

Barnets livfulla kommunikativa vinkningar

Om läsande och skrivande
som erfarenhets- och bildningskultur

Carin Jonsson

During their reading and writing process children use, if they are allowed to, their own drawings and texts to tell about real or imagined occurrences. However they might not have enough tools to make the picture or the story entirely visible to the reader. On the other hand the teacher might not always have enough tools to understand or to make use of what is essential on the specific occasion. Consequently there is a need to develop theories generating some kind of praxis that might be useful to help untangle some of the complexity of the literacy process, which is conceived to be non-linear and represent certain aspects related to meaning making, ability and disposition. If an integration of pictures and written language can somehow make visible the writing and reading process, what does this literacy process then look like? What will be the consequences of this visualisation for the consensus that characterises the reading and writing discourse in Sweden?

Bakgrund där en läs- och skrivdiskurs tecknas

Den dominerande ordningen inom läs- och skrivfältet tyder på en homogen diskurs. Endast marginellt tillskrivs skriftspråsutvecklingen olika förklaringsgrunder. På skolverkets hemsida kan vi återfinna en nyligen presenterad konsensusrapport i vilken ett tjugotal svenska forskare är överens om att lärarens kompetens är avgörande för barns läsutveckling (Myrberg, red 2003).

I rapporten redovisas ”läs- och skrivsvårigheternas natur”. Dåliga läsförståelsestrategier, bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord, dålig ordförrådsutveckling och brister i automatisering

anges som orsaker till läs- och skrivsvårigheter. God förebyggande pedagogisk kompetens skrivs fram som en viktig faktor för att komma tillrätta med problemen. Denna kompetens omfattar lärarens insikter om betydelsen av för det första språklig medvetenhet, för det andra intresseväckande texter, och för det tredje en strukturerad och stimulerande didaktisk miljö.¹

Att lära sig läsa via den formellt enkla texten för att gå vidare till den svåra har en lång tradition. Utgångspunkten är rimlig, men för den skull inte helt oproblematisk. Vad är enkelt för vem? Är enkelheten linjär? Är den kopplad till ett innehåll som är känt eller okänt? Ligger enkelheten i formen eller i innehållet, eller i form *och* innehåll? Vi vet att barnen använder sig av både ögon och öron när de tillämpar sina strategier för att förstå skriven text (Danielsson 2003). Vi skulle kunna uttrycka det som att skriftspråsutvecklingen gynnas av auditiv *och* visuell uppmärksamhet.

Det explicit definierade i läs- och skrivdiskursen i dialog med det implicit situationella i klassrumssituationen bestämmer och avgör hur barnets möte med skriftspråket utvecklas. Vad händer om vi väljer att söka additiva stråk i termer av *läs- och skrivmöjligheternas natur* för att komma vidare inom fältet?²

Barnet självt äger, kan vi uttrycka det, ett kulturellt bagage som det också för med sig in i klassrummet. Vad som sedan uppfattas i mötet med barnet, och i mötet med produkterna av barnets handlingar, kan ses som ett svar på ett specifikt sammanhang. Detta sammanhang famnar, i sig, en levd och uppfattad skolkulturs betydelser och innebörder (Trondman 1999). Ur ett socialt och semiotiskt perspektiv betraktas kultur som ett gemensamt överbryggande meningsbärande system av tecken som gör det möjligt för individen att översätta sina behov och önskningar till representerande och kommunikativa strukturer. Det är också genom exempel ur den verklighet där kulturbegreppen har sitt liv som vi får realistiska bilder vilka vi aktivt kan relatera och förhålla oss till och nyttja som underlag också för mer djupgående reflexioner (Thavenius 2002).

