

"The didactic challenge of new literacies in school and teacher education" – noen felles funn, felles utfordringer og noen avsluttende kommentarer

Rev. 3.02.14

Sylvi Penne

Innledning

Prosjektet "The didactic challenge of new literacies in school and teacher education" startet 1. august 2010. Prosjektet var finansiert gjennom Norges forskningsråd og delprogrammet Utdanning2020. Forskergruppa besto av Hans Jørgen Braathe (matematikk), Halldis Breidlid (RLE), Bodil Kleve (matematikk), Sigmund Ongstad (norsk), Sylvi Penne (norsk) – alle kolleger på Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I 2011 ble Håvard Skaar (norsk) knyttet til prosjektet i post.doc - stilling. Prosjektleder var Sylvi Penne.

Som det fremgår av tittelen, var prosjektet i utgangspunktet rettet mot de mange nye utfordringer som våre lærere har i dagens skole. "New literacies" antyder et spesielt fokus på det multimediale skriftsamfunnet elevene i dag skal lære i. Da våre innsamlede data begynte å ta form, så vi konkrete utfordringer, men de var i like høy grad knyttet til det fenomenologiske som til det teknologiske. Det handler om å lære i en tid der så mye annet kommer i tillegg – ikke minst behovet for motivering og målrettet konsentrasjon i en verden der det fins så mange distraherende, men også meningsgivende alternativer til skolens fag og timeplan (Barton, 2007, Street, 2003).

I Norge har elever gode muligheter for skole og videre utdanning, men til tross for dette, påvirker sosiokulturell bakgrunn både skolerresultater og utdanningsmuligheter, og tendensen er økende (Bakken & Elstad, 2012). Hvorfor skjer dette? Med utgangspunkt i tre forskjellige fag (norsk, matematikk og RLE), og en undersøkende holdning til læring i de tre fagene, har vi gått inn i slike problemstillinger. I denne boka presenterer vi funn som alle kan karakteriseres som nokså utfordrende "didactic challenges" for skole og lærerutdanning. I

senere publikasjoner vil vi utdype våre flerfaglige problemstillinger og diskutere mer konkrete didaktiske perspektiv.

Denne boka består av to deler, en kvalitativ del (kap. 2 - 5) basert på klasseromsobservasjoner og elevintervjuer. I denne delen tar vi blant annet utgangspunkt i en fenomenologisk versjon av literacyperspektivet (Barton, 2007, s. 35). Dette viser seg å gi viktig innsikt, men må i læringssammenheng suppleres med teori om meningskonstruksjoner knyttet til både identitet og kultur. Bokas andre del (kap. 6 - 10) presenterer en kvantitativ studie med fokus på skriving og digitalisering – "new literacies" og nye didaktiske utfordringer. Andre bidrag i denne delen fokuserer på mer institusjonelle faktorer for lærerutdanning og skole – ikke minst fagdidaktiske konsekvenser av læreplanenes policysignaler som i stadig høyere grad tilpasses internasjonal standard og forskrifter.

Del 1 - kvalitative studier

De tre forskerne som er representert i denne delen, baserer sine studier på kvalitative data. Etter fullført datainnsamling, ble likhetene tydelige til tross for at forskerne representerer ulike fag og samlet inn data på ulike skoler og i ulike klasser. Det ble derfor utviklet et felles teorigrunnlag for tre aspekter i våre innsamlede data. Det var, for det første, mange elevers tydelige ambivalens i forhold til kultur og til kontekst for læring, for det andre, markante ulikheter i forhold til medierende språk og diskurser i skolekonteksten, og for det tredje, et tydelig trekk som henger nært sammen med de to første, å være innenfor elevrollen eller å ha, mer eller mindre, meldt seg ut av den. Er man innenfor elevrollen (institusjonell identitet) og følgelig aktivt ønsker å lære, utvikles rett og slett behovet for metaspråk. Er man utenfor, blir elevene i større eller mindre grad værende i sin hverdagsdiskurs (Gee, 2011, Gee, 2012, Penne, 2008, Twenge, 2006, Wertsch, 2002, Ziehe, 2007). De tre studiene i denne delen viser alle aspekter av dette, men i tillegg til at de tar utgangspunkt i tre ulike fag, er de i denne boka med hensikt vinklet ulikt slik at kapitlene kan belyse flere aspekter.

