



Karen Rut Gísladóttir

Læsi sem félagsleg iðja: Dæmi úr íslenskukennslu heyrnarlausra

► Um höfund ► Efnisorð

Í Aðalnámskrá grunnskóla 2011 er bent á að hugmyndir manna um læsi hafi breyst. Læsi snúist ekki aðeins um lestrartækni heldur lúti fyrst og fremst að „sköpun merkingar“ og að sú merkingarsköpun ráðist bæði af ólíkri reynslu einstaklinga og „ótal aðstæðubundnum þáttum“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 16–17). Þegar við lesum eða skrifum erum við óhjákvæmilega í ákveðnum félagsmenningarlegum aðstæðum sem setja mark sitt á það hvernig við skiljum textann sem við lesum eða hvernig við skrifum. *Læsi tengist félagslegum iðjum einstaklinga*. Í skólum ríkja ákveðnar hugmyndir um lestur og ritun. Þessar hugmyndir birtast í verkefnum og kennsluháttum sem veita nemendum ýmis tækifæri til að auka færni sína á þessu sviði, en geta jafnframt sett þeim skorður og takmarkað þannig möguleika þeirra á að nýta hæfileika sína og reynslu í vinnu með lestur og ritun.

En hvað þýða þessar hugmyndir fyrir kennara og fagfólk á vettvangi? Sem kennari, kennararannsakandi og háskólakennari hef ég, höfundur þessarar greinar, verið að þróa með mér hugmyndir um læsi sem félagslega iðju sem hægt er að nýta til að skoða og takast á við þann veruleika sem mætir kennurum og nemendum innan veggja skólans. Í þessari grein lýsi ég því hvað felst í félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi, með áherslu á læsi sem félagslega iðju. Ég kynni til sögunnar íslensk heiti á hugtökum sem fræðimenn á þessu sviði hafa þróað til að rannsaka læsi. Þetta eru hugtökin *læsisatburðir* (e. literacy events), sýnileg atvik þar sem lestur og ritun eiga í hlut, og *læsisíðjur* (e. literacy practices), „það sem liggur að baki“ þegar fólk les og skrifar. Einnig skoða ég tengsl læsis og valds sem birtast með einkar skýrum hætti í sögu heyrnarlausra. Þessi grein er innlegg í að þróa frekar íslenska orðræðu sem snertir félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi og tengja hana íslenskum veruleika. Í greininni nýti ég gögn úr doktorsverkefni mínu, starfendarannsókn sem ég gerði sem íslenskukennari í kennslu heyrnarlausra.

► About the author ► Key words

Literacy as a social practice: An example from deaf education in Iceland

The 2011 national curriculum highlights literacy as one of the main pillars of education, emphasizing that ideas about literacy have been changing. Now, literacy is not only thought of as acquiring specific foundational skills, but centers first and foremost on “creating meaning.” This meaning creation depends both on individuals’ varied experiences and “multiple situated factors.” Reading and writing never occur in a vacuum; when we read or write it is in the context of social and cultural circumstances that affect the way we interpret or write different types of texts. In schools, dominant ideas about reading and writing emerge in specific emphases and teaching approaches that create certain opportunities for students. However, these approac-

hes tend to limit students' ability to utilize their talents and experiences or work from their interests, hindering them from developing as individuals.

But what do these ideas mean to teachers and participants in the field? How can we use the concept of literacy as a social practice to guide our teaching practices, and to develop different teaching approaches? What opportunities do these ideas provide for us to work with literacy in a meaningful way? As a literacy teacher, teacher researcher, and teacher educator, I have been developing ideas about literacy as a social practice to explore and negotiate the reality facing teachers and students within schools.

In this article I discuss what is embedded in sociocultural ideas of literacy, with a special focus on literacy as a social practice. In so doing, I introduce the theoretical constructs of literacy events (*læsisatburðir*) and literacy practices (*læsisíðjur*), explaining how they intertwine to create an observable unit while differing in significant ways.

To connect these ideas to the reality of the Icelandic school system I use literacy events developed for teacher research that I conducted as an Icelandic teacher of children who are deaf (Karen Rut Gísladóttir, 2011; 2014), to illuminate how the ideological nature of literacy practices impacts student-teacher interactions within schools.

Through this discussion I illuminate the relationship between literacy and power by contextualizing specific events within the competing clinical and sociocultural discourses shaping the field of deaf education. In so doing I utilize the literacy practice model developed by Purcell-Gates, Perry and Briseño (2011) to focus on a specific situation while examining how emergent discursive struggles are influenced by different ways of being in the world.

Within their model, Purcell-Gates et al. (2011) divide literacy practices into three different layers, encouraging educational researchers and practitioners to explore literacy practices from different perspectives. In the first layer, the social purpose, we are encouraged to take a critical stance towards everyday literacy practices found within schools, and to consider the purpose of having students engage in them. In the second layer, the social activity domain, we examine how students' engagement with different kinds of texts within schools is preparing them to take action or participate in their own lives and society. The third layer, the context, requires us to contextualize everyday events taking place within school within the wider political milieu, exploring how historical and institutional forces celebrate certain cultures and worldviews while marginalizing others.

In this article I explore in depth a poem written by my student Melkorka (all names are pseudonyms), in which she extends the concept of deafness beyond the invisible lack of the sense of hearing to a physical lack. Focusing on the power dynamics underlying social interaction over a literacy event and the role of historical forces in making that literacy event work, I examine how knowledge creation within the classroom is a dynamic, negotiated process with the ever-present danger of more dominant literacy practices and discourses governing less dominant ones.

This paper is an effort to encourage researchers and practitioners working in Iceland to explore the affordances of using literacy as a social practice to transform assumptions about teaching and learning from the inside out, with the goal of including the multiple experiences and backgrounds students bring to school.

Inngangur

Ég held hún hafi ofboðslega mikið fyrir því að lesa ... ritun virðist einhvern veginn ... ég meina, þó það sé ekki rétt skrifað eða rétt íslenska ... þá virðist það liggja betur fyrir henni. Hún treystir sér miklu betur í að skrifa en lesa ... Ég held henni finnast ofsalega erfitt að lesa og hún þarf að hafa mikið fyrir því. Stundum svo mikið að hún nennir því ekki eða hreinlega gefst upp við það ... en þegar hún skrifar ... hún elskar að segja sögur, og þvítíkar sögur. Þegar hún var yngri, og ef við vorum að ferðast í bíl þá gat hún þulið upp heilu sögurnar ... Hún svæfir stundum yngri systur sína, situr hjá henni og segir henni sögur. Fyrir nokkrum dögum kom hún einmitt fram og sagði „vá, hún segir svo skemmtilegar sögur“ ... og stundum skrifar hún sögurnar, og þær eru oft svo langar, alveg heilu A4 blaðsíðurnar... já, hún virðist svona ... sko, þegar aðrir fara upp í rúm á kvöldin að lesa þá fer hún með stílabók að skrifa. Svoleiðis er það oft. Hún skrifar áður en hún fer að sofa (Viðtal, 22 október, 2007).

