

Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdanningers fagdidaktikk?

Sigmund Ongstad

Utgangspunkt, perspektiv og fremstilling

Spørsmålet er om det er hensigtsmæssigt at importere literacy som dannelsesmetafor til skandinavisk modersmålsdidaktik. At begrebet og fænomenet har stor uddannelsespolitisk betydning er (...) evident, og dermed må det også reflekteres fra et modersmålsdidaktisk perspektiv, men måske netop i en regulær oversættelse til termer og fænomener der kan integreres i en modersmålsdidaktisk referenceramme (Krogh, 2012, s. 265).

Artikkelens hovedintensjon er å utkrystallisere noen sentrale utfordringer et ekspanderende literacy-begrep kan påføre fagdidaktikk i lærerutdanning. Forholdet mellom literacy og fagdidaktikk kan ses som problematisk av flere grunner. Fagdidaktikk i Nord-Europa har for det første mottatt og mottar fortsatt sterke impulser fra internasjonal literacy-forskning. Innen internasjonal utdanningspolitikk ser en dessuten økt bruk av literacy-tradisjonens tankegods, ofte koblet med sterk vilje til å påvirke nasjonale utdanninger. Fagdidaktikk i lærerutdanning, forstått både som fag og praksis, påvirkes fra begge hold, siden utdanningens faginnhold befinner seg i et dobbelt spenningsfelt, mellom undervisning og forskning, samt mellom utdanningspolitikk og læreplanutvikling for grunn- og lærerutdanning. På sin 'seiersgang' innen internasjonal forskning og utdanningspolitikk synes literacy i ulike former å gi sterke impulser til, og til dels også klare føringer for slike sentrale aspekter ved lærerutdanning.

Det gjøres flere avgrensninger. Fremstilling av fagdidaktikk knyttes til lærerutdanning for grunnskolen, siden utdanningen utgjør Literacy-prosjektets faglige utgangspunkt og fremtidige nedslagsfelt. Basert på allerede kjente fremstillinger risser artikkelen først kort og generelt opp situasjonen for fagdidaktikk i lærerutdanning. Hensikten er å skissere en generell fortolkningskontekst for en påfølgende beskrivelse

av literacy og av literacy-’import’ til Norge. Særlig vektlegges to-tre hovedaspekter ved begrepet fagdidaktikk. For literacy-begrepets del trekkes det derfor en historisk linje fra literacy som *begrep* via literacies sett som ulike *felter* frem til det vårt eget prosjekt har kalt ‘new literacies’, det vil si former for literacy som utfordrer en rent språklig grunnforståelse av literacy. Det synes særlig å være i denne siste fasen at påvirkningene på norsk utdanningspolitikk utenfra har vært sterkest, og dermed blitt mer utfordrende for lærerutdanningenes fagdidaktikk.

Literacy og fagdidaktikk kan altså hver for seg undersøkes både som *fag*-områder og *forsknings*-felt. Berge (uten dato) ser literacy som *studiet* av skriftkultur og skriftkyndighet. Som vi skal se har forskning på literacy lange tradisjoner, særlig i engelskspråklige land. I Ongstad (2012a og 2012b) undersøkes den fagdidaktikk som literacy nok er nærmest i slekt med på det europeiske kontinentet, morsmålsdidaktikk, på bred front som forskning, felt og fag. Sett under ett kan det påvises flere interessante parallelle utviklingstendenser på disse relativt adskilte, og til dels ulike feltene. Ideelt sett burde artikkelen derfor vært innrammet av en mer omfattende, komparativ analyse, men fokus er altså begrenset til hva dynamikk eller *drift* i literacy-begrepet kan bety for fagdidaktikk generelt og morsmålsdidaktikk mer spesielt.

Fagdidaktikk i lærerutdanning som fagemne, fag, felt og fenomen

Termen ‘fagdidaktikk’ kom til Norge fra Tyskland via Danmark da fagemnet fagdidaktikk fikk innpass ved høyskoler og ved universitetenes praktisk-pedagogiske utdanninger (Høegh Larsen, 1968; Ålvik, 1974 og 1983). En ny generasjon av lærere og lærerutdannere utviklet etter hvert et selvstendig og til dels mer kritisk fagdidaktikk-begrep, mer frikoblet, først og fremst fra fagmetodikk, men også fra pedagogikk (Mellin-Olsen, 1989; Lorentzen o.a., 1998). Fagdidaktikk som felt er samtidig blitt mer selvkritisk, og kritisert mer utenfra (Elstad, 2001; Engelsen, 2000; Gundem, 2011; HLS Förlag, 2001; Imsen, 2006; Ongstad, 2006; Sjøberg, 2001). Over i det nye årtusenet kan en si at undervisningsfagene i lærerutdanninger er blitt didaktisert (Hertzberg, 1999; Ongstad, 1999) ved at faginnholdet rettes mer mot praksis.

Utviklingen fra 1980 og fremover, med vekt på mer fagdidaktisert innhold i skole og utdanning, ble understøttet både av departement og forskningsråd. I departementets meldinger om reformer i lærerutdanningene fikk fagdidaktikk og fagdidaktisk FoU gjennom årene en markant sterkere posisjon. Forskningsrådet har ellers støttet stadig flere større fagdidaktiske FoU-prosjekter innen det en i dag kan kalle utdanningsforskning, gjerne initiert av og ledet fra fagdidaktiske lærerutdanningsmiljøer

(NFR, 2004). Også i Norden forøvrig synes fagdidaktikk og fagdidaktisk FoU å være på fremmarsj i lærerutdanningene (Schnack, 1993-1995; Schüllerqvist og Nilsson, 2001; Fransson o.a. 2003; Sjöberg og Hansén, 2006; Eskilsson og Redfors, 2007; Regeringskansliet, 2010; Gericke og Schüllerqvist, 2012).

Som *fagelement* har fagdidaktikk fortsatt likevel ingen avklart situasjon. Fagdidaktikk ligger utsatt til mellom tunge, tradisjonsrike møllesteiner som disiplinlag og pedagogikk (Ongstad, 2012a). Når det gjelder fagdidaktikkens omfang og retning i lærerutdanningenes praksisopplæring og læreres 'bruk' av nyere fagdidaktikk, foreligger det lite empirisk forskning. Det har til dels sammenheng med at definisjonene og oppfatningene av hva fagdidaktikk er, spriker (NFR, 2004). Dessuten synes fagdidaktikere nå oftere å vegre seg mot et normativt fagdidaktikk-begrep (Sjöberg, 2001; Ongstad, 2006). Selv om fagdidaktikk som *prosess* fortsatt er overveiende praksisorientert og gjerne retter seg mot innholdets hva, måtens hvordan og begrunnelsens hvorfor i planlegging og undervisning, er feltet samtidig blitt mer orientert mot dilemmaer. Lærerutdannere i fag studerer spenninger og motsetninger som kan bidra til å stille lærerstudenter og lærere overfor reelle, egne *valg*. Fagdidaktikk er blitt mindre *normativ* og mer orientert mot dilemmaer. Denne artikkelens kontrastering av fagdidaktikk og literacy kan f.eks. ses som uttrykk for en dilemmatisk vinkling.

Selv om det ikke foreligger noen nasjonalt omforent definisjon av hva fagdidaktikk er, synes både fagdidaktikk i lærerutdanning og særlig fagdidaktisk *forskning* å stå sterkere enn noen gang. Symptomatisk har NOKUT på kort tid godkjent tre nye ph.d.-programmer rettet mot lærerutdanning og lærerutdanningsfag som alle har en fagdidaktisk profil. Samtidig er det opprettet et senter for fremragende undervisning ved Universitetet i Oslo, og det er etablert to nasjonale forskerskoler, NATED og NAFOL, alle med klar fagdidaktisk forankring. NFR har økt bevilgningene både til høgskoleforskning generelt og til fagdidaktisk og praksisrettet utdanningsforskning spesielt. Videre har fagdidaktikere i Norden satt hverandre i stevne på NOFA-konferanser, arrangert annet hvert år. I Danmark har fagdidaktiske forskere de siste to-tre årene utviklet et forum for sammenlignende fagdidaktikk.

Selv om det altså finnes en rekke nasjonale og nordiske fagdidaktiske nettverk på ulike fagområder, er det imidlertid fortsatt ikke slik at det finnes én fagdidaktikk, én forent vitenskap eller ett fagfelleskap som kan møte, analysere og fortolke fenomener som literacy og andre nye impulser og påvirkninger. Noen fagdidaktikker står likevel nærmere problematikken enn andre. Morsmålsdidaktikk i lærerutdanning er på én gang et relativt sterkt didaktisert felt og en viktig importør av literacy. Perspektivet i drøftingene av de to begrepene vil derfor et godt stykke på vei være tydelig relatert til *morsmålsdidaktikk*, selv om gjennomgangen er ment å kunne ha relevans for fagdidaktikk og didaktikk mer generelt.

Om en forenkler kan fagdidaktikk som *fenomen* grovt sett studeres empirisk på tre ulike områder: i *praksis*, dvs. hvor det undervises og læres, videre som eksplisitt formulert *metakunnskap*, dvs. som 'fag' i dokumentert, tekstlig form og som *forskning og utviklingsarbeid* (FoU). Områdene bør ikke ses isolert. Det kan trekkes utviklingslinjer mellom dem og det finnes overgangsformer. En lærer kan f.eks. gjøre (fag-)didaktiske overveininger før, under eller etter et undervisningsopplegg. Erkjennelsene kan dokumenteres og eventuelt forskes på og publiseres i fag- eller lærebøker eller de kan slå igjennom som nye faglige momenter eller vinklinger i fag- og læreplaner. Slik sett vil en ha å gjøre med fagdidaktikk både som *prosess* og *produkt* i stadig veksling.