Vi vet att skriftspråket uppmärksammas med särskild tydlighet som en markering på att barnet kliver in i skolans kultur.³ Annan teckenproduktion behandlas parentetiskt trots att språket i en vidare bemärkelse faktiskt kan betraktas som realiseringar av betydelser inom olika medier, ljudmässigt, grafiskt eller i form av gester i ett slags "semiotiskt lösningsmedel" (Kress 2000, s 221). Intresset för betydelsemässiga realiseringar utöver det talade och skrivna språket ligger alltså utanför den traditionella läs- och skrivnormen, men existerar detta till trots som en kulturell realitet utanför skolvärlden.

I den statliga utredningen om svenska språkets ställning, *Mål i mun* (SOU 2002:27), skrivs under rubriken "Rikt och torftigt språk":

Ett språk som gör det möjligt för en viss person att gestalta sin verklighet, uttrycka sina känslor och framhålla och bekräfta sin identitet och personlighet kan naturligtvis se ut på många sätt (SOU 2002:27, s 61).

Med formuleringen ”många sätt” avses här standardspråk kontra icke standardspråk. Kommunikativt handlande utanför det verbala eller skriftliga språket behandlas inte, trots att de rimligen skulle kunna ha hög relevans för utredningens textavsnitt som berör förändrade språkliga villkor, kultur och medier.

Ett additivt förhållningssätt till rådande diskurs

Utgångspunkten här är att den enskilda språkbrukaren både skapar och återskapar det system i vilket hon eller han ingår. Individens erfarenheter och intressen hör samman med andras intressen, värderingar och bedömningar (Kress 2000). Skolforskaren Elisabeth Hesslefors Arktoft visar på olika uppfattningar om innebörden av att anknyta till elevers erfarenheter i undervisningssituationen (Hesslefors Arktoft 1997). Den ena kategorin benämner hon *illustration*. Här avses en tillförande process med empiriska bidrag till ett redan fastställt innehåll. Den andra kategorin framskriver eleverfarenheten som en *utgångspunkt* vilken skulle kunna beskrivas som ett tillvaratagande, ett slags *carpe diem*, en rörelse mot något kvalitativt annorlunda (Kroksmark, red 1999).⁴ Dessa kategorier kan mycket väl användas för att visa på bild/textrelationen i läs- och skrivsammanhang. Barnets erfarenhet av att arbeta med bilder ses i dagens skoldiskurs möjligen som en illustration, mer sällan som en kvalitativ utgångspunkt, detta trots att bilden i läs- och skrivsammanhang skulle kunna betraktas både som en katalysator för förståelse och som ett bärande medium för begriplighet. Barnets disponibilitet och beteende i relation till olika framställningsformer kan spåras tillbaka till barnets erfarenhet av hur dessa betonats under de första skolåren, eftersom barnets bearbetning och transformation av de resurser som står till förfogande samtidigt medför att dess förmågor och färdigheter förändras (Kress 2000). Pedagogikforskaren Pirjo Lahdenperä skriver om undervisningsvanor som kan underlätta eller försvåra för barnets skriftspråksutveckling (Lahdenperä 1997). Pedagogikforskaren Roger Säljö menar att kunskaper, färdigheter och förståelse är giltiga inom sitt specifika verksamhetssystem. Vad eller vilka kunskaper och färdigheter prioriteras inom ett system?

Skolforskaren Jan Thavenius visar på möjligheterna i att betrakta begreppet *estetiskt handlande* som språk, kunskapsform och social form. Hans

bruk av betydelsen av mångsinnesrepresentation, sinnliga kunskaper och ”kritisk sans” kan med fördel läggas mot mitt resonemang om läs- och skrivinlärningsprocessen och meningsfullhet (Thavenius 2002). Med utgångspunkt i ovan nämnda konsensusrapport och Thavenius tillämpning av estetisk handling ges här nedan ett antal empiriska exempel där jag i termer av audiovisualitet, kommunikation och kompetens belyser och problematiserar några aspekter av språklig uppmärksamhet, meningsfullhet och struktur.

Meningsfullhet och kommunikation



[Bilden har] en omedelbar referens till det den avser att aktualisera hos läsaren, medan ordets referens är meddelbar (Sandström 1996, s 56).

Bilden här ovan kan tolkas som ett tydligt exempel på mitt studieobjekt. Fågeln och hunden kommunicerar med varandra och jag som betraktare kommunicerar med bilden. Genom djurens dialog utnyttjar barnet upptäckande stavning. Syn och hörsel ges ett samtidigt utrymme och det är barnet självt som formulerar dialogen mellan aktörerna och situationen genom ikoniska och överenskomna bokstavstecken.

Betydsetolkningarna av exemplen i texten gör avsteg från en läs- och skrivdiskurs där bilder ses som en tillfällig och övergående utvecklingsfas på väg mot läs- och skrivfärdighet.⁵ Den mening jag tillskriver studieobjektet är innesluten i erfarenhetens tidsflöde, det vill säga mina erfarenheter som lågstadielärare under ett tjugotal år. Här avses i första hand mina möten med hundratals skolbarn under deras första skolår.

Barnen har alla varit mer eller mindre medvetna om vikten av tillhörighet i läsarnas och skrivarnas klubb. Deras autonoma strävan efter förståelse och begriplighet har i sin tur bidragit till min lärarförståelse av det reversibla förhållandet mellan att vilja och att kunna.

Meningsskapande sammanhang

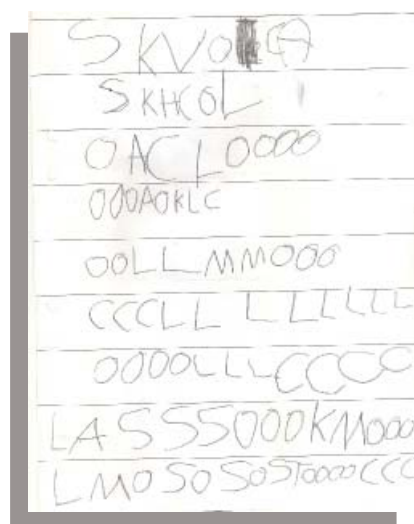
I klassrummet pustar, stånkar och visslar två arbetande ångmaskiner. Ett tiotal barn i årskurs 1–3 övervakar trycket, släpper ut ånga, kontrollerar vattentankarna. En lampan tänds, sågen får fart och slipstenen snurrar igång. Det som pågår i klassrummet hör samman med ett arbetstema kring människan och hennes uppfinningar. Barnen noterar något de särskilt vill komma ihåg i sina skrivböcker. Ett sjuårigt barn skriver: "Man eldar under vattentanken. Då blir det ånga. Ångan driver maskinen". Bilden ovanför meningen förtydligar och utvidgar textraderna. Texten kan möjligen uppfattas som en efterhärming av talet (Ong 1991). Någon i gruppen eller barnet självt har sannolikt muntligen uttryckt en närliggande kommentar, men barnet kan också via olika sinnen ha förstått samband mellan vatten, värme, ånga och tryck, och gripit tag i denna förståelse och omvandlat den till en bild. Textraden behöver inte betyda att barnet förstått något av ångmaskinens konstruktion, men bilden går vidare där textraden slutar. Bilden motsvarar här många ord (Ong 1991). Bild och text utgör tillsammans en växande enhet.



I anslutning till bilden skriver barnet att ångan driver maskinen. Bilden visar att barnet uppfattat vattentankens, tryckmätarens, ångvisslans och centrifugalregulatorns existens i sammanhanget. Barnets text och bild är ett svar på den meningsskapande situation i vilken barnet deltagit. Den erövrade förståelsen kommuniceras i ord och bild genom en komplementär och expanderande bild-textrelation (Jonsson 2001, 2002). För att beskriva relationen mellan individen och den så kallade

verkligheten kan vi använda de semiotiska begreppen *mediering* och *medierad aktivitet*. Med mediering avses de meningsskapande handlingar eller de kanaler med vilka vi kommunicerar (Wertsch 1998). Genom mediering förmedlas och tolkas något via något annat, någon *ger* mening åt situationen och något nytt skapas ur sitt uttryck och sin reflektion (Bachtin 1997).

Barnet lever i och med sitt kulturella bagage som innefattar såväl skolstart som läs- och skrivdiskurs. Barnet kan föreställa sig och igenkänna situationen, men för begriplighet krävs att barnet också tillskriver situationen *sense* (begriplighet). Thavenius använder sig av begreppet ”kritisk sans”, vilket jag uppfattar som att barnet *prövar* sin förståelse (Thavenius 2002, s 46). Exemplet här nedan kan exemplifiera vad jag urskiljer som en, ur barnets perspektiv, autentisk och en, ur mitt lärarperspektiv, potentiell, prövande och samtidig rörelse från *meaning* (förståelse) via *sense* (begriplighet) till en kvalitativt ny *meaning* (Veresov 2003, s 2–3). Förhållandet är dialektiskt, vilket gör att begripligheten här inte kan tolkas som en underordnad redskapsfunktion till förståelsen.⁶



Barnet som presenterar denna textsida med ”hemlig skrift” styrker erfarenhetens och föreställningsförmågens betydelse.⁷ Det visar mig en nedtecknad sida med bokstavstecken och uppmanar mig att läsa. Barnet vet och accepterar att text är till för att meddela eller berätta något (*sense*). Det använder sig av sin förmåga att föreställa sig de obegripliga skrivtecknen som begripliga eftersom erfarenheten säger att det är så skriven text fungerar. Skrivtecknen konoterar till en skriven text, men denotationen kan här sägas vara projicerad, barnet improviserar i stunden

oavsett vilka skrivtecken som präntats ner. Texten har här såväl en upplevd *meaning* som en *sense* för barnet. Den didaktiska utmaningen ligger i att barnet också förstår eller erfar *sense* i varför det ska göra sig besväret att lära sig skriva och läsa i konventionell mening. Det vill säga, att lösa koden, genom att lära sig hantera det skrivna språket enligt en kulturellt överenskommen norm. Genom att för barnet rimliga argument förs fram

finns en potentiell möjlighet att via *sense* röra sig mot en ny förståelse som motiverar barnet till att också lära sig skriva och läsa. På uppmaning läser jag högt det som för mig förefaller vara en obegriplig text. Nöjt konstaterar barnet att det har skrivit en hemlig skrift. Därefter "läser" barnet texten genom att konstruera en berättelse i och ur den direkta situationen. Barnet föreställer sig att det läser och innehållet blir begripligt. Jag berättar för barnet att det finns en hake i det sättet att skriva och läsa. Barnet själv kan visserligen "läsa" den hemliga skriften, men fördelen med böcker och tidningar är just att författaren kan befinna sig någon annanstans när läsaren tar del av författarens text. Jag ber barnet fundera över rimligheten i och konsekvensen av *den* aspekten av skriftspråket.⁸ Anammar barnet detta nya och tillskriver den reviderade uppfattningen *sense*, accepterar barnet kvalitativt nya innebörder av att läsa och skriva. Barnet har lärt sig något. Med lärande avses då både en process och dess resultat. Genom transformation och återskapande av sin förståelse kan barnet gripa tag i den kvalitativt annorlunda innebörden av läsning och skrivning och i handling agera därefter (Kroksmark 1994).

Russell Tytler redovisar i sina studier angående barns muntliga förklaringar till specifika fenomen, att "children use a cocktail of conceptions to construct their explanations" (Russell Tytler 1998, s 922). Författaren gör två viktiga iakttagelser i mötet med barnen. Om ämnet är övertygande för barnet, kan det både generalisera över tid och i nya kontexter. Vidare visar resultatet att primitiva och mer avancerade uppfattningar kan samexistera parallellt. De resultat forskaren redovisar handlar som jag ser det ytterst om *meaning* och *sense* men också om autonomi och kompetens. Barnet här ovan laddar nonsenstexten med ett föreställt innehåll och ett uttryck som blir rimligt och relevant ur barnets sätt att förstå. När barnet får tillfälle att vidare reflektera över sin strategi förändras förståelsen och det ur ett lästekniskt perspektiv "missledande elementet" i tänkandet kan kompletteras med en ny förståelse (Russell Tytler 1998, s 922). Förhållandet ger då indikationer på att det finns en erfarenhetsbaserad strävan efter förståelse (*meaning*) och begriplighet (*sense*). Denna strävan, *jag vill*, är kanske i själva verket det praktiska perspektivet av att *jag kan* om det också *makes sense* (Ricoeur 1965, s 310).

Förståelse kan kommuniceras på olika sätt. Kommunikation blir det redskap med vars hjälp det obegripliga möjligen blir begripligt för den lärande, men också för den undervisande. Vi uppfattar och igenkänner något som något. Exempelen med "ångmaskinen", "den kvittrande fågeln" och "den hemliga skriften", utgör alla yttranden kommunicerade i tal, skrift och bild med uppenbara stråk av *meaning* och *sense* i betydelsen av en

strävan efter såväl begreppsliggjord som approprierad kunskap. Utifrån skilda betydelsesammanhang kan olika föreställningar aktualiseras, artikuleras och manifesteras. Varseblivningen rinner in genom förståelsen och droppar ner på det redan bekanta och aktualiserar föreställningar av nya kombinationer och lösningar (Sandström 1996). Individens söker ur situationen in i den levda helheten, vilken här kan förstås som både ett förråd och en part, en referens, för att avgöra om intrycket verkligen *makes sense*. Varför göra sig besväret, vad säger insikten om utsikten?

Språklig uppmärksamhet

Här ovan har vi berört förståelsens och begriplighetens förutsättningar i termer av lärandets *betydelseskäpande* och *meningsbärande kommunikation*. Språket självt utgör en integrerad del av den kultur där det transformeras. Med *språk* avses här ett vidgat språkbegrepp, som också hör samman med ett utvidgat textbegrepp. Utöver det talade och skrivna ordet kan även bilder, musik, gester, kroppsspråk, kläder och signalsystem i olika former innefattas. Den språkliga representationen består av tecken som står för eller representerar våra erfarenhetsbaserade mentala koncept och dess relationer. Grundvillkoren för tecknets *uttryck* och *innehåll* är att det ena alltid förutsätter det andra. I verbalt språk är relationen mellan uttryck och innehåll *arbiträr*, det vill säga godtycklig och tillfällig. Bildens uttryck däremot är förbundet med likhet till sitt innehåll. Innehållet, objektet, avser de föreställningar som uppkommer när vi tittar på bilden.

I vardagligt tal menar vi ofta ett skriftspråkligt yttrande när vi talar om text, men med ett *vidgat textbegrepp* innefattas olika semiotiska system, verbala eller icke verbala, konstruerade eller tolkade tecken som ingår i olika kommunikationsmedier. I försök till närmanden mellan olika semiotiska tecken har textbegreppet betydelse. En väv eller ett flätverk är den ursprungliga betydelsen av *text*. Visserligen uppvisar bild och text fundamentala skiljaktigheter, men häri kan likväl likheterna sökas och studeras utifrån en komplementär förståelseram (Nordström, red 1996). Meddelanden kan liknas med sammanvävda koder som i koalition med varandra utgör en gemensam *text*. *Texter* kan förstås av den som känner till nycklarna. Termen *meddelande* refererar till vad man önskar kommunicera med en text. *Text* däremot refererar till hur meddelandet är sammansatt eller konstruerat. *Texter* bär sålunda mening i specifika kontexter, som i sin tur refererar till förhållanden i den ”upplevda” världen (Danesi & Perron 1999, s 93).

