

Läsande och skrivande som tolkning och förståelse

Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis

CATARINA SCHMIDT

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Örebro universitet

BERNT GUSTAVSSON

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Örebro universitet

Sammanfattning: *Dagligen tar vi alla del av nya litterata utmaningar oavsett om vi är ett barn som klottrar för att namnge en teckning eller använder tangentbordet för att se klippet på YouTube, två akademiker som försöker skriva en artikel om literacy, en medieanalytiker som försöker dekonstruera budskapet i en reklamfilm, en taxi-chaufför som kör en ny rutt genom att läsa stadskartan eller en läsare som försöker förstå innehållet i den här artikeln. Shirley Brice Heath's nu klassiska studie från 1983 visar inte bara på olika språkliga och kulturella skillnader mellan grupper i relation till klass och etnicitet, den inbegriper också ett samhälle i förändring med effekter på regional och lokal nivå.*

I den här artikeln avser vi att beskriva något av utvecklingen inom området *literacy* samt föreslå möjliga teoretiska perspektiv som svarar mot de samhällsförändringar som skett under senare årtionden. Syftet är att möjliggöra studier där literacy går att analysera och förstå ur ett bredare och större makroperspektiv i relation till den lokala nivån och villkor för lärande. Vi utgår ifrån att användande av skriftspråk, läsande och skrivande, är meningsskapande processer som innefattar tolkning och förståelse. Bildande kunskap utifrån och genom skriftspråk tar sin självklara utgångspunkt i personliga erfarenheter och intressen som överskrids och utvecklas genom upptäckten av något nytt.

Denna insikt, menar vi, behöver få konsekvenser i forskningen om skriftspråkligt användande och lärande. Den forskning som bedrivits inom New literacy studies (NLS)¹ visar att begreppet literacy har blivit mer pluralistiskt.

Detta genom att skriftpraktiker undersökts tvärkulturellt inom olika domäner och olika diskurser i relation till olika språk, tecken, skriftspråkliga system, teknologier och modaliteter (Janks 2010). På grund av detta har NLS många gånger utmanat den dominerande diskursen kring vad literacy är och hur man bör tänka om det. Eller annorlunda uttryckt; det som kan beskrivas som barns och ungas personliga erfarenheter av literacy har lyfts fram och synliggjorts som viktigt och värdefullt. Det går därför inte, menar vi, att förneka betydelsen av att se på literacy som en social praktik istället för enbart färdigheter och förmågor.

I det följande görs ett försök till en nulägesbeskrivning av den komplexitet som präglar skriftspråkligt användande och lärande. Därefter beskrivs och diskuteras skriftspråkligt användande och lärande utifrån ett kognitivt och psykologiskt respektive ett socialt och kulturellt perspektiv. I nästa steg beskrivs framväxten av begreppet literacy och de resultat som forskningsfältet kring NLS och Critical Literacy² bidragit med. Avslutningsvis presenteras möjliga teoretiska perspektiv i syfte att länka mikro till makro.

SKRIFTSPRÅKLIGT ANVÄNDANDE I VÅR TID

Barn och unga har såväl gemensamma som olika erfarenheter av skriftspråk, varje individ har sitt unika användarmönster. En del barn växer upp med ett språk, en del med två och andra med flera språk och vänder vi blicken ut mot världen är en majoritet tvåspråkiga (Auer & Wei 2007). Så också i tilltagande grad i Sverige. Liksom barns och ungas språkliga resurser står för en mångfald av variation, gör också former och medier för kommunikation det. Skriftspråk samspelar i hög grad med andra modaliteter på ett multimodalt och pluralistiskt sätt.

Dagens informationsteknik med dess digitala resurser innebär ett sofistikerat användande av metoder för kommunikation, som ställer krav på att vi både kan avkoda, förstå och kritiskt analysera såväl skriftlig, som audiovisuell och grafisk information. Fram träder en komplex bild av skriftspråkligt användande, som dessutom definieras på olika sätt, samtidigt som vikten av denna kompetens betonas allt starkare. Det paradoxala är att i Sverige, liksom i många andra länder i väst, talas om barns och ungas läsförmåga som många gånger något problematiskt, till stor del beroende på att nationella och internationella utvärderingar (Skolverket 1998, 2005, 2007, 2010c) indikerar en nedåtgående tendens gällande detta.

Ett decennium in på 2000-talet står det klart att det är mycket avancerade skriftspråkliga nivåer som idag efterfrågas globalt inom ett mångkulturellt, flerspråkigt och multimodalt utbildningssammanhang. Sammantaget ställs krav på skriftspråkliga nivåer långt bortom förmågan att avkoda ord. Ur ett historiskt perspektiv står detta för en betydande förändring. I den svenska folkskolan betonades inte kritisk slutledningsförmåga eller förmågan att kunna läsa och skriva inom olika genrer och gamla och nya medier på ett multimodalt sätt. Sms, mms, film, TV, TV-spel, on-linespel och sociala digitala nätverk på Internet är exempel på att barns textvärldar idag innefattar idag långt mycket mer än dem som vi vuxna erfor som barn.

Barndomen är ingenstans på vår jord en homogen tid, den är däremot lika viktig för alla barn här och nu. Den präglas vidare av olika villkor, förutsättningar och erfarenheter, som i sin tur förhåller sig till och utmanar skolans dubbla uppdrag kring kunskap och demokrati. Vår utgångspunkt är att läsande och skrivande inbegriper kognitiva förmågor inom en social praktik. Dessa två perspektiv kompletterar varandra tillsammans med fler, som av utrymmesskäl inte tas upp i denna text. Likväl har dessa två nödvändiga utgångspunkter, det kognitivt psykologiska och det sociala och kulturella, ställts mot varandra utan möjlighet till förenig.

KOGNITIVA OCH SOCIALA PERSPEKTIV

Utifrån olika perspektiv på skriftspråkligt användande och lärande rör sig det centrala pedagogiska problemet mellan det objektiva och det subjektiva, mellan stoff, ämne och elevens egen erfarenhet, motivation och intresse, kort sagt den motsättning som präglat pedagogiken under en stor del av dess historia, oftast kallat förmedlingspedagogik och progressivism (Gustavsson 1996). Detta speglar de teoretiska motsättningar som länge har funnits kring vilka som är de »rätta» utgångspunkterna för att beskriva och beforska skriftspråkligt användande och lärande.

Ett starkt fokus har varit på huruvida det är en kognitiv psykologisk förmåga eller en social praktik. Utifrån ett kognitivt psykologiskt perspektiv beskrivs och studeras villkor för skriftspråklärande utifrån individens inre mentala processer. Det skriftspråkliga systemets höga abstraktionsnivå betonas explicit då det är det som kognitivt ska processas. Arbetsminne och språkliga resurser i form av medvetenhet kring fonologi, morfologi, pragmatik och semantik utgör avgörande grundförutsättningar.

Läsning beskrivs utifrån detta perspektiv ofta i termer av en kod som ska knäckas och framförallt är det, betonar otaliga läsforskare, kopplingen mellan grafem och fonem som måste automatiseras med en ortografisk³ läsning som mål (Cain & Oakhill 2007, Elbro 2004, Høien & Lundberg 1999, Kamhi & Catts 2004, Lundberg 2010, Wengelin 2009). Det energitrymme som skapas genom en automatiserad avkodning utgör en nödvändig förutsättning, men innebär inte en slutgiltig lösning på det som är skriftspråkets mål och mening; att läsa för att förstå och skriva för att uttrycka sin mening.

Ord, meningar och innehåll behöver förstås semantiskt och kopplas till individens egen erfarenhetsvärld och omvärldsförståelse och det som ska uttryckas i skrift behöver planeras och redigeras, vilket i sig inbegriper en meta-kognitiv förmåga. Forskning utifrån detta perspektiv har bidragit med ökad förståelse kring vad läsprocessen innebär och kräver av individen.

Samtidigt har det kognitiva psykologiska perspektivet ofta blivit kritiserat för att den sociala och kommunikativa sidan av språket förbises. Synen på individen blir inriktad på det som denne ännu inte kan och tidigare erfarenheter bortses ifrån, vilket bidrar till en dekontextualisering av läsandet och skrivandet. Läsning och skrivning studeras, mäts och beskrivs som inre mentala aktiviteter, som färdigheter man antingen behärskar eller inte behärskar.

Som en reaktion mot reduceringen av de sociala och kulturella sammanhang, som varje individ ingår i, växte under senare delen av 1900-talet ett antal riktningar fram som sätter in villkor för lärande genom språk och skriftspråk i större sammanhang; socialt, kulturellt, historiskt och relaterat till villkor för identitetsskapande. Vi väljer här att beskriva den riktning och det perspektiv som växte fram utifrån begreppet literacy i relation till det situerade lärandet (Lave & Wenger 1991), och sociokulturella utgångspunkter (se t ex Säljö 2000). Genom dessa teoretiska perspektiv har literacy sedan början av 1980-talet inom internationella forskningssammanhang kommit att kopplas till ett vidgat perspektiv på skriftspråkligt användande och lärande.

BEGREPPELITERACY VÄXER FRAM

Från att ursprungligen ha betecknat ordet *literacy* som läs- och skrivförmåga i en mer snäv och teknisk mening, har betydelsen successivt vidgats, särskilt genom anglosaxisk och amerikansk etnografiskt inriktad forskning (Barton & Hamilton 1998, Heath 1983, Scribner & Cole 1981, Street 1984), till att innefatta relationen mellan olika språkliga system och sociala och kulturella sammanhang. Begreppet *literacy* växte fram genom att antropologer närmade sig språkvetenskapen utifrån ett etnografiskt angreppssätt. Läsande och skrivande sattes genom detta in i interaktionens och socialiseringens perspektiv; en förståelse som bland annat härrör från antropologen Jean Laves (1991) undersökningar, i vilka hon ser lärande som integrerat inom ett socialt sammanhang.

Laves första undersökning rörde en skräddarverkstad i Liberia, där hon studerade hur nykomlingar i verkstaden lärde sig yrket (Lave 1991). Den nyanlände deltagaren ses som potentiell medlem och blir genom lärlingsskapet, där de mer erfarna imiteras, så småningom en erfaren medlem själv (Lave 1991). I det situerade lärandet förutsätts deltagandet, men det faktum att någon kan välja att inte delta eller aktivt göra motstånd mot gruppens värderingar synliggörs inte i lika hög grad. Precis som i det kognitiva psykologiska perspektivet finns en risk för att reducering sker, denna gång av individen till förmån för det sociala samspelets interaktion i olika situationer.

Utifrån detta perspektiv talas inte om literacy i absoluta termer, istället finns ett pluralistiskt synsätt, vilket gjort att ordböjningen *literacies* blivit allt vanligare. Skriftspråkligt användande situeras, utifrån detta perspektiv, inom olika vardagliga praktiker. Utifrån aktiviteter kring skrift kan sedan olika *literacy events*⁴ (skrifthändelser) urskiljas. Olika literacyforskare (Barton 2007; Berge 2003; Heath 1983; Scribner & Cole 1981; Street 1984, 1993) drar alla slutsatsen att skriftspråk måste förstås i förhållande till de behov de är utvecklade att fylla och de funktioner de har inom olika kulturer och kontexter.

Det är i detta sammanhang som begreppet *literacy practices* (skriftpraktiker) får sin betydelse. Begreppet betecknar både beteende och de sociala och kulturella betydelser som ger mening åt skriftspråkligt användande. Praktiker kring skrift är historiskt situerade genom sitt förflutna, men förändras och omskapas ständigt (Barton 2007, Street 1993). På så vis är *skriftpraktiker* ett

abstrakt begrepp, som involverar attityder, känslor, medvetenhet, värderingar och uppfattningar kring skrift.

Inom literacyforskning är det många som påpekat att människors egna erfarenheter inte alltid tas tillvara eller synliggörs i utbildningssammanhang. Barn bär med sig olika språkliga resurser och textbaserade erfarenheter när de möter skolans undervisning, något som Shirley Brice Heath (1983) visade för över tjugo år sedan i ett amerikanskt sammanhang och Carina Fast (2007) i ett nutida svenskt sammanhang. Ett viktigt resultat från Heaths studie är att det ställs olika förväntningar på barn när det gäller skriftspråk.

Genom observationer av skrifthändelser visar Heath hur barns språkliga, sociala och kulturella kapital skiljer sig åt. Gregorio Hernandez-Zamora (2010) understryker hur Heath avslöjade beroendeförhållandet mellan språkligt användande och deltagande i olika sociala världar. Olika erfarenheter av literacy gav helt enkelt olika belöningar beroende på »the distance that certain ways of using language diverged from the middle-class standard» (Hernandez-Zamora 2010 s 35). Fast (2007) å sin sida visar hur barns textbaserade erfarenheter utifrån populärkultur, datoranvändande och hemmiljö till stora delar inte bemöts i förskola och skola. Livet i skolan blir ett och allt utanför ett annat.

Kontextualiseringen av literacy till verksamheters praktiker och situationer har efter Heaths insats utvecklats inom NLS och andra forskningssammanhang. Detta har lett till en högre grad av pluralism inom området samtidigt som ett dekontextualiserat och autonomt synsätt på literacy har utmanats. Sammantaget har NLS bidragit med att vidga förståelsen och betydelsen av barns och ungas olika språkliga resurser och erfarenheter av literacy. Ett viktigt bidrag är att skrifthändelser och skriftpraktiker undersökts genom antropologiska utgångspunkter och etnografiskt angreppssätt på ett sätt som inte tidigare gjorts.

Även i Sverige dominerar det etnografiska angreppssättet inom literacyforskningen. Under 1990-talet och framåt har flera svenska etnografiska studier kring literacy (Björklund 2008, Ewald 2007, Fast 2007, Jönsson 2007, Kullberg 1991, Wedin 2004) genomförts. Etnografisk literacyforskning tillkom som både ett alternativ och en komplettering till det dominerande kognitiva psykologiska perspektivet. Det tillförde fältet centrala sociokulturella insikter genom betoningen av interaktion och samspel i lärandet. I den här artikeln betonar vi vikten av att inkludera fler nivåer än det etnografiskt lokala. Det är maktperspektivet som gör det möjligt att relatera mikro till makro och tvärtom.

LITERACY OCH MAKT

Literacy ses idag som en grundläggande mänsklig rättighet och hålls av många fram som ett redskap för frihet och självförverkligande. Relationen mellan literacy och makt är dock komplex. Den första läsundervisningen för den breda allmänheten i Sverige är ett exempel som visar på denna komplexitet. Från tidigt 1600-tal och framåt var Sverige ett av de första länderna i väst-

världen där både kvinnor och män kunde läsa; de hade vad som kan beskrivas som en basal läsförmåga.

Denna utbildningssatsning tog plats i ett land med utbredd fattigdom och utformades inom varje hushåll på uppdrag av den protestantiska kyrkan. Målet var att allmogen skulle kunna avkoda och memorera texter framförallt ur lilla katekesen i linje med kyrkans tolkning, något som många gånger ledde till lydnad och tysthet bland bönderna (Gee 2006, Wedin 2008). Den populära uppfattningen att literacy per automatik befriar och stärker människor utesluter ofta det faktum att det samtidigt kan bli använt som ett redskap för begränsning och förtryck (Wedin 2008).

Genom Paulo Freire (1972, 1974, 1987) utmanades förgivettagandet att det räcker med att knäcka läsandets kod för att bli en läsande person. Att läsa ordet kan, enligt Freire, aldrig separeras från att läsa och förstå den omgivande världen. Undervisning enbart i syfte att knäcka läsningens kod har visat sig vara otillräcklig för grupper av människor som lever i en socialt och kulturellt undertryckt ställning.

Freire talade tidigt om *tystnadens kultur* och behovet av att börja i människors egna erfarenheter och självupplevda problem. Brian Street (1984, 1993) utvecklar detta vidare när han skiljer mellan en autonom och en ideologisk modell där den förstnämnda separerar literacy från dess sociala kontext. I den ideologiska modellen blir literacy inte längre ett neutralt begrepp, utan istället något som är nära förknippat med människors liv och villkor och de institutioner de i sin tur är beroende av.

Utifrån observerandet av skrifthändelser i relation till skriftpraktiker, kan det som är möjligt eller inte möjligt att göra med skrift i en viss kultur eller i ett visst sammanhang, framträda. Människors vardagliga handlingar kring skrift är kopplade till den privata sfären i hemmet, familjen och dagliga rutiner (Barton 2007) och beskrivs med Janks (2010 s 119) ord så här:

These vernaculars, used by ordinary people are at best overlooked or ignored by social elites and dominant institutions and at worst denigrated and constructed as deficient.

Barns och ungas (samt även vuxnas) olika *sätt med ord* (Heath 1983) innebär att en del sätt ses som större resurser och tillgångar än andra. Den literacy som favoriseras är många gånger inte den som är förankrad i barns och ungas vardagsliv och erfarenheter. Makt i relation till literacy blir då en fråga om över- och underordning, som kan tolkas i termer av identiteter som klass, etnicitet, kön, sexualitet och generation. Janks (2010) menar att det inte räcker att enbart dokumentera att underordnade literacies existerar. För att komma vidare krävs, enligt henne, en beskrivning av relationen mellan underordnade och dominerande literacies.

Under 1990-talet har ett forskningsfält kring vad som benämns *critical literacy* växt fram och då återigen som en motvikt eftersom sociala och antropologiska utgångspunkter inte alltid har inkluderat ett kritiskt perspektiv där maktfrågor ingår. När ordet *critical* föregår *literacy* indikerar det ett behov av att ifrågasätta förgivettagna antaganden av begreppets traditioner och sanningar, men också av dess praktiker inom utbildning och politik (Janks 2010).

Peter Freebody och Alan Luke (1990) för fram hur vi som läsare och skrivare går in i olika roller som hela tiden samspelar och är avhängiga varandra. Här finns klara kopplingar till deltagande och medborgarskap genom att vi träder in i roller som kodknäckare, meningsskapande textproducenter och textanvändare, men också som kritiska analytiker av alla de texter som omger oss (Freebody & Luke 1990).

Karin Jönsson (2010) förklarar att »kodknäckandet» inbegriper att knäcka såväl den lilla som den stora koden. Den lilla koden innefattar språkliga strukturer som till exempel ljud och stavning och andra språkliga konventioner. Den stora koden inbegriper förståelse för texters ursprung och den roll de spelar i olika sammanhang. Janks (2010) beskriver, återigen med utgångspunkt från Freebody och Luke (1990), läsning som en process där egna kunskaper kring kultur, innehåll, kontext, textanvändande och textstruktur möter författarens i ett aktivt meningsskapande.

Det som är viktigt att betona utifrån ovanstående resonemang, menar Hall (2003) i sin tur, är att barn inte börjar med kodknäckandet och rör sig i en linjär utvecklingslinje genom de fyra olika stadierna och enbart blir textkritiker när automatiserad avkodning och läsförståelse erhållits. Alla fyra aspekterna är relevanta och väsentliga från början, men på olika sätt i olika sammanhang.

En alarmerande aspekt av nutida utbildning i skriftspråk är den dominerande enspråkiga normen (Janks 2010, Martin-Jones & Jones 2000, Wedin 2008). Janks (2010) beskriver hur Sydafrikas nuvarande språk- och utbildningspolicy har konstruerat engelska som den dominerande normen och alla andra språk som underlägsna. Som en konsekvens av den monolingvistiska normen får många barn och unga världen över sin första läs- och skrivundervisning i ett språk de ännu inte förstår eller är lika starka i som sitt första språk. I ett nu pågående projekt, PRAESA⁵, får barn och unga i Kapstadens kåkstäder i Sydafrika tillgång till böcker på sitt förstaspråk med ambitionen att underlätta övergången till nästa skriftspråk; engelska eller afrikaans.

I syfte att än mer öka pluralismen och perspektivrikedomen inom fältet vill vi i denna artikel pröva ett hermeneutiskt perspektiv på meningskapande, i kombination med den utveckling av hermeneutiken som skett genom mötet med den postkoloniala traditionen. Detta har betydelse för likvärdigheten av barns och ungas erfarenheter av och lärande kring literacy i det mångkulturella samhället där det lokala ställs in i ett större, globalt sammanhang.

En aktuell parallell kan ses i de riktlinjer och styrdokument från Skolverket (2005, 2006) som tillsammans med rapporter från Skolinspektionen (Skolverket 2010a, b, d) om och om igen lyfter fram vikten av att utgå från barns och ungas olika förutsättningar och erfarenheter i syfte att åstadkomma en likvärdig utbildning. Utifrån kraven på likvärdig utbildning krävs mer än enbart deskriptiva studier. Mikro behöver länkas till makro så att villkor för deltagande inom utbildningssammanhang synliggörs.

ATT VIDGA DET ETNOGRAFISKT LOKALA

Det är nu 27 år sedan Street (2003) definierade literacy som social praktik. Med Heath (1983) som startpunkt har undersökningar utifrån ett etnografiskt angreppssätt om och om igen visat hur literacy ingår i människors liv med ett funktionellt och kommunikativt syfte. Deskriptiva etnografiska studier har nu lett oss varvet runt till att i högre grad börja ifrågasätta makt relaterat till literacy och undervisning inom utbildningssystem och andra institutioner. Flera forskare (Barton & Tusting 2005, Gee 2006, Janks 2010, Luke 2004, Street 2003) poängterar vikten av att inkludera fler nivåer än den lokalt etnografiska inom literacyforskning.

Deborah Brandt och Katie Clinton (2002 s 337) uttrycker detta på följande sätt: »What literacy is doing with people in a setting is as important as understanding what people are doing with literacy in a setting.» och Luke (2004 s 333) å sin sida så här:

That is, ethnographies can tell us how literacy counts, how it is made to count – but they can do so only in combinations with other multi-leveled social scientific analyses of the availability, local use and control of other semiotic and material resources and social relations.

Luke (2004) argumenterar för att Streets (2003) antaganden om literacy som en social praktik ska ses som en startpunkt och inte som ett sista steg.

Det är just frågan kring hur literacy verkar ideologiskt och tar sig uttryck genom konkreta konsekvenser i människors liv, som kvarstår. Den brännande punkten blir vilka olika villkor som finns för olika individer utifrån olika sociala och kulturella tillhörigheter och ideologiska perspektiv. Ett decennium in på det nya millenniet kan vi också se att literacy har blivit alltmer globalt och transnationellt.

Frågor som kan ställas handlar om vem och vilka som har tillgång till information, antingen i tryckt eller digital förpackning liksom hur och i relation till vad som literacy manifesteras och får betydelse i barns och ungas liv. Heaths (1983) studie visar inte bara på olika språkliga och kulturella skillnader mellan grupper i relation till klass och etnicitet, den inbegriper också ett samhälle i förändring med effekter på regional och lokal nivå där fabriker läggs ner och immigrationen ökar.

Dessa nu pågående förändringar tillsammans med en kulturell och språklig hegemoni inom utbildning inbegriper en påverkan av ursprungliga och lokala sammanhang. Etnografier inom literacy behöver därför brygga mellan inte bara skola och hem, utan också mellan det lokala och det globala, vidare mot politiska och ekonomiska domäner (Luke 2004), samt inkludera de olika former och medier som literacy idag förpackas i. Återigen blir den brännande punkten konsekvenserna av de villkor som olika ideologiska och teknologiska modeller av literacy åstadkommer för olika individer i termer av meningsskapande och identitetsskapande.

I en tid av transnationellt lärande, ett i högsta grad mångkulturellt samhälle och med en digitalisering av läsandets och skrivandets former, finns det klara beröringspunkter mellan olika läs- och skrivpraktiker inom olika delar av

världen. Det finns, menar vi, gemensamma, globala utmaningar, som i termer av mänskliga rättigheter och social rättvisa kan kallas universella. Men de uttrycks på olika sätt i skilda sociala partikulära kontexter och praktiker. Uttrycket *indigenous knowledge* används i flera länder i Afrika som en beteckning för den kunskap och erfarenhet som människor har genom sitt vardagliga liv och i sina traditioner (Odora-Hoppers 2002).

Bristen på tillträde till både språk och utbildning kan delvis förklaras med att denna kunskap inte tas tillvara och integreras med den kunskap som eftersträvas i skola och utbildning. Kvarstående koloniala maktordningar skapar på så vis hierarkier mellan olika språk och olika former av kunskap med djupgående effekter som följd. För att kunna analysera och förstå villkor för literacy argumenterar vi för vikten av komplexa berättelser relaterat till etnicitet, genus, socioekonomisk bakgrund, ålder och makt. Detta i sin tur kräver teoretiska analysredskap som möjliggör sådana studier.

Enligt James Paul Gee (2006 s 3) studerar företrädare för NLS literacy »in its full range of cognitive, social, interactional, cultural, political, institutional, economic, moral and historical contexts». Vi avser här att presentera teoretiska perspektiv som möjliggör detta. Teoretisk utveckling sker i relation till det empiriska som ständigt är statt i förändring. När samma perspektiv använts på tillräckligt många studier riskerar möjligheten att upptäcka nya kunskaper att begränsas.

Det samhälle som växt fram och håller på att växa fram innefattar ett utmanande dilemma gällande olikheter och skillnader. Forskningens främsta uppgift är att bidra med ny kunskap som gör att vi får syn på något nytt, eller kan se det redan kända ur ett nytt perspektiv. Ibland kan olika perspektiv kombineras med varandra på ett fruktbart sätt utan att man behöver göra sig skyldig till oreflekterad eklekticism. Med utgångspunkten att skriftspråkligt användande innefattar förståelse och skapande av mening kan ett hermeneutiskt perspektiv bidra med nya insikter. Ett postkolonialt perspektiv kan i sin tur bidra till ytterligare förståelse av skillnader, makt och mångfald i relation till literacy. Syftet är att vidga det etnografiskt lokala mot vidare sociala, kulturella, institutionella, regionala och globala sammanhang i relation till makt.

LITERACY SOM TOLKNING OCH FÖRSTÅELSE

Genom vår perceptionsförmåga, genom och i språket, existerar vi i ständigt pågående meningsskapande processer. »Making sense of the world happens in a world already laden with sense», skriver Gunther Kress (1997 s 59). I linje med ett hermeneutiskt perspektiv ser Kress meningsskapande som ett aktivt handlande där barn använder »motivated signs» som klossar, filtar, pennor, symboler, bilder, hörn av rum – och språk – på ett multimodalt sätt.

Läsning är för Kress (1997) att skapa mening av och genom de nya tecken som ett skriftspråk innebär och detta meningsskapande ses av honom som en transformativ handling. Barn är, menar Kress, inte enbart användare av ett existerande system, istället förvandlar och skapar de ny mening genom det. Hans-Georg Gadamer (1975, 1997) beskriver läsning som förebildligt exem-

pel för vad som utmärker alla meningsbildande processer. Dialogen mellan läsare och text utgör för Gadamer själva grundförutsättningen för läsningens mål och syfte; förståelse.

När inte förståelse nås, när inte intresse väcks och motivation skapas reduceras läsning till någonting annat. I värsta fall en tämligen intetsägande process utan mål och mening och möjlighet till reflektion, förståelse och fascination. En liknande parallell kan göras gällande information och kunskap. Information transformeras till kunskap först när någon tolkat och förstått den. Läsning är en tolkande process. När vi tolkar behöver vi andras tolkningar för att komma vidare med vår egen. Då vi alla är del av olika livsvärldar, som i sig innebär såväl gemensamma erfarenheter som olikheter oss emellan, är dialogen väsentlig för att nya tolkningar av skriften och världen ska möjliggöras. Varje tolkning sker från individens partikulära position, men förståelsen vidgas genom dialogens process.

Man själv som den Andre är hermeneutiskt utlagt av Paul Ricoeur (1994), som länkar frågan om identiteter till etik, vilket innefattar ett gott liv med och för andra på rättvisa institutioner. Detta innefattar en syn på människan som talande, handlande och berättande inom en ständigt pågående tolkningsprocess. Som en förutsättning för detta har Ricoeur utvecklat begreppet *mimesis*, vilket då kommer att betyda något annat än den användning det har i mästarläran, som imitation och efterlikning.

Ricoeurs (1984–88) kreativa mimesisprocess delas in i tre faser; (i) *prefiguration*, (ii) *konfiguration* och (iii) *refiguration*. Det första steget tar sin utgångspunkt i det bekanta och välkända. Från det prefigurativa vardagslivet hämtas erfarenheter från den egna tolkningspositionen. I nästa steg gestaltas och framställs, genom någon uttrycksform, erfarenheter från vardagslivet. Detta andra steg innebär en dubbel mimesis på så vis att någon mottar, tolkar och skapar mening och någon gestaltar, berättar och framställer mening.

I denna konfiguration sätts något på spel som leder till en förvandling i den tredje fasen; refigurationen. Den kreativa och produktiva mimesisprocessen inkluderar, genom olika uttrycksformer, både gestaltning och berättande. Genom att berätta för sig själv och för andra, genomgår både ens eget och andras liv en omgestaltning och en omtolkning, som leder till att ny mening skapas. För meningsskapande krävs ett vidgande av horisonter, det vill säga ett växelspel mellan det bekanta och det obekanta, mellan det universella och det partikulära och mellan individ och sammanhang.

Växelspelet är dialektiskt och präglas av öppenhet och ett dröjande inför det nya. Meningsskapande i termer av tolkning och dialog, som en väg till förståelse och begriplighet blir en förutsättning för lärande där en kreativ mimesis blir den kunskapsteoretiska bilden för hur detta kan te sig. I mellanrummet, det »intet» som uppstår mellan det bekanta och det obekanta när mening och förståelse uppstår, finns ett utrymme för literacy som en meningsskapande process. Mellan våra olikheter i vardagslivet ryms en spänning och distans som tar sig uttryck på olika sätt. Marcia Cavalcante Schuback (2006) betonar att vi behöver detta utrymme för att kunna se och upptäcka nya saker och för att utmana oss själva. Detta *intets mellanrum* är, menar Cavalcante Schuback, nödvändigt för kreativitet, fantasi, improvisation och meningsskapande. Lite-

racy utifrån ett hermeneutiskt perspektiv inbegriper en pendling mellan det bekanta och det obekanta där läsande och skrivande som tolkning och dialog utgör grundbulten.

LITERACY UTIFRÅN SKILLNAD

Där det hermeneutiska perspektivet utgår från tolkning och dialog mellan olikheter som avgörande för meningsskapande, utgår det postkoloniala perspektivet från skillnad. En skillnad som inte behöver införlivas i en allmän måttstock. Genom Gadamer vet vi att det bekanta aldrig är helt igenom stabilt bekant, utan istället innehåller »revor» för det rum av skapande och fantasi som hela tiden uppstår när en tolkning eller en mimesisk gestaltning görs.

Enligt Gadamer tolkar vi hela tiden ifrån våra olika partikulära positioner, men samtidigt betonar han vikten av att ha en öppenhet inför den Andre för att vidga vår horisont. Den postkoloniala tänkaren Homi Bhabhas (1994 s 53) metafor »a third space for enunciation» öppnar upp för ett utrymme i linje med Cavalcante Schubacks betoning av mellanrummet mellan det bekanta och det obekanta.

I mötet mellan skillnader uppstår något »tredje» som det oförutsägbara och nyskapande. I detta mellanrum eller »tredje rum» kan olika röster och livserfarenheter bli hörda oberoende av sociala kategorier eller majoritetens förväntningar och normer. Utifrån ett postkolonialt perspektiv formuleras den egna berättelsen med skillnaden som nödvändig utgångspunkt. Den postkoloniala teoribildningen riktar in sig på den ideologi som rättfärdigade kolonialismen.

Stefan Jonsson (2005) beskriver hur kolonisatören framställde sin kultur som allmänmänsklig och universell. Jämsides med denna idé tillämpades dock en annan princip som innebar att den vite mannen, kolonisatören, var mer högstående än andra människor. Den koloniserade indiern kunde med denna ideologi därför aldrig erövra samma makt, samma utbildning och samma kunskap som sin kolonisatör och har därför heller inte kunnat skriva sin historia på samma villkor (Chakrabarty 2000, Guha & Chakravorty Spivak 1988, Jonsson 2005).

Kolonialmakten lärde istället »indiern att förakta sin egen bakgrund» (Jonsson 1995 s 118). Poängen är att kolonialismen fortfarande i hög grad präglar världen och att liknande ideologier och tänkesätt fortfarande upprepar sig i nya former med marginalisering och utanförskap som följd. Gregorio Hernandez-Zamora (2010 s 32) förklarar kopplingen till literacy på följande sätt:

In historical situations of overt domination (e.g. slavery), the dominant language is the language of the master; under military colonial occupation, that language is the language of the invader; in post-colonial situations, that language is the language of elite descendents of the colonial masters; in neocolonial situations, that language is the language of the dominant »mainstream» or privileged groups.

Det postkoloniala perspektivet kan härigenom ge andra infallsvinklar i analyser av literacy, där partikulära skillnader belyses och analyseras i relation till över- och underordning.

LITERACY SOM MENINGSSKAPANDE PRAXIS

Genom problematiseringen av relationen mellan det bekanta och det obekanta har en länk öppnat sig mellan två traditioner som ibland brukar framställas som oförenliga; den hermeneutiska och den postkoloniala. Ett hermeneutiskt och postkolonialt perspektiv implicerar en ständigt pågående pendling och balansgång mellan universella basala mänskliga rättigheter och rättvisa för alla och partikulära identiteter för minoritetsgrupper eller vissa individer. Utifrån ett hermeneutiskt och postkolonialt perspektiv är tolkning, dialog och erkännandet av skillnader avgörande för meningsskapande genom skriftspråk.

I det hermeneutiska perspektivet är den berättande människan det mest centrala. Denna form av hermeneutik är kritisk genom att den för förståelsen förutsätter distans. Berättelsens funktion är att länka den egna livsvärlden till ett större sammanhang. Literacy som meningsskapande innebär då läsupplevelser som kommer ner på djupet, mellan raderna. Det innebär en reflekterande läsning där personliga, kända erfarenheter kopplas till ett innehåll. Det hermeneutiska meningsskapandet inbegriper både fri process och en förebild eller ett mål.

I skolan finns en mängd kunskapsfält och kunskapsmål, som utgör detta innehåll. Det kollektiva gemensamma innehållet utgör en möjlighet för olika associationer, tolkningar, erfarenheter och reflektioner att mötas i ett skavande, dröjande, prövande och meningsskapande. Hermeneutiskt meningsskapande förutsätter en relation mellan det bekanta och det obekanta, något som kräver komplexitet och ligger långt från enkla, korta och lösryckta svar.

Från ett hermeneutiskt perspektiv kan literacy i relation till meningsskapande genom dialog och tolkning beskrivas, problematiseras och analyseras. Från ett postkolonialt perspektiv kan möjligheter för meningsskapande literacies synliggöras i relation till öppenhet, begränsningar eller marginalisering. I ett postkolonialt perspektiv är den egna berättelsen den centrala utgångspunkten för identitets- och meningsskapande.

Förutsättningar för literacy som meningsskapande praxis blir, utifrån det postkoloniala perspektivet, att få utgå från de erfarenheter som finns inom det egna språkliga och kulturella kapitalet. Kulturer utgör meningsskapande aktiviteter; de består av symbolskapande, subjektbildande och utforskande praktiker. De är, menar Bhabha (1994) alltid utsatta för olika översättningsformer. Mening skapas just i glappet, i mellanrummet mellan vår tidigare fastlåsta tolkning och det som hela tiden blir till. Det mellanrum vi angivit mellan det bekanta och det obekanta öppnar för en analytisk relation till det postkoloniala begreppet »det tredje rummet».

Partikulära skillnader behöver, utifrån det postkoloniala perspektivet, inte nödvändigtvis integreras utan kan, och behöver, finnas för sin egen skull. Utifrån det postkoloniala perspektivet mejslas de villkor fram som kan möjlig-

göra eller begränsa förutsättningar för meningsskapande genom skrift och andra uttrycksformer. Detta kan sedan ställas i relation till skriftspråkligt användande och lärande i och utanför skolan. De pedagogiska konsekvenserna blir att tillvarata de skillnader som finns på en skola eller i ett klassrum och upprätthålla rätten till allas likvärdiga livsberättelser genom literacy och andra representationsformer. Genom mimesis öppnas en kunskapsteoretisk modell upp för multimodalt gestaltande och tolkande som tar sin utgångspunkt från vardagslivets skillnader. Utifrån dessa teoretiska perspektiv möjliggörs, menar vi, komplexa berättelser med fler nivåer än den etnografiskt lokala.

ABSTRACT

Schmidt Catarina & Bernt Gustavsson: Literacy as praxis of meaning making. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 1, pp. 36–51. Stockholm: ISSN 1401-6788

This article is an attempt to seek possible ways to link local ethnographies of literacy towards relationships of power and institutional processes in an ever changing world. Starting from cognitive and socio-cultural perspectives, the current notion of literacy is described as pluralistic, heterogeneous and complex phenomena. Our point of departure is that ways with word and texts are meaning making processes. The process of reading and writing is always linked to meaning making in terms of interpretation, understanding, exploring and configuration. According to Gadamer the »space between» is a pre-condition for making new interpretations, which relates to Homi Bhabha's concept of a »third space». From a hermeneutic perspective meaning-making through literacy can be described, discussed and analyzed. From a post-colonial perspective possibilities for meaning-making are made visible and analyzed in matters of openness, limitation or prevention.

Keywords: Interpretation, meaningmaking, difference, critical literacy, local-global

NOTER

1. Inom The New Literacy Studies (NLS) har forskare som Heath (1983), Street (1984), Barton (1994) och Gee (1996) lämnat betydelsefulla bidrag. Dessa har utvecklats genom ett flertal redigerade samlingsvolym av bland andra Street (1993), Barton och Hamilton (1998) och Barton, Hamilton och Ivanic (2000).
2. Forskning utifrån perspektivet *critical literacy* sätter på ett mycket tydligt sätt literacy i relation till ett kritiskt maktperspektiv och behovet av att som konsument och producent av texter kunna förhålla sig kritisk och analytisk (Freebody & Luke 1990, Janks 2010, Vasquez 2004).
3. Ortografisk läsning kräver att avkodningen automatiserats. »Läsningen flyter snabbt och säkert, som om barnen över huvud taget inte behövde tänka efter vilka ord som är skrivna i texten. Orden är liksom genomskinliga.» (Lundberg 2010 s 55) Elbro (2004 s 36; kursiv i original) betonar att »ortografiska identiteter inte är *bilder* av ord, utan *bestämda bokstavsföljder*».
4. Heath (1982 s 93) förklarar literacy events som »any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participant's interactions and their interpretative processes». Vi använder framöver skrifthändelser som synonymt för *literacy events* och med samma betydelse.

5. PRAESA (The Project for the Study of Alternative Education in South Africa) är en oberoende organisation knuten till Cape Town University som arbetar med forskning och utveckling av undervisning i literacy i Kapstaden, Sydafrika.

LITTERATUR

- Auer, P. & Wei, L. 2007: *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Moutron de Gruyter.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000: Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (red): *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. & Tusting, K. 2005: *Beyond communities of practice. Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998: *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (red) 2000: *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Berge, K.L. 2003: Perspektiv på skrifkultur. I S. Matre (red): *Utfordringar for skriv-opplaering og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir.
- Bhabha, H. 1994: *The location of culture*. London: Routledge.
- Björklund, E. 2008: *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättandet, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brandt, D. & Clinton, K. 2002: Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3)337–356.
- Cain, K. & Oakhill, J. 2007: Introduction to comprehension development. I K. Cain & J. Oakhill (red): *Children's comprehension problems in oral and written language*. New York: The Guilford Press.
- Cavalcante-Schuback, M. 2006: *Lovtal till intet. Essäer om filosofisk hermeneutik*. Munkedal: Glänta produktion.
- Chakrabarty, D. 2000: *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princetown: University Press.
- Elbro, C. 2004: *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Ewald, A. 2007: *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola.
- Fanon, F. 1997: *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fast, C. 2007: *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjekultur och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Freebody, P. & Luke, A. 1990: Literacies programmes: Debates and demands in cultural contexts. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 5(3), 7–16.
- Freire, P. 1972: *Cultural action for freedom*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Freire, P. 1974: *Pedagogik för förtryckta*. Falköping: Gummessons.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987: *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Gadamer, H-G. 1975: *Truth and method*. London: Routledge.
- Gadamer, H-G. 1997: *Sanning och metod. I urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gee, J.P. 2006: *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Guha, R. & Chakravorty, S. 1988: *Selection from / Selected Subaltern Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gustavsson, B. 1996: *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Gustavsson, B. (red) 2007: *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. 2009: *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Hall, K. 2003: *Listening to Stephen read. Multiple perspectives on literacy*. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Heath, S.B. 1983: *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernandez-Zamora, G. 2010: *Decolonizing literacy. Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, NY, Ontario: Multilingual Matters.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1999: *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Janks, H. 2010: *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jonsson, S. 1995: *Andra platser. En essä om kulturell identitet*. Stockholm: Norstedts.
- Jonsson, S. 2005: *Världen i vitögat. Tre essäer om västerländsk kultur*. Stockholm: Norstedts.
- Jönsson, K. 2007: *Litteraturarbets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Jönsson, K. 2009: Läsning och skrivning som »sociala praktiker». I *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber AB.
- Kamhi, A. & Catts, H. 2004: Reading development. I H. Catts & A. Kamhi (red): *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kress, G. 1997: *Before writing. Rethinking the paths of literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. 2000: Design and transformation. New theories of meaning. I B. Cope & M. Kalantzis (red): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Kullberg, B. 1991: *Learning to learn to read*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Luke, A. 2004: On the material consequences of literacy. *Language and Education*, 18(4), 331–335.
- Lundberg, I. 2010: *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (red) 2000: *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamin's.
- Odora Hoppers, C.A. (red) 2002: *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: towards a philosophy of articulation*. Claremont, South Africa: New Africa Books.
- Ricœur, P. 1988: *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago.
- Ricœur, P. 1994: *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scribner, S. & Cole, M. 1981: Unpacking Literacy. I M. Whiteman (red): *Writing the nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 1. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Skolverket, 1998: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (Rapport nr 160) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2005: *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2007: *PIRLS 2006. Läsförmåga hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. (Rapport 305) Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 2010a: *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009. Skolinspektionens erfarenheter och resultat. Skolinspektionen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010b: *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6. Kvalitetsgranskning*. (Rapport 2010:5) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010c: *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Sammanfattning av Rapport 352*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010d: *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska. Kvalitetsgranskning. Skolinspektionen*. (Rapport 2010:16) Stockholm: Skolverket.
- Street, B. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. 1993: *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: 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), 77–91. Teachers College, Columbia University.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vasquez, M.V. 2004: *Negotiating critical literacies with young children*. London: Routledge.
- Wedin, Å. 2004: *Literacy practices in and out of school in Karagwe*. Stockholm: Stockholm University.
- Wedin, Å. 2008: Literacy and power – the cases of Tanzania and Rwanda. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 754–763.
- Wengelin, Å. 2009: Språket i tal och skrift. I L. Bjar & A. Frylmark (red): *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.