Á stormasömu kvöldi í október 2007 tók ég viðtal við móður Viktoríu, eins nemanda míns, á heimili þeirra. Tilgangur þessa viðtals var að fá að heyra, út frá hennar sjónarhorni, hvaða hlutverki lestur og ritun gegna í lífi Viktoríu utan veggja skólans. Í skólanum hafði Viktoría áður sagt mér frá svipaðri reynslu og móðir hennar lýsir. Um leið og Viktoría talaði um það hversu mikil áskorun lestur væri fyrir hana lýsti hún því hvað henni hefði alltaf fundist gaman að skrifa og að hún skrifaði mikið. Hún sagði mér frá því að á fjölskylduferðalögum, þegar aðrir í fjölskyldunni hlustuðu á tónlist, þá hefði hún setið og skrifaði í skrifblokkina sína. „Þegar ég les þessar sögur í dag skil ég ekkert hvað ég var að skrifa,“ sagði hún einn daginn skælbrosandi. Þegar ég spurði hana af hverju svaraði hún því til að íslenskan hennar hefði breyst svo mikið.

Haustið 2000 hóf ég kennsluferil minn sem íslenskukennari í kennslu heyrnarlausra. Á þessum fyrsta vetri mínum í kennslu urðu mörg atvik til þess að vekja hjá mér spurningar um það hvernig hægt væri að nálgast lestrar- og ritunarkennslu þessa nemendahóps á meira skapandi hátt. Ástæða þess að ég lagði leið mína á heimili Viktoríu þetta októberkvöld sjö árum síðar var sú að í leit að lestrar- og ritunaraðferðum sem gætu eftt lestrar- og ritunarfærni þessa nemendahóps komst ég í kynni við aðrar hugmyndir um læsi en ég átti að venjast, eða félagsmenningarlegar hugmyndir. Þar er lögð áhersla á að flétta notkun lesturs og ritunar utan veggja skólans saman við kennsluhætti í skólastofunni (Hull og Schultz, 2002). Í kjölfarið tók ég mér stöðu kennararannsakanda í því skyni að rannsaka hvernig nemendur nota lestur og ritun utan veggja skólans. Tilgangur rannsóknarinnar var að nýta þá þekkingu til að kveikja almennan áhuga nemenda á lestri og ritun.

Í dæminu um Viktoríu sjáum við hvernig hún hefur frá unga aldri nýtt ritun í daglegu lífi til að skrifa niður eigin hugsanir og sögur. Hún bara skrifar og skrifar og er ekki að láta orðalag, rétt málfræði eða setningaskipan trufla hugmyndaflæði og tjáningu. Við aðrar aðstæður er hún meðvitaðri um textann sem hún lætur frá sér. Í viðtalinu sem vísað er til hér að framan sagði móðir hennar einnig frá því hvað Viktoría væri upptekin af því að spyrja um stafsetningu einstakra orða og setninga þegar hún bloggar. Stundum bæði hún móður sína að setjast fyrir framan tölvuna og skrifa niður það sem hún útskýrði fyrir henni á táknmáli, sérstaklega þegar það var margt sem hún vildi koma á framfæri. „Hún er meðvituð um að hún er að skrifa fyrir aðra og vill þá skrifa „rétt“ íslensku,“ útskýrir móðir hennar. Þessi dæmi sýna hvernig athafnir Viktoríu og samskipti í kringum skrif, sem og efniviðurinn sem hún notar (blýantur, skrifblokk, tölvu, lyklaborð, blogg síða), miðast við tilgang skrifanna, viðtakanda og þær aðstæður sem þau birtast í hverju sinni.

Sem íslenskukennari og kennararannsakandi á vettvangi stóð ég stöðugt frammi fyrir spurningum um hvernig hægt væri að nýta það sem nemendur gera utan skóla til að vinna með lestur og ritun í skólaskrifum. Með því að tileinka mér félagsmenningarlegar hugmyndir í kennslu fór ég að skynja hvernig athafnir mínar og nemenda í skólastofunni stýrðust að verulegu leyti af hugmyndum um læsi sem settu mér og nemendum vissar skorður. Í bókmenntakennslu birtust þessar takmarkanir í því að stundum var ég mjög upptekin af því að nemendur næðu „réttu“ upplýsingunum úr þeim textum sem lágu fyrir og skildu lykilorð í stað þess að gefa þeim tíma til að velja og glíma við texta á eigin forsendum (Karen Rut Gísladóttir, 2011). Enn fremur átti ég í erfiðleikum með að flétta málfræði, stafsetningu og ritun á merkingarbærann hátt inn í verkefnavinnu nemenda. Vandinn minn þar var bæði fólgin í því námsefni sem er í boði í íslensku á unglingsstigi, þar sem áhersla er oft lögð á að vinna með ólíka þætti tungumálsins í einangrun, og þeim kennsluáætlunum sem útbúnar eru

að hausti um að ljúka tilteknum málfræði- og stafsetningaræfingum á tilsettum tíma (Karen Rut Gísladóttir, 2011). Ég fór enn fremur að sjá hvernig aðstæður í kringum íslenskukennslu, ef rétt er á spilum haldið, geta skapað ráðrúm til að kynnast áhuga og styrkleikum nemenda sem síðan er hægt að nýta til að auka meðvitund nemenda um sjálfa sig og lífið í gegnum lestur og ritun (Karen Rut Gísladóttir, 2011, 2014).

Tilgangur þessarar greinar er að lýsa félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi, sérstaklega hugmyndum um læsi sem félagslega iðju, og hvernig hægt er að nýta þær til að tengja lestur og ritun lífi nemenda utan veggja skólans. Markmiðið er að sýna, með vísan í dæmi úr eigin starfendarannsókn, hvernig hugmyndir um læsi sem félagslega iðju geta aukið skilning á því hvernig ýmsir utanaðkomandi þættir hafa áhrif á það sem gerist innan skólastofunnar. Með því að öðlast dýpri skilning á því hvernig þessir þættir hafa áhrif á nám og kennslu verða kennarar að mínu mati betur í stakk búnir til að koma til móts við nemendur og hlúa að hæfileikum þeirra. Ég legg sérstaka áherslu á ritun í þessari grein. Ástæða þess að ég beini sjónum að ritun hér en ekki lestri er að í starfi mínu fór ég smám saman að átta mig á mikilvægi ritunar í lífi nemenda, eins og dæmið um Viktoríu að framan gefur vísbendingar um. Rannsóknarspurningar sem ég hef að leiðarljósi í þessari grein eru:

- Hvað felst í hugmyndum um læsi sem félagslega iðju?
- Hvað þýða þessar hugmyndir fyrir kennara og fagfólk á vettvangi?
- Hvaða þýðingu hafa hugmyndir um læsi sem félagslega iðju þegar taka skal mið af reynslu- og menningarheimi nemenda í vinnu með læsi?

Læsi sem félagsleg iðja

Í íslenskri umræðu um læsi takast á ólíkar hugmyndir um það hvernig skuli vinna með lestur og ritun í skólastarfi. Hefðin hefur kennt okkur að hugsa um læsi sem hæfileikann til að lesa og skrifa. Þá er gjarnan litið á læsi sem einstaklingsbundna iðju þar sem einstaklingurinn glímir við að ná tökum á ákveðinni færni. Annars vegar er um að ræða grundvallarfærni eins og umskráningu, stafabekkingu, hljóðkerfisúrvinnslu og lesfimi. Hins vegar eru svo ákveðnar lestraraðferðir til að þjálfra færni í málskilningi og úrvinnslu upplýsinga í ólíkum tegundum texta. Að baki þessari nálgun býr sú hugmynd að þegar nemendur hafi tileinkað sér þessa færni eigi þeir að geta notað hana hvar og hvenær sem er. Með þessa hugmynd að leiðarljósi er gjarnan talað um að nemendur séu fluglæsir, læsir, hæglæsir, treglæsir og jafnvel ólæsir. Sú færni sem hér var lýst er vissulega mikilvæg þegar kemur að því að tileinka sér grundvallarfærni í að lesa og skrifa. En læsi snýst um fleira en færni, og það getur verið gagnlegt að skoða hvað annars konar skilningur á læsi hefur fram að færa og hvernig hann getur nýst í skólastarfi.