Barn i de tidigare skolåren tycks inte, som vi redan noterat, se en konflikt i att också i handling praktisera ett vidgat textbegrepp. Tvärtom, barnets ofta välintegrerade användning av ikoniska och symboliska tecken kan möjligen förklaras med att barnet ännu inte uppfattat att det kan existera ett konkurrensförhållande mellan olika tecken. En annan närliggande förklaring kan vara att den begränsade textvärld som de behärskar också kräver bilder för att få mening (Kress 1997, Heilä-Ylikallio 1997). *Intentionen* med bild/textrelationen är överordnad såväl bild- som textkonvention. Vi kan inte ta för givet att det påvisbara resultatet överensstämmer med barnets ursprungliga idé (Nordström, red 1996). Barnet använder sig av kommunikativa blandformer där meningsfunktionen får avgöra vilket koncept som väljs. Här krävs, förutom att barnet har en intention med att berätta eller visa något, vissa komponenter såsom konceptuell och perceptuell kunskap i kombination med grafiskt kunnande med en repertoar av grafiska konventioner eller scheman (Hansson & Nordström 1991, Nordström, red 1996, Jonsson 2001).

I semiotisk mening kan tecken sägas avse kulturellt överenskomna rörelser i form av gester med avsikt att meddela någon om något. Svaren på individens möten med världen via tecken sker som berörs här ovan på olika nivåer; genom kropp, intellekt och kultur. Dessa samband kan grafiskt visas genom nedanstående figur illustrerad av Danesi & Perron (1999, s 69).

Input from the world	→	BODY	→	MIND	→	CULTURE
		↓		↓		↓
		Through SEMIOSIS		Through REPRESENTATION		through the SIGNIFYING ORDER
		↓		↓		↓
		the child uses the body to make signs to refer to objects		the child develops the ability to think of objects in terms of the signs that refer to them (displacement)		the child acquires the signs that s/he is exposed to in context

Culture is the system of shared meanings that is based on a *signifying order*, a complex system of different types of signs that cohere in predictable ways into patterns of representation which individuals and groups can utilize to make or exchange messages (Danesi & Perron 1999, s 67).

En semiotisk hållning fokuserar på produkten, förståelsen och användningen av olika betydelsebärande och betydelsesignalerande tecken som i sig själva står för något annat. Dessa mentala verktyg gör det möjligt för människan att så att säga bära omkring världen inuti sitt huvud (Danesi & Perron 1999). Semiotiken kan förstås som en teori som diskuterar och besvarar frågor rörande tolkningar av representation och språk. Med representation avses här den *produktion av mening* som transformeras genom vårt medvetande. Enligt hermeneutisk tolkningstradition kan vi här hävda att via tecken fångas och uppfattas helheter konstruerade med såväl känsla som intellekt för uppbyggande av subjektivitet och meningsbärande disposition, förståelse och begriplighet (Ricoeur 1988). Möjligheten att föra in semiotiska aspekter på den rådande läs- och skrivdiskursen kan liknas vid att flerspråkligt röra sig runt ett tredimensionellt föremål för att verkligen uppfatta dess flerdimensionalitet.

Ett barn har målat konturerna på tre bergstoppar och markerat de snöklädda topparna med svarta penseldrag. Det vi inte vet när vi endast betraktar bilden är att barnet i själva verket använt sig av ett konventionellt tecken, bokstaven A, och kontextualiserat detta tecken genom att göra en bildkomposition av en bergskedja och placera två figurer i förgrunden, även de framställda utifrån den givna bokstavsformen.



När, efter denna förklaring, som betraktare fortsättningsvis tittar på bilden uppfattar vi både Altopparna och bokstavssymbolen A. Vi får en ny adderande förståelse av bilden som gör att bilden existerar på ett annorlunda sätt. Genom yttre påverkan och idéassociationer påverkas vår idé som står i förbindelse med en andra idéer och vår utgångspunkt blir kvalitativt förändrad (Peirce 1990).

Exemplet med "Altoppen" visar hur det verbala- och skriftliga språket kan ha en additiv funktion för förståelse och begriplighet. Barnet som lär sig läsa och skriva kan i exemplet här ovan distansera sig från den överenskomna bok-

stavssymbolen och överföra dess uttryck till ett nytt innehåll. Man skulle kunna uttrycka det som att ett semiotiskt system tolkas via ett annat semiotiskt system. Här handlar det också om att de olika systemen interagerar och expanderar (Sjölin 1998). Vi har nu banat väg för ytterligare en fråga. Kan barnens arbete med egna och andras bilder i samband med skriftspråksinlärning leda till en vidgad betydelsebildning av uttryck och innehåll?

Didaktiska konsekvenser

I rapporten *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Myrberg, red 2003), framgår med tydlighet att såväl forskare som erfarna lärare från fältet lyfter fram betydelsen av hög lärarkompetens. Denna definieras utifrån en läs- och skrivdiskurs som särskilt betonar vikten av lingvistisk medvetenhet. Denna medvetenhet kan som jag ser det, gynnas av att läsprocessen tillåts vara en uppmärksamhetssträvande angelägenhet för såväl öga som öra i ord, bild och text.

Meningsfullheten framskrivs som en viktig förutsättning för en gynnsam läs- och skrivutveckling. Meningsfullheten kan, som jag ser det, svårigen separeras och göras till *en* aspekt av goda läs- och skrivmiljöer. Meningsfullhet som ett uttryck för *förståelse* och *begriplighet* måste snarast ses som en förutsättning för lärande i allmänhet. Betydelsen av struktur och ordning får särskild tyngd med resonemanget om *meaning* och *sense* som fond om den följs av frågorna: Vems struktur? Vilken systematik? Vilka antaganden ligger bakom? Vilken kunskapssyn ligger till grund för dessa antaganden?

Ur en kommunikativ sinnlig position kan vi, för att vidga vår förståelse av läs- och skrivprocessen, visa på hur mening skapas genom olika representationsformer. Detta kan mycket väl göras med konsensusidén som fond, men med en teoretisk ljussättning som öppnar för ett förberett möte med barnens meningsbärande medieringar i bild och text. Skriftspråket får i sammanhanget en viktig roll som kommunikativ representationsform bland andra. Det kan samtidigt betraktas som en inlärdd konventionaliserad färdighet bland andra färdigheter. Som en konsekvens av detta blir det viktigt att uppmärksamma motiverade kopplingar mellan innehåll och form, och innehåll och uttryck, och ta hänsyn till de kombinationer av sinnesintryck som aktiveras i all mediering där olika representationsformer tillåts samspela och framträda.⁹ Min utgångspunkt är att förståelse av bilder har egna oberoende förutsättningar. Dessa kan, om de uppmärksammas, i sig möjliggöra meningsfulla och symmetriska jämförelser med såväl skrift-

språk som språk i allmänhet (Sandström 1996). En teoretisk tolkningstradition, med audiovisuella förtecken bidrar på så sätt till urskiljandet av kompletterande, dementerande och alternativa förståelsemönster med avseende på läs- och skrivprocessen. Den kognitiva utmaningen handlar här om att inom läs- och skrivdiskursen gå utanför det för-givet-tagna för att förklara och förstå villkoren för och produktion av mening utifrån omdefinierande förutsättningar.

Barnet både inser och accepterar den arbiträra överenskommelsen de möter i läs- och skrivsammanhang. Barnet tilltalas av den och finner den naturlig i olika bild-textrelationer. Två raka linjer horisontellt och vertikalt förankrade vid varandra kan för barnet uppfattas som en stol, bokstaven h, eller en uppochner och felvänd fyra.¹⁰ Får barnet i uppdrag att självt gå vidare med uttrycket och innehållet springer hästar och flodhästar fram ur det givna tecknet. Potentialen i den betydelsedynamik som signaleras här ovan genom uttydning och tolkning förefaller särskilt sympatisk ur ett läs- och skrivperspektiv. Förståelsen för hur något tycks vara banar väg för språkliga uppmärksamhetskiften mellan ett medierat innehåll och dess form med minnehjälp av såväl öga som öra och hand.

Noter

1. I rapporten exemplifieras språklig medvetenhet genom Bornholmsprojektet. Projektet har utnyttat i ett strukturerat träningsmaterial som används på skolor runt om i landet.
2. Jämför konsensusrapporten och dess fokus på "läs- och skrivsvårigheternas natur" (Myrberg, Mats, red 2003).
3. Inger Andersson bekräftar påståendet i sin sociokulturella analys av läsläror. (Andersson 1997). Rådande skoldiskurs kan exemplifieras genom ett kortare utdrag ur *Olas bok, Läs med oss*, s 67 "I år ska jag läsa, sa Per. Jag ska vara i skolan som Elsa."
4. Författarna använder sig av uttrycket "didaktikens carpe diem".
5. Detta beläggs även genom en ännu opublicerad empirisk studie (tio svenska avhandlingar publicerade mellan åren 1996–2002) som ingår i mitt avhandlingsarbete.
6. I *Tolkning, förståelse, vetande* skriver Ödman att förståelse innebär förnyelse. Att begripa, gripa tag i är däremot enligt honom en kognitiv akt där det nya läggs till det gamla (Ödman 1979, s 16–17).
7. Det är barnet självt som uttrycker att den presenterade textsidan är "hemlig skrift".
8. Detta utesluter inte att barnet i olika sammanhang uppmärksammas på att flera betydelser kan ges av (en) text(er).
9. Med motiverade kopplingar mellan innehåll och form avses ett språkligt uppmärksamhetsskifte där barnet lär sig att förstå och hantera språket som ett objekt som man kan lyfta fram för att titta, vrida, vända på och tala om. Den arbiträra överenskommelsen bokstavsform/bokstavsljud kan av uppenbara skäl inte kringgås.
10. Förändringar av riktning och läge, utelämnningar och tillägg kan vara svåra att uppfatta av yngre skolbarn. I diagnosmaterial för läsförståelse som bygger på ett bildmaterial, av typ "finn-fem-fel" uppmärksammas inte denna aspekt av perceptionen. Se exempelvis diagnosmaterialet: "Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse" (*Kom och läs*, Natur och Kultur, 2001).

- Myrberg, Mats, red (2003): *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från "Konsensusprojektet". Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf
- Nordström, Gert Z (1989): *Bilden i det postmoderna samhället*. Malmö: Carlssons.
- Nordström, Gert Z, red (1996): *Rum, relation, retorik. Ett projekt om bildteori och bildanalys i det postmoderna samhället*. Stockholm: Carlssons.
- Ong, Walter (1991): *Muntlig och skriftlig kultur: Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Peirce, Charles S (1990): *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Ricoeur, Paul (1965): *History and Truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, Paul (1988): *Från text till handling*. Stockholm: Symposion.
- Sandström, Sven (1996): *Intuition och åskådlighet*. Helsingborg: Carlssons.
- Sjölin, Jan-Gunnar (1998): *Att tolka bilder*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Betänkande av komittén för svenska språket.
- Thavenius, Jan (2002): *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Lena-Aulin Gråhamn, red: Delrapport: Utredningen Kultur och skola (KOS). Malmö högskola, lärarutbildningen, 9/2002.
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tytler, Russel (1998): The nature of students' informal science conceptions. *International Journal of Science Education*, 20(8), s 901-927.
- Veresov, Nikolai (2003): *Vygotsky and the sociocultural perspective. Towards nonlinear approach to learning and development. Zone of proximal development as drama*. Bidrag presenterat vid UNIZON-konferens, 24 maj 2003 i Vasa, Finland.
- Wertsch, James (1998): *Mind as Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ödman, Per-Johan (1979): *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.