdieu 1984). Kap. 6 viser at elevene på Byskolen og elevene på Drabantbyskolen har ulikt forhold til språk og til kropp. De elevene vi skal møte i dette kapitlet, har med fire, kanskje fem, unntak, det Bourdieu kaller det ”borgerlige forholdningssattet till kroppen, eller till språket”, og det er, ”det otvungna forholdningssattet hos dem som är i sitt rätta element, som har alla marknadens lagar i ryggen” (ibid.: 150/151).

Vi har sett at skoleflinke norskspråklige elever på Drabantbyskolen, helt gjennomgående minimaliserer sine talenter og muligheter. De dyrker diskursivt det harmoniserende, hyggelige, behagelige ved de intime relasjonene som også skolen er, ved ta avstand fra stress, mas, ambisjoner. I dette kapitlet skal vi møte elevene på Byskolen, og de er, med bare noen få unntak, innenfor en annen meningsgivende diskurs. Det som karakteriserer denne diskursen er, som det vil fremgå, det helt motsatte av det som er tendensen blant spesielt de skoleflinkeste norskspråklige elevene på Drabantbyskolen. Flertallet av elevene på Byskolen konstruerer mening gjennom en diskurs der det sosiale livsmålet er med på å motivere de faglige handlingene i klasserommet. De knytter norskfaget til framtida, på samme måte som de flinke minoritetsspråklige elevene på Drabantbyskolen gjorde. Norskfaget blir på denne måte et middel, og en viss motivasjon for norskfaget gir seg selv.

Det foreligger 19 intervju fra denne klassen som i materialet benevnes C-klassen, 16 av disse intervjuede elevene er norskspråklige, tre er minoritetsspråklige. Intervjuene som foreligger også fra denne klassen, viser en tydelig og enhetlig diskursiv struktur. Men vi har selvsagt samtidig å gjøre med individer som har sin egen historie, sin egen individuelle skjebne og framtid foran seg. Materialet rommer også her begge disse perspektivene, og det er ingen motsetning mellom dem¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Jeg tar i dette arbeidet ikke stilling til begreper som ”intelligens”, det vil si eventuelle medfødte forutsetninger for å ha suksess på skolen. Det gjør heller ikke Jerome Bruner i sin bok om pedagogikk og læring (Bruner 1996/1997) eller James Gee i sin omfattende produksjon som handler om det samme: Hvorfor bekrefter utdanningsystemet sosiale forskjeller når intensjonene tilsynelatende er å utjevne dem (Gee 1985, 1986, 1990/2003, 1991, 2000, 2001a,

C-klassen er en like grei klasse å forholde seg til som de to andre klassene har vært. Elevene er positive til å bli intervjuet. Det vil framgå at norsk er et fag mange liker og prioriterer høyt i denne klassen som også er glad for sin norsklærer. Men allerede her ser vi en liten diskursiv forskjell som underbygger den nevnte forskjellen: Elevene i A-klassen på Drabantbyskolen var glad for sin norsklærer fordi hun var så rettferdig, hun stiller opp, og slik en av elevene uttrykte det, for at ”hun ikke liksom leser opp feilene foran alle de andre¹⁴⁸”. Derfor lærer de bedre av norsklærer, Liv, mener de. Elevene i den klassen vi her skal møte, er så glade de har lærer Eva fordi hun er så dyktig i sitt fag og så flink til å lære bort. De to ulike begrunnelsene underbygger to mål, to forskjellige motiveringer. C-klassen ser læreren som en ressurs i forhold til den motivering de har. A-klassen er først og fremst motivert mot å beholde avstressende, gode relasjoner her og nå. Forholdene i B-klassen er mer blandet.

Klikkdannelser på begge skolene

Det vil vise seg i noen av intervjuene at det i løpet av tiende klasse er blitt en viss klikkdannelse i C-klassen med utgangspunkt i de to ulike boområdene. Vi så tendenser til klikkdannelse i løpet av tiende klasse også i A-klassen på Drabantbyskolen, i tillegg til at to av elevene følte seg frosset ut allerede i 8. klasse (intervju med Mette, Nina og Fredrik). På begge skolene gjaldt dette bare jentene. Ingen av guttene har klaget over klikkdannelser¹⁴⁹.

Denne framstillingen skal ikke fokusere spesielt på dette perspektivet. Men det er et stadig tilbakevendende tema i intervjuene, spesielt i denne klassen og en viktig del av disse elevenes livsverden. Klikkdannelsene pleier å begynne i niende klasse, forteller en av elevene som har snakket med elever som har gått der før. De pleier å oppstå ved at den ene gruppen i løpet av 9. klasse grupperer seg etter hvor de kommer fra. Den ene gruppen markerer seg hierarkisk over den andre. Dette markeres, ifølge elevene, ved ulike koder, klesmerker, fritidsinteresser og lignende (Bourdieu 1995/1979) og er også en del av språket eller diskursen i denne klassen¹⁵⁰.

Vi skal først møte Anne i C-klassen. Hun introduserer dette problemet. Hun har et problem fordi hun nekter å være med på den klikkdannelsen som skjer. Dermed blir hun selv frosset ut på slutten av tiende klasse. Bakgrunnen for hennes eget modige standpunkt er at hun selv ble mobbet gjennom hele barneskolen, og det endret seg ikke før hun skjønnte at hun måtte lære seg et nytt språk som middel (Burke: ”Agency”) til å stoppe mobbingen.

2001b). Det betyr selvsagt ikke at ikke medfødte forutsetninger bestemmer individets livsbane. Det sosiokulturelle perspektivet fins uansett som en realitet og ”virker” ulikt hos ulike individer, men ”virkningen” er likevel til stede.

¹⁴⁸ Int. Birgit. 0604A

¹⁴⁹ I B-klassen på Drabantbyskolen klaget ingen over klikkdannelser, men samtlige av de intervjuete, berømmer det gode miljøet i klassen.

¹⁵⁰ Distinksjoner og klikkdannelser omtales i flere av intervjuene. Miriam gjør grundig greie for det i det uredigerte intervjuet som fins som vedlegg. I analysen av intervju med Mariana trekkes klikkdannelser inn. Det samme gjelder analysen av intervju med Johanne.

Anne: ”Ja, jeg endra språket, ja, det har noe å gjøre med det, jeg orker ikke være med på det, jeg har vært på den andre siden altfor lenge”...

Anne har mye å fortelle. Intervjuet, som er ett av de lengste i utvalget, kan leses som en klassisk dannelsesfortelling med vendepunkt. Hun har hatt mye motgang som elev, men hun har lært av motgangen slik dannelseshelten har. Det hun har lært, får konsekvenser for hvem hun er, og hvem hun vil være, både nå og i framtida. Det viktige vendepunktet i Annes liv er knyttet til språk og språkets makt. Da hun skjønte det, skiftet hun rolle fra å være offer til å bli aktør i livet sitt. Det høres enkelt ut, men så enkelt har det ikke vært. Erfaringen har gjort noe med Anne, med hennes diskursive identitet, og det har gjort henne (sikkert midlertidig) litt ”hjemløs”. Annes fortelling handler om språk, noe hun selv er blitt svært bevisst.

Annes foreldre er skilt, og hun bor hos begge, en ukes tid av gangen, slik flere i denne klassen gjør. Det fungerer fint, sier Anne. Anne er på en måte knyttet til to steder.

Anne husker mye fint fra barneskolen, og hun skiller her *det faglige* fra *det sosiale* når hun forteller om det. Det faglige blir på en måte et alternativ når det sosiale ikke fungerer så godt. Når Mette og Birgit på Drabantbyskolen forteller om mobbing på barneskolen (Birgit) og utfrysing på ungdomsskolen (begge), blir dette selve tilstanden, det er ikke plass til annet. Fag: Lesing, skriving har ikke noe rom i deres verden. For Anne blir det en hjelp når det sosiale blir vanskelig.

Mobbing på barneskolen

Anne ble mobbet i skolegården og på hjemveien, men det faglige på barneskolen var likevel fint. Hun likte å bli lest for både hjemme og på skolen. Men det sosiale var og ble vanskelig. Hun ble mobbet, særlig av gutter, gjennom hele barneskolen, og de mobbet henne fordi hun var så liten og tynn, mener hun. Det var særlig ille på hjemveien: ”Og så mistet jeg selv tilliten liksom, da”. Hun ble ekstremt stille og tok aldri igjen.

(Int. Anne C 0504)

I: Men ble du mobba på skolen?

A: Ja, jeg ble mobba på skolen, det var sånn at jeg gikk gråtende hjem hver dag.

I: Er det sant, hvor lenge foregikk det?

A: Nei, i hele 6. klasse, iallfall.

I: Fra 6. klasse?

A: Nei, nei, fra 1. til 6. klasse og gjennom hele 6. klasse. 6. klasse var forferdelig.

I: Nei, hva er det du sier, kunne dere ikke gjøre noe med det?

A: Jo, men det var sånn at jeg hadde problem med å snakke for meg.

Lærernes tiltak mot mobbingen

Lærerne prøvde å hjelpe henne med selv tilliten, sier hun. Hun fikk med hensikt oppgaver hvor hun skulle opptre foran en forsamling. Hun ble også satt til å spille skuespill. Det viste seg at hun behersket dette, og hun opplevde det selv som helt magisk.

A: Og det var derfor jeg ble satt til å spille skuespill..

I: Ja?

A: ...for å gi meg mer selvtillit. (...) Ja, det gjør en del med selvtilliten å få vist noe annet da, det har jeg virkelig lært.

Anne hadde flere opptredener i skolens regi, og hun fikk positiv tilbakemelding. Hun var nå 12-13 år gammel. Mobbingen var ikke blitt mindre: ”Jeg greide ikke å ta noe tilbake”.

Vendepunktet

Men i løpet 7. klasse kommer vendepunktet for Anne som mobbeoffer.

A: Men (...) så fant jeg en cd som var slik at jeg fikk mer tro på meg selv, da.

I: En cd?

A: Ja, det var en ”Klovner i kamp¹⁵¹” - cd, og da skjønte jeg, ja, en sånn rappe-cd, jeg skjønte, ja, de har det ikke så bra de heller, de, jeg er ikke den eneste, og da lærte jeg noe, da lærte jeg veldig mye, av den cd-en, av de sangene, det fikk meg til å tenke på en annen måte, den lærte meg at jeg ikke skulle la dem herse med meg.

I: Hvordan fikk du tak i, var det tilfeldig du kom bort i den cd-en?

A: (Høyere) Du, nei det var onkelen min som hadde den, og jeg hørte den hos han, og så hadde jeg akkurat hatt bursdag og hadde et gavekort, så jeg gikk av sted og kjøpte den med det samme, og ut fra den cd-en, jeg bare avslørte alt.

I: Du avslørte alt?

A: Jeg lærte meg tekstene utenat og visste hva jeg skulle si når mobbinga begynte.

I: Ja?

A: Det har jo alltid vært sånn, men bare på grunn av de tekstene, så begynte jeg å tenke da, og visste da hva jeg skulle gjøre, så bare de begynte å herse meg, så hersa jeg tilbake, så enkelt var det, jeg sa ”fuck you”!

I: Du sa ”fuck you”?

A: Ja, og det hjalp det.

I: Du fikk ord, liksom?

A: (Høyere) Ja, jeg fikk ord da, for jeg har alltid holdt det inni meg, nå bare kom det ut, da, og alle bare steila, fikk helt sjokk, ikke sant?

I: Merka du forandringa, da, med en gang?

A: Ja, det var helt vanvittig, for de fikk respekt for meg, for hvordan det var, at jeg var tynn, det var ikke min skyld at jeg var tynn, hadde det vært så mye bedre om jeg var tjukk, liksom? Det var jo også noen som bare ble verre, som ble skikkelig ekle når jeg finta tilbake, men jeg turte plutselig ta igjen, det var jo ikke bare meg, liksom..Jeg bare forakta det de gjorde i stedet for å bli knust. Ja, det er en del av dem som går på skolen her nå, og de er, jeg har ikke noe med dem å gjøre, for å si det sånn, og det var jo mest sånn der gutter som drev og mobba meg, da, men i sjuende klasse, så skjønte de ikke hva som gikk av meg, alt ble jo helt feil.

(Latter)

I: De skjønte ingenting, nei?

A: Nei.

(Latter)

A: Og nå kan vi snakke om det, mange av de guttene som mobba, er mine venner nå, og de skjønner ikke hvor de var hen da de mobba meg.

I: Så de tenker tilbake på at de var dumme?

A: Ja, de skjønner ingenting. Så de har snakka om det etterpå? Ja, ja, de såra meg skikkelig og var skikkelig slemme, altså... Det var virkelig ille.

I: Ja.

A: Det var en av dem som kom og sa han var skikkelig lei seg, da, han skjønte ikke hva som skjedde.

Anne lærte av rapperne ”Klovner i kamp” å stoppe mobberne. Når hun sa ”fuck you!”, så skjedde det noe med mobberne, ”så skjønte de ikke hva som gikk av meg, alt ble jo helt feil.” Og Anne merket forandringa med det samme: ”Ja, det var helt vanvittig, for de fikk respekt for meg”.

¹⁵¹ Norsk hip-hop-band.

Et vendepunkt og en forpliktelse

Denne erfaringen ble et vendepunkt til det gode for Anne, men det ble også en forpliktelse om å oppføre seg ordentlig mot andre. Det skaper på nytt problemer for Anne på slutten av ungdomsskolen fordi klassen blir mer og mer klikkete i 10.klasse, først og fremst jentene, og hun nekter å alliere seg bare med en av sidene. På en måte kommer de sosiale problemene tilbake, men denne gangen er hun ikke offer, men hun velger bevisst ”å ikke velge” eller velge noen bort.

A: Det synes jeg er skikkelig dumt, da, for jeg tilhører verken det ene eller det andre, og jeg skjønner ikke poenget med å være med sine egne hele tiden, jeg synes det er skikkelig dumt, jeg har venner i begge leire, og jeg har ikke tid til å være enig med de andre hele tiden, jeg skjønner bare ikke poenget..

Utstøtingen nå er en usynliggjøring av henne som foregår slik:

A: Når for eksempel, der jeg sitter i klassen, og jeg skal fortelle noe, så kanskje, ja, så sitter alle jentene eller kanskje to i en sirkel, og snakker, snakker, snakker, så skal jeg fortelle noe, da, så kanskje jeg må si det kanskje ti ganger før i det hele tatt, så sier kanskje en, ja, hva var det du skulle si for noe?

I: Ja.

A: (Utydelig).. det er så irriterende, for de bare tar seg ikke tid, for det er, så de har liksom hverandre da.. Og jeg er liksom ikke medlem av dem da?

(...)

I: Du har lært en god del av de erfaringene?

A: Jeg har lært masse (...) (uklart) at de i det hele tatt gidder, det skjønner jeg bare ikke, at de i det hele tatt bryr seg, det skjønner jeg ikke. De kommenterer og kommenterer andre, det var teit, og det var teit, og jeg tenker å herre gud ikke gjør det.

(...)

I: Når du reagerer så sterkt, har det noe med den cd-en å gjøre, at du endret språket, liksom?

A: Ja, jeg endret språket, ja, det har noe å gjøre med det, jeg orker ikke være med på det, jeg har vært på den andre siden altfor lenge, jeg har opplevd masse, en forandrer seg hele tiden. En må liksom leve med det en har opplevd, og da finner ikke jeg noen mening i å være med på det, jeg er hyggelig mot alle uansett, da, sånn må det bare være med meg.

Anne strever med å finne ut hvem hun er, og hvem hun skal være. Hun strever med å finne ut av sin diskursive identitet, D-identitet. Hun vil være ei grei jente som ikke stenger folk ute bare fordi de kommer fra et annet geografisk område enn en selv. Hun er opptatt av hvordan medelevene gjør seg like, hvordan de skaper nye allianser, det Bourdieu ville ha kalt distinksjoner.

I: Synes du det er blitt verre etter hvert?

A: Ja før, det var så koselig før da alle kunne være sammen, men nå er det mange som er sånn ondskapsfulle og mer sjalu på hverandre..

I: Hva tror du det kommer av?

A: Nei, jeg vet ikke, det vet jeg faktisk ikke helt, folk forandrer seg til det verre gjennom hele ungdomsskolen, så, ja, man finner seg selv liksom da, man finner liksom hvordan man er, hvem man vil være sammen med, nei, jeg vet ikke.

(...)

I: Ja, så på en måte så kan en si at du er klar for noe nytt?

A: Ja, jeg er klar for noe nytt og håper på å møte noen som ligner meg selv som jeg kan ha det koselig med, få en ny klasse å jobbe i.

I: Mmm

A: Så går jeg videre og holder kontakten med de i klassen jeg synes er hyggelige, uansett hvilken gjeng de er i..

Norskfaget

Anne liker norskfaget. Hun vet at hun er blitt flinkere til å skrive på ungdomsskolen. Hun er blitt flinkere fordi de har skrevet mye, mener hun. Anne leser mye hjemme og liker at de leser litteratur på skolen.

I: Mmm, er det noe dere har lest her, som du husker spesielt godt?

A: Ja, spesielt godt, jeg husker godt *Ulvehiet*¹⁵² og *Et dukkehjem*¹⁵³.

Og så *I et speil i en gåte*¹⁵⁴, ja, det er de jeg husker aller best.

I: Mmm, hvilke likte du?

A: Jeg likte alle disse tre veldig godt.

I: Mmm

A: *Et speil i en gåte* var en veldig koselig bok å lese, veldig fin da.

I: Mmm koselig, ja.

A: Og *Ulvehiet* den likte jeg, og jeg vet ikke, den hadde en historie, den hadde en mening, den fortalte noe viktig til oss som vi ikke visste.

I: Ja, og at det, at den var fra gamle dager, hva tenker du om det?

A: Nei, jeg synes det var veldig fint, for da får du et eget perspektiv om hvordan den tiden var, du blir kjent med menneskene på en måte. Det er jo bare gjennom litteraturen at en kan bli kjent med menneskene fra gamle dager.

I: Men hvorfor likte du *Er dukkehjem*?

A: Nei, det er noe av det samme, jeg synes det var veldig, jeg fikk et nytt perspektiv på hvordan spesielt kvinnene hadde det på den tiden.

I: Ja?

A: At kvinnene, iallfall en del av dem, ikke hadde så mye frihet som mannen, da, de hadde ikke noe liv i det hele tatt, bare sånn tulleliv, det var jo helt vilt, jeg skjønner jo godt at hun gikk..

I: Så du støtter Nora på slutten?

A: Ja, gjett om.

I: Første gang stykket ble satt opp i Paris, så måtte Ibsen skrive om slutten så Nora kom hjem igjen..

A: Ja, det har Eva fortalt, det er helt vilt.

I: Mmm, men hva med litteraturhistorie, har du sett noen hensikt med det?

A: Ja, en må jo lære det, da, en lærer jo mye om fortida da, hvordan de skrev, og hva de mente, og ja, jeg synes det er veldig gøy.

I: Ja.

A: Og etter at vi hadde om Knut Hamsun, så leste jeg den boken *Pan*.

I: Gjorde du det?

A: Og så leste jeg litt av *Victoria*¹⁵⁵.

I: Ja.

A: Ja *Pan*¹⁵⁶ var veldig vanskelig, det tok ganske lang tid på grunn av det gammeldagse språket, og det var ekstra gammeldags, for det var en veldig gammel utgave som jeg fikk låne av en venn.

I: Du fikk låne av en venn?

A: Ja, og den leste jeg.

I: Hva synes du om den?

A: Jeg synes den var veldig fin, den overrasket meg, og det var morsomt, det ble etter hvert koselig å sitte og lese den. Da tenker en virkelig på hvor mye som er skrevet som en aldri får lest eller hørt om.

I: Så du kan skjønne at Hamsun fikk Nobelprisen?

A: Ja, det skjønner jeg, det er en merkelig stemning, det skjer sånn rare ting, ikke sant, hvorfor gjør du det, liksom? (Latter)

I: Så du er litt kritisk til hovedpersonen eller?

A: Ja, ja, så var det morsomt da, for jeg forestiller meg noe så innmari om hva han gjør og skal og sånt no, om hva han gjør oppe i skogen og sånt no. "Ja, dette er Æsop som jeg senere skjøt", javel, "senere skjøt"..

(Latter)

¹⁵² Oskar Braaten: *Ulvehiet* (1919)

¹⁵³ Henrik Ibsen: *Et dukkehjem* (1879)

¹⁵⁴ Jostein Gaarder: *I et speil, i en gåte* (Aschehoug: 1993)

¹⁵⁵ Knut Hamsun: *Victoria* (1898)

¹⁵⁶ Knut Hamsun: *Pan* (1898)

A: ..du skjøt altså, hvorfor gjorde du nå det?

(Latter)

..Det var litt morsomt da, selv om det var mye jeg ikke forsto, jeg forsto ham jo ikke, nei, det var litt morsomt, og morsomt at boken var så gammel med det gamle språket.

I: Ja.

A: Det er jo gåtefullt at han skyter hunden der, men når jeg ser tilbake, så skjønner jeg det jo, det er jo det som er så rart.

Samtidslitteraturen

I: Hva leser du nå?

A: *Pornopung*¹⁵⁷

I: Hvorfor leser du den, er det noen som har anbefalt den? Hvor har du hørt om *Pornopung*?

A: Nei, jeg vet ikke helt, jeg fikk den, jeg bare fikk den, så måtte jeg jo lese den, og nå leser jeg den.

I: Liker du den så langt?

A: Ja, den er sånn litt rar, nesten litt skummel, hvis samfunnet er sånn som han beskriver det, så er det ganske skummelt å tenke på, en får håpe at det er en del overdrevet..

I: Forstår du deg ikke helt på denne hovedpersonene eller?

(Latter)

A: Jo, jeg tror jeg skjønner ham, men det betyr jo ikke at jeg er enig med ham. Du vet, han hovedpersonen i *Pan*, han var litt underlig for å si det sånn, men i *Pornopung* er det liksom ikke bare hovedpersonen som er ja, jeg vet ikke, hva jeg skal si..

(Latter)

Anne leser Hamsun og samtidslitteratur på fritida. Hun er innenfor en diskurs der litteratur har verdi, og der en formoder at det er noe å finne i en klassisk tekst, ut over å underholdes av en eventuell god fortelling. Når Anne leser Hamsun og fascineres av Pan, leter hun etter symbolske koder og tegn. Hun erkjenner at det er mye hun ikke forstår i *Pan*, men hun lokkes av det gåtefulle. Det *må* være noe der. Når hun leser samtidslitteratur, forteller hun at hun trekker sammenligninger med Hamsuns univers, hun sammenligner kulturen til ulike tider.

Anne har søkt dramalinjen på videregående og er redd for ikke å komme inn. Hun har jobbet hardt for å få gode karakterer det siste året og er gått opp i to fag. Men dessverre har hun gått ned i nynorsk fra fire til tre, og hun er veldig bekymret. Hun drømmer nå om å bli skuespiller, og det har sammenheng med det hun har opplevd.

Om 15 år?

I: Du fortell, hvis jeg nå spør deg om 15 år.

A: Ja, om 15 år så er jeg 31.

I: Ja, 31 år.

A: Da har jeg vel funnet meg en bra mann kan jeg tenke meg?

I: Hvordan er han?

A: Ja, han er alt det jeg kan ønske meg

(Latter)

..og jeg er skuespiller, (...) så er jeg veldig glad

I: Mmm

A: Ja

(Latter)

¹⁵⁷ Mads Larsen: *Pornopung* (Gyldendal: 2003)

I: Hvor bor du?

A: Jeg bor i en fin toppetasje her i nærheten som er liksom et glasstak der, og i soverommet der er et sånn glasstak, og så kan en ligge og se på stjernene..

I: Du ser på stjernene? Det høres bra ut, Anne...

(Latter)

..Har du barn?

A: Ja, to små barn, ja, og jeg har reist masse og reiser stadig.

I: Så spør jeg deg, om 15 år altså, hva var det viktigste du lærte på ungdomsskolen?

A: Det var å samarbeide..

I: Å samarbeide?

A: Ja, for det er så mange forskjellige mennesker fra mange forskjellige skoler, og da utvikler du evne til å samarbeide med folk som er annerledes enn deg selv, det har jeg lært.

I: Da synes jeg du har lært noe viktig på ungdomsskolen..

Anne er fylt av gode drømmer og mot på framtida, til tross for alt hun har opplevd både på barneskolen og i en lettere variant helt på slutten av ungdomsskolen. Hun vet at hun har noen erfaringer som både gjør henne klokere og mer usårlig om det skulle skje igjen. ”Ja, jeg er klar for noe nytt og håper på å møte noen som ligner meg selv som jeg kan ha det koselig med”.

Tre gutter i C-klassen: businessplaner, økonomistudier eller kanskje advokat, men med kulturell kapital.

De tre guttene og tre jentene som nå følger, har møtt lite motgangs i forhold til scenen, der de har en selvsagt plass. Alt går som det skal. De er positive og optimistiske.

Henrik: ”Ja, det kom bare plutselig, så skjønnte jeg ganske mye på en gang, før ble jeg glad for en firer, nå blir jeg dritsur om jeg får en firer..”...

Henrik er en livlig og blid 16-åring. Han bor sammen med mor og far. Han er fornøyd med det meste og trives godt på skolen, men har noen kritiske bemerkninger til noen av lærerne, men norsk læreren, som han har i flere fag, er han veldig godt fornøyd med.

Henrik er verbal, flink til å fortelle og husker usedvanlig godt hva de har drevet med på skolen. Han ikke bare husker, men han relaterer det som skjer i klasserommet til sitt eget liv, til hva som kan komme til nytte, til nåtid og framtid. Han finner derfor mening i det som foregår på skolen, og slik mening er knyttet til identitet, til hvem han vil være her og nå, og hvem han vil bli. Han ser seg selv først og fremst som forretningsmann i framtida, likevel er det ytterst relevant for ham å orientere seg om Ibsen, Hamsun og Kielland, deres verk og deres samtid. Han argumenterer omhyggelig for slik kulturell kapital.

Det er viktig å ha en dyktig lærer

Før trodde Henrik at han var best i matematikk og naturfag og dårlig i norsk, for eksempel. På ungdomsskolen har det gått nedover med matematikk og naturfag, mens norsken er blitt stadig morsommere. Han forklarer dette med gode og dårlige lærerkrefter. Det er lærerne det kommer an på i skolen, mener Henrik. I realfagene har de hatt stadig ulike lærere som ikke har formidlet stoffet godt nok. I norsk, samfunnsfag og KRL har de hatt en god lærer, og interessen for fagene er steget. Det samme er karakterene i disse fagene.

(Int. Henrik C, 0504)

H: Ja, det var, vet du, eller forholdet mellom ungdomsskole og barneskole, for meg, iallfall, var egentlig helt forskjellig, på barneskolen begynte vi å lære bokstavene og begynte å lære matte og sånn på barneskolen, at da var matte helt meg, jeg lærte å gange og alt det der, og det var helt meg, mens skrivingen gikk så som så, jeg var ikke helt med på løkkebokstavene og sånn, og det har liksom forandret seg nå da, for vi har liksom byttet så mye lærere og sånn, så nå er det sånn norsk og KRL og samfunnsfag, sånne fag som jeg ikke likte så godt på barneskolen, da, og liksom matte og O-fag, det som er naturfag i dag, det likte jeg godt, men det har liksom utviklet seg til noe jeg ikke har så stor sansen for, de siste tre, fire årene da, så har jeg gått mye mer over til samfunnsfag, KRL og norsk skriving, det synes jeg er mye morsommere enn matte og naturfag nå.

I: Så rart?

H: Ja, egentlig er det ganske merkelig.

I: Ja, hva tenker du om det selv, hva kan være grunnen?

H: Jeg tror egentlig det har å gjøre med lærer, for på barneskolen hadde jeg en veldig flink mattelærer, hun var, hun lærte meg veldig mye, og vi byttet så ofte lærer når det gjaldt både KRL og samfunnsfag, det ble så mye til og fra, men så kom jeg her og fikk Eva til lærer, og hun er veldig flink, og jeg synes det har vært så utrolig spennende egentlig, de fagene vi har henne i.

I: Ja.

H: Men i matte så er det vanskelig, for vi har bare hatt vikarer, vi har aldri hatt en fast lærer i matte, bortsett fra hun vi har dette halve året her, jeg er sikker på at halve klassen kunne ha vært minst en karakter bedre hvis vi hadde hatt fast lærer, samme i naturfag, vi ligger visst etter sånn sett, det er veldig synd, for matte er egentlig et veldig viktig fag, ikke sant?

Henrik har gjennomgått en utvikling som elev, til det bedre i noen fag, og til det verre i andre. Det innebærer at han har måttet orientere seg på nytt; slike faglige fall, ikke minst når det gjelder matematikk, pleier å berøre identitet, selvbilde, det Gee kaller I-identiteten, eller her, elevidentiteten. Men det virker som om Henrik's diskursive identitet, D-identitet, likevel har vært nokså konstant gjennom disse endringene. Det fremgår av begrunnelsene han gir. Alle forklaringene henter han nemlig utenfra. Det er ikke hans egen manglende innsats, eller hans eventuelle manglende evner/talenter som ikke strekker til, det er lærerne som har vært ustabile. Han er den samme, men lærerne har vært stadig nye og lite inspirerende. Han er derfor blitt flink i de fagene der det er en flink lærer, og nå går det jevnt framover i disse fagene.

Utviklingen i skriving

H: Ja, men mine beste fag på skolen er KRL og samfunnsfag og norsk muntlig, men i åttende var det å lære å skrive en stil, det begynte vel ikke så gøy, men etter hvert så begynte Eva å gå inn på sånn sjangrer, vi begynte å skrive 1. utkast, vi kunne velge hva vi ville skrive, ja, jeg har lagt merke til det selv at jeg har vokst, jeg har vokst på det, jeg har lært utrolig mye, nå er det sånn at det er gøy å skrive stil, men det avhenger av oppgaven for meg, jeg må ha litt hjelp av oppgaven, da er det gøy å skrive...(..) jeg har liksom sett tilbake på alt jeg har skrevet, det var en gang vi skrev om at gjenstander kunne snakke, fikk en hjerne, og det var så gøy å skrive det, ja, jeg leser litt og, men jeg har så mye fantasi, og det er så gøy å skrive fantasi når vi får sjansen til å bruke fantasien, eller om brev fra 2. verdenskrig, det er så gøy.

I: Så fint da, Henrik. Men hvordan kan du se at du er blitt bedre, hvordan ser du det, hvordan ser man det?

H: Jo, fordi at om du skriver en stil, du kan sammenligne med andre, jeg gjør ikke de samme tingene lenger som mange andre sliter med, i fjor lå jeg på sånn 4 til 3, i 9. klasse kom jeg mer opp, jeg sammenligner meg med Thomas, plutselig så begynte jeg å stige forbi han i karakter, det kom bare plutselig, men nå kom han også opp, det er helt utrolig, plutselig steg han også opp.

I: Så, fint.

H: Ja, det kom bare plutselig, så skjønte jeg ganske mye på en gang, før ble jeg glad for en firer, nå blir jeg dritsur om jeg får en firer, det er så rart, men jeg er blitt bedre da, det blir gøy å skrive når du først får det til.

Kulturell kapital er viktig

Det går framover med Henrik, og det går samme veien med kameraten hans. Og kulturell kapital må man ha. Litteraturen på 1800-tallet er viktig, mener han:

I: Så du har ikke noe imot å lese den gamle litteraturen da?

Nei, nei, nei, synes det er gøy, jeg lærer mye også. Ibsen er jo Norges største stjerne i verden, det bør vel være pensum da, mange i utlandet kan mye om Ibsen, da bør vel vi også kunne litt som kommer fra landet hans. Si litt mer om den gamle litteraturen dere har lest.

I: Vi spilte *Et dukkehjem*. Det var så gøy, det er også viktig det historiske, vi besøkte museet, og den andre klassen de satt bare og leste boken, men Eva sa, dere husker bedre om dere spiller det, så vi spilte *Et dukkehjem* for hverandre, og det synes jeg var så gøy, jeg husker det skikkelig godt, det å gjøre noe ut av det og etterpå besøke leiligheten hans og lese mer om han, fortelle litt, det blir så mye gøyere. Det samme med Hamsun, du gjør noe ut av det, ikke bare sitte og lese boka liksom, vi blir bedt om å skrive ting, finne ut til selv, bruke leksikon og sånn, vi lærer ganske mye spennende, generelt da.

Henrik er ikke fullt så glad i nynorsk, selv om det ikke går så verst med ham og nynorsken. Han forstår alt han leser, sier han, og etter hvert har han lært seg det meste av grammatikken.

H: ...men allikevel nynorsk, det er klart, jeg kan ikke si at jeg liker nynorsk, men jeg skjønner jo at det er viktig å ikke miste nynorsk i Norge, det er klart det blir mye diskusjon om en skal beholde nynorsk i den norske skolen eller ikke, men vi bør vel beholde nynorsk, men ikke en så stor grad som mange videregående skoler har i dag - det er mange klasser som har mange elever som ikke får karakter i nynorsk, det blir jo litt inkonsekvent hvis det er så viktig, det, men det må være mulig å finne en middelvei.

Mer kultur og tolkning av litteratur

Om Henrik kunne bestemme hvordan norskfaget skulle være, ville han hatt enda mer litteratur, og han ville ha felles teaterforestillinger og flere tolkningssamtaler om de litterære tekstene.

I: Om du kunne lage ditt eget drømmenorskfag på ungdomsskolen?

H: Kanskje mer vurdert hvordan forskjellige bøker er skrevet, for eksempel *Herman*¹⁵⁸, finne ut hvordan de er skrevet og hvorfor de er skrevet akkurat sånn, virkemidler og sånne ting, det har vært lærerikt og verdifullt, det kunne vi gjerne ha drevet mer med, å vite litt mer om det, synes jeg hadde vært fint, og litt mer litteraturhistorie, men bare ikke ta Norge og norsk litteraturhistorie sånne ting, men gå på teatret og se nye stykker og sånn og snakke og diskutere sånne ting, sånne ting synes jeg er kjempegøy med norsk og så ha skrivdager, det er også viktig.

Det Henrik her blant annet ønsker seg, er tolkning av litterære tekster, det å arbeide med symbolske og metaforiske aspekter av det litterære språket. Det har de drevet med, og Henrik har fått smaken på det og ønsker seg mer. Henrik er kommet videre i sin utvikling som leser av litteratur, nettopp slik Joseph A. Appleyard (Appleyard 1994/1991) beskriver ungdomsleseren som har utviklet seg fra å være opptatt av handling og engasjement i handlende hovedpersoner, til å bli opptatt av gåter og tegn i teksten, noe Appleyard ser på som en ganske avansert tenåringsleser, på grensen til å bli en voksenleser.

Vi har allerede møtt Anne som leser Hamsun på egen hånd og begynner møysommelig å se en hermeneutisk sammenheng; i etterhånd når *Pan* er lest, skjønner hun faktisk det hun ikke skjønnte underveis, hun skjønner for eksempel hvorfor Hamsuns hovedperson måtte skyte hunden, Æsop. Vi skal se at Annes nye fascinasjon for underlige bøker, for eksempel av Hamsun, og Henriks behov for mer tolkning av litteratur, ikke er to spesielle tilfeller i C-klassen. Det samme vil komme fram i flere av de følgende intervjuene, og er tidligere omtalt i kapittel 4. Dette betyr ikke at elevene på Byskolen er mer avanserte intellektuelt sett enn elevene på Drabantyskolen. Det betyr at de er innenfor og søker mening gjennom en diskurs der tolkning inngår, og der litteratur inngår som meningstunge kulturelle artefakter.

¹⁵⁸ Lars Saabye Christensen: *Herman* (Cappelen: 1988)

Framtidsstrategier ..”ikke lærer, men”

Henrik har søkt allmennfag og deretter vil han studere, først i Norge og deretter i utlandet.

H: Min far gikk på et amerikansk universitet hvor du har masse amerikansk historie, og jeg tenker på økonomi, altså, du må ha litt økonomi i tillegg, foreldrene mine har firma, og jeg har hjulpet med forskjellige ting, og det synes jeg er kjempemorsomt, sånne ting og økonomi og da bør, da trenger jeg kanskje å være siviløkonom, men da får jeg ikke noe igjen for norsken, det jeg har mest lyst til, er å studere samfunnsfag og sånne ting på Blindern, men den eneste jobben jeg da kan ende opp med er vel lærer, men det er jo noe annet jeg har lyst til å satse på..

I: Men du kan vel kombinere litt?

H: Ja, ikke sant, hvis jeg tar samfunnsfag tre år på Blindern, og så drar til USA, så da jeg har veldig lyst til sånn, ja takk begge deler.

(...)

Om 15 år?

I: Du Henrik, om jeg møter deg et eller annet sted om 15 år, hvem er det jeg møter da?

H: Da møter du forhåpentligvis en meget rik mann..

(Latter)

I: Hva har den mannen gjort de siste årene?

H: Han har studert, han har en ganske lang utdanning, fem, seks år iallfall, han har mye jobberfaring fra Oslo, og han jobber innen enten klær og mote som salgssjef eller som siviløkonom.

I: Har han samboer?

H: Ja, du møter forhåpentligvis en ektemann.

I: Barn?

H: Ja, barn.

I: Hvor bor han?

H: Ja, hvis vi skal bo i Oslo, så må vi vel bo forhåpentligvis her i nærheten.

I: Fritida da?

H: Utrolig mye på ski i Alpene, det er så morsomt, fotball er bra, jeg er veldig aktiv i tennis og golf, jeg elsker å være aktiv.

Bourdieu analyserer samfunnet gjennom samfunnets symbolske hierarkier. De fungerer som *strategier* for posisjonering, eller det Burke kaller ”strategies for situations” (Gusfield 1989: 17). Henrik posisjoneres seg strategisk i avsnittet over. Det er fascinerende å se hvor strategisk han argumenterer når det gjelder utdanning. Hans elevdiskurs er full av emosjonelle utbrudd, først og fremst av hvor moro det har vært å ha norsk, og hvor fint det oppleves å ha blitt så mye flinkere. Men når han legger fram framtidsplanene som innebærer valg, er hans valg utelukkende strategiske, overhodet ikke emosjonelle. Vi ser at Henrik har litt av et dilemma. Han er begynt å bli stadig mer glad i norsk og samfunnsfag og får stadig bedre karakterer, men om han satser på slike studier, ”den eneste jobben jeg da kan ende opp med er vel lærer, men det er jo noe annet jeg har lyst til å satse på”.

Henriks familie har firma, og Henriks sosiale rom er stort og fullt av interessante muligheter, i Norge og ute i verden. Han satser derfor på siviløkonomistudier. Han løser sitt dilemma ved å tenke seg et langt studieforløp, der han studerer både i Norge og deretter i USA slik hans far har gjort.

Det er nærliggende å sammenligne Henriks strategiske resonnement her med hvordan elevene i A-klassen på Drabantyskolen forholder seg til det samme framtidsspørsmålet. Fredrik, for eksempel, elsker å drive med datamaskinen sin på fritida. Når intervjueren spør om ikke dette var noe å satse på som utdanning og yrke, svarer Fredrik ”jo, det er jo det jeg har lyst til”, men, fortsetter han, ”jeg vet jo ikke hva jeg har lyst til om tre år?” Derfor aner ikke Fredrik, som er mye mer skoleflink enn Henrik, hva han skal bli. Han må vente og se hva han har lyst til om tre

år. Henrik lever i en helt annen verden. Han *vet* at tar han den utdanninga han har veldig lyst til, så ender han opp som lærer, og det fører ham i feil retning, sosialt og kulturelt sett.

Kristian: ”... så spurte Eva ”hva skjer nå, liksom? Hva mener Nora nå, og med det vidunderlige og sånn?”

Kristian har gode minner fra barneskolen, men han er blitt en flinkere elev på ungdomsskolen, for eksempel i norsk, mener han.

(Int. Kristian C 0504)

K: Det var kjedeligere med norsk på barneskolen, da tok jeg det ikke så alvorlig, men nå tar jeg det mye mer alvorlig, og nå ser jeg ting bedre, for eksempel tegn og sånn, jeg har ikke, har ikke brydd meg om å tenke på det, nå ser jeg sånne feil mye bedre.