Hefðbundin sýn á læsi gengur út frá því að læsi sé óháð aðstæðum eða samhengi. En er það svo? Síðustu áratugi hafa félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi orðið meira áberandi í umræðunni um læsi. Að mati fræðimanna sem aðhyllast það sjónarhorn tengist læsi alltaf og mótast af félagslegu samhengi, tilgangi og félagslegum tengslum þar sem lestur og ritun koma við sögu (Gee, 2000, 2004; Street, 1984, 2001a), þ.e. fólk notar tungumál og texta á mismunandi hátt í ólíkum aðstæðum. Við mótumst af þeirri menningu sem við öllumst upp í og þeim félagslegu venjum sem þar ríkjja. Við tileinkum okkur orðfæri, orðræðu og tjáningarmáta í ólíku samhengi. Þetta leiðir til þess að við skiljum oft orð og athafnir með þeim takmörkunum og möguleikum sem menningin færir okkur. Þegar læsi er sett í þetta félagsmenningarlega samhengi er lögð áhersla á að skilja athafnir manna og samskipti í kringum texta.

Hvernig sem læsi er skilgreint getum við verið sammála um að það hafi eitthvað með lestur og ritun að gera (Gee, Hull, og Lankshear, 1996). Þegar horft er á lestur, þá snýst hann alltaf um að lesa eitthvað. Það er nefnilega sjaldnast þannig að við lesum bara til að lesa. Lestur snýst alltaf um túlkun af einhverju tagi. Og yfirleitt lesum við í ákveðnum tilgangi. Við lesum til að kynna okkur ákveðið efni eða njóta þess. Eins er þessu farið með ritun. Við erum aldrei bara að skrifa. Við erum alltaf að skrifa eitthvað, og þegar best lætur skrifum við oftast eitthvað í einhverjum tilgangi. Við notum ritun til að ná til ákveðins hóps lesenda. Jafnvel ung börn sem setja á blað það sem virðist, frá sjónarhorni fullorðinna, vera tilviljunarkennd strík á blaði eða „krot“, eins og sumir

bakgrunnsþekkingu og kunnáttu í að nota þær reglur sem ólíkir textar lúta. Ritun er því ekki bara einstaklingsiðja heldur líka félagsmenningarleg iðja. Höfundar nota orð og fyrirliggjandi málsnið sem og framsetningarform sem tilheyra þeirri menningu og venjum sem þeir þekkja til að koma reynslu og hugmyndum á framfæri í því formi sem við á hverju sinni.

Hér að framan hef ég bent á að ritun snúist alltaf um að skrifa eitthvað, texta af einhverri gerð, í einhverjum tilgangi. Til að koma ólíkri merkingu á framfæri, og til að ná til ólíkra þjóðfélagshópa notum við ólíkar tegundir ritunar. Í kjölfarið vaknar spurningin hvernig við öðlumst hæfni til að skrifa ólíkar tegundir texta í mismunandi tilgangi. Hér hefur félagsmenningarleg nálgun á læsi skýr svör. Textar verða til við athafnir og samtöl einstaklinga á tilteknum stað og stundu. Áunnin kunnátta, hæfni og geta til að skrifa eða búa til texta af vissri gerð fæst aðeins með þátttöku í raunverulegum athöfnum sem einkenna vinnuferli slíkrar textagerðar (Gee, Hull og Lankshear, 1996). Til að mynda eru bókmenntatextar, byggðir á raunverulegum eða ímynduðum veruleika, oft skrifaðir í þeim tilgangi að gefa lesendum innsýn í ólíka menningar- og reynsluheima. Til að skrifa slíka texta þurfa rithöfundar að finna og afmarka viðfangsefnið, búa til áhugaverðan söguþráð með tilheyrandi flækjum og fléttum, huga að stíl og formi, uppbyggingu og orðavali. Þetta ferli krefst bæði tíma, þar sem höfundar lifa með og þróa hugmyndir sínar, og ákveðinna vinnubragða, eins og að taka eftir og fanga ofurhversdagslega hluti og atvik í orð og þróa hugmyndir með innra samtali sem og samtali við utanaðkomandi aðila eða með lestri.

Þá erum við komin að kjarna félagsmenningarlegra hugmynda um læsi. Læsi er mun víðtækara og margbreytilegra en hefðbundnar hugmyndir um læsi gera ráð fyrir. Í vinnu með læsi, í þessu tilviki ritun, getum við aldrei einangrað og unnið einungis með þætti er snúa að ritunarfærninni sjálfri (að geta dregið til stafs og skrifað orð og setningar) án þess að huga að félagslegum þáttum textasmíðinnar, eins og tilgangi skrifanna, samtali og athöfnum einstaklinga, gildum og viðhorfum er liggja að baki textum og þeim veraldlegum hlutum, verkfærum og rýmum sem gefa textum merkingu. Allir þessir þættir, bæði þeir sem snúa að þeirri færni sem þarf til að geta skrifað og þeir sem eiga sér stað í tengslum við ritunarferlið, mynda órofa heild. Einangraðir frá hinni félagslegu iðju hafa þættir sem snúa eingöngu að því að þjálfva ákveðna færni enga eða takmarkaða merkingu. Með öðrum orðum, þegar unnið er með færni í einangrun, án nokkurra tengsla við þá félagslegu iðju sem hún tilheyrir, þá er hún ekki sama fyrirbærið og ella. Hamilton (2010) bendir á að þegar hugsað er um læsi sem félagslega iðju þurfi alltaf að taka mið af því hverjir þátttakendurnir eru. Þá þarf einnig að huga að því í hvaða tilgangi er lesið og skrifað (til skemmtunar, til að tjá tilfinningar og reynslu, til fróðleiks, til að setja fram eða miðla hugmyndum og upplýsingum) og hvernig textar eru notaðir við raunverulegar aðstæður (mataruppskriftir/eldhús, fréttatextar/umhverfi fréttaritara). Ennfremur þarf að skoða og taka mið af því hverju einstaklingar þurfa að búa yfir eða hafa aðgengi að við þessa iðju sína (hér er bæði átt við vitsmunalega hæfni og efnislega hluti eins og t.d. skrifblokk, blýant, tölvu, lykllaborð, tussliti og litasprey) (Hamilton, 2010; Ormerod og Ivanič, 2000). Hætt er við að vinna með læsi í skólaskarfi, án sýnilegs tilgangs eða tengingar við líf nemenda og þjóðfélagið, verði merkingarlítil í huga nemenda og dragi úr áhuga þeirra.

Hér að framan hef ég lýst því hvað felst í félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi. Þeir sem aðhyllast þetta sjónarmið leitast við að skilja breytilega notkun læsis og merkingu þess í mismunandi samhengi. Þeir telja þessa þekkingu forsendu þess að hægt sé að skapa nemendum í skólaskarfi merkingarbærar aðstæður til náms (Street og Street, 1991). Til að nýta þessar hugmyndir í rannsóknum og vinnu með læsi hafa fræðimenn og rannsakendur þróað ný hugtök til að koma auga á það sem gerist þar sem lestur og ritun á sér stað og til að auka skilning sinn á því hvernig fólk af ólíkum uppruna og í alls konar samhengi nýtir lestur og ritun í lífi og starfi. Hér á eftir lýsi ég því hvað felst í tveimur af þeim lykilhugtökum sem hafa verið þróuð, hugmyndum um læsisatburði (e. *literacy events*) og læsisiðjur (e. *literacy practices*).

