

Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i under- visning og forskning

I 2015 byttet en av verdens største interesseforening for forskere og lærere navn fra *International Reading Association* til *International Literacy Association* (ILA). Navnebyttet var del av en lengre strategisk diskusjon og ble blant annet begrunnet med den sentrale plassen lærere har i organisasjonen. De utgjør om lag 40 % av medlemmene, og én av utfordringene som ble framhevet, var at dagens lærere definerer seg som mer enn leselærere. »More and more, our classroom teachers are expected to be teachers of literacy« (Post 2014: 4).

Å endre navn er selvsagt et stort skritt å ta, men tilsvarende skifte har vært gjort før, også innenfor ILA. I 2005 byttet ett av organisasjonens tidsskrift navn fra *Journal of Reading* til *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Også da ble navnebyttet knyttet til læreres behov, et lesetidsskrift appellerte ikke særlig godt til lærere som var opptatt av å lykkes med å få ungdom til å bli bedre både til å lese og skrive (Glazer 1995).

Begge disse navnebyttene ble altså begrunnet i ønsket om å reflektere en større tematisk bredde, bedre tilpasset læreres faktiske arbeidsoppgaver. Da *Journal of Reading Behavior* i 1996 ble *Journal of Literacy Research* (JLR), ble skiftet imidlertid først og fremst relatert til en ønsket endring i forskningsorientering. Mens den gamle tittelen impliserte at tidsskriftet dreide seg om psykologiske sider av lesing, skulle den nye åpne for en bredere forståelse av *literacy*, og dermed også av *lesing*. Det nye navnet, mente redaktørene, måtte sees i forlengelsen av en utvikling der forskere siden 1980-tallet hadde arbeidet med å utvide forståelsen av lesing og literacy ved blant annet å aner-



LISE IVERSEN KULBRANDSTAD

Dr.art, cand.philol.

Professor, Høgskolen i Innlandet, Norge

lise.kulbrandstad@inn.no

kjenne sammenhengen mellom ulike språklige prosesser, ved å arbeide på tvers av ulike fagtradisjoner og ved å ta i bruk nye forskningsmetoder (JLR 1996: 1).

Lesing og skriving som sosiale praksiser

Ikke bare redaktørene i JLR men også redaktørene i den andre utgaven av *Handbook of Literacy Research* (Barr et al. 1991) beskrev hvordan vektleggingen av *literacy* fra begynnelsen av 1980-tallet førte til en perspektivutvidelse i forskningen på 1990-tallet – fra studier av lesing som en individuell psykologisk ferdighet i eksperimentelle kontekster til utforskning av hvordan lesing inngår i ulike sosiale praksiser ved hjelp av etnografisk inspirerte metoder. Grunnleggende erkjennelser som sprang ut av dette perspektivbyttet, var blant annet at lesing og skriving gjerne foregår samtidig, at de inngår i ulike sosiale praksiser, at det finnes mange ulike lese- og skrivepraksiser, at praksisene varierer fra en kontekst til en annen og at individenes oppfatninger av det å lese og skrive er del av praksisene (jf. Street 1984). Siden tekster av ulike slag spiller en stadig større rolle i sosiale praksiser, inngår literacy som en komponent i stadig flere av disse praksisene.

I den første fasen av studier av literacy som sosial praksis ble mye oppmerksomhet rettet mot andre målgrupper enn skoleelever. Men etter hvert ble det stadig viktigere å bruke slike perspektiv også for å studere hva som skjer i klasserommene, og for å bidra til didaktisk tenkning (f.eks. Cope & Kalantzis 2000; Pitkänen-Huhta & Holm 2012). Au (2011: 15) er for eksempel opptatt av koblingen mellom *literacy* og *myndiggjøring* (empowerment) når hun beskriver flerkulturelle elevers utvikling: »We work toward empowering students through literacy when we help them gain competence in written and oral expressions and also understand themselves and their world better through reading, writing, listening, speaking and observing«.

