

Kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning på literacy

Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet - storbyuniversitetet

Kontakt: ehalvors@oslomet.no

Abstrakt

I sosiokulturell forskning er begrepet *kontekst* vesentlig for kunnskapsutvikling. Men ofte har begrepet en vag og implisitt posisjon i forskningen (Säljö, 2001). Hendelser, samhandlinger, språkbruk etc. i situasjoner, i kontekst er ofte ikke forklart og vurdert i lys av artefakter og omgivelser. Med andre ord; på hvilken måte spiller kontekstforståelse i forskningen og hvor går grensene for en kontekst? Og hvilke implikasjoner har grensene for en kontekst for kunnskapsutvikling?

Målet for denne artikkelen er å diskutere og problematisere disse spørsmålene innenfor ulike sosiokulturelle tilnærminger til begrepet kontekst i forskning på literacy. Sosiokulturelle teorier representerer ulike innganger til og forståelser av kontekstbegrepet og grensene for kontekstforståelse. Dette impliserer også ulike perspektiver på forskjellige faktorer i konteksten; både fysiske observerbare faktorer (aktiviteter, artefakter, hendelser og samhandlinger) og ikke-observerbare faktorer eller abstraksjoner (holdninger, ideologier, makt, fordommer, religiøse overbevisninger etc). Å vektlegge kontekstforståelse i forskningen og gjøre forståelsen eksplisitt, vil gjøre kontekstbegrepet meningsfullt og være et viktig grunnlag for kunnskapsutvikling innenfor kvalitativ forskning på literacy. Dette vil også være relevant for andre forskningstemaer innenfor opplæring og utdanning. Artikkelen viser til noen studier på literacy som representerer ulike forståelser av kontekstbegrepet, med vekt på literacy innenfor det yrkesfaglige feltet.

Emneord: Kontekst, sosiokulturelle tilnærminger, literacy, epistemologi



Innledning

Rundt 1980-tallet skjedde en dreining i forskning på skriftbruk. Mens man tidligere var opptatt av å se tekster og skriftbruk som autonome enheter med vekt på en kognitiv, individ- og læringsbasert orientering av skriving og lesing, kom man nå til å betrakte språk og skriftbruk i et interaksjonelt, sosialt, kulturelt eller historisk perspektiv (Berge et al., 2019; Karlsson & Strand, 2012b). Dreiningen kjennetegnes som «the social turn» (Gee, 2008), som også ledet til en allmenn bruk av begrepet *literacy* (Barton, 2007; Schultz, 2006). I dag synes den sosiokulturelle tilnærmingen på skriftbruk og skriftkompetanse å være den dominerende (Prior, 2006). Sosiokulturell forskning på literacy er i mindre grad opptatt av hvorvidt språkbruk er i tråd med formelle kriterier og grammatiske regler, og vektlegger mer hvordan språk fungerer og realiseres i forskjellige kontekster; i skole og utdanning, arbeidsliv og andre ikke-akademiske miljøer. Igland og Ongstad beskriver endringen slik:

[...] moving their foci from words and sentences to texts, discourses, and contexts; from static products to dynamic processes; from language to communication; from monological to dialogical perspectives; from describing to understanding; from proving to problematizing (Igland & Ongstad, 2002, s. 341)

Den sosiokulturelle forskningen på literacy kom nettopp til å innebære kontekstens betydning og den tette forbindelsen mellom språkbruk og kontekst. I løpet av disse tiårene og fram til i dag har det skjedd en utvikling av ulike sosiokulturelle teoretiske retninger som hver for seg gir ulik kunnskap om hvordan literacy henger sammen med sosiale praksiser og kulturelle omgivelser. Et kjerneelement for alle teoretiske retninger er likevel betydningen av begrepet *kontekst*. Et sentralt spørsmål er hvorvidt forskningen utnytter det potensialet som konteksten kan romme for kunnskapsutviklingen.

Begrepet blir ofte brukt implisitt og reflekterer en vag forståelse av hvordan ulike aktiviteter og hendelser kan ha/har sammenheng med sosiale omgivelser (Säljö, 2001). Ofte fremstår kontekstbegrepet som et udefinert bakteppe som i liten grad blir problematisert i forskningen. På denne bakgrunn reiser denne artikkelen spørsmål som: Hva kjennetegner forståelsen av kontekstbegrepet i ulike sosiokulturelle tilnærminger i forskning på literacy? Hvordan kontekst brukes og forstås indikerer også ulike vektlegginger av kontekstens faktorer. Dette får betydning for den kunnskapen som utvikles, og som leder meg til neste spørsmål: Hvilken betydning har ulike kontekstforståelser for epistemologien? Forskningens vektlegging av å se literacy i lys av kontekst, har gitt sammensatte og varierte kunnskaper om literacy der kontekstbegrepet utgjør selve basisen for kunnskapsutviklingen. Artikkelen gjør en avgrensning med vekt på literacy og skriving spesielt i det yrkesfaglige og yrkespedagogiske feltet i Norden og viser til noen studier for å illustrere hvordan samspillet mellom kontekst og literacy får fram ulik kunnskap om skriftbruk.

En dominerende tendens innenfor sosiokulturell forskning på literacy synes å være en etnografisk tilnærming (Berge, 2019; Reder & Davila, 2005; Schultz, 2006). Kvalitative metoder med etnografisk perspektiv gir innsikt i hvordan skriftbruk knyttes til sosiale, kulturelle omgivelser, som på denne måten betinger hverandre og skaper, det jeg vil betegne som en treenighet mellom kontekst, literacy og kvalitativ metodologi. Disse begrepene vil det kort bli redegjort for som selve basisen

for sosiokulturelle tilnæringer på literacy, før jeg går inn på kontekstbegrepets betydning i ulike sosiokulturelle tilnæringer.

Kontekstbegrepet

Begrepet *kontekst* kan ikke gis en entydig og eviggyldig definisjon, men får sitt innhold etter teoretisk forankring og forskningstilnærming. Ulike vektlegginger av og perspektiv på samspill og relasjoner mellom elementer og aktører i konteksten uttrykt gjennom språkbruk, hendelser, artefakter og aktiviteter gir konteksten sitt konseptuelle innhold. I sum indikerer kontekstens kompleksitet og dynamikk en forståelse som beveger seg langs et kontinuum, fra å studere praksiser i lukkede lokale sosiale miljøer – til en grensekryssende forståelse der diskurser med spesifikke verdier, holdninger og ideologier spiller inn på den situerte literacy. Nyere forskning viser i tillegg til en form for skriftbruk og skriftkyndighet som nærmest løser opp kontekstbegrepet, og fremhever literacy på tvers av kontekster som «transcontextual literacy» eller «transversal literacy» (Nägele & Stalder, 2017, s. 103).

Kontekst og felt

Begrepene *kontekst* og *felt* kan ofte brukes synonymt eller overlappende. Etter min mening kan dette bidra til å underkjenne kontekstens betydning for kunnskapsutvikling. Begrepet *felt* (*felten* i bestemt form) viser til det et avgrenset og oversiktlig sted i verden, et fysisk område, valgt ut for et feltarbeid (Hammersley & Atkinson, 1996). Feltbeskrivelser innebærer blant annet konkrete beskrivelser av de fysiske omgivelser, av aktører og ulike observerbare forhold (Hastrup, 2012). Antropologiske eller etnografiske feltstudier kan ha ulike teoretiske tilnæringer (Grønmo, 2017), som kan innebære at distinksjonen mellom kontekst og felt blir mer overlappende. Hammersley og Atkinson presiserer forskjellen mellom felt på denne måten: «Kontekst er ikke bare fysiske lokaliteter, men sosiale konstruksjoner» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 81).

Nettopp fordi kontekstbegrepet relaterer seg til sosiale konstruksjoner, gjør det også vanskeligere å presisere begrepet. Säljö sier det slik: «Det brukes på mange ulike måter, ofte så generelt at innholdet smuldrer opp» (Säljö, 2001, s. 132). Gee sier det på denne måten: «Context has the nasty habit of almost always seeming clear, transparent, and unproblematic, when it hardly ever actually is» (Gee, 2008, s. 103). Generelt sett er kjerneforståelsen av kontekstbegrepet at det viser til *sammenhengen* eller *koherensen* mellom de fysiske omgivelsene og ulike hendelser, aktiviteter eller ytringer som utspiller seg i feltet. Etymologisk kommer begrepet fra latin, «contextus» som betyr det å *binde sammen*. I Oxford English Dictionary defineres kontekst som «the circumstances that form the setting for an event, statement, or idea, and in terms of which it can be fully understood and assessed». I språkvitenskapen og pragmatikken spesielt studeres kontekstens bidrag til ytringenes mening, det vil si forholdet mellom språkbruk, språkbrukere og kontekst. Gee definerer kontekst på denne måten:

Context includes the physical setting in which the communication takes place and everything in it; the bodies, eye gaze, gestures, and movements of those present; what has previously been said and

done by those involved communication; any shared knowledge those involved have, including shared cultural knowledge (Gee, 2011, s. 6).

I en slik forståelse kan kontekstbegrepet favne bredt og romme alt fra konkrete og observerbare gjenstander, hendelser og ytringer til mer abstrakte verdier, kunnskap eller ideologier og hvordan disse både formes av og former omgivelsene i en dialektisk interaksjon. Spørsmålet er hvilke deler eller faktorer i konteksten som vektlegges i en helhetlig kontekstforståelse.

Relasjon mellom kontekstens helhet - deler

Vitenskapsteoretisk dreier kontekstbegrepet seg som en relasjon mellom deler¹ og helhet, men der helhet har litt andre egenskaper enn delene som inngår i konteksten (Kvernbekk, 2005, s. 88-91). Hver del bidrar til å konstituere helheten, men er ikke identiske med den, sier Kvernbekk. Denne relasjonen kan indikere ulike forståelser. Én er at menneskelige handlinger, ytringer og holdninger er påvirket av den konteksten de er en del av. I denne forståelsen vil virksomheter være kontekstbundet, der konteksten konstituerer menneskelige handlinger, hendelser osv. som en kausal forståelse. Säljö hevder at denne bruken av kontekstbegrepet innebærer at konteksten brukes til «å forklare nesten hva som helst», og at «forklaringsverdien til begrepet blir liten og forsvinner helt» (Säljö, 2001, s. 132). Forholdet og sammenhengen mellom deler og helhet må gå begge veier – i et dialektisk forhold, hevder Kvernbekk (2005). Dermed berøres det andre perspektivet på denne relasjonen. Hver del i en kontekst (språklige uttrykk, hendelser, ulike aktiviteter, normer etc) bidrar også til konstituering av selve konteksten. Säljö presiserer at «det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster» (Säljö, 2001, s. 138). Kvernbekk viser til Gregory Batesons definisjon av kontekstbegrepet: «It is important to see the particular utterance, or action as *part* of the ecological subsystem called context and not as a product or effect of what remains of the context after the piece we want to explain has been cut from it» (Kvernbekk, 2005, s. 89-90). Samspillet mellom deler og helhet spiller sammen i et gjensidig forhold, der delene konstituerer konteksten og konteksten konstituerer delene.

Konkrete og abstrakte faktorer i konteksten (O-termer og T-termer)

De ulike delene eller faktorene i en kontekst har ulikt substansielt innhold som kan grupperes i to kategorier, og som i et analytisk perspektiv kan gi to typer datasett (Kvernbekk, 2005). Den ene relaterer seg til praktiske handlinger, aktiviteter, konkrete og fysiske gjenstander/artefakter som kan observeres ved sanser, og som klassifiseres som «observerbare eller sansbare størrelser eller relasjoner», betegnet som observerbare termer eller o-termer (Kvernbekk, 2005). Den andre kategorien viser til abstraksjoner som holdninger, meninger, ideologier eller personlighetstrekk, betegnet som teoretiske termer eller t-termer og som kan gjenfinnes i kulturen, i tradisjonen, i normer og historisk epoke. Denne todelingen kan være hensiktsmessig for å rette oppmerksomheten mot spesielt det som ikke er «håndfast», det som ikke umiddelbart kan observeres eller er konkret og fysisk, men som ofte ligger bakenfor og til grunn for de observerbare uttrykkene. Kvernbekk hevder likevel at

det er problematisk å sette et skarpt skille mellom o-termer og t-termer, og som jeg ikke skal drøfte nærmere i denne sammenheng.

Hvordan kontekstens kompleksitet av deler og fenomener forstås og vektlegges har betydning for kunnskapen som utvikles og for selve kontekstforståelsen. For som Schultz sier: «(...) context is always present and must be taken into account in the study of writing» (Schultz, 2006, s. 365). Det er i dette spennet at ulike sosiokulturelle tilnærminger på literacy beveger seg.

Treenigheten kontekst - literacy - kvalitativ metodologi

I et tilsvarende spenn vil også forståelsen av begrepet *literacy* fungere. Med «the social turn» i forskning på lesing og skriving indikeres i selve begrepet *literacy* en sosial dimensjon; at skriving, lesing og generell språkbruk inngår i større sosiale, kulturelle og historiske kontekster. Skriving og skriftbruk kan brukes synonymt med literacy i forskningen for å få fram den sosiale dimensjonen: «A focus on literacy, rather than writing, helps us to understand the ways in which the social, cultural, and historical contexts of writing are mutually constitutive» (Gee, 2003). Begrepet har sin opprinnelse fra en rekke studier knyttet til *New Literacy Studies* (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2003; Heath, 1980), men har siden ekspandert i sitt betydningsinnhold til at det finnes mange literacies; blant annet innenfor ulike spesifikke områder og disipliner, digital literacy, økonomisk literacy, matematisk literacy (numeracy), working life literacy eller multimodal literacy (Gee, 2001; Jewitt & Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2011).

I 2012 lanserte FN en funksjonell forståelse av literacy som evnen til å lese, forstå og kommunisere tekster gjennom skriftbruk og bruk av digitale medier for enkeltindividets utvikling av kunnskaper og ferdigheter og for deltakelse i samfunn og arbeidsliv (Hanemann, 2010). I norsk kontekst reflekteres en tilsvarende forståelse med vekt på et utvidet tekstbegrep, der en tekst er en tekst dersom den oppfattes og vurderes som en tekst (Berge, 2008). Dette kom til å omfatte mer en verbalspråklig skriftbruk: «Literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et kompleks samfunn» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Begge disse forståelsene relateres til individet, til evnen å forstå og bruke språk og tekst i ulike sosiale kontekster. Karlsson legger også vekt på det funksjonelle aspektet ved skriftbruk i forskningssammenheng, der hun sier at «*skriftanvändning*», eller *skriftbruk* i norsk terminologi, viser til konkrete situasjoner der skrift brukes, «vad människor gör med skrift, när de gör det och varför» (Karlsson, 2006, s. 22). Dette indikerer at begrepet literacy er bevegelig, og får sitt innhold etter den sosiale konteksten det fungerer innenfor og etter forskningstilnærming.

Sosiokulturell forskning på sammenhengen mellom literacy og kontekst forutsetter kvalitativ metodologi. Schultz sier det slik: «(...) qualitative research on writing has led researchers to use the term 'literacy' to refer to more than the acts of reading, writing, and speaking, and to consider the ways in which these acts are intimately tied to social, cultural, economic, historical, and political contexts» (Schultz, 2006, s. 361). Kvalitative metoder har bidratt til å vektlegge kulturelle, historiske, sosiale og ideologiske kontekster for læring og undervisning generelt, og for undersøkelser av literacy i kontekster og på tvers av kontekster. Den økte interessen for samfunnsforskning fra 1970-tallet, økte også interessen for kvalitative forskningsmetoder (Brinkmann & Tanggaard, 2012;

Hammersley & Atkinson, 1996; Schultz, 2006). Med rot i antropologi og etnografi, har kvalitative metoder som deltakende observasjon, case studies, intervju og dokumentstudier, åpnet for både et interaksjonelt perspektiv på literacy og på hvordan skriving realiseres i flere kontekster, «as situated (...) or across contexts, including the boundaries between home, school, and the community» (Schultz, 2006, s. 360). Innganger til kvalitativ forskning på literacy har særlig vært konsentrert rundt problemstillinger som: hva er formålet med skriftbruk? hva skrives og til hvem? hvordan realiseres skriving/skriftbruk relatert til alder, kjønn, sosioøkonomiske klasser eller etnisitet? Kvalitative metoder på literacy har gitt nye og komplekse perspektiver på hva literacy er, på hvordan literacy er forankret i ulike kontekster, mellom kontekster og på tvers av kontekster.

Sosiokulturelle tilnærminger: Kontekst og literacy

Det sentrale for denne artikkelen er å utforske ulike forståelser av kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning og hvilken betydning disse har for kunnskapsutvikling. Min mer konkrete inngang er å studere hvordan sosiokulturelle tilnærminger betrakter sammenhengen mellom kontekst og literacy, og hvilke faktorer i konteksten oppmerksomheten rettes mot som kan forklare skriftbruken i en gitt kontekst. Dette får implikasjoner for kontekstens grenser og for kontekstforståelsen.

Kontekst som situert og lokalforankret praksis

Etnografiske studier er tradisjonelt benyttet for å gi kvalitativ kunnskap om forskjellige levemåter og handlinger i og mellom samfunn, kulturer og folkeslag. Et særlig kjennetegn ved etnografien er den holistiske tilnærmingen der faktorer i en kultur eller samfunn ikke kan forstås uavhengig av hverandre. En retning innenfor etnografien er mikroetnografi som innebærer studier i avgrensede lokale kontekster, som for eksempel klasserom, verksted, institusjon eller bedrift (Klette, 1998). Sentrale spørsmål for en etnografisk forsker er *hva* som skjer og *hvordan* det skjer («what» and «how») (Creswell, 2007, s. 107). Dette indikerer at det sosiale miljøet – konteksten - har en grenseoppgang mot en annen kontekst.

Generelt sett har forskning på opplæring til yrker og profesjoner de siste tiårene i Norge hatt en mikroetnografisk tilnærming. Perspektivet har særlig vært rettet mot hva og hvordan opplæring og læring skjer i situasjoner forankret i en sosial praksis, som *situert læring* (Lave & Wenger, 1991). *Situert* betyr lokalisert og plassert og refererer til personers aktuelle plassering på et bestemt sted i en samfunnsmessig praksis eller en helt bestemt sosiokulturell ramme. I et situert læringsperspektiv vil konkrete og observerbare artefakter som verktøy, læremidler og språk spille en betydelig medierende rolle (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999). Innenfor skriftbruksforskningen har oppmerksomheten vært særlig rettet mot praksiser i situasjonskonteksten, spesielt i den tidlige fasen av denne forskningstradisjonen. Et sentralt begrep her er *skrifthendelse* (literacy event) (Heath, 1983); altså en hendelse om hvordan skrift forstås og brukes i en konkret situasjon. Begrepet skrifthendelse ble videre presisert av Mary Hamilton, ved følgende fire elementer; deltakere, situasjonskonteksten, artefakter og aktiviteter (Hamilton, 2000), der alle fire elementer identifiseres og defineres innenfor en situert lokal kontekst.

Flere studier gir innsikt i hvordan skriftbruk realiseres i situerte kontekster. Anna-Malin Karlsson har studert skriftbruk på forskjellige arbeidsplasser i Sverige, som tradisjonelt ikke regnes for skriftbaserte (betongarbeider, lastebilsjåfør, butikkmedarbeider, pleiemedhjelper...) (Karlsson, 2006, 2007). Først og fremst fant hun at skriving inngår i utførelsen av alle disse yrkene, samtidig som skrivehendelsene ga innsikt i hva som skrives og hvor og når skrivingen skjer. I utdannings-sammenheng gir mikroetnografiske studier av klasseromsaktiviteter blant annet innsikt i hva lærere gjør med skriving, som for eksempel at skriving i fagene realiseres ved strukturerte skriveskjemaer og tekstmønstre og med bruk av et bredt register av medierende artefakter som læremidler og internettkilder (Hellne-Halvorsen, 2014; Helstad & Hertzberg, 2013). En dansk studie (Wiese, 2003) viser hvordan skrivearbeid er sterkt knyttet til det enkelte faget og at skrivekompetansen i liten grad kan overføres til i andre fag. Skriving og utvikling av elevenes skrivekompetanse er situert, hevder Wiese i sin studie. Ellen Krogh undersøker i sitt prosjekt hvordan teknologiske og digitale verktøy har endret elevenes skriftbruk og fagtilegnelse i ulike fag i dansk gymnas (Krogh, 2010). Med perspektiv på tekstbruk, altså det å skrive, lese og samtale om tekster, viser studien til Paul at tekster integreres og brukes som et verktøy eller medierende artefakt i den praktiske opplæringen (Paul, 2017). Lindberg undersøker hvordan tekstbøker brukes medierende for å utføre praktisk arbeid hos yrkesfagelever (Lindberg, 2003). Forskning innenfor retningen *Writing in the Disciplines – WID* (Bazerman et al., 2005) studerte spesifikke kjennetegn som terminologi og skrivemåter typiske for det enkelte faget. Klasseromstudier gir også innsikt i hva slags type tekster som vektlegges i skriveopplæringen, som blant annet viser at kreativ og ekspressiv skriving, spesielt i grunnskolen, framstår som de dominerende skrivehendelsene (Berge et al., 2005a, 2005b; Brorsson, 2007). Dette har klare forbindelser til elevperspektivet på skriving og vektlegging av skrivepedagogikken der prosessorientert skriving fikk særlig gjennomslag på 1980-tallet, og som forutsetter et dialogisk klasserom (Hertzberg & Dysthe, 2012). Et siste aspekt ved studie av skrivehendelser i et sosiokulturelt perspektiv som bør trekkes fram, er formålet med literacy. Skriveformål framhever nettopp hva selve skrivingen skal brukes til og hvem den rettes mot, med utvikling av *skrivehjulet* (Berge et al., 2016; Berge et al., 2019), og som dermed får betydning for selve tekstformingen.