Læsisatburðir og læsisiðjur

Rannsakendur og fræðimenn við Lancaster Literacy Research Center í Bretlandi hafa gegnt mikilvægu hlutverki í að þróa hugtök í tengslum við læsi sem félagslega iðju. Þau hugtök eru notuð til að skoða hvernig athafnir, gildi, viðhorf, hlutir, verkfæri og rými hafa áhrif á og móta ólíkar tegundir læsis. Tvö lykilhugtök eru hugtökin *literacy events* sem ég kys að kalla „læsisatburði“ og *literacy practices* sem ég kalla „læsisiðjur“ (Barton og Hamilton, 2000; Heath, 1983; Street, 1995, 2000, 2001b). Með læsisatburði er átt við ákveðið atvik eða röð atvika þar sem lestur og ritun eiga sér

stað (Barton og Hamilton, 2000). Læsisíðjur, aftur á móti, eiga upptök sín í læsisatburðum. Í stað þess að beina sjónum að atvikinu sem slíku beina læsisíðjur athygli að baksviði læsisatburðanna, þ.e. hefðum, venjum, viðhorfum og gildum (Barton og Hamilton, 2000).

Ákveðið atvik úr eigin kennslu varpar ljósi á þetta. Atvikið átti sér stað þann 29. nóvember 2007. Þá voru liðnir fimmtán mánuðir síðan ég sneri aftur í kennslu heyrnarlausra eftir fimm ára nám við erlendan háskóla. Þá hafði ég meðvitað tekið mér stöðu kennararannsakanda í íslenskukennslu heyrnarlausra á mið- og unglíngastigi. Ég hafði hugsað mér að átta mig á og byggja kennsluna á læsisíðjum nemenda (Karen Rut Gísladóttir, 2011, 2014; Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2015). Á því augnabliki sem hér er sagt frá var ég á leið í ritunartíma og hugurinn hvarflaði að ritunarverkefnum nemenda. Í gegnum ritunarverkefni Viktoríu höfðum við verið að vinna með nokkra þætti. Einn þeirra snerist um það hvernig hægt er að setja fram samtöl í sögum. Nú var komið að því að hún gæti lesið yfir nýjustu söguna sína með þetta atriði í huga. Þegar ég lagði þetta verkefni fyrir Viktoríu tók ég eftir hvernig hún stífnaði.

„Ég er ekki í skapi til að gera þetta,“ tilkynnti hún mér um leið og hún tók fram uppkastið að sögunni og settist í sætið. Þar sem hún sat las hún söguna yfir og ég tók eftir hvernig hún táknaði textann um leið og hún las. Þegar hún hafði farið í gegnum alla söguna sneri hún sér að mér.

„Á tákn máli virkar þetta. Mér finnst betra að nota táknmál. Ég er léleg í íslensku. Ég vil bara nota táknmál. Ég kann ekkert í íslensku.“

Viðbrögð Viktoríu komu mér á óvart. Síðustu vikur hafði ég tekið eftir litlum en merkjanlegum breytingum í ritunarverkefnum hennar sem gáfu vísbendingar um það hvernig máltilfinning hennar fyrir íslensku var að þróast. Ég benti Viktoríu á þessar framfarir um leið og ég velti fyrir mér hvernig ég gæti komið inn í ritunarferli hennar og aukið sjálfstraust hennar í ritun án þess að ögra henni um of.

Læsisatburðir eru sem fyrr segir sýnilegir atburðir þar sem lestur og ritun eiga í hlut (Barton og Hamilton, 2000). Í dæminu að framan hefst atburðurinn hjá mér þar sem ég er á leið í ritunartíma. Hann inniheldur svo samskipti okkar Viktoríu í upphafi tímans þar sem ég set henni fyrir ákveðið verkefni og viðbrögð hennar við því. Þessu öllu er hægt að fylgjast með. Síðan heldur atburðurinn áfram þar sem Viktoría les söguna og tákna hana um leið, snýr sér að mér og segir mér hvernig hún upplifi þessa vinnu, að á tákn máli virki þetta, sér finnst betra að nota táknmál, hún sé léleg í íslensku, kunni ekkert í henni og vilji bara nota táknmál. Eftir sit ég djúpt hugsi yfir samskiptum okkar. Hér lýkur atburðinum. Svona atvik eða atburðir, sem við fyrstu sýn virðast ofur hversdagslegir, eiga sér stöðugt stað í skólafunni. Til að skilja mikilvægi slíkra atburða og hvaða vísbendingar þeir gefa í tengslum við vinnu með læsi er mikilvægt að staldra við, leita leiða til að fanga atburðinn og draga fram undirliggjandi þætti sem hafa áhrif á og gefa atburðinum merkingu. Þar gegna hugmyndir um læsisíður lykilhlutverki.

Læsisíðjur eru „það sem býr að baki“ þegar fólk les eða skrifar. Það eru hefðir, venjur, viðhorf og gildi sem einstaklingar búa yfir og liggja að baki ólíkum tegundum lesturs og ritunar en móta jafnframt og leiða einstaklinga í verki (Barton og Hamilton, 2000). Að baki sérhverjum læsisatburði liggja margvíslegar læsisíðjur sem hægt er að greina og nefna. Þessar íðjur tengjast gjarnan ákveðnum sviðum daglegs lífs. Sem dæmi má nefna að þær íðjur sem tengjast því að skrifa ritgerð í íslensku eru aðrar en þær sem tengjast því að halda persónulega dagbók. Í lífi og starfi skarast þessar íðjur á einn eða annan hátt og nýta einstaklingar gjarnan íðjur úr aðstæðum sem þeir þekkja til að takast á við nýjar aðstæður (Barton og Hamilton, 2005).

Skoðum nú hvernig þessar hugmyndir birtast í dæminu hér að framan. Viktoría, heyrnarlaus stúlka, er sterk í sínu móðurmáli, íslenska tákn málinu. Hún nýtir það til daglegra samskipta og til að dýpka þekkingu sína á ólíkum sviðum. Hún hefur góða trú á eigin getu og er óhrædd við að taka þátt í og bera ábyrgð á ýmiss konar verkefnum, bæði heima fyrir og í samfélagi heyrnarlausra. Íslenska rit málið er ein leið Viktoríu til að koma hugmyndum sínum á framfæri og eiga samskipti við hið heyrandi samfélag sem hún er hluti af. Mikilvægt er að hún nái góðum tókum á íslenska rit málinu til að auka eigið sjálfstæði og þátttöku í samfélagslegum ákvörðunum sem koma til með að hafa áhrif á líf hennar á einn eða annan hátt. Hvernig Viktoría nýtir tákn málið þegar hún les íslensku útgáfuna af sögunni sinni, og þau ólíku viðhorf sem birtast til íslenska tákn málsins annars vegar og íslenska rit málsins hins vegar, gefur vísbendingar um það hvernig

Viktoría nýtir og blandar saman læsisiðjum ólíkra menningarheima til að ná tökum á íslenska ritmálinu. Dæmi um læsisiðjur sem Viktoría nýtir í ritsmíðum sínum og liggja að baki þeim læsisatburði sem hér er til skoðunar eru hugstormun um viðfangsefni, að deila hugmyndum á íslenska táknmálinu, þýða hugmyndir úr íslenska táknmálinu yfir á íslenskt ritmál, nota ýmsar leiðir til að tjá og skrifa niður hugmyndir í mótun, finna íslensk orð sem geta fangað merkingu hennar, deila uppköstum, afmarka og ræða einstaka þætti ritsmíðar í ritunarferlinu, prófarkalesa eigin texta og lesa fullbúnar sögur á táknmáli fyrir samnemendur. Blendnar tilfinningar Viktoríu til þeirra tungumála sem hún nýtir í vinnu sinni og eru hluti af lífi hennar benda til þess að vinna með ritun snúist ekki bara um þá færni sem þarf til að setja hugmyndir í ritað mál, heldur snúist hún að miklu leyti um félagsmótun og sjálfsmyndarsmíð (e. *identity construction, identity making*). Þessi tengsl birtast í því hvernig einstaklingar ýmist skynja sig eða koma til með að sjá sig í tengslum við vinnu með tungumál og texta í mismunandi aðstæðum (McCarthy og Mojo, 2002).

Læsi og vald

Tengsl læsis og sjálfsmyndarsmíðar einstaklinga beina sjónum að því hvernig vald og valdatengsl eru samofin hugmyndum um læsi og undirliggjandi læsisiðjum (Gee, 1996; Street, 2001b). Fræðimenn sem skoða hugmyndir um læsi út frá félagsmenningarlegu sjónarhorni líta á læsi sem pólitískt ferli þar sem ráðandi samfélagshópar breiða út eigin heimssýn með undirliggjandi læsisiðjum og varpa um leið rýrð á læsisiðjur sem eru í mótsögn við þeirra eigin (Street, 2001b). Saga kennslu heyrnarlausra er gott dæmi um slíkt valdatafl. Þar hafa sjónarmið ólíkra hópa, heyrandi og heyrnarlausra, tekist á og mótað kennsluhætti og sjálfsmynd þessa nemendahóps (Brueggemann, 1999, 2004; Ladd, 2003; Valgerður Stefánsdóttir, 2009).

Heyrandi fólk hefur tilhneigingu til að líta á heyrnarleysi sem vöntun sem þurfi að laga (Lane, 1984). Í kennslu birtast þessar áherslur í kennsluháttum sem beinast að því að draga úr þeirri „vöntun“ sem einkennir heyrnarleysi. Nú á tímum sjáum við ef til vill fyrir okkur nemendur með heyrnartæki eða sem hafa undirgengist kuðungsígræðslu og þurfa sérstaka talþjálfun til að auka hljóðkerfisvitund og færni í íslensku talmáli. Ef horft er lengra aftur má sjá hversu átakanleg saga kennslu heyrnarlausra hefur verið. Allt frá árinu 1880 var heyrnarlausum bannað að nota táknmál í skólum í nær heila öld, jafnt í námi sem almennum samskiptum sín í milli (Lane, 1992). Þessi ákvörðun var tekin á alheimsráðstefnu kennara heyrnarlausra í Milanó. Ástæða hennar var að notkun táknmáls var talin koma í veg fyrir að nemendur legðu sig fram um að læra að tala raddmál sinnar þjóðar. Í kjölfarið var heyrnarlausum kennurum sagt upp störfum þannig að nemendur höfðu engar fullorðnar málfyrimyndir (Humphries, 2004). Nemendum var refsað ef þeir voru staðnir að því að nota hendur eða látbrigði til samskipta. Þá voru hendur þeirra ýmist bundnar fyrir aftan bak eða slegið á fingur þeirra. Kennsluhættir miðuðu að því að kenna nemendum að ná tökum á hinu talaða máli í stað kennslu í almennum fögum eins og stærðfræði, sögu, jarðfræði, eðlisfræði og erlendum tungumálum (Brueggemann, 1999, 2009; Humphries, 2004; Lane 1992). Ein kennsluaðferðin fólst til dæmis í því að kennarinn sat andspænis nemanda sínum, setti blað fyrir munninn til að tryggja að nemandinn gæti ekki lesið af vörum, og sagði síðan orð sem nemandinn átti að skrifa niður á blað. Þar sem heyrnarlausum var bannað að nota táknmál til náms og samskipta einangruðust þeir frá samfélaginu og sjálfsmynd þeirra var brotin niður í vonlausri baráttu við að ná tökum á tungumáli og menningarheimi sem þeir höfðu ýmist engan eða takmarkaðan aðgang að (Ladd, 2003; Lane, 1992).

Síðustu ár hafa hugmyndir heyrnarlausra um heyrnarleysi fengið meira vægi í umræðunni (Breivik, 2005; Brueggemann, 1999, 2009; Hauser, O'Hearn, McKee, Steider og Thew, 2010; Moores, 2010; Valente, 2011). Heyrnarlausir og talsmenn þeirra benda á að það sé ekki gagnlegt, jafnvel skaðlegt, að draga fram mynd af reynslu heyrnarlausra byggða á reynsluheimi heyrandi fólks (Lane, 1992). Sagan sýnir að það geti bæði haft neikvæðar afleiðingar fyrir sjálfsmynd heyrnarlausra og verið villandi þegar ákvarða á kennsluhætti fyrir þennan nemendahóp. Í bók sinni *The mask of benevolence*, sem í íslenskri þýðingu gæti heitið Gríma góðmennskunnar, útskýrir Lane (1992) þá tvöföldu skekkju sem felst í því að byggja kennslu heyrnarlausra á hugmyndum heyrandi fólks um heyrnarleysi. Fyrri skekkjan sem hann bendir á er hvernig hugmyndir heyrandi fólks um heyrnarleysi eru mótaðar út frá hugmyndum um einhvers konar „vöntun“. Þessi hugmynd leiði af sér undirstöður seinni skekkjunnar. Það er, á meðan einstaklingar sem eru heyrnarlausir halda áfram að mæta viðhorfum sem fela í sér hugmyndir heyrandi fólks um heyrnarleysi sem vöntun, þá fara þeir að samræma sig þessum viðhorfum í stað þess að þróa með sér eigin hugmyndir um hvað það merki að vera heyrnarlaus.

Hættan sem fylgir því að líta á heyrnarleysi sem vöntun, út frá hugmyndum heyrandi um hvað það merkir að vera heyrnarlaus, er margvísleg (Brueggemann, 1999; Lane, 1992). Í fyrsta lagi hættum við á það að kennarar sem vinna með þessum nemendahópi fallist á þessar hugmyndir og gangi til liðs við þá sem telja sig vera að „laga“ vandann, án þess að reyna að skilja það sjónarmið og þá reynslu sem nemendur búa yfir. Í öðru lagi verða hugmyndir um heyrnarleysi frá „góðviljuðu“ fólki sem telur sig vera að leysa vandann þær hugmyndir sem heyrnarlausir einstaklingar mæta þegar þeir reyna að skilja eigin reynslu sem heyrnarlausir einstaklingar. Þetta verða þær hugmyndir sem móta innri skilning þessa nemendahóps á því hverjir þeir eru, sem aftur hindrar að reynsla heyrnarlausra og þekking fái tækifæri til að birtast og öðlast sterkari og varanlegri merkingu (Breivik, 2005; Brueggemann, 2009).

