

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Berit Skorpen

# Å spille med begge hender – om dialogen mellom innhold og form i undervisning om språkets makt

## Berit Skorpen

Førstelektor  
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag, Institutt for sosialfag, Oslo.  
E-post: Berit.Skorpen@hioa.no

## Sammendrag

Artikkelen omhandler forholdet mellom faglig innhold og pedagogisk form i seminarundervisning – et såkalt fordypningsverksted – på bachelornivå. Undervisningens tema er det potensialet faglig språk har til å krenke klienter som skriftlig ordsettes i barnevernets dokumenter. Språket har stor makt innenfor mange felt i velferdssamfunnet, og klienter kan føle seg misforståtte og fremmedgjorte av måten de omtales på i forvaltningens dokumenter. Tilnærmingen i verkstedet veksler mellom forelesninger og dekonstruksjon av autentiske, anonymiserte dokumenter fra barnevernets arbeid. Artikkelens analytiske grep er basert på tekstanalytiske begreper og en didaktisk tilnærming. Artikkelen utforsker også samspillet mellom studenter, lærere og tekster som «dialoger» inspirert av Michael Bakhtins dialogiske tenkning. Artikkelen utlegger hvordan «dialog» i Bakhtins forståelse både har en etisk og en metodologisk dimensjon.

## Abstract

The article reflects on the narrative from an educational project organized as seminar-teaching. The subject matter of the seminar is the capacity professional language has to offend and estrange clients in professional texts within child protection services. The approach in the seminar is to vary lectures with student activities on analyzing different texts: textbooks and authentic notices, accounts and applications from municipal services of child-protection. In the lectures we concentrate on discourses within the field, and how professional language can be the use of rhetoric power. In analyzing the narrative, the article draws on a post-structural tradition that considers language crucial in constituting how human conditions and social reality are understood. Both seminar and article are also based on understanding the interactions between students, teachers and texts as “dialogues” inspired by Michael Bakhtin. The article explores how “dialogue” in Bakhtin’s understanding has both an ethical and a methodological dimension.

**Nøkkelbegreper:** Tekstanalyse, didaktikk, makt, tillit og mistillit

## Innledning

Velferdstjenestene er tekstproduserende etater der fag og regelverk møtes. Vissheten om at faglige ytringer kan krenke barn og foreldre unødig, gjør at også barnevernets ansatte trenger å veie sine ord før de nedfelles. Barnevernets dokumenter skal vise forståelse for klientenes synspunkter og posisjoner. Hvordan kan utdanningsinstitusjonen tematisere at språket i bruk kan fungere både krenkende og respektfullt?

Denne artikkelen handler om undervisning som har til hensikt å øke framtidige barnevernsarbeideres bevissthet om det faglige språkets makt. Min posisjon er som lærer ved bachelorutdanning i barnevern ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Våre studenter skal lære hvordan ulike vilkår og fenomener kan medvirke til sosiale og emosjonelle problemer i barns oppvekst, og studentene øver på hvordan de som barnevernspedagoger skal håndtere et forvaltningsansvar og møte mennesker på gode måter.

### Fordypningsverksted. Artikkelen problemstilling

Jeg skal i denne artikkelen snu og vende på fenomenene undervisning/læring i en bestemt kontekst: et «verksted» om tekst og makt med 20 studenter og 2 lærere. Bakgrunnen er en nå tre år gammel nyskaping innenfor vår fagplan, nemlig forskjellige «verksteder» der studentene 11 dager over 6 uker i sitt siste semester får fordype seg tematisk i et kunnskapsområde de er særlig interessert i. Tanken bak slike fordypningsgrupper er å gi studentene mulighet til et faglig fellesskap som skaper sammenheng mellom kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Lycke, 2006, s. 143). Vi har kalt vårt fordypningstema «Språk og virkelighet i barnevernet. Hvordan ordlegge andre når vi vet at språk kan krenke?» Min fortelling fra dette verkstedet ligger til grunn for denne artikkelens refleksjoner.

Det at verkstedet handler om å utforske det faglige språkets makt, innebærer at også samspillet i klasserommet må gjenspeile det faglige innholdet. Verkstedet er – som barnevernsfeltet – en arena der språk og makt spiller seg ut. Dynamikken mellom innhold og form er derfor denne artikkelens anliggende. Jeg vil utforske hvordan teorier om dialog og samspill, språk og makt kan belyse undervisning om samme tema. Min metode er refleksjonen over fortellingen basert på mine erfaringer fra verkstedet. Jeg stiller følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan man som lærer bidra til å skape et sosialt rom som inviterer til dialog om teoretiske og praktiske språklige ferdigheter?*

I tradisjonen etter Bakhtin og de pedagogiske tradisjonene etter blant andre Vygotskij, er flere opptatt av betydningen dialog og sosialt samspill/samhandling har for læringsprosesser (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Dysthe, 1999, 2001; Lorentzen, 2009, 2011). Videre er verbal og praktisk deltakelse som tar erfaringer og ny utprøving på alvor beskrevet av mange (Børtnes, 2001; Illeris, 2000; Dysthe & Hertzberg, 2006; Lycke, 2006; Skodvin, 2006; Aukrust, 2001). Denne forskningen drøfter elever og studenters deltakelse i læringsprosesser i ulike kontekster. Når denne artikkelens tema er dynamikken mellom faglig innhold og pedagogisk form i undervisning om språk og makt, plasserer den seg med et ben i denne didaktiske tradisjonen. Samtidig forankres den teoretiske forståelsen med «det andre benet» i dialogisk tenkning og tekstanalyse. I det følgende vil det bli redegjort for denne teoretiske forankringen – det siste kommer først. En fortelling har også en forteller, og det krever en

refleksjon over denne egne posisjonen. En undersøkelse av eget ståsted vil bli integrert i fortellingen om verkstedet som er artikkelens hoveddel.

### Dialogisk tenkning

Dialogisk tenkning er faglig sentralt i verkstedet om språk og virkelighet i barnevernet, og velges som posisjon som kan belyse sammenhengen mellom det faglige innholdet i verkstedet og den pedagogiske prosessen som foregår der. Jeg henter derfor inspirasjon i tradisjonen fra Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1990, 2005; Børtnes, 2001; Lorentzen, 2009, 2011; Dysthe 1999; Igland & Dysthe, 2001; Skagen, 2001; Møller Andersen, 2002).

I en ontologisk makroforståelse er *dialog* for Bakhtin en eksistensiell grunnbetingelse; vi er og lever en uunngåelig dialog med omverdenen, med andre (Lorentzen, 2009, s. 76). Å være menneske innebærer å formes «ansikt til ansikt» med sine sosiale omgivelser – det dialogiske er eksistensvilkår som er forankret i språket (Møller Andersen, 2002). Jeg-et som ytrer seg står til ansvar for andre «stemmer» som har ytret seg om samme sak. Om jeg-ets holdning til andre, «fremmede» ytringer om saksforholdet er å fornekte eller overhøre dem, betegner Bakhtin talen og holdningen som monologisk (Bakhtin, 1984). Monologen aksepterer ikke et felles anliggende. Bakhtin er opptatt av dialogens etiske aspekt; jeg og den andre svarer hverandre ved våre ytringer, vi står gjensidig til svars overfor hverandre (Børtnes, 2001, s. 103–104). At det alltid er mulig å innta en svarposisjon, er et sentralt kjennetegn ved dialogisk tenkning (Skodvin, 2006, s. 137), og også sentralt i vår sammenheng i et verksted som baserer seg på dialog. I verkstedet problematiseres det å ordlegge andre som etiske handlinger vi alltid «står til svars» for.

Dialog på et mikronivå er i bakhtinsk forstand grunnleggende for all meningsskapning (Dysthe, 1999). Å vektlegge dialogen innebærer i vår sammenheng at vi etterstreber å få fram flest mulige erfaringer og perspektiver i klasseromssamtalen, og at også tekstene vi studerer inngår i denne samtalen. Dialog ses som motstykket til diskusjon, forstått som det å argumentere for eget standpunkt og ha som mål å overtale andre for å finne en felles løsning (Dysthe, 1999; Øiestad, 2006). I dialogen oppstår møter mellom ulike posisjoner, mellom ulike «stemmer» og ytringer, og spenningen i denne flerstemtheten er konstituerende for forståelse og ny innsikt. «Stemmene» i *møtet mellom personer, mellom personer og tekster, og tekster imellom* vever temaenes flertydighet. Denne treleddete forståelsen innebærer konkret i et verksted som vårt at dialogen er å forstå som det som foregår ansikt til ansikt mellom alle deltakerne, mellom lærere (og studenter) og mellom deltakerne og tekstene vi analyserer. Tekstene er også i dialog med hverandre ved at vi arbeider med ulike tekster for å komme på sporet av hva som kjennetegner diskurser i barnevernet, og mer spesifikt mellom etisk sett krenkende versus respektfull ordlegging av «den andre». Læring vil i lys av dette perspektivet innebære at ny innsikt kan oppstå i spenningene i de ulike samtalene mellom ulike «stemmer» (Dysthe, 1999).

### Tekstanalyse

Arbeidsmåtene i et verksted om tekst og makt er tekstanalyse som tema og analytisk verktøy samt øvelser i å dekonstruere og reformulere tekster. Innenfor et profesjonsområde som

barnevernet er det relativt nytt å lede oppmerksomheten mot språket som medskaper av det vi oppfatter som «virkeligheten». Etter hvert har det imidlertid kommet språkanalytiske arbeider innen barnevernsforskningen (Engebretsen, 2006, 2007; Skjær Ulvik, 2005; Nybø, 2006; Hall, 1997; Bjørnebekk, 2010; Skorpen & Johansen, 2011, 2012). Også i tekstanalyse er monologiske versus dialogiske uttrykksformer sentralt. Den monologiske holdningen kan ordsette barnet – «den andre» – som en *typisk* bærer av et kategorisert problem («adferdsvansker»), mens en dialogisk framstilling lar barnet være en *unik* person, ordsatt som en meningsskapende aktør som i dokumentene kan komme til orde med egen «stemme» eller ved skriverens anstrengelser for å gjengi barnets eget perspektiv.

Å dekonstruere<sup>1</sup> tekster innebærer å lese dem med mistenksomhet framfor tillit. Har teksten undertekster, sender den ut andre signaler enn det som tydelig formuleres? Lesemetoden dekonstruksjon fokuserer på å avdekke hva teksten *gjør* framfor hva den *sier*. Det handler mer presist om forholdet mellom de to: Hvilke motsetninger kan leses fram mellom det implisitte og det eksplisitte i tekstens budskap (Engebretsen, 2006, 2007)?

### Didaktiske overveielser: Studentenes forutsetninger

En didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 1997) vektlegger hvordan målene for undervisningen og dens rammer er i et dynamisk samspill med studenters forutsetninger og undervisningens innhold og arbeidsmåter. Jeg har allerede kommentert vårt verksteds mål, rammer og analyseverktøy. I det følgende skal jeg redegjøre for hvilke forutsetninger våre studenter møter med samt innhold og arbeidsmåter mer konkret forstått som dialoger.

*Hvor er studentene vi møter i verkstedet?* Over tre år har de i undervisning og øvelser fått framhevet betydningen av å ha et *barneperspektiv*. De skal sette seg inn i/forstå *barnets perspektiv* – barnets egne opplevelser av sin hverdag og situasjon skal tas hensyn til i møter og gjengis i dokumenter. Det understrekes at barn og foreldre er deltakere og «aktive aktører» (Skjær Ulvik, 2009; Gording Stang, 2007; Strandbu, 2011). Samtidig innebærer det å tilegne seg et fagspråk at barn og ungdoms problemer og situasjoner i pensum og undervisning ofte får kategorinavn, for eksempel utagerende ungdom, tilknytningsskadede barn, psykisk syke, narkomane eller ikke-samarbeidsvillige foreldre – alle forskjellige typer sekkebetegnelser og faglige kategorier som representerer perspektivet til den som har definisjonsmakten. Individenes, og særlig barnas, egne perspektiver og stemmer kan være fraværende i tekstene (Nybø, 2006, Skorpen & Johansen 2011, 2012). Studentene lærer seg fort også en annen type kategorisering: Det juridiske språkets termer, som for eksempel «en § 4-4. 5.-ledd plassering» eller «en § 4-24-ungdom», innøves som et «snarveiens» språk til bestemte vurderinger og beslutninger. De juridisk-administrative betegnelsene er et maktens språk som allerede i utdanningen etablerer et klart skille mellom de som behersker vokabularet og de andre. Senere, som fagpersoner, skal også dette vokabularet være en del av «stammespråket».

I tre utdanningsår har de lært at faglig forståelse handler om nødvendigheten av å abstrahere og generalisere. Denne kompetansen er selvsagt nødvendig for fagfolk som skal kunne konkludere sine vurderinger og gi presise begrunnelser for sine beslutninger. De har fått understreket brukermedvirkningens ethos, men har i liten grad fått problematisert

hvorvidt den rettslige og fagetiske intensjonen om medvirkning kommer til uttrykk i barnevernets tekster. De har ikke i tilstrekkelig grad arbeidet med hvordan klientenes egen posisjon, deres stemme og synspunkter kan gjengis i dokumenter.

På den andre siden har de øvd kommunikasjon for å få fram barnets perspektiv, øvd samtaler om vanskelige tema og lyttet og lært «å gå bak forsaret» mennesker i krise kan omgi seg med. På sett og vis har vi som utdanning ved disse ulike inngangene bidratt til å skape et skisma for dem. Ved oppstarten av verkstedet var derfor vårt dilemma hvordan vi skulle gripe an at vi ville invitere til en problematisering av retorikken i den kunnskapen de har tilegnet seg fra pensum og praksis. Kom studentene til å oppleve at vi underminerte kunnskap de etter tre år mente å ha og språklige ferdigheter de mente å beherske? Og ville vi – i iveren etter å problematisere kategorisering og instrumentelt språk – lykkes i å åpne for deres innsigelser slik at de reelle dilemmaene de hadde erfart i sin praksis «kom på bordet»?

Med Bakhtins forståelse i bakhodet, framkommer læring som et komplisert, tillitsbasert og relasjonelt fenomen. Verkstedet, slik jeg vil utlegge det, blir en arbeidsform der alle deltakernes *samspill* og *samskaping* er det som kjennetegner prosessen (Dysthe, 2001, s. 12; Lave, 1999, s. 47). Dialogen *mellom deltakerne, mellom deltakerne og tekstene og tekstene imellom* ses i denne artikkelen som grunnformer i en analyse av samspillet i verkstedet. Denne tredelte distinksjonen tas i det følgende i bruk for å belyse hvordan vi tilstreber at verkstedet skal bli et sosialt rom for læring.

### **Didaktiske overveielser: Innhold og arbeidsmåter**

*Kom ikkje med heile sanningi,  
kom ikkje med havet for min tørste,  
kom ikkje med himmelen når eg bed om ljøs,  
men kom med ein glimt, ei dogg, eit fjom,  
slik fuglane ber med seg vassdropar frå lauget og vinden eit korn av salt.<sup>2</sup>*

Olav H. Hauges poetiske påminning om å åpne dører til kunnskap gjennom «glimt» eller «fjom» tjente som inspirasjon for oss lærere i planleggingen av verkstedet. Utgangspunktet vårt er at studentene allerede har den språklige kompetansen «væren i verden» innebærer. Vi lever relasjoner og samspill med andre. Språk og kommunikasjon er derfor noe selvsagt, noe studentene behersker og *kan*. Språk er habitus, det er disposisjoner i kropp og sinn for å snakke, lytte, skrive og lese på bestemte måter (Bourdieu, 1990; Bourdieu & Wacquant, 1993; Dysthe, 1999). At de derfor også har erfaring med at ord og vendinger kan oppleves krenkende, kan synes som et banalt utgangspunkt. Likevel er det ofte slik at vi lærere – når vi blir for oppslukt av at vi har noe å lære bort – ofte opptrer som om studentene er «tabula rasa». I verkstedet gjelder det å finne balansen mellom studentenes forforståelse og forkunnskap og det som er lærernes merkunnskap ut fra våre studier av retorikk og språklige virkemidler i barnevernet.

Vi bestemmer at verkstedet skal være fritt for tradisjonelle forelesninger, men at tavla skal brukes til å presentere begrep og sette dem inn i sin språkanalytiske sammenheng.

Slik vil vi poengtere, «løfte» problemstillinger og oppsummere diskusjoner og oppfordre studentene til det samme. Framkommer det nødvendig ut fra samtale i klassen, vil vi holde miniforelesninger. Verkstedet skal være øvelsesbasert ved at vi hver dag og mellom dagene analyserer relevante tekster. Vi lærere skal på lik linje med studentene foreta analyser og reformuleringer av tekstene. «Bottom line»: Det skal øves i teoretiske og praktiske ferdigheter i hvordan man kan ivareta respekten for «den andre» i de dokumentene som skrives i yrkespraksis.

### Dialogen mellom deltakerne

«Alt i livet er dialog, det vil si i dialogisk opposisjon» (Bakhtin, 1984, s. 42). Opposisjon brukes her i den opprinnelige betydningen: å være stilt overfor hverandre ansikt til ansikt (Børtnes, 2001, s. 97). Dialogen «ansikt til ansikt» er selve drivakselen i verkstedet, og derfor vanskelig å skille ut som en særegen form eller selvstendig prosess. De følgende fortellingene belyser de dialogiske posisjonene.

Verkstedet starter med en presentasjonsrunde der vi på forhånd har bedt studentene oppsøke sitt navns etymologiske opphav. Hva kan navn si om alder, om klasse, om kulturbakgrunn? Hva er vår tids nedvurderte navn? Borghild, Reidar? Lærere og studenter gir alle til beste sine fordommer. Den avventende holdningen ved verkstedets begynnelse melder overgang til latter.

Min kollega har tidlig i verkstedet presentert fenomenet «knirket», med henvisning til en forelesning av forfatteren Merethe Morken Andersen. At noe «knirker» i språket handler om den følelsen av irritasjon eller flauhet som kan opptre når noen ytrer seg på måter vi hører eller leser som sterkt overdrevet eller forenklet, krenkende, feil eller malplassert. Ofte undersøker vi ikke følelsen nærmere – den inntreffer og passerer. Vi har presentert «knirket» for studentene ved inngangen til verkstedet og vi har etterspurt deres erfaringer med slike «knirk». Klassen bidrar engasjert til å belyse «knirk» i hverdagslig retorikk. Vi er innom farsotten «i forhold til . . .» – svært aktuelt i deres fagskriving. Et annet eksempel er hvordan «jeg tenker at . . .» etter påvirkning fra engelsk har erstattet «jeg synes at . . .» eller «jeg mener at . . .» i norsk språk. De dialogiske posisjonene som oppstår rundt den enkeltes «knirk» blir viktig fordi den gjør det lett og ufarlig å ytre seg i rommet. Alle har erfaringer med ytringer man reagerer på, og det «knirker» på ulike ytringer og ord for forskjellige individer. Vi tilstreber at det skal bli mulig i klasserommet å innta et opponerende standpunkt til andres utsagn – vi står «til svars» ut fra ulike posisjoner. Verkstedets hensikt er bevissthet om retorikk, ikke at det finnes korrekt språkbruk.

En amper dialog vi forventet – og fikk – var den som handlet om hva et forvaltningsorgan som barnevernet kan tillate seg i sine dokumenter. Skal ikke barnevernet med hjemmel i lov om å foreta inngripende vurderinger og beslutninger i menneskers liv nettopp utvikle og finslipe gode og presise kategoriseringer som viser at man har faglig dekning for sine vurderinger? Hvordan kan man oppnå «en dialogisk skrivemåte» når klientene i barnevernet er personer som møter en saksbehandlende instans? Det åpner seg dører i denne samtalen mot en sjangerforståelse også i forvaltningens dokumenter. Vi påpeker at møtereferater og journaler i større grad enn vedtak og begrunnelser kan åpne for at flere «stemmer» kan

komme til orde og flere posisjoner kan få rom. Muligheten for et tilstedeværende «jeg» i noen dokumenter er tilgjengelig og kan nyansere stammespråket.

Dette temaet representerer et reelt og i verkstedet dyptfølt dilemma med tanke på deres framtidige yrkesutøvelse. Diskusjonene i kombinasjon med analysene blir viktige i prosessen med å øke forståelsen for at måten klientene og deres situasjon ordlegges på ikke nødvendigvis må ta utgangspunkt i fagspråkets mange maktstrategier. Det finnes ikke noen klare svar på dette dilemmaet, bare en språklig bestrebelse vi ønsker at studentene skal gjøre til sin.

### **Dialogen mellom lærerne**

Humor er viktig for å skape «takhøyde». Vi lærere bruker humor fordi det ligger oss nær, og fordi formen er god som ingrediens i de fleste samvær. Vi er oss også bevisst at det bidrar til en frimodig stil i verkstedet. Basert på at vi lærere kjenner hverandre godt, kan vi kommunisere åpent og også utfordre hverandre foran klassen. Vi tillater oss innimellom et skeivt og lattermildt blick på den andre: Om en av oss snakker for lenge, om vi avsporer, om vi foregriper det som bør vente. Vi spør etter den andres kommentar til det som blir sagt av en selv eller andre, eller hver av oss overtar baller fra den andre - «det kan også sies på denne måten -». Det å være to lærere er et uvurderlig gode nettopp fordi den andres «synsoverskudd» (Bakhtin, 1984) bidrar til at hver av lærernes personlige stil og kompetanse blir synligere i klassen. Det viser seg etter hvert at denne «ekspressiviteten», i betydningen «*talaren sitt subjektive, emosjonelt-evaluerande forhold til det tematiske innholdet i ytringa*» (Bakhtin 2005, 27) ansporer studentene og blir gjeldende som verkstedets «tone».

En av dagene blir vi lærere dypt uenige om et sentralt faglig spørsmål<sup>3</sup>, som samtidig er et vanskelig spørsmål i nettopp den øvelsen vi holder på med. Dette blir klart for en av oss mens den andre redegjør for sin forståelse på tavla. Den uenige læreren sier lite for å gripe inn, men ansiktsuttrykket lukkes merkbart: «... kroppens gestus kan si deg langt mer enn et utsagn» (Nerheim, 1996, s. 319). En av studentene målbærer sin tvil om hvorvidt analysen på tavla «holder vann». Hun støttes på en noe vag måte av læreren som er enig med henne. Det er vanskelig å sette fingeren på hvorfor akkurat denne situasjonen oppleves «farlig» av begge lærere. Det oppstår et brudd i dialogen mellom lærerne som forplanter seg i verkstedet. Vi glipper det vi vil med verkstedet, nemlig å la ulike «stemmer» og perspektiver bli hørt og brytes mot hverandre. Vi lærere diskuterer situasjonen og det faglige spørsmålet i dagene som kommer, utenfor verkstedet. Når vi er tilbake i verkstedet, tar vi opp uenigheten som oppsto og redegjør for synspunktene. Studenten som hadde reist tvil får støtte for sitt. Denne episoden representerer et brudd i dialogen og fungerer som en påminnelse om at relasjoner ikke alltid er «gode» eller enkle å være i – en viktig lærdom både for lærere og framtidige barnevernspedagoger. Fordi vi tar «oppklaringen» tilbake til klassen og på denne måten i ettertid er i stand til å problematisere hva som skjedde, fungerer erfaringen sammensveisende. Den understreker på sett og vis at vi prøver – men ikke alltid klarer – å opprettholde tilliten og ivareta det ansvaret vi har for hverandre i fellesskapet. Hendelsen er et eksempel på at når balansen i dialogen mellom lærerne forrykkes, kan det oppleves som å komme på defensiven, og dette tillitsløse feltet initierer maktutøvelse som ryggmargsrefleks.

Verksted eller tradisjonell forelesning – det eksisterer alltid et maktforhold mellom lærere og studenter. Noen ganger gjør det lærere til «fundamentalister» og noen ganger bringer det studenter tilbake til puberteten. Vi etterstreber å synliggjøre denne makten på humoristisk vis med det for øye å dempe dens negative virkninger. Vi «erter» studentene ved å bruke grunnskolens begreper som «hjemmelekse» eller «høring» og omtaler stundimellom oss lærere som «de voksne». Studentene ler litt av oss. (Også) på denne måten kan makt erkjennes, mens virkningen dempes (Skagen, 2001).

Dialogen mellom deltakerne og tekstene og tekstene imellom

Både for øvelsene i verkstedet og for øvelsene mellom hver samlingsdag, blir det valgt ut sentrale tekster enten fra deres studiepraksis eller fra deres framtidige yrkespraksis. Eksempler på det første er pensumsartikler der blant annet begrepsbruk skal sette dem på sporet av tekstens konstituering av «den andre» og tekstens kunnskapsposisjoner. Eksempler på ordsetting av «den andre» er autentiske meldinger til barnevernstjenesten, journalnotater og saksbehandlers omtale av barn i intervjumateriale. Hver dag introduseres noen språkanalytiske begreper som studenter og lærere skal ta i bruk i «hjemmelekse» for å komme på sporet av sjanger, skri-versynsvinkler eller selvautorerende ord («stammespråk»), for å nevne noe. De analytiske begrepene repeteres vedvarende når studenter og lærere «høres» i hjemmelekse neste gang og i diskusjonene som følger. Begrepene vi tar fram skal være gode redskaper for det analytiske arbeidet som skal gjøres mellom dagene vi samles.

Etter at studentene har analysert fram hvordan barnet framstilles i teksten, om synsvinkelen er innenfra eller utenfra, hvem teksten kommuniserer med osv., får de i oppdrag å reformulere de samme tekstene eller deler av dem. Vi ønsker å bidra til dialogen mellom tekstene fordi vår merviten blir mer tilgjengelig for dem når de selv har gjort øvelsene og derfor kan vurdere resultatet på kompetent vis.

Det følgende er et eksempel: Først et utsnitt av en autentisk melding til barnevernet og så et utsnitt av reformuleringen vi foretok i verkstedet:

*«I løpet av høsten har jenta blitt mer urolig, og har hatt økende sinne- og frustrasjonsutbrudd som går utover andre barn og voksne. Hun slår umotivert, og prøver grenser hele tiden. Selv i grupper med 1–2 barn vil hun ha kontroll over leken og lager sin egen agenda. Hun har til tider ikke ro til å holde en lek eller holde på lekekamerater, selv ikke med en voksen til stede [ . . . ]»*

*«I løpet av høsten har vi oppfattet jenta som mer urolig ved at hun blir sint og virker frustrert, noe som påvirker andre barn og voksne. Hun slår uten at vi forstår hvorfor og hører ikke på oss når vi prøver å stoppe henne. Det ser ut for oss som om hun, selv i små grupper med 1–2 barn, vil bestemme over de andre i leken og over lekens regler. Det virker som om hun ikke klarer å konsentrere seg i lek, heller ikke når det er en voksen til stede [ . . . ]»*

Hver gang studentene har lagt fram sine «oversettelser» for verkstedet, legger vi fram våre. Vi har etterstrebet å gi teksten mer forbehold. Vi har også gjort språket mer hverdagslig. Vi spør om uroen for barnet dempes ved reformuleringene? Oppfatter de barnas situasjon som mindre urovekkende? Studentene svarer benektende. Det gjør de også på spørsmålet om hvorvidt det hverdagslige språket har gjort tekstene «mindre faglige».



Hva vil vi oppnå med å legge fram våre egne reformuleringer? Kan ikke vår merviten – våre tross alt «overlegne» ferdigheter – bidra til å spre en følelse av å komme til kort? Det kan godt hende at mismot der og da er en bieffekt fordi de selv bedømmer å ha kommet til kort for litt siden da de la fram sine reformuleringer. Imidlertid dveler vi ved valgene vi har tatt. Vi problematiserer forskjellige alternativer vi har utelatt – vi lar de forskjellige formuleringene «snakke sammen». Vi legger vekt på at det er mange mulige innganger til analyser og reformuleringer. Studentene er konsentrerte om denne «gjennomsiktige» analysen. I diskusjonene etterpå formidles noen ganger opplevelsen av å ha forstått noe nytt. Strevet og detaljeringen i øvelsene kan av og til synes å lede til aha-opplevelser av ny innsikt.

### **«Å stå til svars»: Dialog som etisk anliggende**

Første dag presenteres verkstedets etiske fordring i tråd med Bakhtins makroforståelse av dialogen: Hvordan ordlegge «den andre» og samtidig bevare respekten for «den andres» fremmedhet? Vi inviterer til en samtale om termen «fremmedhet». Hva innebærer det å betrakte våre medmennesker som «fremmede» for oss? Noen av studentene synes «fremmedhet» er et for stort ord som de vil reservere for totalt ukjente. «Vi kjenner jo de vi kjenner! Våre klienter forblir heller ikke fremmede for oss.» Eller kanskje «fremmed» er et for høytidelig ord, som i bruken skaper avstand til heller enn respekt for andre? «Fremmedkulturell» skaper angst for det ukjente heller enn nysgjerrighet overfor «den andre», hevdes det. Samtalen bølger.

Vi lærere framhever dette som gode og relevante innvendinger. Konsensus er ikke dialogens mål – språklig bevissthet handler ofte om at noen stusser over språket i bruk. Sammen utvikler vi en lydhørhet for at ordet «fremmed» symbolsk kan sette oss på sporet av en holdning til medmennesker som enestående, gåtefulle og mangfoldige heller enn «skapt i det bildet» vi ganske fort får av dem. Språk som habitus, som måten vi er i verden på, har denne etiske dimensjonen.

Vi starter hver av de påfølgende dagene med å knytte våre øvelser til undersøkelsen av denne etiske fordringen som er vårt felles anliggende. Hele tiden tar vi utgangspunkt i at alle i rommet kan bidra med betydningsfulle erfaringer om at det å fortolke og ordlegge andre kan være krenkende. Vi spør vedvarende etter disse erfaringene i forbindelse med øvelsene, og vi formidler våre egne. Denne erfaringsbaserte medskapningen gjør at vi finner fram til og vedlikeholder studentenes engasjement og konsentrasjon. Studentene har foregående semester vært i yrkespraksis i barnevernet, og noen ganger er det såre, sterke historier om verbale eller skriftlige krenkelser som formidles. Vi dveler ved erfaringene, og utfordrer oss selv og studentene til å navngi hva det analytisk kan handle om. Hva er maktstrategiene i denne ytringen/teksten? Hva oppnår skriveren ved bestemte språklige virkemidler, og hva går tapt? Hvordan gjøre faglige vurderinger åpnere for leserens undring? Hvordan uttrykke seg autoritativt skriftlig uten bastant å slå fast hvordan mennesker «er»?

### **Tillit i klasserommet – mistillit til tekstene?**

Jeg stilte innledningsvis spørsmål om hvordan man som lærer kan bidra til å skape et sosialt rom som inviterer til dialog om teoretiske og praktiske språklige ferdigheter. I den videre

drøftingen skal jeg konsentrere meg om noen sentrale aspekter ved mine erfaringer med dialogen som en teoretisk posisjon som kan belyse deltakernes læring.

Tillit og mistanke til ytringer og tekster henviser til et metodisk veiskille innenfor kvalitativ forskning (Sullivan, 2012), som også er relevant for forholdet mellom faglig kunnskap og pedagogisk prosess i min sammenheng. Møter man i fortolkningen av ytringer og tekst materialet med et tillitsfullt utgangspunkt på søk etter de erfaringer og den mening autor, det skrivende jeg-et, ønsker å formidle? Eller søker man å isolere teksten fra skriverens intensjoner med den, og undersøker med et kritisk blikk hva teksten *gjør*, hvilken funksjon den har og de motsigelser den rommer? Med andre ord: Rettes oppmerksomheten mot at teksten oppstår i skriverens vilje og kontekst eller mot den makt teksten utøver som *tekst* (Sullivan, 2012, s. 13)?

På den ene side understrekes det i denne artikkelen at i et fellesskap som skal fremme læring, må dialogens ulike aspekter springe ut av en grunnstemning av tillit. Læring i et sosialt fellesskap betinger blant annet at «flerstemmige» ytringer ønskes velkommen. Børtnes utlegger Bakhtin (2000) slik:

*«I mine anstrengelser for å bli forstått, bringer jeg mine egne følelser [...] til det ytterste, idet jeg forholder meg dialogisk "ansvarlig" eller responderende for den andre.»*  
(Børtnes, 2001, s. 102–103)

Følelser bidrar på en fundamental måte til å gi våre tanker og handlinger retning – de organiserer vår forståelse (Jensen, 1999, s. 8; Lorentzen, 2011, s. 119). Det å handle i tillit og ta ansvar for «den andre» i den aktuelle situasjonen, henger nært sammen. Tillit til andres ansvarlighet er ikke sammenfallende med å søke konsensus; kanskje det tvert imot handler om at når jeg ytrer meg «på tvers», når noe «knirker» i min forståelse, kan jeg løfte det fram i fellesskapet, og mine ytringer kan få stå ved siden av andres (Bakhtin, 1990). Som jeg har vist, kan dette tillitsfundamentet også svikte – det kan oppstå brudd i dialogen. Men på den andre siden, når kompleksitet og brudd i dialogen erkjennes, får også flere «stemmer» plass i rommet. Mange ganger i løpet av verkstedet opplevde vi at «opposisjon» både i sin opprinnelige betydning – å være stilt overfor hverandre ansikt til ansikt – også kunne sammenfalle med den hverdagslige betydningen av ordet, det å ha ulike synspunkter eller rett ut være uenig om sak (Børtnes, 2001). Ved å bruke tavla til å synliggjøre ulike ytringer og posisjoner, og understreke at de kunne stå ved siden av hverandre, drev denne uenigheten samtalen framover.

På den andre siden er verkstedets tekstanalytiske metoder nettopp basert på mistenksomhet og rettet mot å øke bevisstheten om hvordan makt utøves gjennom ordlegging av «den andre» i barnevernets dokumenter. Tekstene vi arbeider med «dekonstrueres» for å avtvinge dem måter de kan oppfattes krenkende på. Makten leses ut av teksten – det er for oss irrelevant om den er intendert eller ei fra skriverens side. Ifølge Sullivan (2012, s. 17) er det å fortolke og forstå med utgangspunkt i Bakhtins dialogbegrep også preget av en dobbelthet mellom «tillit» og «mistanke». Et særpreg ved Bakhtins tilnærming er blant annet hans utgangspunkt – forholdet mellom selvet (autor) og «den andre». Han er opptatt av det etiske, av autors ansvar overfor «den andre», og han vektlegger autors intensjon og ytringenes/

tekstenes ekspressivitet, «stil» og emosjonalitet (Bakhtin, 2005, s. 27). Sånn sett kan inspirasjonen fra Bakhtin forene verkstedets kritiske tilnærming til barnevernets tekster, med vekten på tillitsbasert dialog i prosessen.

### Lærerens posisjon

Studenter trives med lærere som formidler engasjement og som viser sin begeistring for det de selv holder på med. De trives med «ekspressivitet» (Bakhtin, 2005).

I den offentlige utredningen Frihet med ansvar (NOU, 2000) som lå til grunn for Kvalitetsreformen i høyere utdanning, skiller det mellom *de fødte pedagoger* og de såkalte *undervisningsentusiaster*. De førstnevnte hevdes ofte å ha sin egen stil og kan bryte helt elementære normer for undervisningsmetodikk uten at det går utover studentenes læringsutbytte (NOU 2000:14, s. 200). Studentene smittes av lærerens faglige begeistring. For undervisningsentusiasten kan formidling av merviten fort bli en ikke-kommunerende monolog der undervisningen ses som en plan som skal gjennomføres. Nettopp denne formen preger tradisjonelt mange auditorium med notatskrivende studenter.

Nettopp antall studenter i rommet gjør denne todelingen av undervisningskompetanse til en lettvtint kategorisering. Et engasjert forhold til eget fag og en fri og utvungen lærerrolle står ikke i motsetning til pedagogisk form. De fleste lærer seg noen pedagogiske knep, samtidig som de fleste har et dypt engasjert forhold til eget fag. Kan dikotomiseringen likevel åpne for noen tanker om lærerens mulighet til å skape det sosiale rommet for læring som er denne artikkelens anliggende?

Det hevdes at de fødte pedagoger er lærere som mestrer formidlingssituasjonen ut fra sine personlige egenskaper (NOU 2000:14, s. 200). Er det nødvendigvis snakk om personlige egenskaper? Lærere som er engasjerte i spørsmålene det faglige stoffet reiser, «samtaler» ofte med sin egen interesse/forskning i undervisning. «Dialogen» med stoffet opprettholdes ved at utforskningen av og spørsmålene til det faglige *fortsetter* i en undervisningssituasjon. Å formidle har i seg nettopp denne muligheten til å arbeide videre med eget stoff. Ved å verbalisere og forsøke å finne studentene «hjemme», blir man faglig klarere i det som «på studerkammeret» er en indre dialog med egne og andres ytringer innenfor faget. Denne samtalen om faget som foregår «i eget hode» fanger studentene opp. De forstår seg som innlemmet i en treleddet samtale – mellom læreren og fagfellesskapet og dem selv. Både læreren og studentene retter oppmerksomheten mot et felles anliggende utenfor relasjonen mellom dem. Det faglige fenomenet læreren formidler er et «saksforhold» læreren bryr seg om (Skjervheim, 2002). Læreren inviterer studentene til en «samtale» med henne om faget. Fordi læreren har en indre dialog med fenomenet, kan hun utdype og videreutvikle egen kunnskap ansporet av studentenes spørsmål, motstand og gryende forståelse. Studentene griper umiddelbart at det ikke er en fasit som legges fram for dem, men et problem eller fenomen som under et arbeid – et arbeid de kan ta del i.

Om vi aksepterer dikotomiseringen, er altså motsatsen den såkalte undervisningsentusiasten (NOU, 2000:14, s. 200). For denne læreren er hovedspørsmålet hvordan hun kan lære bort faget ved å tilrettelegge for enveis, systematisk læring. Kunnskapsformidling blir monolog og kunnskap blir framstilt som «opplest og vedtatt». Denne relasjonen kan

i tråd med Skjervheim (2002) forstås som «toleddet»: lærerens undervisning og denne undervisningens metodikk på den ene siden, studentenes læring og hvor mye de får med seg på den andre. Lærer og studenter arbeider ikke med en felles «sak» som overskrider (og kanskje underordner) at det er en undervisningssituasjon. Lærerens rutinerte oppmerksomhet rettes mot det faglige temaet, mens hovedinteressen er innretningen mot studentenes forutsetninger. Skal noe læres bort «enveis», fra kateter til auditorium, må man tilstrebe å gi problemet/fenomenet «fast form», systematisk og noen ganger forenklet klarhet.

Kanskje er det slik at auditoriet i hovedsak krever monologen som læreres yringsform? I så tilfelle kan verkstedsundervisningens dialogiske muligheter kun inspirere der mulighetene legges til rette på strukturelt nivå.

### Avslutning

Det er nyskapende på bachelornivå å initiere et verksted om makten i det faglige språket. Det finnes meg bekjent ikke annen undervisning om dette emnet på bachelornivå. Det at hvordan vi gir mening til fenomenene er avhengig av hvordan vi språksetter dem, gir forståelse av språket som bryter med tanker om språket som en nøytral og objektiv avbildning eller representasjon av fenomenene (Engebretsen, 2006, 2007; Glomnes, 2001; Aaslestad, 2007). Hvordan vi omtaler barn og foreldre, konstituerer samtidig vår forståelse av deres egenskaper, situasjon, strev og liv. Det er avgjørende for kvaliteten på barnevernspedagogers yrkesutøvelse at de er i stand til å problematisere hvordan de omtaler klienter i skrift og tale.

Som en student sier i evalueringen: «Vi har blitt opptatt av både det store og det lille i språket samtidig.» Å analysere hvordan tekster konstituerer barn, ungdom og foreldre ved å ordsette dem på bestemte måter, har sammenheng med menneskers etiske ansvar for hverandre. Det store og det lille i språket.

### Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 173–194). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Det dialogiska ordet*. Bokförlaget Anthrosos.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Ariadne.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.
- Bjørnebekk, W. (2010). Utfordringer for utviklingen av et kunnskapsbasert barnevern. *Fontene forskning*, nr. 1, 91–103.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91–105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academic Press.

- Dysthe, O. (1999). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105–135). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). «Skriv alt du vet om ...». Bruk av mikrooppgaver i undervisningen. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste* (s. 177–194). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Engebreetsen, E. (2006). *Barnevernet som tekst. Nærlesning av utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Universitetet i Oslo: Det humanistiske fakultet.
- Engebreetsen, E. (2007). *Hva sa klienten? Retorikken i barnevernets journaler*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Glomnes, E. (2001). *Alt jeg kan si: språk, virkelighet og subjektets stemme*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Gording Stang, E. (2007). *Det er barnets sak. Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernslovens § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, C. J. (1997). *Social Work as Narrative*. London: Ashgate.
- Iglund, M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhael Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, K. (2000). *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 5–11). Oslo: Gyldendal.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære og sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 37–51). Oslo: Gyldendal.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2011). *Ansvar og etikk i miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lycke, K. H. (2006). Å lære i grupper. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste* (s. 141–154). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Møller Andersen, N. (2002). *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk forlag.
- Nerheim, H. (1996). *Vitenskap og kommunikasjon* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger (NOU) 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Nybø, E. (2006). *Barnet i teksten. En studie av språk og fortellermåter i tekster om barnevern*. Høgskolen i Oslo: Masteroppgave.
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 197–218). Oslo: Abstrakt forlag.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. *Mennesket* (s. 20–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjær Ulvik, O. (2005). *Seinmoderne fosterfamilier: En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Universitetet i Oslo: Psykologisk institutt.
- Skjær Ulvik, O. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(12), 1148–1154.
- Skodvin, A. (2006). Mellom kateter og kaos. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste* (s. 125–139). Oslo: J.W. Cappelens forlag.

- Skorpen, B. & Johansen, M. S. (2011). Velviljens språk. Om brukermedvirkningsdiskursen i barnevernet. I H. Jarning (Red.), *Dyktighet og kyndighet* (s. 9–19). HiO-rapport, nr. 19.
- Skorpen, B. & Johansen, M. S. (2012). Barnet i meldingsteksten. *Fontene forskning*, nr. 1, 33–43.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltagelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sullivan, P. (2012). *Qualitative data analysis using a dialogical approach*. London: Sage.
- Øiestad, G. (2006). *Kritikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aaslestad, P. (2007). *Pasienten som tekst: Fortellerrollen i psykiatriske journaler*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Noter

- 1 Etter den franske filosofen Derrida.
- 2 *På Ørnetuva* (Hauge, 1961).
- 3 I forbindelse med å analysere fram skriverens synsvinkel i en bestemt tekst.