Den første studien er skrevet av Sylvi Penne og er kalt "Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk." Perspektivet her er mindre "faglig" anlagt enn de to andre. Den handler ikke først og fremst om læring i norskfaget – selv om samtalene med elevene dreier seg mest om arbeidet i dette faget. Det som undersøkes, er et læringsmiljø på ungdomstrinnet der 15 av 20 elever har et svært avslappet forhold til skolens krav. Hva er det så som skiller de fem flinke i denne 10. klassen fra de 15 andre som er intervjuet? Studien viser en markant forskjell på alle de

tre aspektene som her undersøkes. De fem går aktivt inn i den institusjonelle rollen, de "velger" å være elever, og det får, naturlig nok, konsekvenser for hvordan de ser på skolens pensum, tekster og oppgaver – noe som igjen får konsekvenser for det medierende språket som de fem elevene må anvende som "elever". De reflekterer kontinuerlig om læring på metanivå. Det som til slutt kommer tydelig fram gjennom intervjuene med de fem elevene, er deres stadig sterkere erkjennelse av de ulike fagdiskursene som de da blir innlemmet i. De blir også mer bevisst forskjeller mellom fagene. Kontrasten her er stor til de 15 andre som formidler mye faglig forvirring og kaos: "Det er så vanskelig å skjønne hva det er de vil ha", som en av dem sier.

Et annet interessant trekk ved våre data er at flere av de minoritetsspråklige elevene som gjør det bra på skolen, kommer fra hjem der foreldrene i liten grad kan hjelpe dem. De har ikke nødvendigvis den forforståelsen som kvantitative studier forutsetter. Når de likevel lykkes, har det med identitet og elevrollen å gjøre. Foreldrene ønsker inderlig at de skal klare seg godt. De hengir seg da til systemet og til sine lærere som stiller opp. Alle de fem flinke elevene takker sine lærere.

Når det gjelder de 15 elevene på ungdomstrinnet som ikke gjør det så godt på skolen, og som mer eller mindre har meldt seg ut av elevrollen, så er noen likevel ganske godt fornøyd – dette gjelder først og fremst guttene som i kraft av sin forforståelse ønsker seg til spesielle linjer på yrkesfaglig studieretning. Identitet er viktig også for dem, men det handler ikke om skolens institusjonelle identitet. Det handler om diskursiv identitet eller affinitet (Gee, 2000-2001). De som imidlertid er svært utsatt, er de faglig svake elevene som ikke har denne diskursive tilknytningen. De håper alle på at problemene skal gå over av seg selv når de kommer på videregående skole. Samtidig har de drømmer om framtida som krever utdanning det er lite sannsynlig at kommer til å få. Vi møter flere av disse elevene i klassen på ungdomsskolen, men også på videregående skole. Der går det riktig dårlig, men de beholder sine drømmer om å bli lege eller advokat. Det som er typisk for dem alle, er at de ikke vet hva de kan gjøre for å bli bedre, eller de "orker" bare ikke, som en av dem sier.

Den neste studien er skrevet av Bodil Kleve og er kalt "Identitet, forforståelse og literacy i matematikkfaget". I denne studien gjenkjennes de samme hovedinntrykk som i det første prosjektet, men hoveddelen av data er her hentet fra en klasse på videregående skole der de flinke elevene utgjør flertallet. Videre endres perspektivet her fra hel klasse til et nært fokus på enkeltelever som virkelig har lykkes i det krevende matematikkfaget. Hvordan tenker de, og hvordan lærer de matematikk? Selv om studien er foretatt på videregående skole, er elevenes erfaringer fra grunnskolen trukket naturlig inn i intervjusituasjonen. Hvorfor og hvordan er disse elevene blitt så flinke i matematikk?