Heyrnarlausir og fylgismenn þeirra hafa barist fyrir viðurkenningu sem byggist á skilningi heyrnarlausra sjálfra á því hverjir þeir eru (Brueggemann, 2009; Hauser o.fl., 2010; Ladd, 2003). Heyrnarleysi, segja þeir, er ein leið til að vera og upplifa heiminn. Þeir líta á sig sem málminnihlutahóp sem á sitt mál og sína menningu (Ladd, 2003). Þessi hópur hefur lagt áherslu á að efla sjálfsvitund og sjálfsvirðingu heyrnarlausra. Í kennslu birtast þessar hugmyndir í því að draga fram sterkar hliðar nemenda sem auðvelda þeim að þroskast og verða fjöltyngdir heyrnarlausir einstaklingar sem hafa aðgang að ólíkum menningarheimum (Wilcox, 2004). Á Íslandi hafa verið stigin mikilvæg skref í að tryggja heyrnarlausum nemendum aðstæður til að vaxa og dafna sem einstaklingar. Í Aðalnámskrá grunnskóla (1999) er bent á að samfélagið þurfi að skapa heyrnarlausum börnum aðstæður til að eignast sitt fyrsta mál, táknmálið, sem þau geti svo nýtt til að læra þjóðtunguna. Árið 2007 er settur inn sérstakur kafli í Aðalnámskrá grunnskóla (2007) sem fjallar um tvítyngis-kennslu heyrnarlausra. Þar er bæði lögð áhersla á að nemendur geti notað íslenska táknmálið og íslenska ritmálið jöfnum höndum og að unnið sé með viðhorf og framkomu þannig að skóla-samfélagið endurspegli það að málin séu jafn mikilvæg í lífi nemenda. Eitt mikilvægasta skrefið var þó tekið á Alþingi þann 27. maí 2011 þegar samþykkt var að íslenskt táknmál væri móðurmál þeirra sem þurfa að reiða sig á það til tjáningar og samskipta. Viðurkenning á íslenska táknmálinu sem móðurmáli heyrnarlausra er jafnframt viðurkenning á tilvist heyrnarlausra sem einstaklinga.

Að tengja hugmyndir um læsi valdi hefur afdrifaríkar afleiðingar í vinnu með lestur og ritun með börnum í ýmsum minnihlutahópum, þar með talin eru börn sem eiga íslenskt táknmál að móðurmáli. Þessir nemendahópar sækja oft skóla þar sem menning þeirra og heimssýn er ekki sýnileg. Strax í upphafi sitja þessir nemendur því ekki við sama borð og aðrir þegar kemur að lestrar- og ritunarkennslu. Fræðimenn á sviði lestrar- og ritunarkennslu heyrnarlausra benda á að rýna þurfi betur í viðhorf, gildi, viðmið og væntingar að baki kennsluaðferðum, og endurskapa þær á grunni þeirrar reynslu sem nemendur búa yfir (Brueggemann, 1999; Erting, 1992; Wilcox, 2004).

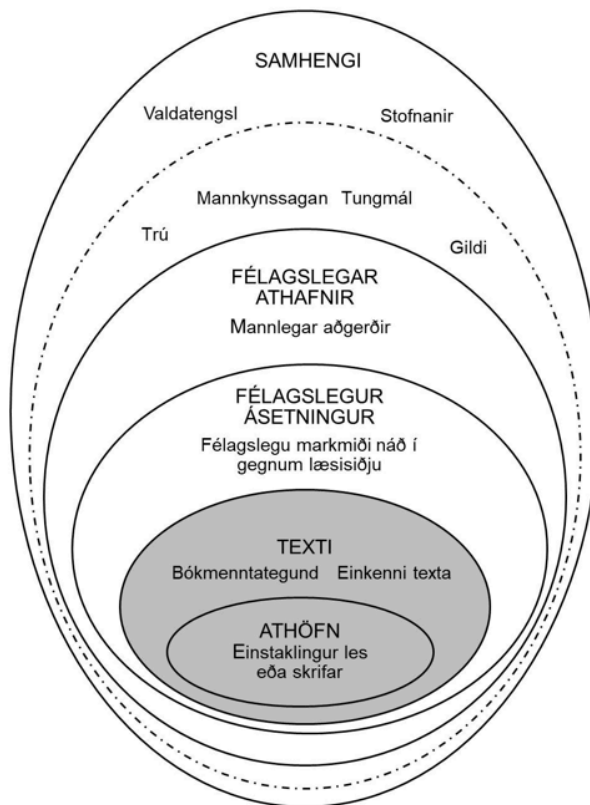
Í minni kennslu fór ég smám saman að greina vísbendingar um valdaójafnvægi. Þessar vísbendingar birtust meðal annars í líkamstjáningu nemenda; hvernig axlir hnigu, hvernig þeir drógu sig niður í sætin, hvernig þeir ranghvolfdi augunum þegar þeir áttu að takast á við ákveðin verkefni, og hvernig þeir, á köflum, hunsuðu útskýringar á verkefnum og samskipti tengd námsefni. Vísbendingar mátti einnig finna í orðum og spurningum eins og: þetta er leiðinlegt, af hverju þurfum við að gera þetta? þetta hjálpar mér ekki að skrifa rétta íslensku. Þann 23. október 2006 átti sér stað atvik í kennslu sem olli mér miklum heilabrotum og varð til þess að ég fór að rýna í dagbókarfærslur mínar úr skólalastarfinu í þeim tilgangi að skoða hvernig vald og valdatengsl hefðu áhrif á samskipti mín við nemendur og vinnu með lestur og ritun. Frá upphafi skólaárs hafði ég mætt mikilli andstöðu nemenda við þau verkefni sem ég lagði fyrir (Karen Rut Gísladóttir, 2011, 2014). Á þeim tíma túlkaði ég þessa andstöðu sem ábyrgðarleysi og óþekkt og vildi finna leiðir til að fá nemendur til að horfast í augu við afleiðingar þessarar hegðunar og taka ábyrgð á eigin námi. Ég hafði útbúið könnun til að láta nemendur meta vinnuframlag sitt í tímum. Könnunin samanstóð af spurningum sem nemendur áttu að svara skriflega. Í fyrri hluta könnunarinnar útskýrði ég spurningarnar á táknmáli. Nemendur gáfu mér lítið tóm til að útskýra og tók ég eftir hvernig Melkorka var að skoða eitthvert blað á meðan ég stóð og sagði þeim til hvers ég ætlaðist af þeim. Þegar ég benti henni á að fylgjast með sagðist hún vera að fylgjast með mér útundan sér. Hún kláraði fyrri hluta könnunarinnar. Ég gekk að henni og þegar ég benti henni á að horfa á mig á meðan ég útskýrði seinni hlutann sagði hún hneyksluð: „Ég er bara heyrnarlaus, ekki ólæs.“

„Ég er bara heyrnarlaus, ekki ólæs.“ Orðin voru sem blaut tuska í andlitið og bergmáluðu í huga mér næstu daga og vikur á eftir. Ég velti fyrir mér merkingunni sem fólst í þeim. Gat verið að at-

hafnir mínar og orð innan kennslustofunnar ýttu undir og viðhéldu þeim hugmyndum um vöntun heyrnarlausra nemenda sem ég hafði ekki aðeins ætlað að varast heldur einnig að hafa vakandi auga með og leggja mig fram um að breyta. Við ígrundun á orðum Melkorku og öðrum atvikum sem lýstu árekstrum við nemendur skynjaði ég breytingar á skilningi mínum á þeim fræðum sem ég var að lesa. Fræðin lýstu ekki lengur einhverjum fjarlægum veruleika heldur fjölluðu um þann veruleika sem var að finna innan kennslustofunnar. Sú vitundarvakning sem varð hjá mér við ígrundun og lestur fræðigreina gerði mér kleift að sjá sjálfa mig úr ákveðinni fjarlægð og þá um leið að horfast í augu við og átta mig á hver ég væri sem kennari. Ég áttaði mig á því að ég væri ekki sá kennari sem ég hafði ætlað mér að vera. Í stað þess að leitast við að byggja íslenskukennsluna á reynslu nemenda var ég í hlutverki kennara sem setti af stað vinnu í tengslum við lestur og ritun þar sem nemendur höfðu takmarkaða möguleika á að nýta þær læsisiðjur sem voru hluti af þeirra lífi. Þessi uppgötvun markaði tímamót í rannsóknarvinnu minni og kennslu. Ef ég ætlaði að ná árangri í að breyta kennsluháttum mínum í anda félagsmenningarlegra hugmynda um læsi þyrfti ég að læra að nýta fræðin mín til að þróa kennsluhætti sem gæfu rými fyrir reynslu og auðlindir nemenda.

Líkan af læsisatburði og læsisiðju

Gagnsemi félagsmenningarlegrar nálgunar á læsi felst í því að hún „víkkar sviðið“ þannig að við einblínum ekki lengur á heilann og mannshugann. Með þessa sýn á læsi að leiðarljósi förum við að taka betur eftir umhverfinu og menningunni sem er hluti af og fólgið í athöfnum, samskiptum og því samhengi sem nemendur lifa og hrærast í bæði innan og utan veggja skólans. Við förum að sjá skólafélaga sem starfssamfélag þar sem nemendur freista þess að skapa sjálfa sig með þeim verkfærum sem þar er að finna og með þeim læsisiðjum sem þeir geta nýtt sér við mismunandi aðstæður (Gee, 1996). Með því að skoða einstaka læsisatburði og undirliggjandi læsisiðjur, er hægt að einblína á ákveðnar aðstæður og finna út hvað er að gerast og rannsaka um leið þau gildi, viðhorf, væntingar og félagslegu tengsl sem hafa áhrif á og móta læsisatburðinn (Barton og Hamilton, 2000; Street, 1995). Með þetta í huga má skapa nemendum aðstæður sem styðja þá í námi og gera þeim kleift að þróa með sér jákvæða sjálfsmýnd í tengslum við ólík viðfangsefni.



Hugmyndir um læsisatburði og læsisiðjur eru notaðar til að skoða hvernig einstaklingar nota lestur og ritun í ólíkum félagslegum aðstæðum, bæði innan og utan skólakerfisins. Síðustu ár hafa fræðimenn sem nálgast læsi út frá félagsmenningarlegu sjónarhorni þróað líkan sem hægt er að nota til að rýna í læsisatburði og skoða undirliggjandi læsisiðjur á markvissan hátt (Perry, 2012; Purcell-Gates o.fl., 2011). Hugmynd þeirra er að með því að nota slíkt líkan til að skoða lestur og ritun í ólíku samhengi megi byggja upp þekkingu á því hvernig hægt sé að taka mið af félagslegu samhengi þvert á aðstæður. Líkan Purcell-Gates og félaga má sjá á mynd 1.

Gráa svæðið á myndinni stendur fyrir einhvern læsisatburð þar sem hægt er að fylgjast með ákveðnum einstaklingi eða einstaklingum við lestur eða ritun. Athygli þess sem fylgist með byrjar iðulega í innsta hringnum, á athöfninni, eða hjá einstaklingnum sem les eða skrifar. Frá einstaklingnum færast athyglin yfir á næsta lag, textann sem hann vinnur með. Þessi tvö svæði tákna sýnilega athöfn, læsisat-

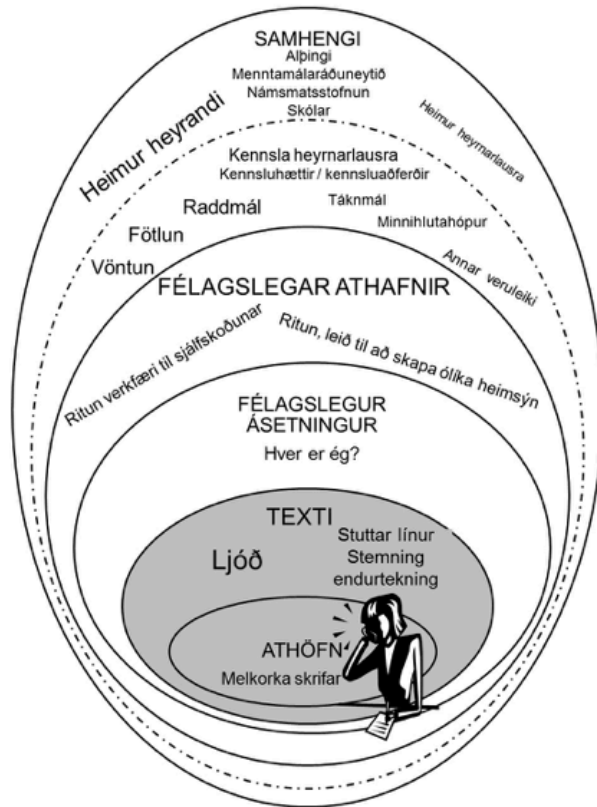
Mynd 1. Líkan Purcell-Gates og félaga til að skýra hugmyndir um læsi sem félagslega iðju.

burð, nokkuð sem utanaðkomandi aðili getur fylgst með. Hvíta svæðið sem umlykur atburðinn táknar það sem liggur að baki honum, læsisiðjurnar. Eins og sjá má skipta Purcell-Gates o.fl. (2011) læsisiðjunum í þrjú lög, sem hvert um sig sýnir hvernig má rýna í læsisiðjur að baki læs-
isatburðum út frá ólíkum sjónarhornum. Ef við horfum á innsta lag hvíta svæðisins, félagslegan ásetning, vakna spurningar um tilgang einstaklingsins með vinnu sinni með texta. Af hverju er einstaklingurinn að vinna með þennan texta? Mun hann á einhvern hátt vaxa og dafna sem einstaklingur við þessa vinnu, eða er hann bara að vinna með þennan texta af því að hann á að vinna með hann? Frá þessu lagi færast áherslan yfir á næsta lag – að skoða tengsl læsifatburðarins við félagslegar athafnir. Hvernig undirbýr vinnan með textann nemendur til aðgerða og þátttöku í eigin lífi? Í lífinu þarna úti? Hér er hægt að skoða hvers konar athafnir, samskipti og aðstæður felast í þessari vinnu. Í ysta laginu er atburðurinn settur í pólitískt samhengi. Hér gefast tækifæri til að skoða hvernig vald og valdatengsl búa að baki þeim athöfnum, samskiptum og aðstæðum sem við búum nemendum til náms innan veggja skólans. Hér vakna spurningar um það hvernig ólík menning, tungumál, trúarbrögð og gildismat birtist í umhverfi nemenda og mótar það. Hvaða menning, heimssýn eða gildismat er ráðandi? Hvaða menning, heimssýn eða gildismat er jaðarsett? Hvaða væntingar gerir umhverfið til einstaklingsins? Hvað þarf hann að gera eða hvernig þarf hann að vera til að mæta væntingum samfélagsins á ólíkum sviðum? Hvernig styður eða hindrar samfélagið einstaklinga í að vaxa og dafna á eigin forsendum, út frá því hverjir þeir eru og hverjir þeir vilja verða sem þegnar þessa þjóðfélags? Þetta eru stórar spurningar og við þeim er ekkert einhlítt svar. Í kaflanum hér á eftir rýni ég í atburð úr eigin kennslu og lýsi undirliggjandi læsisiðjum til að sýna hvernig vinna af þessu tagi gefur kost á að skoða félagslegt samhengi, tilgang og tengsl einstaklinga í vinnu með texta, um leið og unnið er að því að byggja upp þá færni sem þarf til að geta lesið og skrifað.

Að skoða læsifatburð og undirliggjandi læsisiðjur: Dæmi úr skólastarfi

Dæmið sem ég tek er frá þeim tíma sem ég starfaði sem íslenskukennari heyrnarláusra nemenda á unglingastigi. Ég hafði einsett mér að byggja kennsluna á læsisiðjum nemenda. Það var flóknara verkefni en mig hafði óráð fyrir. Skapandi skrif eða frjáls ritun var ein af þeim leiðum sem reyndust vel til að skapa rými fyrir læsisiðjur nemenda. Með skapandi skrifum fá nemendur tækifæri til að nýta þá þekkingu og reynslu sem þeir búa yfir til að finna og þróa eigin rödd út frá viðfangsefnum sem þeir vilja takast á við í ritunarverkefnum sínum. Vinna af þessu tagi, þar sem nemendur eru við stjórnvölinn, gefur kennurum tækifæri til að kynnast þeim hverjum fyrir sig og vega og meta hvað þarf til að efla málvitund og textasmíð hvers og eins í gegnum ritunarferlið. Skapandi skrif gefa líka möguleika á að skoða hvernig persónuleg reynsla mótast af félagsmenningarlegu samfélagi einstaklinga (Kamler og Fine, 2001). Með markvissri vinnu með texta nemenda er hægt að hjálpa þeim að sjá hvernig félagsmenningarlegir þættir hafa mótað hugmyndir þeirra um það hverjir þeir eru og hvernig þeir skynja umhverfi sitt (Kamler og Fine, 2001).

Þegar ég tók að breyta kennsluháttum mínum lagði ég mikla vinnu og alúð í að skapa nemendum aðstæður þar sem þeir höfðu val um þau ritunarverkefni sem þeir tóku sér fyrir hendur. Í dæminu sem ég tek hér fylgjumst við með Melkorku, nemanda í 10. bekk, skrifa ljóð. Ástæða þess að ég vel þetta dæmi er að það sýnir hvernig skapandi skrif gefa nemendum tækifæri til að draga fram og rýna í þá þræði sem móta sjálfsskilning þeirra. Ég skoða þetta dæmi út frá líkani Purcell-Gates o.fl. (2011) um læsifatburði og læsisiðjur sem lýst var hér að framan. Á eftirfarandi mynd hef ég sett atburðinn sem ég tek til skoðunar inn í líkanið og sett nafn á undirliggjandi þætti sem kunna að hafa þar áhrif.



Í þessum atburði fylgjumst við með Melkorku við skriftir (athöfn). Hún er að skrifa handrit að leikriti um Emilíu, heyrnarlausu stúlku. Í leikritinu lætur hún Emilíu skrifa ljóð (texti). Hér sjáum við ljóðið sem hún lætur Emilíu skrifa.

ég hef líkama

ég hef andlit

ég hef handlegg

ég hef fætur

ég hef fingur

ég hef tær

ég hef augu

ég hef munn

ég hef eyru ... eða tjaa

jú ég hef eyru

en ég heyri ekki

þannig að er ég með eyru, eða hvað?

(Melkorka, 10. bekk)

Þetta er allt sýnilegur atburður. Þessu getum við fylgst með. Færum okkur yfir á hvíta svæðið sem umlykur það gráa. Þá vakna spurningar um það af hverju Melkorka er að fást við þennan texta. Hver er hinn félagslegi ásetningur á bak við skrifin? Hvað liggur að baki gjörðum og athöfnum Melkorku í þessari vinnu? Þar vakna enn fremur spurningar um þær félagslegu athafnir sem Melkorka nýtir til að ná fram ásetningi sínum. Hvaða leiðir nýtir Melkorka í vinnu sinni? Að lokum vakna spurningar um samhengi skrifanna. Hvernig tengist þessi vinna með textann lífinu þarna úti? Hvernig tengist ljóðagerðin þeirri samfélagslegu stöðu sem Melkorka finnur sig í? Hvernig undirbýr sú staða Melkorku eða gefur henni tækifæri til að lifa í samræmi við eigin drauma?

Þegar horft er á félagslegan ásetning á bak við skrif Melkorku má sjá hvernig hún nýtir rýmið sem skapandi skrif færa henni til að kanna, með því að semja ljóð, hver sögupersóna hennar er sem manneskja, heyrnarlaus stúlka, sem lifir og hrærist í hinu ráðandi, heyrandi samfélagi. Ritunin, hin félagslega athöfn, verður hér bæði verkfæri til sjálfskoðunar og leið til að rýna í það hvernig félagsmenningarlegir kraftar samfélagsins móta hugmyndir tengdar heyrnarleysi, sem aftur hafa áhrif á það hvernig einstaklingar sem ekki heyra, eða hafa skerta heyrn, upplifa sig.

Til að skilja skrif Melkorku er mikilvægt að setja þau í víðara samhengi. Saga kennslu heyrnarlausra, þar sem hugmyndir heyrandi og heyrnarlausra um heyrnarleysi hafa tekist á og mótað kennsluhætti og kennsluaðferðir, einkennist af fordómum og kúgun. Í hartnær heila öld var megináherslan í menntun heyrnarlausra lögð á talkennslu og varalestur á kostnað kennslu í almennum fögum (Brueggemann, 1999, 2009; Humphries, 2004). Hörð refsing lá við notkun tákn málsins eins og sagt var frá hér að framan. Þar sem heyrnarlausum var meinað að nota tákn málið til tjáskipta einangruðust þeir frá samfélaginu og sjálfsmýnd þeirra var brotin niður í vonlausri baráttu við að ná tökum á tungumáli og menningarheimi sem þeir höfðu takmarkaðan aðgang að.

Þegar við skoðum ljóðagerð Melkorku í þessu samhengi fer hún að taka á sig nýja mynd. Melkorka er ekki aðeins að reyna að átta sig á hver sögupersóna hennar er sem heyrnarlaus manneskja í þeirri vinnu sem hún tekur sér fyrir hendur. Ljóðið gefur sterkar vísbendingar um að Mel-

korka fái með ljóðagerðinni tækifæri til að takast á við og setja í orð ólík samfélagsleg viðhorf til heyrnarleysis sem hafa áhrif á skilning hennar á því hver sögupersóna hennar er, jafnvel hún sjálf, og hver hún geti orðið í þessu samfélagi sem heyrnarlaus einstaklingur. Í viðleitni Melkorku til að vinna með ólík viðhorf til heyrnarleysis sjáum við hvernig hún lætur Emilíu nota eigin skynfæri til að bera sig saman við fólk sem hún sér í kringum sig. Það sem er þýðingarmikið í þessu samhengi er ekki það að Melkorka láti Emilíu draga athygli að þeirri staðreynd að hún heyri ekki heldur að hún láti hana efast um hvort hún hafi eyru. