



## LITERACY I ET HISTORISK PERSPEKTIV

literacy.dk

Nationalt Videncenter for Læsning

# FRA LÆSNING TIL NYE LITERACIES

COLIN LANKSHEAR OG MICHELE KNOBEL<sup>1</sup>

TEKSTEN ER ET UDDRAG AF BOGEN *NEW LITERACIES: EVERYDAY PRACTICES AND SOCIAL LEARNING*, © 3. UDGAVE, 2011, GENGIVET MED TILLADELSE FRA OPEN UNIVERSITY PRESS. OVERSÆTTELSE: METTE BAK BJERREGAARD. REDAKTION: PETER HELLER LÜTZEN

Fra begyndelsen af 1970'erne til 1990'erne ændrede *literacy*-begrebets profil og status sig markant. Udviklingen fandt især sted i de økonomisk veludviklede angloamerikanske lande, og det skete på tværs af uddannelsesinstitutioner. Processen er siden blevet forstærket af den teknologiske udvikling og den deraf følgende eksplosion inden for massekommunikation og digitale netværk.

Før 1970'erne optrådte *literacy*-begrebet stort set ikke i den formelle uddannelsesdiskurs i lande som USA, Canada, Storbritannien, Australien og New Zealand. Det etablerede akademiske miljø inden for læseforskning var funderet i psykologivistikken og havde en række anerkendte metoder til undervisning af elever i afkodning og forståelse af skrevne tekster. Elevernes tilegnelse af læse- og skrivefærdigheder ansås som en forudsætning for at komme videre med 'det virkelige skolearbejde', og tilegnelsen var noget, som helst skulle overstås så hurtigt som muligt efter skolestart. Det var den generelle opfattelse, at størstedelen af eleverne så ville mestre læsning og skrivning tilfredsstillende i forhold til, hvad de ville få brug for i løbet af deres skolegang og senere i livet. Nogle elever ville selvfølgelig tilegne sig læse- og skrivefærdigheder hurtigere og læse og skrive mere sofistikeret og med større forståelse end andre, mens andre elever ville skulle kæmpe hårdt for at tilegne sig læse- og skrivefærdigheder. Men alt i alt ville størstedelen af alle elever lære at læse og skrive godt nok til at kunne klare sig gennem skolegang og ind i voksenlivet.

---

<sup>1</sup> Colin Lankshear har undervist og forsket i new literacies i bl.a. New Zealand, Mexico og Canada, Michele Knobel har undervist og forsket i bl.a. tidlig literacy i Australien og USA.



I denne periode blev *literacy*-begrebet overvejende brugt om uformelle læringsmiljøer og i sin modsatte betydning om voksne analfabeter (*il-literate*). Literacy var den betegnelse, der blev brugt om uformelle læringsprogrammer, der var uafhængige af de etablerede uddannelsesinstitutioner, og som blev tilbudt til voksne, som skulle lære basale læse- og skrivefærdigheder.

### Literacy kommer i forgrunden

Mod slutningen af 1970'erne ændrede denne brug af literacy-begrebet sig. Omkring 1980 havde det bevæget sig fra en marginal position i den engelsksprogede uddannelsesdiskurs og fra overvejende at blive brugt om uformelle uddannelsesinitiativer for voksne til at indtage en dominerende position i såvel uddannelsespolitik og -forskning som undervisningspraksis. Der kan gives mange forklaringer på denne ændring. Af disse finder vi følgende fem specielt interessante:

1. Paulo Freire og den radikale uddannelsesbevægelse
2. 1970'ernes *literacy*-krise
3. Literacy, økonomisk vækst og social velstand
4. Literacy, ansvarlighed, effektivitet og kvalitet
5. Udvikling af sociokulturel teori.

### 1. Paulo Freire og den radikale uddannelsesbevægelse

Paulo Freires <sup>z</sup> arbejde inden for den 'radikale uddannelsesbevægelse' i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne var afgørende for *literacy*-begrebets nye status som nøglebegreb i samtidens uddannelsesforskning. Kort tid efter at hans arbejde med uddannelse som 'frigørende pædagogik' blev publiceret på portugisisk, blev Freire tilbudt en stilling som gæsteprofessor ved Harvard University (1969), og hans værk *Cultural Action for Freedom* blev publiceret som en monografi i Harvard Education Review i 1970. Hans berømte værk *De undertrykkes pædagogik* blev publiceret samme år (på dansk i 1973, red.). Freires tilgang til uformel *literacy*-uddannelse gav genlyd i en tid, der var optaget af social retfærdighed og kritisk teori. Mange akademikere og politiske aktivister i første verdenslandene – specielt i Nordamerika – var inspireret af hans synspunkter, og i en række tredje verdenslandene blev Freires tilgang brugt som det filosofiske grundlag for nationale og regionale programmer for uddannelse af voksne. Freires arbejde gav det teoretiske fundament til udviklingen af kritisk pædagogik, herunder *kritisk literacy* i USA i 1980'erne. I årene umiddelbart efter offentliggørelsen af Freires tidlige værker blev literacy et vigtigt omdrejningspunkt for den spirende sociokulturelle teori (se fx Scribner og Cole 1981) og i bredere forstand også et vigtigt begreb inden for såvel uddannelsesforskning og -teori som læreruddannelse.

I Freires pædagogik blev det at lære at læse og skrive enkeltord et fokus i bestræbelsen på at udvikle en kritisk bevidsthed om, hvordan undertrykkende forhold og relationer fungerer i hverdagen. Derfor blev der taget udgangspunkt i stærkt værdiladede ord – ord, der udtrykte menneskers frygt, håb, problemer og drømme om et bedre liv. Disse ord blev diskuteret intenst, og det blev herigennem undersøgt, hvordan verden fungerer. I forbindelse med den mundtlige diskussion blev ordene skrevet form præsenteret sammen med andre ord, der kunne skabes ud af deres stavelser og fonemer. I arbejdet med at diskutere ordene og reflektere over deres betydning lærte de deltagende, hvordan ordene så ud som tekst, og de lærte at læse og skrive dem.

I Freires tilgang var selve det at læse og skrive enkeltord en integreret del af det at forstå, hvordan verden fungerer socialt og kulturelt, og hvordan forskellige



<sup>z</sup> Paulo Freire (1921–1997) var en brasiliansk uddannelsestænkner og underviser. Freire er en af ophavsmændene til kritisk pædagogik og arbejdede fra 1940'erne og frem med uddannelse af fattige analfabeter på landet i Brasilien, hvor bl.a. stemmeret var knyttet til læse- og skrivefærdigheder. I Freires pædagogik er læse- og skrivekompetencer altid knyttet til den enkeltes politiske og sociale muligheder i samfundet.



grupper af mennesker er underlagt ulige vilkår. Diskussioner af ord og udtryk skulle give de deltagende mulighed for at deltage aktivt i samfundet og for at ændre det i retning af øget social lighed. De deltagende grupper ville så kunne igangsætte kulturelle og sociale forandringer ud fra deres analyse af egne livsbetingelser. Denne refleksions- og handlepraksis gav et dybere indblik i verden, da den også indeholdt en 'afprøvning' af samfundets måde at fungere på – i lyset af teorier og begreber udviklet i samarbejde og på baggrund af fælles diskussioner. Den freireanske *literacy*-uddannelse var dermed en integreret del af en radikal, politiseret pædagogik, som havde til formål at skabe forandringer i samfundet.