I sum gir perspektiv på literacy i situerte lokale kontekster nærstudium av skrifthendelser og *hva* og *hvordan* disse realiseres. Når aktiviteter eller hendelser studeres som situerte, kan disse gi kunnskap om kontekstavhengige aktiviteter.

Økologisk forståelse av kontekst

Forskning på sammenhengen mellom literacy og kontekst viser en distinksjon mellom skrifthendelser og skriftpraksiser, mellom «event and practices». Street beskriver forskjellen på denne måten: «(...) one could photograph an event but not a practice» (Street, 2001). Perspektiv på «literacy practices» indikerer hvordan måten å bruke skrift og skriving på kan reflektere blant annet makt, ideologier og verdier. Dette innebærer at observerbare skrifthendelser forklares i lys av forhold som ligger utenfor den lokale situerte konteksten. Faktorer (eller deler) i konteksten krysser grenser eller forbindes med andre kontekster, blant annet betegnet som «boundary-crossing», som forklares slik: «(...) such an approach takes as account of the fact that participation practices are diverse and should not be seen as bound to one specific community of reference, whether the school or the

professional context. Instead, discourses practices and values may cross different contexts (...)» (Losa & Filliettaz, 2017, s. 112).

Forbindelser mellom kontekster er betegnet med ulike begreper. Street bruker *intercontextual* for å framheve denne relasjonen: «(...) in any event participants will refer to other components of the event and to other events outside of the immediate context» (Street, 2005, s. x). En kontekst kan inneholde flere lag av kontekster; «different layers of contexts» (Maybin, 2003), eller «interlevel» som Kvernbekk bruker som begrep, der man «kan bygge kontekst, utenpå kontekst, utenpå kontekst» i et hierarki (Kvernbekk, 2005). Det dreier seg altså om at de studerte aktivitetene i konteksten trekker på elementer eller deler fra andre kontekster, fra makro eller globale kontekster. Felstead et al. poengterer hvordan denne relasjonen kan influere på hva som faktisk utspiller seg i den lokale konteksten. Her heter det: «Macro relationships, then, regulate the scope, functions and outcomes of relationships at the meso and micro-levels, but without necessarily completely submitting them» (Felstead et al., 2009, s. 28). Dette perspektivet på kontekst og kunnskapsutvikling viser også at å sette grenser for en kontekst er problematisk og nesten umulig (Kvernbekk, 2005).

Felles for disse ulike betegnelsene på kontekst er hvordan en situert skrifthendelse har forbindelser til kontekster utenfor, kjennetegnet med et gjensidig (økologisk), interaksjonelt og dynamisk samspill mellom konkrete fysiske hendelser og abstraksjoner med rot i andre kontekster. Barton forklarer dette slik: «An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments» (Barton, 2007, p. 29). Barton utdyper videre: «Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning» (Barton, 2007, s. 32). En utvidet og bredere forståelse av kontekstbegrepet retter oppmerksomheten mot hvordan ikke-observerbare abstrakte faktorer, som maktrelasjoner, ideologier, kulturelle normer, fordommer, identitet eller religiøse/politiske overbevisninger spiller inn og kan forklare konkrete situerte hendelser, aktiviteter eller språklige uttrykk (Searle, 2003; Street, 2003a, 2003b). Men også fysiske og konkrete artefakter som tekster, internett eller læreplaner spiller en rolle i dette perspektivet. De er sjelden produsert lokalt og kan influere på lokale praksiser ved at de er bærere av ideologi eller kunnskapssyn. Brandt og Clinton karakteriserer slike artefakter som *sponsor* eller *literacy sponsors* (Brandt, 2001). Skillet mellom observerbare aktiviteter og artefakter (o-termer) og abstraksjoner, eller teoretiske termer (t-termer) (Kvernbekk, 2005), oppheves og spiller sammen. Torlaug Løkensgaard Hoel er inne på det samme når hun vil oppheve grensene mellom kontekst og kognisjon. Med referanse til skriftbruk, hevder hun at «kontekst ikkje berre peikar utover frå individet, mot den ytre konteksten, men óg innover mot det som foregår i skrivarens sinn. Konteksten er ikkje berre sosial, men óg mental» (Hoel, 1997, s. 38). Det er en gjensidig forbindelse og påvirkning mellom fysiske omgivelser og individets tenkemåte, holdning eller ideologi. Med andre ord skjer en kobling mellom den fysiske konteksten og den kognitive konteksten (Säljö, 2001).

Forskningen kom dermed til å stille spørsmål som *hvorfor* skrifthendelser skjer nettopp slik de utspiller seg «på scenen», situert i en lokal kontekst. Tilnærmingen vektlegger sammenhengen mellom forgrunn og bakgrunn, mellom lokale og globale kontekster. Scollon og Scollon betegner denne tilnærmingen som en *neksusanalyse* (Scollon et al., 2007). Formålet er nettopp å vise og forstå den tette sammenhengen og gjensidige avhengigheten mellom kontekstbundne handlinger og bredere

samfunnsmessige, kulturelle, politiske eller ideologiske forhold som er med på å forme dem. Street presiserer at dette begrepet indikerer et spesielt forskerperspektiv som «... provide insight into the relationship of micro-level context and macro-level context and provide a theoretical and methodological tool for describing micro-macro relationships» (Street, 2005, s. px). Dette perspektivet indikerer en dynamisk, interaksjonell og multimodal forståelse av kontekstbegrepet, der ulike faktorer som utspiller seg i konteksten bringens inn utenfra, og utover til andre kontekster; en innenfra- og ut og utenfra og inn bevegelse, som «contextual fluidity» (Filliettaz, 2012).

Flere studier analyserer skrifthendelser i et bredere økologisk perspektiv som skriftpraksiser, som gir innsikt i samspillet mellom situerte skriftaktiviteter her og nå og kultur, tradisjoner og identitet. I norsk sammenheng har innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag med Kunnskapsløftet i 2006 og videreført med Fagfornyelsen (2020), sammen med et stadig mer tekstbasert arbeidsliv, gitt kraftig oppsving i forskning på literacy, og skriving spesielt. Blant annet viser studier av skriving i ulike fag i grunnopplæringen hvordan fagenes skriftkultur og tekstnormer bestemmer tekstformingen (Helstad & Hertzberg, 2013). Tekst- eller skriftkulturer, som Berge forstår som «eit fellesskap av menneske der bruken av skrift inngår i dei konstituerande samhandlingsnormer i kulturen» (Berge, 2019, s. 24), viser hvordan skriftbruk er forankret i tradisjoner og kultur som omgir skriftbruken. Blant annet viser studier hvordan faglæreres vurdering av elevtekster er knyttet til lærernes egen fagtilhørighet og fagidentitet (Øgreid, 2018; Øgreid & Hertzberg, 2009). Språk er en vesentlig medierende artefakt eller redskap (Säljö, 2001) i skriftbruk og i skriveopplæring med forankring i tekstkulturer. Blåsjøs forskning viser hvordan språklige resonnement arter seg forskjellig i to ulike akademiske disipliner; historie og sosialøkonomi (Blåsjö, 2004).

Skriving i det yrkesfaglige og yrkespedagogiske feltet viser sterk forankring til yrkenes kultur og tradisjoner. Karlssons studie av skriftpraksiser på arbeidsplassen rettes inn mot de behov selve utførelsen av arbeidet har for skriving og lesing (Karlsson, 2006, 2007). Skrivearbeidet arter seg forskjellig fra en butikkmedarbeider til en pleiemedhjelper. Skriftbruk kan også formes etter arbeidstakeres stilling og posisjon innenfor en institusjon, for eksempel i en omsorgsinstitusjon der skriftbruken reflekterer maktrelasjoner og hierarkisk plassering av helsepersonell på institusjonens premisser. (Karlsson & Nikolaidou, 2012). På samme måte kan fagidentitet også knyttes til posisjoner og stilling, basert på den enkeltes fagbakgrunn og erfaringer. I yrkesopplæringen synes det et tydelig skille mellom fellesfaglærere/morsmålslærere og yrkesfaglæreres holdning til skriving og skriftbruk. Mens morsmålslærere vektlegger skriving for å utvikle elevenes skrivekompetanse, mener yrkesfaglærere at deres oppgave er å bruke skriving medierende - for at elevene primært skal lære faget, med liten vekt på formelle sider ved skrivekompetansen (Bergman, 2007; Hellne-Halvorsen, 2014, 2019; Nyström, 2000). Elevperspektivet synliggjøres i Westmans studie (Westman, 2009) der hun sammenligner, gjennom intervju og observasjoner, skriftpraksiser i to yrkesfaglige programmer (Byggfag og Omsorg). Westman finner forskjeller mellom de to programmene knyttet til kunnskapskultur og dermed skriftkultur. Mens byggfag preges av en taus kunnskapskultur med betydelig mindre skriving og kun i form av skjemautfylling, praktiseres mer skriving i omsorgsprogrammet der kulturen er preget av verbalisert kunnskap. Disse funnene bekreftes av en annen studie som blant annet sammenligner elever og læringers skrivekultur i tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Hellne-Halvorsen et al., 2021).

Forskning på skriftbruk i et økologisk perspektiv knytter an til mange faktorer utenfor de situerte skrifthendelsene. Kultur, tradisjoner, fagidentitet og maktrelasjoner viser samspillet mellom kontekst og hvordan skrift realiseres. Dette stadfester også at det finnes mange literacies, mange skriftpraksiser og former for skriftbruk.

Kontekst i diskursteoretisk forståelse

Diskursteoretisk tilnærming til literacy har klare paralleller til en økologisk tilnærming, men skiller seg ved at diskursen er selve utgangspunktet for å forstå hvordan skrift (lesing og skriving) realiseres. Diskursteori søker å identifisere et *fellesskap* basert på for eksempel meninger, holdninger, praksiser eller verdier. Disse kan ha opphav i ulike kontekster, men påvirker hverandre gjensidig innenfor en gitt kontekst og konstituerer på denne måten et fellesskap – en diskurs. Diskursen reflekteres i språkbruken; muntlig og skriftlig, verbal og ikke-verbal. Gee definerer diskurs på denne måten:

A Discourse (...) is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities (Gee, 2008, s. 155).

Det er altså koblingen mellom ulike faktorer i en kontekst som konstituerer en diskurs. Disse faktorene kan være alt fra konkrete fysiske gjenstander eller artefakter til abstraksjoner med forankring i forskjellige historiske, ideologiske eller kulturelle forhold.

Grenseoppgangen mellom en kontekst og diskurs er flytende i et diskursteoretisk perspektiv. Det kan likevel hevdes at en diskursteoretisk tilnærming til literacy går bakenfor den observerbare skriftbruken; «focusing on discourses rather than writing» (Schultz, 2006, s. 365). Diskursteoriens særlige kjennemerke er hvordan verden utenfor bringes inn i den situerte konteksten og ut igjen til andre kontekster som *resiproke* forbindelser, og slik sett markerer flytende overganger og sammenhenger mellom ulike diskurser.

At en diskurs har forbindelser med andre diskurser og verden utenfor fremheves særlig ved *artefaktenes* rolle i konteksten. En vesentlig betydning for artefakter er at de medierer læring og fungerer som redskaper for å løse problemer og bearbeide informasjon. Artefakter er både fysiske gjenstander og intellektuelle redskaper «(...) som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser» (Säljö, 2001, s. 83). Artefakter i læringskontekster og skriftbruk kan være datamaskiner, verktøy, instrumenter, internett, lover og regler, læreplaner og læremidler av ulike slag. I diskursteorien betraktes disse som utenforstående «agenter» i den lokale konteksten og betegnes som «sponsorer» eller «sponsors of literacy» (Brandt, 2001; Brandt & Clinton, 2002; Karlsson, 2012), ved at de kan være bærere av en ideologi, et kunnskapssyn (for eksempel læreplaner/læremidler) som kan influere på handlinger og praksiser i konteksten. «Their presence allows for remote actors to play a role in local practice», heter det (Reder & Davila, 2005). Brandt og Clinton (2002) hevder at artefakters betydning som integrerte elementer i praksiser, aktiviteter og samhandlinger i læringskontekster ikke er viet nok forskningsmessig oppmerksomhet som meningsskapende elementer.

Det er flere innganger til diskursanalyse. Én legger hovedvekten på sammenhengen mellom språkbruk og kontekst «language – context analysis» (Gee, 2005). Her vil skriftbruk også gi informasjon om holdninger, verdier, identitet eller erfaringer som preger skriftbruken i en kontekst. Diskursanalysens fortrinn vurderes ved «...att relatere de språklige valen till övergripande synsätt og ideologier» (Karlsson & Strand, 2012a).

Flere studier kan også tolke skrifthendelser og skrivepraksiser i lys av diskursteori (Karlsson, 2006; Karlsson & Strand, 2012a). I studien av yrkesfaglæreres skrivepraksiser i fag- og yrkesopplæringen (Hellne-Halvorsen, 2014) tegnet det seg flere diskurser knyttet til hvordan lærere, gjennom intervju og observasjoner, begrunnet og gjennomførte deres skrivearbeid i yrkesfagene. Fellestrekk fra lærernes praksiser og synspunkter ble tolket som diskurser, der det tegnet seg tre sentrale diskurser innenfor en og samme kontekst. Én dreide seg om at skriving ble brukt for å lære fag «fagdiskursen», en annen om skrivingens rolle og posisjon i opplæringen «skrivediskursen» og en tredje om måten lærere arbeidet med skriving i fagene «didaktikkdiskursen». Diskursene framsto ikke som «vanntette skott», alle lærere hadde tilknytning til alle tre diskursene, men der én synes å utmerke seg for de enkelte lærere. Diskursene fikk på denne måten tydelig fram enkeltlæreres egne erfaringer, deres kompetanse, identitet og tilhørighet til fagkultur og tradisjoner som bidro til å forklare deres skrivepraksiser.

En diskursanalytisk inngang gir aldri det hele bildet av skriftbruk eller språklige praksiser i en kontekst (Karlsson & Strand, 2012a). Likevel kan diskursanalyse gi innsikt i og kunnskap om hvordan personer samles om holdninger, verdier, kultur og tradisjoner som får implikasjoner for skriftbruk i en institusjon eller organisasjon. «Diskursanalytisk inriktede textforskare har därför mycket att bidra med i detta sammanhang, och en viktig uppgift för den språkligt inriktade forskningen kring kunskapsbyggande är t.ex. att ta reda på vilka de centrala språkliga redskapen är inom olika dicipliner» (Karlsson & Strand, 2012a, s. 118).

Kontekst som transkontekst

En nyere retning innenfor skriftbruksforskningen rettere oppmerksomheten mot skriftbruk i seg selv og hvorvidt og hvordan skriftbruk og skriftkompetanse er egnet og kan *overføres* til andre sammenhenger, på tvers av og mellom kontekster. Begrepet *transkontekstuell* («transcontextual») (Brandt & Clinton, 2002; Collins & Blot, 2003) reflekterer generelt hvordan kunnskap, kompetanser og ferdigheter kan være gyldige og relevante på tvers av fag, yrker eller kontekster. Brandt og Clintons betydning for dette perspektivet understrekes på denne måten: «Rather than restrict their analytical framework to consider only how literacy is shaped by *local* social and cultural phenomena, the authors suggest that literacy practices can include transcontextualizing components» (Reder & Davila, 2005, s. 173).

Både nasjonalt og internasjonalt kom perspektivet særlig til å ligge på generiske kompetanser og ferdigheter. Begreper som «transferable skills», «transversal competencies», «soft skills», «basic skills», «generic competences», «employability competencies» eller «key competencies» går igjen i politiske føringer for både opplæring og arbeidslivets kompetansebehov (Guile & Young, 2003;

Leu et al., 2017; Nägele & Stalder, 2017; OECD, 2018). Disse begrepene blir knyttet til nødvendigheten av livslang læring, tilpasning, fleksibilitet og yrkesrelevans for dagens og morgendagens yrkesliv og samfunnsdeltakelse.

Begrepet transkontekstuell forutsetter *transfer* som i tradisjonell forstand handler om å overføre og anvende kunnskaper og kompetanser fra en kontekst til en annen (Hellne-Halvorsen, 2019; Spetalen & Sannerud, 2013; Aarkrog, 2012). Men fordi kontekstene er forskjellige, kreves en *transformasjon*, en omforming av kunnskaper og kompetanser når disse skal anvendes i nye kontekster (Felstead et al., 2009), «(...) the learned, the learner and the context are all transformed» (Jørgensen, 2011, s. 5). Dette innebærer at tilegnede kompetanser og ferdigheter ikke kan overføres direkte fra en kontekst til en annen. De må omformuleres og transformeres i overgangen til nye kontekster, mellom individ og kontinuerlige forandringer av sosiale aktiviteter (Engeström, 2001; Tuomi-Gröhn et al., 2003).

Det er i denne sammenheng at betydningen av skriftkompetanse og literacy på tvers av kontekster, målgrupper og formål må sees. Det transkontekstuelle perspektivet kom til å innebære en vektlegging av formelle sider ved skriftbruken knyttet til standardspråk, grammatiske kategorier og normer for tekstforming som en dekontekstualisering av skriftbruken. Karlsson (2006) karakteriserer dette som en *rekontekstualisering* av skriftbruken og relaterer dette spesielt til at arbeidstakere selv må organisere sine arbeidsoppgaver ved hjelp av tekster. Dette indikerer et dobbelt perspektiv på skriftbruk i opplæring og arbeidsliv; den profesjonelle eller fagspesifikke og den generelle eller standardiserte skriftbruken; skriftbrukens F-faktor og G-faktor (Evensen et al., 2016), karakterisert som en *hybrid* skriftbruk og skriftkompetanse (Davey & Fuller, 2013).

Så langt er det lite forskning på dette doble perspektivet på skriftbruk og skrivepraksiser i opplæring til yrker og profesjoner. Et par studier kan likevel nevnes. Den ene er en sammenlignende studie av skrivepraksiser (yrkesfaglærere og instruktører) i skolekontekst og bedriftskontekst som viser at skriveaktivitetene og formålet med skriving i skoledelen av opplæringen overføres nærmest identisk til bedriften; nemlig at elever og lærlinger skal lære fag og at skriving brukes medierende (Hellne-Halvorsen, 2019). Den andre er en case-basert storskala-studie av elever og lærlingers skrivekompetanse i tre yrkesprogrammer (elektriker, industrimekaniker, helsefagarbeider) (Hellne-Halvorsen et al., 2021). Studien viser at de generiske ferdighetene (bl.a. ortografi, syntaks), minsker gjennom utdanningsløpet fra elev – til 2.års lærlinger, mens den fagspesifikke skrivekompetansen (terminologi, faglig argumentasjon) øker. Dette kan tyde på at opplæring i skolekonteksten er av betydning for å utvikle de generiske skriveferdighetene, mens de fagspesifikke skriveferdighetene øker med faglig progresjon og trygghet når lærlingene nærmer seg avsluttende fagbrev.