Dyktig lærer er viktig

Det var fint å begynne på ungdomsskolen, sier Kristian. Han ble fornøyd med klassen og lærerne. Og hva så med norskfaget? Kristian svarer med en vurdering av læreren, som han mener de har vært heldige med, ”aldri noe tull med Eva”.

K: Alt har vært bra med å ha Eva i norsk, og hun har nesten aldri vært borte, vi har hatt mange andre som har vært masse borte, Eva har vært der hele tiden, ikke gravid og sånn, Eva har alltid vært veldig flink til å lære bort, så hun er flink til å lære bort, har alltid vært der, og jeg liker henne, aldri noe tull med Eva, det er godt, virkelig bra med norsken.

Gøy å skrive, men ikke på nynorsk

Kristian synes det er moro å skrive, men det framgår av intervjuet at han ikke får de høyeste karakterene. Læreren har bare lest opp teksten hans en gang. Men han tar ikke det så tungt. Han synes det er gøy. Nynorsk synes han ikke er spesielt gøy.

I: Ja, er det noe du har likt i norsken?

K: Jeg synes det gøyest å skrive.

I: Noe du ikke liker?

K: Inkluderer det nynorsk, synes egentlig at nynorsk ikke er så veldig nødvendig egentlig, men når man først er inne i faget og har en time, er det egentlig o.k..

(...)

I: Det med nynorsken, har du tenk på at vi har det, hvorfor mener jeg?

K: (Uklart) ..synes jeg at det er bare dumt, jeg skjønner at om du jobber i staten og får et brev fra en bonde i Odalen, så må du svare på nynorsk, men jeg synes heller det skulle være et kurs for dem som jobber der. Jeg skjønner ikke hvorfor absolutt alle skal drive med det.

”Det er viktig å lese”

Kristian er begynt å lese mer på ungdomsskolen. ”Ja, jeg leser mye mer nå, det er på grunn av lesetimene med Eva, det har fått meg til å lese mye mer. Jeg leser hjemme også nå, på sengen, jeg tar kanskje med den boka fra lesetimen eller omvent.” Han har også hatt glede av litteraturen i norskfaget.

I: Fortell om noe du husker som dere har lest på skolen?

K: Husker at vi leste en bok som Oskar Braaten, tror jeg det var, har skrevet. Vi skrev logger og leste. Eva leste mest, hun satt og leste, liksom, og vi skrev om det etter hvert, jo, det var fint, egentlig. Det forteller liksom en hel verden, to liksom helt forskjellige klasser, en hadde det helt forferdelig, liksom, de andre hadde det veldig bra –for de som

var der liksom - så det er liksom en bok som handler om at livet ikke alltid har vært lett for de som levde på den tiden, så husker jeg vi leste *I et speil i en gåte*, og den var også fin, synes, jeg, den var liksom så rolig og veldig sånn dyp, synes jeg.

I: Fortell om den gamle litteraturen, husker du noe av det?

(...)

K: ... før jul, så leste vi *Et Dukkehjem*.

I: Hvordan var det?

K: Jo, det synes jeg var veldig gøy fordi da sto vi i klasserommet, og vi var liksom skuespillerne, vi spilte de forskjellige personene, og vi fikk beskjed om hvilke sider vi skulle spille, og vi spilte da for hele klassen, vi forberedte oss fra dagen før, og så kunne vi tenke på det. Jeg synes det var veldig greit, ellers hørte vi på hverandre eller så spurte Eva "hva skjer nå, liksom?" Hva mener Nora nå, og med det vidunderlige og sånn? Så skrev vi om det etterpå.

(...)

I: Hva med nyrealisme, Hamsun og Undset?

K: *Markens grøde*¹⁵⁹ leser jeg hjemme.

I: Er det lekse?

K: Nei, jeg leser i den selv.

I: Leser du den selv. Er den bra?

K: Ja, den er bra. Begynte på *Kristin Lavransdatter*¹⁶⁰, men den var litt langtrukken..

Kristian får mye ut av å jobbe med kanonlitteraturen. Spørsmålet om hva Nora mener med "det vidunderlige" er for Kristian blitt et relevant spørsmål. Han går inn i de kulturelle feltet som ikke stiller spørsmål om Ibsens relevans. Men Kristian går enda lenger. Kristian føler seg *forpliktet* overfor kulturell kapital. Han leser *Markens grøde* hjemme på egen hånd, og han begynte å lese *Kristin Lavransdatter*, men ga opp fordi den var "litt langtrukken".

Om 15 år? Strategiske tanker om framtida

Kristian har aldri vært i tvil om hvor han skulle søke videregående skole.

K: Ja, det var et lett valg. Jeg har alltid visst at jeg skulle ta økonomisk linje, da, jeg har ganske store forhåpninger til meg selv. Jeg skal ha et eget firma – drive firma med noe som er nyttig og morsomt, for eksempel design eller noe sånt. Jeg må jo ha en utdannelse etter økonomisk linje, da. Har lyst til å studere i utlandet, New Zealand eller Tyskland., Frankrike høres også morsomt ut.. Økonomi, business, sånne fag... Jeg håper jo på en normal framtid, selvfølgelig, hvor jeg er lykkelig og sånn.

Om 15 år: Samfunnsengasjert gründer

I: Ja, nå skal vi snakke litt om framtida. Om 15 år, for eksempel, da er du en voksen mann på 31 år. Da møtes vi et eller annet tilfeldig sted. Hvem møter jeg da, tror du? Hvem er den Kristian jeg møter, og hva har han gjort i disse årene?

K: Du treffer en mann som driver et eget firma i Oslo. Jeg vil nok ikke flytte ut av Oslo, men jeg har kanskje en flott gård på landet der man kan kjøre til i julen og sånn.

(Latter)

K: Jeg bor et sted i byen, kanskje leilighet eller hus, vet ikke helt.

I: Familie?

K: Ja, det går bra, kone.

I: Hva driver hun med?

K: Hun er advokat eller arkitekt eller noe sånn.

I: O.k. Barn?

K: Ja, kanskje ett.

¹⁵⁹ Knut Hamsun: *Markens Grøde* (1917)

¹⁶⁰ Sigrid Undset: *Kristin Lavransdatter (Kransen, Husfrue, Korset)* (1920-22)

I: Er det en samfunnsengasjert ung mann jeg møter?

K: Ja, det tror jeg, jeg har lyst til å starte et eget buss-selskap også, for det er altfor dårlig det vi tilbys. Jeg kan komme til å være med på kampanjer for bedre buss og sånne ting, det kunne fungert mye bedre. Hvis vi sammenligner med Danmark, for eksempel, hvor det er mye, mye bedre. Jeg skjønner godt at folk tar bilene sine når det er så dårlig tilbud.

I: Holder du med et bestemt politisk parti, tror du, jeg mener fremdeles om 15 år, altså.

K: Jeg liker nok høyre, men unntatt Kristin Clemet.

I: Hun er vel gått av, om 15 år, tror du ikke?

(Latter)

K: Kristin Halvorsen er en flink politiker, men hun står for helt feil ting. Carl I. Hagen er flink, jeg liker Fremskrittspartiet en del, men det kommer jo litt an på hvordan framtida kommer til å bli i landet.

I: Ja, det har du helt rett i.

Allerede som 16-åring er Kristian en offensiv ung man med mange prosjekter, planer og meninger. Prosjektene *forutsetter* at han opprettholder den sosiale statusen hans egen familie har. Han tenker som om det var gitt. Han uttaler seg om politikk og politikere, han mener buss-selskapene er for dårlige her i landet. Han ser seg selv som en dynamisk og handlende aktør på livets scene, og den scenen er stor for Kristian. Han vil ut i verden først. Deretter tilbake for å ordne litt opp i forholdene hjemme i Norge.

Trygve: ”Ja, jeg synes det er bra at vi leser Ibsen, (...) for det at vi, ja, det har jo noe med norsk å gjøre, det er jo norsk litteratur, ja, hele pakken, det største vi noen gang kunne hatt”.

Presentasjonen av Trygve skal bli kortere enn de andre. Trygves livsverden og syn på verden er nokså lik de to andre. De tre får representere flere nokså målbevisste gutter som har nokså likt syn på mange ting i denne klassen. Trygve bor sammen med foreldre og søsken. Han er sosialt trygg, blid og høflig, men samtidig kritisk til mange ting. Han er ingen skolestreber, understreker han. Det går greit på skolen uten at han jobber altfor mye. Han regner med at det holder. Han er heller ikke spesielt svak i noen fag. Sånn midt på treet, sier han. Greit nok, det.

Han likte seg godt på barneskolen, husker han, men syntes skolebygningene hadde trengt en skikkelig opp-pussing. Men miljøet, det var hyggelig. Lærerne derimot, var ikke spesielt flinke, mener han. Når det gjelder lesing, husker han at de leste Harry Potter i 7. klasse, men da hadde han selv allerede begynt å lese den på engelsk:

(Int. Trygve C 0504)

T: Nei, jeg leste den på engelsk, jeg synes den var så dårlig på norsk.

I: Så du leser engelsk, hvor lenge har du gjort det?

T: Fra 6. klasse sirka

I: Er det noen grunn at du skulle være så god i engelsk?

T: Nei, jeg er vel flink i engelsk fordi jeg leser på engelsk.

Skrijving på skolen

Trygve har heller ikke spesielt sterke meninger om norskfaget på ungdomsskolen. Det avhenger litt av situasjonen hva han liker:

T: Skrivedagen, for eksempel, kan være veldig morsom hvis du har noe interessant å skrive om; skrijving i det hele tatt blir kjedelig om oppgavene er kjedelige.

I: Så du mener det er avhengig av oppgaven?

T: Ja.

I: Men jeg synes oppgavene er veldig åpne, du får gjerne et bilde og kan vinkle det som du vil.

T: Ja, de kan virke åpne, men min erfaring er at det likevel blir begrenset hva du kan skrive, du har gjerne en tanke i hodet når du begynner, og så passer det dårlig på oppgaven.

Kulturarv er viktig, men ikke sånn ”kulturarv-tull”

Det er en ting Trygve liker dårlig med norsken, og det er nynorsk.

T: Nynorsk, jeg synes nynorsk er utrolig kjedelig, og jeg ser ikke poenget med det.

I: Har du noen forestilling om hvorfor vi har det?

T: Ja, jeg tror det er noe sånn derre kulturarv-tull, at vi må ta vare på den norske kulturen og ha vårt eget fine språk eller noe sånt no..

I: Så du har ikke noe sans for det argumentet?

T: Nei, jeg synes det burde være et valgfang. Jeg, jeg synes nynorsk er omtrent like mye kultur som samisk for meg.

Trygve ser altså ikke noen grunn til å lære nynorsk på skolen, noe han mener er sånn derre ”kulturarv-tull”. Men når vi kommer til spørsmålet om Ibsen og kulturarven fra 1800-tallet, er han absolutt for kulturarven. Ibsen er ikke tull.

I: Hvis vi går tilbake til den gamle litteraturen fra 1800-tallet.

T: Ja, Henrik Ibsen, ja, for eksempel.

I: Ibsen, ja.

T: Ja, jeg synes det er bra at vi leser Ibsen, sånn som vi har lest *Et dukkehjem* og sånn, for det at vi, ja, det har jo noe med norsk å gjøre, det er jo norsk litteratur, ja, hele pakka, det største vi noen gang kunne hatt.

I: Mmm, ja, så det er all right, synes du? Husker du noe fra hvordan dere jobba med det?

T: Ja, vi leste, vi tok og leste hver gruppe, vi fikk utdelt en del av stykket og så tok vi og spilte den delen vi fikk.

I: Mmm. Da fikk du med deg hele handlingen?

T: Mmm

I: Var det o.k?

T: Ja, ja. Jeg likte det rett og slett.

I: Ja.

Trygve har satt media og kommunikasjon som førstevalg på videregående skole. Allmennfag gir bare studiekompetanse, sier Trygve, ikke noe ekstra. Han tenker også her strategisk. Han mener at tar du allmennfag, får du studiekompetanse; tar du medie og kommunikasjon, får du studiekompetanse pluss noe ekstra.

Om 15 år? Gode utsikter..

I: Hvis jeg møter deg om 15 år, hvem tror du at jeg møter da?

T: Det har jeg faktisk ingen anelse om, for jeg aner ikke hva jeg skal bli, men det kan hende du ser meg som en rik advokat, eller nyutdannet advokat ville det heller være.

I: Mmm

T: For studiet tar så lang tid.

I: Ja.

T: Så enten så er jeg vel en nyriking, eller så er jeg vel nettopp kommet ut i jobb etter et langt, langt studium.

I: Så har du masse studiegjeld?

T: Ja, det går nok bra, jeg skal vel tjene godt!

(Latter)

I: Det sies at jus er det kjedeligste studiet og det morsomste yrket?

T: Ja, men hvis du vil bli det, så blir du mye mer motivert for studiene enn når du går på skolen, ikke sant?

I: Mmm, men hvorfor advokat?

T: Nei, det er jo bra yrke, jeg tenkte heller på forretningsadvokat eller rettsadvokat, forretningsadvokat tar jo oppdrag.

I: Ja.

T: Jeg har alltid vært fascinert av rettssaker, og det virker litt sånn bra det å kunne gjøre noe for folk, jeg tenker forsvarer.

I: Ja, jeg skjønner. Kjenner du noen advokater?

T: Ja, faren til en i klassen min er advokat, forretningsadvokat.

I: Hva slags liv lever du ellers da?

(Pause)

I: Bor du her i området, eller hvor bor du?

T: Jeg tror nok jeg bor i Norge.

I: Ja.

T: I Oslo.

I: Mmm

T: Svært hus, har jeg.

I: Svært hus, ja?

T: Badebasseng, bra bil, det beste jeg kan få der, og da, og så reiser jeg vel mye.

I: Ja.

T: Til Italia og Frankrike og sånn.

I: Mmm. Og så har du en samboer, kanskje?

T: Ja, kanskje gift eller samboer eller..

I: Barn?

T: Jada.

I: Og så tenker vi oss at du blir intervjuet om skoletida. Hva sier du da?

T: Nei, det avhenger av hvordan skolen har utviklet seg når jeg blir voksen, for hvis skolen er blitt sånn at du bare kan ta en pille, og så er det gjort, så kommer jeg vel til å fortelle om alt slitet det var da jeg var ung.

(Latter)

I: Og all nynorsken du måtte ha.

T: Ja, nettopp, hva er det for noe, spør intervjueren.

(Latter)

T: Ja, da skal jeg lekse opp!

(Latter)

Trygve tenker seg ei framtid med rause økonomiske rammer. Han markerer seg med en klar og nokså skråsikker diskurs om et liv med rom for kulturell kapital, men ikke nynorsk, og med klare synspunkter på hva som er galt med skolen og norskfaget, at skolebygningene var for dårlige på barneskolen, og at heller ikke lærerne var helt patent. Dessuten mener han at oversettelsen av Harry Potter var så dårlig at han valgte å lese den på engelsk allerede som 12-åring. På slutten markerer han både humor og selvironi. Det som er typisk for Trygve, er at han bryr seg, han uttaler seg om samfunnet rundt seg. Han er samfunnsengasjert og synes at mye er dumt i landet vårt. Han er inne i en diskurs der man bryr seg, og så gjør man noe med det. For eksempel å ta avstand fra en dårlig oversettelse av Harry Potter. Vi så at Kristian over var inne i den samme diskursen. De to ser seg selv som aktører på en stor scene der de ser mange muligheter for endring og initiativ. Henrik er i samme rom av muligheter, men han synes han må ta to-tre år på Blindern først før alvoret begynner, kan en kanskje si. Det er blitt så gøy med norsk og samfunnsfag.

Godt gifte jenter med spennende karrierer:

De tre jentene vi nå skal møte, er like solid diskursivt forankret. De er på vei inn i den samme verden som de tre guttene.

Jenny: ”Jeg er flink i grammatikk fordi jeg har dysleksi, da har jeg vel likt dette hvor det ikke var så mye å lese, en kunne bli flink i norsk på den måten”.

Dysleksi på godt og vondt

Jenny bor sammen med både mor og far. Hun gledet seg til å begynne på skolen, og hun likte seg og jobbet veldig mye. Jenny er både glad i norskfaget og i norsklæreren sin på ungdomsskolen. Det er verdt å merke seg, for Jenny har dysleksi, og hennes fortelling som er progressiv som de andre som har vært presentert i denne klassen, handler først og fremst om å *overvinne* dysleksien, og det er hun i ferd med å gjøre; ikke i den forstand at den forsvinner, men slik at hun er blitt flinkere til leve med den uten at den hemmer henne for mye. Jenny er veldig bevisst sin dysleksi. Hun kjenner derfor sine svake og sterke sider bedre enn de fleste. De svake må overvinnes, de sterke må styrkes. Hun satser på å jobbe med tall, og ikke bokstaver, når hun blir voksen. Hun er opptatt av grammatikk som hjelpemiddel, og hun har oppdaget at grammatikken gjør at hun behersker nynorsk bedre enn mange andre som hun sammenligner seg med. Dysleksien hjelper henne altså til å bli god i nynorsk.

Skriving

(Int. Jenny C 0504)

I: Fortell litt om hvordan du klarer skrivingen.

J: På barneskolen var det, jeg jobbet alltid med en venninne, så skrev hun, og jeg diktet. Hun har aldri skrivefeil, men jeg hadde mer fantasi, vi fikk alltid god karakter eller sånn. Nå skriver jeg på pc, da, jeg må alltid ha mye tid til å se gjennom, så jeg har noen ganger lite tid, det er irriterende, men det går egentlig ikke så verst når en har pc, og det kan jeg jo fortsette med, ikke sant?

I: Du tenker på videregående, nei, det blir ikke noe problem. Du gruer deg ikke til tentamen, da?

J: Bare engelsk, men ikke norsk, om natten drømmer jeg en historie, så skriver jeg den på tentamen, det har jeg gjort mange ganger. Man må jo tilpasse litt, men det går.

I: Det har jeg aldri hørt om før.

(Latter)

J: Det stemmer, det går bra, ikke noe problem, med litt tilpassing, da.

(Latter)

Grammatikk er bra

Jenny ble lest for som barn og fikk tidlig lydbøker på grunn av dysleksien. Hun hadde en lærer som drev mye med grammatikk i norsktimene, og det likte hun. Da behøvde hun ikke å lese så mye, ”en kunne bli flink i norsk på den måten”.

J: Jo, på barneskolen lærte vi veldig mye grammatikk, vi holdt veldig mye på med det, og vi hadde en flink lærer, streng, men veldig morsom, og da, det var veldig fint det, for vi kunne det da vi kom her hvor vi nesten ikke har hatt grammatikk. Jeg er flink i grammatikk. Fordi jeg har dysleksi, da har jeg vel likt dette hvor det ikke var så mye å lese, en kunne bli flink i norsk på den måten. Har ikke lest så mye på grunn av dysleksien, men jeg bruker lydbøker, før, ikke så mye nå lenger, egentlig.

Nynorsk

I: Hvordan er det gått med deg og nynorsken på ungdomsskolen, jeg tenker på dysleksien da?

J: Nei, altså, jeg synes det er gått bra, egentlig. Det var litt vanskelig i starten, for vi startet helt på nytt, men det ble bedre etter hvert da, så det går ganske greit, synes jeg, jeg har noen ganger fått bedre karakter i nynorsk enn bokmål, altså, kanskje fordi da får jeg nytte av all grammatikken fra barneskolen? Ja, det er jo det jeg kan, derfor er jeg bedre i nynorsk, for der gjelder grammatikken, da må du tenke grammatikk hele tiden.

I: Har du tenkt på det, hvorfor vi har nynorsk i norskfaget på skolen, eller hvorfor vi har det?

J: Store deler av landet har jo nynorsk, vi skal jo kunne forstå hverandre, så ja, ja, så var det jo unionen med Danmark, og vi hadde det danske språket, og noen ville lage det norske språket slik folk snakket det, Ivar Aasen, ja, han reiste rundt og samlet inn forskjellige dialekter og sånn.

I: Mmm

To måter ”å bruke” dysleksi på

Jenny er bevisst at hun er dyslektiker, men for Jenny er denne bevisstheten en utfordring som hun stadig finner mer ut av. Hun opplever at hun er flinkere enn mange av de andre i grammatikk, og at dette gjør nynorsken lettere for henne enn for de andre. Hun får av og til bedre karakter i nynorsk enn i bokmål. Mona i B-klassen på Drabantbyskolen hadde også dysleksi. Karaktermessig lå disse to jentene nokså likt i den perioden jeg fulgt klassene deres, begge fikk karakterer rundt 4. Mona bruker dysleksien til å forklare ting som gjør livet som elev vanskelig. Jenny finner strategier for å vise hvordan den kan overkommes. De er inne i to ulike plottstrukturer der et problem som dysleksi får ulik funksjon. Hos Jenny skal den overvinnnes, hos Mona er den skjebne. Dette er ikke noe de ”velger”. Det er slik de tolker verden, iallfall akkurat nå.

Litteratur som tolkning, men også mer grammatikk

Det har gått bra med Jenny i norsk. Hun skryter av læreren som hun synes har vært kjempeflink. Om hun skulle gi et terningkast til norsken, måtte det bli fem. Hun snakker begeistret om arbeidet med litteratur.

I: Du fortell om den gamle litteraturen da? Er det noe du husker spesielt godt fra 1800-tallet?

J: *Et dukkehjem*, husker jeg veldig godt.

I: Hvordan var det?

J: Det var kjempespennende, men ikke når du bare leser det, altså, men når du begynte å forske i det, det var ganske gøy, når du snakker om det i klassen etterpå er det kjempespennende.

(...)

Du vet, tolkning og sånn, analyse og sånn og lære å bruke ...å forske i tekstene, ja, det synes jeg er kjempebra, ojjj, så ser du plutselig, ojj, er det det han har ment, er det derfor han skriver det, er det slik en kan forstå det? Det har vært gøy. Da har det gått mange lys opp for meg.

I: Hva har du opplevd som mest negativt da, jeg tenker fremdeles på norsken.

J: Alt du lærer, er jo viktig, men jeg vet ikke hva det skulle det være, en har vel bruk for det meste, det verste, vet ikke egentlig, er litt redd for rettskrivingsøvelser og sånn, men det vet jeg jo grunnen til.

I: Du, om du kunne bestemme hvordan norskfaget skulle være, hva ville du ha gjort da?

J: Da ville jeg hatt mye mer tolkning av dikt og sånn, men også grammatikk, kanskje mer av det også. Ellers er jeg jo fornøyd. Jeg ga jo en femmer til norsken.

I: Du gjorde jo det.

Jenny er også gått over til å tolke litteratur, det hun kaller ”å forske i det”, ”er det derfor han skriver det, er det slik en kan forstå det?” Det synes hun er ”kjempespennende”.

Om 15 år? Da er Jenny statsautorisert revisor

Og om 15 år, da har Jenny valgt strategisk: Hun vil ha et yrke med flere tall enn bokstaver, så blir det lettere å leve med dysleksien:

I: Nå spør jeg deg om framtidsplaner, har du begynt å tenke litt framover?

J: Jeg har tenkt å bli statsautorisert revisor?

I: Statsautorisert revisor? Auu, jeg vet nesten ikke hva det er.

(Latter)

J: Og først handelsgym, liker jeg det, så fortsetter jeg.

I: Du nå drømmer vi litt, enda lenger framover. For eksempel om 15 år. Da møter jeg deg et tilfeldig sted. Hvordan gikk det, spør jeg da. Hvem er det jeg møter? Du er vel blitt 31 år?

J: Da er jeg partner i et revisorselskap, og så er jeg akkurat blitt gravid, jeg bor i Holmenkollen eller på Aker Brygge, det er ganske koselig.

I: Samboer?
J: Ja, samboer.
I: Hva driver han med, tror du?
J: Han er advokat, tror jeg.
I: Og du er gravid?
J: Mmm

Jenny ser seg selv som etablert karrierekvinn, og som de fleste andre i denne klassen i høyeste økonomiske skikt. Dysleksien er til å leve med for Jenny. Hun satser på tall i stedet.

Katja: ..”for jeg vil vite hvor jeg ligger hele tiden, så kan man jobbe mot noe”

Skolen skal ikke bare være moro

Katja er flink på skolen, svært verbal og trygg. Som mange andre i denne klassen vurderer hun skolen i forhold til faglighet. Det faglige er overordnet kos, selv om dette også er viktig. Katja forsvarer kjedsomheten som av og til rammer elevene. Det må bare til. De må lære det de skal. Katja er også opptatt av om lærerne er flinke. Hun husker svært godt og gir konkrete eksempler på hva læreren har gjort for å lære dem mest mulig.

Katja vet hva hun vil, og hva hun skal med livet sitt. Hun er flink til å tegne, og det vil hun bruke i framtida, men ikke for å bli kunstner, det er ikke attraktivt i hennes sosiale rom, hun tenker mer i retning av design eller arkitektur. Norskfaget er ikke spesielt viktig i den sammenhengen, men likevel er hun opptatt av kvalitet i faget. Barneskolen var bra på den måten. Grammatikkprøver, for eksempel, ble gøy fordi de fikk premier.

(Int. Katja C 0504)

I: Hva med norskfaget? (på barneskolen, min anm.)

K: ...husker egentlig ikke, husker vi holdt mye på med grammatikk og de tingene der, og vi hadde grammatikkprøver, og da fikk vi premier, en kjærlighet eller noe, og det syntes vi var topp, grammatikk kan jo være kjedelig, men det ble gøy fordi vi visste om premien.

(...)

I: Husker du mest grammatikk og mindre litteratur?

Ja, det er det jeg kommer til å tenke på...

I: Begynte du å lese selv?

Jeg, jeg leste litt selv, *men jeg leste ikke så mye som jeg burde*. Jeg brukte faktisk lang tid før jeg begynte å lese, men da jeg endelig lærte det, leste jeg litt, Roald Dahls bøker og sånn.

I: Leste foreldrene dine?

Ja, hver kveld leste de. Og så har jeg hatt lydbøker. Det er koselig.

I dette utsnittet der Katja forteller om barneskolen, ser vi spor etter en tradisjonell folketeoretisk diskurs om skolen. Skolen skal ikke være bare moro, mener Katja. De gode lærerne får selv grammatikkprøver til å bli moro. Hun evaluerer seg selv metakognitivt: ”men jeg leste ikke så mye som jeg burde”. I denne uttalelsen har hun gjort de voksnes stemme til sin.

Karakterer

Hun blir senere spurt om hvordan det var å få karakterer på ungdomsskolen.

I: Hva med karakterer, hvordan var det i begynnelsen?

Jeg gledet meg veldig til å få karakterer, for jeg vil vite hvor jeg ligger hele tiden, så kan man jobbe mot noe, så jeg synes det er veldig bra å få karakterer.

I sitatet over ser vi også tydelige spor etter den samme diskursen. Man må som elev ”jobbe mot noe”. Karakterene er derfor nødvendige. Hun presenterer norskfaget innenfor den samme diskursen. Noe er kjedelig, eller ”høres kjedelig ut”, men takket være en flink lærer, så går det bra. Det kjedelige må læres. Dessuten verdsetter hun skrijving i norskfaget ”der en kan bruke fantasien”. Fantasi som ”fri” og en antitese til nytte og hardt arbeid er også et vanlig element den samme diskursen.

Nyttig og gøy med norsk på ungdomsskolen

I: Hva med norsk på ungdomsskolen?

K: Det jeg liker godt, er at noe kan høres kjedelig ut, det er liksom, men Eva kan alt så innmari godt, og hun har en veldig bra måte å undervise på, hun vet når hun har snakket lenge nok, og da vet vi at hun stopper før vi er slitne og derfor er, og vi blir med hele tiden.. hun ja..ellers driver vi med å skrive noveller og eventyr og alt sånn, og det liker klassen vår innmari godt.. veldig morsomt, når vi har mye lekser, kan det jo være litt dumt å måtte skrive en hel novelle, men når vi da.. har tid og kan sitte og kose oss med en novelle, så synes alle at det er innmari gøy, for det er jo fint å kunne bruke fantasien, og det er det jo ikke så mange fag en kan gjøre det med, men det kan en i norsk..det er veldig gøy.

(...)

I: Er du blitt bedre, flinkere, synes du?

K: Ja, det har jeg merket på karakterene, og jeg har merket at jeg skriver mer, er mer obs på å bruke sjangerting og sånne ting og virkemidler eller er blitt streng på det, og det er bra, en må kunne det, før trodde jeg at det bare var å skrive i vei.

Må man, så må man

Hun forsvaret nynorsk på samme måten. Hun liker det ikke, men læreren hjelper dem så det ikke blir så vanskelig.

I: Har du tenkt på hvorfor vi har nynorsk?

K: Jeg liker jo egentlig ikke så veldig godt nynorsk.. men jeg synes vel, på en måte har det blitt, jeg synes ikke det har vært så veldig vanskelig, ..nei, for vi kom så fort inn i det. Eva har jo vært flink til å lære oss det. De andre klassene begynte mye senere enn oss, vi begynte med det samme, så det har vært lettere for oss enn for de andre klassene som kom så sent inn i det. Hun begynte med det med en gang vi begynte her. Det har vi fått veldig mye igjen for, men vi har på en måte ikke fått så dårlig forhold til nynorsken fordi hun har gjort det så enkelt, og hun kan det så godt, og hun liker det, og sånn at det er, da blir det mye mer spennende, for mange av de andre lærerne, de liker ikke nynorsk, og da blir det så kjedelig, men Eva elsker nynorsk, og da, og det er veldig mye dikt og sånn i nynorsk, og det liker hun, så jeg får på en måte, jeg synes det er greit å ha nynorsk, men det er ikke det jeg liker best.

I: Hvorfor er nynorsk en del av norskfaget, tror du?

K: Nei, jeg synes egentlig ikke det er så veldig god grunn til det.

(Latter)

Litteraturen i norskfaget og kulturell kapital

Når det gjelder litteraturen i norskfaget, får Katja lite ut av å lese utdrag og korte tekster i læreboka. Men så snart læreren begynner å fortelle mer rundt tekstene, husker hun mer. Det hun husker veldig godt, er Henrik Ibsens *Et dukkehjem*. Dessuten synes hun ”det er veldig morsomt å ha lest Ibsen og sånn”, ”det er vel sånn man burde kunne egentlig, man burde kunne de gamle kjente bøkene, liksom”.

I: Har du tenkt på om det er noe poeng å kjenne til Ibsen? Hvorfor akkurat Ibsen?

K: Det er jo morsomt fordi det er jo nokså moderne ting det handler om selv om det er i en annen tid – det er jo ting en kan forstå har vært vanskelige før. Så jeg synes det er veldig morsomt å ha lest Ibsen og sånn selv, men jeg vet vel ikke riktig hvorfor det er viktig akkurat .. det er vel sånn man burde kunne egentlig, man burde kunne de gamle kjente bøkene liksom.

I: Så det likte du?
K: Innmari godt, ja.

Litteraturhistorie

Katjas klasse leser litteraturhistorie i tilknytning til arbeidet med konkrete verk. De leser ikke langs en tidslinje, men som tema eller i arbeid med en konkret forfatter. Katja er opptatt av at litteraturhistorie også er kunsthistorie i vid forstand.

K: Jeg tror ikke jeg kunne ha klart å si rekkefølgen..for de forskjellige, sånn realismen og nyrealismen og sånn..jeg kunne ikke ha sagt rekkefølgen på de ..men jeg kunne vel ha snakket om de forskjellige sjangrene..ja det kunne vel.
I: Ja så du kunne ha snakket om realismen eller noe annet, men ikke om flere perioder i rekkefølge..
K: Ja, jeg kunne jo ha klart det om jeg hadde lest til en eksamen, men jeg kunne ikke ha klart det akkurat nå uten å forberede meg.
I: Hvordan har du på en måte følt når du har drevet på med det, har det vært, eh..greit liksom eller kjedelig?
K: Nei, jeg synes egentlig det har vært veldig greit, for at inne i dette så får vi jo med oss ikke bare litteraturen, men vi får med oss kunst og sånn... og det får vi bruk for i kunst og håndverk fordi jeg elsker tegninger og malerier og sånne ting, og da har vi jo vært på forskjellige museer og sett på kunst og sånn, og det synes jeg er utrolig morsomt. Så det liker jeg, det er absolutt noe av det jeg liker best, i norsken også, og vi blander fag, og det går litt inn i hverandre.

Samtidslitteratur

I Katjas vennekrets leses samtidslitteraturen, og de følger med på mediens omtale av litteraturen. Hun vil gjerne lese gode bøker som er morsomme.

I: Hva liker du best å lese?
K: Jeg liker morsomme bøker, nå leser jeg *Pornopung*, den er kjempemorsom, jeg likte også godt *Naiv*. *Super*¹⁶¹ og sånne bøker.
I: Har du hørt andre anbefale for eksempel *Pornopung*?
K: Ja, den hørte jeg om fordi det var en jente jeg ble kjent med som jeg visste hadde god humor, og hun sa den var morsom, så jeg kjøpte den, og den har jo vært skrevet mye om, og den har fått veldig god kritikk, og jeg liker den veldig godt.

Om 15 år? ”Kjempekjent” og ”famiemor”

I: Hva med framtida, hva har du lyst til å gjøre?
K: Det har jeg tenkt innmari mye på fordi jeg liker så godt å tegne, men jeg tenker meg vel det som en hobby, for jeg vil ikke bli kunstner eller noe sånn.. men.. og så er jeg veldig ordentlig av meg, så jeg kunne bli en designer eller arkitekt eller noe sånn at det samtidig er noe mer viktig enn å være kunstner på en måte, men, eh, det vet jeg ikke helt ennå, jeg er ikke så vant med, jeg har vel ikke helt satt meg sånne mål ennå.

Katja liker å tegne, ”men vil ikke bli kunstner eller noe sånn”. Hun er veldig ordentlig av seg, sier hun, ”så jeg kunne bli en designer eller arkitekt eller noe sånn at det samtidig er noe mer viktig enn å være kunstner på en måte”. Å være kunstner er ikke ordentlig eller viktig i Katjas sosiale rom. Hun tenker seg altså inn i et sosialt rom der det er bruk for hennes kunstneriske evner, men samtidig ”er noe mer viktig”.

I: Om jeg møter deg om 15 år, hvem møter jeg da, da er du 31 år?
K: Da er jeg en kjempekjent designer som alle har hørt om!
(Latter)
I: Hvor bor du om 15 år, tror du?

¹⁶¹ Erlend Loe: *Naiv. Super* (Cappelen: 1997)

K: Nei, jeg har vel en leilighet her, men jeg bor vel i Frankrike eller Italia eller noe sånt.

I: Hvem er du ellers?

K: Alle vennene mine, det har vi snakket om, og de tror at jeg kommer til å bli veldig familiemor.. så jeg tror at jeg har en familie da.. de tror ikke jeg blir sånn arbeidskvinne, så det tror de ikke jeg blir.. ja, jeg kommer nok til å jobbe, og alt mulig sånn, men jeg kommer til å bli veldig mor, da.

I: Du har en mann da? Hva driver han med, tror du?

K: Han kan få gjøre hva han vil.

(Latter)

I: På fritida er jeg med barna mine og mannen min så mye jeg kan, vil jeg tro, og reiser til alle leilighetene.

(Latter)

Katja er litt streng. Det er en litt streng diskurs hun tenker innenfor. Skole skal ikke være lek eller tull og tøys. Ingen har vondt av litt pugging. Hun tenker seg ei framtid med leiligheter i flere land, med familie og yrke som ”kjempkjent designer”.

Miriam: ”Men de er litt dramatiske de bøkene vi har lest, jeg har vært mer vant med sånne jentebøker, du vet..”..

Miriam bor sammen med mor. Hun har et godt forhold til skolen, også til norskfaget. Hun er ikke så veldig flink på skolen, iallfall ikke sånn karaktermessig sett, hun synes kanskje karakterene har stått litt stille. Hun synes selv hun er blitt flinkere i norsk, iallfall.

Miriam leser

Miriam er glad i å lese, og mor leste også mye for henne før, og hun fikk bøker til jul og bursdager. Hun leser fortsatt mye på ungdomsskolen. Som Katja irriterer hun seg over utdragene de ofte leser i norsktimene. Miriam vil lese hele bøker.

(Int. Miriam C 0504)

I: Har det vært koselig i norsken eller kjedelig?

M: Noen gang er det veldig, veldig koselig i norsken, sånn som i dag når vi har lest fra *Viktoria* og sitter og snakker om det etterpå, men noen ganger irriterer det meg at det er så mange utdrag vi leser. Jeg ville heller ha lest en hel roman. Det gir mer enn utdragene..

I: Du, hvis du skulle beskrive deg og norskfaget med et terningkast, hva ville du gi?

M: Fem minus..

I: Fem minus, ja..

(Latter)

..det er en solid karakter

(Latter)

M: Ja, Eva har vært flink, det må jeg si, det har vært mye fint.

Klassisk litteratur og kulturell kapital

Miriam likte som de andre i klassen, å jobbe med Ibsen og *Et dukkehjem*. Hun knytter bakgrunnstoffet om Ibsen mer til kulturhistorie, ”hva de hadde på seg og sånn, ja, sånne ting”.

I: Du hvis du tenker tilbake på litteraturen du har lest, er det noe du husker der?

M: *Et dukkehjem* husker jeg godt, da

I: Ja?

M: Vi har lest om Ibsen, ja, det var gøy.

I: Da har du kanskje likt å jobbe med gamle dager, litteraturen og sånn?

M: Ja, det er ganske morsomt.

I: Ja.

M: Og det er morsomt å få vite hva de hadde på seg og sånn, ja, sånne ting.

I: Ja, du mener klærne og.

M: Ja, det synes jeg var veldig morsomt.

I: Ja.

M: Hamsun har vi jo nettopp hatt om.

I: Ja. Men bøker da, litteratur?

M: *Ulvehiet* har vi lest, og så om en jente som døde, *I et speil i en gåte*.

I: Hva synes du om den?

M: Jeg synes den var søt.

I: Likte du, eh, *Ulvehiet*?

(Pause)

M: Ja, den var ganske søt den og. Men de er litt dramatiske de bøkene vi har lest, jeg har vært mer vant med sånne jentebøker, du vet, så de er litt annerledes enn det jeg har lest før, sånn triste for å si det sånn.

I utdraget over prøver Miriam å sette ord på noe som mange ungdomsskoleelever opplever i møte med den klassiske litteraturen. Hun er en ivrig leser, men sier selv at hun leser mest ”jentebøker”. Hun er ikke ennå kommet fullt så langt i sin utvikling som leser som mange andre i denne klassen, men Miriam er på vei, og det er hun også klar over.

Hun viser til *Frendeløs* som har vært en viktig tekst for henne. Hun befinner seg ennå i en slags plottfascinasjon, hun leser for å se hvordan det går (Appleyard, Penne 2001). Det skal helst ende i harmoni, og hun vil ha tilfredstilt sitt narrative begjær. Når hun skal beskrive bøker hun likte, sier hun for eksempel, ”ganske søt”. I hennes repertoar og forventning om bøker, er altså ”søt” et dekkende begrep. Derfor er det noe som skurrer litt når hun leser litteratur fra 1800-tallet: ”..Men de er litt dramatiske de bøkene vi har lest, jeg har vært mer vant med sånne jentebøker, du vet, så de er litt annerledes enn det jeg har lest før, sånn triste for å si det sånn”..

Vi har sett at mange i denne klassen allerede har utviklet andre lese måter, eller er i full gang med å gjøre det. Noen gjør det aldri, men fortsetter å lese for spenning. Det er dette som er norsklærerens utfordring når klassen skal møte litteratur som handler om mer enn å fortelle en god historie. Miriam tar det pent. Hennes klare bevissthet om sine egne reaksjoner på ulik type litteratur tyder på at hun er på god vei mot mer symbolske lese måter, og hun lever i en kultur der den klassiske litteraturen har gode kår:

I: Mmm du, har du tenkt på hvorfor man leser sånn litteratur på skolen?

M: Ja, det er jo sånne kjente forfattere som man burde lære om, og så er det fordi ungdommer i dag trenger trening på å lese og sånn, for vi leser kanskje ikke så mye som vi gjorde før, og som vi burde ha gjort.

