



PEDAGOGIKKENS FORHOLD TIL LESNING

AV MAGNE GJERSTAD

Stipendiat ved Senter for Pedagogiske Tekster og Læreprosesser
Høgskolen i Vestfold.

Denne artikkelen handler om pedagogikkens forhold til lesning slik det framstår i Imsens Lærerens Verden. En tekstanalyse av denne boka viser at visse pedagogiske oppfatninger av "virkelighet" og hva det vil si å være aktiv i den, kan bidra til å gi lesning en både liten, ugunstig og begrenset rolle.

Denne artikkelen er et forsøk på å anvende tekstanalyse for å komme videre i debatter om skole og pedagogikk som har blusset opp det siste året med krasse forskningsbidrag både fra nestoren Telhaug og fra den nye stemmen Ove Skarpenes (2004). Riktignok bør vi ikke uten videre forveksle pedagogisk fagdebatt med politisk skoledebatt. Telhaug (2004:64) påstår til og med at "lærernes måte å undervise på ikke påvirkes synderlig av det pedagogisk-teoretiske innslaget i lærerutdanningen", og det pedagogiske forskningsmiljøet er selv ofte snare til å distansere seg fra norsk skolevirkelighet. Dersom vi likevel mener at pedagogikken har lært og stadig lærer lærerne iallfall noe, møtes imidlertid de to debattene fra hver sin kant om ett felles tema: **pedagogisk orientert praksis.**

En svakhet ved Telhaug og Skarpenes' to bidrag som har gjort begge lette å avvise, er at de holder seg på et høyt abstraksjonsnivå. De analyserer mål, verdier og retningslinjer for skolen slik disse framkommer i viktige styringsdokumenter eller i fagdebatter. De nærmer seg skolen gjennom å se på hva som sies om den. Dette er ikke irrelevant, men ettersom sammenhengen mellom dette nivået og praksis er uoversiktlig og kanskje svak, kan man



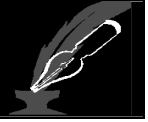
lett hevde enten at praksis ikke samsvarer med pedagogisk kvalifiserte målsettinger, eller at målsettingene slett ikke er pedagogisk kvalifiserte. Inntil man får et bedre grep om nettopp sammenhengene mellom pedagogikk og praksis, kan forskjellige leirer altfor lett opprettholde sine posisjoner.

Tekstforskning på pedagogisk orientert praksis

Et slikt grep om sammenhengen mellom pedagogikk og skolens praksis kan bare festes der hvor slik sammenheng konkret skapes. Det er rimelig å anta at kommende læreres arbeid med pedagogikkttekster, er et av de viktigste møtestedene i så måte. Tekstforskning kan her bidra med detaljerte beskrivelser av hvordan pedagogisk teoriformidling veileder lærerstudenter i bruken av begrepsmessige redskaper for å forstå og utforme undervisningspraksis. Dersom vi i motsetning til Telhaug antar at leserne gjør og forstår iallfall noe av det disse tekstene legger opp til at de skal gjøre og forståⁱ, så kan vi i neste omgang med en viss plausibilitet også anta at den aktuelle formen for pedagogikk har en viss effekt på skolens praksis.

Jeg har valgt ut en lærebok i pedagogisk teori som er relativt mye brukt ved landets lærerutdanninger, som legger vekt på å formidle bredt fra anerkjent pedagogisk forskning og teoriutvikling, og som har et klart praktisk og refleksivt siktemål. Valget har falt på den 450 sider lange 1999-utgaven av Gunn Imsens *Lærerenes verden - Innføring i generell didaktikk*, som utkom første gang i 1997.

Med støtte fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening har jeg undersøkt denne boka med sikte på å få et grep om (denne) pedagogikkens forhold til lesning som læremiddel. Det er her ikke det lille denne boka konkret sier om bruk av skriftlige tekster som trengte en undersøkelse. Formålet var ikke å finne ut hvordan lærerstudenten i første omgang forstår Imsens bok, men hva lærerstudenten i andre omgang forstår *med* Imsens bokⁱⁱ.



Bokas omfang impliserer i utgangspunktet en stram presentasjon av funn fra analysen. Ettersom jeg ønsker å bidra til videre tekstanalyse av pedagogisk meningsskaping, vil jeg imidlertid bruke en del plass her på å vise analyser. Artikkelen er dermed tekstforskning på to måter: (1) tekstanalyse av pedagogikk for (2) å finne ut av pedagogikkens forhold til tekster.

Leserens dobbeltrolle i Lærerens verden

Det vi kan ta som utgangspunkt, er at Imsens bok er *ikonisk*. Den ligner praksisen den anbefaler. Den er et eksemplifiserende eksempel til etterfølgelse. Denne dobbeltheten skapes allerede i første avsnitt. Her introduserer Imsen begrepet "didaktikk" for sine lesere, lærerstudentene, gjennom en skildring av et tidligere forelesningsforsøk på det samme. Det viste seg den gangen at de tilsynelatende uvitende studentene hennes egentlig visste noe om hva didaktikk var, men at de på spørsmål holdt inne med det de visste, kanskje fordi de trodde "at det fantes bare ett riktig svar".