For at elevene skal bli eksponert for yrkeslivets tekstbruk, hevdes det at lærere i praktiske yrker må arbeide mer med lesing og skriving rettet inn mot den hybride skriftbruken som gjør elever og framtidens fagarbeider bedre i stand til å rekontekstualisere sin skriftkompetanse (Karlsson, 2006). Studier viser at skriving i yrker både skiller seg fra skolens skrivepraksiser og innebærer mer kompleks skriving med krav om å beherske mange sjangre og skriveoppdrag relatert til ulike målgrupper (Nord, 2017). Det hevdes at «...det helt enkelt finns många och stora skillnader mellan de skrivsituationer som finns i utbildning och i arbetsliv (...) och att det helt enkelt är mycket svårt att inom en utbildningskontext efterlikna de skrivsituationer som förekommer i arbetslivet» (Nord, 2017, s. 33). Dette indikerer at skriftbruk og skriftkompetanse som går på tvers av fag og yrker (G-faktor)

er en nødvendig basis for tilpasning til ulike yrkers kompleksitet av skriftbruk og multimodale tekster. Kanskje betyr dette en sirkelbevegelse for språkopplæring – tilbake til der det kognitive og det autonome standardspråket vil spille en større rolle (Ong, 1982; Lankshear, 1996; Larson, 1996) og der literacy og skriftbruk ikke bare vurderes og forstås som sosial praksis innenfor spesifikke kontekster, fagområder eller diskurser. Representerer det transkontekstuelle perspektivet på literacy en revitalisering av det kognitive og autonome syn på skriftbruk (Hellne-Halvorsen, 2014)? Street sier det på denne måten: «Literacy has both the potential to disembed, to separate interaction from particularities of locals', and yet at the same time is always instantiated, its potential realized, through local practices» (Street, 2003a, s. 2829). Literacy kan med andre ord være både kontekstuvhengig og kontekstavhengig i det transkontekstuelle perspektivet.

Sammenfatning og konklusjon

Mitt utgangspunkt for denne artikkelen er at begrepet *kontekst* ofte blir brukt på en uklar og underkommunisert måte i forskningsarbeider. Målet er derfor at kontekstbegrepet bør brukes mer eksplisitt for å vise hvordan kontekstforståelse henger sammen med kunnskapsutvikling. Etymologisk dreier kontekstbegrepet seg om å binde sammen og å få fram sammenhenger mellom ulike faktorer (eller deler) og helheten (eller konteksten). I kvalitativ forskning studeres aktiviteter, handlinger, samhandling, språkbruk etc i et avgrenset felt. Et sentralt spørsmål som reises i artikkelen er hvordan slike faktorer forstås i relasjon til konteksten. I denne sammenheng har perspektiv på artefakter en sentral rolle, både fysiske observerbare artefakter og abstraksjoner som kan reflektere ideologier, makt eller holdninger.

Artikkelen problematiserer hvordan kontekst har flytende grenser eller nivåer, betinget av ulike sosiokulturelle tilnæringer. Den situerte tilnærmingen til literacy rammer inn skrifthendelser i konteksten som *lokal*, *situert* og *kontekstavhengig* knyttet til observerbare aktiviteter der fysiske artefakter medierer læring og skriftbruk. Det økologiske perspektivet ser skrifthendelser i en større sammenheng, som skriftpraksiser, der også ikke-observerbare faktorer eller abstraksjoner, som holdninger, verdier, ideologier og maktrelasjoner inngår i et gjensidig samspill med den faktiske situerte skriftbruken. På denne måten rettes søkelyset på relasjonen mellom ulike faktorer i selve konteksten mot faktorer som kan ha forbindelser til andre kontekster, til makro- eller globale kontekster, betegnet som *interkontekstuell* forståelse av kontekstbegrepet. Her søkes informasjon om fra hvilke andre kontekster skriftbruken i en situert kontekst formes av og former skriftpraksiser i et dialektisk samspill. En *diskursanalytisk* tilnærming til literacy, har flere likehetstrekk med den økologiske forståelsen av kontekst. En diskursanalyse søker først og fremst å identifisere kjennetegn ved et menings-/verdifellesskap og de implikasjoner diskursen kan ha for skriftbruken i en avgrenset kontekst. Konkrete aktiviteter, hendelser, språkbruk og gester inngår i et samspill med holdninger, ideologier eller meninger som ligger til grunn for de observerbare handlingene. Innenfor en og samme kontekst kan flere meningsfellesskap eller diskurser eksistere parallelt, men der hver av dem markerer en grenseoppgang til en annen. Det *transkontekstuelle* perspektivet på literacy indikerer nærmest en oppløsning av kontekstbegrepet eller dekontekstualisering der oppmerksomheten særlig rettes mot hvorvidt skriftbruk og skriftkompetanse kan overføres til andre

kontekster, gjennom transfer og transformasjon. Et transformativt («transversal») syn på skriftbruk løsriver på denne måten forståelsen av skriftbruk fra spesifikke kontekster og diskurser, som innebærer at formelle, lingvistiske eller grammatiske sider ved skriftbruk og kommunikasjon får større betydning. Dette indikerer en vektlegging av generiske skriftferdigheter sett i lys av et stadig mer tekstbasert samfunn og arbeidsliv i raske omstillinger der evnen til å kommunisere ulike formål til ulike målgrupper blir stadig viktigere. En sentral problemstilling som bør knyttes til dette perspektivet er hvorvidt literacy som sosial praksis beveger seg i retning av et kognitivt syn på læring av språk og skriftbruk.

Artikkelen refererer underveis til enkelte studier innenfor literacy-forskningen som belyser hvilken kunnskap om literacy ulike sosiokulturelle tilnærminger gir. Kunnskapen er betinget av hvordan forskningen vurderer literacy i lys av kontekstforståelse. Som en konklusjon søker artikkelen å vise at begrepet kontekst har potensiale for forskjellige innganger til literacy, men som også er relevant for andre forskningstemaer innenfor læring, undervisning og utdanning generelt. Videre fremhever artikkelen betydningen av å gjøre kontekstforståelsen eksplisitt i forskningen, både med hensyn til sosiokulturelle tilnærminger og til de faktorer eller artefakter som vektlegges i konteksten for kunnskapsutviklingen.

¹ Kvernbekk bruker «deler» for det jeg i denne artikkelen betegner som faktorer. Dette skal dekke både observerbare, sansbare handlinger, hendelser, aktiviteter, samhandling, språk (O-termer) og ikke-observerbare faktorer som abstraksjoner av ulike slag (holdninger, meninger, ideologier, makt, identiteter, antakelser, erfaringer) (t-termer).

Forfatterbiografi

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for Lærerutdanning og internasjonal studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanningen. Hun er skriveforsker med særlig interesse for skrivepraksiser i det yrkespedagogiske og yrkesfaglige feltet. Hun har doktorgrad om skriving i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Hun er norskfilolog og har undervist ved studiene Norsk som andrespråk og Norsk med yrkesfaglig profil siden 2001, og har de siste årene undervist på Masterstudiet i yrkespedagogikk og Ph.d. programmet Utdanningsvitenskap ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier – LUI.

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). Introduction to key Concepts. I C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Red.), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* 5-13. Palor Press and The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.7764/onomazein.38.11>
- Berge, K. L. (2008). Teksten. I K. Asdal, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. R. Gundersen, H. Jordheim, T. Rem & J. L. Tønnesson (Red.), *Tekst og historie: Å lese tekster historisk* 33-68. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2944-2010-01-08>
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskningsfeltet og forskningsresultat på 2000-tallet. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* 21-51. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetssikring* (Bd. I). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (Bd. II). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Taylor & Francis Online*, 26(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* [Stockholms universitet]. Stockholm.
- Brandt, D. (2001). Sponsors of Literacy. I E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A Critical Sourcebook* (s. 555-571). Bedford/St.Martin's.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacies as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), 337-356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akadmisk.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]. Örebro.
- Collins, J. & Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Sage.

- Davey, G. & Fuller, A. (2013). Transcending the academic-vocational binary in England? - An exploration of the promise of hybrid qualifications. I T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller & C. H. Jørgensen (Red.), *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European Vet Policy* (Bd. 10, 79-111). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0585-8>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol.14, No.1, 133 - 156.
<http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229-245.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- Felstead, I., Fuller, A., Jewson, A. & Unwin, L. (2009). Mapping the Working as Learning Framework. I *Improving working as learning* 17-36. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203877951>
- Filliettaz, L. (2012). Affording learning environments in workplace contexts: an interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education* 32(1), 107-122.
<http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.734480>
- Gee, J. P. (2001). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction and What Is Literacy? I E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A Critical Sourcebook* 525-544. Bedford/St. Martin's.
- Gee, J. P. (2003). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge. <https://doi.org/10.1075/wll.4.1.15rog>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse analysis: theory and method* (Second. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (Third. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203850992>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave, 2. opplag). Fagbokforlaget.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations IT. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* 62-81. Emerald Group Publishing Limited.
- Hamilton, M. (2000). Expanding The New Literacy Studies: Using Photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated Literacies* 16-34. Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Hanemann, U. (2010). *Literacy as a Foundation for Lifelong Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://uil.unesco.org/fileadmin/workshops/en/pilot_cb/pres_ref/Day%2009/2.%20Ulrike%20Hanemann.pdf
- Hastrup, K. (2012). Feltarbeid. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (Bd. 3, 46-81). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Heath, S. B. (1980). The Functions and Uses of Literacy. *The Journal of Communication*, 3, 123-133. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01778.x>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer* [Ph.D. Avhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster - to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9 (1), 43-65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Hellne-Halvorsen, E. B., Lahn, L. C. & Nore, H. (2021). Writing Competences in Norwegian Vocational Education and Training: - How Students and Apprentices express their professional Competences *vocation and Learning*, 14, 243-264 <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*, 225-248. Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, 59-71. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, 3-44. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Iglund, M.-A. & Ongstad, S. (2002). Introducing Norwegian Research on Writing. *Written Communication*, 19, 339-344. <https://doi.org/10.1177/074108802237748>
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy (New Literacies and Digital Epistemologies)* Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Teachers learning in TVET: transfer, transition and transformation*. Hentet 08.12. fra (med tillatelse fra forfatter) https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/35043929/ID_2355_Paper_on_transfer_for_ECER_2011_CHJ_DK.pdf
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället. Ett etnografisk perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken* (Bd. 2). Institutet för språk och folkminnen.
- Karlsson, A.-M. (2007). Att se det vardagliga i ny belysning. Om skriftbruk i arbetslivet. *Språkbruk* 2, 3-9.
- Karlsson, A.-M. (2012). För vems skull läser och skriver man på jobbet? Om "sponsors of literacy" i arbete och utbildning. *Viden om Läsning*, 12, 73-79. <https://doi.org/10.15626/hn.20133103>
- Karlsson, A.-M. & Nikolaidou, Z. (2012). *Vardagskunskapen, arbetet och lagen*. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:534417/FULLTEXT01>
- Karlsson, A.-M. & Strand, H. (2012a). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk & stil: Tidsskrift för svensk språkforskning*, 22(1), 110-134. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A532411&dswid=-7062>
- Karlsson, A.-M. & Strand, H. (2012b). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk och stil: Tidsskrift för svensk språkforskning*, 22:1, 110-134.
- Klette, K. (Red.). (1998). *Klasseromsforskning - på norsk*. Ad notam Gyldendal.

- Krogh, E. (2010). *Ny skriftlighed – på tværs af fag og i danskfaget*. Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet. *Fællesskrift 10*, 24–29. Hentet 20.09. fra <https://www.gymnasieforskning.dk/ny-skriftlighed-paa-tvaers-af-fag-og-danskfaget/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning* (3. utg.). Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Lindberg, V. (2003). Learning Practices in Vocational Education. *Scandinavian Journal of Education research*, 47(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/00313830308611>
- Losa, S. & Filliettaz, L. (2017). Negotiating Social Legitimacy in and across Contexts: Apprenticeship in a 'Dual' Training System. I J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (Red.), *Negotiating Boundaries at Work. Talking and Transitions* (s. 109-129). Edinburgh University Press Ltd. <https://doi.org/10.1075/wll.4.1.15rog>
- Maybin, J. (2003). The New Literacy Studies. Context, intertextuality and discourse. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 197-209). Routledge.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, 17-33. Gyldendal Akademisk.
- Nord, A. (2017). *Klarspråksarbetet och yrkeslivsskrivande*. Språkrådet, Institut för språk och folkminnen. Språkrådet.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. E studie av genre, tekststruktur och sammanhang* [Doktoravhandling, Uppsala Universitet]. Uppsala.
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the Need for Transferable Skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (Bd. 23, 739-753). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_34
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lärlingsutbildning. Vård- och omsorgselevs möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. Doktorsavhandling [Stockholms Universitet]. Stockholm.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research*, 54-66. The Guilford Press.
- Reder, S. & Davila, E. (2005). Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 170-187. <https://doi.org/10.1017/s0267190505000097>
- Schultz, K. (2006). Qualitative Research on Writing. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research*, 357-373. The Guilford Press. .
- Scollon, R., Scollon, S. W., (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistic*, 11(5), 608-625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00342.x>

- Searle, J. (2003). Developing literacy. I J. Stevenson (Red.), *Developing vocational expertise*, 51-80. Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003115342-5>
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning - Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*, 11-25. Cappelen Damm as.
- Spetalen, H. & Sannerud, R. (2013). Erfaringer med bruk av simulering som transferstrategi. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.4324/9781003115342-5>
- Street, B. (2001). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. E. Jones (Red.), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds* (s. 17-31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.10>
- Street, B. (2003a). The limits of the Local- 'Autonomous' or 'Disembedding'? *International Journal of Learning*, 10, 2825-2830.
- Street, B. (2003b). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and in practice. *Currant Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2005). Foreword and Introduction. I D. Bloom, S. P. Carter, B. M. Christian, S. Otto & N. Shuart-Faris (Red.), *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events - A Microethnographic Perspective*, ix-xxii. Lawrence Erlbaum Associates. Inc. <https://doi.org/10.4324/9781410611215>
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen forlag.
- Tuomi-Gröhn, Engeström, Y. & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. I Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*, 1-15. Emerald Group Publishing Limited.
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver* [Doktorsavhandling, Stocholm Universitet]. Stockholm.
- Wiese, L. B. (2003). *Skriving og studium - en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital* [Phd. avhandling, Syddansk Universitet].
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, 23, 451-468. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9162-y>
- Aarkrog, V. (2012). *Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard.