

Odin Fauskevåg

Lesing som anerkjennelse – den manglende dimensjonen i PISAs begrep om leseferdighet

Abstract

This article discusses the PISA framework's concept of reading. The main argument is that PISA's cognitive approach to literacy only to a small extent captures the normative dimension of reading. Consequently, the test fails to reflect key aspects of literacy, such as identity, identity formation and the ability to participate in society on a deeper level. The argument is based on a normative or moral conception of meaning and reading comprehension, based on Hegel's concept of recognition.

Nøkkelord

Leseferdighet, reading literacy, lesekompetanse, anerkjennelse, mening, normativitet, identitet

Innledning

De siste ti-årene har sett en sterk økning i måling av undervisningsresultat i de skandinaviske landene. En konsekvens av dette har blitt at standardtester som PISA og PIRLS har hatt stor innflytelse på leseopplæringen. I Danmark er det for eksempel innført prøver i grunnskolen som en følge av PISA-resultatene og et mål om at Danmark skal være blant de 5 beste på PISA-rankingen.¹ I Norge har PISA-testen kanskje fått enda større innvirkning ved at den siste læreplanen (LK06) har adoptert PISAs lesemodell. Både selve leseopplæringen og måling av leseferdighet på årlige nasjonale prøver skjer ut fra PISAs og PIRLS definisjoner av leseferdighet.² I Sverige blir testing av elever i den svenske grunnskolen forklart med påvirkning fra PISA- og PIRLS-testene.³ Med det gjennomslaget PISA har, er det viktig å avklare om undersøkelsen måler elevenes ferdigheter på en adekvat måte.

1 S. Breakspear, "The Policy Impact of Pisa: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance," in *OECD Education Working Papers* (OECD, 2012); Michael Tengberg, "National Reading Tests in Denmark, Norway, and Sweden: A Comparison of Construct Definitions, Cognitive Targets, and Response Formats," *Language Testing* (2015).

2 Astrid Roe et al., "Tilnæringer Til Et Teoretisk Rammeverk for De Nasjonale Prøvene I Lesing," *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90 ER, no. 05 (2006); Atle Skaftun, *Å Kunne Lese: Grunnleggende Ferdigheter Og Nasjonale Prøver*, vol. nr 165 (Bergen: Fagbokforlaget, 2006).

3 Breakspear, "The Policy Impact of Pisa"; Tengberg, "National Reading Tests".

Odin Fauskevåg, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
E-mail: odin.fauskevag@svt.ntnu.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 18-39

En viktig kritikk av PISA er at den måler elevenes ferdigheter uten å ta hensyn til kontekst.⁴ Skal for eksempel leseferdighet kunne sammenlignes over landegrenser, kan tekstene elevene testes i ikke ha noen form for lokal eller nasjonal kontekstuell forankring. Denne artikkelen kan sees på som en variant av denne kritikken fra et filosofisk perspektiv. Den tematiserer PISA-rammeverkets manglende normative forankring av leseferdighet.

Første del av artikkelen kontrasterer PISA-testens kognitiv-psykologiske rammeverk med et normativt begrep om lesing. PISAs kognitive tilnærming ser leseren som en aktiv medskaper av tekstens mening. Forståelsen av teksten er en funksjon av subjektive og kognitive dimensjoner ved leseren, og disse dimensjonene forsøker PISA-testen å fange opp. I kontrast til dette drøfter jeg et normativt begrep om mening basert på Hegels begrep om anerkjennelse. Tanken er at meningsskapning ikke bare handler om aktiv konstruksjon, men også om evnen til å la seg personlig berøre og forplikte av teksten. Denne meningsdimensjonen er normativ: Det er ikke bare teksten som blir konstruert av leseren, men leseren selv som blir konstruert av teksten.

Andre del av artikkelen drøfter to konsekvenser av PISA-rammeverkets manglende normative dimensjon. For det første fanger ikke PISA opp leseprosessens potensielle identitetsdannende funksjon. Testen måler elevenes refleksjon over teksten, men ikke i hvilken grad de greier å bruke tekster til å reflektere over seg selv og egen virkelighetsforståelse. For det andre vil PISA ikke fange opp lesingens rolle når det gjelder deltakelse i, og konstituering av, menneskelige fellesskap.

Hvilke dimensjoner ved leseferdighet måler PISA?

Den behavioristiske bakgrunnen

PISAs kognitivt orienterte rammeverk kan sees som en reaksjon på behaviorismens tilnærming til lesing. Fram 1970-tallet var den dominerende når det gjelder testing og måling av leseferdighet i USA.⁵ Den behavioristiske lesemodellen forstår det å lese hovedsakelig som en analytisk ferdighet. Å kunne lese innebærer å utføre bestemte kognitive operasjoner av ulik kompleksitet. Enkle kognitive operasjoner er for eksempel det å identifisere, lagre og huske spesifikk informasjon fra en tekst. Komplekse kognitive operasjoner kan være analyse og syntese, der informasjon blir satt sammen til nye strukturer og mønstre. Dette

4 Svein Sjøberg, "Oecd, Pisa, and Globalization: The Influence of the International Assessment Regime," in *Education Policy Perils Tackling the Tough Issues*, ed. Christopher H. Tienken and Carol A. Mullen (Routledge, 2016).

5 Janice A. Dole et al., "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction," *Review of educational research* 61, no. 2 (1991); P. David Pearson and Diane N. Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension. A Review of Practices – Past, Present and Future," in *Children's Reading Comprehension and Assessment*, ed. Scott G. Paris and Steven A. Stahl (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 2005); Helge I. Strømsø, "Høytlesing, Hurtiglesing Og Leseforståelse – En Historie Om Lesing Og Forskning Om Leseforståelse," in *Leseforståelse*, ed. Ivar Bråten (Oslo: Cappelen, 2007).

synet på lesing var inspirert av Blooms (1956) taksonomi over kognitive ferdigheter.⁶ Å bli en bedre leser, handler om å kunne å utføre kognitive operasjoner av økende kompleksitet.

Utrente lesere tilegner seg et sett av hierarkisk strukturerte delferdigheter som sekvensielt bygger opp evnen til forståelse. Straks ferdighetene er blitt mestret, blir leserne betraktet som eksperter som forstår det de leser.⁷

Å måle lesekompetanse i lys av det behavioristiske teorigrunnlaget, handler om å måle kompleksiteten av informasjonen leseren greier å hente ut av teksten. En utrent leser vil bare greie å hente ut enkel faktainformasjon fra teksten. En god leser vil i kunne utføre mer komplekse kognitive operasjoner, som det å trekke slutninger og å identifisere hovedideen i teksten.⁸

Denne behavioristiske tilnærmingen til lesing innebærer en bestemt forståelse av leser, tekst og leseprosess til grunn. Leseprosessen ble forstått som «et sett med adskilte ferdigheter som kan læres isolert».⁹ I tråd med Bloom (1956), var disse ferdighetene først og fremst analytiske. Andre dimensjoner ved leserens subjektivitet, som leserens kunnskaper, verdier og holdninger, ble ikke sett som relevante for tekstens mening. Tekster blir betraktet som objekt med et gitt, definert meningsinnhold, og det å lese reduseres til prosessen med å hente ut meningen som allerede ligger i teksten: «Meningen er iboende i selve teksten, og målet til leseren er å reprodusere denne meningen».¹⁰

Den kognitive tilnærmingen til lesing

Fremveksten av kognitiv psykologi på 60- og 70-tallet endret både psykologifaget og forståelsen av hva lesing er.¹¹ En grunnleggende antagelse er at mening ikke ligger som noe iboende og gitt i virkelighetens objekter, men skapes av menneskets formålsrettede handling og tenking. Psykologifaget fikk dermed en ny retning. Dets objekt er ikke bare atferd eller formal-analytiske kognitive prosesser, men «å oppdage og beskrive meningene som mennesket skapte i deres møte med verden, og deretter å foreslå hypoteser om hvilke menings-skapende prosesser som var involvert».¹² Mennesket prosesserer ikke bare virkelighetens mening, men er med å skape den. Et tidlig eksempel på denne endringen av psykologifaget er skjemateori. Denne retningen vokste fram på 1960-talet og legger til grunn at kunnskap

6 B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (New York: McKay, 1956); Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension".

7 «Novice readers acquire a set of hierarchically ordered subskills that sequentially build toward comprehension ability. Once the skills have been mastered, readers are viewed as experts who comprehend what they read.» Dole et al., 241.

8 Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension", 23.

9 «a set of discrete skills that can be taught in isolation» Joanne Larson and Jackie Marsh, *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching* (London: Sage, 2005), 5.

10 «Meaning resides in the text itself, and the goal of the reader is to reproduce that meaning.» Dole et al., 241.

11 Ibid.; Pearson and Hamm.

12 "Its aim to discover and describe the meanings that human beings created out of their encounters with the world, and then to propose hypotheses about what meaning-making processes were implicated." Jerome S. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990), 2.

blir strukturert av kognitive skjema skapte av erfaringer mennesket gjør i møte med virkeligheten. Menneskets subjektivitet påvirker altså virkelighetens mening. Menneske med ulik erfaringsbakgrunn vil utvikle ulike skjema og vil konstruere virkeligheten som meningsfull på litt ulik måte.¹³

For forståelsen av leseprosessen medførte den kognitive dreiningen at leserens subjektivitet kommer i sentrum. Tekstens mening ligger ikke iboende i teksten, men konstrueres i møtet mellom leser og tekst. Meningen må forklares som en funksjon av leseren skjema, for eksempel leserens kunnskaper og kulturelle bakgrunn.¹⁴ Sammenlignet med behaviorismens analytiske lesebegrep, innebærer dette en mer kompleks kvalitativ og kontekstuell forståelse av leseprosessen: «Forståelse er ikke et enhetlig konstrukt. Mange ulike prosesser er inneholdt i den vide tingen som kalles 'forståelse', og 'forståelse' skjer svært ulikt for ulike typer tekster, ulike emner og ulike formål for lesingen.»¹⁵ Leseforståelsen, tekstens mening, blir påvirket av egenskaper ved leserens subjektivitet, som leserens forkunnskaper om tekstens emne, sjangerforståelse eller holdninger til lesing. Skal leseferdighet måles på en adekvat måte, må testen fange opp slike kvalitative og subjektive dimensjonerer ved leseren.

PISAs kognitive rammeverk for lesing

PISA-rammeverket er i hovedsak basert på kognitiv teori. PISA forstår tekstens mening som konstruert av leseren, og konstruksjonen påvirkes av egenskaper ved leseren, teksten og konteksten:

Kognitivt-baserte teorier om leseferdighet [reading literacy] legger vekt på lesingens interaktive vesen og det konstruktive ved forståelse [...] Leseren skaper mening ved å respondere på teksten ut fra tidligere kunnskap og en rekke holdepunkter fra tekst og situasjon som ofte er sosialt eller kulturelt avledet. Når leseren konstruerer mening, bruker han eller hun ulike prosesser, ferdigheter og strategier for å fremme, overvåke og opprettholde forståelse. Disse prosessene og strategiene forventes å variere med kontekst og formålet [med lesingen]¹⁶

Å forstå en tekst handler altså om å aktivt skape, og ikke bare analytisk prosessere, tekstens mening. Forståelsen av at leseren bidrar til tekstens mening, utgjør en vesensforskjell til den behavioristiske tilnærmingen til lesing.

13 Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension", 30.

14 Ibid.

15 «Comprehension is not a unitary construct. There are many different processes entailed in the broad thing called 'comprehension,' and 'comprehension' proceeds very differently for different kinds of text, different topics and different reading purposes." Neil K. Duke, "Comprehension of What for What: Comprehension as a Nonunitary Construct," *ibid.*, 93.

16 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework* (Paris: OECD, 2013), 60-1. «Cognitive-based theories of reading literacy emphasize the interactive nature of reading and the constructive nature of comprehension [...]. The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived. While constructing meaning, the reader uses various processes, skills and strategies to foster, monitor and maintain understanding. These processes and strategies are expected to vary with context and purpose [...].»

Hvordan PISA faktisk og konkret forstår leseferdighet, er avhengig av operasjonaliseringen av lesebegrepet. I tråd med kognitiv teori forstår PISA leseferdighet som «et multidimensjonalt domene».¹⁷ Domenet blir operasjonalisert i tre variabler: «lesesituasjoner» (*situations*), «tekst» (*text*) og «aspekt» (*aspects*). Til sammen utgjør disse variablene konstruert leseferdighet (*reading literacy*).¹⁸ De avgjør «testdesignet og, til syvende og sist, målet på studentenes ferdigheter som kan samles inn og bli rapportert».¹⁹

Variabelen «aspekter» måler de analytisk-kognitive prosessene som leseferdighet består av: «den kognitive tilnærmingen som bestemmer hvordan leseren griper an en tekst»²⁰. Denne variabelen er videreføringen av den behavioristiske tilnærmingen, og skal fange opp tre kognitiv-analytiske prosesser: «å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».²¹ De to første prosessene handler om å finne eksplisitt og implisitt uttrykt informasjon i teksten. Det siste refleksjonsaspektet handler om å bruke informasjon «hentet utenfor teksten og [å se] teksten i lys av dette. Det kan være personlige erfaringer, meninger, holdninger eller sakkunnskap og ideer om det gjeldende fagfeltet.»²²

I de to andre variablene er den kognitive tilnærmingen tydeligere. De skal fange opp hvordan kvaliteter ved leserens subjektivitet eller intensjonalitet og kontekst påvirker leseforståelsen. Variabelen «lesesituasjoner» skal fange opp hvordan leseforståelsen påvirkes av «kontekster og formål som lesingen skjer innenfor».²³ Konkret skjer dette ved at PISA-prøven inneholder tekster skrevet for ulike formål, nemlig personlige, offentlige, utdannings- eller yrkesmessige art. Variabelen «tekst» skal fange opp hvordan leseforståelse kan variere med av tekstformat og -type. På testen møter elevene blant annet tekster på papir og på skjerm og fortellende og argumenterende tekster.²⁴ Disse variablene forsøker altså å fange opp hvordan lesersubjektets beherskelse av kvalitative dimensjoner ved tekst og kontekst påvirker tekstens meningsinnhold.

Også i sitt operasjonaliserte begrep om leseferdighet har PISA en klar kognitiv tilnærming til lesing. Testen forsøker å fange opp hvordan leseforståelsen varierer med leserens subjektivitet, som formålet med lesingen og leserens beherskelse av tekstens emne, struktur og kontekst.

17 Ibid., s. 62. «a multidimensional domain».

18 PISA-testens leseskår er et resultat av disse tre variablene. Men PISA 2009, som hadde ekstra fokus på lesekompetanse, inkluderte i tillegg to andre instrument: Et for å måle elevenes engasjement for lesing, og et annet for å måle bruk av lesestrategier (*Pisa 2009 Assessment Framework* (Paris: OECD, 2009), s. 22-23.)

19 *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 62. «the test design and, ultimately, the evidence about student proficiencies that can be collected and reported.»

20 Ibid. «the cognitive approach that determines how readers engage with at text»

21 Marit Kjærnsli and Rolf V. Olsen, *Fortsatt En Vei Å Gå : Norske Elevers Kompetanse I Matematikk, Naturfag Og Lesing I Pisa 2012* (Oslo: Universitetsforl., 2013), 180.

22 Marit Kjærnsli and Astrid Roe, «På Rett Spor. Norske Elevers Kompetanse I Lesing, Matematikk Og Naturfag I Pisa 2009,» (Universitetsforlaget, 2010), 52.

23 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 62. «context or purposes for which reading takes place»

24 Kjærnsli and Roe, «På Rett Spor», 38-9.

Meningens normative grunnlag

Både det kognitive, og i mindre grad det behavioristiske, teorigrunnlaget til PISA er henta fra psykologifaget. I det følgende argumenterer jeg for at denne psykologiske tilnærmingen gir et ufullstendig bilde av leseprosessen og elevenes leseferdigheter. Utgangspunktet for denne kritikken er den idehistoriske forbindelsen mellom kognitiv psykologi og tysk idealistisk filosofi.²⁵ Kognitiv psykologi beskriver de subjektive prosessene som meningsdannelse innebærer, og har sin parallell i en grunntanke i Kants filosofi: Bare i den grad virkeligheten er *tenkt* av mennesket, og slik får en subjektiv, rasjonell, kognitiv, struktur, kan vi forholde oss til en virkelighet av meningsfulle objekter. Samtidig er det en viktig forskjell mellom det psykologiske og filosofiske perspektivet: Kant og Hegel forstår meningsdannelse som uttrykk for normativitet, og dette aspektet er lite synlig i det psykologiske perspektivet. Det antyder en begrensing ved det kognitiv-psykologiske teorigrunnlaget til PISA. Ved å se på sammenhengen mellom meningsdannelse og normativitet i lys av Kant og Hegels tenking, blir en begrensing i PISAs mål på leseferdighet tydelig.

Mening og normativitet hos Kant

En grunntanke i Kants tenking er at all konstruksjon av mening forutsetter evne til å se seg selv som forpliktet og ansvarlig overfor normer. Det er altså en forbindelse mellom normativitet og mening, og dermed til lesing som en meningsskapende prosess. Å tenke, å utføre kognitive operasjoner som setter virkeligheten på meningsgivende begrep, forutsetter evnen til å forholde seg til normer og forpliktelser. Denne evnen kan vi anta dyr mangler. De relaterer seg til virkeligheten i form av instinkter og biologisk funderte stimuli-respons-mekanismer, og derfor er deres virkelighet heller ikke strukturert i form av objekter med begrepslig mening. Denne innsikten formulerer Robert B. Brandom slik:

En av Kants store innsikter er at dommer og handlinger må holdes atskilt fra reaksjonene til enklere biologiske vesen ved deres distinkte *normative* status, som ting vi i en bestemt forstand er *ansvarlige* for. Han forstod *begrep* som de normene som bestemmer hva vi har gjort oss selv ansvarlig for, hva vi har forpliktet oss på.²⁶

Når jeg for eksempel ser en kaffekopp på bordet, så er det jeg som gir tingen denne meningen. At tingen på bordet er en kaffekopp, er en ikke en mening tingen bare har, men blir

25 „Piaget is inconceivable without Kant, Vygotsky without Hegel and Marx“ Bruner, x. Om sammenhengen mellom Kant og skjemateori, se Jeffrey S. Nevid, “Kant, Cognitive Psychotherapy, and the Hardening of the Categories,” *Psychology and psychotherapy* 80 (2007); D. E. Rumelhart, “Schemata: The Building Blocks of Cognition,” in *Comprehension in Teaching* ed. J. T. Guthrie (Newark: 1981).

26 Robert Brandom, *Articulating Reasons : An Introduction to Inferentialism* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2000), 33-4. «one of Kant’s great insights is that judgement and actions are to be distinguished from the re of merely natural creatures by their distinctive normative status, as things we are in a distinctive sense responsible for. He understood concepts as the norms that determine just what we have made ourselves responsible for, what we have committed ourselves to». Se også (Pippin) 2011, 8 Brandom og Pippin hører til en amerikansk, pragmatisk tradisjon som leser Hegel «ikke-metafysisk» som en vide-reføring av Kants kritiske filosofi. Se for eksempel Simon Lumsden, “The Rise of the Non-Metaphysical Hegel,” *Philosophy Compass* 3, no. 1 (2008).

skapt av en kognitiv «handling» jeg gjør. Denne handlingen har en normativ dimensjon: At tingen på pulten er (blir oppfattet av meg som) en kopp, er en subjektiv etablert norm for hvordan slike ting skal forstås og brukes. Det er jeg som strukturerer eller perspektiverer virkeligheten (her: tingen på bordet) på denne bestemte måten. Denne struktureringen (meningen) er jeg ansvarlig for og normativt forpliktet på, og forpliktelsen kommer for eksempel konkret til uttrykk ved at jeg bruker koppen nettopp til å drikke kaffe av og ikke noe annet.²⁷

Begrepene som er involvert i organiseringen av perseptuell erfaring, er også normer som definerer hvordan elementene i perseptuell erfaring bør organiseres (hos Kant først og fremst temporalt organiseres), og dermed fungerer de ikke som gitte psykologiske disposisjoner. Vi er mottakelige for sansbare omgivelser på en normsensitiv måte²⁸

All meningskonstruksjon, all bevissthet, har ifølge Kant en slik normativ form eller et normativt «lag». Selv om vi ofte betrakter virkelighetens mening som noe objektivt og «gitt», er den egentlig et resultat av et menneskelig perspektiv, en bestemt måte å strukturere virkeligheten på. Dette gjør all opplevelse eller konstruksjon av mening til noe normativt, og derfor forutsetter erfaringen av mening, evnen til å kunne forholde seg til normer.

Denne normative meningsdimensjonen er også virksom når man leser og konstruerer tekstens mening. Mange av tekstene man leser, vil kanskje oppfattes som ren informasjon, som «nøytral» mening. Men enkelte ganger leser man tekster som oppfattes som viktige eller betydningsfulle for ens eget, individuelle liv. Man blir «grepet» av teksten; den uttrykker noe man må ta hensyn til og forholde seg til. Fordi meningen her består i opplevelse av *forpliktelse*, har den en tydelig normativ form, og ikke bare en kognitiv eller analytisk. Normativitetens bidrag til tekstens mening kan utdypes ved å se på Hegels videreutvikling av Kants begrep om normativitet.

Normativ mening som anerkjennelse

Hva vil det si å være forpliktet av en norm? Hvordan kan normer strukturere menneskets tenking og handling og dermed hvordan det gir virkeligheten mening? I disse spørsmålene skiller Kant og Hegel lag.

Kant forstår normativ forpliktelse som et resultat av den menneskelige fornuften. I form av forstandskategoriene og hypotetiske og kategoriske imperativ stiller den opp allmenne prinsipper for hvordan vi skal tenke og handle. Det at mennesket rasjonelt innser at slike prinsipper må være gyldige, anser Kant for å ha en normativt bindende og forpliktende kraft.

²⁷ Dette normative grunnlaget for mening er ikke nødvendigvis eksplisitt artikulert i bevisstheten. Mennesket forholder seg primært til en virkelighet av meningsfulle objekter, for eksempel i form av ting, mennesker, tanker og følelser. Men denne meningen oppstår på en *bakgrunn* av normer, prinsipper og begreper som vi uttrykker i våre hverdagspraksiser, og som vi potensielt kan artikulere eksplisitt for oss selv.

²⁸ Robert B. Pippin, *Hegel on Self-Consciousness: Desire and Death in the Phenomenology of Spirit*, Princeton Monographs in Philosophy (Princeton: Princeton University Press, 2011), 24. "The concepts involved in organizing perceptual, experience are also norms prescribing how the elements of perceptual experience ought to be organized (especially in Kant temporarily organized) and so they do not function like fixed physiological disposition. We are responsive of a perceivable environment in norm attentive ways"

Hegel betrakter rasjonelle eller kognitive innsikter som for abstrakte og generelle til å virke bindende og forpliktende på mennesket. Det blir for stor avstand mellom de konkrete praksisene menneskelivet består av og de allmenne prinsippene fornuften stiller opp. Derfor forklarer Hegel normativ forpliktelse som forankret i menneskes konkrete, individuelt levde liv. Brandom formulerer Hegels alternative begrep om normativitet slik:

Kant dyttet imidlertid mange vanskelige spørsmål om vesenet og opphavet til denne normativiteten, om begrepenes evne til å binde, ut av erfaringens kjente fenomensfære over til den noumenale sfæren. Hegel brakte disse spørsmålene tilbake til jorden ved å forstå normative statuser som sosiale statuser – ved å utvikle et perspektiv hvor [...] all transendental konstitusjon er sosiale institusjoner.²⁹

Hegel unngår Kants formalisme ved å forankre normativitet i noe virkelig eksisterende, nemlig i våre sosialt forpliktende relasjoner til andre mennesker. Vi blir forpliktet gjennom deltakelse i sosiale praksiser, bruksmåter, vaner, tradisjoner, institusjoner. Fordi slike sosiale institusjoner har konkrete konsekvenser og betydning for mennesket, blir deres normativt bindende kraft også konkret og virkelig. Da unngår man det fremmedgjørende meningsstapet av å følge normer uten forankring i den praktiske virkeligheten. I sin enkleste og mest abstrakte form formulerer Hegel denne sosiale forankringen av normative forpliktelser som at «Selvbevisstheten oppnår bare tilfredsstillelse i en annen selvbevissthet».³⁰ En slik virkelighet som får struktur og mening fra sosialt funderede normer, er det Hegel forstår med begrepet ånd eller *Geist*: «Et jeg, som er vi, og vi som er jeg».³¹

Når normativitet blir grunnlagt i sosiale institusjoner, må normer *etablerers* på en helt annen måte enn det Kant tenker: Normer er et «resultat av våre anerkjennelsespraksiser».³² Anerkjennelse beskriver ikke en bestemt rasjonell eller kognitiv forståelse av virkeligheten, men en praktisk moralsk innstilling. En sosial institusjon er normativ ved at den uttrykker en bestemt måte å forholde seg til virkeligheten på, et bestemt perspektiv. Som deltaker i demokratiet, identifiserer jeg meg til normer som uttrykker en norm om respekt for medborgerens rett til medbestemmelse. Og kulturen jeg er del av, gir meg bestemte normer for hvordan et bord skal se ut, for eksempel. Å tre inn i en sosial institusjon innebærer altså å innordne seg institusjonens normative strukturering av virkeligheten. Man forstår seg selv og virkeligheten ut fra et eksternt subjektivt perspektiv og oppnår «enheten av seg selv i sin andresværen».³³ Denne viljen til å la seg forplikte av andres normative perspektiver er det Hegel forstår med anerkjennelse. Anerkjennelse handler ikke om kunnskap eller kognitiv

29 Brandom, 33-4. "Kant, however, punted many hard questions about the nature and origins of this normativity, of the bindingness of concepts, out of the familiar phenomenal realm of experience onto the noumenal realm. Hegel brought these issues back to earth by understanding normative statuses as social statuses – by developing a view according to which [...] all transcendental constitution is social institution."

30 "Das Selbstbewusstsein erreicht seine Befriedigung nur in einem andren Selbstbewusstsein" G. W. F. Hegel, *Phänomenologie Des Geistes*, vol. 414, Philosophische Bibliothek (Hamburg: Felix Meiner Verlag 1998), 126.

31 "Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist." (ibid., s. 127.). Se også Brandom, Robert "Georg Hegel's Phenomenology of Spirit." *Topoi-An International Review Of Philosophy* 27, no. 1-2 (2008), 163.

32 Normene er «products of our recognitive practices» (Brandom, "Georg Hegel's Phenomenology", 162).

33 "die Einheit seiner selbst in seinem Anderssein" Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 127.

forståelse av normer eller subjektive perspektiver, men den praktiske viljen til å respektere og å slutte seg til dem.

Med begrepet anerkjennelse beskriver Hegel hvordan mennesket trer inn i en normativt strukturert virkelighet, en virkelighet av begrepslig mening. På den måten representerer Hegels tenking et alternativ til kognitive teorier om meningsdannelse som PISA-rammeverket legger til grunn. Ved å se nærmere på Hegels forståelse av kjærlighetsrelasjonen som uttrykk for anerkjennelse, kan denne forskjellen utdypes.

Anerkjennelsens mening i lys av kjærlighetsrelasjonen

Hegel betrakter kjærligheten som familiens grunnlag, og den er et konkret uttrykk for anerkjennelse.³⁴ Kjærligheten etablerer de sosiale relasjonene familien består av og dermed de normative forpliktelsene familiemedlemmene føler overfor hverandre. Ved å se nærmere på kjærlighetsrelasjonen, kan en kaste lys over hvilken form for *mening* som etableres gjennom anerkjennelse.

Hegel beskriver kjærligheten i familien slik:

Generelt er kjærligheten en bevissthet om min enhet med en annen, slik at jeg ikke er isolert for meg selv, men at jeg bare vinner min egen selvbevissthet ved å oppgi det jeg er for meg selv og ved at jeg kjenner meg selv i enheten av meg selv og den andre og av den andres enhet med meg. Men kjærligheten er en følelse; det vil si den er samfunnsinn [Sittlichkeit] i naturlig form. [...] Kjærlighetens første moment er at jeg ikke vil være en selvstendig person for meg selv [...] Det andre momentet er at jeg finner meg selv i en annen person, at jeg får betydning på grunn av denne andre og at hun på samme måte får betydning på grunn av meg. Kjærligheten er derfor den mest fullkomne motsigelse, som forstanden ikke kan løse siden det ikke fins noe mer umedgjørlig en denne selvbevissthets punktualitet som blir negert, men som jeg likevel må betrakte som affirmativ.³⁵

34 *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Werke 7* ed. Eva Moldenhauer and Karl Markus Michel, Neu ed. Ausg. ed., Werke (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), §158. Den mer presise sammenhengen mellom begrepene kjærlighet og anerkjennelse kan beskrives slik. Kjærlighet er anerkjennelse i form av følelser, altså i en «gitt», umiddelbar og ureflektert form. «[N]un hat dieser Inhalt als Liebe die Form der in sich konzentrierten Empfindung» (*Vorlesungen Über die Ästhetik II, Werke 14*, ed. Eva Moldenhauer and Karl Markus Michel, Neu ed. Ausg. (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), 155.) Kjærlighet uttrykker viljen til anerkjennelse, men denne viljen er ikke reflektert eller bevisst, altså nettopp noe man bare føler. Anerkjennelse, slik Hegel bruker begrepet i for eksempel Åndens fenomenologi og i senere verker, er som en bevisst viljeshandling og omfatter dermed mer enn normative relasjoner i familien. «All the characteristic of love are incorporated onto the theme of mutual recognition, which Hegel now sees as definitive of spirit» (Frederick C. Beiser, *Hegel*, Routledge Philosophers (New York: Routledge, 2005), 122.). Fra å bli forstått i form av følelser, blir nå anerkjennelse forstått i form av vilje og selvbevissthet). Innholdet er det samme, men den følelsesmessige formen er blitt opphevd i fornuft og fått begrepslig, rasjonell og fri form (ibid.). Det vil si at begrepet anerkjennelse en større grad av frihet og refleksjon, en større grad av vilje, enn kjærligheten. Anerkjennelse er ikke den følelsesmessige gitte, men bevisste og frie oppgivelse og gjenfinnelse av seg selv i en annen selvbevissthet eller normativ struktur.

35 G. W. F. Hegel, *Rettsfilosofien* [Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse], trans. Dag Johnsen (Oslo: Vidarforlaget, 2006), § 158. „Liebe heißt überhaupt das Bewusstsein meiner Einheit mit einem anderen, so dass ich für mich nicht isoliert bin, sondern mein Selbstbewusstsein nur als Aufhebung meines Fürsichseins gewinne und durch das Mich-Wissen, als der Einheit meiner mit dem anderen und des anderen mit mir. Die Liebe ist aber Empfindung, das heißt die Sittlichkeit in Form des Natürlichen; [...] Das erste Moment in der Liebe ist, dass ich keine selbständige Person für mich sein will [...]. Das zweite Moment ist, dass ich

Kjærlighet handler, ifølge Hegel, om å finne seg selv igjen i en annen person og få betydning eller mening gjennom et annet subjekt eller subjektiv struktur. Den formen for mening som slik anerkjennelse gir, kan analyseres i tre dimensjoner.

Meningens subjektive dimensjon

For det første etablerer anerkjennelse mening med en subjektiv struktur. Når man i kjærligheten forplikter seg overfor et annet menneske, tar man del i det andre menneskets subjektive perspektiv på virkeligheten. Det andre mennesket blir et normativt referansepunkt som man forstår seg selv og virkeligheten ut fra.

Den formen for mening anerkjennelse etablerer, består altså ikke i ny informasjon eller fakta om virkeligheten. Anerkjennelse etablerer mening i form av normer, referansepunkter eller målestokker å forstå virkeligheten ut fra. Den gir tilgang til et alternativt subjektivt perspektiv, en ny måte å se og forholde seg til virkeligheten på. Den normative eller subjektive meningsdimensjonen kan illustreres med et eksempel. En vil ateist erfare mye av den samme virkeligheten som en religiøs person. I hovedsak er de altså samstemte om virkelighetens fakta eller kunnskapsinnhold. Men fordi de grunnleggende referansepunktene deres er ulike, blir perspektivene deres likevel forskjellige: Den religiøse anerkjenner eksistensen av Gud og ser virkeligheten som noe gudommelig. Ateisten ser den som et resultat av naturprosesser.

Anerkjennelse innebærer altså å etablere mening med en slik subjektiv, perspektivistisk form. Et perspektiv inneholder normativ mening; det består av de normene, verdier, tenke- og forståelsesmåter som utgjør referansepunktene man fortolker virkeligheten ut ifra. Den som anerkjenner, oppnår ikke bare mening i form av objektiv kunnskap, men mening i form av normativitet, i form av alternative perspektiv å forstå og fortolke virkeligheten ut fra.

Meningens individuelle dimensjon

Anerkjennelse etablerer også mening med en individuell dimensjon. Anerkjennelse handler ikke bare om tilgang til et nytt perspektiv, men også å anse perspektivet som *gyldig for en selv*. I en kjærlighetsrelasjon er man personlig berørt av den andre. Den andres perspektiver altså ikke noe nøytralt, noe «ytre» og distansert, men har en personlig betydning. De gjør de normative perspektivene forpliktende på en konkret måte. De får betydning for ens konkrete, levde liv.

Når det gjelder kjærlighet, henger den individuelle meningsdimensjonen sammen med at kjærlighet er en følelse. Følelser er knyttet til vår individualitet. De er en måte vi erfarer oss selv som konkret eksisterende individer på.³⁶ Når anerkjennelsen av den andres norma-

mich in einer anderen Person gewinne, dass ich in ihr gelte, was sie wiederum in mir erreicht. Die Liebe ist daher der ungeheuerste widerspruch, den der Verstand nicht lösen kann, indem es nichts Härteres gibt als diese Punktualität des Selbstbewusstseins, die negiert wird und die ich doch als affirmativ haben soll.“ (*Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke 7 §158.)

36 «concrete individuality» Alice Ormiston, ““The Spirit of Christianity and Its Fate”: Towards a Reconsideration of the Role of Love in Hegel,” *Canadian Journal of Political Science* 35, no. 3 (2002): 504.

tive perspektiver er følelsesbasert, så blir perspektivene forpliktende på en personlig måte. I kontrast til Kants rasjonelt funderte normer, etablerer anerkjennelse normer med et konkret, individuelt meningsinnhold.³⁷

Å oppleve mening som individuelt relevant og engasjerende på et personlig plan, er det Hegel forstår som *erfaring*:

Erfaringens prinsipp inneholder den uendelig viktige bestemmelse om at for å akseptere og holde et innhold for sant, må mennesket selv *være til stede* [*dabei sein*]; mer nøyaktig, at det finner et slikt innhold i overenstemmelse og forent med *sin egen selvforståelse* [*gewissheit seiner selbst*]. Det må selv være tilstede, det være seg med sine ytre sanser eller med sin dypere ånd, sin vesentlige selvbevissthet.³⁸

Erfaring innebærer altså å bli personlig involvert i et meningsinnhold. Det er internalisert ved at man «står inne for det» eller individuelt deltakende i det. Erfaring er dermed noe annet enn kognitivt forståelig kunnskap, kunnskap med «nøytral», allmenn mening: Leser jeg en tekst om et uinteressant emne eller går forbi en tilfeldig bil på gata, gir både teksten og bilen mening, men den er uten individuell betydning eller relevans for meg. Erfaring, derimot, handler om at meningsinnholdet får konkret betydning for en selv. Det er noe man identifiserer seg med. Det blir en del av den man er slik at man endres som person.

Annerkjennelse i form av kjærlighet er én måte å gjøre erfaringer på. Kjærligheten gjør andre subjektive perspektiver relevante og meningsfulle for en selv. Og denne individuelle deltakelsen i andre meningsgivende perspektiver, gjør erfaringer mulig.

Meningens reseptive dimensjon

En tredje dimensjon ved anerkjennelse er dens *reseptive* meningsdimensjon. Både Kant og PISA-rammeverket forstår meningskonstruksjon som kognitive prosesser der subjektet aktivt konstruerer mening ut fra ulike former for subjektive forutsetninger.³⁹ Med begrepet anerkjennelse får Hegel fram at mening ikke bare etableres gjennom *konstruksjon*, men også gjennom *resepsjon*, altså ved å være mottakelig for, eller delta i, andre normative perspektiver på virkeligheten. I kjærlighetsrelasjoner kommer det til uttrykk i kjærlighetens vilje til forsoning og identifikasjon med den andre personens perspektiver.⁴⁰ Kjærligheten innebærer å bli berørt av den andre, og denne sensibiliteten inneholder viljen til å ta inn over seg den andres individuelle følelser, verdier, holdninger og perspektiver. Den som aner-

37 Se Dieter Henrich, „Der Begriff der sittlichen Einsicht und Kants Lehre vom Faktum der Vernunft“, in *Kant Zur Deutung seiner Theorie von Erkennen und Handeln*, ed. Gerold Prauss (Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1973).

38 G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830), ed. Friedhelm Nicolin and Otto Pöggeler, 6. Aufl. ed., vol. 33, Philosophische Bibliothek (Hamburg: Meiner, 1959), § 7. „Das Prinzip der *Erfahrung* enthält die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst *dabei sein* müsse, bestimmter, dass er solchen Inhalt mit *der Gewissheit seiner selbst* in Einigkeit und vereinigt finde. Er muss selbst dabei sein, sei es nur mit seinen äußerlichen Sinnen oder aber mit seinem tieferen Geiste, seinem wesentlichen Selbstbewusstsein.“

39 Beiser, *Hegel*, 114.

40 Hegel, *Vorlesungen Über die Ästhetik II, Werke 14, 14, 155*. Die versöhnte Rückkehr aus seinem Anderen zu sich selbst.»

kjenner, erfarer altså virkeligheten som meningsfull, ikke ved å projisere *egne* kategorier eller perspektiver, men ved å oppgi sitt eget og tilskrive den andres perspektiv autoritet.⁴¹ Den meningen som kjærlighetsbaserte normer skaper, er altså noe vi reseptivt mottar fra den andre.

Den reseptive dimensjonen tydeliggjør at meningskonstruksjon ikke bare skjer i form av rasjonelle eller kognitive prosesser. Anerkjennelse er en moralsk holdning og består i den praktisk-moralske innstillingen å tilskrive andre subjekter og perspektiver autoritet. Mening etableres altså ikke bare å konstruere kognitivt håndterbare *objekt*, men også gjennom anerkjennelse av meningsstrukturer som *subjekt*, perspektiver en betrakter som autoritative og normativt forpliktende for en selv.

Lesing som anerkjennelse

De tre meningsdimensjonene som anerkjennelse etablerer, kan overføres på leseprosessen. De danner da et alternativ til PISA-rammeverkets kognitivt orienterte begrep om meningskonstruksjon.

Å lese en tekst kan for det første ha en subjektiv meningsdimensjon. Jeg leser en avisartikkel om flyktninger som drukner på vei over Middelhavet i, og på ett plan gir teksten mening i form av en objektiv, saklig, beskrivelse av flyktningenes ferd over havet. Men jeg kan også *anerkjenne* testen som et perspektiv eller referansepunkt å forstå meg selv og virkeligheten ut fra. Jeg kan for eksempel betrakte artikkelen som et referansepunkt for å vurdere om jeg selv, politikerne eller samfunnet generelt gjør nok for å hindre og lindre slike katastrofer. Den anerkjennende lese måten gir teksten et normativt meningsinnhold. Den inneholder ikke bare mening i objektiv, «nøytral» form, men uttrykker en bestemt måte å forholde seg til virkeligheten på. Den konstitueres som et subjektivt, normativt perspektiv som leserens tenking og handling kan struktureres ut ifra.

For det andre kan den anerkjennende lese måten gi tekster en individuell meningsdimensjon. Når en vanlig leser blar igjennom avisen, er kanskje de fleste tekstene forståelige, men bare noen få oppleves som relevante og betydningsfulle for leseren. Avisartikkelen om flyktningene gjør kanskje inntrykk. Selv om den inneholder nøytrale beskrivelser av en situasjon, oppleves den viktig og engasjerende. Teksten «griper» leseren, noe som for eksempel kommer til uttrykk i følelsesmessige reaksjoner. De er delvis kroppslige og kanskje fysiologisk målbare, og det gir teksten en helt konkret, individuell meningsdimensjon. Teksten blir noe leseren «må» forholde seg til. Meningsinnholdet består da ikke bare i kognitivt tilgjengelig informasjon, men normativ mening i form av moralske imperativ til handling.

Hvis en tekst skaper et slikt individuelt engasjement hos leseren, kan den gi mening i form av *erfaring* i Hegels betydning av ordet. En tekst som engasjerer, er uttrykk for at dens normative perspektiver oppleves som betydningsfulle for leserens liv og virkelighet. De blir

41 Om Hegels begrep om kjærlighet som „self-surrender“ og „self-discovery“, se Beiser, *Hegel*, 114-15.

noe leserens identifiserer seg med og «står inne for». Slike leseprosesser kan endre leserens perspektiver eller normative referansepunkter. På den måten muliggjør den anerkjennende lese måten mening som erfaring: Den gir ikke mening i form av beskrivelser av virkeligheten, men i form av et endret subjektivt perspektiv.

For det tredje etableres denne meningsdimensjonen reseptivt i form av anerkjennelse. Kognitiv teori ser meningssskaping som konstruksjon, og det gir meningsinnholdet en slags objektiv struktur. Et objekt er noe som subjektet behersker, noe det kan nyttiggjøre seg, bruke og kontrollere. Evnen til slik beherskelse av tekster er det PISA måler når de undersøker elevenes evne til å identifisere informasjon eller trekke slutninger. Lese forståelse måles som elevenes evne til kognitiv håndtering av tekstobjektet. Å lese anerkjennende, derimot, handler om evnen til reseptivitet overfor tekstens mening, altså evnen til å teksten virke tilbake på en selv. Leseferdighet handler da ikke bare om å forholde seg til tekster som objekt, men å la seg forme av teksten som subjekt. *Lese forståelse* består ikke bare i evnen til å identifisere informasjon, men i evnen til å sette teksten i relasjon til eget liv, slik at den får konkret relevans og betydning for leseren. Denne formen for leseferdighet har en moralsk, normativ dimensjon, nemlig evnen til å la seg forplikte av teksters meningsinnhold.

J. Langer og «litterær erfaring»

Begrepet om lesing som anerkjennelse kan belyses ut fra en etablert teori om lesing, nemlig Judith Langes teori i *Envisioning Literature*.⁴² Det sentrale begrepet i teorien hennes er *envisionment building*, beskriver den formen for meningsdannelsen («sense-making»⁴³) det å lese litteratur kan gi. Et sentralt poeng er at en mening skapes ved å tre inn i et deltakerperspektiv («participant's perspective») til teksten, og det muliggjør utvikling av leserens eget perspektiv.⁴⁴

Iboende i den litterært forstående handlingen er lovnaden om å berøre mangesidigheten til den menneskelige følsomheten. Det er gjennom de forestillingene [envisionments] vi utvikler mens vi oppdager nye horisonter av muligheter, at vi i det minste kan begynne å forestille oss andres perspektiver – i andre situasjoner, tidsepoker, kulturer – og bli påvirket til å gi ny mening til oss selv, vår tid og vår verden.⁴⁵

Denne tanken om meningssskaping gjennom deltakelse i tekstens perspektiver til teksten ligger tett opp til begrepet om lesing som anerkjennelse. Langer konkretiserer teorien sin med analyser av konkrete leseprosesser. De kan brukes til å kaste et mer «empirisk» lys over lesingens anerkjennende dimensjon.

42 Judith A. Langer, *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction. Second Edition*. (New York: Teachers College Press, 2011).

43 Ibid., 15.

44 Langer, *Envisioning Literature*, 7.

45 Langer, *Envisioning Literature*, 158. "Inherent in the act of literary understanding is the promise of touching the many-sidedness of human sensibility. It is through the envisionments we develop as we explore new horizons of possibilities that we can at least begin to imagine the perspectives of others – in other circumstances, eras, cultures – and be moved to make new sense of ourselves, or times and our world."

Langer analyserer leseprosesser i form av «think-aloud»-protokoller. Det er en metode der leseren beskriver sin momentane forståelse av teksten undervegs i lesingen, for eksempel etter hver leste linje. Et sentralt eksempel er analysen av eleven Jims lesing av diktet «Forgive my Guilt» av Robert P Tristram Coffin. Diktet tematiserer følelser som anger og skyld som diktets forteller opplever etter å ha jaktet og skadeskutt en fugl som barn. Jims lesing av diktet viser hvordan han blir deltakende i fortellerens perspektiv; han får innblikk i fortellerens følelse av å ha syndet og ønske om tilgivelse. Jim reflekterer over hvordan synd oppstår og hvordan følelsen av skyld kan endre seg med alderen: «Liksom, nå er han [fortelleren] eldre, men han vet. Da han var liten, gjorde han egentlig ikke det. Det ser ut som om han ikke brydde seg. Men nå gjør han det».⁴⁶ Han erfarer hvordan skyldfølelse kan være selvpåført, og at man kan synde uten å forstå det selv: «man synder så lett, uten en gang å vite det».⁴⁷ For Jim gir diktet mening i form av deltakelse i et nytt perspektiv, et fremmed univers av normative forpliktelser.

Jims lesing av diktet illustrerer den anerkjennende dimensjonen ved leseferdighet. Meningen diktet har for Jim, er subjektiv. Den består i deltakelse i de normative forpliktelsene som diktet beskriver – forpliktelser beskrevet med begreper som anger, skyld, synd og tilgivelse. Disse begrepene kan forstås kognitivt eller semantisk, men for Jim opptrer de i en annen form: Begrepene uttrykker et bestemt forhold til virkeligheten, et perspektiv. Diktets mening består altså ikke i kognitivt tilgjengelig informasjon, men i en bestemt normativ strukturering av virkeligheten.

Jims anerkjennende lese måte står i kontrast til hvordan han tenker noen klassekamerater leser diktet. De er ikke reseptive overfor diktets subjektive meningsdimensjon og blir heller ikke individuelt påvirket av det:

[Jim] vet at noen av klassekameratene kanskje ikke går med på hans tolking av diktet. De ville kanskje si, som Jim forklarte, «Ja, særlig, han skjøt en fugl» Det er alt ... Som om de bare ikke ville bry seg om fuglen. «Å, det er én blant en million fugler»⁴⁸

Klassekameratene leser diktet som en beskrivelse av jakt. De leser det ikke som en bestemt måte å *forholde seg til* jakt eller livet generelt. De ser ikke diktet ikke som et uttrykk for et alternativt perspektiv, en annen praktisk måte å være i verden på. Uten reseptivitet overfor diktets subjektive meningsdimensjon, får det liten individuell betydning. Klassekameratene greier kanskje å kjenne igjen egne jakterfaringer i diktes beskrivelser, men de kjenner seg ikke personlig berørt av diktet. De konstruerer diktets mening ut fra egne erfaringer, men lar ikke egne erfaringer og perspektiver konstrueres av diktet.⁴⁹ Uten den anerkjennende lese-

46 Ibid., 13. «Like now he's [the narrator] older, but he knows. When he was little, he didn't really. It seems like he didn't really care. But now he does.»

47 Ibid., 13. «you sin so easily, without even knowing it.»

48 Ibid., 14.

49 Ibid., 19-20. «As readers, we know that the lessons of literature can be a valued aspect of the experience. They provide us with a set of mirrors whit which to view our possible, as well as our present, selves. They also help us reconsider our won accomplishments and imagine alternative values, beliefs and emotions.»

måten gir ikke diktet mening i form av betydningsfulle, forpliktende normer, og dermed åpner leseprosessen heller ikke muligheten for en endring av klassekameratenes referansepunkter eller deres perspektiver på virkeligheten.

PISA og lesing som anerkjennelse

PISA definerer leseferdighet som konstruksjon av mening, og operasjonaliserer som tre kognitive prosesser, nemlig «å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».⁵⁰ Ut fra disse kognitive aspektene er det vanskelig å måle elevenes evne til å lese anerkjennende.

For det første vil måling av de kognitive prosessene ikke kunne fange opp tekstens normative eller subjektive meningsdimensjon. De fanger ikke opp i hvilken grad leseren konstruerer teksten som subjekt, som et normativt referansepunkt, og dermed heller ikke i hvilken grad leseren greier å gjøre teksten til et medium for refleksjon over seg selv og sitt perspektiv på virkeligheten.

For det andre vil PISA-testen heller ikke fange opp tekstens individuelle meningsdimensjon. Den kognitive forståelse av et meningsinnhold som PISA måler, er noe annet enn følelsen av å være individuelt berørt og forpliktet av det. PISA måler leserens forståelse av teksten, ikke leserens individuelle reaksjoner på den. Dermed vil den ikke fange opp i hvilken grad tekstens perspektiver erfares som betydningsfulle, og dermed normativt forpliktene, for leseren.

Her kan det innvendes at slike reseptive meningsdimensjoner likevel er del av PISA-testen, nemlig i form av aspektet *refleksjon*. Å kunne lese består blant annet i «å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».⁵¹ Refleksjon handler om at noe virker tilbake, og da kan det se ut som om PISA likevel forstår lesing også som leserens evne til å bli påvirket av teksten. Men refleksjonsaspektet til PISA måler blant annet om elevene greier å sette teksten i sammenheng med egne erfaringer. De skal bruke «personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst om et emne knyttet til elevenes hverdagserfaringer».⁵² Refleksjonen er altså først og fremst rettet mot teksten, og ikke mot leseren. Det er teksten som skal reflekteres (kommenteres) i lys av leserens erfaringer, ikke omvendt. Dermed går påvirkningen fremdeles fra leser til tekst. Leserens konstruerer teksten i «sitt bilde», eller ut fra sine «personlige meninger».

Lesing som anerkjennelse beskriver, for det første, en omvendt refleksjon, nemlig leseren forsøk på å forstå seg selv, sin egen individuelle subjektivitet, i lys av teksten. Det er ikke leseren som skal «kommentere form og innhold i en tekst», men teksten som skal «kommentere» den individuelle leseren. For det andre fanger PISA ikke opp refleksjonens individuelle meningsdimensjon, altså i hvilken grad eleven oppfatter refleksjonen som relevant eller betydningsfull for sitt eget liv. Som Jims klassekamerater, kan kanskje elevene relatere

50 Kjærnsli and Olsen, *Fortsatt En Vei Å Gå*, 180.

51 Kjærnsli and Roe, «På Rett Spor», 45.

52 *Ibid.*, 52.

teksten til egne erfaringer, men om den har noen egentlig betydning for eleven, fanges ikke opp.

Resultatene på PISA-testen sier lite om elevenes forståelse teksters normative meningsdimensjon. Det forutsetter et rammeverk der leseferdighet blir forstått som en moralsk evne til anerkjennelse og ikke som kognitive prosesser.

Lesing – identitetsdannelse og samfunnsdeltakelse

Lesing som anerkjennelse utvider forståelsen av hva lesing er og dermed kriteriene for hva det vil si å være en god leser. Leseferdighet handler ikke bare om å forstå teksten, men handler også om identitetsdannelse og en dypere form for samfunnsdeltakelse. I den følgende delen av denne artikkelen skal vi se at disse sammenhengen i liten grad reflekteres i PISA-rammeverket.

Lesing og Identitetsdannelse

Leseferdighet handler ikke bare om tekstens mening. Ved å lese kan vi også konstituere vår identitet og subjektivitet. Langer beskriver sammenhengen mellom lesing og identitet slik: «litteraturen gir oss et sett speil der vi kan se våre mulige, så vel som våre nåværende, selv. De hjelper oss også til å revurdere våre oppnådde prestasjoner og forestille oss alternative verdier, oppfatninger og følelser.»⁵³

Identitet er et mangefasettert begrep. Den dimensjonen av identitetsbegrepet jeg legger til grunn her, er identitet som normativ selvbevissthet. Med det menes identitet i form av de normene man kjenner seg forpliktet på. Som Robert B. Pippin formulerer dette: «hvordan jeg tar meg selv, er selvkonstituerende; Jeg er den jeg tar meg selv for å være».⁵⁴ En del av min identitet er for eksempel at jeg er forsker, og den består blant annet i at jeg identifiserer meg med normer, verdier og holdninger for vitenskapelig redelighet. Den menneskelige identiteten har også objektive dimensjoner, for eksempel de de personlighetstrekkene som femfaktor-modellen beskriver. Identiteten til en hund for eksempel, bestemmes av objektive gitte faktorer som hunderase eller lynnet som rasen biologisk sett er utstyrt med. Den normative identitetsdimensjonen er det bare selvbevisste vesen som mennesket som har. Som Brandom sier det:

Selvbevisste vesen er slike hvis identitet, deres status av å være det de er i seg selv, er delvis avhengig av deres identifiserende innstillinger, deres holdning til å identifisere seg med noen privilegerte element av hva de er for seg selv.⁵⁵

53 Langer, *Envisioning Literature*, 19-20. “[literature] provides us with a set of mirrors with which to view our possible, as well as our present, selves. They also help us reconsider our won accomplishments and imagine alternative values, beliefs and emotions.”

54 Pippin, 69., «how I take myself to be is self-constituting; I am who I take myself to be».

55 Robert Brandom, “The Structure of Desire and Recognition. Self-Consciousness and Self-Constitution,” *Philosophy & social criticism* 33, no. 1 (2007): 128., «self-conscious beings are ones whose identity, their status as being what

Dette normative identitetsbegrepet kan sees i sammenheng med det å lese. Når vi leser kan vi bli bevisst egne normative forpliktelser og dermed hvem vi er. En slik bevisstgjøring kan være identitetskonstituerende. J. Langers analyse av Jims leseprosess illustrerer dette: Lesingen av diktet ga Jim innblikk i et normativt univers der begreper som skyld, skam og anger stod sentralt. I den grad Jim identifiserer seg med, anerkjenner, disse normative forpliktelsene, kan det tenkes at leseprosessen endrer Jims identitet, for eksempel ved at han får en sterkere bevissthet om menneskets forpliktelser overfor dyr og naturen. Leseprosesser kan altså være normative bevisstgjøringsprosesser der menneskets subjektivitet eller normative identitet kommer til uttrykk.

Denne sammenhengen mellom lesing og identitetsdannelse er vanskelig å beskrive ut fra et kognitivt rammeverk, for den forutsetter et normativt begrep om lesing. Hegels beskrivelse av sammenhengen mellom anerkjennelse og dannelse, illustrerer dette. Både i *Rettsfilosofien* og i *Åndens fenomenologi* beskriver Hegel dannelse som et *arbeid*.⁵⁶ Det skyldes for det første at dannelse er en bevisst erfaringsprosess, og ikke erfaringer som bare skjer med mennesket. For det andre at dannelse innebærer bestemt form for overvinnelse av motstand. Som Jørgen Huggler påpeker, kan motstanden komme i flere former:

Det kan være en ting, som et menneske praktisk bearbejder, giver menneske-gjort form – og derved også et objektivt utdtryk for mennesket selv. Eller det kan være en tilegnelse af mere teoretisk art, hvor mennesket æder sig ind på en, som det synest, fremmed tankegang i en tekst, noe historisk fjærnt, tanker; andre har tænkt – og derved tilegener sig disse.⁵⁷

For Hegel består dannelse i den økte selvbevisstheten, det utvidede perspektivet, som gjenkjennelsen av seg selv i det bearbejdede objektet medfører. Overvinnelsen av motstanden må altså ikke bestå å utslette objektet, men å bevare det gjennom bearbeidelse. Ved å bearbejde en unyttig stein til et øksehode, for eksempel, blir steinen noe menneske kan forholde seg til og forstå. På den måten finner mennesket seg selv igjen i det objektive og konkrete, og har utvidet sin forståelse både av seg selv og virkeligheten.

Når man leser tekster møter man ikke fysisk motstand som ved steinen, men en motstand i form av en «fremmed tankegang» eller perspektiver på virkeligheten. Skal menneskets normative identitet dannes, må motstanden komme i form av slike normative objekter. Som eksempelet med eleven Jim illustrerer, består dannelse i å gjøre den fremmede tankegangen tilgjengelig og dermed utvide perspektivet man forstår seg selv og virkeligheten ut fra.

Det arbeidet som er nødvendig for identitetsdannende leseprosesser, kan ikke forstås ut fra et kognitivt rammeverk. Å overvinne den kognitive motstanden en tekst kan gi,

they are in themselves, depend in part upon their attitudes of identification, their attitudes of identifying with some privileged elements of what they are for themselves.”

56 Hegel, *Grundlinien Der Philosophie Des Rechts, Werke 7*, §187; Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 135.

57 Jørgen Huggler, “Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring og Fremmedgørelse,” in *Pedagogikkens Mange Ansikter: Pedagogikkens Idéhistorie Fra Antikken Til Det Postmoderne*, ed. Kjetil Steinsholt and Lars Løvlie (Oslo: Universitetsforl., 2004), 242.

handler om å gjøre en uforståelig tekst forståelig. Å mestre tekstens meningsinnhold – i form av å identifisere informasjonen i teksten og få tak på dens interne sammenhenger – vil ikke nødvendigvis endre leserens normer og verdier. Det kognitive leserarbeidet er rettet mot å beherske teksten, men dannelse er arbeid med seg selv, med sin egen normative identitet.

Identitetsdannende leseprosesser må ha det normativt fremmede ved teksten som utgangspunkt, og det krever arbeid i form av anerkjennelse. Et eksempel kan illustrere dette: I avisen kan man lese en artikkel om CO₂-utslipp fra fly og dets negative konsekvenser for klimaet. Selv om artikkelen bare inneholder beskrivelser og informasjon, vil en slik tekst også kunne stille spørsmål ved menneskets moralske ansvar for klimaendringen. Men dette normative meningsinnholdet ligger ikke objektivt tilgjengelig i teksten. Den oppstår først gjennom leserens anerkjennende innstilling til teksten. Gjennom anerkjennelse konstitueres tekstens normative meningsdimensjon, og først da vil teksten kunne utfordre og potensielt endre leserens normative blikk på virkeligheten. Det arbeidet som en anerkjennende leseprosess består i, er altså ikke rettet mot teksten, men mot leseren selv. Det består i viljen til å tilskrive tekster normativ autoritet og gyldighet, og i det ligger evnen til selvkritikk og selvrefleksjon med utgangspunkt i teksten. Først når leseprosessen får en anerkjennende form, blir den et potensielt medium for normativ selvrefleksjon og identitetsdannelse.

Lesing og samfunnsdeltakelse

Et sentralt formål med PISA-undersøkelsen er å bedre elevenes mulighet for deltakelse i samfunnet. I rammeverket kommer det til uttrykk blant annet ved at samfunnsdeltakelse blir vektlagt i alle definisjonene av kompetanseområdene som PISA tester, lesing matematikk og naturfag.⁵⁸ I definisjonen av lesekompetanse formuleres målet slik: «Lesekompetanse er å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og sitt potensiale, og delta i samfunnet.»⁵⁹ Hvordan samfunnsdeltakelse mer konkret skal forstås, blir utdypet i forklaringen av definisjonen:

Høy lesekompetanse er ikke bare et fundament for prestasjoner på andre fagområder innen utdanningssystemet, men også en forutsetning for suksessfull deltakelse på de fleste områder av voksenlivet [...] leseferdighet er viktig for [studenters] aktive deltakelse i samfunnet og for deres deltakelse i økonomien og for privatlivet.⁶⁰

Når samfunnsdeltakelse er så sentralt i PISA, er spørsmålet hvilken *form* for deltakelse PISA ønsker å fremme. Jeg argumenterer for at PISAs kognitive tilnærming til lesing går i retning av en instrumentell form for deltakelse. Deltakelse blir forstått funksjonelt, som det å fungere innenfor og mestre samfunnets strukturer. I kontrast til dette åpner begrepet om

58 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 17.

59 Ibid., 61. "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society".

60 Ibid. ("Achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subject areas within the education system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life [...] reading literacy is important for [students] active participation in their community and economic and personal life").

lesing som anerkjennelse for en dypere, normativ form for deltakelse: deltakelse som identifikasjon med, og konstituering av, samfunnets felles normer.

PISAs funksjonelle begrep om samfunnsdeltakelse

PISA betrakter leseferdighet som «viktig for [studenters] aktive deltakelse i samfunnet og for deres deltakelse i økonomien og for privatlivet».⁶¹ Leseferdighet gjør elevene i stand til å delta i de institusjonene og fellesskapene som samfunnet består av. Hvordan PISA forstår leseferdighet, legger dermed noen av premissene for formen eller kvaliteten på elevenes samfunnsdeltakelse. Jeg argumenterer for at PISAs kognitive, ikke-normative tilnærming til lesing, setter elevene bare i stand til en funksjonell form for samfunnsdeltakelse.

PISAs funksjonelle, ikke-normative tilnærmingen til lesing kommer til uttrykk i drøftingen av kompetansebegrepet på et mer overordnet nivå, i betydningen av hva økt kompetanse gjør med menneske. Her legger PISA vekt på kompetansens middelfunksjon. Å være en kompetent leser handler om å kunne anvende det man leser: «ordet 'bruk' refererer til begrepene anvendelse og funksjon – det å gjøre noe med det vi leser».⁶² «'Leseferdighet' er ment å uttrykke den aktive, formålsrettede og funksjonelle anvendelsen av lesing i en rekke situasjoner og for ulike formål».⁶³ I samme retning går PISAs vektlegging av lesing som et middel for å realisere individuelle mål.

Leseferdighet muliggjør oppnåelsen av individuelle ambisjoner – både klart definerte, som det å oppnå en grad eller få seg en jobb, men også [de] som er mer uklart definerte og mindre presserende, som beriker og utvider privatlivet og den livslange læringen.⁶⁴

PISA betrakter altså leseferdighet i hovedsak som en praktisk kompetanse som skal gjøre elevene i bedre i stand til å handle og virkeliggjøre seg selv sammen med andre i samfunnet.

Den praktiske kompetansen leseferdighet gir, er selvsagt av grunnleggende betydning for å kunne delta i samfunnet. Leseferdighet gjør elevene i stand til å kommunisere og utføre oppgaver sammen med andre, og dette legger til rette for en praktisk form for samfunnsdeltakelse. Men et praktisk fellesskap basert på samhandlingskompetanse er noe annet enn et moralsk fellesskap grunnlagt på anerkjennelse av felles normer.

Lesing og normativ samfunnsdeltakelse

Når leseferdighet blir forstått i lys av anerkjennelse, blir en dypere, normativ form for samfunnsdeltakelse mulig. Å kunne lese blir ikke bare et middel til samfunnsdeltakelse, men

61 Ibid. ("Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society").

62 Ibid., 61. ("The word "using" refers to the notions of application and function – doing something with what we read").

63 Ibid., 61. (" 'reading literacy' is intended to express the active, purposeful and functional application of reading in a range of situations and for various purposes").

64 Ibid. («reading literacy enables the fulfilment of individual aspirations – both defined ones, such as graduating or getting a job, and those less defined and less immediate that enrich and extend personal life and lifelong education.»)

selve mediet der deltakelsen «skjer». Lesingens meningskonstruksjon kan bestå i at leseren blir bevisst og identifiserer seg med fellesskapets normer og slik tar del i samfunnet som moralsk fellesskap. Denne tette sammenhengen mellom leseferdighet og samfunnsdeltakelse må forklares på bakgrunn av normative begrep om samfunn og fellesskap, noe vi finner blant annet hos Hegel og Dewey.

For Hegel er det egentlige grunnlaget for menneskelige samfunn og fellesskap, ikke institusjonelt, men normativt. Samfunnsfellesskapet kommer konkret til uttrykk gjennom institusjoner som staten, men disse institusjonene er igjen grunnlagt på samfunnsmedlemmenes anerkjennelse av felles normer. Hegel tenker seg staten som det virkeliggjorte, objektive uttrykket for det underliggende normative fellesskapet han kaller «det sedelige»:

Staten er virkeligheten til sedenes idé – sedenes ånd i form av en vilje som er substansiell, åpenbar og tydelig for den selv [...] Den har sin umiddelbare eksistens i det *sedelige* og sin formidlende eksistens i den enkeltes *selvbevissthet* i hans viten og virksomhet⁶⁵

Det er ikke staten som institusjon, men menneskenes vilje til fellesskap – en vilje som er umiddelbart og ureflektert uttrykt i sedelige praksiser (*Sittlichkeit*) – som utgjør grunnlaget for menneskelige samfunn.

Dewey, inspirert av Hegel, gir demokratiet et liknende normativt grunnlag. Bernstein formulerer Deweys poeng slik:

Vi kan ikke lenger handle som om demokratiet finner sted når individer går til urnene for å stemme. Demokrati er et personlig uttrykk for en individuell levemåte og det blir konkret realitet bare når det blir praktisert i vårt hverdagsliv.⁶⁶

Hegel og Dewey ser altså fellesskap og demokrati som noe menneskene uttrykker i sin normative strukturerte hverdagspraksis. Samfunnet blir ikke bare bundet sammen av etablerte institusjoner. De er egentlig objektive uttrykk for en tilgrunnleggende *Sittlichkeit*: Fellesskapet har dypest sett en normativ basis, nemlig samfunnsmedlemmenes anerkjennelse av felles normer. Hvert enkelt samfunnsmedlem fellesskapet «i» seg i form av holdninger og verdier rettet mot fellesskapet, deres identifikasjon med fellesskapets normer. Menneskelige fellesskap og samfunn har dermed et subjektivt og individuelt grunnlag. Det er en normativ innstilling som må kontinuerlig opprettholdes og leves ut gjennom praksiser rettet mot allmennheten.

En liknende forståelse av samfunnets normative basis kommer til uttrykk i deliberative teorier om demokratiet. De legger vekt på at selve valginstitusjonen ikke er demokratiets

⁶⁵ Hegel, *Rettsfilosofien*, § 257. „Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee – der sittliche Geist, als der *offenbare*, sich selbst deutliche, substantielle Wille, [...] An der *Sitte* hat er seine unmittelbare und an dem *Selbstbewusstsein* des Einzelnen, dem Wissen und Tätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz,„ *Grundlinien Der Philosophie Des Rechts*, Werke 7 § 257.

⁶⁶ Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn* (Cambridge, UK: Polity Press, 2010), 80. (“We can no longer act as if democracy takes place when individuals go to the polls to vote. Democracy is a personal way of individual life and it becomes a concrete reality only when it is practiced on our everyday lives.”)

egentlige grunnlag. Det består av folkets aktive engasjement og forpliktelse overfor demokratiet og dets normer. Dette demokratiske sinnelaget kan manifestere seg i deliberasjon som ulike former for deltakelse i den politiske eller offentlige sfæren.⁶⁷ Demokratiet er egentlig folkets vilje til deliberasjon og politisk deltakelse.

Hvis samfunn dypest sett må forstås som normative fellesskap, så kan samfunnsdeltakelsen skje i form å lese. En leseprosess kan bestå i anerkjennelse eller identifikasjon med normer. Å forstå en tekst innebærer en bevisstgjøring av normative forpliktelser. Ved å lese om sitt eget lands historie, ideologien til en politisk bevegelse eller en religiøs tekst kan leseren bli bevisst hvilke normer hun eller han identifiserer seg med og forplikter seg på. Gjennom denne normative bevisstgjøringsprosessen trer leseren inn i et normativt fellesskap, for eksempel et politisk eller religiøst. På samme måte kan det å lese avisen være en måte å ta del i demokratiet på: Hvis formålet med avislesingen er deliberasjon, som viljen til selvrefleksjon i lys av medborgernes ytringer, kan selve leseprosessen betraktes som demokratisk deltakelse. Avislesingen er det konkrete uttrykket for viljen til deliberasjon og ansvaret for fellesskapet som demokratiets normative grunnlag består i.

I disse eksemplene er leseferdighet ikke bare et middel til deltakelse, men selve mediet der deltakelsen skjer – og samtidig der samfunnsfellesskapet etableres eller konstitueres. Skal leseferdighet bidra til denne dypere formen for deltakelse, kan den ikke bare forstås kognitivt, men også som evnen til anerkjennelse av fellesskapets normer.

Lesingens menneskelige dimensjon

Med begrepet lesing som anerkjennelse fremheves normative dimensjoner ved det å lese. Evnen til normativitet er et vesenstrekk ved mennesket. Vi er ikke bare i virkeligheten, men kan forholde oss til oss selv og virkeligheten med utgangspunkt i normer. Den menneskelige virkeligheten består derfor ikke bare av naturkausale prosesser, men i objekter med mening. Når mennesket forholder seg til en normativt strukturert virkelighet av meningsobjekter, eksisterer det som *subjekt*. Denne normative selv- og virkelighetsrelasjonen er noe mennesket aktivt må etablere; det krever en form for bevissthet. Hegel beskriver denne bevisstheten med begrepet anerkjennelse. Når leseferdighet blir forstått som et uttrykk for anerkjennelse, etableres en tett forbindelse mellom lesing og menneskets subjektivitet: Å lese blir en måte mennesket kan etablere normer å gi virkeligheten mening ut fra. Det skjer konkret når for eksempel leseprosessen påvirker normene som utgjør vår identitet eller de som danner utgangspunktet for deltakelse i fellesskap.

Dette begrepet om leseferdighet gir lesing en helt annen rolle i menneskelivet enn PISAs kognitive rammeverk. PISA måler leseferdighet med utgangspunkt i leserens forhold til teksten. Testen måler elevenes mestring av tekstens informasjonsinnhold. Fordi leseferdighet blir forstått som kognitive prosesser, sier PISA-resultatene lite om lesingens rolle for

67 Steinar Bøyum, "Amy Gutmann Deliberasjon Som Danningsideal," in *Danningens Filosofihistorie*, ed. Ingerid Straume (Oslo: Gyldendal akademisk, 2013), 351.

menneskets normative strukturering av virkeligheten. Med begrepet anerkjennelse endres dette. Leseferdighet blir forstått normativt, som evnen til å la tekster påvirke de referansepunktene virkelighetens mening konstituerer ut fra. Det å lese kan da spille en helt grunnleggende rolle i menneskelivet: Leseferdighet handler ikke bare om evnen til å konstruere tekstens mening, men å konstruere *virkelighetens* mening.

PISA-undersøkelsen er verken hele leseundervisningen eller læreplanene i de skandinaviske landene, men den har stor innflytelse. Bli PISAs lesemodell dominerende i skolen, kan det være en risiko at elevene lærer å lese hovedsakelig for å forstå tekster og ikke som en måte å gi mening til sitt eget liv. De lærer i mindre grad å bruke leseferdighetene til å utvikle en nyansert forståelse av hvem de er og til å delta og konstituere menneskelige fellesskap. Med tanke på den innflytelsen PISA har i utdanningssektoren, er det viktig å reflektere over dette rammeverkets begrensinger. Et utgangspunkt for slik refleksjon kan være begrepet om lesing som anerkjennelse.