For alle handler det om det samme som de fem flinke elevene i Pennes studie, nemlig å komme inn i matematikkdiskursen. De vil "inn i" matematikken. De vil også være "elever". Det gjelder alle de flinke elevene – med ett unntak – eleven "Einar". Han ble vurdert som spesielt begavet i matematikk på ungdomstrinnet og fulgte derfor spesialundervisning på videregående skoles nivå. "Einar" løser de fleste matematikkoppgavene i hodet og gjør sjelden mellomregninger. I andre fag, som for eksempel norskfaget, leser han bare utvalgte deler av pensum. Han "hater nynorsk" og vil egentlig bare lese norskfagets litterære tekster. Einars I-identitet er svakt forankret, og det er derfor usikkert om han får de karakterene han trenger i andre fag for å kunne dra nytte av matematikk-kunnskapene sine i videre utdanning.

Eleven Anna falt ut av matematikken og flere andre fag da hun for fem år siden begynte på videregående skole. Når hun nå på nytt går på videregående skole og klarer seg godt i alle fag, er hun spesielt stolt av å ha kommet innenfor matematikkdiskursen. Anna beskriver veldig klart hva det vil si å være utenfor fagene, og hvor aktiv en faktisk må være for å komme innenfor. En må *ville* det. Samtidig må en ha språk som medierer matematikken. Det hadde ikke Anna første gang hun kom på videregående skole: "Jeg hang meg.. opp i sånne små teite detaljer,.. sånn, for eksempel, hvorfor man skulle bruke a og b og x og y..det var helt ulogisk, mente jeg." Hun møtte den gangen matematikken med sitt hverdagspråk og sin hverdagslogikk. Det går ikke. Men nå går endelig alt bra for Anna.

Studien viser at det ikke er nok å "lære" matematikk. En må beherske matematikken diskursivt. Matematisk literacy er å beherske en ny måte å tenke på, en helt annen logikk enn hverdagspråkets logikk (Gee, 2012). Hennes muligheter i utdanningssystemet er nå mer åpne enn de er for matematikkbegavelsen Einar som dyrker matematikken, men som ikke går inn i elevrollen. Hans læreprosess er først og fremst basert på affinitet. Han dropper mellomregninger, og i norskfaget vil han bare forholde seg til deler av pensum. Det andre velges bort av affinitetsgrunner.

Den tredje studien i denne delen er "Literacy og elevidentitet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser" og er utført av Halldis Breidlid. Breidlid utvider perspektivet fra elevintervju til klasseromssamtaler i RLE-timene kombinert med utdypende intervju. Hun undersøker hvorvidt den faglige RLE-diskursen formidles til elevene og spør: "I hvilken grad bidrar RLE til læring i form av metabevisssthet, tekstkompetanse og literacy?"

Det er klare likheter i de data som foreligger fra denne studien med de to foregående. Også Breidlid påviser forforståelsens og det medierende språkets avgjørende betydning (Bråten, 2007, Gee, 2012, Ziehe, 2007). I likhet med Penne, finner hun at flere av de minoritetsspråklige elevene enn de norskspråklige har med seg en respekt for elevrollen

hjemmefra som hjelper dem til å begrunne skolearbeidet selv om medelevene ikke arbeider særlig målrettet. De elevene som lyktes best, også i RLE-faget, var i utgangspunktet fortrolige med sekundærdiskurser. Særlig gjelder dette evnen til å skille mellom tekst og tolkning og evnen til å skille mellom kunnskap og meninger – eller følelser.

Nettopp dette oppsto som problem i flere av de observerte klasseromssamtalene (med oppfølgende elevintervju) der det viste seg at elevene i liten grad ble utfordret på metanivå. Et sentralt mål med RLE-faget er respekt for religiøs mangfold. Et annet mål, som henger sammen med det første, er knyttet til tolkning av tekster. Her ligger det et potensiale for å utvikle elevers metabevisthet og literacy. Dersom samtalene ikke bare skal dreie seg om meningsutveksling, er det helt avgjørende at læreren er bevisst på å kreve tolkningens begrunnelser og argumenter for påstandene som framsettes.