Studentene vurderes her på en svært reflektert pedagogisk måte av forfatter og foreleser Imsen som også tar i betraktning deres frykt for å snakke i forsamlinger samt tilskriver det nølende svaret de til slutt likevel gir, deres finfølelse overfor en lærer som står fast. Nettopp derfor kan vi si at Imsens bok ikke henvender seg til studentene som lærerstudenter, men henvender seg til dem som om de var skoleelever. Det er utvilsomt et godt pedagogisk grep å blande lærer- og elevrollen på denne måten. Imsen får slik ikke bare gitt lærerstudentene kunnskaper, begreper og gode råd, men aktiviserer også deres refleksjon over seg selv som tidligere eller tenkte elever og involverer dem i et undervisningsopplegg på begge sider av kateteret. Læreren oppfordres ikke bare til å sette seg i elevens sted; han blir satt i elevens sted.

Oppmerksomhet rundt denne tekststrategien kan hjelpe oss å få fatt i hva "det pedagogiske" impliserer i forhold til lesning. Svarene på dette blir vi i likhet med lærerstudenten ikke henvist til å søke i hva teksten eksplisitt anfører om elev og lærer. Vi kan i tillegg forsøke å tolke det som sies om læreren som gjeldende også eleven og vice versa. Vi er ikke henvist til å lytte til Imsen, men oppmuntres til også å få mening ut av å se



på hva hun gjør. Dette er en måte å komme fra pedagogikk som teori til pedagogikk som praksis eller kultur og derunder forholdet til tekster.

Når for eksempel Imsen lenger ned på siden sier at hennes bok handler om å gripe praksis med ord, men legger til at "egentlig går det ikke an å formidle praksissituasjoner i ei bok" fordi praksis er "mangfoldig og fylt av utallige hendelser samtidig," mens "i ei bok er virkeligheten innestengt i en språklig form", da blir ikke dette bare et utsagn til lærere om pedagogikkens begrensninger. Lærerstudenten hører ikke dette bare som lærerstudent, men også som skoleelev: Takket være leserens dobbeltrolle i en bok som *er* undervisning like mye som den er *om* undervisning, blir ikke bare undervisningspraksis, men også det som eleven skal eller ønsker å lære, altfor rikholdig til å rommes i bøker.

Bokas egen dobbeltrolle får her preg av rollekonflikt: en boks advarsel mot å forvente for mye av bøker. Denne konflikten løses på åpningsssidene gjennom som nevnt å ta inn i den skriftlige teksten den rikere eller virkeligere konteksten som mer pedagogiske ikke-skriftlige formidlingsformer inkluderer. Vi får en boks selvbevisste forsøk på å ikke være bare bok - og pedagogikk som nettopp noe annet enn skriftlige tekster - både som vitenskap og praksis.

Det er ellers ikke bare den første siden som etablerer dette perspektivet som vi skal anlegge på boka til Imsen. Dersom vi ser på resten av førstekapitlet finner vi overskrifter som "Røykende lærere og tyggende elever"; vi finner en passasje om å være "ny på skolen", en rolle vi forventer å finne elever i, men som vi her finner nye lærere i – lærere som "tester skolekoden"; vi finner også flere historier som setter vekselvis elever og lærere i et problematisk forhold til skoleregimet. Boka etablerer slik en parallell mellom elev og lærer, samtidig som den fortsetter med å være forbilledlig pedagogikk først og fremst gjennom å fortelle en rekke med historier som vi nå skal se nærmere på.

Paradigmatiske historier

Innføringsbøkers eksempler er gjerne *paradigmatiske*. De viser en vitenskaps forklaringskraft og nytte for nye studenter på en måte som ikke forutsetter store forhåndskunnskaper. De tilbyr en profesjonsidentitet, og de samme mønsterdannende



historiene gjenfinnes gjerne i et større antall lærebøker. Dette er med andre ord historier leseren nettopp ikke bare skal forstå, men forstå noe *med*.

En mattetime

Den første historien (Imsen 1999:14-15), er ganske riktig hentet fra en annen lærebok i faget. Det dreier seg om en mattetime hvor rasjonale og irrasjonale tall presenteres av en svært engasjert, krevende og akademisk innstilt lærer som blant annet gir elevene "beskjed om å bruke boka hvis de ikke skjønner". Forfatteren av observasjonen, Jon Frode Blichfeldt, skildrer inngående elevenes reaksjoner: hoderisting, spørrende uttrykk, skuldertrekk og "blanke" ansikter. Mot slutten av timen begynner det likevel "å gå et lys opp for enkelte".

Imsen sa som vi husker at: "I ei bok er virkeligheten innestengt i en språklig form." Hun legger til: "dessuten i en *filtrert* (min uth.) og tolket versjon av forfatteren". Dette er et velkjent program for kritisk for ikke å si mistenksom lesning. Imsen tror imidlertid likevel at en "livlig språklig beskrivelse" kan gi et "brukbart bilde av noen hovedtrekk i et hendelsesforløp".

Imsens filter er her en god metafor for kritisk tekstanalyse. Filteret sier at en beskrivelse av virkeligheten er forskjellig fra virkeligheten selv. Det sier imidlertid også andre metaforer fra kritisk tekstforskning, for eksempel den velkjente *konstruksjonen*. Den har imidlertid, i motsetning til filteret, den ulempe at den ikke slipper noe virkelighet gjennom som vi kritisk kan sammenholde med tekstene.