En slik tredeling kan *forsøksvis* også legges til grunn for studier av literacy som *fenomen*. En forskjell finnes i forhold til praksis, idet fagdidaktikk nok oftere tar utgangspunkt i og forutsetter at det er *underviseren* som bedriver aktiviteten, og favner vidt med sin orientering mot forholdet mellom lærer, fag og elev. Literacy, i alle fall til nå, har mer angått *den lærende* og i større grad har vært rettet mot språkets, tekstformenes og diskursivitetens betydning for læring og kunnskapsutvikling, altså mer fokus på relasjonen elev-fag. En kan i denne forbindelse undres på om det kan være en viss sammenheng mellom de siste tiårs avvikling av undervisningsbegrepet i læreplaner til fordel for læring og en markant økt interesse for den lærendes literacy-kompetanse.

Når det gjelder institusjonalisert *fagliggjøring* av literacy, er likheten noe mer fremtredende. Lærerutdanningsinstitusjoner i flere engelsk-talende land tilbyr literacy som det vi i Norden ville karakterisere som et pedagogisk eller didaktisk fag- eller delemne. Det har vokst frem egne fagområder som f.eks. *Literacy Education*, men også i en overgangsfase, institusjonsbetegnelser som *Department of English and Literacy* (min understrekning). I noen sammenhenger kan det se ut til at det finnes en økt bekymring for at det hefter noe filologisk ved betegnelsen *English*. Alternativt opprettes det egne avdelinger for *Literacy Studies*, beregnet på lærerutdanning. Google-søk på *department of literacy* gir f.eks. over 100000 treff. Selv ved vår egen institusjon, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, tilbys nå fagemnet *literacy* innen *norskfagets* ramme.

Mens et flertall av de andre bidragene i denne boka kan sies å studere literacy i praksis, i klasserom, i elevtekster, i didaktiske og utdanningspolitiske tekster, om en nå skal legge den engelskspråklige termen til grunn, vil perspektivet på literacy-utfordringer i denne artikkelen være mer metafaglig og begrepsorientert. I det fokuset ligger det også en utfordring til fagdidaktikken selv: I møtet med literacy, hva er egentlig fagdidaktisk faglighet. Eller en kan kanskje mer fagspesifikt spørre hvordan *norskdidaktikk* forholde seg til literacy som term, begrep og fenomen. Med Ellen Kroghs innledningsord: - *Spørsmålet er om det er hensigtsmessigt at importere literacy som dannelsesmetafor til skandinavisk modersmålsdidaktik* (Krogh, 2012, s. 265).

Drift som problem

Et abstrakt begreps historiske drift kan være vanskelig nok å påvise, sannsynliggjøre og formidle, men kan kanskje være minst like utfordrende for leserne. Det kan forhåpentligvis lette tilegnelsen at jeg kort forklarer hva jeg i det følgende *gjør*. Først vurderes nærmest som 'hypotese-prøving', kort hvorvidt mulige motsetninger mellom literacy som term, begrep og fenomen har hatt betydning for hvordan literacy har fått innpass i Norge. Dette leder i de følgende avsnittene frem til artikkelens hovedspørsmål. Dernest undersøkes begrepsmessig drift i engelskspråklige land og i det internasjonale samfunn, med vekt på betydningsspørsmål. Siden endringer i begrepets innhold synes å falle sammen med økt oppmerksomhet og utdanningspolitisk betydning, gjengis videre en amerikansk studie av begrepets *ekspansjon* i ulike historiske faser. Denne følges opp med inspeksjon av andre, nyere former for literacy og med videreføring til norske forhold, etterhvert med fokus på endringer i læreplanfaget norsk og innflytelse på politiske strategier i Norge og internasjonalt. Mot slutten drøftes utfordringer som fremstillingen har brakt frem i lyset, særlig rettet mot lærerutdanning og norsksdidaktikk.

Literacy har kommet til Norge og Norden på ulike måter, i ulike faser og på ulike områder. Som *term* var det tidlig vanlig å betrakte de norske betegnelsene *grunnleggende lese- og skriveopplæring* samt *lese- og skrivekyndig* som funksjonelle synonymer eller oversettelser henholdsvis for de engelskspråklige termene *literacy* og *literate*. Slik sett dreide det seg om et rent semantisk fenomen, et spørsmål om oversettelse. Men da norske forskere og utdanningspolitikere på 1980-tallet begynte å interesse seg for prosjekter, praksiser og politiske løsninger innen feltet literacy i engelskspråklige land, ble det enkle en-til-en-forholdet utfordret. Lese-, skrive- og sjanger- og diskursforskningen i Norge og Norden kom etterhvert til å dra store vekslere på kjente forskere fra USA, Canada, UK og Australia. Deres fag- og interesseområde ble stadig oftere omtalt som literacy. Det gjelder f.eks. M. Halliday, J. Martin, G. Kress, J. Gee, B. Street, N. Fairclough og M. Nystrand, for å nevne noen (Ongstad, 1996 og 2012b). Disse, og en rekke andre forskerne, har introdusert nye begreper, metodologier og analysemåter som etter hvert er blitt inkorporert både i fagområdet fagdidaktikk og i fagdidaktisk forskning. Det ser en på forsknings-, på fag- og på læreboksidene (Skjelbred og Veum, 2013). I Norge slo disse nye impulsene inn blant lærerutdannere i norsk på slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet. Fortsatt var det imidlertid få, om noen i Norge, som selv brukte *termen* literacy om nyorienteringene. Uansett hadde begrepet fått endret innhold, med opptil flere ulike nye betydninger.

På det politiske området begynte Norge under skiftende regjeringer etter hvert å delta aktivt i internasjonale organisjoner som arbeidet med literacy-spørsmål som UNESCO, OECD, EU og Europarådet (COE). Gjennom dette arbeidet, som grad-

vis ble mer konkret og forpliktende, utviklet fagdepartementet (KUD/KUF/UFD/KD) nye politiske diskurser som i større eller mindre grad fikk klare innslag av både tradisjonell og ny literacy, men også her uten at termen literacy var i særlig bruk i policy-dokumenter skrevet på norsk. Denne driften var først lite synlig utenfor departementet. Over i det nye årtusenet så en imidlertid de første tegn på at literacy ble referert til og også brukt på norsk. Det bidro til bevissthet, ikke bare om selve oversettelsesproblemet, men også den etter hvert problematiske driften i selve begrepsinnholdet (Berge, 2005). På dette tidspunkt hadde literacy metaforisk sprengkraft i ulike retninger langt ut over den enkle betydningen *lese- og skriveopplæring*. Det kommer bl.a. symptomatisk til uttrykk gjennom mange nye termer, begreper og oversettelser.

Foreløpig oppsummert kan en mer generelt si at den innflytelse literacy som *term*, *begrep* og *fenomen* synes å ha hatt på norsk utdanning, forskning og politikk har skiftet karakter og har økt markant i styrke og omfang. Det er spesielt i den siste fasen forholdene oppfattes som særlig didaktisk utfordrende. Det er flere grunner til at forskningen bør studere dagens situasjon. For det første ser en økt aksept av engelsk-språklige fagbegreper uten særlig forutgående grunnleggende diskusjon om dette forholdet. For det andre synes det å være lav bevissthet om hvordan literacy-forskning i engelskspråklige land historisk sett kan ha påvirket norsk forskning og norsk praksis på feltet. For det tredje er mangfoldet i og den fortsatte ekspansjonen av literacy-begrepet et viktig og interessant fagproblem i seg selv. Sist, men ikke minst, utfordres det faglige og forskningsmessige mottakerapparat, hele det fag- og profesjonsfelt som kan bidra til å integrere og balansere nye utdanningsimpulser, nemlig fagdidaktikkene og allmenndidaktikk i lærerutdanning. Ikke minst gjelder det norskdidaktikk. Norsk i lærerutdanning har vært et særlig aktivt fag i formidling og implementering av literacy-forskning og literacy-praktikker, og har følgelig bidratt til å integrere literacy-inspirerte perspektiver i fagdidaktikken. Utviklingen leder til ulike utfordringer: Er literacy fagdidaktikk? Var f.eks. morsmålsdidaktikk 'literacy-påvirket' allerede før termen fikk innpass i Norge? Kan forskeres og politikeres literacy-oppfatninger ha kommet på kollisjonskurs? Er fagdidaktikk tilstrekkelig meta-orientert redskap til å forstå importerte literacy-forståelser?

Det hele leder frem til artikkelens hovedspørsmål: *Driften i literacy-begrepet - en utfordring for lærerutdanningens fagdidaktikk?* Nå kunne endringer i fag, felt og FoU blitt studert som f.eks. ulike former for bevegelse eller *utvikling*. Når det løsere og mindre vanlige begrepet *drift* likevel er valgt i *denne* artikkelen, er det mest for å forsøke å unngå at endringer assosieres for sterkt med noe som ses som 'naturlig' eller ønskelig. Som betegnelse kan 'utvikling' friste en til å forstå og forklare endringer *for* kausalt, med overtydelige årsaker og virkninger (Ongstad, 2007). Ikke sjelden kan

det dessuten følge en ideologisk nisse med på lasset, idet endringer fortolkes normativt, som positiv eller negativ utvikling.

Literacybegrepets semantiske drift i engelskspråklige land

Det kan se ut til at literacy som fenomen i utgangspunktet har vært oppfattet nokså monolittisk og etter hvert har blitt noe mer differensiert, for til slutt å ta markant nye retninger. For å godtgjøre en slik antakelse må en fastholde hvilke begreper og fenomener det egentlig dreier seg om, samt vise hvilke krefter som kan ha bidratt til slike endringer. Den epistemologiske linjen som kan ligge i følgende ordrekke *lit - literate - illiterate - literacy - illiteracy - literacies - preliteracy - multiliteracies*, kan lede frem til spørsmålet om hva de semantiske implikasjonene i literacy-begrepet har vært og er. Mens flere studier har undersøkt historisk utvikling, har få mer inngående dvelt ved betydnings-*driften* i selve literacy-begrepet og dets mulige årsaker. Riktignok understreker noen teoretiske innføringer at det har skjedd en overgang fra å betrakte literacy som et avgrenset fenomen til å se literacy som bestående av en sum av ulike former for literacy (Myers, 1996; Gee, 2012). Språklig sett er slike nyslåtte termer gjerne sammensatt av et adjektiv/substantiv + literacy, som f.eks. i *visual literacy, media literacy, multimedia literacy, computer literacy, information literacy, technological literacy, emergent literacy, functional literacy, critical literacy, rhetorical literacy, arts literacy, critical literacy, ecological literacy, cultural literacy, biblical literacy* og til og med *health literacy, food literacy og statistical literacy* (Wikipedia, 2013).

Om en går til kjernen i begrepet, det basisordet som utgjør det forklarende synonymet i definisjoner, finner en literacy beskrevet med nøkkelord som *ability, understanding, condition, quality of being og knowledgeable*. Det sistnevnte uttrykket er delvis i slekt med et treff i den tyske Wiktionary, hvor begrepet literacy blir forsøkt oversatt til tysk bl.a. med *Bildung*. Fra ulike engelskspråklige kilder ses literacy videre bl.a. som: *freedom, worldmaking, a human right, communication, involvement, empowerment, self-invention and self-definition, the lifelong, intellectual process of gaining meaning, to be able to read the world og a fundamental tool*. I USA beskriver eksekutiv-komiteen for fagforbundet av engelsklærere (NCTE) literacy som fenomen slik: *Literacy has always been a collection of cultural and communicative practices shared among members of particular groups. As society and technology change, so does literacy* (NCTE, 2013). Her er literacy altså blitt *praktikker*. Etter hvert har en også registrert termer med et annet innhold, som *domain, study, field*, som i eksemplene (...) *National Board Certification in Literacy og (...) Department of English and Literacy*, slik jeg allerede har pekt på.

Begrepet har følgelig gått fra å betegne en personlig *egenskap* eller *evne* til også å innbefatte den *praksis* som skal skape literacy, samt videre til å betegne det *kunnskaps-*

felt som inneholder aktuelle aktiviteter, mål, teorier og metoder. På ferden har en gått fra et relativt positivt, dvs. ideologisk ladet begrep som beskriver fremtidige, *ønskelige* egenskaper ved personer og grupper som har blitt undervist, til et noe mer nøytralt og deskriptivt begrep som betegner et helt nytt kunnskapsfelt. Driften reiser bl.a. to sentrale spørsmål om faglighet, for det første i hvilken grad literacy er et *ideologisk* forankret fenomen og for det andre hva som egentlig skjer, rent *kunnskapsteoretisk* i det øyeblikk et begrep som har vært sett som *ett* samtidig opptrer differensiert, dvs. som *flere*. Jf. hva som har skjedd med begreper som engelsk/er, islam/er, sosialisme/r, feminisme/r og fagdidaktikk/er. På norsk virker flertallsformen fremmed, men engelsk har ikke problemer. Det som kanskje var *enkeltfenomenet* literacy kan nå paradoksalt samtidig ses som fenomenene *literacies*.

Når det gjelder selve begrepsinnholdet i de bredest definerte begrepene spør det om de kan utvides stort mer. UNESCOs kjente og mye brukte definisjon ser f.eks. literacy som (en persons) *evne*, noe en vil, skal eller bør være i stand til, i nærmest alle mulige fremtidige situasjoner og kontekster:

(...) the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

Med en så vid definisjon nærmer en seg Comenius' ambisjon for didaktikk i *Didactica Magna*, å etablere en lære for å lære alle alt. Ser en på konsekvenser NCTE selv trekker av sin brede definisjon av literacy, så får disse samlet sett nærmest karakter av å skulle utgjøre et program for hele nasjonens, dvs. USAs utdannings- og dannelsingsambisjoner. NCTE mener at aktive deltakere som vil lykkes i det 21. århundres globale samfunn må være i stand til å:

- Develop proficiency and fluency with the tools of technology;
- Build intentional cross-cultural connections and relationships with others so to pose and solve problems collaboratively and strengthen independent thought;
- Design and share information for global communities to meet a variety of purposes;
- Manage, analyze, and synthesize multiple streams of simultaneous information;
- Create, critique, analyze, and evaluate multimedia texts;
- Attend to the ethical responsibilities required by these complex environments.

(NCTE, 2013)

For NCTE, som altså er en landsomfattende organisasjon for praktiserende lærere på ulike trinn i ulike engelskfag i USA, utgjør denne utlegningen implisitt en begrepsmessig og dermed en faglig og didaktisk villet utvikling fra en positivt definert egenskap, evne eller kompetanse, som *bør* oppnås, til faglige praksiser som er tenkt å bevirke dette. I det øyeblikk organisjoner, faglige nettverk og høyere utdanningsinstitusjoner kurser og utdanner lærere i slike praktikker eller gjør fag ut av dem (jf. ovenfor), så opptrer begrepet literacy i realiteten sterkt *omdefinert*. Utfordringen ligger i at *verdien*, ideologien, ofte udiskutert får flytte med på lasset (Gee, 2012). Denne nokså automatiserte, og lite diskuterte glidningen, har fått mer samfunnskritiske utdanningsforskere til heller å etterspørre *critical literacy* (Cazden, 1995; Myers, 1996; Knobel, 1999; Gee, 2012). Det ønskes en faglig og forskningsmessig orientering som stiller seg kritisk, både til mer etablerte literacy-forståelser og til flere av de mange nye spilene i paraplyen multi-literacies (Selber, 2004). Etterhvert synes selv *critical literacy* å dele seg videre opp i ulike retninger (Street, 2003; Luke o.a., 2003).

Literacy/literacies forstås altså over tid, men dels også samtidig, som en evne, et mål, et fag/-emne, et studium, en samling praktikker, en ideologi, en kritisk posisjon. Underveis har begrepet også vokst i styrke, i skole- og utdanningspolitisk betydning.

Miles Myers' analyse av literacy-ekspansjonen

Mange har bidratt til forståelse av hvordan og hvorfor literacy evner å koble seg til eller skape nye felter og problemområder og til å bre seg (Barton, 2007; Blau, 1981; Heath, 1986; Kress, 2003; Luke o.a., 2003; Purves, 1990; Scribner og Cole, 1981; Street, 1984 og 2003). En som er mindre kjent i Norge og Norden er Miles Myers. Han har imidlertid vært en viktig premissgiver for en historisk forståelse av og fremtidig utvikling av literacy som *fagfelt* (Myers, 1996). På mange måter er han en grå eminens på feltet. Han har vært direktør i NCTE, og hans egen grunnleggende forståelse av literacy synes å være til stede i den nylig oppdaterte NCTE-definisjonen som ble gjengitt ovenfor. Han var president, både for *The Bay Area Writing Project* og *The National Writing Projects*, begge prosjekter med stor innflytelse internasjonalt, ikke minst på norsk og nordisk skriveforskning og skriveopplæring, som i sin tur indirekte har påvirket norskplaner i grunnskole og lærerutdanning gjennom tre tiår. Ideen i 1996-boka *Changing Our Minds*, er (...) *that a nation's dominant form of literacy is contingent and historical, not permanent and absolute, and is shaped by contemporary ideas, markets, transportation, production, and technology* (Myers 1996:baksiden).

Myers fremholder at når en endrer literacy-definisjonen, så endrer en også tankemønstre (*models of mind*) og modeller for undervisning, særlig i morsmålsfaget engelsk. Skulle en overføre argumentasjonen til en norsk kontekst ville en kanskje si

at endringer i oppfatninger av literacy fører til endringer i den morsmålsdidaktiske tenkemåten. I boka går han historisk til verks for å vise *hvordan* tenkningen bak literacy har endret seg gjennom tidene, gitt hypotesen ovenfor. Hypotesen om en kobling mellom former for literacy og ulike samfunnsendringer er ikke tatt ut av luften. Boka gjør en relativt grundig historisk gjennomgang av en rekke perioder og overganger: *Signature Literacy*: 1660-1776; *Signature and Recording Literacy*: 1776-1864; *Recitation and Report Literacy*: 1864-1916; *A Literacy of Decoding, Defining, and Analyzing*: 1916-1983; *The Transition to a New Standard of Literacy*: 1960-1983 og etter det *Critical Literacy* (Myers, 1996, s. v).

En kan ellers registrere en viss motsetning mellom literacy-oppfatninger som er utviklingsoptimistiske og tilnærminger som er mer *kritiske*. Myers ser da også *critical literacy* som et nødvendig grep for å møte fremtidens utfordringer. Det er den merkelappen han ut fra et bevisst normativt perspektiv legger på fremtidens literacy. I følge Myers finnes det ulike motiver for en mer utviklingskritisk utdanningspolitikk og krav om nye *literacies*. En slik politikk kan begrunnes med økt behov for mer kritiske samfunnsborgere som holder et aktivt demokrati levende. Dels bunner den i mistillit til hvorvidt samtidens ytringer, uansett modalitet de måtte være utformet i, er til pålydende, dvs. det de utgir seg for å være. Ytringer vil være infiltrert av ulike politiske, ideologiske og økonomiske interesser. Så langt Myers.

Critical literacy kan ellers knyttes til en rekke *'post-begreper'*, som post-modernisme, post-industrialisme, post-kolonialisme og post-kapitalisme. En rekke kjente størrelser innen f.eks. fagfeltet sosiologi har, direkte og indirekte, påvirket teoriutvikling av dette aspektet, som Foucault, Habermas, Bauman, Bourdieu og Giddens. Selv er de ikke literacy-teoretikere, men literacy-feltet refererer flittig til dem. På 1980- og 1990-tallet ble det i land som USA, England og Australia i tillegg til *critical literacy* også lansert begreper som *functional* og *cultural literacy*. Slike begreper innebar forventninger om allmenndanning og bidro til krav om at læreplaner måtte gi rom for mer selvstendig tenkning. Parallelt med disse endringene registrerte en økt bevissthet rundt det å kunne *ytre* seg i det nye kommunikasjonssamfunnet, symptomalt uttrykt i begreper som *rhetorical literacy* (i Skandinavia gjennom utvikling av fagemnet retorikk og ønske om retorisk kompetanse som læreplanmål).

Senere, på 1990- og 2000-tallet, støtte en i engelskspråklige kilder, både i forskningslitteraturen og i policy-dokumenter stadig oftere på nye literacy-betegnelser. *New Literacies* kunne f.eks. ta sikte på økt semiotisk kompetanse, knyttet til bilder, nye medier, multimedier, ulike kunstformer eller informasjonsteknologisk kompetanse knyttet til digitalt søk og gjenfinning. Mens de ovennevnte begrepene gjerne var dominante i fagplaner for språk, kom det etter hvert inn nye literacy-inspirerte betegnelser i andre fag, som *digital literacy*, *health literacy*, *food literacy*, *ecological literacy*, *statistical literacy* og *numeracy* i den hensikt å øke bevisstheten om samfunnets kom-

pleksitet og om betydningen av å øke kompetansen til å håndtere kompleksiteten. Siden disse prosessene fortsatt er aktive, blir det i denne konteksten for prematurt å anta hvor denne driften kan ende.

Om en viderefører hovedtankegangen til Myers, så kan en forvente at endringer nærmest vil anta karakter av kuhnske paradigmer eller foucauldske diskurser etter hvert som tidene skifter dersom begrepet fortsatt ekspanderer og blir politisert. Så lenge en beveger seg innen en gitt historisk periode, kan det kanskje være sakssvarende å operere med slike 'vekslings-modeller'. Et undervurdert problem i *dagens* epistemologiske situasjon synes imidlertid å være at mange historiske aspekter ved literacy ikke egentlig forsvinner, men snarere bare svekkes og trenges i bakgrunnen. Selv etter forsøk på avklaring vil en derfor neppe ende opp med én avklart, tydelig definert literacy, som har vokst frem langs en kausalt forklart utviklingslinje. Snarere synes en å ha å gjøre med en enorm, historisk *akkumulert* kompleksitet, som det er få gitt å overskue teoretisk og håndtere praktisk og politisk. Det trengs derfor ytterligere dykk i problemkomplekset.

Andre aspekter ved literacy

I de 15-20 årene som har gått etter at boka til Myers ble utgitt, har definisjonene av literacy blitt bredere, mer differensierte, mer ambisiøse og mer internasjonale. Mens fremstillingen ovenfor har gitt prioritet til engelsk- eller morsmålsfaget, er det viktig å understreke at literacy har vært relevant på en rekke andre viktige områder. Mens *klasse* og *kjønn* kom i sentrum for utdanning generelt og morsmålsopplæring spesielt allerede på 1970-tallet, er det *migrasjon* og det *flerkulturelle* som i særlig grad har stått sentralt de siste tiårene (Cope og Kalantzis, 2000). Det gjelder for så å si alle land med omfattende innvandring, også Norge (Penne, 2012). (Se også Pennes to artikler i denne artikkelsamlingen). Migrasjons-orienteringen har i de engelskspråklige land særlig gitt seg utslag i EFL, engelsk som fremmedspråk (Cummins, 2006). For undervisning i standardspråk har en i flere land, bl.a. Norge, hatt en langvarig faglig, ideologisk og politisk tautrekking mellom i hovedsak to strategier. Disse har skiftet over tid. Enten legges det vekt på undervisning i minoriteters morsmål kombinert med tilpasset og parallell undervisning i standardspråk-(ene) eller så gis det intensiv standardspråkundervisning for minoriteter med sikte på raskest mulig integrering og uten støtte i morsmålsundervisning for minoriteter (Pihl, 2011; Kulbrandstad, 2003).

Et annet aspekt er de siste årtiers *teknologiske* utvikling, hvor PCer og mobiler etter hvert har blitt dominerende, *digitale* medier (Østerud, 2012). Flere teoretikere understreker imidlertid at teknologi egentlig har vært en hoveddrivkraft i utvikling av nye sider ved literacy fra første stund (Ong, 1980; Resnick, 1991). Håndredskaper

som griffel, fjærpenn, blyant, fyllepenn og tørrblekkpenn, samt mer tekniske oppfinnelser som trykkeriet, telegrafen, skrivemaskinen og PC'en, men og lyd- og bildemedier som telefon, film, båndopptaker, radio, TV og mobil har alle påvirket og endret samfunnets kommunikasjonsformer. I større eller mindre grad har en også krevd opplæring i disse formene gjennom utdanningssystemet (Dons, 2006). Når flere setter et skille i utviklingen mellom før og etter PCen, skyldes det nok særlig at den på én gang er et digitalt, individuelt, nettbasert og flermodalt massemedium. PCen har, i ulike varianter, som stasjonær eller som laptop, som lesebrett og mobil, fått fotfeste i utdanningssystemet og deretter inngått en symbiose med det (Skjelbred og Veum, 2013).

Alle slike store endringer i sentrale medier og teknologier for kulturell kommunikasjon har påvirket pedagogikk, læringstradisjoner og måter ulike samfunn institusjonelt håndterer ny kunnskap på, med Myers' begrep, tenkemåter. Tidligere tenkte en seg at muntlighet, orality, var en 'teknologifri' overføring, mens skriftspråksbunden overføring, 'literacy' var media- eller teknologibasert, slik disse modalitetene f.eks. ble studert og polarisert i Ongs klassiske studie (Ong, 1980). De videreutviklinger av literacy-begrepet en har vært vitne til de siste 30 årene kan ses som resultat av en dramatisk endring i teknologier for *både* muntlighet og skriftlighet. Ikke bare skal f.eks. PCer, mobiler og tale-til-skrift-diktafoner beherskes rent teknisk. De er kanaler/medier som kommer i tillegg til tradisjonelle, etablerte medier og utgjør med sitt kanaltilpassede nye innhold en markant informasjons- og kunnskapsmessig utfordring for skole og utdanning (Ottestad/Drotner, 2006).

I klassiske, teoretiske fremstillinger av literacy står *verbalspråk* i ulike modi som fellesnevner. Det kan gjelde Walter Ongs fremstilling av samfunnsmessige overganger fra orality til literacy eller Jack Goody og Ian Watts, samt David Olsons understrekning av betydning av forholdet mellom muntlighet og skriftlighet ved overgang til akademisk literacy og kognisjon (Goody og Watt, 1968; Olson, 1988 og 1996). Det samme gjelder senere, mer normative krav om at det er kjennskap til den etablerte skriftkulturen ('kanon') som bør danne grunnlag for egentlig (*cultural*) literacy, en kanon amerikaneren E.D. Hirsch utarbeidet konkrete lister for (Hirsch, 1987). I neste fase blir språk- eller tekst-metaforen 'dominant' idet en nok inkorporerer andre medier og modaliteter i literacy-begrepet, men uten at en endrer eller fjerner begreper som språk og tekst. Noe lignende skjer langt på vei også på det skandinaviske språkområdet. En taler om film-språk, kropps-språk, visuelt språk etc.

Det er altså vanskelig å få øye på noen egentlig fellesnevner for de mange 'literacy-termer' som har vært presentert ovenfor. Hvis en skulle forme en forsiktig hypotese om hva som kunne utgjøre mulige *underliggende* felleselementer (uten at noen av disse ville kunne generaliseres til hele det komplekse feltet), kunne det f.eks. være begreper som favner bredere enn språk og tekst i mer snever forstand, som f.eks. *kom-*

munikasjon og semiotikk, sjanger, diskurs og kontekst. Disse synes ofte å utgjøre røde tråder gjennom sentraler deler av den enorme kunnskapsmassen, særlig når en begrenser seg til literacy forstått som fag og fagfelt (Cazden, 1995; Hyland, 2000; Gee, 2012). Men å forstå det komplekse forholdet mellom språk og kommunikasjon i sin fulle bredde, heri bl.a. inkludert sjanger- og diskurskunnskap, ligger fortsatt et stykke inn i fremtiden, både for politikerne og den jevne lærer, og kanskje også for mange lærerutdannere. Denne situasjonen kommer jeg tilbake til under *utfordringer*.

Literacies og påvirkning på forskning og reformer i Norge?

En tanke som forfølges i dette underkapitlet er at de underliggende temaene og kreftene som er nevnt ovenfor også har virket i Norge relativt uavhengig av termen (selve betegnelsene) og ulike mer eller mindre aksepterte literacy-begreper. For en grundig gjennomgang av internasjonal literacy-påvirkning i vårt land ville det være nødvendig med omfattende empiriske undersøkelser. En kan nok relativt enkelt finne enkeltspor etter angelsaksisk påvirkning på norsk fagdidaktikk, men en mer samlet innvirkning vil være vanskelig å fange i sin fulle bredde. I det følgende gjøres bare enkle nedslag på områder som viser *symptomer* på påvirkning, med ambisjon snarere å belyse enn å påvise. En studie av forholdet mellom literacy i engelskspråklige land og Norge støter på flere vansker. For det første dekker *termen* literacy neppe all utbredelse av *fenomenet* literacy, særlig ikke når termer, begreper og praksiser krysser språk- og landegrenser. For det andre er forekomsten på ulike fagfelt ganske ujevnt fordelt. Innen forskning på lesning, skriving, sjangrer og diskurser vil literacy-referansene være både mange og varierte. Som nevnt brukes nordamerikanske, engelske og australske kilder flittig. For det tredje skaper den differensierte historiske driften vansker med å se klart hva som er importert, hvordan, i hvilken tid, av hvem og på hvilke faglige områder.

I det følgende presenteres likevel et enkelt forsøk på å trekke *noen* tråder fra en internasjonal til en nasjonal (norsk) kontekst. Underveis klargjøres også noen begreper og forhold som kan bidra til en beskrivelse av norsk og nordisk kontekst. Den første kilden det bygges på er boka Skjelbred og Veum (2013). I innledningen gis en relativ konsentrert fremstilling av literacybegrepets utvikling. De viser at *early literacy* (i ettertid) har blitt brukt til å betegne lese- og skriveopplæring i de offentlige skolesystemenes barndom på 17- og 1800-tallet. Historiske studier av denne perioden i Norden skrevet på engelsk bruker termen literacy, som f.eks. Johansson (1977) som studerte *The History of Literacy in Sweden*. I følge Skjelbred og Veum (2013, s. 12) fant David Barton, som baserte seg på studier av engelskspråklige ordbøker at termene *literate* og *literacy* i betydningen å kunne lese og skrive, først ble funnet dokumentert

så pass sent som i 1924. *Literate*, i betydningen utdannet, dannet eller lærd fantes imidlertid allerede langt tidligere. Underlig nok var termer for *ikke* å kunne lese først mer vanlig både i engelsk og norsk, som *illiterate*, *illiteracy*, *analfabet* og *analfabetisme*. I nordiske språk innebar alfabetisering og alfabetiserings-programmer å lære (et) folk, først å lese og faktisk langt senere, også å skrive (Skjelbred og Veum, 2013, s. 12).

I min lesning av Skjelbred og Veums historiske fremstilling peker det seg etter hvert ut en rekke eller et sett av sentrale begreper som kan forklare og begrunne endringer frem mot vår egen tid, som *tekst*, *tekstkultur*, *tekstunivers*, *offentlighet*, *danning*, *demokrati*, *semiotiske ressurser*, *kommunikasjon*, *skjermtekster*, *læringskontekst*, *literacy-pedagogikk*, *multi-literacies*, *multimodalitet*, *moderne literacy*, *læringskontekst* (Skjelbred og Veum 2013, s. 12-18). For ikke-lingvister kan en akkumulering av nettopp disse begrepene kanskje virke noe tilfeldig. Likevel kan det vise seg å eksistere en indre språkteoretisk logikk som kan holde flere av dem sammen. I det følgende forsøker jeg å nøste ut slike røde tråder mellom dem.

Tidlig lese- og skriveopplæring vil nødvendigvis først måtte konsenteres om de mer grunnleggende nivåene i verbalspråket, som lyder, stavelser, ord og setninger. Hvis en trekker ut ord fra eksemplene ovenfor som *tekst*, *kommunikasjon*, *semiotiske ressurser* og *læringskontekst*, kan disse språk- og læringsteoretisk ses som *videreføring*er fra enklere nivåer, dvs. de befinner seg på et nytt nivå sammenlignet med grunnnivået (mikro-nivået). Teoretisk forståelse av sammenheng og dynamikk mellom grunnleggende og mer abstrakte språk- og tekstnivåer ble imidlertid ikke utviklet eller kjent før på 1970- og 1980-tallet. Det var derfor naturlig nok først i de påfølgende tiårene at fag- og læreplaner og senere lærebøker kunne følge opp og gi mer begrunnede beskrivelser for progresjon mellom nivående opp gjennom skoleårene slik en f.eks. ser i Skjelbreds utbredte bok *Elevens tekst* (1999).

Uttrykket *literacy-pedagogy* er av Gunther Kress og andre i *The New London Group* brukt dels negativt om den form for lese- og skriveopplæring som nettopp *ikke* har trukket inn ny innsikt om skjermtekster, multiliteracies, multimodalitet, altså en forståelse av makronivåets og kontekstenes betydning for literacy-kompetanse. Denne gruppen, og også de som har stått bak initiativet *New Literacy Studies*, som f.eks. James P. Gee og Brian Street, mener en bør orientere seg mot de mer avanserte tekstnivåene som sjangrer og diskurser og mot nye læringskontekster og andre typer praksiser. En slik nyorientering ville peke frem mot *a modern literacy* (Street, Pahl og Rowsell, 2011/ Skjelbred og Veum, 2013, s. 18).

Her kan en trekke inn UK-prosjektet (the) *National Literacy Strategy*. Det ble startet i 1996. Som en støtte for prosjektet utarbeidet Roger Beard, reader på fagområdet *Literacy Education* ved School of Education, University of Leeds i etterhånd en 70 siders gjennomgang av relevant forskning og 'evidens' (Beard, 2000). Rapporten har en litteraturliste på hele 28 sider, med flere referanser til kjente literacy-forskerne.

Om nivåer (forholdet mellom mikro og makro) sies det at den modell som prosjektet har lagt til grunn, opprettholder (...) *a consistent sub-division between 'word level', 'sentence level' and 'text level' work. These distinctions are common in linguistic description* (Beard, 2000, s. 31). Det er kanskje nettopp denne forenklede lingvistiske modellen og dens implisitte pedagogiske konsekvens kritikerne ovenfor ønsker å distansere seg fra.

Andre begreper i Skjelbred og Veums fremstilling er *tekstkultur, tekstunivers, offentlighet* og *danning*. De to peker på at det etter hvert dannet seg en omfattende religiøs, verdslig, litterær og nasjonal tekstkultur som til slutt utgjorde uhåndterlige tekstunivers. Å kunne delta i den offentligheten disse tekstkulturene representerte, ble i et reformperspektiv sett som demokratisk nødvendig. Slik ble literacy i norsk kontekst, fortsatt frikoblet fra selve termen, etter hvert satt inn i et *dannings*perspektiv. Her er en ved kjernen i det dilemma Ellen Krogh peker på i artikkelens innlednings-sitat. En drøfting om dannelsesbegrepet må starte med hjemlige sentrale momenter, men det er neppe tvil om at literacy som import har aktualisert diskusjonen om danning.

I underkapitlet *Literacy - tekstkompetanse - tekstkyndighet* gjør Skjelbred og Veum til slutt seg noen tanker om terminologiske utfordringer knyttet til literacy-begrepet. Literacy for dem er å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster (i vid forstand). De mener imidlertid at *ferdighet* og *kompetanse*, som begge har vært mye brukt, kan bli for instrumentelle. De lander på *kyndig*, ikke minst fordi denne termen synes å dra med seg færre negative assosiasjoner og fordi ordet har felles rot i skandinaviske språk:

Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjen-skape og produsere tekster slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et kompleks samfunn (Skjelbred og Veum 2013, s. 19).

Et annet symptomalt forsøk på å vise literacy-begrepets relevans i en norsk kontekst finnes i Eva Michaelsens blogg om literacy (Michaelsen, 2013). En kan se bloggen som informasjon og veiledning for lærerstudenter og andre interesserte om betydning av literacy på norsk grunn. Hun viser der bl.a. til at i arbeidet med L97 ga det daværende *Læringscenteret* ut veiledningsheftet *Veiledning – Lese- og skriveopplæring* (Lærings-senteret, 1999). Her ble ordet *skriftkompetanse* ansett som det nærmeste en kunne komme det engelske begrepet *literacy* på norsk. Hun peker videre på at i opptakten til *Kunnskapsløftet* (KL 06) omtalte Kjell Lars Berge begrepet literacy bl.a. slik: (...) *Området for literacy inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på*

vår måte å tenke på (Berge, 2005, s. 164-165). I samme tekst argumenterte Berge for at KL06 måtte ses som en *literacy-reform* siden de fem grunnleggende ferdighetene langt på vei *er* literacies som blir forsøkt inkorporert i alle fag. Michaelsen viser videre til at da Nordisk forening for pedagogisk forskning (NFPF/NERA) i 2009 arrangerte sin årlige konferanse i Trondheim, var literacy det overordede tema. Konferansen kan derfor ses som et tredje eksempel på 'literacy-import'. Hovedtyngden i NFPF er imidlertid pedagoger, og jeg spør i det følgende i hvilken grad literacy, i sin nye tapning, har blitt et sentralt didaktisk anliggende for pedagogiske forskere i Norden. Det foreligger en komplett abstract-oversikt fra konferansen på nett som jeg har undersøkt nærmere (NERA, 2009). For en del år tilbake vedtok NFPF å bruke *engelsk* som hovedspråk på konferanser. Pedagogiske fenomener, forhold og begreper som tidligere hadde vært formulert med de nordiske språks termer har etter hvert blitt gitt engelsk språkdrakt. Nordisk pedagogisk 'virkelighet' har dermed tilpasset seg engelskspråklige begrepers implisitte logikk og epistemologi. Det har ført til et betydelig generelt domenetap. I 2009 ble samtlige, vel 400 innsendte abstract skrevet på engelsk. Vel 60 av disse inneholder *termen* literacy, funnet ved en registrering basert på et enkelt digitalt søk. (Flere bidrag kan selvsagt dreie seg om *fenomenet* literacy uten at en støter på *betegnelsen* literacy.) Poenget her er at innføring av engelsk som enerådende forskningspråk får som konsekvens at problemstillingen *oversettelse* av literacy-begrepet i denne konteksten egentlig blir irrelevant. En begrepsmessig oppklaring av literacy som begrep, fag og felt kompliseres altså ytterligere.

Flere miljøer hadde særlige interesser knyttet til temaet. Et av NERAs vel 20 nettverk heter *Literacy Research Network*. For dette nettverket vil betydningen av literacy ikke bare knyttes til en rekke begreper og praksiser, men i økende grad dessuten forstås som et eget fag- og forskningsfelt. I tillegg finnes det et aktivt skriveforskningsmiljø i Trondheim, og flere derfra presenterte paper på konferansen. Her omtales gjerne skrijving og skriveopplæring som *literacy*. Det må forstås som at literacy ikke *er*, men faller inn under literacy som felt. Også andre norske miljøer ga symposier om literacy. En samlet vurdering av balanse mellom land og tema kan tyde på at norske forskere dominerte literacy-bidragene, kanskje ikke uventet siden konferansen ble arrangert i Trondheim. Men det kan også ha sammenheng med at lese-, skrive- og tekstforskning, områder for *literacy*, har stått relativt sterkt i Norge de siste årene. NFPF/NERA har historisk vært dominert av forskere med basis i pedagogikkfaget. En kan spørre hvorvidt disse så konferansetemaet literacy som en relevant anledning til å utforske begrepet. $\frac{3}{4}$ av abstractene nevner ikke termen literacy, selv om konferansen hadde literacy som enetema. Mer enn 300 bidrag beskjeftiget seg altså i liten grad eller ikke med tematikken.

Begrepsmessig innflytelse fra literacy på læreplanfaget norsk?

Språk har i et par tiår hatt konkurranse fra begreper som *kommunikasjon*, *tekst* og *semiotikk*, men sett i et generelt utdannings- og læreplanperspektiv kan intet enkeltbegrep sies å ha oppnådd en mer overordnet didaktisk rolle i norskfaget. Med lansering av begrepet *multimodalitet* fikk *språk* enda en utfordrer som en mulig overordnet metafor. Opphavet, det engelske begrepet *multi-modality*, står forøvrig stadig mer sentralt i en videre utvikling av literacy-begrepet i den engelskspråklige verden (Kress, 2010). Når en åpner opp for bruk av termen og begrepet *literacy* i Norge, forskningsmessig og politisk, synes multimodalitet å følge med som nisse på lasset. Særlig med de siste to nasjonale læreplanene i Norge, L97 og KL06, fikk *språk-begrepet* en mindre dominerende rolle i norskplanene. Det skyldes bl.a. at norskfaget i L97 ble delt opp i aspekter *av språk* i svært vid forstand, som seks sentrale trekk ved et bredt definert norskfag, nemlig som et fag for *identitet, oppleving, danning, kultur, ferdighet* og *kommunikasjon*.

Denne 'tydeligheten' ble endret noe ved innføringen av KL06 da formålene var kuttet ned til fire, *kulturforståelse, kommunikasjon, danning* og *identitetsutvikling* (KUF, 1996; UFD, 2006). Faget i L97 var dessuten delt inn i tre (kombinerte) tematiske hovedområder: *lytte og tale, lese og skrive* og *kunnskap om språk og kultur*. I LK06 var inndelingen gjort om til *muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster* og *språk og kultur*. KL06 innførte ellers fem grunnleggende ferdigheter. De skulle være alle fags ansvar (UFD, 2006). Selv om minst tre av disse i én forstand kan sies å være *språklige*, gjøres *språk*-termen heller ikke her eksplisitt. Disse grunntrekkene ved de to siste norskplanene, som alle bidrar til mer differensierte, mindre monolittiske fagoppfatninger, fantes ikke uttalt i forløperen M87 (KUD, 1988). Det er neppe riktig å se disse endringene som direkte forårsaket av literacy-bestrebelse i den engelskspråklige verden. Differensieringen bør likevel kunne ses som *symptomer* på at *new literacies* også har kommet til Norge.

Fra literacy i norskfaget til literacy som utdanningspolitikk

Etter hvert har nye generasjoner blitt holdt lenger på skolebenken gjennom økt obligatorisk skolegang. Det er blitt tydelig at i det nye massekommunikasjonssamfunnet er verbalspråk bare ett av flere medier. Staten har dermed blitt tvunget til å utvide perspektivet på hva som må læres. I Norge har imidlertid ikke et nytt begrep, som literacy, stått parat. I de engelskspråklige landene er det imidlertid kanskje særlig literacy som har fått eller blitt gitt rollen som den nye, ekspansive metaforen. I de skandinaviske landene var *språk* i ulike varianter lenge det mest sentrale begrepet.

Det nye, langsiktige perspektivet for norsk utdanningspolitikk, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), argumenterer for at om en skal 'klare seg', enten det enten er på vei fra et trinn til et annet i skolen og videre inn i høyere utdanning, ut i arbeidslivet eller til sist i livet, må en ha tilegnet seg visse egenskaper, ferdigheter og kompetanser. I den engelskspråklige verden, i det internasjonale forskersamfunnet og blant noen av de internasjonale politiske aktørene har en fortsatt å bruke literacy-metaforen. I Norge har en forsøkt seg med ulike betegnelser uten at noen egentlig har virket samlende. Når så mange forskere og politikere verden over insisterer på literacy-terminen, selv om den skulle være aldri så håpløst vidt definert, står utdanningsnorge nokså begrepsmessig uforberedt når denne massive påvirkningen nå slår inn for fullt.

De ambisiøse og omfattende NCTE- og UNESCO-definisjonene av literacy gjør det tydelig at det ikke lenger bare dreier seg om et enkelt begrep for grunnleggende opplæring i lesing og skriving, men snarere om mål for gjennomgripende opplæringsprogrammer som nærmest får karakter av sluttmaal for nasjonale læreplaner. De vil måtte gjøres gjeldende langt ut over standardspråksopplæringen. Statlig nasjonal literacy-politikk fremstår riktignok som demokratisk, men har likevel ofte sitt utspring i allerede inngåtte, og lite nasjonalt diskuterte avtaler på overnasjonalt nivå (Karlsen, 2010; Sivesind, 2013). Utdanningsministerier verden over forsøker, dels med OECD og EU i førersetet, i stadig sterkere grad å utmynte og implementere visse kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som antas å være 'grunnleggende'. Disse organisasjonene lanserer i realiteten bestemte literacy-definisjoner og tilbyr policies på området som samlet utøver et kraftig trykk mot medlemslandene. I en stortingsmelding sies bl.a. følgende om de grunnleggende ferdighetene at de (...) *tilsvare det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate»* (Regjeringen, 2004). Det såkalte SeDeCo-dokumentet kan ses på samme vis (Knain, 2005).

Det er vanskelig *ikke* å se disse nye trendene som literacy-politikk. EU, klart påvirket av OECD, går langt i å *forvente* en omlegging av utdanningspolitikken, gjerne motivert ut fra behovet for å *påskynde* ny produktutvikling i sine medlemsland (EC, 2008; Karlsen, 2010). Begge organisasjoner prøver også påvirke sine medlemsland til å føre en bestemt utdanningspolitikk på dette feltet. Andre internasjonale organisasjoner, som UNESCO og Europarådet, følger nok med på ferden, men har tradisjonelt vært mer tilbakeholdne i formen (COE, 2009a). De er gjennomgående mer *rettighetsorienterte*. Literacy ses som en *rett*, ikke en plikt. Utsatte grupper, som kvinner, barn, flyktninger og minoriteter bør ha rettigheter (COE, 2009b). Sett under ett har nok Norges 'literacy-politikk' i de senere årene snarere fulgt OECD og EU enn UNESCO og Europarådet (COE).

COE har gjennom sin avdeling *Language Division* i et tiår øvd sterk innflytelse både på europeisk og norsk fremmedspråks-didaktikk gjennom den langvarige og stort anlagte satsingen *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR, (COE, 2001). En av lederne for dette arbeidet, Michael Byram, var parallelt også redaktør for verket *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Byram, 2004). Det er tankevekkende at *literacy* ikke nevnes med *ett* ord i dette leksikonet. Det kan tolkes som at literacy i mindre grad til nå har vært sett som relevant for fremmedspråksdidaktikken. *Literacy-begrepet* var heller ikke fremtredende i CEFR-prosjekteringen, men prosjektet understreket likevel språkets sentrale betydning for personlig utvikling i et komplekst samfunn, en idé som ideologisk sett jo står nært begrepet literacy.

I Norge er det særlig Staten, ved Kunnskapsdepartementet som har ivret for, og bidratt til å implementere CEFR-rammeverkets språkdidaktikk. I perioden 2005-2009 var det norske Kunnskapsdepartementet, i oppstarten med statsråd Cristin Clemet i spissen, dessuten særlig aktiv i Europarådet for å videreføre Framework-satsingen, men denne gangen på det morsmålsdidaktiske området (COE, 2009b). Tanken bak denne nye satsingen lignet klart på hovedideen bak KL06s innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det nye prosjektet utredet hvilken rolle språk i *bred* forstand egentlig spilte eller kunne spille i grunnskolefagene og hvordan ulike oppfatninger av forholdet ga seg utslag i nyere nasjonale fag- og læreplaner i Europa (COE, 2009a og 2009b). Selv om selve termen *literacy* heller ikke var fremtredende i dette prosjektet, så nok både Europarådet og Kunnskapsdepartementet utredningen som ledd i arbeidet med en ny internasjonal literacy policy. Særlig var det viktig for Europarådet, også i dette prosjektet, å se tilgang til språk i bred forstand som en *rettighet*.

Videre kan kunnskaps- og ferdighetsorienteringen som finnes i NKRs rammeverk, settes i forbindelse med det en med et konstruert begrep kan kalle 'stats-literacy'. Sivesind (2013) viser hvordan det nye semantiske begrepsapparatet som implementeres gjennom PISA og de siste NKR-reformene i Norge kan ses som en relativt ukritisk utgave av literacy. Sist, men ikke minst foregår det, gjennom strategiske omdefineringer av literacy til ulike former for literacies, i realiteten en tilpasning til credoet om livslang læring. Dermed flyttes perspektivet fra læring ved hjelp av språk og tekst *innen* utdanningssystemet til *literacies for life*. I Norge har denne utviklingen knapt vært tema blant forskere og lærerutdannere, men departementets ønske om retning er likevel tydelig. Innføringen av rammeverket NKR i Norge er direkte tilpasset denne styrte utviklingen (OECD, 2003). Hvilke konsekvenser et slikt overordnet og langsiktig perspektiv kan ha, kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Oppsummeringer

Faglighet i norsk lærerutdanning de siste 20-30 årene er for det første preget av sterk didaktisering. I den didaktiske trekanten lærer - fag - elev har enkeltdelene blitt svekket til fordel for forbindelseslinjene mellom dem, samt helheten. Også prosessene, undervisning, fagliggjøring og læring ses mer i sammenheng. Fagfeltet preges derfor nå mer av spenning og dynamikk mellom produkt og prosess, kategori og relasjon. Det har bidratt til en *åpnere* faglighet, som er mindre preskriptiv, mer deskriptiv, mindre normativ og i sum nok også mer *dilemmatisk*. I tillegg er faginnhold og forskningsinteresse blitt *internasjonalisert*. Den fagkonteksten som møter forskningsmessig og politisk literacy-påvirkning i Norge er altså indre normativ og mer *dynamisk og åpen* enn før. Endringene har bidratt til å gi literacy innpass både i navnet og gavnet, og kanskje delvis selv blitt en del av noen fagdidaktiskers nye faglighet, enten nå ulike literacies ses som innbakt eller som direkte 'påplussert'.

Langt på vei preges også literacy som felt av lignende endringer som norskfaget, enten en nå skiller mellom term, begrep og fenomen eller mellom praktikk, fag og forskning. I den engelskspråklige verden før 1900 betydde *to be literate* å være lærd og *to be illiterate* å være analfabet. *Illiteracy* innebar det å ikke kunne lese og skrive. Disse to begrepene kan ses som ytterpunkter i et slags kontinuum. Først på 1920-tallet finner en dokumentasjon på at *literacy* antar en mer tradisjonell betydning, det å kunne lese og skrive, hva flere i dag med et norsk begrep kaller skriftkyndighet. Denne nye, og etter hvert dominante betydningen fyller så å si tomrommet mellom den lærde og analfabeten. Fremveksten kan sosiologisk ses i sammenheng, først med innføring av skoleplikt, så med mer målrettet skriveopplæring og etter hvert også med et velutbygd skolesystem med *primary* og *secondary education*.

De første som teoretiserte mer inngående hva som preget kulturer bygd på literacy, som Ong, Goody og Olson, la vekt på forskjell, motsetning og mulig kontinuitet mellom muntlighet og skriftlighet. Dels med utgangspunkt i denne første generasjon literacy-teoretikere, dels basert på ny empirisk forskning av språk og tekst og dels ut fra en mer kritisk grunnholdning vokste det frem et *fagområde* og et *felt* for studier av literacy. På engelsk ble også dette nye fenomenet, dette nye begrepsinnholdet kalt literacy, bekreftet og sementert gjennom økt institusjonalisering av begrepet. Det kom policy-dokumenter, nye tidsskrifter, skriftserier og institusjoner som brukte literacy-termen. Det (foreløpig) siste trinn i utviklingen er en flora av nyslåtte betegnelser hvor literacy rent semantisk kobles til en rekke nye fagområder og samfunnskontekster. Fordi en over tid har holdt fast ved én term, synes land som Australia, Canada, England og USA å ha vært gjennom en historisk prosess som har bidratt til økt *bevissthet* om kontinuitet og brudd mellom ulike betydninger av literacy.

I Norge derimot finner en ikke ett enkelt begrep en kan samle en slik historisk fremstilling rundt. Mentalitetsteoretisk, eller kanskje en skulle si idéhistorisk, skjer det derfor flere interessante ting i det øyeblikk literacy tas i bruk 'uoversatt' som *norsk* term og begrep. Én reaksjon har vært å erstatte termen med norske, som skriftkyndighet og litterasitet. Eller en har argumentert for at sentrale del-aspekter av literacy, som f.eks. lesning, skriving eller tekstkompetanse, utgjør det egentlige hovedgrunnlaget for literacy. En ser videre en tendens til nærmest å fortrenge at det de siste 30 årene har skjedd en *særnorsk* drift, i hovedsak *uavhengig* av angelsaksisk påvirkning. Riktignok har en sett en jevn *import* av teorier, begreper og praksiser som kan knyttes til literacy-tradisjonen, men importen har i liten grad til nå vært 'toll-deklarerert' som *literacy*. Til sist ser det ut til at selvpålagt engelsk *språktvang* bidrar til at literacy som term og dermed som begrep relativt raskt har slått rot på norsk grunn.

Parallelt med begreps-drift innen forskning og pedagogisk praksis, både i engelskspråklige og andre land, skjer det en sterk og omfattende internasjonal politisering av utdanningsfeltet. Denne tendensen har røtter i den klassiske alfabetiseringsbevegelsen, først synlig ved opprettelsen av FN-organisasjonen UNESCO, og senere fulgt opp av OECD, EU og COE, nå kanskje med andre motiver enn å utrydde analfabetisme. Ennå har ikke Staten, i Norge ved KU, fremmet ny politikk på området *som* literacy, men det er neppe tvil om at en bred definisjon av literacy inkorporerer satsinger som grunnleggende ferdigheter, PISA-studier, NKR og livslang læring (Berge, uten dato; Karlsen, 2010).

Fagdidaktikk er altså ett mulig fagfelt, én kontekst eller en optikk, som danskene sier, en kan se disse tendensene opp mot. Morsmålsdidaktikk, i Norge norskdidaktikk, kan et stykke på vei selv sies å være resultat av lignende prosesser som skapte moderne og kritisk literacy som felt i engelskspråklige land. Språk hadde lenge blitt oppfattet som et avgrenset lingvistisk system og litteratur som nasjonal kultur bestående av kanoniske tekster. Disse to, filologisk pregede faglige delfeltene hadde lenge lite annet til felles enn nasjonale samlebetegnelser for fag, som *English* eller *norsk*. I Skandinavia bestod lærerutdanning av komponentene fag, pedagogisk metodikk, pedagogikk og praksis. Det didaktiske aspektet, både i pedagogikken og i fagene, var lenge nærmest fraværende. Da filologi ikke lenger utgjorde en god nok basis for morsmålsundervisning i skolen, vokste det nasjonalt og internasjonalt frem nye fagkonstellasjoner som kan ses som *didaktiske*, enten en nå brukte denne termen eller ei. Det gjaldt både i Norden, på kontinentet og i engelskspråklige land. Etableringen av Landslaget for norskundervisning (LNU), tidsskriftet *Norsk læreren* og LNU's skriftserie kan ses som symptomer på didaktisering av norskfaget i skole og lærerutdanning.

Noen aktuelle utfordringer

Gjennomgangen av literacy som term, begrep og fenomen(er) under skiftende tider og kontekster har utkrystalisert noen områder som bør utfordre fagdidaktikker som selv er i drift. Literacy er bl.a. *praktikk*. I prinsippet kan en tenke seg at importerte praksiser, tilnærminger og teorier fra angelsaksiske kilder har påvirket undervisning og læring i norske klasserom. F.eks. har resepsjonsteorier om og metodikk for lesning, prosessorientert skrivopedagogikk i varierte ulike former, ulike teorier om flerspråklighet samt nyere sjangerkunnskap og diskursteori, alle på ulikt vis og i ulik grad vært forankret i en angelsaksisk literacytradisjon. Disse impulsene kan være eksempler på faktisk import og som kunne blitt og bør bli analysert nærmere som fagdidaktiske utfordringer. Skaftun (2009) og Krogh (2012) har f.eks. på ulike måter gjort studier av deler avfeltet. Hos Skaftun problematiseres forholdet mellom litteratur, nytte og literacy. Krogh analyserer forholdet mellom literacy og stemme i elevtekster. Begges tilnærming er imidlertid fagdidaktisk sett dilemmaer idet de orienterer seg mot *spenninger*.

Nasjonal og internasjonal forskning bidrar på den ene siden til økt forståelse av kompleksiteten i literacy som fenomen, mens nasjonal og internasjonal politikk på den annen side styres av en bevisst forenkling av styringsdokumentenes form, innhold og funksjon. Hva vil være fagdidaktikkens rolle når fagene presses inn i spenningsfeltet mellom disse to tendensene? Et aktuelt eksempel er dilemmaet som har oppstått rundt spørsmålet om kartlegging av små barns språkkompetanse (*emergent literacy*). En vet at språk og språkutvikling er komplekse fenomener, og myndighetene ønsker praktisk håndterlige løsninger for å fange opp barnehagebarn med såkalt svak språkutvikling. Er fagfeltet barnespråk i denne situasjonen modent nok, faglig og vitenskapelig, til å teste barn på en tilstrekkelig valid og relevant måte? Det vil si - kan en predikere én bestemt progresjonslinje som vil være til beste for alle barns utvikling av skriftkyndighet (literacy) i skolen?

Et annet eksempel befinner seg nærmest i 'motsatt ende' av utdanningssamfunnet. Er begrepet *livslang læring* et tilstrekkelig godt definert og avklart begrep? Er det predikerbart nok til at det bør få overstyre nasjonal læreplanutvikling? Kan begreper som *literacy* og *skriftkyndighet*, når de omsettes som nasjonal skolepolitikk i en forenklet læreplandiskurs og kobles med ambisjonen om livslang læring, komme til å fortrenge viktige sider ved individens, fags og samfunns utvikling? Med andre ord, finnes det en didaktisk motsetning mellom språk, skrift og tekst og andre grunnleggende forhold som gir mening i 'livsverden'? Med Myers kan en si at det oppstår nye *mind set*, nye tenkemåter under begreps-driften. For fagdidaktikk er det en kunnskapsteoretisk oppgave å forstå og forklare brudd og sammenhenger.

Da blir det en viktig oppgave, ikke minst for norskdidaktikk, å bidra til avklaring

av forholdet mellom så komplekse størrelser som literacy og fagdidaktikk. Ideelt bør det i første omgang skje på deskriptivt grunnlag. Ikke desto mindre blir det viktig å spørre kritisk i hvilken grad literacy er et ideologisk preget begrep. Det blir tydelig så snart literacy konfronteres med de kjente fagdidaktiske spørreordene, hva, hvordan, hvorfor, for hvem, når. Men kan noen egentlig være *mot* literacy? Ideelt og retorisk har det vært mulig historisk sett å formulere omforente ideale mål for skole og utdanning bare de blir gjort korte og brede nok. Det stadig flere skeptisk peker på nå er at eksplisitte og implisitte økonomiske motiver i sterkere grad, dels åpenlyst, del fordekt, påvirker literacy-politikk og læreplanutvikling i mange land (Brandt, 2009; Karlsen, 2010; Sjøstedt, 2013). Å bidra til analyser av slike sammenhenger blir en ny viktig utfordring for morsmålsdidaktikk, ikke minst fordi en i liten grad til nå har interessert seg for økonomisk politikk innen dette feltet (Ball o.a., 1990).

Litteratur

- Ball, S., Kenny, A. & Gardiner, D. (1990). Literacy, politics and the teaching of English. I I.F. Goodson og P. Medway (red.), *Bringing English to order: The history and politics of a school subject* (s. 47-86). London: The Falmer Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2th ed.). Oxford UK: Blackwell.
- Beard, R. (2000). National Literacy Strategy. Review of Research and other Related Evidence. Sudbury/Suffolk: DfEE Publications.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A. J. og Nome, S. (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K. L. (uten dato). Språk og dannelse – de norskspråklige skriftkulturenes muligheter og utfordringer. PP-presentasjon. Besøkt 07.11.2013. Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN), Universitetet i Oslo (UIO).
- Blau, S. (1981). Literacy as a Form of Courage. *Journal of Reading*, 25(2), s. 101-105.
- Brandt, D. (1990). *Literacy as involvement: The acts of writers, readers, and texts*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Byram, M. (red.) (2004). *Common European Framework of Reference for Languages*. London: Routledge.
- Cazden, C. B. (1995). Visible and Invisible Pedagogies in Literacy Education. I Atkinson, P., Davies, P. og Delamont, S. (red.) *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein*. S. 159-72. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- COE (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- COE (2009a). *Language(s) of Schooling*. Strasbourg: Europarådet (COE). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp Besøkt 15.03.2012.
- COE (2009b). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?
- Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London og New York: Longman.
- Cummins, J. (2006). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. I Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., Rodrigue, A. (red). *Teaching for deep understanding: What every educator should know*. (s. 85–93). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? – Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy* 01/2006.
- Drotner, K. (2006). [Se Ottestad, 2006.]
- EC (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Elstad, E. (red.). (2001). *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer*. I serien Acta Didactica 5.ILS/UiO.
- Engelsen, B. U. (2000). Enkeltfagernes didaktikk: En amputert skolefagsdidaktikk! *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 84/6, s. 369 - 383.
- Eskilsson, O. og Redfors, A. (red.). (2007). *Ämnesdidaktik ur ett nationellt perspektiv*. Kristanstad: Kristanstad UP.
- Fransson, G., Morberg, Å., Nilsson, R. og Schüllerquist, B. (red.) (2003). *Didaktikens mångfald*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Gericke, N. og Schüllerqvist, K. (red.) (2012). *Ämnesdidaktisk Komparation*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Goody, J. og Watt, I. (1968). The Consequences of Literacy. I Goody, J. (red.) *Literacy in Traditional Societies*, s. 27-68. New York: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, N.Y.: Routledge.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heath, S. B. (1986). Critical Factors in Literacy Development.” I Castell, S. de o.a. (red.) *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. S. 209-29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (1999). Å didaktisere et fag – hva er det? I C. Nyström og M. Ohlsson (red.) *Svenska i utveckling*. (FUMS Rapport nr. 196) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton- Mifflin.
- HLS Förlag (2001). *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik*. (Red. B. Falkevall mfl.) Stockholm: HLS Förlag.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Høegh Larsen, C. A. (1968). Forholdet mellom almen didaktikk og fagdidaktikk. *Pedagogikk og fag*, nr. 3:6-12.
- Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I Ongstad, S. (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget S. 243 - 257.
- Johansson, E. (1977). *The History of Literacy in Sweden*. Umeå: Umeå Universitet.
- Karlsen, G. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *Uniped*, 33/3/s. 5–17.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, s. 125-134.
- Knobel, M. (1999). *Everyday literacies: Students, discourse, and social practice*. New York: Lang.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme - et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I Ongstad, S. (red.): *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*, s. 260 -289. Oslo: Novus.
- KUD (1988). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- KUF (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: KUF.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H. og Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luke, A., Comber, B. og Grant, H. (2003). Critical literacies and cultural studies. I Bull, G. og Anstey, M. (red.) *The Literacy Lexicon*. S. 15-36. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Læringscenteret (1999). *Veiledning L97 – L97S – Lese og skriveopplæring (KUF)*. Digital versjon på http://www2.skolenettet.no/html/veill/lese_skrivel.
- Mellin-Olsen, S. (red.) (1989). *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen: Bergen LHS.
- Michaelsen, E. (2013). *Om literacy og læring i en norskfaglig og digital kontekst*. <http://norskdidaktisk.wordpress.com/literacy> (Besøkt 29.10.2013).
- Myers, M. (1996). *Changing Our Minds: Negotiating English and Literacy*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

- NCTE (2013). The NCTE Definition of 21st Century Literacies. *National Council for Teaching of English* <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>. Besøkt 06. 09. 2013.
- NERA (2009). *Literacy as Worldmaking*. Conference. <http://www.neracongress2009.com/> 08.11.2013.
- NFR (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges forskningsråd.
- OECD (2003). *Adult Literacy and Lifeskills Survey*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Olson, D. R. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *Journal of Communication*, 38:3, 26-36.
- Olson, D. R. (1996). Literate mentalities: Literacy, consciousness of language, and modes of thought. I Olson, D. R. og Torrance, N. (red) *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Methuen.
- Ongstad, S. (1996). Literacies and Mother Tongue Education. The challenge of task ideologies in a semiotic-didactic perspective. I F. Christie, F. og Foley, J. (red.): *Some Contemporary Themes in Literacy Research*. New York and Berlin: Waxmann.
- Ongstad, S. (1999). *Sources of 'didaktization'*. I Hudson, B. et al (red.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, Vol. 2, no.1.
- Ongstad, S. (red.) (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2007). En kritisk studie av begrepet skriveutvikling. I Matre, S. og Løken-gard Hoel, T. (red.): *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ongstad, S. (red.) (2012a). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Fag, felt og forskning*. Oslo: Novus.
- Ongstad, S. (2012b). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 172-184.
- Ottestad, G. (2006). *Bruddflater i literacybegrepet*. Omtale og referat av K. Drottners innlegg på ITUs seminar, 26. januar. <http://www.ituarkiv.no/Nyheter/1138020146.56.html> Besøkt 06.09.2013.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk.Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus.
- Pihl, J. (2011). Literacy Education and Interprofessional Collaboration. Professions and Professionalism. Vol. 1. <http://hdl.handle.net/10642/1095>.
- Purves, A. C. (1990). *The Scribal Society: An Essay on Literacy and Schooling in the Information Age*. Plains, NY: Longman.
- Regeringskansliet (2010). *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.government.se/sb/d/11220>.

- Regjeringen (2004). *Kultur for læring*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459>.
- Resnick, D. P. (1991). Historical Perspectives on Literacy and Schooling. *Daedalus* 119.2: 15-32.
- Schnack, K. (red.) (1993-95). [Fagdidaktisk serie.] København: Danmarks Lærerbhøjskole. (Didaktiske Studier, Bind 5.)
- Schüllerqvist, B. og Nilsson, R. (red.) (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik*. Gävle: Högskolan i Gävle. (HS-inst.'s skriftserie nr. 5.)
- Scribner, S. og Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard U.P.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sivesind, K. (2013). Mixed images and merging semantics in European curricula. *Journal of Curriculum Studies*. 45(1), s. 52- 66.
- Sjøberg, S. (red.) (2001). *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, J. og Hansén, S. - E. (red.) (2006). *Framtidens lærare*. Vasa: Åbo Akademi.
- Sjöstedt, B (2013). *Ämneskonstruksjoner i ekonomismens tid*. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. Dr. avhandling.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevenes tekst*. Oslo: Cappelen/LNU.
- Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), s. 77-91.
- Street, B., Pahl, K. og Rowsell, J. (2011). Multimodality and New Literacy Studies. I Jewitt, C. (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, s. 191 - 200. London: Routledge.
- UFD (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UNESCO (2004). The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs". *UNESCO Education Sector Position Paper*.
- Wikipedia (2013). Literacy. <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>. Besøkt 06.09. 2013.
- Østerud, S. (2012). Changing Concepts of Literacy: From Reading and Writing to Cultural Practices. I Østerud, S., Gentikow, B. og Skogseth, F. (2012) *Literacy practices in late modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences*. New York: Hampton.

- Ålvik, T. (1974). Om fagdidaktikk: Et nøkkelbergep i nyere lærerutdanning. *Pedagogen* Nr. 1.
- Ålvik, T. (1983). Fagdidaktikkens oppgaver. I: Skagen, K. og T. Tiller (1983) (red.) Fag - skole - samfunn. Innføring i fagdidaktikk. Oslo: Aschehoug.