Slik klassesamtalene foregikk, ble det få diskusjoner og liten åpenhet. De fleste holdt sin erfarte kunnskap for seg selv fordi det var den offisielle kunnskapen i læreboka de ble "prøvd på". Videre dominerte en trend som er problematisk i alle læringskontekster, men kanskje spesielt problematisk i RLE-faget, og det er når "meninger" i slike samtaler anses som likeverdig med kunnskaper, både av lærer og elever, og at det derfor er greit å utfolde seg gjennom sine primærdiskurser (Gee, 2012). Siden RLE dreier seg om religioner, livssyn, filosofi, etikk, historie, dogmatikk, men også om tekstkunnskap, tolkning og dialog, er det et fag som er spesielt utsatt for meningsytringer og følelsesutsagn (Olson, 2003).

Breidlid viser at bare noen få, inkludert læreren, får markert sitt syn, mens mange unnlater å delta i diskusjonen om offisiell kunnskap og lokal kunnskap, det siste knyttet til religionenes mangfold og representasjon i RLE. Breidlid viser hvordan RLE-faget gjennom undervisning på metanivå kan bli et tolkende og kontekstuel tekstfag som for øvrig har mange didaktiske fellestrekk med norskfaget.

Del 2

Den første studien i denne delen er utført av Håvard Skaar og Hugo Hammer og presenteres i kapitlet "Inspirert eller plagiert? Internettilgang, skrivestrategier og læring på tredje videregående trinn". Med denne studien er vi midt inne i vår tids "new literacies" og de mange "didactic challenges" som naturlig følger med, som antydnet i tittelen på vårt prosjekt. Studien er kvantitativ, men med utvalgte intervju som utdyping. Det som undersøkes, er hva tilgang til internett betyr for elever på videregående skole når de skriver innleveringsoppgaver i norsk.

Et markert funn er at elevene i høy grad bruker, og kanskje også misbruker, internett når de skriver norskoppgaver (her litterære tolkninger) i skolesammenheng. De elevene som bruker internett mest ukritisk, er svake elever som er lite engasjert i litteraturen i norskfaget, mens motiverte elever formidler at de aktivt lærer av å forholde seg til ulike versjoner og tolkninger på internett.

Et klart mindretall som var positive til å skrive norske stiloppgaver, fremholdt mest typisk at de var "glade i å skrive" og at "jeg liker norsk stil fordi det er så fritt, jeg setter pris på friheten som tekstanalysen gir". Blant de som var negative til oppgaven, var denne friheten derimot en del av problemet, (Skaar & Hammer, s. xx).

Flertallet av elevene i denne studien bruker altså internett for å løse oppgaven så raskt og så enkelt som mulig. Det hemmer læringsprosessen. En mulig konklusjon som blir foreslått, er at elevenes internettbaserte forarbeid og skrivestrategi har nær sammenheng med om de forholder seg til oppgaven som prosess eller produkt. Elever med fokus på prosessen, vil være mindre tilbøyelige til å velge den korteste veien til ferdig produkt enn de som har et mer instrumentelt forhold til skrivingen. Det handler igjen om å være på sporet av en norskfaglig diskurs som skrivingen kan utvikle.

Også denne studien avdekker de samme didaktiske utfordringer som de tre kvalitative studiene som her er presentert. Det fins nye "didactic challenges" i vår digitaliserte samtid. Noen lærer mer i en ny tid. Men de som i utgangspunktet er svake elever, risikerer å lære mindre. Det fins flere muligheter for lettvinte løsninger enn før.

De tre siste artiklene i denne delen undersøker mer institusjonelle aspekter som kan problematisere læring i den norske skolen, ellers nærmere bestemt, som kan problematisere lærerens instruks og rammer. I artikkelen "Om faglighet og språklighet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk" studerer Ongstad nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) og særlig læringsutbyttebeskrivelser (LUB) og diskuterer hvordan det ensidige fokus på kategoriene "kunnskap", "ferdighet" og "generell kompetanse" konstruerer versjoner av faglighet som hverken er basert på fagdidaktisk forskning eller læringsteorier. Det som settes opp som mål, er basert på en kategoriell tenkemåte som dominerer i realfagene. En mer hermeneutisk, kontekstuell og relasjonell tenkemåte – mer basert på tolkning – er kraftig neddempet. Som det har fremgått av våre data fra norskfaget og fra RLE, er dette viktige aspekter som elevene trenger for å få diskursiv inngang til disse fagene – og dette gjelder spesielt de mange elevene som mangler erfaringer med og for forståelse for humanistiske fag.

I artikkelen "Driften i literacy-begrepet - en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk?" diskuterer og problematiserer Ongstad literacy-begrepet som nå brukes i stadig

flere sammenhenger, og som ofte erstatter mer fagdidaktiske diskurser og tenkemåter – og ikke minst, det han kaller "lærerutdanningsfagernes faglighet". Denne kritiske holdningen til tidas sterke policy-markering, kan vi også se spor av i denne bokas siste studie som er "Matematikklæreres identitetsarbeid som rom for endring?" skrevet av Hans Jørgen Braathe. Artikkelen vektlegger mest teoretiske aspekter, men har utdypende eksempler fra lærerintervjuer.

Avsluttende kommentarer

Tittelen på dette flerfaglige prosjektet var "The didactic challenge of new literacies in school and teacher education." Som det har fremgått, har vi sett problemer og utfordringer, og de mest markante er, som det er gjort greie for i denne boka, og i disse avsluttende kommentarene, felles for de tre fagene vi har undersøkt. Det er overraskende og uvanlig i forskningssammenheng. Her er en mulighet for nytenkning på tvers av fag. Samtidig ser vi like sterkt behovet for å utvikle det ene unike faget, å innlemme elevene i fagdiskursens verden og logikk. Det er ikke skjedd med de elevene som faller utenfor, men gir, ifølge våre data, de privilegerte elevene selvtillit og svært ofte, en genuin glede. Dette er noe helt annet enn fagplanens fokus på "grunnleggende ferdigheter".

Bakken & Elstads evaluering av Kunnskapsløftet (2012) er referert tidligere. Der konkluderes med at reformene ikke har bidratt til å redusere betydningen av sosial bakgrunn for elevenes skolerresultater – "i hvert fall ikke i vesentlig grad" (s. 234). Det vi har gjort i disse studiene, er å ta til etterretning at disse ulikhetene fins, og med det som utgangspunkt, søkt å finne ut mer både om de elevene som lykkes, og de som ikke lykkes i klasserommene: Om årsaker, om sammenhenger og om skolens innsats eller mangel på innsats. I disse studiene har vi funnet svar som vi ønsker å videreutvikle, og som det er behov for å videreutvikle - både på tvers av fagene og innenfor fagene. Vi har også i del 2 stilt spørsmål ved norske skolereformer, fagplaner, policy og tilpassing til internasjonale trender og testsystemer. Tjener dette læring i den demokratiske norske skolen? Bakken & Elstad avslutter evalueringen av Kunnskapsløftet med den samme tvilen som det er gitt uttrykk for i denne boka:

Selv om dette er en reform med mål om å nå alle, kan det tenkes at det ligger noen elementer i selve reformens hovedgrep – en målorientert læreplan med særskilt fokus på grunnleggende ferdigheter – som under visse betingelser kan ha bidratt til økte forskjeller? (Bakken & Elstad, 2012, s.244)

Vi håper resultater fra dette prosjektet kan inspirere til fortsatt innsats innenfor fagene og på tvers av fagene i den norske skolen.

Litteratur

- Bakken, A., Elstad, J I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education* 25.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse* London, N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes it Critical? . In R. Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education* N.Y.: Routledge.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Penne, S. (2008). Omsorgsskolen – fra frigjøring til ny kolonisering? Diskurser om skole – før, nå og i framtida. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2 (92), 112-124.
- Twenge, J. M. (Ed.). (2006). *Generation Me. Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled - and More Miserable Than Ever Before*. N. Y.: Free Press.
- Wertsch, J. V. (2002). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, del Rio, P., Alvarez, A. (Ed.), *Sociocultural Studies of Mind*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav av rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.