Når det kommer til mattetimen vår skal vi se at mye slipper gjennom selv om den har gått gjennom tre pedagogiske filtre: Blichfeldts språklige framstilling, hans krasse kommentarer, og til sist Imsens behandling. Det første filtret velger ut elementer, først og fremst mimikk, men også et par direkte sitater, som skal vise mattetimen som mislykket.ⁱⁱⁱ At det første filteret her slipper gjennom ting uavhengig av det ærend forfatteren måtte være ute i, viser seg deretter i det andre filteret, Blichfeldts konklusjon: Underveis har han sagt at mattelæreren snakket over hodet på elevene, men aha-opplevelsene til noen av elevene har tross alt sluppet gjennom. Han framstiller riktignok den dominerende



undervisningen som en forstyrrelse. Den delvise suksessen står imidlertid igjen, og den litt overraskende konklusjonen blir at den mislykkede timen likevel ikke var lang nok.

Det er først etter å ha passert Imsen eget tredje filter mattetimen får paradigmatisk status. Først sier hun at observasjonen "egentlig ikke trenger noen nærmere forklaring". Så sier hun likevel:

"Elevene er medgjørilige, men oppgitt. De få tegnene som er til protest, er nokså forsiktige. Signalene er der, blanke ansikter, forsiktige slengbemerkinger, men læreren oppfatter dem ikke."

I den boka Imsen henter mattetimen fra, har den fortsatt en omstridt pedagogisk status. Hos Imsen er den derimot et entydig eksempel på den pedagogiske refleksjonens påvisning av faglighetens utilstrekkelighet.

Dette skjer på flere måter bare i det lille sitatet. Blichfeldts negative vurdering brukes som grunnlag for en fortsatt negativ, men likevel ganske annerledes konklusjon.. Han tolket mimikken som uttrykk for en viss oppgitthet. Til og med denne tolkningen kan vi lesere takket være at et svært grovt filter slipper gjennom både kroppsspråk og direkte sitater, fullføre sammen med observatøren - eller skille lag med ham på. Det er risiko som på denne måten gir troverdighet, men risikoen kan også kontrolleres eller fjernes på f.eks. følgende måte:

Underveis i det som Imsen presenterer som (og som dermed leses som^{iv}) bare en utdyping, legges noe nytt til, nemlig elevprotester. Observatøren nevner ingen protest, verken åpen eller undertrykt. Det som hos Imsen er blitt til "slengbemerkinger" er et halvhøyt hvisket: "Er det for no'a?" Denne vesle bemerkningen kan imidlertid bare vanskelig tolkes fornærmelig. At læreren ikke oppfatter disse signalene, er for øvrig også lagt til av Imsen.

Det er også påstanden om at den nivåforskjell som observatøren klager over, har noe å gjøre med vanskelig språk. Observatøren sier ikke noe mer enn at lærestoffet er vanskelig og at eleven trenger å få arbeide rolig på egen hånd. Imsen derimot sier:

Læreren har et språk som er tydelig preget av hennes faglige bakgrunn ("ta stilling til" en matematisk formulering), men hun "oversetter" den ikke til ord som tar elevene med i noen dialog.



I observatørens framstilling er det ingenting som tyder på at elevene ikke forstår hva som ligger i det å ta stilling til noe. Problemet er i følge ham å få anledning til å gjøre det. Han etterlyser ikke noen dialog. Uttrykket om tall, at de "går opp," er faktisk felles for det matematiske språket og den nevnte aha-opplevelsen.

Når det gjelder den nevnte noe overraskende konklusjonen fra observatøren om at den dårlige timen likevel var for kort, så gis også den en annen tolkning av Imsen. Hos Imsen nevnes nemlig ikke elevenes begynnende suksess. Inndelingen i 45 minutters økter, anføres i stedet som et generelt eksempel på hva vi kan gjenkjenne som sosialkonstruksjonismens naturaliseringstese: at noen ting er "så vanlig at vi knapt klarer å forestille oss noe annet". Dette er en vanlig vitenskapsretorisk figur som framstiller en eller annen undersøkt praksis som ubevisst eller ubegrunnet, og dermed som trengende til en eller annen form for profesjonell hjelp (Derksen 1997). At faglæreren som nevnt ikke ser signalene virker i samme retning.

En naturfagstime

Den neste historien er Imsens egen observasjon fra et fysikkforsøk i en naturfagstime (1999:16-18). Observasjonen er sterkt forkortet, og er helt åpent ment å understøtte et poeng, nemlig hva Imsen kaller "skolens hegemoni". Igjen gjelder det imidlertid at jo mer konkrete beskrivelser man bruker i en evaluering, jo større er mulighetene til å opponere mot evalueringen – og jo større kan behovet for å kontrollere lesningen bli. Det første filteret, Imsens observasjon, slipper som i forrige tilfelle mye gjennom. Det dreier seg om et vannkokingeksperiment, og det går klart fram at elevene stoler på at læreren er den rette til å gi dem ny kunnskap og til å bekrefte at de har forstått. Dette topper seg da to "meget dyktige" elever bare oppnår 95 grader på termometeret enda vannet fosskoker, og utbryter: "Koker det nå, lærer?"

Dette kan jo definitivt synes å understreke meget sterkt og elegant Imsens poeng om at elever i en "vitenskapelig" og "opphøyet" setting kan bli usikre og uselvstendige i forhold til ting de på hjemmebane behersker godt:



"Disse to elevene er redde for at det å ikke oppnå 100 grader på termometeret, betyr at de ikke har "fått det til". Det faller dem ikke inn at det kan være termometeret som er unøyaktig. Forestillingen om at det fins et "rett svar" i forhold til karakterene får dem til å koble ut all sunn fornuft og tidligere erfaring. Kunnskapen er innestengt på naturfagsrommet."

Det er likevel mulig å tolke historien annerledes. For det første fins det faktisk bare ett riktig svar i forhold til noe slikt som et vannkokingeksperiment. Det er også usannsynlig at elevene frykter karakternedsettelse på grunn av at vannet deres ikke vil koke, så lenge de vet at de har fulgt prosedyrene. Lærerens skriftlige registrering vil i et slikt tilfelle ha som viktigste funksjon å skape nettopp en fremmed og ny setting i forhold til et hverdagsfenomen. Og i et slikt vitenskapelig perspektiver er det ikke et problem at sunn fornuft settes til side. Det er jo ikke noe pedagogisk poeng å få elevene til å oppleve vannkoking på en hverdagslig måte. At elever er svært uselvstendige, er et velkjent problem, men ikke alltid. "Uselvstendighet" kan også kalles "åpenhet". Å spørre hvorvidt boblende vann koker, kan selvsagt oppfattes som en overdrevet villighet til å sette egne erfaringer til side for å ta inn ny kunnskap, men slik villighet er ellers ikke bare uproduktiv. Dersom vi ser nøyere på de to flinke elevenes spørsmål, er det heller ikke sikkert at dette egentlig er et spørsmål om hvorvidt det koker. Det kan være en høflig antydning om at det er noe galt med termometret, eller et entusiastisk utrop over det åpenbare og dermed vitenskapelige interessante avviket mellom empiri og hypotese. Jeg er for egen del fortsatt ofte usikker på akkurat når vann koker. Når det gjelder forholdet til skriftlig tekst, kan vi ta med oss Imsen frykt for "innestengt kunnskap".

En samfunnsfaglærer

Den tredje historien (Imsen 1999:18-21) er endelig en solskinnshistorie, hentet fra en nå tjue år gammel utgave av herværende tidskrift. Det er en lengre beskrivelse av et undervisningsopplegg som aktiviserer elever til selv å forme samfunnsfaget. Læreren bryter med det "skolske" og løfter både innhold og arbeidsmåter i faget opp på et "metanivå". Han lar elevene selv definere faglige mål og oppgaver og sender dem ut av skolen med kassettopptaker. Den avsluttende prosjektpresentasjonen er imidlertid katastrofalt dårlig, men til og med her i det man skulle tro var nederlagets time, klarer læreren å "spille ballen tilbake til klassen".



Det vi møter på disse sidene er kort sagt en lærer som gir elevene både mer aktive og mer voksne roller enn det som er vanlig.

Det springende punktet er imidlertid hvor aktive elevene selv faktisk viste seg – om de vokste på rollen – og her kan vi legge merke til at historien er unnvikende: Vi får vite at forslag "framkommer" uten at det sies hvem som kom med dem. Vi får høre om "drøfting" og "stikkord" fra drøftingen som "blir fastholdt" på tavla og overført til plansje, men vi får ikke vite hvem som drøfter, fastholder og overfører.

En nøyere tekstlig aktøranalyse viser elevene i en overraskende passiv rolle sammenlignet med de forrige historiene. Vi har for eksempel seks direkte sitater, hvorav fire av læreren, men ingen av elever. Heller ikke på andre måter individualiseres elever. De omtales som "elevene" eller "klassen", i høyden som "noen" eller "grupper". Men også som kollektiv handler de selv i liten grad. Det er læreren som er aktør, noe som kanskje sterkest kommer til uttrykk ved at hans ytringer får hva vi kan kalle perlokusjonær verdighet: "Den siste bemerkningen reduserer raskt tendensene til tullprat." Når det kommer til handlingene eller rettere sagt responsene fra elevene, kan vi også merke oss at de gjerne framkommer som generelle språkhandlinger, og da gjerne nominalisert. Dette gir oss handlingene uten innholdet og handlingsprodukter med eventuelle opplysninger om videre behandling.

Mest interessant her er utnyttingen av tvetydighet som retorisk ressurs. Det er for så vidt ikke problematisk at teksten ikke forteller oss noe om hva elevene sier og skriver all den tid poenget er at de for en gangs skyld ikke skriver av, men skriver og snakker om relativt selvdefinerte emner. Imidlertid får vi likevel opplysninger om timenes innhold på en annen måte. Teksten domineres av en rekke med noe mer konkrete spørsmål (nesten hver fjerde setning) som viser oss hva elevene arbeider med. Det tvetydige ligger i at det i de langt fleste tilfellene ikke lar seg avgjøre hvorvidt disse er lærerens eller elevenes spørsmål. Ingen av spørsmålene må tilskrives elevene, mens nesten alle, hele 14 spørsmål, kan tilskrives dem *eller* læreren.



Aktivisering og selvstendigjøring impliserer selvsagt en i utgangspunktet passiv rolle for de som skal aktiviseres eller selvstendigjøres. Sånn sett er det ikke overraskende at teksten også på et mer detaljert språklig plan viser elevene som nettopp passive og læreren som aktiv. Det spesielle med teksten er at den bare inneholder tvetydige og svake tegn på at aktiviseringen etter hvert faktisk gir resultater.

Dersom vi går over til Imsen kommentarer, så fjernes denne tvetydigheten her raskt i og med at oppleggets svakhet isoleres til elevenes framføring. Det tas for gitt at det aktiviserende opplegget har gjort elevene aktive. Når det igjen kommer til skriftlige tekster, kan vi trass i det megetsigende utsagnet: "Men læreren har ikke med seg lærebøker", likevel merke oss at denne læreren ikke avviser bruk av skriftlig tekst. Det er måten det kommer an på, og lærerens opplegg inkluderer her i så måte en aktiv bruk av skriftlige kilder som "materialtilfang".

Bøker og andre tekster som steder hvor man kan finne ting eller "informasjon" som man (allerede) leter etter, danner i Imsens bok gjennomgående et motbilde til den passive *avlesing* av bøker assosiert med "flaskepåfyllingspedagogikk". Dette polariserte bildet av lesing kan for det første gjøre det vanskelig å se at det neppe fins noe slikt som passiv lesing (Vološinov 1929/73:73). For det andre er blir det vanskelig å se at skriftlig tekst som *materialtilfang* impliserer en på mange måter ytre og ikke indre aktivitet som dessuten gir boka og lesing en begrenset rolle.^{vi}

*

I de tre identitetsdannende historiene vi har undersøkt figurerer lærebok og skriving negativt. Mattelæreren ber elevene lese i læreboka; både naturfagslæreren og hans elever skriver flittig; samfunnsfaglæreren derimot møter uten lærebok. Virkeligheten eller begrepet om virkelighet er imidlertid viktigere. Allerede innledningen er som vi så opptatt av virkeligheten som noe annet enn bøker, og i alle de tre historiene tematiseres virkeligheten på ulike måter: Mattelæreren mangler føling med virkeligheten (tar ikke signaler; snakker over hodet på elevene); naturfagslæreren bidrar til å stenge kunnskapen inne (dvs. ute fra virkeligheten); samfunnsfaglæreren derimot tar elevene med ut i virkeligheten.



De tre gjenværende historiene fortsetter på samme måte. Vi møter en engelskelev som foretar seg svært lite i timene, men desto mer i virkeligheten utenfor skolen hvor det å lære engelsk motiveres av musikken. På den bakgrunnen konstrueres en konflikt mellom skole- og ungdomskultur som heller ikke her ligger i selve historien. Den viser en elev som kunne deltatt i engelsktimene og da deltatt med utbytte, men som av uventede årsaker ikke vil.

Den femte historien er et kort utdrag fra en lærers dagbok hvor vedkommende klager over at administrasjonen legger hindringer i veien for hans gjentatte forsøk på å vise enda en seksualopplysningsfilm for klassen. Også her er virkeligheten underliggende tema med sex og samliv som klart uttrykk for elevens virkelighet og en skole som motarbeider denne virkeligheten. Den siste historien er allerede nevnt: Røykende lærere og tyggende elever.

Den er som nevnt med å etablere leserens dobbeltrolle, men er også med på å gjøre denne dobbeltrollen tolkningsmessig produktiv:

"I de fleste lærerkollegier fins det noen møteplagere som alltid opponerer åpenlyst mot skolekoden. Disse har også en viktig funksjon, ikke fordi de bidrar til forandring, men snarere det stikk motsatte" (Imsen 1999:26).

Dette sterke tilpasningsbudskapet er tvilsomt nok i seg selv, men enda mer så anvendt på elever, hvilket det som sagt er svært nærliggende å gjøre. Igjen er det virkelighet som tematiseres, igjen på en ny måte.

Skriftlige tekster og særlig boklesing står i utgangspunktet og i følge konvensjonelle oppfatninger i et visst motsetnings- eller avstandsforhold til virkeligheten. Et problematisert begrep om virkeligheten, vil derfor være svært meningsgivende i forhold til bruk av skriftlige tekster. Det har vi sett gjennom nærlesninger av Imsens tekst, nærlesninger som har latt seg veilede av bokas og leserens dobbeltrolle. I den siste kortere funnpresenterende delen av artikkelen skal vi fortsatt la oss veilede av denne dobbeltrollen, men nå i form av parallellen mellom måten skolebøker anbefales brukt på, og den bruk Imsens egen tekst legger opp til.



En slik dobbeltrolle eller parallellitet som gir lignende forhold til tekster over flere kontekster av både grunnskole og lærerutdanning, kan bare skyldes grunnleggende forståelsesrammer med generell relevans for synet på tekster og lesning. Som allerede antydnet er oppfatningen av hva virkelighet er, en god forklaringskandidat her.

Virkelighetsbegrepet

Skillet mellom deskriptiv og normativ pedagogikk, et skille på tekstsiden som samsvarer med skillet mellom virkelighet og idealer/verdier/ikke-virkelighet, er tungt vektlagt hos Imsen. Den såkalte rammefaktorteorien støtter dette skillet ved å legge vekt på virkelighetens begrensninger vis a vis både pedagogiske idealer og forskningsbasert pedagogikks foreskriving av visse pedagogiske metoder. Pedagogiske idealer plasseres utenfor skolevirkeligheten og innføres ikke i modellen som nettopp en rammefaktor på lik linje med de "virkeligere" rammefaktorene. Vi kan se nærmere på et konkluderende avsnitt:

"Vi har tidligere hevdet at det ikke er mulig å trekke slutninger om hvordan undervisningen bør være ut fra kunnskap om hvordan den faktisk er. Det går ingen vei fra er til bør, vi kan ikke forske oss fram til målene og normene for god undervisning. Ut fra det foregående kan en si at kunnskap om den pedagogiske virkeligheten er et viktig korrektiv og tilleggskunnskap til de normative refleksjonene" (1999:44).

Imsen fører her lærerstudentene inn i en av de mest skrøpelige konstruksjonene vi har laget oss, nemlig motsetningen mellom "er" og "bør" – en distinksjon som riktignok har en slags intern språklig-logisk gyldighet, men som allerede hverdagspråklig bruk framviser, ikke som et skille mellom to forskjellige sfærer, men som en relasjon mellom forskjellige elementer i en og samme sfære. "Bør" fungerer som predikasjon like mye som preskripsjon og er erfaringsbasert i begge tilfeller, eller sagt enklere: "Bør" er virkelighetsbetinget. Det lar sitt foregående "er" implisitt på samme måte som "er"-utsagn lar sitt kommende "bør" usagt.

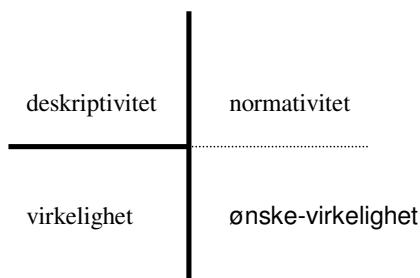
Innenfor filosofien sysler enkelte riktignok fortsatt med ubetingede "bør" - det "bør" som man, slik Imsen hevder, ikke kan ankomme fra "er" - men dette ubetingede "bør"



har også her en omstridt status etter nynaturalistenes kritikk (Husted 1991). Det synet på forholdet mellom tekst og virkelighet som her legges til grunn som alternativ til Imsens, regner verdier og normer som en del av virkeligheten slik at man aldri har noe rent "er", men alltid et blandet er/bør som utgjør eneste vei til nye "bør" og "er".

Er/bør-skillet er avgjørende for beskytte den virkelighetsstatus Imsen gir skolen vis a vis både beskrivelser og idealer: Beskrivelser forholder seg tross alt til virkeligheten med en mer eller mindre vellykket intensjon om å avspeile den. Det er ikke først og fremst på grunn av skriftlige beskrivelsers begrensede kapasitet eller delvise mislykkethet i så måte at de er forskjellig fra virkeligheten. På sitt beste kan boka representere iallfall deler av virkeligheten. Det er i stedet som klart objektiverte artefakter at beskrivelser er skarpt atskilt fra virkeligheten. Det er imidlertid ikke idealer. Idealer forholder seg ikke på samme atskilte og objektiverte måte til den ønske-virkelighet de beskriver. Man finner idealer i bøker, men man finner dem også ute i verden.

En grense mellom virkeligheten og bøkens verden under ett (deskriptivitet + normativitet) ville derfor i beste fall vært svært diffus slik den horisontale linjen i figuren under viser. Den prekære grensen for virkeligheten er den som kan trekkes loddrett mot normativitetens virksomme ønske-virkelighet.



Et alternativt syn på virkeligheten med helt andre konsekvenser for lesning er det semiotiske. Det regner eleven som alltid både beskrivende og idealiserende i en allerede beskrevet og idealisert tegnverden. Vi skal komme tilbake til dette som alternativ etter først å ha sett nærmere på hvilken rolle lesning får i forhold til Imsens uformidlede virkelighet - en virkelighet som er en slags primær erfaringsvirkelighet i stedet for en sekundær formidlet virkelighet/ikke-virkelighet.



Lesning i en uformidlet virkelighet

Med eleven plassert i og interessert i hva jeg har kalt en uformidlet virkelighet – en virkelighet skilt fra sine egne beskrivelser og idealer – blir bøker og andre skriftlige tekster mindre viktige. Med et slikt virkelighetsbegrep vil bøkene utgjøre enten en annen verden eller en avskygning av den virkelige verden – elevens verden. Bøker blir virkelighetsfjerne og dermed til potensiell glede *eller* plage for eleven. Det fins imidlertid som vi så i den nevnte samfunnsfagklassen en aktiv, på mange måter ikke-lesende måte å forholde seg til bøker på - en virkelighetsnær måte.

Denne måten som vi skal se nærmere på i det følgende, er den eneste som framstilles positivt som et middel til læring hos Imsen. Elevene skal her ikke åpne seg for bøkene, men behandle dem som oppslagsverk. Med egendefinerte eller til nød skoledefinerte formål skal eleven hente i bøkene det de trenger. Dette måldefinerte forholdet til bøker bekreftes ikke bare av Imsens spredte anbefalinger for lærebokbruk, men også av de 15 punkter for lærebokvurdering hun presenterer. Kun et av disse punktene (Imsen 1999:295) sier noe som helst om hvordan teksten skal skrives.

6. Språket i læreboka. [...] Er det mange vanskelige ord i den, og er språket forankret i konkrete hendelser som elevene kan kjenne seg igjen i? Er språket "billedproduserende" i den forstand at det gir elevene levende assosiasjoner, eller er ordbruken tørr, kjedelig og abstrakt? Hvor kompakt er framstillingen – er den tett og spekket med opplysninger, eller er teksten rik på ord, men fattig på opplysninger? [...] Har språket et personlig preg ved at det kan skimtes en forfatter med personlig profil bakom teksten, eller er den anonymisert med mye bruk av "man" og substantiverte språkkonstruksjoner?

De 14 andre punktene dreier seg om opplysningenes korrekthet, pensumsrelevans og formatet, helt ned til papirtypen. Dessuten ser vi at dette enslige punktet om skrivemåte faktisk dreier seg om å være minst mulig bok: Det advares mot å forlate elevens virkelighet. En såkalt personlig forfatterstemme etterlyses etter modell av samtalen. Og det som særmerker skriftlige tekster framfor andre kommunikasjonsmåter, nemlig abstrakt tenkning hjulpet av nettopp substantivering^{vii} refses to ganger. Når det kommer til kravet om billedproduksjon, så står ikke dette i noen egentlig motsetning til abstrakt



tenkning dersom man med bilder mener kognitivt virksomme og åpent kommenterte metaforer (Lakoff 1993). I denne forståelsesrammen skal imidlertid billedproduksjon bidra til den type virkelighetsnærhet som vi ikke primært finner i bøker, men i visuelle formidlingsformer.

Det er kort sagt ingenting om lesing som en aktiv måte å forholde seg til verden på eller i det minste en måte å komme seg ut i verden på. Ingen ting om argumentasjon, om at en god tekst bør la flere stemmer, også elevens egne, høres.^{viii} En god lærebok trenger her ikke å ha mer enn én stemme. Det viktigste er at denne ene stemmen, forfatterstemmen, er "nærværende". Flerstemmighet avvises langt på vei implisitt gjennom kravet i fjerde punkt om en "objektiv" og "balansert" omtale. Med flerstemmige tekster ligger ikke balansen i objektiv omtale, men i et mangfold av subjektive omtaler.

Det man er opptatt av utenom formatet, er at bøkene er korrekte og oppdaterte – som om det skader elevens tenkning at det står Sovjetunionen i en god bok. At man er så opptatt av korrektheten, bekrefter boka som et sted hvor man bare skal hente opplysninger man trenger for selv å beskrive og vurdere virkeligheten.

Lærerens verden som modell for skoletekster

Dette at boka primært skal inneholde oversiktlige opplysninger om virkeligheten – både de som elever ifølge læreplaner bør få og de som de selv kan ønske tilgang til under arbeid i og på deres egen virkelighet, bekreftes til en viss grad av den lese- og læringsmåte Imsens egen tekst legger opp til.

Et semiotisk syn på virkeligheten legger vekt på lesing som en måte å være i verden på. Forskjellige tekster – eller én enkelt flerstemmig tekst – gir her forskjellige virkeligheter. Å lese er ikke virkelighetsfjernt – tvert i mot. Den libanesisk-australske kritikeren Ghassan Hage, uttrykker dette ved å si at virkelighet er et gradsspørsmål: Med en henvisning til Hamlets være eller ikke være, sier han at virkelighet tvert i mot er noe det enkelte menneske kan ha mer eller mindre av.^{ix}



Imsen derimot er nøye med å påpeke at hun i bokform ikke kan gi lærerstudenten en slik tilgang til skolevirkeligheten. Hun kan i høyden hjelpe dem til selv å forholde seg til skolevirkeligheten ved gi dem visse begreper og teorier. I den grad teksten tilbyr noen virkelighetsglimt, er det for å demonstrere bruken av disse verktøyene. På samme måte vil også gjerne skolebøker ha elever til selv å beskrive og forholde seg til sin virkelighet, og er derfor tilbakeholdne med beskrivelser på en helt annen måte enn frivillig leste faktabøker som i klar motsetning til skolebøker renner over av virkelighet. Virkeligheten skal verken elev eller lærer pådyttes av bøker, men kun få hjelp til selv å forholde seg til.

Problemet både for skolebøker og Imsens bok at den knappe demonstrasjonen av redskaper, nettopp gjennom sin knapphet og entydighet danner modell for anvendelsen av begrepene. En typisk skolebok inneholder gjerne noen korte beskrivelser for eksempel av en elevkonflikt og deretter presenteres noen spørsmål eller begreper, som for eksempel konfliktløsning, som skal hjelpe eleven med å forholde seg til lignende tilfeller på en god eller ny måte. Oftest er både framstillingen av eksemplet og den løsning eller perspektiv som anvendes på det entydig.

Lærebøker er med andre ord ikke bare tilbakeholdne med en virkelighet de ikke tiltror bøkene evne til å formidle. Det lille som likevel formidles har de samme bøker ofte en entydig måte å forholde seg til på. Eleven lærer én måte – i høyden én feil måte og så én god måte.

Dersom vi ser på de seks paradigmatisk historiene til Imsen igjen, ser vi at dette mønsteret også gjelder dem. Vi så gjennom nærlesning av tre av dem at de brokker med virkelighet som slapp igjennom de pedagogiske filtrene, alle sammen kunne tolkes på andre måter enn de entydige måtene Imsen konkluderte med. De kunne til og med tolkes annerledes ved hjelp av de samme redskaper Imsen anvendte på en entydig måte. Vi kan si at denne entydige måten karakteriseres ved at en forfatter *viser* leserne sine noe. Imsen er imidlertid ikke autoritær. Hun ber elevene hente fram sine egne skolebilder og åpner for at de på sin side kan vise fram noe annet enn det Imsens viser fram. Det hun derimot ikke åpner for er at også hennes bilder kunne vist noe annet.



Det gjør i alminnelighet heller ikke skolebøker. Der kan dette muligens forsvares med at flertydige^x tekster er for vanskelig for elevene. Det kan imidlertid ikke anføres om lærerstudenter. Den doble lesningen av Imsen bok som både pedagogikk og som om pedagogikk, antyder dermed at pedagogikkens og dermed til en viss grad også skolens forhold til lesning skades av et mer eller mindre vagt oppfattet virkelighetsbegrep som ikke lenger er holdbart.

Pedagogikk blir i Imsens formidling på mange måter et alternativ til lesning. Samtidig innrømmes det at skolen stadig for en stor del dreier seg om lesing (1999:294). Lesning er de facto den viktigste læringsaktiviteten i både skole og samfunn. Tanken med denne artikkelen er at pedagogikken ikke bare bør beklage og supplere denne læringsaktiviteten, men utvikle den.

Litteraturliste

Derksen, Maarten (1997): "Are we not experimenting then? The rhetorical demarcation of psychology and common sense". *Theory & Psychology*, 7(4): 435-456.

Frandsen, Finn (2000): *Umberto Eco og semiotikken*. Aarhus Universitetsforlag.

Halliday, M.A.K., Christian M.I.M. Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, 3 utg. Arnold, London.

Husted, Jørgen (1982): "Hare: Moralens sprog", i Paul Lübcke (red) *Vor Tids Filosofi – Videnskab og sprog*. Politikens Forlag, København.

Imsen, Gunn (1999): *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. 2. utg. Universitetsforlaget, Oslo.

Lakoff, George (1993): "The contemporary theory of metaphor". I: Andrew Ortony (red.) *Metaphor and thought*. 2. utg., Cambridge.



- Lotman, Yuri M. (1990) *Universe of the Mind – A Semiotic Theory of Culture*. Tauris.
- Martin, J.R., David Rose (2003): *Working with Discourse – Meaning beyond the clause*. Continuum, London.
- Skarpenes, Ove (2004): *Kunnskapens legitimering – En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Avhandling for dr. polit-graden, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Telhaug, Lars Oftedal (2004): *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole?* Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Tønnesson, Johan (2001): *Vitenskapens stemmer*. Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk Sakprosa, Oslo.
- Vološinov, V.N. (1929/73) *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press.

ⁱ Resepsjonsforskning forbindes med intensive eller ekstensive leserundersøkelser, men dette representerer bare en type resepsjonsforskning: den *eksterne*. Den *interne* resepsjonsforskningen bygger på at "teksten så at si selvselv [programmerer] sin læsning" (Frandsen 2000:93).

ⁱⁱ Denne forskjellen tilsvarer det skillet den russiske semiotikeren Yuri M. Lotman (1990:30) gjør mellom tekst som budskap og tekst som kode.

ⁱⁱⁱ I følge Martin/Rose (2003:27) balanserer en slik evalueringsform meget fint på grensen mellom å være direkte eller implisitt. Det viktigste er imidlertid at denne språklige formen tilbakefører (projects) evalueringen til elevene i stedet for til forfatteren..

^{iv} Systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) beskriver kompleksiteten i både indirekte og direkte setningsrelasjoner, og innrømmer vanskeligheten av å skille mellom forskjellige typer (Halliday 2004:423). Man har likevel ikke vært opptatt av setningsrelasjoner som retorisk ressurs – som når Imsen her annonserer utdyping (elaboration – exposition), men i realiteten i stedet legger til noe nytt (extension – addition).

^v Perlokusjon er et kjent begrep fra talehandlingsteori som betegner talehandlingers virkninger. Innenfor SFL foretrekker man i stedet å snakke om relasjonelle metaforer, og i dette tilfellet med bemerkningen ser vi hvor avgjørende det er at talehandling kan nominaliseres, eller som Halliday (2004:441) sier: "although projections [tanker, yringer] cannot participate in processes other than those of consciousness, the names of projections can."

^{vi} Aktiv/passiv er et svært viktig evalueringskriterium for pedagogikken. Dersom vi ser på Dewey i Imsen framstilling (1999:71), ser vi at aktiv forbeholdes ytre aktiviteter, og at et begrep om mental aktivitet dessverre mangler.

^{vii} Innenfor systemisk-funksjonell lingvistikk har man vist at nominaliseringer har mindre å gjøre med "substantivsjuke" enn med utvidede muligheter for særlig abstrakt meningsskapning.

^{viii} I Norge er det særlig Johan L. Tønneson som har argumentert for flerstemmighet også i sakprosasjangere. Se f.eks. Tønnesson 2001:60.

^{ix} Ghassan Hage i forelesning 17. juli 2005, Sydney.

^x Flertydig bør ikke forstås som tvetydig, en forskjell som riktignok i følge Tønnesson (2004) er ubetydelig på norsk. Han foreslår heller å skjelne mellom produktiv og kontraproduktiv flertydighet, og sistnevnte bør selvsagt unngås i bøker.