Dessuten har hun fått med seg at det er viktig å lese ”for ungdommer i dag”. Og Miriam er nok på vei, velvillig som hun er og glad i å lese. Et annet sted i intervjuet uttaler hun seg om skriving. Hun synes det har vært spennende å prøve å skrive kåseri eller essay, for de fortellingene hun skriver blir lett litt klisje, mener hun. ”Eh jeg synes det er gøy å prøve å få til det, da, for historier og sånn det kan ofte bli litt sånn klisje, synes jeg da”. Miriam har lest seg til klisjeer, men nå ser hun selv hva en klisje er og prøver å skape noe annerledes. Det vil sannsynligvis også endre både lese måten og skrivemåten hennes. Hun vil snart legge klisjeene bak seg.

Om 15 år? Godt gift og kanskje ”kanal 24”

Miriam er ikke så veldig flink på skolen, så når hun drømmer om framtida, innarbeider hun noen realistiske strategier. Hun kom i sin framtidspannelse ikke inn på det første inntaket, men det andre.

Når hun drømmer seg videre, så innser hun, selv i fantasien, at det kan bli vanskelig å få gode nok karakterer. Hun innarbeider da at mor hjelper henne med leksene når det røyner på, og da går det.

I: Jeg møter deg om 15 år, hvem møter jeg da?

M: Ja, jeg kom inn på skolen, da.

I: Ja.

M: I andre inntak ikke det første, i det andre inntaket.

I: Mmm

M: Og så jobbet jeg ganske jevnt og trutt, da.

I: Mmm

M: Jeg fikk noen greie karakterer, og noen jeg ikke var fullt så fornøyd med, så da måtte moren min gi meg sånn litt ekstra skole på kveldene, da, bare for at jeg skulle få opp nivået litt, så det gikk ganske fint, så jeg kom ut med sånn passe høyt snitt.

I: Ja.

M: Og så klarte jeg å komme inn på Journalisthøgskolen hvor jeg da gikk der i to, tre år, tror jeg.

I: Ja.

M: Og, og så begynte jeg som lærling i Kanal 24, radiokanal.

I: Ja?

M: Sammen med en del andre og utdannet meg som radiovert, da.

I: Ja.

M: Og så prater jeg i radio.

(Latter)

I: Men hvorfor ikke tv?

M: Nei, fordi jeg er litt sjenert på en måte, jeg liker egentlig ikke å vise meg så veldig.

I: Mmm

M: Det er mye finere å sitte i radio, der jeg kan både snakke og være en sånn mystisk kjendis.

I: Ja, man kjenner igjen stemmen, hvor har jeg hørt deg før?

(Latter)

M: Og det synes jeg er veldig kjekt, da.

(Latter)

M: Og hva snakker jeg om, jeg har et program som heter "Dagens ungdom", og vi snakker om mote, eh, og om tilværelse og andre ting, og så har jeg kontakt med lytterne, de kan sende inn brev og tekstmeldinger, det er veldig gøy.

(Latter)

I: Hvor bor du da?

M: Kanskje jeg bor i min mors leilighet fordi hun har da flyttet ned til eldreboligen..

I: Bor du alene der?

M: Ja, jeg har kanskje en samboer, da.

I: Ja. Hvor møtte du ham, i Kanal 24?

(Latter)

M: Nei han møtte jeg med noen venner.

I: Hva driver han med?

M: Ja, han jobber, nei, han er advokat.

(Latter)

I: Han tjener kanskje bra, da?

M: Ja, han tjener bra, ja.

I: Ja, nettopp.

(...)

..Har dere fått barn?

M: Jeg er gravid.

I: Du er gravid.

(...)

M: Ja, og han har etablert seg i sin jobb, så nå er alt tilgjengelig, fin leilighet, og ja, og sånn, og kanskje vi skal plusse på etter hvert, for leiligheten er ikke så veldig stor. Nei, den passer best for to personer, så vi må nok flytte til noe større etter hvert.

De tre guttene og de fire jentene fra Byskolen som til nå er presentert, tolker sine livsbaner progressivt. De er fornøyd med norskfaget og finner alle mening i norskfaglige aktiviteter. De er blitt flinkere, spesielt til å skrive, og de er blitt interessert i litteratur. De er alle veldig glad de har Eva til lærer. De har alle valgt strategisk når de søkte på videregående skole. Dette valget er det første skrittet mot et mål de allerede nå kan se for seg.

Mariana går sine egne veier

Mariana: .. ”de står utenfor og kikker inn”

Mariana er en av de tre minoritetsspråklige elevene i klassen. Hun er flytende i norsk, verbal, blid og engasjert. Mariana er like begeistret for norskfaget som de andre, og for lærer Eva. Marianas familie kommer fra et land i latin-Amerika. Hun begynte i 4. klasse i Norge. Hun har flyttet flere ganger og gått på tre ulike skoler.

(Int. Mariana C 0504)

I: Jeg mener hvordan opplevde du selv å gå på barneskolen?

M: Ja, jeg vet ikke, det var jo noen ulemper også.

I: Ja?

M: Det var ganske mange utlendinger der og sånn, og så da var det ganske mye slåsskamper og sånn, jeg vet ikke, jeg hadde kanskje gitt en firer.

I: Ja, for det var ganske mye, for det var litt slitsomt for deg, synes du?

M: Ja.

I: Hva var det beste, og hva var det verste?

M: Jeg vet ikke, det beste? Vi var jo såpass liten klasse at alle, eh, det var ikke så veldig mye, for eksempel nå, i denne klassen, da er det for eksempel sånn at klikker, du vet, som skiller seg ganske mye fra hverandre.

I: Ja?

M: Men der var alle sammen, for det var såpass liten klasse at, eh, alle følte seg hjemme i klassen, tror jeg.

Distinksjoner og utfrysing

Mariana er ikke lenger så glad i klassen sin. Særlig det siste året har hun følt seg frosset ut av de mest populære jentene. Mariana setter ord på den samme konflikten som Anne innledet denne delen med. Hun har heldigvis to venninner som hun kan være sammen med. Men nå gleder hun seg bare til å bli ferdig med ungdomsskolen. Mariana skjønner det spillet hun er inne i, og hun lar seg ikke knekke.

I: Ja, mmm, du, hvis du nå ser tilbake på slutten av 10.klasse, hvilket terningkast vil du ha gitt ungdomsskolen?

M: Jeg hadde kanskje gitt, jeg vet ikke, jeg, en firer, jeg hadde gitt en firer fordi jeg vet ikke, jeg føler ikke at jeg har såpass gode venner her, eller jeg har en jente eller to jenter som jeg kaller venner, eller jeg har, ja, man må jo se på skolen, og det er ikke så veldig bra forhold mellom elevene her på skolen, for å si det sånn.

I: Mmm og de vennene du har, er det i klassen?

M: Ja, det er.

I: Ja, det er i klassen, ja. Det er flere som har sagt at det er større klikkdannelse mellom de to gruppene enn det var før.

M: Mmm, eller jeg synes at i 8. og 9. så var det liksom sånn at alle var liksom sammen etter skolen, etter skolen så pleide vi å ringe hverandre og være sammen og sånn, men det var i 10. klasse, da har alle vokst ganske mye..

I: Mmm

M: Så alle har blitt mye mer modne, og alle liksom holder seg til sitt miljø.

I: Mmm. Så dere har skilt hverandre. Hva kan det skyldes?

M: Jeg veit ikke, eller de som er populære, er de som kommer fra x, de er pene og slanke, og de populære jentene, mens vi er ..

(Liten latter)

..de normale jentene.

(Liten latter)

(...)

..de har skaffet seg nye kontakter med elever på skoler som ikke vi får kontakt med. Vi er ikke kule nok, da. (...)

Men de som har disse kontaktene, (...), de snakker med dem etter skolen og drar på fester sammen, og det er de populære liksom, jentene med sånne stramme bukser, og guttene med sånn bånd.

I: Mener du sånne bånd på hodet?

(Latter)

M: Ja.

(Latter)

I: Ja, de er lette å kjenne, selv for meg som ikke skjønner så mye.

(Latter)

Norskfaget er gøy, og læreren er flink

Mariana klarer også å skille det sosiale og det faglige. I norskfaget går det framover, både med karakterene og ferdighetene. Hun kan selv se at hun er blitt bedre til å skrive, og hun er oppriktig entusiastisk når hun snakker om litteraturundervisningen i norskfaget. Hun skryter også av læreren som gjør det så spennende med litteratur.

Mariana klarer altså å opprettholde en faglig interesse og respekt for og glede over lærerens faglige dyktighet til tross for at hun opplever skoledagene som sosialt vanskelige, noe som er skjedd i løpet av 10. klasse. Men skolens faglige innhold har mening og gir mening for Mariana. Hun opplever et sosialt nederlag, men det berører i liten grad hennes glede ved å delta i undervisningen. Det har heller ikke tatt fra henne motet og håpet om at det blir hyggeligere på videregående skole, for Mariana har sine konkrete planer for framtida. Hun vil starte en klesbutikk og derfor har hun søkt salg og service på videregående.

I: Så du er egentlig veldig klar nå for å begynne på videregående?

M: Ja, jeg har egentlig lyst på et nytt kort.

I: Ja, og det får du nå på en måte?

M: Ja.

Litteratur som tolkning, ”å finne ut stadig mer, det er det jeg like med norsken mest av alt”

Mariana er blitt stadig mer glad i å lese. Hun tror selv at det er derfor hun skriver så mye bedre nå og har færre skrivefeil enn før. Hun får stadig lesetips av læreren. Nå holder hun på med *Appelsinpiken*¹⁶² av Jostein Gaarder, og Mariana er oppslukt. Hun har bare godt å si om arbeidet med litteraturen fra 1800-tallet.

I: Hvis vi nå tenker tilbake på norskfaget på ungdomsskolen, har du lært noe av denne norsken, synes du?

M: Hva jeg har lært? Mmm...på de andre skolene så var det sånn at læreren leste bøkene, og det var det, men her så er det sånn at vi fordypet oss i bøkene, prøver å lese gjennom linjene og lærer noe om forfatterne, hva de har gjort i livet og sånn, og hva de derfor skriver om i bøkene sine. Det er det jeg liker så godt med norsktimene, liksom alltid å

¹⁶² Jostein Gaarder: *Appelsinpiken* (Aschehoug: 2003)

snakke rundt, snakke om forfatterne og om bøkene deres, finne ut stadig mer, det er det jeg liker med norsken mest av alt.

I: Så fint.

M: Mmm

I: Du liker altså når dere snakker lenge om en tekst, det å snakke om tekster er fint?

M: Ja, nettopp det er det, at vi alltid prøver å tyde tegnene i teksten, det er, eh, morsomt, en begynner å skjønne alt på en helt annen måte enn før.

I: Ja.

M: Eva er jo også flink til det, jeg liker så godt når hun står foran klassen, og vi prøver å forklare det som skjer i tekstene, hun prøver å hjelpe ved å stille spørsmålene slik at vi kan tenke selv.

I: Husker du noe av den gamle litteraturen dere har jobbet med?

M: Som vi har lært nå?

I: Ja.

M: Ja, vi har jo hatt mye om forfattere, særlig de gamle.

I: Ja.

M: Og vi hadde *Et dukkehjem*.

I: Ja.

M: Vi hadde det, vi fremførte alt i klassen, hvert kapittel liksom, foran klassen.

I: Ja.

M: Det var liksom et teaterstykke, liksom. Det var ganske morsomt, synes jeg.

I: Og etterpå snakket dere om det, om Ibsen?

M: Ja, hele tiden egentlig, og livet hans, alle stedene han har vært i Oslo, vi ble ganske godt kjent med ham.

I: Husker du noveller og sånn, mer korte tekster, er det noe du har lagt merke til eller likt spesielt godt?

M: *Viktoria* er vel et sånt utdrag som er lett å huske, og som vi har snakket mye om i det siste. Men ellers er det mange sånne småstykker vi har lest som du først husker når du har teksten foran deg, egentlig.

I: Ja, nettopp, det er jo slik det er. Men du likte mye av det gamle stoffet?

M: Åja, det har vært bra, veldig bra. Skulle gjerne hatt mer.

Mariana ville gitt en femmer for norskfaget. Hun er som så mange andre i denne klassen på full fart over i symbolske lesemåter, og hun synes det er spennende. Hun liker så godt når læreren står foran klassen, og de sammen skal tyde det som står i tekstene. Hun har ingen forslag til endringer i faget. Mariana synes det er bra som det er, og hun skulle gjerne ha hatt mer av det gamle stoffet. Men nå gleder Mariana seg til å komme videre. Mariana vet hva hun vil.

Om 15 år? ”De står utenfor og kikker inn”

I: Men du, hvis vi nå fantaserer litt, vi tenker oss 15 år fram i tida, og jeg møter deg helt tilfeldig, du er jo da blitt 30 eller 31 år. ”Hvordan gikk det med deg?” spør jeg da. Hva svarer du da?

M: Ja, da svarer jeg at jeg har startet eget firma eller butikk, sånn som jeg sa det.

(...)

I: Ja, er det klesbutikk?

M: Ja.

I: Hva slags klær da?

M: Bare eksklusive klær.

(Latter)

I: Ja, som ikke jeg har råd til å kjøpe, iallfall.

(Latter)

I: Kommer noen av de gamle skolekameratene dine og kjøper hos deg da?

M: Ja, men du vet.

(Latter)

..alle får nok ikke råd, de står utenfor og kikker inn.

(Latter)

I: Hvor bor du da?

M: Jeg bor nokså sentralt, da..

I: Ja. Bor du alene?
M: Ja, jeg bor alene nå.
I: Mmm, for du vil ikke ha noe samboer eller noe sånn?
M: Nei.
I: Hvorfor det?
M: Jeg vet ikke, jeg har lyst til jeg har lyst til å være fri nå.
(Latter)
(...)
I: Hva gjør du i fritida?
M: Mye sammen med venner, går på kafe, reiser mye.
I: Ja, du reiser kanskje litt i jobben?
M: Ja, til Paris og London og..
(Latter)

Mariana er i faglig utvikling. Hun vet det selv, og det betyr noe for henne. Skolen er en viktig del av Marianas liv. Om hun føler seg oversett i klassen, slik også Anne gjorde, så er hun ikke oversett av læreren. Hun synes det er utrolig gøy å snakke om litteraturen de leser i klassen, og som Anne, har hun stadig større glede av å lese litteratur.

Hun føler seg trygg på at det går bra på videregående, og hun har valgt studieretning strategisk i forhold til framtidsplanene. Hun vil starte klesbutikk og velger derfor ”salg og service”.

Både innenfor og utenfor: Felix, Max og Johanne

De tre siste elevene vi skal møte fra C-klassen, skiller seg diskursivt ut fra flertallet som er representert ved de intervjuene som er presentert over. Både Felix, Max og Johanne har søkt yrkesfaglig studieretning, og alle er fast bestemt på dette og ser et bestemt yrke i forlengelsen av videregående skole: rørlegger, kokk og hudpleier. Det vi ser her, er det samme vi så i A-klassen. Disse elevene forholder seg til ”skole”, men ikke til ”fag”. Ingen av de tre har noe sterkt forhold til det i norskfaget som så mange andre i denne klassen har så sterkt et forhold til.

Felix: ”Nei, det er onkelen min, han lærer meg en del, og jeg sitter og hører på ham. Han er rørlegger”.

Felix bor hos mor som er norsk. Far som han ikke bor sammen med, kommer fra et asiatiske land. Felix er knyttet til begge sine kulturer. Han har familie som han har kontakt med i begge verdensdeler, og han drømmer om å bygge et hus i fars land når han blir voksen, selv om han har tenkt å bo i Norge. Felix er altså selv opptatt av sin N-identitet. Han vil handle i forhold til den i framtida. Han vil ha kontakt med sin fars familie.

Felix er en trivelig og fredelig elev, og han trives godt med vennene i klassen sin. Det er først og fremst vennskap som gir skolen mening for Felix. I motsetning til så mange i C-klassen, og i likhet med flere i A-klassen, knytter han overhode ikke faglige ting til mål og mening. Han husker ikke spesielt mye av det de har gjort, og han kjeder seg en del. Likevel gir han klassen fem på terningen. Klassen på ungdomsskolen gir mening for Felix i kraft av vennskap. Det virker ikke som om han er spesielt opptatt av resultatene i form av karakterer. Han nevner dem ikke.

Men Felix har en plan for framtida. Felix vil bli rørlegger. Når han gir denne drømmen mening, henter han ikke argumentene fra skolen og de erfaringene han har der, han argumenterer ikke strategisk i forhold til utdanningssystemet slik de fleste gjør i denne klassen, men han refererer til onkelen sin som er rørlegger, og som han har et nært forhold til. Her ligner han på Are.

Barneskolen

Felix' første assosiasjoner når det gjelder barneskolen, går til å bli kjent med noen. Dette er ikke noe spesielt for Felix. Alle forteller om behovet for venner, og hvor viktig dette er for å trives på skolen. Men Felix snakker lite eller ingenting om skolens øvrige innhold, både når det gjelder barneskolen og ungdomsskolen. Han er rett og slett ikke opptatt av det og/eller husker ikke så mange detaljer. Han er heller ikke glad i å lese. Den første assosiasjonen han får fra barneskolen, er lekerommet.

(Int. Felix C 0504)

I: Husker du noe av det første dere gjorde på barneskolen?

F: Ehh, det første jeg husker vel, er kanskje lekerommet, hvordan det så ut inni lekerommet.

I: Var det lekerom?

F: Ja.

Felix hater lekser, sier han. Lekser finner han ingen mening med. Han husker også kjedsomhet i timene. De samme timene har, som vi har sett, de fleste av klassekameratene funnet mening i. De har ikke vært kjedelige for alle, og litt kjedsomhet må man tåle, mente iallfall Katja.

Felix hater lekser

I: Har du noe dårlig minne fra barneskolen?

F: Ja, det var lekser helt klart.

I: Lekser, var det mye lekser?

F: Nei, det var ikke så mye lekser, men, eh, men jeg husker det var så kjedelig å komme hjem å måtte gjøre mer skolearbeid.

I: Ja.

F: Jeg har alltid hatet lekser.

I: Du liker ikke lekser?

F: Nei.

I: Synes du at dere har mye lekser nå?

F: Nei, egentlig ikke, det er vel helt greit, egentlig.

I: Synes du lærerne var, var det kjedelig i timene på barneskolen?

F: Ja, noen ganger så var det litt kjedelig.

I: Mmm

F: Da var det ikke alltid jeg fulgte med helt.

I: Nei, da går det jo an å tenke seg bort, liksom.

Felix og norsken på ungdomsskolen

Felix' forhold til norskfaget er preget av den samme instrumentelle innstillingen som vi har sett hos mange av elevene i A-klassen. Han har ikke noen sterk mening om det de gjør, det er som det er. Han problematiserer en del, skaper litt avstand til det meste, blant annet nynorsk som det er liten grunn for ham til å problematisere siden han er fritatt for nynorsk. Her markerer han rett og slett at han er innenfor flertallsdiskursen, iallfall blant guttene i klassen.

I: Ja, hvis du nå ser tilbake på ungdomsskoletida og ser på norsken, kan du si litt om det?

F: Nynorsken er ikke så bra, da.

I: Nei.

F: Men jeg slipper nynorsk, da. Ja, jeg må ha alt unntatt akkurat nynorsk, jeg skriver bokmål når de andre skriver nynorsk.

I: Ja, er det noe som er bra med norsken?

F: Bra med norsken?

I: Mmm

F: Ja, kanskje lære litt om litteratur og sånn, se på video sånne ting.

(...)

I: Mmm, hva med å lese, leser du noe for deg selv når du ikke går på skolen eller leser lekser?

F: Vanligvis ikke.

De fleste i Felix' klasse likte godt å jobbe med Ibsen og *Et Dukkehjem*. Når Felix skal kommentere dette, svarer han som tidligere ved at han setter det i relasjon til noe som er enda verre. Det var greit, og det kunne ha vært verre. Han husker ikke noe om litteraturhistorie.

I: Hvis du tenker på, for eksempel, det dere har lest i norsken om gamle dager, Ibsen, for eksempel, hva synes du om det, *Et dukkehjem*?

F: *Et dukkehjem*, ehh, ja, jeg syntes det var bedre å spille skuespill enn bare å sitte og lese.

I: Ja, så det synes du var o.k.?

F: Ja, det var greit.

I: Hvis jeg sier litteraturhistorie, var det noe du likte å drive med?

F: Nei, husker ikke noe spesielt med det.

I: Nei.

Felix har heller ikke noe sterkt forhold til skrivning slik mange andre i klassen har.

I: Hva med skrive dager og sånn, hva synes du om det?

F: Skrive dager? Mmm, de må jo gjøres.

(Latter)

I: Ja, det må jo gjøres.

(Latter)

I: Hvordan er det å få respons på det du har skrevet?

F: Respons?

I: Mmm

F: Nei, det er jo veldig bra for å vite litt mer.

I: Mmm, dere leser høyt for hverandre i gruppa?

F: Ja.

I: Hjelper det at du får litt tilbakemelding av de andre i gruppa?

F: Mmm

I: Mmm

Norskfaget kan vel være som det er

Felix har ingen ideer til noe bedre norskfag. Det hadde heller ikke så mange i A-klassen.

I: Hvordan skulle drømmenorskfaget ditt se ut hvis du kunne bestemme?

F: Drømmenorskfaget?

I: Mmm, et bedre norskfag, slik du ser det.

F: Det er jeg ikke sikker på.

I: Nei, er det store forandringer du ville gjøre, i tillegg til å ta bort nynorsken?

F: Nei, jeg vet ikke, det kan vel være som det er, jeg har ikke tenkt så mye på det.

Klassen får fem på terningen, og Felix vet hva han vil

Felix har et veldig instrumentelt forhold til det å være elev. Han gjør det han må gjøre. Samtidig gir han klassen fem på terningen. Det er gøy å gå i akkurat denne klassen fordi han har gode

venner der. Det virker ikke som om Felix er særlig plaget av å være uengasjert i fagene eller av å få karakterer under gjennomsnittet. Han vet likevel hva han vil. Når Felix begynner å snakke om videregående skole og rørleggerutdanningen, får han glød og ny energi i stemmen. Det er tydelig at dette er noe han vil og ser fram til.

I: Hvilken linje har du søkt på?

F: Jeg skal ta teknisk byggfag (ny energi i stemmen)

I: Åhh ja, det var interessant.

F: Ja, jeg skal bli rørlegger.

I: Ja, hvordan er du kommet på det? Du virker så sikker.

F: Nei, det er onkelen min, han lærer meg en del, og jeg sitter og hører på ham. Han er rørlegger.

Om 15 år? Hus i fars land og rørlegger i Oslo

Felix har planer, mål og drømmer for framtida. Han vil ha et hus i sin fars land, leilighet i Norge, helst i nærheten av Oslo sentrum, en norsk samboer, og han vil jobbe som rørlegger. Han vil fortsette å ha kontakt med vennene i framtida.

I: Du, nå skal vi tenke litt muligheter framover i tida. Tenk om jeg møter deg om 15 år, da er du 31 år, hva driver du med da? Hvem er det jeg møter da, tror du?

F: Jeg har vel fullført videregående skole. Hva jeg driver ned? Ja, jeg er vel rørlegger, tror jeg.

I: Hvor bor du?

F: Jeg er vel flytta hjemmefra.

I: Hvor bor du da, tror du?

F: Det blir vel blokk, tenker jeg.

I: Ja ? i..hvilken del av byen, eller utenfor Oslo, et annet land eller?

F: Nei, det blir nær sentrum.

I: Tror du at du blir i Norge?

F: At jeg blir i Norge?

I: Ja?

F: Jeg har jo en drøm om å bygge hus der min far kommer fra.

I: Ja, så du kan ha liksom et bein hvert sted?

F: Mmm

I: Ja, kjenner du noen der?

F: Jeg kjenner noen slektninger, ikke så veldig godt, men.

I: Ja, så du har liksom vært der og har kontakt med familien din?

F: Ja, jeg har også slektninger her i Norge, og...

I: Du har det også, ja, sånn at det er liksom en del av deg, du vil prøve å holde ved like ved å opprettholde kontakten?

F: Mmm

I: Ja, det forstår, jeg, det er viktig.

I: Har du kjæreste eller samboer når du er 31?

F: Ja, det har jeg sikkert.

I: Hvor er hun fra?

F: Hun er norsk.

I: Hun er norsk.

I: Har du barn?

F: Eh, eh, nei, det vet jeg ikke.

I: Nei.

I: Hva gjør du på fritida, tror du?

F: Nei, er sammen med venner og kanskje jobber jeg litt ekstra.

I: Ja, du jobber litt ekstra, du sparer jo til hus.

F: Ja.

(Latter)

F: Mmm

Felix' framtidsdrøm er innenfor rekkevidde. Skolen er ikke umiddelbart noen viktig referanse og gir liten mening for Felix ut over vennemiljøet som er ganske viktig både for Felix og for de fleste andre. Han er ikke som de andre opptatt av hvor flink læreren er, av sin egen faglig utvikling for eksempel når det gjelder skriving, og han ser ingen hensikt med å lese og lære om klassikerne. Det gode med å lese et drama av Ibsen, var at elevene slapp å lese hver for seg, men dramatiserte teksten sammen, og det var morsommere og enklere, syntes Felix. Det er mer snakk om å slippe billigst mulig fra alt det underlige læreren måtte finne på. Han hadde det på samme måten den gang det gjaldt leksene på barneskolen.

Men Felix er ingen problemelev, verken for lærerne eller for seg selv. Han er grei og blid i timene og jobber sammen med de andre når det er det han skal. Han gleder seg til videregående skole, og han har noen realistiske prosjekt for framtida som er dypt meningsfulle, blant annet å opprettholde kontakten med sin fars land.

Felix' holdning til skolens innhold er, som vist, nokså identisk med mange av de vi møtte i A-klassen. Det er ikke på skolen han henter mening. Det gjør ham rimelig immun overfor lærernes vurderinger, for eksempel, bare han har venner og kan forfølge drømmen som knytter ham til sin onkel og sin far. Felix har diskursivt mye til felles med for eksempel Are fra A-klassen, og kanskje de møtes på videregående skole, begge i gang med teknisk byggfag? Felix er også den eneste i sin klasse som markerer at han nok tror at han blir boende i blokk, forhåpentligvis ikke så veldig langt fra sentrum, noe han ikke framstiller som noe problem.

Max: ..”for at de fleste vennene mine er sekserunger, og da er jeg redd for at jeg skal hele tiden trekke dem ned”..,

Om vendepunktet og vennene

Max er minoritetspråklig med en spennende bakgrunn. Mor er engelsk, far er italiensk, men bor i et tredje europeisk land hvor Max bor hos far åtte uker om sommeren. Max deler fars interesser og satser på å jobbe sammen med ham i framtida. Far er i restaurantbransjen og håper på å starte for seg selv. Max har søkt kokkelinje til høsten.

Intervjuet med Max er et av de lengste i materialet. Han har mye å fortelle. Han er en rolig, sindig gutt, og akkurat nå er han en glad og takknemlig gutt, og dette vil han så gjerne få fram i intervjuet: Han har overvunnet sine lesevansker, og det er skolen som har hjulpet ham. Max er takknemlig og nesten overveldet. Han har sittet i hele skoletida og grudd seg til å lese høyt i klassen eller i gruppa, og nå sitter han og håper på å få lese. Han ler når han forteller det. Intervjuet slutter slik:

I: Jeg tenker på, du, hvis du blir intervjuet når du er 31, for eksempel i et sånn glansa blad som ligger på flyene, der er kanskje et svært intervju med deg fordi du er norsk og eier fire restauranter, så spør intervjueren deg hvordan var din skoletid? Hva svarer du da, tror du?

M: Jeg svarer at det kanskje var litt vanskelig i begynnelsen, men jeg klarte å komme gjennom.

(Latter)

I: Tror du at du ser tilbake på det, alt sammen, mener jeg, med glede eller ikke glede?

M: Med glede, ja.

I: Glede?

M: Ja, på grunn av vennene mine.

I: Ja, ja på grunn av vennene dine.

M: Det viktigste er ikke skole, det er å ha venner.

I: Det er liksom det viktigste?

M: Ja, venner.

Max har gode venner på skolen, og det har han hatt hele tiden. Vi skal her følge en sterkt forkortet versjon av Max' fortelling om skolen. Max har gjennomgått et vendepunkt og er lykkelig for det. Max har gode venner i klassen og trives med dem. Men han er ikke så ontologisk trygg i sosiale situasjoner som hans venner er, og det gir ham mye nerver i løpet av skoledagen. Han har ikke det Bourdieu kaller "Denna känsla av att vara som man bör" og som Bourdieu mener er sosialt og "de dominerandes mest abolutta vinster" (Bourdieu 1984:150/151).. Han er rett og slett livredd når de skal ha prosjektframføring, og det har de ofte hatt, og det blir verre for hver gang, sier han.

Ungdomsskolen og angsten for framføring

M: Og så tror jeg at vi fikk et prosjekt i begynnelsen i naturfag om stjernene, og det fikk jeg veldig fint til..

I: Som du likte?

M: Ja.

I: Hvordan har det vært siden å jobbe med prosjekt?

M: Nei, jeg er blitt mer og mer nervøs for hvert prosjekt som kommer, jeg.

I: Hvorfor det?

M: Jeg vet ikke, jeg, bare i begynnelsen, i åttende, så var det helt fint, men nå blir jeg bare så kjempenervøs og glemmer ord og..

I: Når du skal lage prosjektrapport eller legge fram?

M: Nei, legge fram, da.

I: Mmm, så det er for framlegginga du bli mer og mer nervøs?

M: Ja, det er sånn jeg føler det.

I: Ja, men selve arbeidet med prosjektet?

M: Nei, det er helt fint, det er veldig mye stoff, og nei, det er greit, men jeg har bare lyst til å få det overstått.

I: Synes du at det hadde vært bedre om dere kunne variere litt mer, mindre vekt på muntlig fremføring, (...) Nei, at du kunne velge, eh, eller bare levere inn noe skriftlig.

M: Ja, det hadde vært veldig fint for meg.

I: Ja, det hadde du likt bedre?

M: Ja, det hadde vært perfekt.

Å lære seg å lese på nytt

Max gruer seg til alle framføringer, men han har sluttet å grue seg til å lese høyt, og det er en stor lettelse.

I: Hvis du tenker på norsken, kan du si noe positivt du har opplevd med norsken?

(Lang pause)

M: Jeg liker å lese, det har jeg begynt å gjøre nå.

I: Mmm

M: Jeg liker å lese høyt, og det er for at jeg kan det nå.

I: Ja? Liker du å lese bøker hjemme?

M: Jeg har fått det som en fast regel å lese et kapittel hver dag. Det gjør jeg hver dag.

I: Ja, hvem har sagt det?

M: Nei, jeg har sagt det til meg selv.

I: Ja, og hvorfor?

M: Nei, jeg trenger å øve på lesing. Det er det som skal til nå.

I: Ja, og så merker du at du er blitt bedre?

M: Jepp

I: Er ikke det en god følelse; åj, jeg er blitt bedre som jeg bestemte meg for å bli?

(Latter)

M: Jo, jeg vet at jeg er blitt flinkere, liker å lese høyt i klassen nå, sånn var det ikke før, jeg gruet meg forferdelig før. (...)

I: Kan du gi et eksempel på noe dere har holdt på med i norsk der du mener at det er viktig for deg, det dere har gjort?

M: Nei, det er lesing, det.

I: Lesing ja, og da mener du at du trenger til å lese stille?

M: Ja, lese stille og særlig det å huske det jeg har lest. Jeg er blitt bedre til å huske det jeg leser. Nå liker jeg å lese høyt.

I: Ja? Har du fått noe hjelp, eller har du jobba med det sjøl?

M: Nei, du vet, jeg gikk på sånn spesiell klasse her, hver dag kl 800 om morgenen, mandag til torsdag, fra jul og til påske.

I: Hvilket år var det?

M: Det var nå, dette året.

I: Dette året, ja.

M: Det har hjulpet, synes jeg.

I: Ja, det har hjulpet, ja. Mmm var det en liten gruppe?

M: Ja, fire personer.

I: Fire, ja. Hvordan jobba dere?

M: Vi hadde en tekst, først skulle vi lese en selv, så skulle vi lese den sammen i kor, og så skulle vi lese selv, og så fikk vi spørsmål fra teksten, så skulle vi jobbe med ord, sette sammen ord og sånn.

I: Ja.

M: Jeg synes det var veldig bra.

I: Ja, dere tenkte på ordene, hvordan de så ut og sånn, og du likte det?

M: Ja, det var veldig bra for meg.

I: Har du følt at det, at du før har vært en sein leser, har hindra deg i lese lærebøker, lekser og sånn?

M: Ja, gjett om, så mange vanskelige ord, vanskelige tekster, ja.

Skrivning

I: Du er blitt flinkere til å lese, er du også blitt flinkere til å skrive de siste tre årene?

M: Ja, det har iallfall gått oppover med karakterene.

I: Det har gått oppover?

M: Ja.

I: Så fint.

M: Og læreren er mer og mer fornøyd med meg.

I: Kan du gi noe forklaring på framgangen?

M: Det er egentlig ekstranorsken. Den hjelper på alt.

I: Du tror det er det?

M: Ja, jeg vet det.

I: Det er jo virkelig helt utrolig, Max, bare de få timene, at du merker fremgang på så mange områder..

M: Ja, i begynnelsen så følte jeg bare at det var bortkastet tid, for det var jo så enkelt.

I: Ja.

M: Men det er egentlig veldig bra, det var enkelt det skulle være, for meg, iallfall.

I: Ja.

M: Skrivedagene, jeg liker det nå, før leste jeg ganske dårlig. Jeg visste nesten ikke hva jeg skulle skrive om.

Ibsen og gammel litteratur

Max har som Felix ingen motivering mot klassisk litteratur. Men han har likevel gode følelser for Ibsen. Det er fordi han var med klassen på Ibsen-museet, og der fant han en lykke-frosk til faren sin.

I: Hva med andre ting i faget, gammel litteratur, for eksempel Ibsen?

M: Det eneste jeg husker fra Ibsen var at han hadde en frosk i lomma.

I: En frosk i lomma?

M: Ja, den brukte han for å få lykke.

I: Gjorde han?
M: Og samme frosk kjøpte jeg til faren min, for han samler på frosker.
(Latter)
I: Hvor fant du Ibsens frosk?
M: Jeg kjøpte den på Ibsenmuseet da vi var der.
I: Faren din ble glad for den da?
M: Ja, gjett om.
(Latter)
I: Du sa til ham at det var Ibsens frosk?
M: Jada. Og så betyr det lykke.
I: Ja, så flott, det var fin presang.
M: Mmm

Framføring som var bra

En annen fordel med Ibsen var at det ikke var så skummelt å framføre Ibsens tekst som å framføre prosjekter. Ellers husker ikke Max noe særlig av litteraturundervisninga.

I: Hvis du tenker på den måten dere jobba med *Vildanden*, dere dramatiserte og sånn, hva synes du om det?
(...)
M: Det synes jeg egentlig var veldig bra.
I: Var det bra?
M: Ja.
I: Men da måtte du jo framføre, måtte du ikke det?
M: Jo, men da fikk vi lov å bruke teksten.
I: Ja, det er sant.
M: Og jeg kunne bevege som, som jeg ville.
(Liten latter)
I: Ja
M: Og så så jeg ikke på publikum, jeg kunne se på teksten og på personen jeg snakket til, det var på en annen måte.
I: Ja
(...)
I: Husker du noe annet av det gamle du leste, dere leste nylig utdrag fra Hamsun, og dere leste fra *Kristin Lavransdatter*, husker du noe av det?
M: Ehh..
(Pause)
.. nei
I: Nei, det har sikkert ikke gjort sånn veldig inntrykk.

Gruppearbeid

Max har en teori om gruppearbeid som er litt original i forhold til gjeldende dialogpedagogiske læringsteorier. Han mener det er best å være på gruppe med noen som ikke er flinkere enn deg selv. Om han er på gruppe med de flinke vennene, kommer både han til å trekke dem ned fordi han ikke kan så mye, og læreren vil bedømme han i forhold til de andre, og det vil trekke ham ned i karakterer. Slik opplever han det, og derfor er han nå fornøyd med den gruppa han er i. Der er de ikke så flinke noen av dem.

I: Mmm, men hvordan liker du å sitte i faste grupper så lenge som dere gjør, er det ok for deg?
M: Mmmja
(...)
I: Er det noen du helst ville være i gruppe med sånn at du er veldig spent når dere skal skifte gruppe?
M: Av og til, kanskje, men ikke nå for at den gruppa jeg er på, passer fint. Vi skal sitte sammen ut året.
I: Hvorfor?

M: Jo, fordi at de fleste vennene mine er sekserunger, og da er jeg redd for at jeg skal hele tiden trekke dem ned, hvis de skal hele tiden hjelpe meg, så de jeg er på gruppe med nå, er egentlig på samme nivå som meg, føler jeg..så, eh, jeg synes det er helt greit..

I: Det er helt greit, men du, hvis vi tenker en hel sesong da? Er det en gruppe som har trukket deg nedover eller oppover, har du opplevd det?

M: Eh, siden jeg er på samme nivå, så er jeg ikke så redd for at de skal gjøre det så mye bedre og trekke meg nedover ja, men siden vi er på samme nivå, så blir alle gode.

I: Mmm, men har du opplevd å bli trukket nedover?

M: Ja, flere ganger, når de andre har vært mye bedre og framstilt mye bedre enn meg..

I: Og så sammenligner du deg, det blir liksom, ja, jeg skjønner..

M: Det er det læreren gjør, ikke sant?

I: Mmm.

M: Man ser ikke bare hver person, men man ser hele gruppen og sammenligner.

I: Ja, mmm, så du opplever at det er et risikomoment?

M: Mmm.

Om 15 år? ”Ja, mat trenger man jo alle steder, det er jo en måte en kan være i alle land på”

Max’ forhold til norskfaget er instrumentelt. Hans forhold til dette spesielle faget kan være en følge av at Max har hatt så store lesevaner som nå heldigvis er i ferd med å løse seg. Men slik det er blitt for Max, er ikke norsk stort annet enn ulike aktiviteter mellom alt det andre som de driver med i skolen. Han plages ikke spesielt, bare han slipper å fremføre. Max er fornøyd nå og full av forventning. Han skal ut i verden, og han skal forenes med far. De skal satse på noe sammen.

I: Du Max, om jeg møter deg på gata om 15 år, et eller annet sted nede i byen her?

M: Nei, du møter meg ikke her, men i Spania.

I: I Spania? O.k. jeg er på ferie der, og så møter jeg deg. Hvordan gikk det, spør jeg. Hva svarer du da?

M: Da svarer jeg at pappa og jeg har startet fire restauranter.

I: Ja.

M: I forskjellige land.

I: Ja.

M: En slags kjede, liksom.

(...)

I: Ja, har du en samboer?

M: Jeg har lyst på barn, det har jeg, jeg er veldig flink med barn, ja, så jeg tror egentlig jeg har barn og er gift så..

I: Ja, at du har barn og er gift?

M: Jeg tror kanskje jeg blir gift veldig tidlig.

I: Ja, du vil gjerne gifte deg og få barn fort?

M: Ja, men jeg vil først få livet mitt i orden da.

I: Ja, det skjønner jeg. Det er litt fint at det du liker så godt, det å lage mat også fører deg til dine røtter i andre land.

M: Ja, mat trenger man jo alle steder, det er jo en måte en kan være i alle land på.

I: Mmm, høres veldig spennende ut.

M: Mmm

Johanne: ”Nei, jeg synes skolen er møkk, iallfall denne skolen”...

Intervjudelen begynte med den triste Mette og avsluttes nesten like trist. Johanne har det ikke bra på ungdomsskolen. Hun føler seg frosset ut i klassen og er veldig alene. Hun er stille i timene. Selv om Johanne sitter i en gruppe, er det få som henvender seg til henne. Det var noe av det første jeg merket meg ved Johanne. Hun satt i fast gruppe og var ikke med. Det er fryktelig tungt for henne. Hun ville så gjerne hatt noen venner i klassen.