## 2. 1970'ernes *literacy*-krise

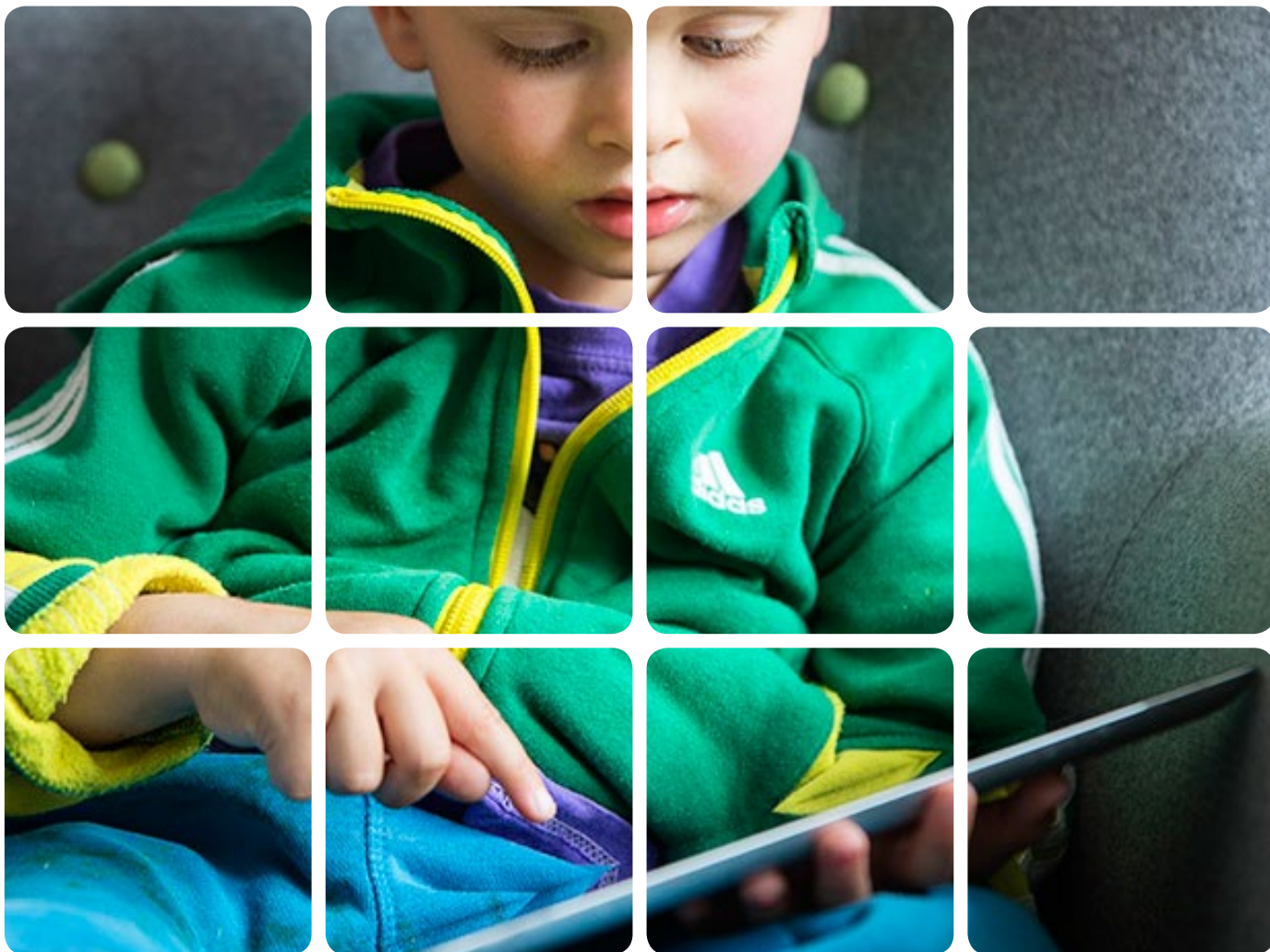
En anden faktor i udviklingen af *literacy* som et udbredt begreb inden for uddannelse var den dramatiske opdagelse – mange har kaldt det en *opfindelse* – af udbredt funktionel analfabetisme blandt voksne i USA i begyndelsen af 1970'erne. Der var ikke tale om et mål for 'absolut *literacy*' med perfekte læse- og skrivefærdigheder, men snarere et mål for, om befolkningen kunne læse og skrive på et niveau, der er nødvendigt for at kunne håndtere de tekster, som man møder i hverdagen.

I kølvandet på denne opdagelse, som i USA kulminerede med den politiske erklæring *A Nation at Risk* i 1983, spredte *literacy*-krisen sig hastigt til andre postindustrielle samfund. Hvad enten det var Storbritannien, USA, Canada, Australien eller New Zealand, så var det den samme historie, der tonede frem: Skolerne kunne ikke sikre, at alle elever udviklede *literacy* svarende til de krav, et moderne samfund stiller. Forskningsrapporter og undersøgelser bestilt af diverse ministerier hævdede ubarmhjertigt, at skolernes standarder var faldende, at der var behov for vidtrækkende skolereformer, og at skolernes curriculum og pædagogik skulle ses efter i sømmene for at sikre, at alle elever som minimum ville tilegne sig *literacy* på et funktionelt niveau <sup>3</sup>.

<sup>3</sup> I Danmark har man set en lignende udvikling i både faglige og politiske diskussioner om skoler og læsning, blot med nogle årtiers forsinkelse. Specielt PISA-undersøgelserne fra 2000 og frem har været katalysator for debatten.







Denne påståede *literacy-krise* faldt sammen med omfattende strukturelle ændringer i økonomien, idet USA bevægede sig i retning af et postindustrielt samfund. Post-industrialisme medførte en vidtrækkende omstrukturering af arbejdsmarkedet og krav til arbejdsstyrken samt dybe forandringer i organisationer og institutioner. Et stort antal borgere ansås for at være ringe forberedte til disse forandringer. Som svar på kravet om en hurtig indsats for at forhindre en forestående katastrofe kom ordet *literacy* til at fremstå som et nøglebegreb.

### 3. *Literacy*, økonomisk vækst og social velstand

I løbet af 1950'erne og 1960'erne og igen i 1990'erne blev det populært blandt udviklingsteoretikere at forbinde et lands 'parathed' til økonomisk vækst med *literacy*-niveauet i landets voksne befolkning. For eksempel argumenterede udviklingsteoretikerne i 1960'erne i vid udstrækning for, at en forudsætning for et lands økonomiske udvikling var, at landet som minimum havde et stort mindretal af den mandlige befolkning, som opnåede *literacy*-færdigheder (Anderson 1966). Mindst 40 % af den voksne befolkning (specielt mænd) skulle være literate, for at et land kunne betegnes som parat til økonomisk udvikling. Dette blev rationalet for at fremme kampagner for voksen-*literacy* i mange tredjeverdenslande i Afrika, Asien og Latinamerika som et strategisk element i økonomisk og social udviklingspolitik. Analfabetisme blev opfattet som en væsentlig hindring for økonomisk vækst, og

### Refleksions- spørgsmål

Nogle kritikere har kaldt *literacy*-krisen for en 'opfindelse'.

- Hvad kan argumentet være for det? Inddrag gerne danske forhold.



*literacy*-kampagner blev foreskrevet som en omkostningseffektiv måde at udvikle de minimumsstandarder for arbejdskraften, som var nødvendige for økonomisk udvikling. Disse *literacy*-kampagner blev som oftest varetaget af uformelle skoleprogrammer med sigte på voksne – selvom børn ofte deltog – og uden for selve uddannelsessystemet.

I 1990'erne brugte man lignende argumenter i de såkaldt 'udviklede lande', som nu stod over for store ændringer i både arbejdsliv og offentlige institutioner. OECD's forsknings-, evaluerings- og udviklingspolitiske arbejde baserede sig på en opfattelse om sammenhæng mellem befolkningens *literacy*-niveau, økonomisk vækst, arbejdsmarkedets bæredygtighed og en række almene, ikke-markedsmæssige forhold. Det blev en mere og mere udbredt opfattelse, at det gennemsnitlige *literacy*-niveau i et lands befolkning er en bedre indikator for økonomisk vækst end mere generelle uddannelsesmæssige resultater. Der blev fremført beviser for, at lande med stor ulighed i *literacy*-niveau har større ulighed i indkomstfordelingen. Der blev lagt vægt på globaliseringen og den teknologiske udviklings betydning for øget konkurrence på arbejdsmarkedet og *literacy*-færdigheders betydning i konkurrencen om bedre jobmuligheder. I mange lande havde tab af produktion og økonomisk omstrukturering i 1980'erne og 1990'erne desuden medført radikale ændringer i virksomhedernes arbejdsvilkår. Hverdagsrutiner som kvalitetsstyring og decentraliseret ansvar krævede nu i langt højere grad brug af dokumenter og blanketter, som skulle håndteres af medarbejdere, der ofte ikke havde de nødvendige sproglige ressourcer til det. (Gee m.fl. 1996). I mange lande betød reducere af sociale ydelser og ændrede bureaukratiske strukturer, at der blev stillet øgede krav til borgerne om selvstændighed og ansvar – og ofte involverede det håndtering af komplekse teksttyper. Påstanden om sammenhængen mellem et højt *literacy*-niveau, en bedre sundhedstilstand og borgernes deltagelse i samfundet blev i langt højere grad til en fælles forståelse på tværs af OECD-landene<sup>4</sup>.

#### 4. Literacy, ansvarlighed, effektivitet og kvalitet

I løbet af 1980'erne og 1990'erne kom *literacy* til at fungere som indikator for skolers og læreres effektivitet og som indikator for de offentlige uddannelsessystemers og uddannelsespolitikens legitimitet. Uddannelsessystemerne bevægede sig imod en reformmodel med fast curriculum og nationale standarder, hvor elevernes *literacy*- og *numeracy*-niveau<sup>5</sup> testes jævnligt. Uddannelsesreformers 'standard-test-model' forsvares politisk med en række velkendte begrundelser. Disse omfatter øget gennemsigtighed i skolernes resultater, forbedring af elevernes præstationer, højere samfundsmæssig effektivitet i skolerne med bedre udnyttelse af skatteydernes penge samt kvalitetssikring.

I dag stilles der forventninger om rentabilitet inden for områder som offentlig uddannelse, sundhed, social velfærd etc. Regeringerne arbejder i stigende grad med effektivitetskriterier i form af maksimering af nytteværdien, altså forholdet mellem input og output. Dette gøres ved at måle de studerendes læringsresultater i forhold til udgifterne eller i forhold til tidligere præstationer på områder som læsning, skrivning og talforståelse (*numeracy*).

#### 5. Udvikling af sociokulturel teori

Den sidste begrundelse, der skal nævnes som årsag til *literacy*-begrebets fremgang på den uddannelsespolitiske dagsorden fra 1970'erne og frem, er udviklingen af et sociokulturelt perspektiv, som fik stigende betydning inden for sprog- og samfundsvidenskaberne (fx Gee 1996). I løbet af 1980'erne og 1990'erne havde den

- 4 Se fx den første PISA-rapport fra 2000.

#### Refleksions-spørgsmål

- Diskuter, og find argumenter for, at der kan være sammenhæng mellem et samfunds *literacy*-niveau og dets økonomiske udviklingsmuligheder.
- Kan *literacy* også hæmme udvikling?

- 5 Med *numeracy* menes 'talskundskab', dvs. færdigheder inden for regning og matematik, i modsætning til *literacy*, som er bogstav-kundskaber.

#### Refleksions-spørgsmål

- Diskuter, om denne politiske tendens også gør sig gældende i Danmark. Kom med eksempler.
- Diskuter, hvorfor internationale sammenligninger mellem landes uddannelsessystemer fylder så meget i den politiske debat i de enkelte lande – også i Danmark?



sociokulturelle tilgang stor indflydelse på begrebsmæssige og teoretiske forståelser af forskellige tekstpraksisser. Tidlige betydningsfulde udgivelser trak på teori og forskning fra forskellige, men beslægtede felter <sup>6</sup>. Disse udgivelser leverer et stærkt forskningsmæssigt fundament, som sammen med det øgede fokus på grundlæggende og funktionel literacy – næret af den påståede literacy-krise – udfordrede eksisterende tilgange til læse- og skriveundervisningen i skolen.

### Fire *literacy*-tendenser

Det er inden for denne brede historiske kontekst, *literacy* som begreb og socialt fænomen er blevet et centralt fokus for uddannelsespolitikken, uddannelsesforskningen og som pædagogisk indsats. For mange politikere, beslutningstagere og administratorer er *literacy*-begrebet blevet altafgørende. Lovgivninger som *Literacy for All*, en national *literacy*-plan i Australien (1998) og *No Child Left Behind Act*-lovforslaget, som blev vedtaget i USA i 2001, understregede literacy som sagens kerne og det nye ideal for uddannelse. Set i bakspejlet kan denne dramatiske fremkomst af *literacy* som uddannelsesmæssigt fokus ses fra flere vinkler: (1) *Literacy*-begrebet har erstattet begreberne læsning og skrivning i uddannelsesdiskursen; (2) *Literacy*-begrebet har fået en højnet status blandt undervisere; (3) *Literacy* er blevet fællesbetegnelse for et stadigt større antal sociale praksisser; og (4) *Literacy* defineres nu med udgangspunkt i ordet 'nye'. Disse fire tendenser udfoldes og diskuteres i den resterende del af denne artikel.

#### 1. *Literacy* i uddannelsesdiskursen

Uddannelsesdiskursens sprog om tekstkompetencer ændrede sig fra at tale om læsning og skrivning til at tale om *literacy*. *Literacy*-begrebet begyndte at figurere på skoleskemaer og i andre officielle skoledokumenter. Navnene på professionelle tidsskrifter ændrede sig. For eksempel ændrede *Australian Journal of Reading* navn til *Australian Journal of Language and Literacy*, *Journal of Reading* blev til *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, og *Journal of Reading Behavior* blev til *Journal of Literacy Research*. Ligeledes blev områder med fokus på faglig udvikling omdøbt. For eksempel blev begreberne *reading readiness* og *writing readiness* (læse- og skriveparathed) erstattet med den overordnede term *emergent literacy* (tidlig literacy). *Literacy development* (udvikling af literacy) blev anvendt i stedet for skrive- og/eller læseudvikling, *literacy*-studier blev anvendt i stedet for sprogforskning etc.

Ændring af den anvendte terminologi betød dog ikke altid det helt store, idet lærere og uddannelsesforskere i mange tilfælde fortsatte samme praksis som

- <sup>6</sup> Der sigtes til en række af den sociokulturelle teoris klassikere, fx James Paul Gees *Social Linguistics and Literacies* (1996) samt Silvia Scribner og Michael Coles *The Psychology of Literacy* (1981), Shirley Brice Heath's *Ways With Words* (1983) og Brian Street's *Literacy in Theory and in Practice* (1984).

### Refleksions-spørgsmål

- Find danske eksempler på, at sprogbrugen har ændret sig fra 'læsning og skrivning' til 'literacy', fx i bogtitler, konferencer og forskningsprojekter.
- Find også eksempler på, at det ikke er tilfældet.
- Diskuter, hvad det indebærer at bruge begrebet 'literacy' i stedet for 'læsning og skrivning'.
- Brugen af 'literacy'-begrebet sker i Danmark med en forsinkelse på 20-30 år i forhold til lande som Australien, England, USA m.fl. Hvorfor det?
- Kan I finde andre eksempler på tendenser i skoleverdenen, som kommer til Danmark med en tilsvarende forsinkelse?





tidligere blot under betegnelsen *literacy*. Pointen er dog, at hvor læsning traditionelt har været betragtet i et psykologisk perspektiv, så har *literacy* altid været et langt mere sociologisk begreb. For eksempel har begreberne *illiteracy* (analfabetisme) og *illiterate* (analfabet) båret medbetydninger præget af social status. At være *illiterate* (analfabet) havde en tendens til at blive forbundet med fattigdom eller marginal social status. Hertil kommer, at den sociokulturelle tilgang til *literacy* helt afviser tanken om, at en tekstuel praksis kun er et spørgsmål om processer, der 'foregår i hjernen', eller som hovedsageligt involverer hjerner, der kommunikerer med hinanden ved hjælp af grafiske tegn. Fra et sociokulturelt perspektiv er literacy et spørgsmål om social praksis. *Literacies* er bundet op på sociale, institutionelle og kulturelle forhold og kan kun forstås, når disse praksisser ses inden for deres sociale, kulturelle og historiske sammenhænge (fx Gee m.fl. 1996). Ydermere er de altid knyttet til individers sociale identiteter – *literacies* er altid indlejret i en Diskurs (Gee 2000). Siden 1992 har Gee skelnet mellem 'Diskurs' (med stort D) og 'diskurs'. Førstnævnte vedrører de måder, et menneske er i verden på, og de identiteter, det indbefatter. Sidstnævnte refererer til det sprog og de sproglige elementer, der anvendes i Diskursen – se også diskussionen om *powerful literacy* senere. Tekster er integrerede dele af utallige *levede, talte og opførte* hverdagspraksisser udført på specifikke steder og på bestemte tidspunkter. Læsning og skrivning er ikke det samme i en ungdoms-'zine'-kultur, i et online chat-forum, i et klasserum, i en feministisk læsegruppe eller i forskellige religiøse ceremonier. Mennesker læser og skriver forskelligt i forskellige sociale praksisser, og disse forskellige måder at omgås ord på er det, der definerer forskellige måder at være menneske på.

Dette har store konsekvenser. Fra et sociokulturelt perspektiv er det umuligt at adskille det, der har med læsning og skrivning at gøre, fra en samlet tekstmedieret social praksis og betragte det uafhængigt af alle de ikke-trykte fænomener som værdier og gestus, kontekst og mening, handlinger og genstande, redskaber og

## Mennesker læser og skriver forskelligt i forskellige sociale praksisser, og disse forskellige måder at omgås ord på er det, der definerer forskellige måder at være menneske på.

- 7 Et 'zine' er et hjemmelavet magasin produceret af unge til unge.

På vidnomlæsning på youtube kan du høre skoleleder [Nadia Rathje](#) fortælle om literacy i en [dansk kontekst](#).



### Refleksions-spørgsmål

- Lav en kort beskrivelse af, hvad 'sociokulturel' betyder her.
- Diskuter, hvilke praktiske konsekvenser et sociokulturelt sprogsyn har i konkret undervisning.



rum. De er alle uundværlige dele i en integreret helhed. *Literacy*-'elementer' eller 'tegn' eksisterer ikke adskilt fra de sociale praksisser, hvori de er indlejret, og hvori de tilegnes. Hvis de kan siges at eksistere i isoleret forstand (fx som kode), så har de ingen betydning, da de ikke kan læres uafhængigt af den kontekstuelle praksis (Gee 1996).

Ved at overtage og udvikle *literacy* som et nøglebegreb søgte de sociokulturelle teoretikere, forskere og uddannere blandt andet at omgå den psykologiske reduktionisme, som gennem mere end et århundrede havde domineret læsepædagogikken. De ønskede at bringe det sociale i forgrunden og fastholde fokus på indlejringen af *literacy* i en større social praksis. Denne intention blev dog ofte undergravet, når læsespecialister og eksperter anvendte *literacy*-begrebet uden at ændre praksis.

## 2. *Literacy*-begrebets højnede status

I takt med *literacy*-begrebets voksende anvendelse inden for formel uddannelse fik det en højnet status i underviseres og politikeres brug af det. De, som mente, at uddannelse skulle involvere mere end den traditionelle *literacy*-forståelse, byggede mere og mere ind i begrebet og brugte det som begrundelse for en udvidelse af generelle uddannelsesmæssige formål og standarder.

(A) Denne trend begyndte med annonceringen af *literacy*-krisen. Omdrejningspunktet var ikke længere blot basal *literacy*, men snarere behovet for funktionel *literacy*. Jonathan Kozol (1985) citerer fx en ekspert, der i de tidlige 1980'ere udtrykker det synspunkt, at alle, som ikke som minimum er på 12. klasses læse-, skrive- og regneniveau, vil være fortabte ved indgangen til 1990'erne. Den hastige forandring i samfundet betød, at selv funktionel *literacy* skulle defineres bredere.

(B) Med hensyn til kulturel sammenhængskraft var der specielt i USA i 1980'erne en stærk interesse for 'kulturel *literacy*' som begreb for den viden, unge mennesker skal have for at kunne deltage både i samfundets sociale liv og som oplyste borgere. Tilhængere af kulturel *literacy* taler om, hvad skoler skal tilbyde og sikre for at nå dette mål. <sup>Ⓜ</sup>

(C) Med PISA-testene introducerede OECD et *literacy*-begreb, der kombinerer viden og information med kognitive færdigheder og processer samt personlige holdninger til det 'at klare sig godt i livet' ved at være i stand til at overføre faglig viden til hverdagsopgaver og udfordringer på tværs af en række domæner som arbejde, fritid, hjemlige aktiviteter og forpligtelser som borger. Dette *literacy*-begreb er baseret på en dynamisk model for livslang læring, hvor tilegnelse af ny viden og færdigheder er nødvendig for at kunne klare sig godt i en verden under konstant forandring. Den type *literacy*, der testes i PISA, er ikke en simpel test af elevernes viden, men også af deres evne til at reflektere over og anvende deres viden og erfaringer på virkelige problemstillinger. Tanken er, at elever, der klarer sig godt i PISA-testen – som har et højt *literacy*-niveau inden for læsning, matematik og naturfag – også er de mennesker, som højst sandsynligt vil kunne løse fremtidens udfordringer bedst, da de er i stand til at anvende deres viden og færdigheder i nye sammenhænge og ikke blot reproducere et givet indhold. Disse elever er højst sandsynligt også de mennesker, der vil fortsætte deres læring gennem hele livet ved at bruge deres skolelærdom i 'ikke-skole'-miljøer, evaluere deres valg og træffe selvstændige beslutninger. Denne *literacy*-opfattelse sammenfatter, hvad OECD ser som det ideelle resultat af skoleuddannelse. Fra OECD's perspektiv har udvikling af *literacy* følgende hovedformål: at vide, hvordan erhvervet viden tages i

## Refleksions- spørgsmål

- Lav en liste over de ti vigtigste kulturelle emner, begivenheder eller værker, som et moderne menneske bør have kendskab til.
- Sammenlign med andres tilsvarende lister.

Ⓜ *I de forskellige kanon-debatter i 1990'erne og 2000'erne har vi i Danmark haft lignende diskussioner. Både om den litterære kanon i skolernes danskundervisning og om almene kulturkanoner for hele befolkningen.*





anvendelse, effektivt, på tværs af hverdagskontekster og situationer, og at besidde de nødvendige ressourcer for at kunne lære gennem hele livet (OECD 2009).

(D) En interessant teoretisk forståelse af *literacy* i et sociokulturelt perspektiv findes i 'Den tredimensionelle model' (Green 1988). I denne teoretiske forståelse argumenteres der for, at *literacy* bør betragtes som havende tre sammenhængende dimensioner af læring og praksis: den *operationelle*, den *kulturelle* og den *kritiske* dimension. Disse tre dimensioner forener sprog, mening og kontekst, og ingen af de tre dimensioner prioriteres højere end andre. I en integrerende opfattelse af *literacy*-praksis og *literacy*-pædagogik skal der tages hensyn til alle tre dimensioner samtidig. Den *operationelle* dimension fokuserer på kompetence i forhold til sproget og dets elementer. Dette indebærer ikke blot færdigheder i relation til afkodning af skrevne tekster – det handler også om at være i stand til at læse og skrive på en passende og hensigtsmæssig måde. Den *kulturelle* dimension handler om kompetence i forhold til social praksis, at forstå og skabe mening i givne sociale sammenhænge. Det handler om pragmatisk sprogbrug og forståelse for og indsigt i sociale, kulturelle og historiske forhold samt viden om, hvad der vil være korrekt og passende i en given kontekst. Den *kritiske* dimension involverer opmærksomhed på, at al social praksis – og dermed alle *literacies* – er sociale konstruktioner, som indeholder værdier, formål, regler, standarder og perspektiver – og når nogle af disse er valgt til, er andre fravalgt. For at deltage effektivt og produktivt i *literacy*-praksisser skal man socialiseres ind i disse. Men hvis individet er socialiseret





i en social praksis uden erkendelse af, at denne praksis er socialt konstrueret og selektiv, og at der er mulighed for at påvirke og ændre den, så kan individet ikke spille en aktiv rolle i forandring af praksis. Den kritiske dimension er således en sikring af, at den enkelte ikke blot deltager passivt i en eksisterende *literacy*-praksis, men også bidrager til dens udvikling og ændring. Så i stedet for udelukkende at fokusere på *literacy*-færdigheder fokuserer 3D-modellen på vigtigheden af, at de operationelle og tekniske sider af *literacy* komplementeres og suppleres gennem en kontekstualisering af *literacy* under hensyntagen til kultur, historie og magt.

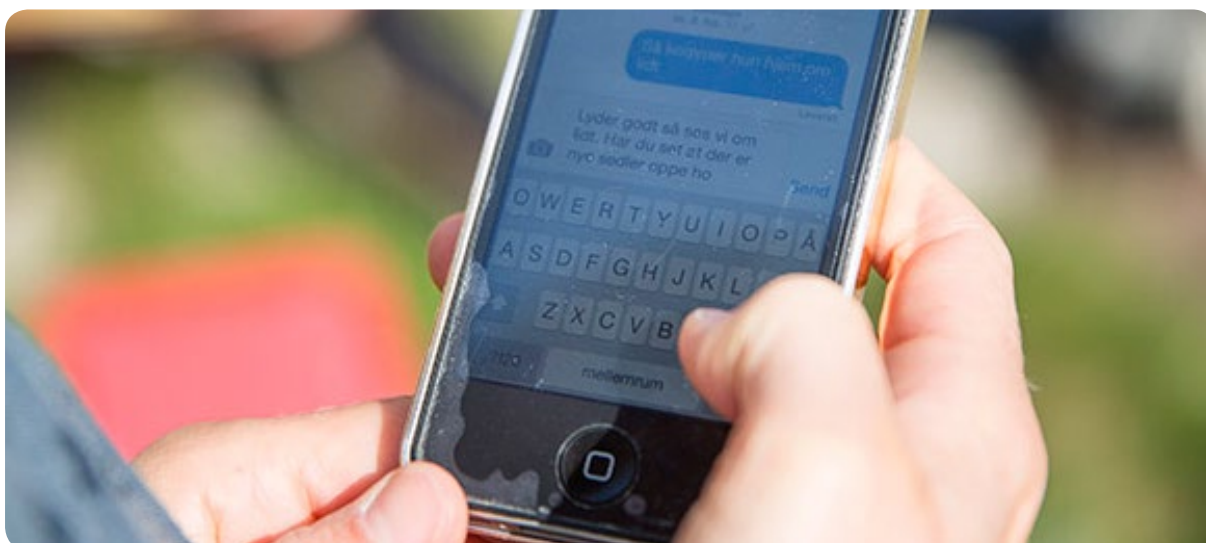
(E) Lærere og pædagoger, som arbejder ud fra et sociokulturelt perspektiv, har fokuseret på, hvordan kulturel og sproglig forskellighed og den voksende indflydelse fra nye kommunikationsteknologier ændrer kravene til de lærende inden for det, vi her kalder de operationelle og kulturelle dimensioner af *literacies*. De lærende har brug for ny operationel og kulturel viden for at kunne tilegne sig de nye 'sprog', som bruges i arbejde samt offentligt og privat liv. Samtidig er det nødvendigt for de lærende at udvikle *kritisk literacy*. Mary Kalantzis og Bill Cope (1997) gør dette klart i forhold til de krav, arbejdsmarkedet stiller til arbejdsstyrkens *literacy*. De understreger, at med et nyt arbejdsmarked følger også nye sproglige praksisser og forandringer i arbejdsrelationer, hvilket i vid udstrækning skyldes nye teknologier. Dette nye arbejdsmarked med de nye teknologiske udviklinger har potentialet til at blive langt mere udbytende og uretfærdigt end det foregående. Som følge heraf hævder Kalantzis og Cope, at lærere og pædagoger skal være meget varsomme, når de reagerer på forandringerne på arbejdsmarkedet. På den ene side skal lærere og pædagoger sikre, at de lærende har "muligheden for at udvikle de evner, der kræves af de nye arbejdsformer gennem tilegnelse af det til arbejdet tilhørende sprog". På den anden side er "lærernes og pædagogernes rolle ikke udelukkende at være teknokrater". Lærere og pædagogers rolle er heller ikke at producere "medgørlige og eftergivende arbejdere". Snarere har de lærende brug for at udvikle evnen til at "udtale sig, til at forhandle og være i stand til at engagere sig kritisk i arbejdsmarkedsforhold" (ibid.: 6).

Betragtet ud fra et sociokulturelt standpunkt indebærer *literacies* en dyb og grundlæggende viden om verden. At være *literate* (skriftsprogskyndig) <sup>9</sup> involverer langt mere end blot viden om sprogsystemer. Integration af de kulturelle og kritiske dimensioner i det at være skriftsprogskyndig er en krævende proces, især set i lyset

- <sup>9</sup> Når der i det følgende står 'skriftsprogskyndig' eller blot 'kyndig', er det en oversættelse af det engelske begreb 'literate' – tilsvarende bruges nogle steder i det følgende begrebet 'kyndighed' for det engelske 'literacy'.

## Refleksions- spørgsmål

- Hvilke ændringer i moderne arbejdsliv har med *literacy* at gøre?
- Find eksempler på jobfunktioner med nyt *literacy*-indhold, og diskuter hvad det betyder for skolens *literacy*-undervisning.





af de ændrede samfundsmæssige krav til *literacies*. At være skriftsprogskyndig i en af de utallige former af *literacies* indebærer en kompleks viden om ytringer, processer og repræsentationsformer.

(F) Ideen om, at *literacies* kan være mere eller mindre magtfulde, udfoldes af James Gee (1996). For Gee er en *powerful literacy* ikke i sig selv en specifik *literacy*, men snarere en måde at anvende *literacy* på. Han definerer det at være skriftsprogskyndig som evnen til at beherske sprogbrug inden for det, han kalder sekundære Diskurser (med stort D).

Gee skelner mellem en persons primære Diskurs og dens karakteristiske sprogbrug, og en persons sekundære Diskurser og deres respektive sprogbrug. Vores primære Diskurser handler om 'face to face'-kommunikation med andre medlemmer af Diskursen, primært vores nærmeste, fx familie. Vi tilhører alle én primær Diskurs, som i udgangspunktet former, hvem vi er. Men vi optræder også i situationer, som strækker sig ud over de nærmeste face to face-situationer – vi møder sekundære Diskurser gennem deltagelse i sekundære institutioner som skoler, kirker, sportsklubber, lokale foreninger, arbejdspladser etc. Disse sekundære Diskurser har alle deres egen mere eller mindre karakteristiske sprogbrug, og de former vores identiteter på bestemte måder, efterhånden som vi tilegner os Diskursens opfattelser, formål, måder at anvende sproget på, vores måder at klæde os på etc. Så ifølge Gee er der mange måder at være kyndig (*literate*) på, da der findes adskillige sekundære Diskurser, og *literacy* og 'to be *literate*' defineres som beherskelse af den sekundære sprogbrug. Kort sagt, at være skriftsprogskyndig betyder at være i stand til at bruge det 'rigtige' sprog på den 'rigtige' måde inden for en Diskurs. Dette svarer stort set til de operationelle og kulturelle dimensioner af *literacy*, som vi omtalte tidligere.

På baggrund af denne tænkning definerer Gee *powerful literacy* som brugen af en sekundær Diskurs' sprog som et "metasprog" til at forstå, analysere og forholde sig kritisk til andre Diskurser og deres måde at definere os som personer på (ibid.: 153; se også Gee 1991: 8–9). Med 'metasprog' mener Gee en række metabegreber, meta-værdier og meta-holdninger. At praktisere *powerful literacy* på denne måde kan danne grundlag for, at vi redefinerer vore identiteter og omplacere os selv i samfundet.

At forstå og forholde sig kritisk til en anden Diskurs kræver forståelse af både Diskurs som Diskurs, hvad den består af, hvordan den fungerer, hvilke værdier og måder at være i verden på den fremmer, og af hvordan de enkelte sprogelementer reflekterer og fremmer dette. Dette er viden på metaniveau. I en *powerful literacy* trækker vi på denne viden som grundlag for at give os et fundament og et alternativ i forhold til at vælge en anden Diskurs eller arbejde på at ændre en Diskurs.

Set fra dette perspektiv er det yderst vigtigt, at *literacy* opfattes som noget ekspansivt, ikke som noget, der er fikseret. Og fordi *literacy* har høj bevågenhed på den uddannelsespolitiske dagsorden, er det vigtigt at modstå tendenser til at styre *literacy* i en snæver eller minimalistisk retning.

## Diskurser handler om 'face to face'-kommunikation med andre medlemmer af Diskursen, primært vores nærmeste, fx familie.

### Refleksions-spørgsmål

- Diskuter begrebet 'powerful literacy': Hvad betyder det?
- Kom også med eksempler på mere og mindre magtfulde *literacies*.





### 3. Literacy-begrebets mangfoldighed

Siden 1980'erne og især siden 1990'erne har begrebet *literacy* været anvendt om et stadigt stigende antal forskellige praksisser. Det er nu nået til et punkt, hvor det synes, som om næsten al viden og læring, som skønnes relevant for uddannelse, på en eller anden måde kan opfattes som *literacy*.

I nogle tilfælde betyder det, at *literacy* bliver en metafor for 'kompetence', 'færdighed' eller 'det at være funktionel'. Begreber som *computer-literacy* og teknologisk *literacy* anvendes sommetider blot i betydningen, at nogen er mere eller mindre dygtig med en computer eller en anden teknologi. I denne forstand er brugen af begreberne *computer-literacy* og teknologisk *literacy* blevet hverdagsterminologi. Dette er i bund og grund et pejlemærke for, hvor centralt *literacy* er blevet som socialt anliggende og uddannelsesmæssigt ideal gennem de seneste to til tre årtier.

I dag hører man termer som mundtlig *literacy*, visuel *literacy*, informations-*literacy*, medie-*literacy*, science *literacy* eller ligefrem emotionel *literacy*. Brugen af disse begreber fremhæver det kommunikative og betydningskabende – når vi er såvel producenter som modtagere – gennem brug af tegn, signaler, koder og grafiske billeder. I tilfældet med naturfags-*literacy* (*science literacy*) indebærer det at være i stand til at læse og skrive naturfagets sprog og tekster meningsfuldt.

I tilfældet med medie-*literacy* finder vi til tider den opfattelse, at vi har brug for at kunne læse og forstå medier og deres informationer på måder, hvor vi kan gennemskue deres kommunikation og undgå at blive påvirket af bagvedliggende interesser. Hermed menes, at der findes måder at afkode medierne mere eller mindre bevidst eller kritisk på – at vi kan være mere eller mindre kompetente modtagere og producenter af betydning i de forskellige medier. Dette omfatter også evnen til at identificere overtalelses- og manipulationsstrategier.

Digital *literacy* og *twenty-first century literacies* er to meget centrale *literacies* for tiden. Siden midten af 1990'erne har digital *literacy* i mange uddannelsespolitiske dokumenter vist sig som et grundlæggende uddannelsesmål – ofte forbundet med frygten for en fremtid med et skel mellem de *digitalt* kyndige og de, der ikke er det. Opfattelsen af digital *literacy* har haft en tendens til at være todelt. Paul Glistner (i Pool 1997: 6) skelner mellem *mestring af ideer* og *rent teknisk mestring*. Førstnævnte er beskrevet af David Bawden (2008: 19) som en "bestemt tankegang eller tænkning" – en selvstændig *måde* at være kyndig på, når man bruger og uddrager betydning i digitale miljøer – mens den sidstnævnte vedrører en række tekniske færdigheder i brugen af digitale værktøjer. Allan Martin (2008: 156) bringer denne dikotomi på banen med sit begreb om 'digitale *literacies*'. De fleste af disse *literacies* har udspring i tiden før de digitale teknologier, men er forståelsesmåder, som har fået ny betydning eller er blevet transformeret ind i digitale sammenhænge (ibid.). Digitale *literacies* inkluderer *computer/IKT-literacy*, teknologisk *literacy*, informations-*literacy*, visuel *literacy* og kommunikations-*literacy* (ibid.: 154–64). *Computer-literacy* begyndte eksempelvis som beherskelse af basale computerfærdigheder (indtil midt i 1980'erne), hvorefter den udviklede sig til brug af software på arbejde, i hjemmet, i uddannelse og fritidsaktiviteter (fra midt-1980'erne til slut-1990'erne), og siden sidst i 1990'erne er den gået ind i en reflekterende fase, som har stadig øget fokus på vurderende, innovative og metaniveau-problemstillinger og -tilgange (ibid. 156–7). Teknologisk *literacy* indeholder på samme måde på den ene side en "færdighedsbaseret tilgang" og



#### Refleksions- spørgsmål

Ifølge denne beskrivelse bliver literacy-begrebet meget bredt. Det bliver næsten synonym med 'kompetence' ([se også kommentarerne](#)).

- Er literacy-begrebet så stadig brugbart og meningsfuldt?
- Kan vi lave en dansk definition, som er mere præcis?



på den anden side en "kritisk-handlings-orienteret 'akademisk' tilgang" (ibid.: 158). [...]

Snakken om *twenty-first-century literacies* opstod fra midten af 1990'erne, men er i de senere år blomstret op i forbindelse med begreber som *twenty-first-century-færdigheder (skills)*. I 2007 publicerede US National Council of Teachers of English (NCTE) en undersøgelse, der opfordrede til en ny organisering af sprogundervisningen som en konsekvens af de samfundsmæssige forandringer skabt af globale økonomier, nye teknologier og en eksponentiel vækst i adgang til information (NCTE 2007: 1). At forberede eleverne på en verden i forandring betyder, at sproglærerne i langt højere grad skal fokusere på problemløsning, samarbejde og analyse, ligesom færdigheder i tekstbehandling, hypertexter, skærmmidier, web-kameraer, streaming, podcasts, smartboards og sociale netværk alle er centrale for individuel og kollektiv succes (ibid.). *Twenty-first-century literacies* handler således ikke udelukkende om teknologier, selvom færdighed med nye teknologier er en integreret del af det at være kyndig, på samme måde som færdigheder med konventionelle *literacy-værktøjer* har været det tidligere.

I 2008 indtog NCTE formelt det synspunkt, at en kyndig person i nutidens samfund i forhold til *twenty-first-century literacies* skal besidde en bred vifte af evner og kompetencer: mange *literacies* (NCTE 2008). Disse *literacies* er dynamiske og mangfoldige. De varierer fra læsning af online-aviser til deltagelse i virtuelle klasserum (ibid.). NCTE's politiske forslag påpeger, at dagens og morgendagens læsere og skrivere skal:

- Udvikle færdighed i anvendelse af teknologiske værktøjer
- Opbygge fællesskaber med andre til at opstille og løse problemer kollektivt og på tværs af kulturer
- Designe og dele information i en global kontekst
- Håndtere, analysere og syntetisere store mængder af samtidig information
- Skabe, kritisere, analysere og vurdere multimodale tekster
- Være etisk ansvarlige i disse komplekse miljøer (ibid.).

Howard Rheingold (2009) bidrager med en tankevækkende fremstilling af *twenty-first-century literacy*, som er baseret på sociale medier og tager udgangspunkt i en forståelse af *literacy* som færdigheder plus fællesskab. På mange måder bidrager Rheingolds fremstilling med dynamisk substans til NCTE's liste af grundlæggende elementer i en *twenty-first-century literacy*. Rheingold sætter dog spørgsmålstejn ved, hvorvidt hans ideal om *twenty-first-century literacy* kan realiseres i skolen med dens nuværende praksis og formål. Han fremhæver fem *literacies*, som han kalder *opmærksomhed*, *deltagelse*, *samarbejde*, *kritisk anvendelse og forbrug* (eller *crap detection*) og *netværksbevidsthed*. Ingen af disse *literacies* kan stå alene, dog anser Rheingold *opmærksomhed* som en fundamental del af de øvrige. De forskellige *literacies* er overlappende og sammenhængende, og beherskelse involverer evnen til at sammensætte de forskellige *literacies* i forhold til formål og situation.

## Snakken om *twenty-first-century literacies* opstod fra midten af 1990'erne, men er i de senere år blomstret op i forbindelse med begreber som *twenty-first-century-færdigheder (skills)*.

### Refleksions-spørgsmål

- Diskuter, hvilke digitale literacy-kompetencer børn og unge bør have i fremtiden.
- Diskuter begrebet 'kritisk literacy'.



#### 4. Nye literacies

I vore dage anvender forskere og andre interessenter inden for uddannelsesverdenen almindeligvis *new* i forbindelse med *literacy* og *literacies*. Der skelnes mellem to perspektiver, som vi kalder henholdsvis det *paradigmatiske* og det *ontologiske*. Det *paradigmatiske* perspektiv på 'det nye' opstår i forbindelse med *New Literacy Studies* (Street 1993; Gee 1996, 2000). Begrebet *New Literacy Studies* refererer til en særlig tilgang til forståelse af og forskning i *literacy*. *New Literacy Studies* er et nyt teoretisk og forskningsmæssigt paradigme til anskuelse af *literacy*: et alternativ til det etablerede paradigme, som var baseret på psykolingvistikken. Brugen af 'ny' kan ses som parallel til brugen af 'ny' i andre samtidige forskningstilgange såsom *New School of Social Research*, *New Science*, *New Criticism* (nykritik). I disse tilfælde tænker fortalere om deres projekter, at de indeholder en ny tilgang og et andet paradigme i forhold til en allerede eksisterende autoriseret eller dominerende tilgang.

Denne paradigmatiske betydning af 'ny' i forhold til *literacy* handler ikke om forekomsten af nye *literacies*, men om nye tilgange til en tænkning om *literacy* som et socialt fænomen. Sideløbende hermed undersøger et stort antal forskere inden for *New Literacy Studies*-paradigmet de forskellige praksisser, som vi kalder for *new literacies*. Men det er to forskellige ting. Det nye i *New Literacy Studies* og det nye i *new literacies* i den forstand, vi diskuterer det her, er to forskellige ting. [...]

Den ontologiske betydning af 'ny' retter sig mod nye typer af *literacies* (i modsætning til de paradigmatiske nye måder at se dem på, red.). Begreberne 'ontologisk' og 'ontologi' bruges på mange forskellige måder i diskussioner om nye teknologier og de nye sociale praksisser, som de indgår i, og det er derfor nødvendigt at præcisere, hvad vi mener med begrebet 'ontologisk'. Vi bruger begrebet som betegnelse for indholdet i nye *literacies*. At sige, at nye *literacies* er ontologisk nye, betyder, at de har et andet indhold end tidligere, konventionelle *literacies*. Ideen er, at de ændringer, der er sket med *literacies*' form og indhold, hænger sammen med større, globale ændringer i teknologi, institutioner, medier og økonomi <sup>10</sup>

<sup>10</sup> Teksten slutter her af med en skelnen mellem to aspekter af "ontologisk ny literacy". Den ene tæller såkaldt post-typografiske tekster, dvs. tekster, som skabes og reciperes i digitale miljøer, som kan linke internt og eksternt og blande modaliteter. Den anden vedrører interaktion med tekster. Forfatterne anfører, at vi i dag i højere grad deler og interagerer med tekster – også i ikke-digitale sammenhænge. Interaktionen foregår både med post-typografiske og med mere traditionelle tekster. Dette interaktive aspekt kalder de en ny "ethos" omkring tekster



#### Refleksions- spørgsmål

- Lav en kort beskrivelse af henholdsvis det ontologisk og det paradigmatiske nye ved nye literacies.
- Kom med eksempler på de ontologisk nye literacies. Brug evt. de sidste sider i Peter Heller Lützens artikel "[Literacy – et samlet blik](#)" (KvaN 99, 2014)





## LITTERATUR:

Anderson, C.A. (1966): Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases, i C.A. Anderson og M.J. Bowman (red.) *Education and Economic Development*, pp. 347-62. Chicago: Aldine Publishing Co.

Bawden, D. (2008): Origins and Concepts of Digital Literacy, in: Colin Lankshear og Michele Knobel (red.) *Digital Literacies*, Peter Lang, pp. 17-32

Gee, J.P. (1991): What is Literacy? In: C. Mitchell og K. Weiler (red.) *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*, pp. 159-212, New York: Bergin and Garvey

Gee, J.P. (1996): Social Linguistics and Literacies: *Ideology in Discourses*. 2. udgave. London: Falmer

Gee, J.P. m.fl. (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. Vol. 66 nr. 1, 1996

Gee, J.P. (2000): Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, vol. 25, pp. 99-125

Green, B. (1988): Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing, *Australian Journal of Education*, 30(2), pp. 156-69

Heath, S.B. (1983): *Ways With Words: Language, Life and Work in Community and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

Kozol, J. (1985): *Illiterate America*, Anchor Books

Kalantzis, M. og Cope, B. (1997): Multiliteracies: *Rethinking What We Mean by Literacy and What We Teach as Literacy in the Context of Global Cultural Diversity and New Communications Technologies*, occasional paper no. 21. Haymarket, New South Wales: Centre for Workplace Communication and Culture

Martin, A. (2008): Digital Literacy and the "Digital Society", in: Colin Lankshear og Michele Knobel (red.) *Digital Literacies*, Peter Lang, pp. 151-176

NCTE (2007): No Child Left Behind Act Recommendations, [www.ncte.org](http://www.ncte.org)

NCTE (2008): The Definition of 21st Century Literacies, [www.ncte.org](http://www.ncte.org)

OECD (2009): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*

Pool, C. (1997): A Conversation With Paul Gilster, *Educational Leadership*, vol. 55, pp. 6-11

Rheingold, H. (2009): Attention and Other 21st Century Literacies, in: *Educause Review*, vol. 45, no. 5, 2010

Scribner, S. og Cole, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Street, B. (1984): *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Street, B. (1993), red.: *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press

## OM FORFATTERNE

### Colin Lankshear

Colin Lankshear er adjungeret professor i sprog og literacy ved flere universiteter i Australien og Canada. Lankshear har været ansat som forsker og underviser ved universiteter i bl.a. Auckland, New Zealand og Queensland, Australien. Forfatter til en række bøger og artikler om literacy, diskursteori og læring, mange af dem sammen med Michele Knobel.

### Michele Knobel

Michele Knobel er professor ved Montclair University i USA med speciale i sprog og tidlig literacy. Knobel har tidligere arbejdet som lærer i Australien og har været tilknyttet en række australske universiteter som forsker og underviser. Forfatter til en række bøger og artikler om literacy, mange af dem sammen med Colin Lankshear.