Med ståsted i klasserommet kobler Au ikke bare lesing og skriving, men også det å lytte, snakke og observere. I en svensk nasjonal granskning av klasserommiljøer beskrev forskerne tre miljøer som skilte seg fra hverandre ut fra hvor bevisst og systematisk det ble arbeidet med lese- og skriveutvikling. De gode miljøene var kjennetegnet av aktiv lesing og skriving og av at man vektla kommunikasjon. Begrepet *språkandet* ble brukt for å illustrere en tilsvarende sammenkobling av språklige prosesser som hos Au: »Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språkandet. I ett klassrum bör de med andra ord vara starkt förbundna eller integrerade verksamheter« (Skolverket 1999: 109; Liberg 2003).

I Aus definisjon var også *observasjon* inkludert. Andre forskere har lagt til *det å se* som et svar på den store veksten i multimodale tekster i og utenfor klasserommene, jf. for eksempel den følgende definisjonen av *content literacy*: »To be literate in any discipline is to be able to read, write, and talk about the discipline, and to use *reading, writing, talking, listening, and viewing* as effective ways of learning still more about the subject area« (Gordon, Sheridan & Paul 1998: 3, min kursivering).

For å understreke det mangefasetterte literacy-begrepet er det blitt vanlig å bruke *literacy* i flertall som *literacies* (f.eks. Martin-Jones & Jones 2000). Også begrepet *multiliteracies* brukes, både om lesing og skriving på tvers av ulike medier og om lesing og skriving i flerspråklige samfunn (Cope & Kalantzis 2000).

Literacy – et uoversettbart begrep?

Jeg har alt lånt inn det engelske ordet *literacy* mange ganger i min norske tekst. Dette fagordet skaper oversettelsesutfordringer ikke bare i norsk, men i mange språk (UNESCO 2006). I norsk allmennspråk oversettes *literacy* tradisjonelt med »det å kunne lese og skrive« eller »lese- og skriveferdigheter«. Språkrådet (2016) beskriver *literacy* som »så vidt og diffust at det er vanskelig å finne et norsk ord som dekker nøyaktig det samme som det engelske«. Rådet foreslår avløserordene *skriftkultur*, *tekstkompetanse* og *skriftkyndighet*. Betegnelsene har fått et visst innpass i norsk, som når Berge (2016: 170) definerer *literacy-forskning* som »studiet av skriftkyndighet og skriftkultur, lese- og skriveforskning«. For Berge fungerer imidlertid Språkrådets avløserord her som forklaringer, mens selve begrepet som skal forklares, *literacy-forskning*, bygger på lån fra engelsk. Mange foretrekker et slikt lån, for eksempel i disse boktitlene på henholdsvis norsk, *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum 2013), og dansk, *Literacy og sproglig diversitet* (Laursen 2013).

Språkrådet foreslår også et fornorsket alternativ, nemlig *litterasitet*. Selv om jeg har valgt å låne »literacy« i tittelen og omtalen av fagbegrepet så langt i artikkelen, foretrekker jeg vanligvis denne fornorskede betegnelsen og kommer til å bruke den vekselvis i resten av artikkelen. Også litterasitet er tatt i bruk, både på norsk, for eksempel *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet* (Gjems 2016) og på svensk, for eksempel *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (Wedin & Hedman (red.) 2013).

Oversettelsesutfordringer illustreres også når UNESCO på ulik vis retter oppmerksomhet mot *literacy*. Siden 1966 har for eksempel 8. september vært markert som »International Literacy Day«. På norsk heter dagen nå »Internasjonal dag for lese- og skriveferdigi-

het«, men for bare få år siden kaltes den »alfabetiseringsdagen«, og den har også hett »dysleksidagen«. Fra Danmark kan vi registrere en annen oversettelse. Videntcenteret for læsning skrev i 2016: »Hvert år afholder centret en stor konference om læsning, skrivning og sprog: Status for Literacy. Det sker altid den 8. september, som er på FNs internationale *lasedag*« (Lund 2016, min kursivering). Også den svenske UNESCO-komiteen framhever lesing når de omtaler dagen som «Internationella läskunnighetsdagen».

Oppsummert kan vi si at lesing nok i mange sammenhenger oppleves som en kjerne i literacy-begrepet. Kanskje er det også derfor et avløserord som det norske *skriftkyndighet* har vanskelig for å slå igjennom. Mange har det kanskje som meg, de assosierer først og fremst til skriving når de hører *skriftkyndighet*.

Det engelske *literacy* er i ordbøkene også oppført med betydningen »det å kunne noe« eller »kompetanse«. På norsk har vi en motsatt parallell i bruken av ordet *analfabet* som har kjernebetydningen »person som ikke kan lese og skrive«, men som også kan brukes om »person med lite kunnskap om et emne«. De siste tiårene finnes det for øvrig mange eksempler på at *literacy* lånes inn i norsk i betydningen »det å kunne«. I sykepleieforskning publiseres det for eksempel publikasjoner på norsk som bruker uttrykk som »health literacy« og »nutrition literacy«.

Reading Literacy – OECD definerer

Gjennom PISA-undersøkelsene har OECD meldt seg på som sentral bruker av *literacy*-begrepet. Den første studien i rekken, PISA 2000, hadde hovedfokus på lesing, nærmere bestemt på det som omtales som *reading literacy*. Det defineres som »the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goal, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society« (OECD 2001: 21). Selv om både *reading* og *literacy* er velkjente begreper i forskningen, er en slik sammenstilling av dem ikke vanlig. Det er imidlertid ikke *literacy* i betydningen «lese- og skrivekyndighet» som har inspirert PISA-teamet, men *literacy* i betydningen »det å kunne noe«, jf. også PISA-studiens to øvrige områder som omtales som *mathematical literacy* og *scientific literacy*. I de videre presiseringene definerer OECD *lesing* på denne måten: »Reading incorporates understanding and reflecting on texts« (ibid.: 21), mens *literacy* knyttes til bruk og til kyndighet i bruk: »Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfill their goals, and the consequent ability of complex modern societies to use written information to function effectively« (ibid.: 21).

Reading literacy har blitt oversatt på ulikt vis til de skandinaviske språkene. I Norge brukes *lesekompetanse* og *lesing* (Lie et al. 2001: 38), i Danmark er *leseferdighed* brukt (Andersen et al. 2001: 55) og i Sverige *läsförmåga* (Skolverket 2001: 21).

PISA-undersøkelsene har ført til stor oppmerksomhet på lesere-sultater. I Norge har PISAs definisjon av lesing og deres måter å måle lesing på blitt brukt som mønster for de nasjonale prøvene og som inspirasjon for læreplanen (Kulbrandstad 2010). Det nasjonale systemet har med andre ord opplevd det vi kan kalle en kraftig tilbakevaskingseffekt ikke bare fra PISA-resultatene, men også fra PISAs forståelse av lesing og literacy, som altså har helt andre røtter enn den sosiokulturelle forståelsen av litterasitet som sosial praksis.

Klasseromskulturer for språklæring – et eksempel på perspektivskifte i undervisning

Avslutningsvis vil jeg konkretisere perspektivskiftet fra lesing til litterasitet med eksempel fra et aksjonsforskningsprosjekt i Oslo-skolen (Danbolt 2007; Danbolt & Kulbrandstad 2008). Prosjektet fant sted midt oppe i de store omveltningene etter det norske PISA-sjokket i 2000. De flerkulturelle skolene vi arbeidet med, hadde et hardt press på å prestere på leseprøver og på å arbeide fokusert med lesing. I samarbeid med lærerne prøvde vi å utforske måter å arbeide med lesing på der lesing ikke ble sett som en isolert ferdighet, men som en sentral del av ulike og varierte litterasitetspraksiser. Vi hentet inspirasjon fra litterasitetsforskningens påpeking av sammenhengen mellom lesing, skriving og samtale i hverdagslivets praksiser og diskuterte hvilke miljø som kunne bygges rundt leseaktivitetene i klasserommet for å ivareta et litterasitetsperspektiv. Dermed ble det skapt grunnlag for mer autentiske kommunikasjons-situasjoner der innholdet av det leste og refleksjoner som sprang ut av de sosiale praksisene rundt tekstlesingen, kom i fokus. Samtale, og nesten alltid også skriving av ulik slag, ble koblet til lesing. På denne måten ble lesing samhandling rundt tekst, og det oppstod situasjoner som tydeligere styrket språklæringen.

I en av organiseringsmåtene som ble brukt i begynneropplæringen, skulle elevene arbeide selvstendig på ulike stasjoner, mens læreren fikk mulighet til å konsentrere seg om noen elevers lesing av gangen. Fra forskerhold ble det observert at mange elever hadde problemer med å arbeide selvstendig. På lesestasjonen forholdt de seg ikke aktivt til tekstene, men bladde raskt gjennom bøkene. På pc-stasjonen skjønte de ikke intensjonen med pc-spillene der de skulle arbeide med analyse og syntese av ord. Kanskje kjente elevene

heller ikke de aktuelle ordene på norsk, slik at også det gjorde oppgaven vanskelig. Etter en dialog med lærerne ble organiseringen endret til mer samhandling rundt tekst, og lesing og skriving ble koblet tettere. Før omorganiseringen ble iverksatt, modellerte lærerne de ønskede lese- og skrivepraksisene. På lesestasjonen ble elevene inndelt i par som skulle lese hver sin bok og fortelle den andre om boka etterpå. På pc-stasjonen skulle elevene ikke spille spill, men skrive om boka de hadde lest, eventuelt kopiere fra den. Forskjellen i elevaktivitet var merkbar. Elevene arbeidet målrettet med lesingen, noe som skapte motivasjon. De var ivrige etter å fortelle om noe de hadde lagt merke til i egen tekst, og de var engasjerte i hverandres tekster. Også skrivingen var mer målrettet. Flere var stolte av de egne tekstene og ville lese dem høyt.

Den store styrken ved de enkle omorganiseringsgrepene var at lesing og skriving tydeligere framstod som meningssøkende aktiviteter. Lesingen og skrivingen ble aktiviteter som inngikk i sosiale sammenhenger, og elevenes vekslende bruk av muntlig og skriftlig norsk styrket aktivitetenes språklæringspotensiale. Elevene deltok i det de svenske forskerne omtalte som *språkande*, og i det som står sentralt i litterasitetsforskningen: samhandling rundt tekster.

Litteratur

- Andersen, A. M. et al. (2001). *Forventninger og ferdigheter: Danske unge i en internasjonal sammenligning*. København: AKF, DPU og SFI-SURVEY.
- Au, K. H. (2011). *Literacy achievement and diversity*. New York: Teacher College Press.
- Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. & Pearson, P. D. (1991). »Foreword«. I *Handbook of reading research. Volume II*, 8-9. New York: Longman.
- Berge, K. L. (2016). »Skolen og Humaniora. Noen begrunnelser for gjenopprettelse av et ødelagt forhold«. *Nytt norsk tidsskrift*, 32 (1-2), 166-173.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Danbolt, A. M. V. (2007). »Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø«. *Nordand*, 2 (2), 49-68.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glazer, S. M. (1995). »Old wine, a new bottle«. *Journal of Reading*, 38 (8), 596-597.
- Gordon, C. J., Sheridan, M. E. & Paul, A. J. (1998). *Content literacy for secondary teachers*. Toronto: Harcourt Brace.
- JLR (1996). »Editorial«. *Journal of Literacy Research*, 28 (1), 1-7.
- Kulbrandstad, L. I. (2010). »Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000«. I Elstad, E. & Sivesind, K. (red.), *PISA – sannheten om skolen?* 176-198. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laursen, H. P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Liberg, C. (2003). »Flerstämighet, skolan och samhällsuppdraget«. *Utbildning & Demokrati*, 12 (2), 13-29.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD, PISA. I *Acta Didactica* 4/2001. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lund, H. R. (2016). *Sten, skærm, papir – på tur gennem skriftens historie*. Lest 13.3.2017 på <http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/kalender/interne/status-for-literacy-2016/>
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Education and skills*. Paris.
- Pitkänen-Huhta A. & Holm, L. (red.) (2012). *Literacy practices in transition. Perspectives from the nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters.
- Post, M. C. (2014). »What's in a Name?« *Reading Today*. December 2013/January 2014, 4.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen, Damm.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr. 160. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *PISA 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Språkrådet (2016). *Literacy. Hvilket ord kan jeg bruke i stedet for literacy på norsk*. Lest 10.3.2017 på www.spraakradet.no.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2006). *Education for all. Global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- Wedin, Å. & Hedman, C. (red.) (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multi-modalitet*. Lund: Studentlitteratur.