I: Tenker du på ungdomsskolen med positive eller negative følelser?

J: Negative.

(...)

J: Nei, jeg synes skolen er møkk, iallfall denne skolen.

I: Denne skolen? Og lærerne?

J: Og lærerne.

I: Så du er fed up?

J: Ja, jeg har lyst til å begynne på en annen skole, liksom.

I: Ja.

Barneskolen

Det var mye bedre på barneskolen, sier hun. ”Ja, det var gøy da, det var mye som skjedde, jeg hadde flere venner, da.” Hun likte at de ble lest høyt for, men hun husker ikke noen spesiell bok eller tekst de leste. Når hun skal fortelle om skolen, assosierer hun konsekvent til andre ting enn det daglige. Det beste var at de kunne få frokost om morgenen. Det verste var å gå alene hjem.

I: Om du skal gi et terningkast på Johanne og barneskolen, hva ville du ha gitt da?

J: Ja, sånn fire.

I: Fire, ja?

I: Hva var det beste, og hva var det verste?

J: Det beste var vel, ja, at vi kunne gjøre hva vi ville, og vi kunne spise, vi hadde sånn frokost om morgenen og sånn.

I: Ja, så det var koselig du, frokost?

J: Ja, vi kunne få gå og spise brød og sånn.

(...)

I: Flott, det er veldig mange som ikke rekker å spise, ikke sant?

J: Mmm.

I: Og hva er det verste, det er alltid noe som er verst?

J: Ikke noe som jeg husker, kanskje å gå hjem alene.

I: Hadde du lang vei?

J: Nei.

I: Men du var så liten?

J: Ja.

Ungdomsskolen – bare verre og verre

Johanne hadde gledet seg til å begynne på ungdomsskolen og i begynnelsen ”ble det litt gøy”, men ”så ble det verre og verre”.

I: Men du Johanne, hvordan var det å begynne på ungdomsskolen?

J: Nei, det var først veldig spennende, og så ble det litt gøy, og så ble det verre og verre.

(...)

I: Du fortell hvorfor det var spennende i begynnelsen..

J: For å treffe nye mennesker, få nytt miljø, andre timer, nye lærere.

I: Mmm

J: Nytt klasserom. Og det derre, alt det nye, ja.

I: Mmm. Og så var det litt gøy i begynnelsen, hvorfor det?

J: Nei, for at jeg syntes det var spennende –jeg håpet på å få noen flere venner.

I: Ja mmm, og så ble det litt kipt og hvorfor?

J: Fordi de klikkene holder sammen og slipper ikke inn folk.

(...)

I: Hvorfor blir det sånn?

J: Jeg vet ikke, de er egoistiske, det skal bare være slik de vil ha det, det skal bare være dem.

I: Så for deg kan det være godt med en ny start da på videregående, mener jeg?

J: Mmm.

Johanne tenker først og fremst pragmatisk om norsken. Hun er ikke så opptatt av norskfaget eller av fagene i det hele tatt – på samme måte som flere av elevene i A-klassen. Hun mener at det viktigste med norskfaget er å lære å skrive. ”Skrive” betyr for Johanne først og fremst rettskriving.

I: Si noe som har vært bra med norsken på ungdomsskolen.

J: Ehh, lære å skrive bedre.

I: Mmm

J: Lære sånn kommaregler og sånn.

Johanne ser ingen mening i å jobbe med gammel litteratur. Hun er helt utenfor den diskursen der den kulturelle kanon inngår. I det hele tatt har hun ikke så mye på hjertet når det gjelder det faglige. Hun svarer kort og uengasjert.

I: Du er det noe i norsken som du gjerne ville ha hatt vekk om du skulle lage ditt drømmenorskfag?

(Lang pause)

J: Eh, norsk?

I: Vi tenker bare ungdomsskolen nå.

J: Alle de fortellingene om gamle folk og sånn.

I: At du ville ta dem bort, det om forfattere og sånn?

J: Ja, mmm

I: Ja. Og hva ville du ha mer av?

J: Lære regler og skrive sånn ordentlig.

I: Litt mer regler, ja.

Men det var noe helt annet da de jobbet med Ibsen og *Et dukkehjem*. Johanne blir ivrig når hun begynner å snakke om det, for det var noe de jobbet sammen om. Da var hun med.

I: Hva med for eksempel *Et dukkehjem*?

J: Jah, det var gøy.

I: Det var gøy, ja, sånn der skuespill og sånn.

J: Ja.

I: Var det gøy fordi dere jobba sammen og framførte sammen?

J: Ja.

(Ivrig og høyere)

..vi gikk i grupper, og så hadde vi sånn bok, og så framførte vi da.

I: Ja.

J: Og så gikk vi og øvde på de replikkene vi skulle ha, og så framførte vi.

I: Ja, det var vel mye å øve på det?

J: Ja, det tok lang tid.

I: Tok lang tid, ja. Det der med å lære litteraturhistorie om forfattere og sånn, hvordan er det?

J: Nei, det er kjedelig.

I: Kjedelig, ja. Hva med Ibsen, da?

J: Nei, det var litt morsomt.

I: Hvorfor?

J: Nei, det var litt annerledes med ham.

I: Mmm.

Videregående og hudpleie

Johanne er motløs og trist og tør ikke helt håpe på at noe blir bedre på videregående. Når intervjueren prøver å snakke om hvor fint det kan bli å skifte skole, svarer hun ikke. Hun er usikker på hvordan det kommer til å gå, og hun har så stort behov for å få noen venner.

Bortsett fra dramatiseringen av *Et dukkehjem* er det ikke noe spesielt hun har likt å jobbe med i norsken. Men hun vet iallfall hva hun vil bli. Videregående skole er for henne begynnelsen på en plan fram mot en kjapp utdanning og et yrke hun kan tenke seg i framtida. Johanne vil bli hudpleier.

J: Jeg har søkt Helse og sosial.

I: Hvorfor Helse og sosial?

J: Ja, fordi jeg har lyst til å lese om sånt, jeg har tenkt å bli sånn hudpleier.

I: Ja, så du har allerede tenkt på hva du vil bli?

J: Mmm.

I: Hvorfor det, hudpleie?

J: For jeg synes det ser gøy ut.

I: Ja. Kjenner du noen som jobber med det?

J: Nei.

I: Men du har på en måte tenkt at det var noe du kunne tenke deg?

J: Ja.

I: Så fint, Johanne. Det er spennende. Vet du, jeg har nettopp intervjuet ei veldig koselig jente fra en annen skole som også har søkt hudpleie. Kanskje dere møtes ?

J: Mmm.

Om 15 år?

I: Nå skal vi dikte litt. Vi tenker oss at jeg møter deg på gata, eller tilfeldig et eller annet sted om femten år. "Hei", sier jeg da, "er det ikke Johanne?" "Husker du at jeg intervjuet deg? Hva driver du med nå?", spør jeg.

J: Ja, da forteller jeg hvordan det gikk, og hva jeg driver med, og så ble jeg litt glad.

I: Du ble litt glad?

J: Ja, for å møte kjente folk.

I: Ja. "Hvor bor du?" spør jeg da.

J: Jeg bor hos en venninne, svarer jeg.

I: Hva driver du med, da?

J: Jo, jeg er hudpleier.

(...)

I: Har du eget institutt, eller jobber du sammen med noen andre, er du ansatt et sted eller?

J: Jeg er ansatt.

(...)

I: Har du noen kjærest på gang?

J: Ja.

I: Ja, du har det ja. Tenker du på at du har lyst på barn?

J: Ja, med tiden, kanskje.

I: Det er kanskje ikke noe som haster, tenker du da. Du må ha det litt kjekt først?

(Latter)

J: Ja.

(Latter)

I: Hvis jeg da spør deg hva var det viktigste du lærte på ungdomsskolen, og da behøver du ikke tenke fag men livserfaring og sånn.

J: Skrive og lese. Ja, skrive og lese.

I: Tenker du på ungdomsskolen med positive eller negative følelser om 15 år?

J: Negative.

I: Ja, så ler vi, Johanne, og så sier jeg det er godt du ikke skal begynne der igjen.

J: Ja!

(Latter)

Johanne har samme forhold til det faglige som Felix hadde, og delvis Max som hadde mer enn nok å tenke på med sine leseproblemer. Ungdomsskolen handler om det sosiale. For Johanne om fravær av det sosiale. Men Johanne ser seg selv i framtidsdrømmen med ei venninne som hun bor sammen med. Selv om hun er fryktelig ensom og har vært det siden barneskolen, våger hun å drømme om vennskap. Men før det venter tre år på videregående skole som hun ikke riktig våger å snakke om. Hun er så redd for ikke å få venner.

”Mulige verdener” Oppsummering av intervjudelen

De tre guttene og fire jentene som ble presentert først i denne delen, er ikke spesielt flinke på skolen, men klarer seg greit. De har heller ingen bekymringer for framtida. De vil ha familie. Jentene drømmer om en mann som kan sikre høy levestandard. De drømmer i tillegg om ”kule” jobber innen teater, journalistikk, design/arkitektur (ikke noe kunstnerisk), eller som partner i et revisorfellesskap. De tre guttene er sitt sosiale ansvar bevisst og ser for seg karrierer med høy inntjening for sine framtidige koner og barn. Henrik kan tolkes slik at han strategisk må velge bort det han liker, til fordel for det som gir bedre sosial uttelling. Alle er aktive og handlende ungdommer¹⁶³ med håp og drømmer.

Tar vi et skritt tilbake til A- og B- klassen, ser vi at ”mulige verdener” var annerledes der. De tenker seg gjerne at de blir værende omtrent der de kommer fra. De få som kan tenke seg å flytte vestover til dyrere boligområder, tenker seg inntjening gjennom et håndverkerfirma, ikke gjennom høyere utdanning. Selv om for eksempel Camilla ønsker å tjene godt som voksen, kan hun ikke tenke seg å flytte bort fra der hun nå bor. Når Mette i drøm nr. 2 tenker seg at bandet blir berømt, er hun opptatt av at hun skal ha et vanlig hus i nærheten og ikke tenke for mye på å kjøpe ting.

Hva blir det av norskfaget i alt dette?

Norskfaget i C-klassen gir mening av ulike grunner. En grunn er at faget gir kulturell kapital, noe som i denne gruppen verdsettes høyt. Elevene i denne klassen er derfor motiverte når kanon og kulturhistorie er på dagsorden. Fordi de tenker såpass strategisk, er de også lojale med skolens prosjekt. En annen grunn er selvsagt god undervisning. De to faktorene har en tendens til å trigge hverandre gjensidig. Norskfaget inngår i C-klassen som spesielt og viktig, både nå og i framtida.

Dette aspektet virker ikke på samme måten i A-klassen. Elevene her har intet begjær etter kulturell kapital, og tekster fra fortida gir ingen mening ut over gleden ved å ta del i en god fortelling. Lærer Liv kan ikke på samme måte som lærer Eva spille på fortida som de begge er grundig skolert i og interessert i. I stedet må lærer Liv ta et grep og i større grad vektlegge produksjon av litterære tekster i klasserommet.

Jon Smidts studie *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant* (Smidt 1986) har andre forskningsspørsmål og et annet teorigrunnlag enn dette arbeidet, men i elevintervjuene med sine seks skolelesere fra samme klasse, viser han den samme ulike ”bruken” av skole hos elever med

¹⁶³ Max og Felix er også handlende, men innenfor en helt annen annen diskurs.

ulik sosiokulturell bakgrunn som jeg her viser. Her sammenligner han legesønnen Henrik med Kent:

Slik er Henriks forventninger til norskundervisningen og til litteraturarbeidet radikalt annerledes enn Kents. De to går nok i samme skoleklasse, men går de ikke strengt tatt på to helt forskjellige skoler? Iallfall er det helt andre sider ved det å gå på skolen som de har sitt subjektive antennesystem rettet inn mot. For Kent er den sosial-psykologiske dimensjonen med *kameratene* som sentral instans viktigst, deretter skolen som nødvendig tvang. Henrik er langt mer rettet dels mot klasseromsinteraksjonen, med læreren som sentral instans, dels mot undervisningsinnholdet (hvor mye nytt?). Bak denne skilnaden ligger naturligvis helt ulike sosialiseringshistorier, som har resultert i at Kent i 1982 forholder seg primært til et ungdomsmiljø og vil følge med i "ungdomskulturen", mens Henrik i større grad ønsker å følge med i en akademisk preget voksenkultur. På denne bakgrunn er det nokså klart at holdningene og forventningene deres også til litteraturarbeidet på skolen må bli temmelig forskjellige (Smidt 1986:84).

Slik som legesønnen Henrik i sitatet over møter skolen, møter flertallet i C-klassen skolen, selv om de ikke skårer spesielt høyt karaktermessig i norsk skriftlig, mens vi kan si at flertallet i A-klassen møter norskundervisningen slik som Kent i Smidts klasserom.

Den viktigste forskjellen mellom A-klassen og C-klassen, (B-klassen har elementer fra begge), har vært dokumentert og kommentert gjennom hele denne undersøkelsen. Flertallet i C-klassen tenker i distinksjoner som går vertikalt, og de tenker strategisk framover. De må derfor ta noen grep allerede nå. Det er ikke tilfeldig at de fleste som intervjues fra C-klassen, velger økonomisk linje på videregående skole, mens de intervjuede i A-klassen rett og slett ikke har spesiell oversikt over noe mer enn skillet mellom yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. Det er en markant ulikhet i språk og verdier mellom de to gruppene, mellom livsverden og motivasjon. Det blir derfor en markant forskjell mellom de to gruppernes mentale forestillinger, og som følge av dette, deres væren i verden, deres håp, drømmer og handlinger, der "skole" og "fag" spiller ulik rolle.

Det er gøy å skrive, og det blir man flinkere til på ungdomsskolen

Et område som er helt gjennomgående i alle tre klassene, på tross av ulikhetene, er at alle elevene liker å skrive, og at de har en klar følelse av framgang. Det er nokså oppsiktsvekkende når en ser hvor store sosiokulturelle forskjeller det er mellom disse skoleklassene. Alle elevene i dette materialet, med bare to unntak, Leon i B-klassen og Felix i C-klassen, har et positivt forhold til skriving på en eller annen måte og en følelse av utvikling framover, iallfall på et stadium av ungdomsskoletida.

Det er viktig å lese.

Elevene i C-klassen leser gjennomgående mer enn før. Når de forteller om barndom og barneskole, ser vi at de kommer fra hjem der bøker inngår i kveldsritualer, og der elevene er klar over hvor viktig lesing er for skoleresultatene. Bevisstheten om sammenhengen mellom lesing og skriving, kommer flere inn på i intervjuene.

Elevene i C-klassen leser på fritida, de låner bøker av hverandre og snakker om forfattere som Mads Larsen, Lars Saabye Christensen, Erlend Loe og Jostein Gaarder. De som leser på fritida i A-klassen, er noen jenter, ingen gutter. De leser bare ungdomsbøker¹⁶⁴, særlig jentebøker som Ellinor Rafaelsen og serien "Tusen biter". De er opptatt av kjærlighet og forelskelse når de leser.

¹⁶⁴ Nina, Karen, Rinah og Mirah leser mer.

Noe som er helt gjennomgående i alle tre klassene, er at elevene uttrykker at de får lite ut av å lese norskboka når det gjelder samtidslitteratur. De får også lite ut av å lese tekstutdrag fra romaner, små ”utklipp” som en elev kaller dem. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Men novellene ”Karen” av Alexander Kielland og ”Karens jul” av Amalie Skram huskes av de aller fleste. De to novellene har gjort sterkt inntrykk i alle tre klassene. Noveller av samtidsforfattere fra norskboka nevnes ikke.

Litteratur- og språkhistorie – nytte eller plage?

Mange elever har hatt stor glede av teorien i faget. De som ikke har hatt spesiell glede av det, har heller ikke vært spesielt plaget. De husker rett og slett ingen ting. Ingen har hatt prøver og pugget for eksempel litteraturhistorie. Den historiske delen leses heller ikke kronologisk og virkningen av en narrativ linje som hjelp til minnet blir ikke utnyttet (Wertsch 1998, 2002). Elevene har heller ingen bok som heter ”litteraturhistorie”, bare norskboka med litteraturhistorisk stoff plassert tematisk og ikke kronologisk. Elevene skriver gjerne ned noen notater rundt to – tre litteraturhistoriske perioder, kanskje tilknyttet en eller flere konkrete tekster, kanskje tilknyttet et prosjektarbeide. Det er altså ikke snakk om ”litteraturhistorie”, men historiske og litteraturhistoriske tilleggsopplysninger. Litteraturhistorie som egen disiplin er ute av norskfaget grunnskolen for lengst. En av de mest beleste jentene i C-klassen, Katja, sier det slik:

(Int. Katja C 0504)

K: Jeg tror ikke jeg kunne ha klart å si rekkefølgen.. for de forskjellige sånn realismen og nyrealismen og sånn.. jeg kunne ikke ha sagt rekkefølgen på de ..men jeg kunne vel ha snakket om de forskjellige sjangrene..ja, det kunne jeg vel.

I: Ja, så du kunne ha snakket om realismen eller noe annet, men ikke om flere perioder i rekkefølge..

K: Ja, jeg kunne jo ha klart det om jeg hadde lest til en eksamen, men jeg kunne ikke ha klart det akkurat nå uten å forberede meg.

Kanonlitteraturen – nytte eller plage?

Interjvu med 52 ungdomsskoleelever viser at de gjerne skulle ha lest mer litteratur fra 1800-tallet. Setter vi de norskspråklige og de minoritetsspråklige elevene på Drabantyskolen opp mot hverandre, er det tydelig at det er de minoritetsspråklige som er mest begeistret for 1800-tallet. Både tematikk og skrivemåte appellerer kanskje spesielt godt til mange av disse elevene. Men også de norskspråklige fra begge skolene forteller om det å sammenligne mellom før og nå, det å forstå vår tid bedre gjennom de gamle tekstene.

Når det gjelder samtidslitteratur, vil litterær smak, modenhet, leseerfaring, og ikke minst kultur, jeg tenker her også på kulturelle forskjeller mellom norskspråklige og minoritetsspråklige sannsynligvis kunne slå sterkere ut. Bare en av elevene i A-klassen¹⁶⁵ har nevnt at de har hatt utbytte av å lese en norsk samtidstekst på skolen ut over ungdomsbøker/populærlitteratur, men mange er glad for de tre-fire klassiske tekstene de har lest som hele tekster. Ali synes hovedpersonen i Klaus Hagerups bok *Markus og Diana*, bare ”prata en masse piss”, kom aldri til poenget. Han sammenligner med biografien om borgerrettsforkjemperen Malmcolm X.

Den viktigste forskjellen mellom A- klassen og C-klassen

¹⁶⁵ Than likte ”Caps” av Jon Fosse.

Mens elevene i C-klassen er strateger, der skole og norskfag inngår i strategiene og derfor gir mening og motivering, søker elevene i A-klassen mening gjennom en diskurs som er helt annerledes. Det handler mest om å like eller ikke like noe. Skolens innhold blir vurdert på samme måten. Problemet med denne emosjonelle diskursen er at *den alltid er knyttet til her og nå. Den kan faktisk aldri peke framover*. Det er derfor ikke underlig at Fredrik, Nina, Lene, Karen, Sahra og Lena og mange flere har problemer med å planlegge noe framover. Den emosjonelle diskursen passer godt når en er ”fri” og skal nyte og prioritere det en liker best og etter beste evne unngå det en ikke liker. Men skole (og arbeid) har nødvendigvis noen mål som ikke kan finne nåde innenfor en slik ”like” eller ”ikke like” – kategorisering.

Den emosjonelle diskursen motiverer ikke for å utsette behov, for eksempel, for å gjøre noe som kanskje ikke er så gøy akkurat nå fordi det da kan ”lønne seg” senere. Dette er veldig gammelt nytt. Folketeorien var i tidligere tider rik på lignende påminnelser: ”Ugjort gjerning faar inga løn”, ”kostar det ikkje, so smakar det ikkje heller”, ”vinter vil spørre hva sommer har sanket” (Christiansen 1988/1928).

En elev som Are, som er innenfor en tredje og alternativ diskurs, en håndverkerdiskurs, ville være tilbøyelig til å være enig med fortidas påminnelser. Han uttrykker stor respekt for en høy arbeidsmoral. Det er ikke snakk om hygge, men om å gjøre et skikkelig arbeid, sier Are når han omtaler sitt framtidige yrke som håndverker. Selv om han av samme grunn mentalt melder seg ut av skolefagtenkningen, vil han absolutt ikke ha lek inn i skolen, sier han. Det skal være orden i hans diskurs. Skole er skole. Lek hører ikke hjemme der.

Materialet viser at mange av de faglig flinke, og spesielt de norskspråklige elevene på Drabantbyskolen som ikke er forankret i en alternativ diskurs som Ares, møter minst to hindringer om de vil konkurrere med C-klassen om framtidsmuligheter. Den ene hindringen er at ”skole” ikke peker framover i deres mentale tid og rom (Merleau-Ponty i Bourdieu 2002/1992). Den eksisterer her og nå.

Det andre er rett og slett at de ikke har tilgang til de samme sosiale rom som elevene i C-klassen har *gjennom sine egne mentale rom*. Det de ser for seg, er noe annet. Noe vagt, komplisert, fremmed eller vanskelig. De er ikke fortrolige med alle de mulighetene som elevene i C-klassen ser for seg selv på livets scene. Deres forestilte plass på den samme scenen er ikke like selvsagt. De vet heller ikke om de strekker til selv om de sanker inn både femmere og seksere på skolen.

Kap. 9: Økende ulikhet i skolen og den pedagogiske diskursen i Norge

Til tross for skolens demokratiske målsetting så øker ulikhetene i det norske utdanningssystemet (Bakken 2004, Mastekaasa og Nordli Hansen 2003, Nordli Hansen 1999, 2004). Datamaterialet mitt skal i dette kapitlet blant annet diskuteres i lys av denne problemstillingen¹⁶⁶.

Problemområdet er komplisert med få svar og mange ubesvarte spørsmål. Dessuten er det slik at de svarene som fins, uvegerlig tar farge av den konteksten, det vil si den diskursen, det svares fra. Diskursen rundt skolen, og i skolen, fører oss uvegerlig inn i ulike verdssystem, i ulike vitenskapsteoretiske felt, ulike diskursive nettverk.

Tre slike diskursive posisjoner skal refereres i dette kapitlet. Det er sosiologers diskurs om årsaker til ulikhet i skole og utdanning. Det er samfunnsøkonomers diskurs, og det er selvsagt pedagogers diskurs som naturlig vil diskuteres mer inngående.

Sosiologene og samfunnsøkonomene som svarer på spørsmålet: "Hvorfor øker de sosiale ulikhetene i skolen?" henter først og fremst sine argumenter *utenfor* skolen, utenfor klasserommets fire vegger. Denne diskursen henter sine svar i hjem og samfunn (Black et al. 2003, Bakken 2004, Mastekaasa og Nordli Hansen 2003, Nordli Hansen 1999, 2004). Den pedagogiske diskursen i Norge henter derimot først og fremst sine svar på det samme problemet *innenfor* skolens fire vegger (Haug 2003, 2004, Opheim 2004). Når ulikhetene i skolen øker, er det aktørene i og rundt skolen som ikke makter sin viktige oppgave.

Når forskningsleder Peder Haug¹⁶⁷ legger fram og diskuterer resultatene av evalueringen av R97 (Haug 2003, 2004) og må konkludere med økende ulikheter knyttet til foreldrenes utdanningsnivå, slutter han nokså bastant med at dette er det lærenes og skolens ansvar å bøte på. Skolen har ikke gjort det den skal i henhold til forskrifter og læreplan. Han har m.a.o. en sikker tro på at læreplanens vedtatte pedagogiske mål og handlemåter er faste skritt mot målet "en skole for alle", handlemåter som kan plasseres innenfor pedagogiske metaforer som har preget læreplaner i Norge siden før annen verdenskrig.

Metaforer i den pedagogiske diskursen

John Dewey har hatt stor betydning for utviklingen av rådende metaforer i pedagogikken som "progressiv pedagogikk", "erfaringspedagogikk", "aktivitetspedagogikk". Bjørg Brandtzæg Gudem (Gudem 1998) knytter Deweys navn allerede til Normalplanen av 1939. Han er imidlertid sterkere enn noen gang nærværende i nåværende læreplan for grunnskolen, R97:

¹⁶⁶ Jeg er selvsagt klar over at mine intervjuobjekter bare er 16 år gamle, og at de som 16-åringer bare står overfor sitt første valg i utdanningsmarkedet. Jeg spekulerer heller ikke over framtida deres, men analyserer den diskursen de søker mening i som 16-åringer, og de forestillingene de selv har på intervjudispunktet, og som er blitt tilgjengelig for meg gjennom mine intervjuer og observasjoner.

En dansk studie: *Unge fremtid-meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse* (Skov 1998) konkluderer nettopp slik tittelen antyder. Jeg går imidlertid ikke inn i slike drøftinger, men holder meg til de valg som er tatt innenfor dette prosjektets ramme.

¹⁶⁷ Siden Reform 97 har vært gjennom en omfattende evaluering, ledet av professor Peder Haug, finner jeg det naturlig å ta utgangspunkt i formidlingen av disse resultatene når jeg skal vise trekk ved den etablerte pedagogiske diskursen i Norge. Jeg forutsetter at denne omfattende og statlig initierte evalueringen er diskursivt representativ for mer enn enkeltpersoner.

Dewey knyttet *aktivitet* og *erfaring* nøye sammen (Dewey 1938). Dette er en arv som *erfaringspedagogikken* har ført videre. Slagordet "learning by doing" innebar at aktiviteten var knyttet til opplevelser av kognitiv art som nysgjerrighet, undring og problemsøkende atferd. *Den ytre aktiviteten skulle springe ut av en indre aktivitet* Vi merker denne tankegangen sterkt i dagens læreplaner: "Læreplanene for faga legg vekt på at elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning. Arbeidsmåtene skal gjere sitt til at elevane utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med aktivt arbeid kan medverke til auka kompetanse og sjølrespekt" (L97s.75) (Gundem 1998:318) (min uth.).

"Etter John Dewey, hva så?"

For mer enn 40 år siden skrev Jerome Bruner artikkelen "Etter John Dewey, hva så?" (Bruner 1996/1962). Alle skriver på bakgrunn av sin egen tid, sier Bruner. Deweys bakgrunn var den ufruktbare og strenge skoleundervisningen i 1890-åra og dens manglende evne til innleving i barnet. Når Dewey understrekte hvor viktig det var med direkte erfaringer og sosial handling, var det først og fremst som en reaksjon på datidas strenge formalisme. Dewey bidro til en viktig korrigering. I dag (1962, min anm.) er det imidlertid grunn til å lese Deweys pedagogiske credo med blandede følelser, sier Bruner.

Dewey gir uttrykk for en optimisme som er klassisk amerikansk i sin avvisning av det tragiske i livet. Den uttrykker en fast tro, ikke bare på individets evne til å vokse, men også på samfunnets evne til å skape mennesket i sitt eget gode bilde (ibid.). All denne godheten - optimismen, pragmatismen, troen på menneskets harmoniske sammenheng med samfunnet - er rett og slett blitt litt ubehagelig, mener han, for i mellomtiden har det skjedd to verdenskriger, et ufattelig folkemord, den russiske revolusjon. Det har skjedd vitenskapelige revolusjoner. Synet på naturen har endret seg. Det samme har oppfatningen av samfunnet og de sosiale relasjonene. Det er også skjedd en revolusjon i vår forståelse av menneskets natur, dets intelligens, muligheter, lidenskaper og former for vekst. Alt dette har tvunget fram en total revurdering av de grunnleggende betingelsene for en utdannelsesfilosofi (ibid.).

Pierre Bourdieu (Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. 2002/1992) kommenterer John Dewey ut fra et lignende perspektiv:

Dewey, f. eks., formåede aldrig at frigøre sig fra den idealistiske moralisme, der var indskrevet i hans egen tid som en del af en bestemt filosofisk og politisk tradition, uanset hvor fornuftige hans synspunkter inden for kunst og uddannelse i øvrigt var (ibid.: 73).

"Arbeid og aktivitet er bra", "lærerstyring er dårlig"

Metaforen "learning by doing" har i Norge påvirket læreplaner, skoleforskning, skolepolitikere og -byråkrater. Diskursen den inngår i, er i utgangspunktet bygget på en frigjøringsmetafor som en gang var et viktig og nødvendig korrektiv til en autoritær skole i et annet samfunn, for eksempel i Norge i forbindelse med Normalplanen av 1939. "Doing" ble sannsynligvis også metaforisk assosiert med "arbeid", et positivt ladet ord for Arbeiderpartiet som sto bak reformen i 1939. Betegnelsen "progressiv pedagogikk" har fremdeles konnotasjoner i retning "arbeid", "aktivitet", "praksis" som positivt, men "teori", "pugg", "akademisering" er negativt. I R97 er "prosjektarbeid" positivt, mens "lærerstyring" eller "kateterundervisning" er negativt. Når prosjektarbeid ikke fungerer etter intensjonen i evalueringsrapportene fra L97, er problemet ikke arbeidsmåten, men lærernes slette måte å være lærer på når prosjektarbeid står på timeplanen, ifølge forskningsleder Peder Haug (Haug 2003, 2004). Det kan selvsagt være korrekt i konkrete

tilfeller, men som vist i denne avhandlingen, kan det også være andre gode grunner til at elevaktive arbeidsformer og samarbeidsformer ikke fungerer like godt for alle elevene; forhold som gjør at lærernes arbeid i noen skolemiljø blir mer komplisert enn i andre.

John Dewey i mange varianter

Tom Popkewitz (Popkewitz in press¹⁶⁸) har redigert boka *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Popkewitz understreker i innledningskapittelet at boka slett ikke handler om John Dewey, men om *bruken* av John Dewey: “The strategy is not to center on Dewey’s contributions, but rather to inquire into the different cultural and social settings through which his ideas traveled and mutated to give intelligibility to different worlds called “modern””(ibid.), og han minner om Bakhtin, som stadig understreker hvordan språk transformeres i nye kontekster for å imøtekomme nye behov, nye intensjoner.

The foreign names or concepts of action or child centered education in Dewey’s pragmatism, for example, are foreign but capture certain local conditions that need to be given a language of articulation. Dewey’s notions of the child, for example, serves this function in some places and invoked as *indigenous* to bless social reforms that links the individual to society and the nation in the name of progress and change. Dewey appears as a modernizing figure in Turkey, and to stabilize the hierarchy of class divisions in the early Columbian reforms and later to as benevolent in the reconstruction of Columbian society. In today’s educational reforms, John Dewey still functions as an indigenous foreigner, co-joined with the Russian psychologist Lev Vygotsky in the new progressive pedagogy. One wrote in the vein of turn of the twentieth century American social gospel movement to bring Christian ethics into social policy. The other was to find a psychology that articulated the moral commitments of the new Soviet regime. Both are dead now. Their “history” emptied, to borrow from Walter Benjamin, as the two foreigners join at the hip as universal heroes of the “new” pedagogy in South Africa, Spain, the Scandinavian countries, and the USA, among others (Popkewitz in press).

Popkewitz bruker blant annet Sverige som eksempel med henvisning til en artikkel i boka (Olsson & Petersson), men kunne også ha brukt Norge.

The reassembly of pragmatism in Sweden was related to the formation of the modern welfare state. The subject was to be an agent of own destiny. That destiny was part of the collective affair 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 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. School was to empower through making self governing future oriented subjects that have pleasure in cooperative actions. Learning by doing was core principal in the Swedish Welfare state, with no distinction between state and civil society. Dewey was joined with the German Kershensteiner, the American Kilpatrick to focus on the natural interests of the child, individualization, creativity and spontaneity.

From the above, it is possible to think of pragmatism as not only about “thought” but a cultural thesis about a mode of life (Popkewitz in press).

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 “that has no social mooring in the interpretations and possibilities of action” (ibid.).

Språk konstrueres og nykonstrueres i nye kontekster og ut fra ulike behov. I tråd med Pierre Bourdieu og Roland Barthes (Barthes 1999/1957, Bourdieu 1995/1979) står vi alltid i fare for å universalisere eller mytologisere strukturer som har en funksjon i et sosialt rom, slik preserveres

¹⁶⁸ Boka publiseres av Palgrave Macmillan og er forventet i salg fra november/desember 2005.

maktstrukturer. I følge Johnson og Lakoff (Johnson og Lakoff 2003/1980, 1999) er våre tanker lette å fange inn i enkle antiteser og metaforiske strukturer som ikke bare fanger oss inn i forestillinger, men også i emosjonelle opplevelser og erfaringer.

På samme måte advarer Jerome Bruner (Bruner 1997/1996) lærere mot å gi seg hen til bare en pedagogisk metafor. Det samme gjør Carl Bereiter (Bereiter 2002). Pedagogiske handlinger i klasserommet må til enhver tid settes under mistanke og diskusjon fordi lærerens teori om barnet og læringsprosessen, eller det Bruner kaller ”folkepedagogikk”, vil virke styrende på de pedagogiske handlingene i klasserommet. Pedagogikk er aldri uskyldig, hevder Bruner. Pedagogikk er et medium som bærer med seg sitt eget budskap (Bruner 1997/1996). God undervisning må derfor være variert og kontekstuell og aldri begrenses til bare en metafor, til bare en én modell av eleven, eller til én modell for undervisning.

Evalueringen av Reform 97 og pedagogiske metaforer i en globalisert verden

I forbindelse med slutføring av evaluering av R97 gjør forskningsleder Peder Haug greie for hovedtrekk av resultatene (Haug 2003, 2004). Haug argumenterer konsekvent innenfor den gjeldende pedagogiske diskursen, innenfor kulturelt etablerte pedagogiske metaforer.

L97 held opp presset frå tidlegare planar om å gå bort frå det som idehistoria kallar formidlingspedagogikk og gå i retning av aktivitetspedagogikk og pedagogisk progressivisme (Haug 2004:253).

Haug klargjør at skolen er *på vei bort fra noe* (”formidlingspedagogikk”) og *på vei mot noe* (”aktivitetspedagogikk og pedagogiske progressivisme”). Han går så langt at han i framstillinga kaller metodiske valg som aktivitetspedagogikk og elevsentrert undervisning for ”verdier” og ”ideal” – de er hevet over enhver diskusjon.

Både elevar, foreldre og lærarar sluttar opp om dei generelle verdiane som skulen byggjer på og skal fremje. Det gjeld mellom anna ideal som inkludering, elevsentrert undervisning, aktivitetspedagogikk og tilpassa opplæring. Denne tilslutninga kjem likevel i eit spesielt lys ved at omgrepsforståinga varierer svært mykje. Lærarane har ikkje noko sams eller einskapleg forståing av kva desse heilt sentrale omgrepa i norsk skule tyder, korkje teoretisk eller i praksis. Dermed kan ein også stille spørsmålet ved om det felles fundamentet som grunnskulen skal bygge opp omkring faktisk er der (ibid.: 250).

”Verdiar” og ”ideal” som ”inkludering, elevsentrert undervisning, aktivitetspedagogikk og tilpassa opplæring” framstilles her metaforisk som ”det felles fundamentet som grunnskulen skal bygge opp omkring”. Når fundamentet her vakler, er det altså ikke fundamentet det er noe i veien med, men lærerne som ”ikkje har noko sams eller einskapleg forståing av kva desse heilt sentrale omgrepa i norsk skule tyder, korkje teoretisk eller i praksis”. Retorikken her er ikke ulik en religiøs retorikk. Ikke alle lærerne i sitatet over evner eller underkaster seg den rette lære, eller den rette eksegese av hva som er den rette lære. Popkewitz sier i et av sitatene over at ”From the above, it is possible to think of pragmatism as not only about “thought” but a cultural thesis about a mode of life” (Popkewitz in press). Grunnleggende diskusjoner av det problematiske ved en slik nærmest livssynsmessig pedagogisk diskurs, kan en også finne hos Thomas Ziehe i Tyskland (Ziehe 1989, 1994, 2000/1991, 2001), James Paul Gee og Carl Bereiter i USA (Gee 2003/1990, Bereiter 2002).

”Elevorientering/aktivitetspedagogikk” versus ”tradisjonisme/formidlingspedagogikk” i R97.

I oppsummeringen av evalueringen av R97 vurderes ”god skole” i forhold til dikotomien ”elevorientering/aktivitetspedagogikk” versus ”tradisjonisme/formidlingspedagogikk”. Det første er bra, det siste er dårlig. Når den norske skolen ikke er god, er det fordi lærerne ikke realiserer den rette elevorienterte metoden som altså også er synonymt med vedtatte ”verdier” og ”ideal”. Det er også problematisk å bruke lærebøker i en slik god skole.

Elevane er mykje passive mottakarar, dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren og dei arbeider individuelt med oppgåver. Orientering om lærebøkene er sterk. Samla sett er konklusjonen at aktivitetspedagogikken er sterkare forankra ideologisk og retorisk enn i praksis (Haug 2004: 254/5).

Det fins faktisk bare to alternativ: ”Tradisjon” (som er negativt) versus ”endring” (som er positivt). Når endring ikke fungerer, er det lærernes skyld. (”Ein del lærarar har vanskar med å praktisere aktivitetspedagogikken” (ibid.: 255)). Når Haug refererer rapporter som har registrert rot og kaos i kjølvannet av aktivitetspedagogikk, så er det lærerne som ikke makter å gjøre det på den rette måten. Ikke et eneste sted i artikkelen diskuteres eller nyanseres for eksempel et begrep som ”formidlingspedagogikk”. Et hovedpunkt i norskfaget i L97 er for eksempel å ”lære å lytte” (L97:115).

De forskerne som faktisk har evaluert lærerne i skolekonteksten, har ved flere anledninger tolket lærernes didaktiske handlinger kontekstuellet med mer nyanserte konklusjoner, til tross for at det tilsynelatende er ”formidlingspedagogikk” (Klette 2003), men resultatene formidles altså videre av forskningslederen i forhold til ”universelle” mål som i dette tilfellet både er de rådende pedagogiske metaforer det resonneres og tenkes innenfor, og samtidig læreplanens råd når det gjelder aktiviteter og handlinger i klasserommet. Johnson og Lakoff advarer forskere:

Scientists need to be aware of how hidden a priori philosophical assumptions can determine their scientific results (Johnson og Lakoff 1999:552).

John Dewey sier det slik i 1938:

Det er ikke for meget sagt, at en opdragelsesfilosofi, som gjør krav på at være baseret på tanken om frihed, kan blive lige så dogmatisk som den traditionelle undervisning, den reagerede i mod. For enhver teori og ethvert sæt af fremgangsmåder, som ikke er baseret på en kritisk undersøgelse af sine egne grundleggende principper, er dogmatisk (Dewey 1996/1938:38).

John Dewey diskuterer selv misforståelser og feilskjær i praktiseringen av sin pedagogiske filosofi:

Mennesket holder af at tænke i ekstreme modsætninger. Det formulerer gerne sine antagelser i et *enten – eller*, som ikke åbner for nogen mellemliggende mulighed. Når det tvinges til at indse, at der ikke kan handles ud fra de ekstreme andtagelser, vil det stadig være tilbøjeligt til at mene, at disse er gode nok i teorien; men at omstændighederne tvinger os til et kompromis, så snart det drejer sig om praktiske spørgsmål. Opdragelsens filosofi er ingen undtagelse (ibid.: 33).

Og hvilken kunstig ”enten-eller”- motsetning er det som, ifølge John Dewey, truer kreativ tenkning i skolen i 1938? ”I vore dage er det, hvad praktisk skolevæsen angår, almindeligt at denne modsætning fremtræder som modsætningen mellem traditionel og progressiv opdragelse” (ibid). Dewey advarer kraftig mot en slik enten – eller tolkning av det nye mot det gamle som formidles gjennom evalueringen av reform 97:

Nu er alle prinsipper i sig selv abstrakte. De bliver først konkrete i de virkninger, som bliver følgen af at de anvendes. Netop fordi de principper, der fremsættes, er så grundlæggende og vidtrækkende, afhænger alt af, hvilken fortolkning man giver dem, når de føres ud i praksis i skolen og i hjemmet. Det er på dette punkt, at den ovenstående henvisning til *enten-eller* filosofier bliver særligt relevant. Den nye opdragelsens filosofi er måske riktig, og dog vil forskellen på de abstrakte principper ikke afgøre, på hvilken måde de deri indeholdte moralske og intellektuelle præferencer, skal udmøntes i praksis. Det er alltid en fare for at en ny bevægelse ved at forkaste mål og metoder i det, som den vil erstatte, udvikler sine principper negativt, snarere end positivt og konstruktivt. Den tager så at si ge udgangspunkt i den forkastede praksis i stedet for i konstruktiv utvikling af sin egen filosofi (ibid.:35).

Dewey erkjenner at overgangen fra teori til praksis er kritisk. At det er lett å trå feil, og at den første og mest åpenbare feilen en kan gjøre, er å tenke i dikotomier, det vil her si at ”det nye” skal være en kontrast til ”det gamle”. Alle teorier kan falle i metaforenes felle skal vi tro Johnson og Lakoff og John Dewey, men pedagogikken er sannsynligvis ekstra utsatt fordi den, i motsetning til filosofien, skal omsettes i praksis, i handling, noe som krever allmenne konkretiseringer. Derfor må pedagoger og didaktikere være ekstra oppmerksomme på det språket de konstruerer. Det kan komme til å leve sitt eget selvbekreftende liv, tømt for reell mening og ende opp i ritualer og handlingstvang (Bruner 1997/1996).

Språkets betydning

Arbeidsmarkedet er dramatisk endret i hele den vestlige verden, og med det endres også behovet for kunnskap og kompetanse. Richard Sennett (Sennett 1998, Penne 2001) viser hvordan den nye globaliserte økonomien fristiller arbeidsoppgaver fra tid og sted og gjøres til prosjekter. Prosjektene dekontekstualiseres og krever tilsvarende et språk som krever høy metaspråklig og retorisk kompetanse. Aktivitetspedagogikken er altså for lengst overtatt av den nye globale økonomien der bare de sterkeste og mest effektive får innpass. De som løser prosjektoppgaver innenfor den nye kapitalens logikk, er de som har i sin habitus språk som strategi, at språk er noe man bruker for å oppnå noe. Dette språket har ikke alle elever med seg inn i klasserommet, noe empirien i denne avhandlingen gir konkrete eksempler på.

Det er mer enn hundre år siden John Dewey utviklet sin pedagogiske filosofi i et samfunn der maktstrukturene var tydelige, og der elevene var i en avmaktssposisjon i kraft av sin rolle som elev. Slik er det ikke lenger. I vår tid øker likevel sosiale forskjeller, det samme gjør stadig flere elevers avmaktsfølelse. Samtidig er maktstrukturene blitt mye mindre synlige. De er derfor blitt vanskeligere å forholde seg til som maktstrukturer enn de var før. Det vi står tilbake med er språket. Der selvet for hundre år siden falt inn i roller og fastlagte skjebnebaner, er selvet i det senmoderne blitt ”et refleksivt prosjekt”, sier Anthony Giddens (Giddens 1997/1991). Et refleksivt prosjekt er et språklig prosjekt og er avhengig av språk både på den syntagmatiske og paradigmatiskseaksen. Vi trenger en narrativ og en refleksiv dimensjon i våre liv, og vi får den gjennom kontinuerlig språklig utvikling og bevisstgjøring.

Jo mere individet refleksivt forsøker at forme en selvidentitet under modernitetens betingelser, desto mer vil vedkommende bli klar over, at nuværende praksiser former fremtidige utfald (ibid.:154).

Dette refleksive språket som skal til, er *tilegnet* av noen elever utenfor skolen, mens andre elever bare kan lære det samme språket på skolen. Det krever mange og varierte lærerroller, mange og varierte didaktiske og pedagogiske handlinger i klasserommet.

Eksempler fra klasserommet

Gunilla Molloy (Molloy 2002) følger ungdomsskoleelevers arbeid med litteratur gjennom tre skoleår. Hennes store materiale viser flere eksempler på at arbeid med litteraturen etter elevorienterte arbeidsmåter bare befester de motsetningene og uenighetene mellom elevene som var der i utgangspunktet, enten det er jenter som ikke tør si hva de mener overfor dominerende gutter, eller det er sterke elever som tar styringen over medelever som har sine gode grunner til å tie eller føye seg der og da.

Men bland eleverna, där bara de tongivarna rösterna blir hörda, kommer olikheterna inte fram. Därmed sker inte heller den åsiktsbrytning som bland annat McCormick (1994) och Dysthe (1996) menar kan ske vid gruppsamtal om litteratur” (ibid.:251).

Molloy etterlyser en mye mer aktiv lærer enn den ”veiledende”. De konfliktene og språklige ulikhetene som fins i klassen, og utenfor klassen, har en tendens til å flytte med inn i gruppene og ytterligere befeste ulikheter.

Henrik, Kristian, Trygve, Miriam og Katja fra C-klassen som ble presentert i forrige kapittel, er på mange måter aktivitetspedagogikkens drømmeelever. De handler, de lærer og utvikler seg i klasserommet. Men Max forteller i intervjuet at han helst vil være på gruppe med de som er like svake som han selv er. Han må ha sine grunner etter ti års erfaring som elev, og både Anne, Johanne og Karen i den samme klassen har problemer med å bli hørt i gruppene av ulike grunner som de gjør greie for i intervjuene.

I A-klassen er prosjektorienterte arbeidsmåter mer risikabelt enn for flertallet i C-klassen. Elevene i denne klassen leste gjennomsnittlig ganske dårlig da de begynte på ungdomsskolen. De har rett og slett problemer med å lese nye typer helheter fort og effektivt slik det kreves i et prosjektarbeid. I denne klassen trenger de aller fleste elevene i mye større grad både lærebok og hjelp til å skjønne hva som står i den, det vil si, rett og slett trening i å søke mening gjennom faglitteratur. Selv om elevene ikke har tekniske leseproblemer, har de så få leseerfaringer at de sannsynligvis har problemer med å se sammenheng i, og finne mening i, paradigmatisk diskurser (Cochran-Smith 1994/1984).

Romantisering av eleven

Bak mange forestillinger om elevaktive handlinger i skolen finner vi mentalitetshistoriske trekk fra en rousseausk romantisering av det fantasifulle og selvskapende barnet som må få utfolde seg ”fritt” uten lærerens styring og innblanding. En slikt metaforisk elev bør få rom til egne skapende krefter. Metaforen skader ikke flertallet i C-klassen, men flertallet i A-klassen vil ha problemer med å finne en retning i ”friheten” som uten sterk lærerstyring lett ender i kaos og nederlag¹⁶⁹. De trenger mye språklig bevisstgjøring underveis i læreprosessen. De trenger å utvikle større grad av mottakerbevissthet. De trenger derfor rett og slett en form for aktiv motstand på sin egen individuelle utfoldelse.

Folkepedagogikken, referert over, henger sammen med folketeorier om barn og barns utvikling. Tidligere er referert to metaforer som er vevd sammen. Gee viser hvordan middelklassens oppdragelsesdiskurs i USA ser på barns utvikling som stadier og prosesser som foregår ”inne” i

¹⁶⁹ I en av prosjektperiodene jeg fulgte i A-klassen, avslørte læreren seks direkte kopier fra internett. Det er en måte å løse problemet på.

barna. Foreldrene tolker stadiene som ”retningsvisere” på veien mot målet med barnet som er å konstruere et ”uavhengig”, ”fritt”, ”autonomt” (”and a rather ”de-socialized”) individ (Gee 1999: 64), nokså likt samtidas behov for det nye globaliserte og fristilte mennesket. Johnson og Lakoff beskriver denne metaforen som ”The Nurturing Family”. Læreren som anvender ”frie arbeidsmåter” ut fra en slik folkepedagogikk har en tendens til å *overvurdere* ”barnet som tenker”, sier Bruner, noe som kan være fatalt for barnets læring og utvikling. Vi trenger derfor stadig ny og oppdatert forskning som fokuserer konkret på hvordan barn og unge skaper mening, tolker og forstår (Bruner 1997/1996).

Bruner minner også om hvor viktig det er å unngå å *overvurdere* betydningen av sosial samhandling i klasserommet. En slik *overvurdering* kan for eksempel føre til at vi *undervurderer* betydningen av viktig og meningsgivende kulturell kunnskap som er innsamlet i fortida. Dette perspektivet var også et hovedpoeng for John Dewey (Dewey 1996/1938). All kunnskap har en historie. For stor vekt på samhandling og forhandlinger kan føre til en fritt-fram-relativisme. Dette vil være å svikte barnet. Et viktig aspekt er for eksempel å få barna til å forstå skillet mellom ”personlig kunnskap” på den ene siden, og det som ”regnes som kjent i kulturen” på den andre siden. De må ikke bare forstå dette skillet, de må også forstå dets grunnlag i vår felles fortid.

I klassisk retorikk er et nøkkelord ”kairos”. ”Kairos” er bevisstheten om hvordan man bruker ”rett språk til rett tid”, hvordan man stadig må skifte språkstrategi i ulike kontekster for å fremme sine mål og sine interesser, ikke fortape seg i hva man selv synes og ikke synes, liker og ikke liker til enhver tid. ”Situasjonen er en av talerens største ressurser” (Andersen 1995:23). Elevene i C-klassen posisjonerer seg strategisk, både skriftlig og muntlig, i det offentlige rommet som klasserommet er. Det gjør ikke elevene i A-klassen. Det handler om språkbevissthet på mange nivå. Det kan komme til å bli et problem for dem.

Erfaringer fra USA: Elever fra ulike sosiale klasser krever ulike lærertyper og ulike arbeidsmåter

James Paul Gee (Gee 2000) viser hvordan prosjektorienterte arbeidsmåter er perfekt tilpasset (eller omvendt) den strategiske bruken av språket som beherskes ”naturlig” av ungdommene i den amerikanske øvre middelklassen, mens andre sosiale grupper bruker språket mer emosjonelt, noe de får lite uttelling for i utdanningssystemet når det virkelig gjelder.

Språk er et semiotisk tegnsystem og ikke bare et kommunikasjonsmiddel. I et demokratisk perspektiv mener Gee derfor at utviklingen av *språkbevissthet* hos elevene er blitt mye viktigere enn utviklingen *språkferdighet*, selv om målet selvsagt rommer begge delmål - de henger i praksis sammen. Det må elevene, ikke minst den amerikanske arbeiderklassens barn, lære på skolen av en styrende og krevende lærer. Og hvorfor? Fordi uten en slik bevisstgjøring om sosiale språk er det bare middelklassens barn som får glede av våre idealer om ”individets frihet” og ”frie valg” – det som er målsettingen med den nye skolen, både i USA og i Norge. Den amerikanske øvre middelklassens barn ”vet” i høyere grad enn arbeiderklassens barn at språk har tegnverdi allerede når de kommer på skolen, at ”språk” alltid er ”sosialt språk”.

13-åringene fra amerikansk arbeiderklasse framstiller seg selv i Gees studier som involvert i ”a social, affective, dialogic world of interaction”. Elevene fra den øvre middelklassen framstiller seg som involvert i en helt annen verden. Deres verden består av ”information, knowledge,

argumentation, and achievements built out of these” (ibid.: 416). Elevene fra arbeiderklassen bruker i stor grad narrative former¹⁷⁰ som sine språklige redskaper, mens elevene fra middelklassen bruker mange flere retoriske former.

Oppsummeringen i avsnittet over viser en slags logisk konsekvens av de to diskursive skjemaene som er beskrevet tidligere for to ulike sosiokulturelle grupper. Mens arbeiderklassens elever lever i ”a social, affective, dialogic world of interaction” er elevene fra den øvre middelklassen individ- eller jeg-orientert med klare argumenter, svar og konklusjoner *på vegne av seg selv og sitt individuelle prosjekt*.

The upper middle class teens, in our interviews, seemed to speak out of a "lifeworld" that has been deeply interpenetrated by the social languages and discourses of professional families, schools, and public sphere institutions. They already fashion themselves in terms of (anxiety-filled) movement through "achievement space" wherein they accrue skills, attributes, attitudes, and achievements as capital that will make them worthy of success. (...) The working class teens, in our interviews, seem to speak out of a lifeworld oriented toward dialogic interaction and much less penetrated by school-based and public sphere Discourses (ibid.: 419).

Den nye globale kapitalismen trenger nye typer arbeidskraft, hevder Gee. Den ”gamle” kapitalismen trenger lojal, stabil arbeidskraft i en forutsigelig verden¹⁷¹. Tidligere trengtes ”stable identities”, nå trengs ”shape-shifting port-folio people”. 13-åringene fra øvre middelklasse er, som det framgår, på god vei til å imøtekomme kravene til den nye globale kapitalismen.

Shape-shifting portfolio people live to fill up their portfolios with attributes, achievements, and skills that they can flexibly rearrange as things change and new contexts demand that they redefine themselves (ibid.: 414).

Amerikanske 13-åringer og norske 16-åringer

Gees forskning fra amerikanske klasserom viser faktisk det samme mønsteret som mine data fra norske klasserom. Hans 13-åringer fra amerikansk arbeiderklasse lever i ”a social, affective, dialogic¹⁷² world of interaction” på samme måte som 16-åringene i A-klassen og delvis i B-klassen lever i en verden der situasjonen her og nå prioriteres, der verden først og fremst tolkes

¹⁷⁰ Går vi tilbake til beskrivelsen av Jerome Bruners ”two modes of thought” (fig.1), ser vi at det skillet Gee her beskriver, er et skille i de samme ”modes of thought”. Den syntagmatiske tenkemåten som resonnerer lineært, fungerer utmerket i det nære dagligspråket. Men vi så også at dette språket alltid har et subjektivt perspektiv. Det fungerer rettferdiggjørende og innbyr først og fremst til inkludering i det samme perspektivet.

¹⁷¹ Dette skillet er godt beskrevet i en helt annen sammenheng nemlig av Richard Sennett i *The Corrosion of Character: The Transformation of Work in Modern Capitalism* (Sennett 1998). Boka og problemstillingen er også presentert og diskutert i en pedagogisk kontekst i *Norsk som identitetsfag. Norsk læreren i det moderne* (Penne 2001).

¹⁷² I en norsk sammenheng er det viktig å merke seg at når Gee bruker begrepet ”dialogisk” her, er det ikke slik en norsk pedagogisk diskurs eller folket teori ville forstå ”dialogisk”. ”Dialog” i en slik norsk versjon er åpen og harmoniserende, som uttrykket ”å komme i dialog med hverandre”. Denne metaforen kan minne om det sosialantropologene kaller ”synkronisering” – å gå inn i den samme rytmen der man bekrefter hverandre. Slik opplever den øvre middelklassens ungdommer i Gees empiri skolens forventninger som inspirerende og responderer ”dialogisk” på den ”dialogpedagogiske måten” ved ”å danse den samme dansen” for å gjenta en av Gees diskursmetaforer. Den dialogen som Gee her noterer hos den andre ungdomsgruppen, er imidlertid mer en dialog i Bakhtins forstand, der elevene reagerer på, eller ikke responderer på, *de forventningene og kravene omgivelsene pålegger dem*. De reagerer samtidig emosjonelt på dem ved for eksempel å trekke seg unna, ta avstand. De danser ikke skolens dans.

gjennom følelser og gode eller dårlige relasjoner til andre. Da gir de sosiale relasjonene i skolehverdagen mer mening enn eventuell faglig utvikling i skolehverdagen. De henter for eksempel ikke mening og motivasjon fra skolehverdagen når de tenker seg inn i ei framtid.

Det samme kan spores i mitt materiale. Selv om skolen anerkjenner Nina og venninnenes innsats med gode karakterer, bruker de disse erfaringene annerledes enn elevene i C-klassen når de ser seg selv i framtida. De er likevel ambivalente.

Noen av elevene snakker likevel trygt og med glede om framtidsplaner. De henter heller ikke mening gjennom skolens diskurs og verdisystem. Disse elevene er trygt forankret i en alternativ diskurs som Are, som gleder seg til å begynne på teknisk byggfag, eller Malin og Camilla som er trygt knyttet til familie og nærmiljø og henter sine planer for framtida innenfor familiediskursen¹⁷³.

Det som derfor gjelder for begge disse gruppene i A-klassen, er at de søker mening i en diskurs som er "less penetrated by school-based and public sphere Discourses" (ibid.: 419). De bruker ikke skolens "verdisystem" når de tenker seg selv inn i framtida.

Gees 13-åringer fra øvre middelklasse er på full fart inn i framtida: "They already fashion themselves in terms of (anxiety-filled) movement through "achievement space" wherein they accrue skills, attributes, attitudes, and achievements as capital that will make them worthy of success". På samme måte er faktisk elevene i C-klassen allerede inne i et "achievement space". De ser for seg hvilke muligheter de har, de tenker strategisk allerede nå. Hvorfor må vi lese Ibsen? Hvilken linje på videregående skole vil gi dem mest utdanningskapital med på veien?

Dette diskursive skillet mellom elevene i to bydeler har vært den største overraskelsen når dette materialet skulle analyseres. Jeg skal i det følgende diskutere et mulig aspekt ved denne forskjellen der jeg tar utgangspunkt i den teorien som allerede er presentert.

Primære og sekundære diskurser

Elevene komme til skolen med ulike primærdiskurser. Middelklassebarna behersker i tillegg i større grad enn mange andre ulike sekundære diskurser. Dette skyldes blant annet tidlig og hyppig omgang med bøker, og referanse til tekster i daglig samvær og samtaler (Heath 1988, 1996, Cochran-Smith 1994/1984). I skolen er det nettopp et viktig mål å lære å håndtere sekundære diskurser. Skolen handler rett og slett om sekundære diskurser. Etablerte handlemåter i skolen (som prosjektarbeid/aktivitetspedagogikk) er basert på sekundære diskurser som middelklassebarna er mer eller mindre fortrolige med hjemmefra.

Gee minner om forskjellen mellom "acquisition" og "learning"¹⁷⁴, tilegning og læring. Det middelklassebarna allerede langt på vei har "tilegnet seg" når de begynner på skolen, må de andre

¹⁷³ Det samme gjelder Felix og Max fra C-klassen.

¹⁷⁴ Any discourse, primary or secondary, is for most people most of the time only mastered through acquisition, not learning. Thus, literacy is mastered through acquisition, not learning, that is, it requires exposure to models in natural meaningful, and functional settings, and teaching is not liable to be very successful-it may even initially get in the way. Time spent on learning and not acquisition is time not well spent if the goal is mastery in performance. There is also a principle having to do with learning that I think true: One cannot critique one Discourse with another one (which is the only way to seriously criticize and thus change a Discourse) unless one has meta-level knowledge

barna *aktivt lære*. En undervisning som hovedsakelig er basert på tilegning gjennom elevaktive handlinger og ikke på aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil bare forsterke de forskjellene som allerede fins (Gee 2003/1990:137 ff).

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. Teaching for acquisition alone leads to successful but "colonized" students. Teaching for acquisition and teaching for learning are different practices, and good teachers do both (ibid.:145).

"Gode lærere gjør begge deler", sier Gee i sitatet over. Det samme sier Jerome Bruner (referert over). Det er ikke snakk om enten – eller, men både – og.

Et eksempel: Jens, Mona og Dominique og sekundære diskurser

Utdrag fra feltnotater 18.03.03 B

Lærer Gro sier at denne uka er kanskje den viktigste de har i norsken, for nå skal de lære formelle brev og søknader. Først skal de søke hybel, og deretter og enda viktigere, de skal skrive cv og jobbsøknad. De får en grundig innføring i formelle brev. Læreren instruerer dem omhyggelig ved hjelp av overhead om margbredde, avsender og adresselinjer m.v.

Hva er en viktig forskjell på personlige brev og formelle brev, spør hun.

Jens: Man er mer høflig enn ellers.

Ali: Man bruker kanskje ikke "kjære" når man skriver formelle brev.

Alle er ivrige. De som ikke måler og jobber, venter tålmodig på å få låne en linjal av en eller annen. Det er kø der det er en linjal. Hjemmelekse har vært å lese teorien om formelle brev i læreboka. De skal nå søke hybel hos Tor Hansen. Lærer gjennomgår overskriften som må være innenfor hovedmargen, to linjer under Tor Hansens adresse. Hun viser til annonsen. Selve søknadsteksten skal de nå skrive selv.

Mye småprat og latter. Alle holder på med oppgaven. Lærer løper fra den ene til den andre. De viser frem til hverandre og er veldig engasjert. Lærer sier hun nå vil samle inn det de har skrevet og kommentere med rødt, så de er sikre på at de får det helt rett når de skriver den viktige jobbsøknaden i morgen.

Forts. Feltnotat 190303 B

I dag skal de lære å søke jobb. De får tilbake hybelsøknaden fra dagen før - full av røde streker fra læreren. De skal ha lest teorien hjemme, de har eksempel i læreboka, og læreren har allerede skrevet 10 ulike punkt på tavla som de må huske på. Nå søker de jobb ut fra annonser i læreboka.

Jeg går litt rundt i klassen og kikker på det de driver med. Jeg rekker bare to. Jeg går over i lærerrollen. Dette er viktig. Begge elevene jeg kikket over skulderen, har gjort den samme fatale feilen, og de er begge skeptiske til mine anbefalinger om å skrive en ny versjon. Jens har jobbet grundig med oppsettet av søknaden. Hele margsystemet er på

in both Discourses. And this meta-knowledge is best developed through learning, though often learning applied to a Discourse one has to a certain extent already acquired. Thus, powerful literacy, as defined above, almost always involves learning, and not just acquisition. The point is that acquisition and learning are means to quite different goals, though in our culture we very often confuse these means and thus don't get what we thought and hope we would. Note that it is a consequence of the second principle that the goal of learning is 'liberation' in the sense of 'liberating literacies' (ibid.:145).

plass, adressene er korrekt plassert. Men han vil aldri få noen jobb med den søknaden han har skrevet, som gjelder jobb som medhjelper i en sportsforretning.

Allerede i første setning skriver han at han ikke er interessert i jobben om ikke lønna er god. Han går deretter over til å skrive at han ikke liker rydding og lagerarbeid, men vil gjerne være selger.

Jeg påpekte problemet, men han skjønnte ikke hva jeg mente og ble ganske irritert. Det lå jo mye måling og planlegging bak søknaden. Greit, sa jeg, men noen jobb får du ikke med den søknaden. Jens stiller seg i kø hos læreren. Han er tydeligvis irritert på meg og vil ha lærerens støtte på at jeg tar feil.

Den neste eleven som jeg kikket over skulderen, Mona, hadde gjort noe nøyaktig det samme. I andre avsnitt forklarer hun omhyggelig at hun har dysleksi, og at det er mye hun derfor har problem med å gjøre. Hun problematiserer rett og slett sin mulighet til å klare den jobben hun er i gang med å søke.

Ingen av de to tenker strategi, tenker hvordan de skal få verden der ute til å velge nettopp dem. De presenterer sine innerste følelser, behov og bekymringer for verden, de snubler startgrope: "Slik er jeg", på godt og vondt, "ta meg som jeg er", i stedet for å presentere seg strategisk som den arbeidsgiveren trenger og ønsker seg.

Jens' og Monas søknader er uttrykk for et bestemt sosialt språk. De mangler bevissthet om sosiale språk, om spillet med språk, eller rett og slett metalingvistisk kompetanse. Det er dette den klassiske retorikken kaller "kairos", det vil si "rett ord til rett tid". Selv om læreren har levert tilbake hybelsøknaden full av røde streker, og jeg kommer med strenge vurderinger og anbefalinger, er de ikke overbevist.

Men Dominique i den samme klassen har ingen problemer med å forstå retorikkens begrep kairos, selv om retoriske begrep ikke er del av hennes vokabular. Dette har Dominique blitt mer og mer bevisst gjennom de samme norsktimene som Jens og Mona har deltatt i. Slik forklarer hun det i intervjuet. Spørsmålet hun får, gjelder skriveopplæringen de har vært gjennom på ungdomsskolen:

(Int. Dominique B, 0503)

I: Kommer det til nytte, synes du, ja, ikke mobilskrivning altså..

(Latter)

.. men det du har lært om skrivning på skolen?

D: Å ja. Man lærer nye ord. Man lærer forskjellige skrivestiler, sjanger da. Det kommer godt med, for eksempel at man må snakke på en måte når en snakker med voksne, og en annen måte når en snakker med jevnaldrende. At en oppfører seg forskjellig i forskjellige situasjoner.

Økende ulikhet i skolen og en sosiologisk diskurs

Den norske grunnskolen har i moderne tid vært et demokratisk prosjekt. Elevers sosiale bakgrunn skal ikke være avgjørende for å lykkes i skolen. Likevel øker ulikhetene. Det er gang på gang påvist sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes skoleresultater og senere muligheter for innpass i utdanningssystemet (Haug 2003, 2004, Bakken 2004, Nordli Hansen 2004). Når ulikhetene i skolen øker, legger Peder Haug, som resonnerer innenfor en pedagogisk diskurs, et stort ansvar på lærerne som forvaltere L97. "En skole for alle" skapes altså etter et slikt resonnement, gjennom konkrete og korrekte handlinger i klasserommet. Disse handlingene er knyttet til et bestemt syn på barn og barns utvikling og knyttet til "progressiv pedagogikk".

Det norske skolesystemet "makter ikke å kompensere for forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn", hevder også sosiologen Anders Bakken (Bakken 2004:83). Bakken

resonnerer innenfor en sosiologisk diskurs og henter sine svar på problemet ulikhet i skolen utenfor klasserommets fire vegger:

Hjemmet har fortsatt betydelig påvirkning på elevers læringsutbytte. Dette viser seg blant annet gjennom store forskjeller i leseferdigheter og skolekarakterer mellom middelklasseelever med høyt utdannede foreldre og de barn og unge som vokser opp i hjem der foreldrene har relativt kort utdanning eller lite kulturell kapital (ibid.).

Den landsomfattende undersøkelsen "Ung i Norge" som omfattet 12000 elever på ungdomstrinnet og i videregående skole ble gjennomført i 1992 og gjentatt i 2002. Elevene ble bedt om å svare på spørsmål om skolesituasjonen, karakterer og familiebakgrunn. Svarene viser for eksempel at tilgang til bøker i hjemmet gir utslag på skoleprestasjoner. Det samme gjør foreldrenes yrkesposisjon. "Særlig bra gjør elever med foreldre i yrker som krever spesielt høyt utdanningsnivå" (ibid.:85). Et litt mer gåtefullt resultat er knyttet til mødrenes yrkesdeltakelse:

Når vi ser på foreldrenes deltakelse i arbeidsmarkedet, er det derimot tendenser i retning av økt ulikhet. Mens de som har foreldre i heltidsarbeid, oppnår samme eller bedre resultater i 2002 enn ti år tidligere, er prestasjonsnivået blitt redusert der hvor foreldrene er deltid eller ikke jobber. Det er først og fremst mødrenes deltakelse som har endret betydning for karakternivået til elevene, og det er markert nedgang i prestasjonsnivået til de som har mødre som av ulike grunner ikke deltar i arbeidsmarkedet (ibid.:86).

Bakken stiller avslutningsvis et spørsmålstepp ved om skolen i seg selv i det hele tatt kan ha noen avgjørende virkning på denne tendensen til økt ulikhet når det gjelder skoleprestasjoner, uansett målsetting, tilrettelegging eller metodisk tilnærming siden noen barn allerede ved skolestart har utviklet ferdigheter som gir forsprang i forhold til andre. Han framfører imidlertid en hypotese som går på skolens indre liv, nemlig at Reform 97, til tross for sin ideale målsetting, rett og slett kan ha bidratt til å forsterke ulikhetene:

Reformene har lagt opp til nye arbeidsmåter som blant annet innebærer større grad av prosjektarbeid og elevstyrte aktiviteter. For elevene betyr dette mer egenaktivitet og dermed økt press på den enkelte. Det er rimelig å anta at et undervisningsopplegg hvor ansvaret for læring i større grad tillegges eleven, er best tilrettelagt for skoleflinke elever som i utgangspunktet klarer seg godt på egen hånd. Konsekvensen kan være at ungdom i økende grad blir avhengig av foreldrenes evner og skolerelevante ressurser for å få fullt faglig utbytte av skolen. I den grad slike forhold er mer utslagsgivende i dag enn for ti år siden, vil vi forvente å observere økende forskjeller i skoleprestasjoner mellom ulike elevgrupper (ibid.: 83/84).

Ulikhet i skolen og en samfunnsøkonomisk diskurs

Går vi til en annen diskurs, kan vi finne det samme problemet "ulikhet i skolen" diskutert innenfor en diskurs som åpner for sosiale, men også genetiske grunner til ulikhet i skolen. Sandra E. Black, Paul J. Devereux og Kjell G. Salvanes publiserte i 2003 artikkelen "Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital" (Black et al. 2003) (www.iza.org/publications/dps/). Utgangspunktet er ulikhet i skolen og årsaker til dette.

Slik introduseres tematikken.

Parents with higher education levels have children with higher education levels. But why? There are numbers of possible explanations. One is a pure selection story; the type of parent who has more education, earns higher salaries etc., has the type of child which will do so as well, regardless. Another story is one of causation; attaining more education makes you a different type of parent; and thus leads to your children having higher educational outcomes.

Distinguishing between these scenarios is important from a policy perspective. One of the key roles of publicly provided education in our society is to increase equality of opportunity, and many policies have been implemented to further that goal in recent years. Proponents of this type of education policy often cite as one of the benefits the

spillover effects on to later generations: having more educated citizens will have longer run effects by improving the outcomes of their children. While many argue that this is the case, there is little causal evidence to suggest it is true; the research to date has been limited in its ability to distinguish between selection and causation (ibid.:2).

Forfatterne er alle samfunnsøkonomer. Allerede i disse innledende linjene kan vi se at temaet her behandles innenfor en annen type diskurs enn de som referert over. Skolens handlinger og mål er heller ikke nevnt i denne artikkelen.

Forfatterne diskuterer problemstillingen i lys av norske data. På 1960-tallet begynte innføringen av niårig grunnskole i Norge: "Evidence in the literature suggests that these reforms had a large and significant impact on educational attainment which, in turn, led to a significant increase in earnings" (ibid.: 2-3). Den norske utdanningsreformen førte til to års ekstra skolegang med større mulighet for videreføring av utdanningsløp for en foreldregenerasjon som nå har voksne barn i eller utenfor utdanningssystemet. Reformen brøt altså inn i en tidligere "lovmessighet" der skoleprivilegiene i større grad videreførtes i forhold til sosial forfordeling. De to ekstra skoleårene som ble innført på 1960-tallet, gjaldt alle, uansett sosiokulturell bakgrunn. De var initiert utenfra. Nå medgir forfatterne at to år på grunnskolenivå er et begrenset materiale, men de mener "this may be an important starting point for identifying the intergenerational transmission of education" (ibid.:3). Mer forskning trengs, med mer data, der reformer har ført til en demokratisering også av høyere utdanning (ibid.:28).

Forfatterne finner lite samsvar mellom fars utdanning og barnas utdanning i dette norske materialet. Men de finner en mulig relasjon ("small but significant") mellom mors skolegang og sønners utdanning.

These findings suggest that the high correlations between parents' and children's education are due primarily to family characteristics and inherited ability and not education spillovers (ibid.:1).

Forfatterne resonnerer nærmest innenfor en "survival of the fittest – metafor". Ingen tilrettelegging utenfra ser ut til i nevneverdig grad å endre de grunnleggende forholdene som gjør at de som kommer fra hjem med høyt utdannede foreldre, "and inherited ability", blir vinnerne i utdanningssystemet. Artikkelen åpner imidlertid for mange spørsmål og erkjenner behov for videre forskning. Her er mange ukjente faktorer. De har imidlertid påvist et mulig samsvar i dette konkrete materialet mellom mors utdanning og sønners utdanning uten at de tolker dette funnet.

En av forfatterne, nordmannen Kjell Salvanes, ble intervjuet 19.11.2003 (Nøra 2003) (www.forskning.no/temaer/skole_og_utdanning). Han får spørsmålene "Hvorfor er det slik at noen tar høy utdanning og andre ikke, og hva er bakgrunnen for disse forskjellene?" Slik presenteres svarene i artikkelen:

Det ene tar til orde for at det er en nær sammenheng mellom økt satsing på utdanning og et økt kunnskapsnivå i samfunnet. Ved å øke kunnskapsnivået i en generasjon, vil man også øke nivået i neste generasjon. Den andre forklaringen legger større vekt på foreldrenes preferanser og genetiske sammenhenger: Noen har rett og slett en høyere preferanse for kognitiv kunnskap enn andre. En preferanse som oppstår i et raffinert samspill mellom arv og miljø, mellom gener og kultur. Funnene til Salvanes heller mot den siste forklaringen, hvor det er familien, og da særlig organiseringen av familien, som er nøkkelen til å forstå produksjonen av human kapital (ibid.).

Salvanes svarer også på spørsmålet om det er feilslått politikk av et samfunn å satse så tungt på utdanning som Norge gjør.

- Mekanismene er mer kompliserte enn hva man tidligere har antatt. I utviklingsland har økte ressurser til utdanning fortsatt stor betydning fordi kunnskapsnivået fortsatt er så lavt. Men i Norge og andre vestlige land har man nådd et nivå hvor avkastningen av denne satsingen er avtakende, sier Salvenes.

- Hvis målet er å øke produksjonen av human kapital i samfunnet, viser vår forskning at det ikke nytter å øke utdanningsnivået i samfunnet og tro at det vil spille over på neste generasjon.

Han understreker at det store utdanningsprosjektet langt fra har vært mislykket, men at det i dagens samfunn ikke lenger er nok å pøse penger inn i utdannessystemet.

- Familierpolitikk, ikke utdanningspolitikk, er trolig det vi må konsentrere oss om hvis vi ønsker å øke produksjonen av human kapital i fremtiden (ibid.).

”Noe i familien”: Primærdiskurser og folkepsykologi

Det fins samsvar på ett punkt mellom de to siste undersøkelsene. ”Noe i familien” betyr noe, og av en eller annen grunn nevner både sosiologene og samfunnsøkonomene mødrenes rolle i familien som et mulig spor. I følge Bakken er det ”først og fremst mødrenes deltakelse som har endret betydning for karakternivået til elevene, og det er markert nedgang i prestasjonsnivået til de som har mødre som av ulike grunner ikke deltar i arbeidsmarkedet (Bakken 2004:86). Black et al. (Black et al. 2003) finner en mulig relasjon (”small but significant”) mellom mødrenes skolegang og sønners utdanning. Sosiologen Nordli Hansen (Nordli Hansen 1999) sier det samme:

”Amerikanske mødrestudier tyder på at morens yrkesstatus har en sterk effekt på barnas utdanning og yrkesstatus, uavhengig av farens utdanning og yrkesstatus” (ibid.:181).

Det er i det hele tatt ”noe i familien” som gir utslag.

Sporet etter familien

Sporet etter familien kan skimtes i det materialet som har vært presentert i denne avhandlingen. Det følgende er ikke ment å være et svar på det vanskelige spørsmålet som her diskuteres og problematiseres. Men det kan være et mulig bidrag til et av mange svar. I tillegg fører det oss altså til familien, og til mødrene (som datamaterialet fremhever) og alle fedrene eller andre nære omsorgspersoner som i daglig samhandling *overgir sitt perspektiv, sin diskurs, sin livsverden til sine barn.*

Språket i familien er folketeoriens språk. Det er først og fremst den muntlige fortellingen som er menneskehetens grunnleggende kommunikasjonsverktøy. Bakhtin (Bakhtin 1998/1953-4) kaller den folketeoretiske hverdagsfortellingen ”primærsjanger”, eller ”enkel sjanger”, mens andre typer fortellinger, som for eksempel romanen, drama, vitenskapelige tekster, journalistiske tekster m.v., kaller han ”sekundærsjangerer” eller ”komplekse sjangerer”. Det er altså ikke bare nasjonalspråket som overleveres i familien, det er også ”bindande former for ytringar, dvs. talegenrer” (ibid.: 23). Talesjangrene (i denne sammenhengen den muntlige fortellerstrukturen) er språkstrukturer som fins i kulturen og derved er ”gitt” til taleren; de har følgelig *normativ* betydning. ”Difor kan ein ikkje rekne den enkelte ytringa, trass all individualitet og skapande karakter, for ein *heilt fri kombinasjon* av språkformer” (ibid.). Talesjangerer organiserer det vi sier, omtrent på samme måte som grammatiske (syntaktiske) former gjør, sier Bakhtin. Vi tilegner oss etablerte taleformer, og når vi hører andres tale, gjetter vi talesjangeren umiddelbart, vi antar hvor lang den vil være, forventer en viss oppbygging, og vi forutser slutten; vi har med andre ord følelse av en helhet helt fra begynnelsen (Bakhtin 2002/1986:78/79).

Primærfortellingen er et kulturelt medium for meningssskaping - for individet og for fellesskapet eller samhandlingen mellom dem. Den er selve limet i kommunikasjonen i familien. Den som forteller, *vil alltid imta et subjektivt perspektiv, vil alltid fortelle sin egen versjon*. Annet er ikke mulig. Man inviteres som lytter eller samtalepartner *til å dele* perspektivet. Den samme perspektivdeling gjelder også innenfor en diskurs. Prinsippet er *deling av perspektiv, inkludering i meningsnettverk*.

Tilegning av morsmålet i hjemmet er knyttet til primærdiskursen¹⁷⁵, men denne tilegningen omfatter ikke bare ”språk” i snever forstand, men samtidig *et bestemt perspektiv på verden, familiens perspektiv på verden*. Det Bourdieu kaller habitus. Primærfortellingene får derfor sine høyst lokale/kulturelle eller sosiokulturelle varianter. Den narrative strukturen vi vokser opp med i familien, blir del av vår habitus; påvirker i større eller mindre grad hvem vi er, og hvem vi blir.

Å si til sin mor at en er glad i henne, er primær bruk av språket, men å si til læreren at en har glemt hjemmeleksene, er sekundær bruk av språket. Det siste krevet høyere grad av kontekstfornekkelse, strategitenkning og metabevisthet. I hjemmet kan vi språklig gå på autopilot. Vi er allerede innenfor.

Eksempler på primærfortellinger og primærdiskurser

Eksemplene fra teorikapitlet viser at det er stor forskjell på hvordan foreldre i ulike kulturelle miljø ”konstruerer” sine barn, for eksempel i forhold til vekt på individualitet. Som tidligere referert, når barna i et sosialt belastet strøk av Baltimore forteller, gjenforteller de i høy grad *mødrenes* fortellinger, og da gjerne i en enda mer dramatisk form enn den mødrene fortalte (Bruner 1990). Og helt motsatt: Å bli stimulert til ”å fortelle seg selv” er typisk for middelklassefamilier der individualitet konstrueres som en verdi. Amerikanske middelklasse mødre (Ochs og Capps 2001) stimulerer barna sine mot ”individualitet” ved å la dem fortelle om seg selv og sitt, om tanker og følelser, ”getting the child to talk about himself or herself, especially thoughts and feelings” (ibid.:66), mens koreanske mødre, for eksempel, er mye mer tilbakeholdne. Barnet som stimuleres til å definere situasjonen selv, utvikler tidlig et mer individuelt og metakognitivt tenkesett.

Alle oppvekstmiljø og familiemiljø er på den måten ”spesialisert” med henblikk på kulturelle behov. Det formidles gjennom fortellingene som del av barnas primærdiskurs, og det er denne diskursen barna nødvendigvis møter verden – og skolen med.

Hvordan lærer barnet å møte framtida?

De følgende to eksemplene illustrerer også et annet aspekt ved den språklige samhandlingen i familien. Det gjelder det faktum at metaforisk tenkning læres og utvikles gjennom fortellinger. Jerome Bruner kaller det å lære eller tilegne seg ”to subjunctivize reality”. Når barna senere lærer å lese, blir skjønnlitteratur også viktig for å videreutvikle metaforisk tenkning (Bruner 1986, 2002.). En primærdiskurs med stor vekt på ”fakta” (Heath 1996, Ochs og Capps 2000) kan

¹⁷⁵ Discourses: Ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and technologies, and other people (at the appropriate times and places) so as to enact and recognize specific socially situated identities and activities (Gee 2001:721).

motarbeide for eksempel utviklingen av evnen til å se løsninger, muligheter og håp i vanskelige situasjoner. I noen familier tilegner barna seg metaforisk tenkning fra de er ganske små:

Robin Fivush and Elaine Reese observed that children in some families learn to "exhibit an elaborative or reminiscient narrative style" in which they "integrate events, people, and relationships into a larger life story" and "provide richly detailed and progressive accounts of events" (Ochs og Capps 2000:260).

Analysene av elevenes fortellinger i forrige kapittel (kap. 8) viser hvordan ulike elever inntar ulike holdninger til verden omkring seg og posisjonerer seg i ulike roller i forhold til den scenen de må forholde seg til. Denne posisjoneringen kan være påvirket av erfaringer på skolen, men måten de tolker erfaringene på, er noe de har med seg når de kommer på skolen. Både Mona i B-klassen og Max og Jenny i C-klassen har for eksempel hatt diagnostiserte problemer med å lese og skrive. Mona og Jenny har likevel fått gode karakterer i norsk skriftlig (ca 4), mens Max har fått dårligere karakterer. Det er bare Mona av de tre som tolker denne dysleksien som "skjebne" der hun rett og slett definerer seg ut av skolediskursen. Max er derimot lykkelig og stolt over å ha blitt bedre til å lese, og Jenny har for lenge siden bestemt at hun vil arbeide med tall og ikke bokstaver i framtida. Hun ser fram til å bli statsautorisert revisor. Dessuten har dysleksien "hjulpet henne" til å bli bedre enn vennene sine i nynorsk. Det handler altså om hvordan vi møter verden, både med tanker og med følelser, sier Ellinor Ochs og Lisa Capps:

That is, children's guided participation in daily activities and interactions can be viewed as an apprenticeship in feeling as well as in thinking. Interaction with caregivers socialize children into particular ways of feeling. Children learn how to express and interpret emotion. They learn how to present emotional portraits of themselves and others. (Capps and Ochs 1995: 148).

Primærdiskurser, lesing og tekstkompetanse ("Literacy"¹⁷⁶)

Det er skolens fremste oppgave å lære barn å lese og skrive. En forestiller seg gjerne evnen til å avkode bokstavsymboler og tekst som en ferdighet som aktivt læres på skolen eller hjemme. Dette er sant på et nivå, men samtidig har det gjentatte ganger vært hevdet i dette arbeidet, at lesing og skriving er mye mer. Bakhtin/Volosinov¹⁷⁷ sier det slik:

Language as a stable system of normatively identical forms is merely a scientific abstraction, productive only in connection with certain particular practical and theoretical goals. This abstraction is not adequate to the concrete reality of language (Bakhtin/Volosinov 1998/1929: 98).

Dette er bare en liten del av det lesing og skriving er: "Comprehension of written and verbal language is as much about experience with the worlds of home, school, and work as it is about words", sier James Gee (Gee 2001). Språk kan selvsagt studeres som et lukket grammatikalsk system, men et slikt studium har lite å gjøre med språkets funksjon i våre liv. Språk er så allestedsnærværende at det er vanskelig å fange i flukten. Når vekten er på "literacy", vektlegger Gee to funksjoner, nemlig 1) handling og 2) perspektiv¹⁷⁸:

¹⁷⁶ Hva er literacy? spør Gee. Det er å få en grad av kontroll over ulike former for "secondary use of language (i.e., uses of language in secondary discourses)".

¹⁷⁷ Jeg følger den konvensjonen som er oppstått ved at jeg knytter Bakhtins navn til Volosinovs, selv om han ikke står på bokas omslag.

¹⁷⁸ Jf. Burke/Bruner/Wertsch, kap. 2.

1) Situert handling (action)

Språk er handling, og språklige handlinger oppstår alltid i en kontekst og er alltid situert i en kontekst. "Kontekst" betyr her handling/samhandling pluss de motiv, hensikter og verdier som alltid er knyttet til handlingene. Det samme er "mening".

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 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 2001:715).

Vi tolker enhver situasjon på bakgrunn av tidligere erfaringer. Vi tolker verden gjennom kulturelle skjema vi har fått overlevert eller gått inn i. Språk som handling er "embodied", knyttet til vår kognitive og emosjonelle livserfaring, enten vi er barn eller voksne. Språk er ikke bare språk, det er språk i kroppen, det er en holdning til verden, og det gjelder det neste punktet til Gee:

2) Perspektiv

Gee siterer Freire:

Reading the word or reading the world are, at a deep level, integrally connected – indeed, at a deep level, they are one and the same process (ibid.:717).

Alt som blir sagt, fortalt, skrevet, lest, er ett perspektiv av mange mulige. Dette må barn lære i dialog med andre, spesielt med de voksne de er omgitt av. Barn skal lære å avkode lingvistiske symboler på skolen. Men lenge før de har begynt på skolen, har de vært deltakere i dialoger der objekter får symbolske konnotasjoner som må avkodes på samme måten som en lingvistisk symbol.

...they learn to use objects as symbols (to assign them different meanings encoding specific perspectives in different contexts) in the same way they learn to use linguistic symbols. In both cases, the child simulates in his head and later imitates in his words and deeds the perspectives his interlocutor must be taking on a given situation by using certain words and certain forms of grammar or by treating certain objects in certain ways. Thus, meaning for words, grammar, and objects comes out of intersubjective dialogue and interaction: "Human symbols are inherently social, intersubjective, and perspectival" (ibid.).

Å tolke ord eller å tolke verden henger sammen. Det bør være utgangspunktet for alt tekstarbeid i skolen, mener Gee: "Reading instruction must be rooted in the taking and imagining of diverse perspectives on real and imagined material and social world" (ibid.). Vi handler, tolker og forstår i tale og tekst på samme måte som vi handler, tolker og forstår vår materielle og sosiale verden.

Eksempel: Lesing som semiotisk meningsskapende prosess

Marilyn Cochran-Smith (Cochran-Smith 1994/1984) viser at det er særlig to områder som skiller barna når de begynner på skolen: "a) the notion of print as contextualized and decontextualized, og b) the notion of multiple layers of context" (ibid: 3).

The meaning of decontextualized print in novel 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 literary 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 (ibid: 5).

Det har tidligere vært referert at elever i A-klassen hadde problemer med å bruke læreboktekster funksjonelt. En læreboktekst på et høyere klassetrinn (som 10.klasse er), med definisjoner og kategoriseringer, krever avkoding på to nivå, sier Cochran-Smith:

- 1) bokstaver til ord, ord til setninger, setninger til meningsgivende avsnitt, osv.
- 2) Kartlegging av det sosiale språket i teksten, og kartlegging av hva og hvordan dette sosiale språket kommuniserer.

For at det siste skal skje, forutsettes en forforståelse, det forutsettes tidligere erfaring med dekontekstualisert informasjon og kategoriseringer, og, ikke minst, forutsettes at *denne type tekst gir mening og tillegges en viss verdi i leserens verden*. Den må kunne relateres til verdier eller kulturell kapital som leseren kulturelt sett godtar. Disse verdiene har noen elever med seg hjemmefra, noe som gir dem store fordeler i skolen. De andre må læreren rett og slett prøve å vinne for boka, for fagboka¹⁷⁹. Det handler om å inneha eller å fanges av det Bourdieu med psykoanalytisk terminologi kaller *libido*, et slags begjær etter å finne mening nettopp der mening tilbys i en skolesammenheng, enten det jobbes med prosjekt eller på andre måter i klasserommet.

På sporet etter mødrene og fedrene

Hvordan skapes vinnere i skolesystemet? Hvordan konstrueres den eleven som kommer på skolen med et begjær etter noe av det skolen kan tilby? Gee (Gee 2001) gir et eksempel. En far (høyt utdannet) sitter ved kjøkkenbordet med sin tre år gamle sønn. Gutten sitter med en aktivitetsbok der hvert bilde mangler en del. Under bildet står et spørsmål. Gutten bruker en "magisk penn" som han gnir den manglende delen av bildet med slik at resten kommer fram. Spørsmålet under tegningen kan besvares når bildet er avdekket. Denne faren spør imidlertid ikke etter det opplagte svaret. Han stiller ikke det enkle og opplagte spørsmålet som er trykket under bildet. Han *forutsetter* at treåringen kan svare på det. Faren spør i stedet om gutten kan "lese" det som står under bildet. Faren vet selvsagt at gutten ikke kan avkode bokstaver og tekst. Det er heller ikke poenget her. Faren stimulerer barnet i retning av bokstaver og tekst. Dette er verdsatt av far, og gutten er i full gang med å overta disse verdiene selv om han bare er tre år. Faren formidler et kulturelt skjema, en taus kunnskap, om at lesing og skriving er verdifullt. Gutten blir "en leser". Denne gutten får tro på seg selv som leser lenge før han kan lese teknisk sett. Dette skjer gjennom fars interesse, handlinger og holdning. Faren konstruerer, og samtidig inkluderer, barnet i sitt bilde som en som kan lese og finner verdi i lesing.

Når faren spør gutten om han kan lese teksten under bildet, "leser" han teksten helt korrekt ut av konteksten. Deretter sier han til sin far: "See, I told you I was learning to read" (ibid.:722). Svaret indikerer at han skjønner *hva faren gjerne vil*. Det denne treåringen er i full gang med, er å tolke tekst på et metalingvistisk nivå. Far og sønn er ikke først og fremst opptatt av svaret på spørsmålet under bildet i boka, men de er opptatt av å "co-construct a cultural model of what reading is" (ibid.) De er opptatt av tekstarbeid som meningsgivende handling i seg selv.

¹⁷⁹ Eventuelt for framstillinger på internett, der det knapt er enklere å orientere seg enn i læreboka.

Et annet aspekt er at det spørsmålet som stilles, og som gutten selv greier å stille, er et klassifikasjonsspørsmål ("Hva er...?"-spørsmål) som er tatt ut av konteksten, i motsetning til et spørsmål som framgår av konteksten/her: bildene ("Hva gjør...?"-spørsmål). Går vi tilbake til Jerome Bruners beskrivelse av to tenkemåter, ser vi at denne treåringen både innlemmes i den lesende diskursen og får samtidig en liten innføring i paradigmatisk tenkning med spørsmål som er typiske for et sosialt språk som brukes i skolen, i vitenskapelige 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 (ibid.:723).

Det sosiale språket i denne samhandlingen mellom far og sønn er gitt kulturelt. Det som skjer her, er at far og sønn sammen konstruerer gutten både som en leser, og samtidig som en person av en spesiell type: "I vår familie er vi lesere". En slik identitet krever en livsorientering som *aktiv produsent* av tilsvarende verdiorienteringer, og ikke bare som passiv konsument. Verdiene og de ettertraktede ferdighetene vil i dette tilfellet falle sammen med de verdiorienteringene denne gutten vil være motivert for å møte på skolen og senere i utdanningssystemet. På samme måten så vi at elevene i C-klassen i løpet av 9. og 10. klasse ble aktive produsenter av kulturell kapital i forbindelse med litteraturundervisningen. De forventet verdier, de forventet mening, og de fant det de søkte. Mange av elevene i A-klassen fant bare "pensum" eller "tekster".

Den hjemmekoselige skolen

I utdanningssystemet på alle nivå skal elever og studenter arbeide med sekundærsjangerer. Noe som kompliserer mulighetene for språklig utvikling i skolen, for eksempel mange av elevene i A-klassen, er rett og slett at skolen er blitt det Thomas Ziehe kaller "avhierarkisert". Dermed overtar skolen mer eller mindre primærsjangerene og har en voldsom toleranse for alle språklige yringer. Et eksempel på dette fra norsk skole er den store toleransen lærerne viser overfor elevenes skriftlige uttrykk. Sett i lys av den pedagogiske diskursen som L97 bygger på, er dette vurdert som rett og positivt. Elevene skal få uttrykke seg i sine egne former, skolen skal ha respekt for elevenes eget språk. Evensen og Vagle uttrykker det slik (KAL-prosjektet):

Kravene til beherskelse av kulturkontekstuelle rammebetingelser (f. eks. skrive for en konkret ikke-skolsk situasjon) og institusjonaliserte tekstnormer (dvs. identifiserbare sjangerer) er kraftig nedtonet til fordel for en taktisk kontroll av situasjonskonteksten. Det grunnleggende kvalitetskriteriet er at kandidaten behersker den siste typen kontekst. Siden denne konteksten ikke er konkret, eller har en modell et annet sted – slik en simulering av en kulturkontekst i skriveoppgava vil innebære – må kandidaten skape denne konteksten selv, enten som en mental, selvkommunerende tekst eller som en virtuell kulturkontekst (ibid. :11).

Helt konkret kan resultatene bli at elevene oppfordres til å forbli i sine primærsjangerer:

Temaene som tilbys, er overveiende fra den private intimsfæren. Den dominerende forståelsen er følgelig at kandidaten skal gi mening til erfaringen sin gjennom en narrativ tekst. Prøvekonstruksjonen kan derfor hente inspirasjon både fra en romantisk skjønnlitterær skriveideologi, som står sterkt i norskfaget, og fra en sosiolingvistisk narrativitetstradisjon. Elevene oppfordres følgelig – stort sett implisitt – til å hente ressurser fra to normkilder: enten skjønnlitteraturen, som ikke alle i kulturen har del i, eller fra muntlige fortellings-praksiser, som alle har del i gjennom å snakke med hverandre i hverdagssituasjoner.

Begrepsvaliditetens innerste kjerne – det vil si prøvekonstruksjonens kvalifiseringsnorm – blir dermed at man gjennom en fortelling skal gi mening til den private erfaringen fra intimsfæren i en tekst som er skrevet slik at den er

i stand til å gi en leser del i den samme erfaringen. Vi har tolket denne ideologien som privatiserende eller sentimentaliserende. I dette ligger det ingen kritikk av at skoleskrivinga tar utgangspunkt i erfaring (for hvor skulle ellers læring forankres?) Vi kan likevel spørre om skriveopplæring bør *stoppe* i det private og sentimentale (ibid.:12)

Hverdagsspråket overføres til alle områder

Skolen har omstilt seg fra autoritet til motivering, noe som kan være human og demokratisk, men også uhyre problematisk i et didaktisk perspektiv, sier Thomas Ziehe (Ziehe 2005/2001). Denne liberaliseringen betyr at *hverdagskulturen* og *hverdagsspråket* overføres til alle områder. Elevene har egne målestokker og egne forestillinger om relevans som de forbeholder seg retten til å ha i kraft av nye roller i en ny tid. Det Jerome Bruner kaller en "fritt-fram-relativisme" (Bruner 1987/1986). Læreren som vil pensum, må ubønnhørlig ville noe som mange elever ikke vil. Forpliktelsen lå før i hele samfunnsstrukturen, nå ligger den først og fremst hos lærerne, sier Ziehe.

Dagligdags viden og dagligdags indstilling er blevet den viktigste kompasnål som følge av den kulturelle afhierarkisering. Det gjør, at spillerummet for elevenes fortolkning er blevet enorm utvidet, man kan hente sine standpunkter og kriterier, hvor man vil. Det innebærer, at spektret for, hvad eleverne "synes" om tilbudene i undervisningen, er blevet meget bredt. Det svinger mellom virkelig interesse, likegyldig accept, selvbevidst og fundamental tvivl (ibid.:ikke paginert).

Et viktig aspekt, som er en følge av den kulturelle avhierarkiseringen, er følgelig en endring av språket i klasserommet. "De unges afstand til diskursiviteten er øget enormt", de er det Ziehe kaller "non – diskursivt instillet". De bruker samme språk i situasjoner der forrige generasjon måtte underkaste seg situasjoner og gå ut og inn i ulike språkspill. Ziehe bruker som et eksempel en scene fra ungdomsfilmen *Crazy*:

Benny, den gennemsympatiske 16-årige hovedperson, om ettermiddagen tvunget til å høre på lengere diskurser fra sin like så bekymrede som sympatisk indstillede matematiklærer, der giver ham ekstratimer og her benytter lejligheden til at tale om ansvaret for sig selv osv. osv. Benny venter tavs, indtil læreren holder en pause i sin diskurs. Så spørger han: Kan jeg gå tidligere i dag? (ibid.)¹⁸⁰

Det er dagligspråket som dominerer i skolen nå, sier Thomas Ziehe. Hverdagsspråket er først og fremst ekspressivt. Det handler om følelser.

Sproget tjener så til å uttrykke stemninger, afklaringen af forhold og tilhørsforhold, og "netop ikke det vekselspill, der karakteriserer strukturert tankemæssig anstrengelse". Dette språket egner seg ikke til å utvikle argumenter og resonnementer. Det kan gjøre mange ting mere afslappet i hverdagssituasjoner, selvfølgelig, men det er problematisk i undervisningssituasjoner (ibid.).

Det mitt materiale viser, er at det Ziehe her beskriver som er et generelt problem i dagens skole, og som L97 langt på vei legger til rette for, gjelder på Drabantbyskolen i større grad enn på Byskolen. Språket i A-klassen er mye mer ekspressivt enn i C-klassen. Et annet eksempel på forskjellen mellom de to klassene, er voldelige tekster. Det er mange voldelige tekster i skrivemappene i A-klassen, men de er helt fraværende i C-klassen. Elevene der ser sikkert sin del av volden på tv, men de holder det utenfor skolekonteksten som er en offentlig kontekst.

¹⁸⁰ Den norske filmskaperen Margret Olins dokumentarfilm *Ungdommens råskap* viser det samme. Klasserommet som følges i filmen, er et sted for primærdiskurser. Primærdiskurser er subjektive. Primærdiskurser består blant annet av *rettferdiggjøring* av oss selv. I Olins film går lærerne mødrene og fedrene en høy gang med trøsting, empati og innlevelse. Det blir ikke rom for andre språk enn det emosjonelle språket. Bourdieu ville ha kalt det "skolens sammenbrudd".

Hvordan Siri lærer best

Siri i A-klassen svarer på spørsmål på e-post om hvordan hun lærer best.

Hei hei Sylvi..

Jeg har ikke vært på e-posten min før nå, så jeg har ikke fått svart tidlige..

Men jeg føler selv at jeg lærer best i prosjekt tidene. Det er da vi jobber med et tema selv og lærer om det på litt andre måter enn bare skoletimer. Da kan vi f.eks gå ut fra skoleområdet og finne ut ting selv. Når man skal fremføre det prosjektet så er det veldig mange som pigger til de kan det utenat.. Da sitter jo stoffet automatisk i hodet en lengre tid. Jeg har lært mye om politiyrke, siden vi hadde et stort prosjekt om det. Da fikk vi gå ut og lære selv, intervju og prate med andre mennesker som er politi. Jeg tror jeg lærte mye i det prosjektet siden at jeg ville vite mer om temaet.

Etter at vi hadde prosjekt i KRL, så kan jeg ikke engang huske hva jeg hadde om. Det er fordi jeg hadde ikke noe personlig interesse for temaet og likte kanskje ikke å jobbe like mye med det.

Hilsen Siri

Siris svar forteller mye. Siri lærer best, sier hun, når det er noe hun liker, et tema hun er interessert i. I intervjuet foreslår derfor Siri at de i stedet for å lese tekster fra gamle dager skal lese sånne blader som ungdommen er interessert i. Hun vurderer ikke kunnskap om nye og fremmede områder som en verdi det er verdt å trakte etter, som noe en midlertidig ”underkaster seg”. En lærer best når en liker det stoffet en skal arbeide med. Derfor likte hun politiprojektet fordi hun var interessert i temaet. Bakgrunnen for Siri er at hun kan tenke seg å bli politi.¹⁸¹

Videre forteller hun at det hun forbinder med prosjekt, er å gå ut i verden og snakke med folk. Når hun skal skrive prosjekt i KRL, blir det vanskeligere. Hun forholder seg da til skriftlige kilder. Selv om de har hatt dette prosjektet, husker hun ikke en gang ”hva jeg hadde om”. Siri har ingen tekniske leseproblemer, og hun leser populærlitteratur med glede. Men mye tyder på at hun ikke like lett orienterer seg i fagstoff, og hun kjenner intet begjær, ingen motivering mot det faglige stoffet. Hun vil ut i verden og snakke med folk. Det gir også skolen rom for. Da lærer Siri best, skriver hun.

Den underliggende diskursen her er den emosjonelle holdningen til verden. Hun tenker bare i forhold til ”like” versus ”ikke-like” når hun skal uttale seg om hvordan hun lærer best på skolen. En slik diskurs vil selvsagt redusere hennes sjanser og muligheter på videregående skole, og dessverre, sikkert også hennes muligheter til å bli politi.

Henrik i C-klassen forteller begeistret i intervjuet om at det har vært ”kjempegøy” med prosjekt i KRL og samfunnsfag og norsk. Elevene i C-klassen er i sitt siste skoleår på ungdomstrinnet i full gang med å produsere sin kulturelle kapital. Skolen er deres medium til investering i framtida, det gjelder diskursivt, og det gjelder strategisk i forhold til senere utdanning. Dette skjer selv om klassen ikke er noen eliteklasse, men skårer nokså gjennomsnittlig når det gjelder karakterer i norsk.

¹⁸¹ Opplyst i intervjuet (Int. Siri 0604A).

Oppsummering

”Noe” i familien farger primærfortellingene som er medium for meningsdanning og selvframstilling. Primærfortellingene konstrueres i den livsverden det søkes mening i. Primærfortellingene rettferdiggjør individet i den verden det søkes mening i. Det er derfor logisk at ”noe” i familien også gjør barn og unge til lesere eller til ikke-lesere.

Mitt datamateriale viser at språk er sosialt. Det er ikke oppsiktsvekkende om en ser på skoleforskning utenfor landets grenser. Det som er problemet, er hva en skal gjøre med en slik innsikt i en ”skole for alle”. Det er grunn til ydmykhet og en spørrende holdning.

Jens og Mona som skrev søknader i B-klassen, har ikke nok bevissthet om språk og kontekst, om seg selv og verden, og i verden. De har ikke erkjent at språk er makt. James Paul Gee bruker metaforen ”å være kolonisert”. De eksponerer seg slik de ”er”, de er ikke strateger i situasjoner der det er en forutsetning å være strateg, der det er strategi som forventes. Jens og Mona var godt fornøyd med sine søknader.

Skolen må gjøre alt for å kompensere for lav leseferdighet, dårlige lesevaner og lav metaspråklig kompetanse. Men gir det ikke mening i elevens sosiale rom, kan skolens insistering bare komme til å bekrefte en ikke-mening knyttet til skolens mening. Derfor er det enklere å være lærer i C-klassen enn i A-klassen. Derfor trengs mer kunnskap og nye metaforer i pedagogikken.

Kap. 10: Oppsummering, drøfting av funn

Innledning

Målet med mitt prosjekt ble presentert innledningsvis og gjentas her til slutt. Følgende forskningsspørsmål har vært sentrale: "Hvordan skaper elevene sine meninger"? Hvilke kulturelle skjema/rammer/diskurser henter de mening fra? Inngår elementer av norskfaget i et slikt meningsskapende identitetsarbeid for noen elever? Ser vi sosiokulturelle forskjeller på elevers menings- og identitetsskaping og får dette eventuelt konsekvenser for virkningen av norskfaget, eventuelt for forholdet til skole og utdanning?

Hvordan "virker" norskfaget, dvs. hvordan opplever enkeltelever å ha norsk på ungdomsskolen? Kan vi se ulik virkning i ulike sosiokulturelle grupper? Hvordan virker norskfaget for enkeltelever med annet morsmål enn norsk, og som følger vanlig norskundervisning? Og i den forbindelse, hvordan forvaltes og formidles "det norske" i en flerkulturell skole?

Mening, motivasjon og handling

Denne avhandlingen har handlet om språk og diskurser som medierende redskap for å skape *mening, motivasjon og handling*. Narrative strukturer og metaforiske strukturer inngår i diskurser og har vært framhevet spesielt som særlig sentrale for meningsskaping – og både direkte og mer indirekte - for læring, og ikke minst, for motivasjon til "skole". Denne motivasjonen betegner Bourdieu gjennom det freudianske begrebet *libido*, et begjær mot feltet. Disse diskursene er for en stor del noe elevene i det foreliggende datamaterialet har med seg på skolen, og som skolen bekrefter, mens andre ikke bringer den samme forventningen inn i klasserommene og finner derfor heller ingen bekreftelse. Vi har sett (kap. 3) at motivasjon og handling har stilnet i mediediskurser og folketeori til fordel for fascinasjon av følelser, varme, nærhet. Det er snakk om et komplisert møte som i framtida bør utsettes for inngående utforskning. Denne avhandlingen er i så måte bare en påpekning av et problem.

For noen elever kommer skoletekstene¹⁸², eller iallfall noen av skoletekstene, til å bety noe. For noen betyr de mye, både som inkludering i en eller annen form for "gjenkjennelse", og som en eller annen form for "erkjennelse". Elevene innlemmer sin egen versjon av disse tekstene, sin erfaring med dem, i sin kropp, i sin biografiske/narrative tid (Merleau-Ponty i Bourdieu 2002/1992:258). Tekstene tilhører nåtida, men peker for noen elever samtidig framover, *er* i den mentale framtida de selv skaper. Det gjelder mange av elevene vi har møtt i denne avhandlingen. De fleste finner vi i C-klassen på Byskolen. Vi finner også flere i B-klassen på Drabantbyskolen.

For andre blir det aldri slik. Andre diskurser kan likevel peke framover. Are, Max og Felix¹⁸³ er for eksempel trygt forankret i en *alternativ diskurs* til skolens. De er optimistiske og forventningfulle på full fart inn i sin egen framtid. Språket de motiveres av, har de ikke hentet i skolebøkene. En far, en onkel, familie og nærmiljø har innlemmet dem i et språk som gir dem mening og retning. Skolen er for dem først og fremst *relasjoner* de inngår i; for disse tre har det vært mange gode relasjoner, også til lærere. I tillegg har Are lært å skrive, og Max har blitt flinkere til å lese – noe de begge gir skolen æren for.

¹⁸² Her må "tekst" defineres i vid forstand.

¹⁸³ Det samme gjelder to minoritetsspråklige gutter til i A-klassen som av plassensyn ikke er med i intervjudelen, kap. 8.

Intervjuene med Lena, Nina, Sahra og Lene viser at selv de mest skoleflinke elevene ikke alltid gjør bruk av sine seire på skolen til å "skape tiden". Når Anthony Giddens (Giddens 1997/1991) beskriver "uroen" i det senmoderne menneskes selvforståelse, mangelen på ontologisk trygghet, ingen erkjente sikkerhetsnett, det uforutsette som man forutsetter, så passer det godt på disse flinke jentene på Drabantbyskolen, men det passer ikke like godt på elevene på Byskolen som gjennom språket også erkjenner en slags retning, en mental verden der de har en selvsagt plass.

Selvidentiet er ikke et særligt træk eller en samling af træk, som individet besidder. Den er *selvet som det reflektivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi*. Identitet forudsætter i denne forstand stadig kontinuitet på tværs af tid og rum, men selvidentitet er en sådan kontinuitet, som den reflektivt fortolkes af agenten (ibid.: 68).

To skoler i intimitetssamfunnet

Elevene lever i en tekstverden som er mye mer gjennomgripende enn de få tekstene som foregges dem i skolesamfunnet. Identitet, tilhørighet og mening har i det foregående vært knyttet til diskurser individet er med på å konstruere, men som også konstrueres om og rundt individet i ulike sammenhenger. Mediediskursene inkluderer barn og unge i diskursive fellesskap på godt og på vondt: "Under modernitetens betingelser afspejler mediernes kort sagt ikke blot virkelighedens begivenheder, men er i en vis udstrækning også med til at forme dem" (ibid.:40). Da er det viktig å være inkludert i et språk *man kan møte mediediskursene med*. Å være i stand til å "skape tiden", i stedet for å være "underlagt tiden".

Ingen kan lukke døra til klasserommet og stenge verden ute. Verden blir ubønhørlig med inn. Det virker likevel som om denne døra bare står på gløtt i C-klassen. Det skyldes at elevene i C-klassen, gjennom sin forforståelse og sitt språk, selv bidrar til å gjøre "skole" til "skole" ved å forholde seg "skolsk" i klasserommet. Det innebærer blant annet at visse diskurser fra de populærkulturelle medietekstene ikke traderes av elevene i skolekonteksten – verken skriftlig eller muntlig. I A-klassen er dette annerledes.

I kapittel 3 skriver elevene i B-klassen om ungdom som begår lovbrudd. Elevene henter sin forståelse fra den populærpsykologiske eller populærterapeutiske diskursen vi finner både i skole og offentlighet, men som gjennom ungdommenes mediering får en noe forenkling. "Ungdomstid" blir diskursivt forklart gjennom en sykdomsmetafor. Diskursen er sentrert rundt følelser, empati, nærhet, men har ikke noe repertoar for handling og vurdering av handlinger. Fortellingene får regressive plott, i tråd med samtidas mediediskurser, og blir offerfortellinger.

Den diskursen som medieres gjennom disse elevenes svar, er forbilledlige uttrykk for det Richard Sennett (Sennett 2002/1974) kaller "intimitetssamfunnet". I et slikt samfunn er viljekraften svekket, sier Sennett. Handlingene har stilnet. Tilbake står individet med sine følelser.

En slik diskurs er risikabel, hevder Jerome Bruner med utgangspunkt i Kenneth Burke (Bruner 1997/1996) fordi evnen til å handle er en forutsetning for positiv selvutvikling. Selvutvikling oppstår ut fra følelsen at man kan sette i gang og gjennomføre handlinger på egen hånd. Mediediskursen bare bekrefter stillstand og avmakt. Vår samtid gir altså lite hjelp for de som ikke allerede er inkludert i meningsnettverk som gir motivasjon og retning.

Analysen i kap. 3 underbygger Sennetts analyse, men virkningen av samtidas følelsesdiskurser rammer sosialt ulikt i denne avhandlingens empiri. Elevene på Drabantbyskolen intimiserer sin verden. Tidas folkepsykologi *bekrefter* og ”er med til at forme” denne intimiseringen (Giddens 1997/1991:40), mens elevene på Byskolen holder en viss distanse. Deres handlinger *motiveres* innenfor andre sosiale rom, andre diskursive felt, der nettopp handling mot en framtid er en dyd. Derfor kan også motivasjon og holdning til skolens prosjekt bli del av et framtidsprosjekt for disse elevene. For elevene på Drabantbyskolen, og som det har fremgått, gjelder dette i min empiri spesielt de norskspråklige elevene, blir ikke en slik motivasjon mulig fordi den emosjonelle diskursen håndterer bare nåtida – aldri framtida. Følelser kan rett og slett ikke brukes som strategi og motivasjon på sikt.

Materialet viser tydelige diskursive forskjeller mellom de to skolene. Fredrik i A-klassen får for eksempel bedre karakterer på skolen enn Henrik, Kristian og Trygve i C-klassen. Det skulle en ikke tro når en sammenligner deres framtidspaner.

Kulturell og annen kapital i klasserommet

Kapittel 4 går inn i alle de tre klasserommene som datamaterialet bygger på. Her konsentreres blikket om ulike aspekt av litteraturundervisningen. Prosjektet er fortsatt orientert rundt problemstillingen ”språk som redskap til meningskonstruksjon i vår livsverden”. Et spørsmål i dette kapittelet er *hvordan* elevene konstruerer sine meninger om litteraturen i norskfaget og derved henter eventuell motivasjon for å beskjeftige seg med litteratur på skolen.

Jeg bruker Bourdieus begreper (Bourdieu 1995/1979). Bourdieu tar avstand fra enhver rasjonalistisk forståelse av menneskelig handling. Det er *relasjonene* i et sosialt rom som er Bourdieus utgangspunkt. ”Det sosiale rommet” er samtidig et mentalt rom, det vil si et rom av muligheter og/eller begrensninger for utfoldelse i verden, det Jerome Bruner kaller ”possible worlds” innenfor et sosialt felt (Bruner 1986).

Når det gjelder litteratur, tar Bourdieu utgangspunkt i ”den rene kunstmaken”¹⁸⁴ som norm. Jeg argumenterer for at selv om den rene kunstmaken lever sitt eget liv i Norge som i andre land, er det ingen slike spor verken i fagplanen eller i de tre klasserommene. Kunsten er ikke autonom i den norske skolen. Den er knyttet til folks liv. Lærernes holdning til litteratur ligger nærmere folketeoriens tolkningstradisjon: ”Hvorfor skjer det som skjer med personene i denne fortellingen?” Vi finner spor av klassiske tolkningstradisjoner når det gjelder håndteringen av fortidas tekster; da-meningen versus nå-meningen.

Elevene fra Byskolen gjør litteraturen i norskfaget om til symbolsk kapital. Det er ikke med henvisning til ”kunst”, men bare med henvisning til ”klassikerne”: Ibsen, Hamsun og Undset er bare ”noe man bare *bør* vite noe om” i C-klassen - ikke for at deres kunst er ”ren” eller ”høy”, men for at den i deres sosiale rom er ”universell” eller med Roland Barthes ”mytologisert” (Barthes 1999/1957).

¹⁸⁴ I dette prosjektet har jeg ikke studert lærebøker, det vil si litteraturantologier laget for ungdomstrinnet. Hvilket felt de henter sine tekster fra, har jeg ikke vurdert, men det er en interessant problemstilling. De er produsert ut fra kommersielle interesser og retter seg primært mot lærerne som er dem som bestemmer innkjøp av lærebok.

Elevene i C-klassen på Byskolen opplever arbeidet med den klassiske litteraturen som noe som har en selvsagt plass på skolen. Den er mytologisert og får derved symbolsk verdi. De *forutsetter* det kulturelle feltet som gitt. De *begrunner* det ikke, men de *bekrefter* det gjennom sine forklaringer. De viser ”den gode viljen”. De har sans for spillet. Vi ser også eksempler på hvordan den mytologiserte kunsten trigger et mytologiserende språk (jf. det religiøse språket), og som elevene behersker. Etter et besøk på Nasjonalgalleriet er de som ”omvendt”; verden ser plutselig annerledes ut enn før de gikk inn kunstens katedral. Denne verdiladningen bidrar til å legitimere lærerens initiativ og handlinger i klasserommet og motiverer elevene for de samme handlingene.

Mytologiseringen er naturlig nok knyttet til *strategi*. Slik resonnerer disse elevene også i forhold til den klassiske kanon. De innlemmer dette feltet i sin personlige konstruksjon av framtid. De tenker ”nytte”. Det kan komme til ”å lønne seg” for dem en gang i framtida. Samtidig ser vi eksempler på elever som fanges inn i litteraturens univers på andre betingelser enn det på forhånd gitte. De er også i stand til å kommunisere sine nye erfaringer der litteraturen får eksistensiell mening ut over å være spenning og underholdning. Men det er ikke sikkert denne overgangen ville ha skjedd om ikke elevene allerede hadde vært innenfor den mytologiserte diskursen.

I A-klassen på Drabantyskolen er det ikke slik. De klassiske tekstene har ingen annen tegnfunksjon enn tegnet ”pensum”. Der kan derfor ikke læreren *forutsette* en slik lojalitet til spillet omkring kulturell kapital. Der må læreren spille mer på *lojaliteten* elevene har til henne som en lærer de liker. Samtidig må hun konstant være var for hvor stort eller lite spillerom hun har til enhver tid. En *strategisk posisjonering* som er nærliggende for mange elever i C-klassen, er helt fraværende i A-klassen på Drabantyskolen. Det er bare snakk om ”å like” eller ”ikke like” det de leser.

Elevene i A-klassen viser altså ikke den samme ”gode viljen” som elevene på Byskolen viser når det er litteratur som står på timeplanen. I deres diskurs er det ingen tiltrekning mot kulturell kapital, de har ingen ”sans for spillet”. Elevene i denne klassen bekrefter ingen mytologisering av klassisk litteratur. De møter den derfor ikke med et mytologiserende språk slik vi så eksempler på i den andre klassen. Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken* leses som en tradisjonell kjærlighetsfortelling der alt heldigvis går bra til slutt. Elevene synes den er ”søt” - i tråd med samtidas populærkultur som leses av mange av jentene i klassen. Dette dokumenteres gjennom intervju og elevtekster.

I C-klassen som forutsetter en mytologisering av 1800-tallstekster som gitt, finner vi motivering og begrunnelser for å tilegne seg erfaringer med slike tekster. I A-klassen som ikke erkjenner en slik mytologisering, skjer selvsagt ingen slik motivering og posisjonering. Når dette pensumarbeidet skal vurderes, henter elevene naturlig nok sine begrunnelser og vurderinger fra sin private sfære, fra intimsfæren, der emosjonelle kriterier gjelder som argument for pedagogiske handlinger, ”gøy, kjedelig, søt” (jf. Ziehe 2005/2001).

Mange i A-klassen har glemt det meste av det leste. Det gjelder primært de ikke-lesende guttene i klassen. De som husker, omtaler verkene som gode eller kjedelige fortellinger. Deres resepsjon handler altså ikke om symbolske tegn, men om fortellinger om menneskeskjebner. En god fortelling er det likevel mange som har sans for. Mye tyder på at mange tekster fra 1800-tallet

appellerer mer til elever innenfor denne diskursen enn mange samtidstekster som gjerne eksperimenterer med fortellingsstrukturen (Hvistendal 2001, Molloy 2002).

Fortellinger om lesing

I kapittel 5 diskuterer og problematiserer jeg resultatene i det foregående kapittelet. Intervjumaterialet viser at forutsetningen for at litteraturundervisningen skal gi resonans hos elevene, er *langt på vei gitt før litteraturtimen er begynt* (Heath 1988, 1996). Det handler om en holdning, et begjær, *som allerede er tent*. Vi kan spore lesingen tilbake til noe som "allerede er skjedd", eller mangel på lesing tilbake til noe "som ikke er skjedd". Dette viser mitt materiale, og det samme vises unisont av leseforskere. Dette er en realitet som får konsekvenser for elevene, uansett hvilken årsak det har.

Videre er det et faktum at elevene i C-klassen rett og slett har endret lese måte i løpet av to år. De søker "dybde" i litteraturen i 10.klasse. Mindre enn to år før søkte de handling og spenning. De leste plottorientert og søkte å tilfredstille sitt narrative begjær under lesingen – slik barneleseren beskrives i teorien. Dette er ikke skjedd i A-klassen der de som leser, heller ikke leser annet enn plottorientert litteratur, og heller ikke er motivert for å lese annet. For de svake leserne er det også nødvendig at de leser enkle narrative tekster for å få trening i å skape narrativ koherens. Det er ingen god ide å forsere denne prosessen – noe som heller ikke gjøres av den erfarne læreren i denne klassen.

Joseph Appleyards (Appleyard 1994/1991) beskrivelse av ungdomsleseren passer svært godt på C-klassen i 10. klasse. Samtidig passer denne beskrivelsen på B-klassen. Elevene i denne klassen illustrerer, i like høy grad som elevene på Byskolen, teoriens beskrivelse av ungdomsleserens behov for mening og identitetsbekreftelse gjennom litteraturlesing. B-klassens motivasjon henter sin næring fra andre kilder enn C-klassen. I denne klassen finner vi en entusiastisk gruppe minoritetsspråklige elever som setter sitt preg på relasjonene i dette klasserommet. De er rett og slett motivert ut fra sosiale ambisjoner og intellektuell nysgjerrighet. De er – i samspill med foreldrene - lojale med lærernes og skolens prosjekt. De vil lykkes i skolen og i det norske samfunnet. Samtidig viser intervjuene (kap. 8) at når de først er motivert til å gå inn i fagstoffet i norskfaget, (litteraturhistorie, språkhistorie, dialektkunnskap), finner de mye som kommer til å bety noe for dem. Dette gjelder i mindre grad de norske elevene i denne klassen, noe som framgår av intervjudelen.

Muntlig framføring: språket og kroppen på to skoler

Kap. 6 underbygger ytterligere, og fra et annet perspektiv, hvordan erfaringer fra ulike sosiale rom manifesterer seg på klasserommets scene. Norskfaget har, ifølge gjeldende læreplan, som mål "å styrkje den personlege identiteten hjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på egne skapande evner" (L97:116). Det er prosjektframføringer som står på timeplanen i begge klassene.

Flertallet av elevene i C-klassen er trygge og selvsikre, noe som bekreftes gjennom intervjuene. Språket og kroppen henger sammen, hevder Bourdieu. De fleste elevene på Byskolen er i sitt rette element når de står på klasserommets scene. De mestrer verden (Bourdieu 1984). Elevene i denne klassen oppfører seg som gode medelever, de er lojale overfor hverandres framføringer.

Det er også tydelig å se at de som framfører, spiller mot medelevene og får rask respons, særlig i form av latter. Framføringene får i mange sekvenser tydelig preg av "performance" mot et lattermildt publikum, dette gjelder særlig det som kalles "skuespill".

I eksemplene fra C-klassen er det nærliggende å tolke de talesjangrene som har utviklet seg rundt prosjektframføring, som problematiske i et kunnskaps og læringsperspektiv - dersom det er kunnskap som er målet. Klasserommet blir en scene for mer diffuse mål og motiver definert av elever eller relasjonelt av grupper av elever. Når elevene blir spurt i intervjuene hva de har lært mest av, er det ingen som nevner framføringer. Flertallet av elevene i denne klassen ville nok også ha kapasitet til å tåle høyere krav om formidling av det faglige i en prosjektsituasjon. De vil sannsynligvis også beherske godt mange andre offentlige talesjangrer enn dem de selv har utviklet i framføringskonteksten.

Slik er det ikke på Drabantbyskolen. I A-klassen er det "vanlig" å være nervøs før framføringen. For mange er tårene nærmere enn latteren. Dette vet tilhørerne. Det er konsentrert alvor hos begge parter i kommunikasjonssituasjonen.

En ganske dramatisk følge av intimiseringen i kulturen, er ifølge Sennett (Sennett 2002/1974) at skillene mellom det private og det offentlige blir utvisket. Det gjør at maktforhold og adferd knyttet til roller blir uklare uten at de på noen måte er borte. Individet må stadig framstå i verden som "seg selv" i situasjoner som tidligere var knyttet til definerte roller. Maktstrukturene i samfunnet består like fullt og virker like distingverende eller diskriminerende, språklig overføres de blant annet til psykologisk og terapeutisk terminologi (ibid.). Sammenligningen mellom klassene A og C har vist at denne "frie naturligheten" er mer kulturell enn individuell.

Det er språket som knytter oss til verden. Derfor er det viktig at elevene i A-klassen gjennom den offentlige framføringen får opplevd og erkjent denne språklige tilknytningen. Det gjør de først og fremst gjennom å bli bevisstgjort at de må forestille seg andres krav og forventninger i den konkrete konteksten. I tråd med Sennetts påpekning er det altså viktig at elevene blir bevisstgjort om ytre krav og rammer. Den elevorienterte "friheten" er "fri" på Byskolen, men kan få noen uventede bivirkninger i et læringsperspektiv. På Drabantbyskolen kommer elevene et godt stykke på vei, både faglig og sosialt, gjennom å eksponeres for "ufrihet" i rollen i framføringssituasjonen. Når det evalueres, er det da "rollen" som evalueres, ikke "individet" som "seg selv".

Metaforer i A-klassen og i C-klassen

I kap. 7 prøver jeg å utforske et område som er risikabelt innenfor den diskursen jeg befinner meg i som fagperson, og som jeg prøver å rettferdiggjøre min plass innenfor i denne avhandlingen. Tematikken jeg her diskuterer, er sammenhengen mellom språket i kroppen og språket i verden og ontologisk trygghet, livsmot og handlekraft eller det motsatte, avmakt og ambivalens. Den teorien jeg bruker, forteller nettopp dette (Bruner 1986, 1990, 2002, Polkinghorne 1988, Johnson 1990/1987, Johnson og Lakoff 1999, Oatley 2002). "Livet er en meningsfull reise" er vår viktigste metafor for det livet vi er satt til å leve. Det er gjennom språket livsmening konstrueres.

Intellektuelt lever vi i en tid der "mening" i form av narrativ mening er stadig utsatt for dekonstruksjon og avmytologisering. "Fortellingene" er falske og skal avsløres som falske. Det er ingen mening. Det er et viktig intellektuelt perspektiv, men det er problematisk i pedagogikken.

Det vil si i mitt materiale er det ikke så problematisk på Byskolen som det er på Drabantbyskolen, og det er det som er problematisk i en pedagogisk sammenheng. Avmytologisering *forutsetter* at en er innenfor mytologiseringen. At en er ontologisk trygg. Det blir man først gjennom en viss form for mytologisering.

Livet blir ikke en meningsfull reise uten narrativ kompetanse. Refleksiv kompetanse *forutsetter* en narrativ kompetanse. Derfor er og forblir skjønnlitteraturen så viktig i barns liv. Det er her snakk om tilnæringer til litteratur som har lite å gjøre med det Bourdieu kaller ”den rene lesningen” knyttet til det litterære feltet (Bourdieu 2000/1992: 408) eller til ”finkultur”. Utenfor feltet (og sannsynligvis også innenfor) blir tekstene integrert i leserens liv. De blir en del av leserens livserfaring, av leserens ”possible worlds” (Appleyard 1994/1991, Bruner 2002, Gerrig 1993).

Det er ingen god ide å plassere samtidas eksperimentelle skjønnlitterære språk på pultene i A-klassen og tro at de derved blir satt inn i samtidskulturen. Dette språket bryter programmatisk med tradisjonen som også har en tradisjonell form, slik det har vært siden romanens barndom i Europa. Flertallet av elevene i A-klassen har ingenting å møte dette bruddet med. De er ikke inne i noen tradisjon. De har foreløpig mer enn nok med å skape koherens i enkle og tradisjonelle narrative strukturer. Det samme viser Gunilla Molly fra svensk ungdomsskole (Molloy 2002).

Hvis barn og unge språklig skal tilegne seg et handlende språk, må de gjøre til sitt et språk som motiverer for handling. Det mest kraftfulle redskap vi har til dette, er metaforen. Metafor skapes kognitivt ved projeksjoner - noe projiseres over på noe annet. Slik evner metaforen å endre og ”omskape” virkeligheten *ved å transformere noe til noe annet*. Metaforen er, som vi har sett, fortellingens ”mor” og opphav. Den narrative strukturen er en metaforisk struktur (Johnson og Lakoff 1999). Samtidig er metaforen forutsetningen for abstrakt tenkning. David Olson (David Olson 2001) hevder at det var dette poenget Vygotsky ”glemte” i sin teori om språk og læring.

Til slutt i kapittelet viser jeg eksempel på tre elever som er bedt om å skrive essay eller kåseri med utgangspunkt i en metaforisk tekst, et dikt. Mette, som er den eleven i dette materialet som er mest utsatt, og satt utenfor en meningsgivende diskurs, kan heller ikke gi metaforen mening. Hun tolker diktet konkret, ”en stein” er en stein i hennes tekst. Ingen transformasjon skjer. Mirah som ser seg selv i framtida som lege, responderer på metaforene og skaper nye metaforer. Mirah behersker ikke bare metaforene, hun behersker samtidig det metakognitive og refleksive språket presist og på et høyt nivå. De to ferdighetene henger sammen.

Forskjeller gjennom intervjudelen

Intervjudelen bekrefter og utdyper de sosiokulturelle ulikhetene mellom de tre klassene som tolkningen av klasseromsobservasjonene har vært uttrykk for. Elevene på Byskolen klarer seg godt på skolen, de skårer litt over gjennomsnittet. De er på full fart inn i framtida. Elevene i A-klassen på Drabantbyskolen forholder seg avventende og ambivalent, selv de som karaktermessig ligger godt over gjennomsnittet i C-klassen. De tar en dag av gangen.

Den viktigste forskjellen mellom elevene i C-klassen på Byskolen og A-klassen på Drabantbyskolen er en diskursiv forskjell som er helt gjennomgående. A-klassen bruker i mye høyere grad emosjonelle kriterier når verden, inkludert skolen, skal tolkes og vurderes. I denne klassen vil de ha snille lærere, koselige norsktimer og lese ting som ungdommen liker. De vil

ikke ha stress, og karakterer er for mange en stressfaktor de helst ville være foruten. Dette gjelder ikke minst de flinke elevene som får gode karakterer. Dette er en diskurs som er knyttet til hverdagslivet, til å være i fred og ha ”fri”. Skole og hverdag flyter sammen for disse elevene i intimitetssamfunnet, der ifølge Richard Sennet nærheten og varmen er ”blitt vår gud” (Sennett 2002/1974). Elevene i A-klassen er ikke i utgangspunktet innenfor et symbolsk verdisystem, en diskurs, som *gir skolen mening som middel* til noe, for eksempel sosial og kulturell endring og utvikling. Dermed dempes motivasjonen for skolens prosjekt. Motivasjon hentes i høyere grad i sosiale og nære relasjoner som gir hygge og trygghet her og nå. Snille og gode, og ikke minst, rettferdige¹⁸⁵ lærere, er viktig. Vennenes betydning understrekes sterkt av elevene.

Elevene i A-klassen har bare vage forestillinger om utdanningssystemet som tilbys dem, og de vet ikke hva som kreves, og om de strekker til. Sahra¹⁸⁶ vil gjerne bli psykolog, men har hørt et eller annet om at det skal være så vanskelig i Norge og tviler på om hun klarer å henge med. Hun er jo ikke vant til å ha så mye lekser, sier hun. Nina som har karakteren seks som standpunkt-karakter i norsk, har lignende drømmer, men tror ikke hun riktig orker alt stresset som følger med. Disse elevene søker mening gjennom en diskurs som er “less penetrated by school-based and public sphere Discourses” (Gee 2000: 419). De bruker ikke skolens ”verdisystem” når de tenker seg selv inn i framtida.

Elevene i de to klassene orienterer seg i ulike ”sosiale rom”, de har ulike ”possible worlds”. Framtida trer mye klarere fram for elevene i C-klassen. I deres sosiale rom, innenfor deres diskurs, er skolen et strategisk middel, et semiotisk tegn for mulighet. Med skolen som middel ser de seg selv på utenlandske universitet, som bedriftsledere, og som del av framtidens elite både økonomisk og kulturelt. Det sosiale rommet som samtidig er et mentalt rom, er fullt av muligheter som de allerede nå kan se for seg. I et slikt lys gir skolens faglige prosjekt, inkludert norskfaget, mening og motivasjon. De tenker strategisk helt ned til norskfagets innhold. De kan få bruk for alt siden. De ”lønner” seg sikkert. Det får mening i lys av det som venter på dem. Skolen blir meningsfull.

Sosial ulikhet i Norge og i andre land

Disse to diskursive ulikhetene mellom de to elevgruppene har det vært en ikke helt behagelig overraskelse å bli konfrontert med gjennom det empiriske materialet i dette prosjektet. Jeg hadde ingen forestillinger om at mitt prosjekt i så høy grad skulle komme til å dreie seg om språklig og sosial ulikhet. Jeg søker derfor å diskutere mulige årsaker i kapittel 9. Dette kapittelet er et beskjedent bidrag til en diskusjon ut fra mitt norskdidaktiske perspektiv. Jeg pretenderer ikke å løse noe problem, men søker å avdekke hva jeg faktisk kan finne av mulige svar, først og fremst innenfor den teorien jeg allerede anvender.

Som referert i kapittel 9 viser James Paul Gee (ibid.) nøyaktig den samme diskursive ulikheten i amerikanske skoler som jeg viser fra norske klasserom i intervjudelen. 13-åringene fra amerikansk arbeiderklasse framstiller seg selv i Gees studier som involvert i ”a social, affective, dialogic world of interaction” der verden først og fremst tolkes i forhold til følelser og relasjoner til andre. Det er med andre ord en emosjonell hverdagsdiskurs. Elevene fra den øvre middelklassen framstiller seg som involvert i en annen verden. Deres verden består av

¹⁸⁵ Jf. Int. Are 0604 A

¹⁸⁶ Sahra fra Somalia er den av de minoritetsspråklige elevene som på dette punktet ligner mest på de norskspråklige.

”information, knowledge, argumentation, and achievements built out of these” (ibid.: 416). De kommer med argumenter, svar og konklusjoner på vegne av seg selv og sitt individuelle prosjekt. Det er med andre ord en strategisk, målrettet diskurs.

I tillegg viser Gee at elevene fra amerikansk arbeiderklasse primært bruker narrative former som sine språklige redskaper, mens elevene fra den øvre middelklassen også bruker retoriske former.

Mitt intervjumateriale viser eksempler på det samme, noe som også er et uttrykk for den samme intimiseringen som er beskrevet over. Kulturen utvisker skillene mellom privat og offentlig. Vi skal stadig mer framtre som ”oss selv”. Da er det mer maktpåliggende enn før å ha alle ”markedets lover i ryggen” som Bourdieu beskriver over, å ”mestre verden”, slik elevene i C-klassen gjør.

Elevene i A-klassen mestrer ikke den offentlige verden på samme måte som elevene i C-klassen. Mangelen på retorisk bevissthet på Drabantbyskolen illustreres blant annet gjennom Jens’ og Monas jobbsøknader. Der fremstår de som ”seg selv”, med alle sine feil og mangler. De er ikke strateger på egne vegne. De har ikke bevissthet om språk som makt, som retorisk virkemiddel. Det kan redusere mulighetene deres i framtida.

Noen norskfaglige spørsmål til slutt

Et område som er helt gjennomgående i alle tre klassene, er at elevene liker å skrive, og at de har en følelse av framgang. Selv en så skolelei og oppgitt elev som Johanne, kan innse at hun er blitt flinkere til å skrive. Noen opplever erfaring med skriving rett og slett som et personlig gjennombrudd, slik for eksempel Henrik forteller i intervjuet. Det er nokså oppsiktsvekkende når en ser hvor store sosiokulturelle forskjeller det er mellom disse skoleklassene. Alle elevene som er intervjuet i dette materialet, med bare to unntak, Leon i B-klassen og Felix i A-klassen, har et positivt forhold til skriving på en eller annen måte, og en følelse av utvikling framover, iallfall på et stadium av ungdomsskoletida.

Sett i forhold til forskjellene mellom de to klassene som er beskrevet over, er det likevel nødvendig med en problematiserende kommentar. I utdanningssystemet på alle nivå skal elever og studenter arbeide med det jeg i det foregående har kalt *sekundærsjangrer*. Noe som kan komplisere mulighetene for språklig utvikling i skolen for eksempel mange av elevene i A-klassen, er rett og slett holdningen til skriving i L97 som i tråd med elevorienteringen har en voldsom toleranse for alle skriftlige uttrykk. Elevene skal få uttrykke seg i sine egne former, skolen skal ha respekt for elevenes eget språk. Evensen og Vagle uttrykker det slik (KAL-prosjektet, 2003):

Kravene til beherskelse av kulturkontekstuelle rammebetingelser (f. eks. skrive for en konkret ikke-skolsk situasjon) og institusjonaliserte tekstnormer (dvs. identifiserbare sjangrer) er kraftig nedtonet til fordel for en taktisk kontroll av situasjonskonteksten (ibid. :11).

Helt konkret kan resultatene bli at elevene oppfordres til å forbli i sine primærsjangrer: ”Temaene som tilbys, er overveiende fra den private intimsfæren” (ibid.:12).

Som elevene fra amerikansk arbeiderklasse i Gees empiri (Gee 2000) bruker elevene i A-klassen narrative former, følelser og innlevelse både når de tolker verden, og når de skriver om den samme verden. Dette oppmuntrer simpelthen fagplanen til. Målet er i sin velvillige

elevorientering godt ment. Det hemmer heller ikke elevene på Byskolen som likevel går ut av og inn i sekundærsjangerer. Men det kan komme til å dempe utviklingsmulighetene for elever med lav metaspråklig bevissthet.

Hvor ”norsk” er egentlig norskfaget?

Følgende tilleggsspørsmål ble stilt i prosjektsøknaden:

- Hvordan formidles den kulturhistoriske dimensjonen i en flerkulturell skoleklasse på ungdomstrinnet?
- Blir elever ’norske’ og ’felles’ gjennom norskfaget? Hvordan skjer inkludering/ekskludering?
- Kan undervisningsforløp og pedagogisk praksis framkalle ulikheter i forhold til etnisitet?

Spørsmålene avslører min egen uro, og mange andres uro, i det postmoderne Norge for at ”norsk” i norskfaget skal komme til å overkjøre de minoritetsspråklige elevenes perspektiv på verden. Spørsmålene er grundig belyst gjennom elevintervjuene, og svarene er ikke vanskelige å tolke. Slik er det ikke i disse tre klassene. Og enda mer paradoksalt – den klassen som begeistret uttrykker entusiasme og glede over det teoretiske stoffet i norskfaget, er B-klassen, og de elevene som leser det historiske stoffet mest begjærlig, er de minoritetsspråklige elevene. Det historiske stoffet gir elevene innblikk i andre tenkemåter og ny forståelse av ting de har lurt på. Derfor får også det historiske stoffet og litteraturen fra 1800-tallet en romslig plass i denne klassen.

Flertallet av elevene i denne klassen har et *begjær* etter fortidsstoffet. De to lærerne på Drabantbyskolen har også erfaringer med at 1800-talls litteraturen spesielt fascinerer mange minoritetsspråklige elever. Her tematiseres fornuftsekteskap, kvinneproblematikk, utstøting og standsforskjeller med empatisk blick på den svakeste. Det handler ikke om ”Norge” - og leses ikke som ”norsk”- verken av lærer eller elever.

Wasime synes, for eksempel, det er spesielt interessant med litteraturhistorisk stoff. Hun er blant annet opptatt av forholdet mellom Henrik Wergeland og Johan Sebastian Welhaven og diskusjonen om den romantiske poetikken – skal dikt ha rim eller ikke? Skal diktene kommunisere med ”folket” eller med noen få utvalgte? Dominique har flyttet rundt i Norge. Da klassen hadde om norske dialekter i norsktimene, skjønte Dominique for første gang sin egen språkutvikling i Norge. Ali fikk et kick, forteller han, da de hadde språkhistorie. Han så plutselig at hans eget morsmål og det norske språket hadde samme røtter. Eller nærmere bestemt, at det norske språket hadde utviklet seg fra hans språk. Han er rett og slett begeistret for det historiske stoffet.

Alle tre klassene har likt Alexander Kiellands og Amalie Skrams noveller. Både B-klassen og C-klassen ”elsket rett og slett” å jobbe med et av Ibsens drama. Samtlige er positive. Dette er annerledes i A-klassen, der de rett og slett hadde problemer med å forstå. Der likte de som i det hele tatt husket narrative forløp, godt *Synnøve Solbakken* som har en enkel fortellingsstruktur, og som ble lest høyt for dem. 1800-talls litteraturen har gjennomgående en enklere narrativ struktur som elevene i A-klassen forstår bedre enn mange samtidstekster.

C-klassen nyter det samme fortidsstoffet, men på en annen måte. For dem blir det viktig når de kan bruke det til å få mer bakgrunnsstoff om kanontekster som de jobber med, og som de verdsetter. De søker dette stoffet i tilknytning til konkrete tekster og forfattere som Ibsen,

Hamsun og Undset. De rekonstruerer m.a.o. et historisk rom rundt Nora, Kristin eller Victoria. De søker etter da-meningen. De jobber også tverrfaglig med emner i samfunnsfag og norsk med stor entusiasme. A-klassen ser derimot ingen mening med det historiske stoffet i norskfaget av grunner som er diskutert tidligere. De blir også i mindre grad ”plaget” med det. De får bruke mer tid på ”å tale” og ”skrive” (L97:115).

Og for de som etter den tidligere nevnte debatten om norskfaget (referert i Nordstoga 2003), er engstelige for at ”gullalderfortellingen” om norsk litteratur skulle ”nasjonalisere” elevene i en globalisert verden, er det bare å slå seg til ro. Litteraturhistorie formidles ikke som en fortelling i det postmoderne Norge og i tråd med fagsyn og elevsyn i L97. Ingen elever husker narrative sammenhenger som årsak og virkning i et forløp fra litteraturhistoria, til tross for at intervjueren prøver å sette dem på sporet. De fleste har nokså vage forestillinger om hvorfor vi har to skriftspråk i Norge. De har lært litteraturhistoriske begrep som ”romantikk”, ”realisme”, ”naturalisme”, men ingen var i stand til å plassere dem narrativt i rekkefølge. Slik konstrueres ingen mulig gullalder, og slik glemmes stoffet også rimelig fort. Det som eventuelt huskes, er enkeltelement knyttet til andre minnestrukturer slik for eksempel noen av elevene har jobbet med fortidsstoffet (Wertsch 2001, Penne 2003c).

”Utklippene” i norskboka

Det som er falt til jorda i alle tre klassene, med unntak av Alexander Kiellands og Amalie Skrams noveller, er tekstene i norskboka. I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. ”Utklipp” som en av dem kaller det. De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten. Det går likevel bra i C-klassen når læreren forteller ”alt som har skjedd både før og etter”, slik læreren gjorde da de leste utdrag fra Sigrid Undset og Knut Hamsun, ellers husker de lite eller ingenting, sier flere og ønsker seg heller hele bøker. I det hele tatt er det ingen av de 52 elevene som er intervjuet, som har nevnt at de husker som verdifull en tekst fra norskboka som er et utdrag fra en roman.

Men det samme gjelder også mange samtidstekster, noveller og korttekster i norskboka. Noveller av samtidsforfattere nevnes ikke av elevene som noe de husker (med ett unntak¹⁸⁷). Særlig i A-klassen er dette ”tørre tekster” som ”aldri kommer til poenget”, som Are sier i intervjuet. Elever som Are og mange flere trenger å møte tekster med en enkel og tradisjonell narrativ struktur. Are møter samtidskulturen som fremmed og uforståelig gjennom norskboka. I det hele tatt har alle klassene et nokså ambivalent forhold til norskboka. Det blir for mange brokker og biter.

Nynorsk

Og hva med nynorsk? Nynorsken er tematisert i mindre grad i intervjuene enn jeg hadde forventet. Når elevene blir spurt om ”det beste” eller ”det verste” i norskfaget, er det få som svarer nynorsk. De fleste har et nokså avslappet forhold til tospråkligheten i disse klassene. Halvparten av de minoritetsspråklige elevene har valgt å ha nynorsk selv om de kan bli fritatt. De har selv forklart hvorfor i intervjuene. Mirah mener nynorsk hjelper henne til å bli flinkere i bokmål. Hun blir mer ”bevisst” grammatiske strukturer fordi nynorsk er grammatisk enklere og

¹⁸⁷ Than i A-klassen husker ”Caps” av Jon Fosse som han synes var morsom.

mer oversiktlig. Dermed kan hun hele tiden sammenligne bokmål og nynorsk. Slik blir hun flinkere i begge. Som lærer kan en føye til at hun samtidig blir mer språkbevisst.

Jenny som er dyslektiker, har en lignende erkjennelse. Hun er flinkere i nynorsk enn de fleste av vennene. Som dyslektiker er hun blitt vant med å tenke regler og bøyninger. Det gjør det lettere å skrive nynorsk.

Språk har mange paradokser. Malin rister på hodet og skjønner lattermildt ingen ting. Hun får bedre karakterer i nynorsk enn i bokmål og aner ikke hvorfor¹⁸⁸. Det er ikke vanlig. Det vanlige er at de to karakterene er nokså like, eventuelt er karakterene i nynorsk lavere enn i bokmål. Fredrik prøver å unnskyldte at han er så flink i nynorsk¹⁸⁹. Det er rett og slett litt pinlig, men det er fordi faren hans hjelper ham. Han vil heller ikke påstå at faren hans er spesielt flink i nynorsk.

Men nynorsk er tungt for de svakeste elevene. De elevene som sliter med andre aspekter i norskfaget, sliter selvsagt også med nynorsk. Leser de lite eller ingenting, blir nynorsk både tyngre og totalt uten mening. Nynorsken er ekstra belastende for elever som Johanne, og spesielt Mette, fordi det er faktisk skrivingen hun mestrer best i norsktimene. Når hun skal skrive nynorsk, blir det bare feil. Hun har ikke krefter til annet enn å bøye nakken. Det er en ekstra ydmykelse. Det samme gjelder Johanne. Og nynorsk tar tid, mye undervisningstid. Det gjelder i alle de tre klassene.

De minoritetsspråklige versus de norskspråklige

De minoritetsspråklige elevene i denne avhandlingens empiri er som det har framgått, aktive og interesserte i norskfaget. I både A-klassen og B-klassen finner vi elevene med høyest faglige ambisjoner og framtidsambisjoner i denne elevgruppen. Jeg gjorde det klart innledningsvis at elevene som ikke følger vanlig norskundervisning, er ute av norsktimene og følger en alternativ fagplan. Jeg kan ikke uttale meg om disse elevene. Men de 17 minoritetsspråklige elevene som jeg har fulgt og intervjuet gjennom forskningsprosessen, er ingen ofre for majoritetsspråket i norsktimene - noe som skulle være godt dokumentert i intervjudelen.

I B-klassen inspirerer de læreren og sine medelever til en grad som bidrar til å gjøre norsktimene ekstra hyggelige og meningsfulle. De er motiverte, viser lojalitet til skolens prosjekt og til sin lærers prosjekt. Jens, som forteller i intervjuet at han ikke leser noe "frivillig", synes likevel det er interessant å diskutere litteraturen fra 1800-tallet i denne klassen. Læreren forteller at hun stadig må på bakrommet for å slå opp og finne ut av ting elevene spør og graver om.

I A-klassen er det bare tre minoritetsspråklige jenter, Mirah, Nanh og Rinah, som "vet" at de er på vei til en akademisk utdanning. De ser seg selv i framtida som lege, tannlege og dataingeniør.¹⁹⁰ Ingen av de norskspråklige (og samtidig skoleflinke) uttaler seg med en slik selvsagt motivasjonen¹⁹¹. Saha er som vi har sett, mer lik de norskspråklige i sin usikkerhet, men hun drømmer om å bli psykolog.

¹⁸⁸ Int. Malin 0604A

¹⁸⁹ Int. Fredrik 0604A

¹⁹⁰ Rinahs intervju er ikke gjengitt. Hun er ei flink jente med bakgrunn på Filippinene. Hun vil bli dataingeniør – inspirert av sin mor som jobber med data.

¹⁹¹ Nina tror nok det, men vil ta det litt etter litt, så det ikke blir så mye stress. Hun tror det blir sosionom. Karen og Lene vet iallfall at de vil ha en eller annen utdanning.

De minoritetsspråklige elevene på Drabantbyskolen tilfører noe positivt til faget norsk. Det er umulig å tolke dette materialet inn i en problemdiskurs om minoritetsspråklige elevers situasjon i den norske skolen. Andre kull og skoleklasser kan selvsagt være annerledes.

Avslutning

Det norske faget som jeg har sett praktisert på to skoler og i tre klasser, fungerer godt for de fleste elevene i disse tre klassene. At elevene liker dette norske faget, eller elementer av norsk faget, skulle være dokumentert gjennom intervjuene. Materialet er mye mer omfattende enn det som er referert i avhandlingen, og tendensen er nøyaktig den samme. De tre klassene søker ulike typer mening, og noe er det å hente for alle. Det skyldes ikke minst tre erfarne og faglig dyktige norsklærere som er vare for elevenes behov i sin klasse der og da. De tre klassene får derfor ikke det samme norske faget.

Elevene i C-klassen, og de minoritetsspråklige elevene i B-klassen, møter skolen med en motivasjon - et begjær, en forventning - om noe bare skolen kan gi. For dem er "skole" rett og slett "skole". Elevene i C-klassen orienterer seg inn i et kulturelt felt som de er motivert for å finne mening i, samtidig vurderer disse elevene sin skole med et kritisk blikk. De lar seg ikke by hva som helst. Flertallet av de minoritetsspråklige elevene som er intervjuet, vil rett og slett skole og utdanning. Skolen er *middelet* til å komme seg fram. Noen drømmer om en karriere i det norske samfunnet. Andre vil videre ut i verden. De vet at det må utdanning til; at det de gjør nå, betyr noe i framtida. Det er derfor nokså takknemlig å være lærer for elevene i B-klassen og i C-klassen, og begjæret, motivasjonen er ikke skapt i klasserommene. Det er med inn i klasserommene.

I A-klassen, og delvis i B-klassen, fins elever som ikke er motivert på samme måten. De er innenfor et annet språk, en annen diskurs. Det hjelper selvsagt at de er flinke og får oppmuntring fra sine lærere, men de er likevel ambivalente, vage, usikre. De vil helst ikke tenke så langt fram. Med bakgrunn i min empiri, og i diskusjonen i denne avhandlingen, er det problematisk å tro at disse elevene blir mer motiverte mot skole og utdanning ved å la dem fortsette å bruke skolen til *det de allerede bruker hverdagen til*. Et eksempel på hvor problematisk dette kan være, vises i kap. 4 der elevene i A-klassen selv skal velge hvilken film de skal se og lære noe av i norsktimene. Elevenes valg ender i kaos og disharmoni. De "liker" selvsagt ikke det samme.

"Eleveorienteringen" i L97 passer derfor godt på Byskolen der elever kommer med forventning om "skole", men *bekrefter* bare den nærheten, varmen og hverdagskosen på Drabantbyskolen som elevene selv søker og skaper og som holder dem fast i det samme. Dette intimiserte språket bekreftes ytterligere av mediediskursene, jf. kap. 3.

"Livet er en meningsfull reise" er vår viktigste metafor for våre hverdagsliv. Hvordan skapes mening som peker ut over den ene dagen etter den andre? Folketeoriens fortellinger gir et svar. Som prinsen og prinsessa i folkeeventyrene må vi klare noe som peker ut over mat, drikke, hygiene og venner, ellers blir prinsessa "sturen og lei". Dannelsesfortellingene, og det klassiske filmplottet, er i vår kultur som før, sentrert rundt et eller flere problem (behov, begjær, mangler) som må løses, kjempes for, streves mot. Først da kan det befriende vendepunktet skje. Verden blir som transformert, og det samme blir den handlende hovedpersonen i fortellingen. Zygmunt Bauman uttrykker det samme i sin bok *The Individualized Society* (Bauman 2001). Han viser ikke

til eventyrene og folketeoriens fortellinger, men kunne like gjerne ha gjort det. Han viser i stedet til kulturfilosofen Georg Simmel som understreker nøyaktig det samme som folketeoriens fortellinger:

And as we know from Georg Simmel, *all value derives from the sacrifice it demands*; the value of any object is measured by the difficulty of its acquisition (ibid.: 238) (min uth.).

Elevene i A- klassen bør ikke undervises på samme måte som elevene i C-klassen. Det gjør heller ikke de erfarne lærerne jeg har fulgt. Men de gjør sine valg med en viss følelse av sivil ulydighet¹⁹². "Aktivitetspedagogikk" passer godt på Byskolen, men er en mye mer farefull ferd på Drabantbyskolen. Læreplanens holdning til "rett versus gal undervisning" og tendenser til instrumentalisering av lærernes handlinger og løsninger i klasserommene tildekker den diskursive og sosiokulturelle ulikheten som min avhandling kretser rundt. Pedagogiske handlinger må derfor aldri forveksles med "verdier og ideal" (Haug 2004). Pedagogiske handlinger må knyttes til konteksten, til det faglige målet og den konkrete elevgruppen det gjelder til enhver tid.

Mens elevene i C-klassen er på full fart inn i framtida, må elevene i A-klassen, og flere av de norskspråklige elevene i B-klassen, *aktivt lære språk som gir motivering og retning*. Aktivitetspedagogikk satser på *tilegning* gjennom erfaring med fagstoff i skolens rom. Det kan fungere bra for elevene i C-klassen som nokså intuitivt går ut av og inn i sekundærsjangrer som allerede er tilegnet. Men gjennom elevorientert tilegning i klasserommet er det stor fare at elever som ikke har denne motivasjonen og en viss grad av retorisk bevissthet i kroppen, skal ende i stillstand og tilbaketrekning. Disse elevene må faktisk lære noe *som de selv ikke ser behovet for*. Da er det ikke nok med gruppearbeid og prosjekter. De må lære noe som ikke hverdagsspråket kan gi dem innsikt i. Dette kan de bare lære på skolen av noen som aktivt ønsker å lære dem det. De er helt avhengige av en helt annen type lærer enn læreplanens "veiledende lærer". Hvordan dette skal kunne gjøres, er ikke denne avhandlingens tematikk, men det er viktige spørsmål i en demokratisk sammenheng.

Et poeng fra en av Richard Sennetts siste bøker skal refereres helt til slutt i denne avhandlingen. Boka heter *Respect in a World of Inequality* (Sennett 2003). Richard Sennett er ganske personlig i denne boka. Faren forsvant tidlig ut av hans liv, og han og mora flyttet inn i et sosialt boligprosjekt i Chicago (Cabrini) som for lengst er jevnet med jorda på grunn av sosialt kaos og kriminalitet. Mor og sønn kom seg gradvis over i et annet sosialt felt. Mora tok utdanning som sosialarbeider. Sennett var som barn og ung en lovende cellist, men måtte slutte på grunn av en skade. Deretter begynner hans akademiske karriere.

Den hendelsen i boka som her skal refereres, skjedde mens Sennett var student på Harvard og stadig følte behov for å ha kontakt med stedet han kom fra. Vi skal altså her mer enn 30 år tilbake i tid, og langt, langt vekk fra den skolen denne avhandlingen dreier seg om. Likevel kan Sennetts beretning illustrere noe viktig når vi som her, forholder oss til sosiale diskurser og sosiale rom.

Sosialarbeiderne i Cabrini ønsket å vise fram den unge Sennett og andre som hadde lykket, som rollemodeller for de ungdommene som satt fast i Cabrini og ikke kom noe sted. Men den unge Sennett fikk ikke kontakt med disse ungdommene. De rollemodellene som fikk disse

¹⁹² Uttalt i en samtale.

ungdommene i tale, var først og fremst de som hadde *tatt et lite skritt*, som hadde lært noe som de unge konkret kunne "se for seg":

The stories these adults in their late thirties and early forties told about themselves might appear to a bourgeois audience too modest to be inspiring: a woman had learned shorthand and so become a secretary to a union official; a man managed to break into the electrical trades, one of the most racist in Chicago. The kids, however, listened respectfully: these were possible futures (ibid.:33).

Den mest vellykkede kom til slutt. Han hadde lyktes å bli kirurg, spesialist i øyekirurgi. Han snakket om "self-improvement" med utgangspunkt i en religiøs retorikk. "If I could do it, why can't you", var budskapet. Hans framstilling vakte kompakt motstand. Tilhørerne ble sinte og avbrøt med irriterte tilrop. Den unge legen svarte med å rope: "You are not a victim! Strive!" Møtet ble avsluttet i fiendtlig taushet. Dette kommenterer Sennett slik:

You survive in a poor community not by being the best – or indeed the toughest – but rather through keeping your head down. Literally: you avoid eye contact on the street, which can be taken as a challenge; in school if you are gifted you try to render yourself invisible, so that you will not be beaten up for getting better marks than others.

Correspondingly, ghetto adolescents are highly sensitive to being "dissed", that is, dis-respected. In places where resources are scarce and approval from the outside world is lacking, social honor is fragile: it needs to be asserted each day (ibid.:34).

Den unge legen møtte disse ungdommene med elitens språk som han hadde gjort til sitt språk. Men hans egen suksess innenfor elitens sosiale rom, fjernet ham totalt fra tilhørerne. Forskjellen mellom sekretærens og elektrikerens diskurs og den unge legens diskurs er åpenbar:

..his was the language of potential, of a life project which he meant to fulfill. Whereas the language of the secretary and the electrician would be foreign at Harvard, even though it provided a guide to many young people about how to make something of themselves. *Theirs was a language of small steps, of concrete, limited victories* (min uth.)(ibid.:35).

Og nå begynner vi å nærme oss den diskursive forskjellen på denne avhandlingens elever. Elevene på Byskolen og mange av de minoritetsspråklige elevene på Drabantbyskolen har mentale forestillinger om sin framtid, en framtid i et sosialt rom fullt av muligheter der de ser en plass for seg selv. De må selvsagt streve på skole og universitet, i Norge eller i utlandet, men de er allerede innenfor det rommet der det er mulig, og der det til og med er rom for utprøving, for prøving og feiling.

Elevene på Drabantbyskolen, (alle de norskspråklige som har søkt allmennfaglig studieretning), føler ambivalens, avmakt eller usikkerhet overfor de samme mulighetene. De er ikke diskursivt forankret der de er tilgjengelige. Det er ennå for uhåndterlig, for vagt.

They who were meant to be inspired, could not see far forward, or imagine another version of themselves; his self-confidence could only sharpen their sense of lack (ibid.:36).

Det elevene på Drabantbyskolen har sansen for, på samme måte som ungdommene i Sennets barndomsmiljø, er "de små skritt". Poenget er å finne et konkret og direkte språk som elever og lærer kan dele, sier Sennett: .."leading to action taken in small steps" (ibid.).

Whereas the secretary showed the young people *what to do*, the young doctor told them *who they should become*" (ibid.)(min uth.).

Og her har vi kanskje en nøkkel til å belyse dette ambivalente og usikre hos de skoleflinke elevene på Drabantbyskolen. Lena, som blir irritert på intervjueren (med bakgrunn i høgskole og universitet) når hun vil vite hva Lena skal bruke sin skoleflinkhet til. Hun ender opp med å snakke om (ikke altfor høye) ambisjoner innenfor håndball. Lene¹⁹³, som sier at hun vet mer om hva hun ikke vil enn hva hun vil, og ikke minst Nina:

N: Ehhh, er ikke helt sikker på hva jeg vil gjøre ennå, eller jeg vet vel hva slags type ting, eller jeg vet for eksempel at jeg ikke skal bli lege, ehh, men det virker, eh, spennende da med noe sånt pedagogisk eller psykologi eller noe sånn, ikke at jeg skal bli psykolog, men..

I: Nei, hvorfor ikke?

N: Nei, fordi jeg liker ikke når det blir sånn konkurranse, sånn stort press og sånn..
(...)

I: Hvis jeg møter deg om 15 år. Du er blitt 31. Hvem er det jeg møter da, tror du?

N: Ehh, da har jeg vel en form for utdanning håper jeg, ja, jeg må ha noe utdanning, ehh, og kanskje jobber i barnevernet, skal videreutdanne meg til sosionom.

I: Ja?

N: Ehh, og jeg trives med det i hvert fall til nå, og så kanskje jeg kan utdanne meg videre hvis jeg blir lei.

I: Mmm, ja, det du sier her er at du vet at en hele tida kan utvide utdannelsen, gå videre?

N: Ja, jeg må ha litt forandring (Int. Nina 0604A).

Begynne sånn litt forsiktig, og hvis hun liker det, kan hun ta mer etter hvert, "hvis jeg blir lei". Det er de små konkrete skrittene den skoleflinke Nina her tar for seg, og som for henne er mer enn store nok å forholde seg til akkurat nå. Hun ser for seg mange ting hun ikke kan gjøre. Men hun får ta det hun kan gjøre, skritt for skritt. Og slik bør kanskje også lærerne forholde seg til en del elever om vi skal tro Sennett: Små konkrete skritt på veien: Ikke gi dem hele himmelen full av frihet, men små konkrete oppgaver de kan mestre og legge bak seg, som for eksempel lærer Liv gjør når hun krever full regi av deres opptredener i det offentlige rommet. Dette vet de at de har lært noe av.

Og helt til slutt:

James Paul Gee (Gee 2003/2000) har skrevet artikkelen "New People in New Worlds. Networks, the New Capitalism and Schools." Gees kontekst er amerikansk skole med store og åpenbare sosiale ulikheter. Denne skolen har ifølge Gee minst to samtidige utfordringer:

The first concerns how to ensure that poor and minority children, really for the first time, get well educated enough to participate in building and transforming our societies. The second concerns how to ensure that advantaged children can get out of school able to think "critiquely" about issues of power and social justice in the new global capitalist order (ibid.: 63).

Et av hans råd gjelder begge grupper som er omtalt i sitatet over, og rådet har med språk å gjøre: Begge grupper trenger lærerens aktive bevisstgjøring om at språk er makt, de trenger å utvikle metakunnskap om konteksten og sin egen rolle i konteksten. De trenger denne bevisstgjøringen *enten de er innenfor eller utenfor privilegerte diskurser*.

¹⁹³ (int.Lene 0504A).

Jeg vil la Pierre Bourdieu få det aller siste ordet i denne avhandlingen. Det følgende sitatet har vært min inspirasjon gjennom hele arbeidet.

Den ansträngning jag har lagt ned i detta verk för att bidra till en sådan kunskap har i mina ögon varit framgångsrik, om jag har lyckats visa (och övertyga om) att en reflektion om tankens sociala villkor är fullt möjligt och ger tanken en möjlighet att frigöra sig från dessa villkor (Bourdieu 2000/1992:442).

Jeg vet ikke om jeg har lyktes å ”overbevise om” tankens sosiale vilkår. Men jeg er overbevist om at det er mulig, og at det er viktig i en pedagogisk sammenheng.

LITTERATUR¹⁹⁴

- Aase, S. D. (2004). *Ære, eller ikke være? En sammenlignende studie av æresbegrepet på Island i middelalderen, og i dagens gjenger i Oslo*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Albeck, U. (1969/1939). *Dansk stilistik*. København: Gyldendal.
- Andersen, P. T. (2001). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G. Lynne, M. R., Simon, H. S. (Anderson et al. 2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher (ER)*, v.29,no.4 (<http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-04/anders04.htm>).
- Andreassen, T., Berge, K.L. (2001). Norskfagets forfall - og fall. *Samtiden*, 3.
- Appleyard, J. A. (1994/1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, N. Y.: Cambridge University Press.
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Armstrong, N. (1989/1987). *Desire and Domestic Fiction : A Political History of the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Arnot, M. (2004). *Educating Learner-citizens for social change: A general approach to citizenship education in contemporary society*. Paper presentert ved NFPF/NERA, Reykjavik, <http://www.congress.is/nfpf>.
- Bache-Wiig, H. (1999). Norsk barndom - to etapper. Om to mediegjennombrudd og to gullaldre innenfor barnelitteraturen i Norge. I Jensen, A., Backe-Hansen, E., Bache-Wiig, H., Heggen, K. (Red.) *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Oslo: ad Notam.Gyldendal.
- Bache-Wiig, H. (Red.) (1999). *Norsk barndom i to etapper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropolos.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. (2002/1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998/1953-4). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- (Bakhtin, M.). Volosinov, V. N. (1998/1929). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Bakhurst, D., Shanker, S. G. (Red.). (2001). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1).
- Barthes, R. (1973/1964). *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1988/1975). *Roland Barthes by Roland Barthes*. N.Y.: The Noonday Press.
- Barthes, R. (1999/1957). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized Society*. Oxford, Cambridge: Polity.

¹⁹⁴ Litterære tekster som elevene har jobbet med i norsktimene, og som refereres til i observasjonsnotatene og i intervjuene, er vurdert som tekster knyttet til datamaterialet og ikke til min analyse. De er derfor henvist til i notene og er ikke med i denne litteraturlisten.

- Bauman, Z. (2003/1988). *Frihed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berman, M., Brown, David. (2004/2000). *The Power of Metaphor*. Carmarthen, U.K., Norwalk, USA: Crown House Publishing Limited.
- Bettelheim, B. (1977/1975). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. N.Y.: Vintage Books.
- Bjerg, S. (1984/1981). *Den kristne grundfortælling*. Aarhus: Forlaget Aros.
- Bjurström, E. (2000). The Taste games of High and Low Culture. I Gripsrud, J. (Red.), *Sociology and Aesthetics*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- 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.
- Blumenberg, H. (2002/1998). *Tenkning og metafor*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bonde, E., Ellingsen, H., Justdal, H. (1999). *Pegasus. Norsk for 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1984). *Kultur og kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1995/1979). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (2000/1992). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Bourdieu, P. (2001/1994). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. (2002/1972). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1990/1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2002/1992). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bronckart, J.-P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. I Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (Red.), *Sociocultural Studies of Mind*. N. Y.: Cambridge university press.
- Brooks, P. (1985/1984). *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. N.Y.: Vintage Books
- Brown, J., R. (1996). *The I in Science. Training to Utilize Subjectivity in Research*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996/1962). Etter John Dewey, hva så? I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, J. (1997/1996). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam, Gyldendal.
- Bruner, J. (2001). In Response. I Bakhurst, D., Shanker, S. G. (Red.), *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Brunstad, E. (2002). Den nye nasjonalkulturen. *Norsk læreren*, 2002(5), 59-63.

- Burke, K. (1966). *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. Berkely, L.A., London: University of California Press.
- Burke, K. (1969/1945). *A Grammar of Motives*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Burke, K. (1973/1941). *The Philosophy of Literary Form*. Berkely, Los Angeles, London: University of California Press.
- Burr, V. (2001/1995). *A Introduction to Social Constructionism*. London, New York: Routledge.
- Bø, G. (1998). Land og lynne - norske diktere om nasjonal identitet. I Ø. Sørensen (Red.), *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Campbell, J. (1973). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press, .
- Capps, L., Ochs, E. (1995). *Constructing Panic. The Discourse of Agoraphobia*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Christiansen, R. T. (1988/1928). *Gamle visdomsord. Norske ordsprog i utvalg*. Oslo: Cappelen.
- Cochran-Smith, M. (1994/1984). *The Making of a Reader*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cope, B., Kalantzis, M. (Red.). (2003). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, N. Y.: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dahlerup, P. (1991). *Dekonstruktion. 90'ernes litteraturteori*. København: Gyldendal.
- Dale, E. L. (Red.). (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo.: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996/1938). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlens' forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel, læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax forlag.
- Evensen, L. S., Vagle, W. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig. KAL-prosjektet*. Trondheim: Institutt for språk og kommunikasjonstudier.
- Farr, R. M., Rommetveit R. (1995). The communicative act: an epilogue to mutualities in dialogue. In I. Marková, Graumann, C., Foppa, K. (Red.), *Mutualities in Dialogue*. Melbourne, New York: Cambridge University Press.
- Fredriksson, G. (1993/1994). *Wittgenstein*. Oslo: Oktober.
- Frønes, I., Kjølsvold, L. (Red.). (2003). *Det norske samfunn, 4. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gee, J. P. (1985). The Narrativization of Experience in the Oral Style. *Journal of Education*, 167(1)
- Gee, J. P. (1986). Units in the Production of narrative Discourse. *Discourse Processes*(9)
- Gee, J. P. (1991). A Linguistic Approach to Narrative. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1)
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43:5
- 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). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. I Cope, B., Kalantzis, M. (Red.), *Multiliteracies*. London and N.Y.: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Gee, J. P. (2003/1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Gee, J. P., Allen, A, Clinton, K. (2001a). Language, Class, Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. *Linguistics and Education*, 12(2)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Princeton: BasicBooks.
- Geertz, C. (2000). *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Gergen, K., J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage Publications.
- Gergen, K., J. (2005/1998). *Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account*. www.swarthmore.edu/Soc.Sci/KGergen1. Retrieved May 3, 2005
- Gergen, K., J., Gloger-Tippelt, G., Berkowitz, P. (1990). The Cultural Construction of the Developing Child. I Semin, G. R., Gergen, K (Red.), *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Gerrig, R. G. (1993). *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gesser, B. (1984). Förord. Pierre Bourdieu. I P. Bourdieu (Red.), *Kultur og kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Giddens, A. (1997/1991). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels forlag.
- Giorgi, A. (1990). Phenomenology, Psychological Science and Common Sense. I Semin, G., Gergen, K. (Red.), *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE Publications.
- Graumann, C. F. (1995). Commonality, mutuality, reciprocity. A conceptual introduction. I Marková, I., Graumann, C., Foppa, K. (Red.), *Mutualities in Dialogue*. Melbourne, New York: Cambridge University Press.
- Green, M. C., Strange, J.J., Brock, T. C. (Red.). (2002). *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Gripsrud, J. (red.). (2000). *Sociology and Aesthetics*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gripsrud, J., Hovden, J. F. (2000). (Re)Producing a Cultural Elite? A Report on the Social Backgrounds and Cultural Tastes of University Students in Bergen, Norway. I Gripsrud, J. (Red.), *Sociology and Aesthetics*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofer: Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gusfield, J., R. (1989). Introduction. I Gusfield, J. R. (Red.), *Kenneth Burke. On Symbols and Society. The heritage of Sociology*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

- Hall, E., T. (1981/1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Haug, P. (2003). *Evalueringa av Reform 97: sentrale resultat*. Norges forskningsråd, www.forskningsradet.no
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4)
- Heath B. S. (1988). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills At Home And School. I Mercer, N. (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective, Vol. II*. Philadelphia: Open University Press.
- Heath, B. S. (1996). *Ways With Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemphill, L., Snow, C. (1998/1996). Language and Literacy Development: Discontinuities and Differences. I Olson D.R., Torrance, N. (Red.), *The Handbook of Education and Human Development*. Malden, USA, Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Hertzberg, F., Roe, A. (Red.), *Muntlig norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, K. (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd.
- Holquist, M. (2002/1990). *Dialogism. Bakhtin and his World*. London, New York: Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004(4)
- Hvistendal, R. (2001). *Eleveportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (Red.). (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jaworski, A., Coupland, N. (Red.). (2001/1999). *The Discourse Reader*. London, New York: Routledge.
- Jensen, H. (1998). *Ofrets århundrede*. København: Samleren.
- Jensen, A., Backe-Hansen E., Bache-Wiig, H., Heggen, K. (Red.). (1999). *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Johnson, M. (1990/1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Johnson, M., Lakoff, G. (2003/1980). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax forlag.
- Johnson, M., Lakoff, G. (1993/1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Mass. and London: The MIT Press.
- Johnson, G., Lakoff, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Kaldestad, P. O., Vold, K. E. (Red.). (2003). *Årboka 2003. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kittang, A. (1998/1993). Tekst og tolkning. I Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A., Skei, H. (Red.), *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A., Skei, H. (Red.). (1993/1998). *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd.

- Krauss, R. M., Fussell, S., R., Chen, Y. (1995). Coordination of perspective in dialogue: intrapersonal and interpersonal processes. I Marková, I., Graumann, C., Foppa, K. (Red.), *Mutualities in Dialogue*. Melbourne, New York: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2002/1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kövecses, Z. (2003/2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. N.Y.: Cambridge University Press.
- L-97. (1997). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Lakoff, G. (1990/1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Turner, M. (1989). *More than Cool Reason, A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lavik, N. J. (30.12.2000). Globalisering og psykologi. *Aftenposten*.
- Leithäuser, T. (2000). Teorien om hverdagsbevidstheden i dag. I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Lilleskjæret, E. (2002). Forord. I *Blumenberg: Tenkning og metafor*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Linell, P. (1995). Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. I Marková, I., Graumann, C., Foppa, K. (Red.), *Mutualities in dialogue*. Melbourne, New York: Cambridge University Press.
- Lothe, J., Refsum, Ch., Solberg, U. (1998). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano. Aschehoug.
- Marková, I., Graumann, C., Foppa, K. (Red.). (1995). *Mutualities in Dialogue*. Melbourne, New York: Cambridge University Press.
- Mastekaasa, A., Nordli Hansen, M., (2003). Utdanning, ulikhet, forandring. I Frønes, I., Kjølørød, L. (Red.), *Det norske samfunn, 4. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Mikaelsson, L. (1999). Magi, fantasi, fiksjon. I Alver, B. G. (Red.), *Myte, magi og mirakel i møte med det moderne*. Oslo: Pax forlag.
- Mishler, E., G. (1991/1986). *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Mishler, E., G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives and Identity*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Nelson, K. (1998/1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. N. Y.: Cambridge University Press.
- Nordli Hansen, M. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekrutteringen til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*.
- Nordli Hansen, M. (2004) (13.12.04). En klassedelt skole. Bidrar venstresiden til økt sosial ulikhet i skolepolitikken? *Klassekampen, 2004*.
- Nordstoga, S. (2001). Elevens litteraturhistorie anno 1997. Litteraturhistoriografien i tre norskverk for ungdomssteget. *Fokus på pedagogiske tekster 3* (Høgskolen i Vestfold, notat 8/2001).

- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten, didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Nøra, S. (2003, 19. 11). Familiebakgrunnen avgjør. *NHH*, (www.forskning.no/temaer/skole_og_utdanning). 2003.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story World of Fiction. I Green, M. C., Strange, J.J., Brock, T. C. (Red.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Ochs, E., Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Olson, D. R., Bruner, J. (1998/1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. I Olson D.R., Torrance, N. (Red.), *The Handbook of Education and Human Development*. Malden, USA, Oxford, U.K.: Blackwell Publishers Ltd.
- Olson, D. R. (2001). Education: The Bridge from Culture to Mind. I Bakhurst, D., Shanker, S. G. (Red.), *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Ong, W. J. (1991). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Gøteborg: Anthropos.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Opheim, V. (2004). *Equity in Education. Country Analytic Report. Norway*. Oslo: NIFU.
- Paley, V. G. (1993/1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Penne, S., Rognsaa, A., Risnes, K. (1998). *Sarepta. Norskfor yrkesfaglige studieretninger. VK1*. Oslo: Aschehoug.
- Penne, S. (1998). Retorikk - kunsten å mestre språket. I Penne, S., Rognsaa, A., Risnes, K. *Sarepta. Norskfor yrkesfaglige studieretninger*. Oslo: Aschehoug.
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I Hertzberg, F., Roe, A. (Red.), *Muntlig norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag. Norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2003a). Kva har Harry Potter som ikkje alle andre heltar har? I Kaldestad, P. O., Vold, K.E. (Red.), *Årboka 2003. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Det norske samlaget.
- Penne, S. (2003b). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. (No. 30). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Penne, S. (2003c). Identitet og tekster i norskfaget. *Norsklæreren, 2003(2)*
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces. *American Educational Research Journal*.. 35(4)
- Popkewitz, T. S. (Red.). (in press). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2004(1)*
- Postman, N. (1986). *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*: Penguin Books (USA).

- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rose, N. (1998/1996). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2005/1991). *Power and Subjectivity: Critical history and psychology*, <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.
- Seip Tønnesen, E. (1999). På parti med kjerringer, barn og dyr. Sosialidealisme i radio og bok på 1950-tallet. I Bache-Wiig, H. (Red.), *Norsk barndom i to etapper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Semin, G. R., Gergen, K (Red.). (1990). *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. London, N. Y.: W. Norton & Company.
- Sennett, R. (2002/1974). *The Fall of Public Man*. London: Penguin.
- Sennett, R. (2003). *Respect in a World of Inequality*. N.Y., London: W.W.Norton & Company.
- Skirbekk, S. (2001). Nasjonalisme og globalisering. *Syn og segn*, 2001(4).
- Skogstrøm, L. (2004, 28.10.). Myter om hukommelse er vanskelige å glemme. *Aftenposten*.
- Skov, P. (1998). *Unge fremtid - meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse*. København: Danmark pædagogiske institut.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (Red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. K. (2002). *Mellom elite og publikum. Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkebibliotek*. Dr.art-avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stenersen Hovdenak, S. (2001). Den nye ungdomsskolen - problemer og utfordringer. Vurdert fra lærer- og elevperspektiv. I Stenersen Hovdenak, S. (Red.), *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stenersen Hovdenak, S. (Red.). (2001). *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, Ø. (1998a). Hegemonikamp om det norske. Elitenes nasjonsbyggingsprosjekter 1770 - 1945. I Sørensen, Ø. (Red.), *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Sørensen, Ø. (1998b). Når ble vi nordmenn norske? I Sørensen, Ø. (Red.), *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sørensen, Ø. (Red.). (1998c). *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Taylor, C. (1998). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thavenius, J. (2005). *Öppna brev - om lärarutbildningens kulturella praktik (Vol. 2005)*. Malmö: Malmö högskola - Lärarutbildningen.

- Tranøy, K. E. (1998). *Det åpne sinn. Moral og etikk mot et nytt årtusen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trippestad, T. A. (2003). Mistillitens sosiologi - retorikk og reform i Hernes' utdanningspolitikk. I Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Turner, M. (1998/1996). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Varela, F., Rosch, E., Thompson, E. (1993/1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Vinje, A. O. (1962/1861). *Ferdamminne: frå sumaren 1860*. Oslo: Samlaget.
- Vogler, C. (1998). *The Writer's Journey. Mythic Structure for Storytellers and Screenwriters*. London: Pan Books.
- Vygotskij, L. (2001/1934). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). The Need for Action in Sociocultural Research. I Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. *Sociocultural Studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1995a). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1995b). Sociocultural studies: history, action, and mediation. I *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wiggen, G. (2003). *Stillhet. Et skoleanliggende*. Oslo: Novus forlag.
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up Quality Research* (Vol. 20). Newbury Park, London, New Delhi: SAGE publications.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom. Utbildning. Modernitet*. Stockholm: Brutus Ôstlings Bokforlag Symposion.
- Ziehe, T. (2000/1991). Vidensformer. I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans.
- Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse, 2001*(10).
- Ziehe, T. (2005/2001). *Undervisernes aktuelle opgave - at slå bro* http://www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Uddannelse_og_udvikling/Gymnasie-_og_HF-reform/Ziehe
- Østerberg, D. (1995). Innledning. I P. Bourdieu, *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.

VEDLEGG

Vedl. 1

Vedlegg til faglærerrapport for norsk 10. klasse 2003/04.

Oversikt over tekster som det kan eksamineres i til muntlig eksamen våren 2004 i tillegg til selvvalgt bok.

I tillegg til tekster gjennomgått på 10.trinn har vi valgt ut et par tekster fra 9.trinn for at elevene lettere skal kunne trekke tråder mellom de ulike litterære periodene fra og med realismen til og med modernismen.

Drama: Utdrag fra **Vildanden**, H. Ibsen, Pegasus 10 s. 102 -131
Utdrag fra **Det gode mennesket i Sezuan**, kopi
Teaterforestillingen **Det gode mennesket fra Sezuan**, Centralteateret
Orions belte, video

Noveller: **Karen**, A. Kielland, Pegasus 9/Dialog 2
Karens jul, A. Skram, Pegasus 9/ Dialog 2
Vårvinter, T. Vesaas, Pegasus 10 s. 323
Språk, D. Solstad, Pegasus 10 s. 253-255
Automatisk eksistens, Shin Ichi Hoshi, Pegasus 10 s. 334 -336
Caps, J. Fosse, kopi

Romaner:Utdrag fra **Victoria**, K. Hamsun, Pegasus 10 s. 208 -214
Utdrag fra **Kransen**, S. Undset, Pegasus 10 s. 229 -233
Utdrag fra **Medmenneske**, O. Duun, Pegasus 10 s. 217 -220
Utdrag fra **Orions belte**, kopi

Lyrikk: **Jeg ser**, S. Obstfelder, Pegasus 9 s.164/kopi
Til ungdommen, N. Grieg, Pegasus 9 s. 182-183/ kopi
Du må bestemme deg nå, E.Lunden, Pegasus 10 s. 252
Du må ikke sove, A. Øverland, Pegasus 9/ kopi
Aust-Vågøy, I. Hagerup, Pegasus 9 s. 180/kopi

Sakprosa: **Dyrt regn**, Pegasus 9 s. 243-244 (**10C**)
O jul med din barneglede, E. Schram, Pegasus 10 s. 141-142 (**10C**)
When in Rome, T. Tunesvik, Pegasus 10 s. 149-151 (**10AB**)
Pluto, J. Borgen, Pegasus 10 s. 136-137 (**10AB**)

Vedl. 2

Førsteamanuensis Sylvi Penne
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Telefon 22452193/97172340
sylvipenne@lu.hio.no

Oslo 070203

Til foreldre/foresatte i klasse 9a, 9c og 10c på xx skole.

Som det fremgikk i siste nummer av skolens informasjonsblad "xx", pågår det et forskningsprosjekt om norskfaget på ungdomstrinnet der xx er valgt som en av flere prosjektskoler. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd under et forskningsprogram rettet mot skoleverket (KUPPmidler). De klassene som deltar, er 10 x og den nå sammenslåtte norskgruppa i 9x og 9y. Målet med prosjektet er å kartlegge forutsetninger som kan forbedre formidlingen av faget – ikke minst i en tid i rask forandring, og der skolen ikke lenger er bare norsk, men *både* flerkulturell og norsk. Prosjektarbeid på xx skole foregår denne våren og vil foregå våren 2004.

Xx skole er valgt fordi det er en fremgangsrik og veldrevet skole med dyktige lærerkrefter og et positivt og flerkulturelt elevmiljø. Prosjektet er ment å være en tilleggsressurs for elevene under prosjektperioden. Forskeren som deltar, er en erfaren norsklærer med erfaring fra ulike skoletrinn og kan avlaste læreren med hjelp og veiledning.

I løpet av våren vil det være behov for å lese noen av elevenes skriftlige tekster. Det vil også være behov for noen korte intervjuer om skrive- og leseerfaringer med elever som selv melder seg og har lyst. Når det gjelder 10. Klasse, kan det bli behov for noen intervjuer om framtidsplaner og lignende. Alt materialet som samles inn, vil være anonymt. Det skilles bare mellom alder, klassetrinn og kjønn. Det vil heller aldri fremgå hvilken skole dataene stammer fra. Det vil heller aldri siteres annet enn deler av elevers tekster uten at ekstra tillatelse innhentes.

Dersom du som foresatt ikke ønsker at ditt barns skolearbeid skal kunne brukes i prosjektet, er det bare å levere tilbake dette brevet med en påtekening om dette. Det er også mulig å ta kontakt med undertegnede. Telefonnumre og e-postadresse er oppgitt over.

Med vennlig hilsen

Sylvi Penne
prosjektleder

Vedl. 3

Intervjuguide

Introduksjon
Anonymitet
Hvorfor intervju?

1)

Barneskolen – begynn med første skoledagen, fortell om..

Deretter:

Hvis du prøver å huske tilbake til barneskolen, kan du si litt om hvordan du opplevde å være elev der?

Hvordan opplevde du norsken på barneskolen?

- kan du fortelle..
- konkrete spørsmål: når, hvor og lignende

Kan du fortelle om en situasjon som er typisk for det du nå har fortalt – positiv eller negativ?

2)

Hvordan var det så å komme på ungdomsskolen? Første skoledagen? 8. Klasse. 9.klasse.

Kan du fortelle?

Karakterer..

3)

Hvis du nå ser tilbake fra slutten av 10.klasse.

Positive opplevelser med norsken?

Negative opplevelser med norsken?

Kan du gi meg et eksempel på noe du har holdt på med i norsken som har vært spesielt viktig for deg?

Kan du fortelle om en gang du syntes du lærte noe? Da det gikk et lys opp for deg, liksom?

Kan du fortelle om noe som du opplevde som veldig lite meningsfullt for deg?

4)

Liker du å lese? Har noen lest noe for deg som du husker fra du var liten? Fortell.

Kan du fortelle om noe du har lest hjemme som du likte? Hvorfor likte du dette?

Kan du fortelle om noe dere har lest på skolen (gjennom ungdomsskoletida) som du likte? Kan du si litt om hvorfor du likte dette?

Kan du si litt om hvorfor vi leser den gamle litteraturen på skolen?

- litteratur (en litterær tekst, lyrikk, episk, film)
- litteraturhistorie?

- språkhistorie?

-

Alternativt om elevene ikke leser eller svarer: Liker du å se på film, tv? Hva liker du best? Hva liker du ikke?

5)

Liker du å skrive?

Fortell om noe det var interessant å skrive?

Tror du at det du har lært om skriving kommer til nytte? Hvordan?

6)

Ditt drømmenorskfag – hvordan skulle det se ut om du kunne bestemme hvordan faget skulle være?

Hvis du skulle beskrive deg + norskfaget, hvordan ville du gjøre det?

Hvilke tanker har du om din egen innsats i faget på ungdomsskolen?

Har du utviklet deg, eventuelt på hvilken måte? Hvorfor/hvorfor ikke?

7)

Framtida

Hvilke drømmer og planer har du for framtida?

Hvem tror du at du er om 15 år?

Hva gjør du?

Hvor bor du?

Hva slags liv lever du?

Hva gjør du på fritida di?

Vedl. 4

Klasseromsobservasjoner fant sted på følgende datoer:

A – klassen

2003

06.01,10.01,13.01, 15.01, 17.01,20.01,21.01, 24.01,28.01, 31.01, 03.02, 07.02, 15.02, 21.02, 03.03, 05.03, 17.03, 10.03, 12.03, 18.03, 24.03, 07.04,11.04, 02.5

2004

13.01, 16.01, 23.01, 27.01, 30.01, 03.02, 06.02, 11.02, 15.02, 03.03, 05.03, 09.03, 16.03, 19.03, 23.03
02.04,15.04,30.04, 07.05

B-klassen

2003

10.01, 15.01, 13.01,15.01, 20.01,22.01, 28.01, 27.01, 31.01, 04.02, 05.02, 10.02, 19.02, 03.03, 04.03, 10.03,18.03, 19.03, 21.03, 25.03, 02.04, 20.04, 23.04, 02.05

C-klassen

2003

06.01,08.01, 11.01, 13.01, 15.01,20.01, 24.01, 27.01, 28.01, 03.02,05.02, 10.02, 18.02, 19.02, 24.02, 05.03, 10.03,17.03, 24.03, 11.04,25 04, 25.05

2004

22.01, 23.01, 27.01, 29.01, 07.02, 12.02, 17.02, 18.02, 03.03, 05.03, 12.03, 14.03, 18.03, 24.03, 10.03, 18.03, 16.04, 22.04, 10.05, 11.05

Vedl. 5

Fornamn og alder:

Mi meining om bøker eg har lese

1. Kan du skrive ned tittelen på nokre bøker du har lese – eller som nokon har lese for deg. Det kan vere bøker du har lese/hørt heime eller på skolen.
2. Nemn ei eller fleire bøker du likte godt.
3. Nemn ei eller fleire bøker du **ikkje** likte.
4. Vel ei bok du likte og skriv litt om **kvifor** du likte denne boka.
5. Vel ei bok du **ikkje** likte og skriv litt om kvifor du ikkje likte ho.
6. Skriv litt om korleis du synest ei god bok skal vere.

Vedl. 6**Vurdering av foredrag om selvvalgt bok**

Navn:	Klasse:	Dato:
--------------	----------------	--------------

Boktittel:

Innhold (sett ring rundt din vurdering)				
-handling	meget bra	bra	nokså bra	svak
-oppbygning	meget bra	bra	nokså bra	svak
-personer(er)	meget bra	bra	nokså bra	svak
-miljø	meget bra	bra	nokså bra	svak
-annet	_____			
Hva skulle du ønske at du hadde fått vite mer om?				

Framføring				
- Volum	meget bra	bra	nokså bra	svak
- Tempo	meget bra	bra	nokså bra	svak
- Artikulasjon	meget bra	bra	nokså bra	svak
- Øyekontakt	meget bra	bra	nokså bra	svak
- Innlevelse	meget bra	bra	nokså bra	svak
Hva vil du rose denne foredragsholderen mest for? _____				

Karakterforslag:**Vurdert av:**

Vedl. 7

Logg om selvvalgt dikt og framføringen av diktet foran klassen

Navn: _____

Forfatterens navn: _____

Diktets tittel: _____

Skriv noen ord om hvorfor du valgte akkurat dette diktet:

Hva synes du fungerte bra da du framførte? _____

Hva vil du jobbe mer med neste gang du skal fremføre et dikt?

Gi deg selv en muntlig karakter og begrunn hvorfor du fortjener den?

Karakter: _____ Begrunnelse: _____

Vedl. 8

Livets forandring

Trine var ei glad ungdomsjente. Hun var populær på skolen og pleide å utnytte seg av det. Hun og noen venninner pleide å tjene penger på å kysse med guttene. Trine var alltid invitert på fester og i bursdagsselskaper, og hun hadde alltid 3-4 dater å ta seg av i uka.

Hun hadde ei søster som het Bea. Hun var ikke populær. Mer sjenert og snakket ikke med så mange. Trine ville at søsteren skulle ha det bra og tok henne med på et par fester. Men der ble hun bare sittende og se på folk danse, kline, sovne og spy i bøtta, så hun var i stedet hjemme og kjedet seg i helgene. Hun hadde en god stund hatt lyst til å være sammen med søsteren sin en lørdag, men Trine var alltid opptatt med å være på fester og venner. De hadde en streng far som ikke lot dem feste, men Trine greidde alltid å snike seg ut eller lat som hun skulle til noen venner. Bea sladret aldri. Hun ville ikke ødelegge for søsteren sin.

Deres mor var alkoholiker. Det var ikke noe gøy. Hun var alltid ute på lørdagene for å drikke, mens faren satt hjemme og så fotballen fly fra side til side. Det var ikke sjelden at Bea grein. Hun følte seg så aleine. Hun hadde to venninner, men de var borte alle helgene. Det likte hun ikke. De pleide å dra til en gård der hun ene sin tante var. Hennes venninner hadde spurt om hun ville være med flere ganger, men faren lot henne ikke. Hun savner å være ung, for hun og hennes søster pleide alltid å være sammen. Bea hadde hatt en tanke om en hund. Da ville hun ikke være alene lenger. Men hun ville vente med å spørre.

Trine kom som vanlig hjem i tretiden. Hun pleide å gå gjennom vinduet sitt, for dersom hun gikk gjennom døra, ville faren merke det. Trine var ganske bortskjemt blant guttene og andre folk. Hun var den alle ville være, men det hun ikke visste var hvordan det var å være Bea.

Det begynte en dag å nærme seg et ball på skolen. Begge to ville gå, men Bea måtte nok gå uten en gutt. Bea fant ingen kjole hun ville gå i og gadd verken å låne fra Trine eller kjøpe en ny, så hun bestemte seg for å bli hjemme. Hennes søster gledet seg så til kvelden og hadde alt klart. Moren deres skulle kjøre henne til ballet. Lillebroren Alex ble med siden han og moren skulle spise ute. Da de var i bilen, snakket de og lo mye. Trine visste ikke at moren hadde drukket. Det så ikke sånn ut. Trine satt og hørte på musikk med øynene lukket. Moren begynte å halvsove og sovna helt til slutt, og bilen kjørte inn i en bil. Moren ble alvorlig skadet. Det ble Trine og, men ikke så alvorlig som moren. Alex døde, og moren fire dager etter. Trine ble lam og måtte operere i hodet hennes og barbere hodet. Trine måtte ligge to måneder på sykehus. Bea var på besøk, mens faren ikke greidde å gjøre noe som helst. Han var ganske lei seg og måtte være sykmeldt fra jobben.

Når Trine begynte på skolen igjen, var alt annerledes. Hun måtte sitte i rullestol hele tiden. Hun så mange av sine venner og gikk til dem, men de gikk fra henne. Som om de ikke kjente henne. Ingen ville være venne med henne. Hun ble ikke lenger invitert til fester og bursdager, fikk ikke noen flere kysser, og ble sittende med Bea på rommet hver lørdag og snakke og se på film. Bea var glad på sine vegne, men ikke på Trines. Trine måtte jo sitte resten av livet sitt i rullestol. Bea ville ikke lenger få spørsmål om hvor søsteren hennes var. Det syntes hun var deilig, men at søsteren skulle være lei seg resten av livet sitt, likte hun ikke. Nå måtte de leve med at deres mor og lillebror var døde og at Trine var lam. Ikke alle har det godt for alltid!

Vedl. 9

Sola var på vei opp, og jeg lå og ventet på at vekkerklokka skulle ringe. Den kalde høstlufta smøg seg inn det åpne vinduet, og jeg kjente meg klar til å starte på dagen. Da. Med ett hørte jeg et redselsfullt skrik fra utsiden. Med et byks hev jeg meg ut av senga og løp bort til vinduet. Hjertet dunket i brystet. Jeg kikket ut, og der nede på fortauet så jeg...

Jeg så en dame dø. Hun hadde blitt knivstukket. Jeg syntes det var rart at jeg ikke så noen andre i nærheten enn hun som lå der i en bloddam. Det hadde regnet hele natta, så jeg kunne se blodet blande seg med vannet og bli ført bortover bakken. Jeg ringte etter syke bilen og satt der helt skjelve. Jeg kjente på meg at jeg var redd. Mamma kom inn på rommet mitt akkurat da vekkerklokken ringte. Hun sa jeg kunne være hjemme, og jeg tok sjansen. Skjelven satt jeg i sofahjørnet og så på en komedie jeg hadde sett omtrent sju ganger. Jeg prøvde å glemme denne damen. Men jeg klarte ikke å tenke på noe annet. Hvem var det som drepte henne? Jeg satt lenge og tenkte. Det irriterte meg at jeg måtte tenke på det hele tiden siden jeg ikke visste svaret.

Det ringte på døren. Jeg gikk sakte og forsiktig bort til døren og så inn i kikkhullet. Det var naboen. Jeg pustet lettet ut og åpnet. Han ville bare levere noe til moren min. "Går det bra?" spurte han. Du ser litt skvetten ut?" Jeg løy og sa at jeg bare var litt syk. "Ha det", sa han og gikk. Jeg lukket døra fort. Det jeg kunne trengt, var besøk av noen venner, men alle var jo på skolen. Jeg skulle kanskje også ha dratt? Da ville jeg sluppet og sitte her, redd og alene. Igjen tenkte jeg på hun damen og satte meg tilbake i sofahjørnet. Jeg følte at jeg måtte på do, men jeg lot være siden jeg var redd. "Jeg får holde meg", tenkte jeg. Tenk om det er noen bak døren inne i kottet som venter på at jeg skal gå på do slik at han kan ta meg, tenkte jeg.

Jeg ble sittende der en time og begynte å føle at jeg virkelig måtte. Så jeg ga opp og gikk mot toalettet. Jeg tenkte på hvor dum jeg var som trodde at han ville gjemme seg på kottet for å ta meg. Jeg trøstet meg selv med at det bodde mer enn hundre andre her i borettslaget og. Når jeg tok i døren, ble jeg dratt inn i det mørke rommet til moren min. Jeg skrek mer enn jeg noensinne har gjort. Jeg fikk bind for munnen, for øya, beina og armene. Jeg hadde ikke nok vett i huet for å tenke at jeg var dum som ikke trodde at morderen ville gjemme seg for så å ta meg. Jeg hadde ikke tid til å tenke i det hele tatt. Jeg var reddere enn noen gang og svettet. Han løftet meg opp og bar meg til sofaen. Jeg begynte å tenke og begynte å tro at han skulle voldta meg. Men det gjorde han ikke. Han gjorde meg ikke noe vondt. "Hva ville han med meg?" tenkte jeg. Jeg hørte han dra for gardinene og skru av tven. "Siden han drepte den damen, vil han nok ikke nøle med å drepe meg", sa jeg inne i meg. Jeg gjorde ingen bevegelser. Bare lå der stille som om jeg allerede var død. Det hadde vært stille lenge. "Har han gått?" tenkte jeg. Eller kanskje han satt og så på meg og skulle drepe meg når jeg bestemte meg for å ta av meg båndet? Jeg bestemte meg for å vente en halvtime til.

Halvtimen gikk. Det var stille. Ikke en eneste lyd. Jeg bestemte meg for å prøve å ta av meg båndet, men det var veldig vanskelig siden jeg var bundet nesten over alt. Jeg gnei ansiktet mitt mot sofaen for å prøve å få dratt båndet av. Det var helt vått. Jeg hadde grått og det var sår der båndet hadde vært. Etter 2-3 minutter fikk jeg det endelig vekk fra øynene. så jeg kunne se. Tv'en var på, men bare på lydløs. Han hadde satt på en skrekfilm. Ikke greidde jeg å komme meg til fjernkontrollen for å slå den av og ikke kunne jeg gå eller bevege armene.

Telefonen ringte. Jeg ble veldig nysgjerrig på hvem det kunne være. Det kunne være mamma, vennene mine, morderen eller noen jeg ikke kjente. Jeg tenkte litt, mens telefonen ringte. Jeg begynte å lure på hvorfor han drepte henne og ikke meg? Kanskje det ikke var han?

Klokken nærmet seg to, og det var bare to timer til mamma kom hjem. Så ringte det på døra. Jeg skvatt. Jeg begynte å rope med båndet rundt munnen. Det var vanskelig å få ropt, og jeg tror ikke den personen utafør hørte meg heller. Jeg kom på at jeg kunne prøve å få av båndet rundt munnen ved å gni ansiktet mitt i sofaen som jeg gjorde for å ta vekk det fra øynene. Det satt godt fast, men etter en halvtimes sliting, fikk jeg det endelig av. Båndet rundt benene fikk jeg fort av. Jeg satte meg ned på kne og knyttet opp knuten på båndet rundt beina med hendene. Jeg ble glad da jeg bare hadde hendene. Jeg hadde en saks på benken som jeg brukte for å få opp båndet på hendene med. Det var ikke enkelt, men jeg fikk det opp til slutt.

Jeg satte meg ned i sofahjørnet, skjelven og lurte på hvem det var som hadde gjort det. Tiden gikk, og endelig kom mamma hjem. Broren min kom med henne og sa til meg med et smil. "Hvordan var filmen?" Da forsto jeg at han hadde kjøddet med meg. Jeg ble sur da jeg forsto det, men jeg ba om unnskyldning. Typisk at han alltid slipper unna.

Vedl. 10

Ares svar på samme oppgave som Mette (Osloprøven 2002, høst, oppgave 4)

Oppgitt innledning:

Sola var på vei opp, og jeg lå og ventet på at vekkerklokka skulle ringe.

Den kalde høstlufta smøg seg inn det åpne vinduet, og jeg kjente meg klar for å starte på dagen. Da. Med ette hørte jeg et redselsfullt skrik fra utsiden. Med et byks hev jeg meg ut av senga og løp bort til vinduet. Hjertet dunket i brystet. Jeg kikket ut, og der nede på fortauet så jeg...

Oppgave: "Hva har skjedd? Hva kommer til å skje videre? Skriv en kriminalfortelling med utgangspunkt i teksten ovenfor."

En kvinne lå på fortauet med blod og kjøttsår over alt. Jeg løp alt jeg kunne ned til henne for å hjelpe. Men hun avviste meg. Jeg spurte hva som hadde skjedd. Hun sa at hun hadde blitt kastet ut av en bil i fart. Jeg tenkte "pffh" og gikk inn for å sove.

Dagen etter da jeg skulle gå på jobben, ble jeg møtt av den samme damen, men denne gangen var hun død. Hun hang på veggen til huset med kniver i hele kroppen. Jeg ringte til politiet, mens jeg fomlet meg inn igjen for å ta noe å drikke.

Da politiet kom, ble jeg tatt med på politistasjonen for avhør, så jeg sa det jeg kunne fortelle. Først begynte de å le, så fikk jeg en heftig bot. De gir bot, selv om man prøver å hjelpeen dame, og nå da "ooffh for en verden vi lever i," tenkte jeg.

Politiet spurte om legitimasjon, og jeg nekta, for jeg hadde ikke legitimasjon på meg da, så jeg ble putta inn i glattcelle. Det satt jeg kanskje en dag før jeg fikk gå! Men boten hadde jeg fremdeles.

Jeg gikk hjem med store forhåpninger om en god seng å sove i. Men gleden varte ikke lenge da jeg så at noen hadde vært inne i huset mitt mens jeg hadde sittet i fengsel.

Da jeg gikk, så jeg at det var blod på golvet. Kjæresten min lå på golvet, helt død.

Plutselig ser jeg en skygge. Jeg går inn i huset. Det er helt mørkt.

Plutselig kjente jeg noe sylskarpt skjære gjennom den myke huden min. Jeg reiv meg bort fra kniven og slo henne i ansiktet. Hun falt rett på lysbryteren så lyset slo seg på, og jeg så at det var ex-kjæresten min. Hun stakk meg flere ganger. Jeg kunne føle at sola gikk ned for alltid. Jeg falt ned på gulvet, alt livet mitt rant ut på gulvet. Mens jeg var på vei til å dø, gikk det opp for meg at hun ville ødelegge livet mitt fordi hun var sjalu. Skilsmissen gjorde henne vel psykopatisk

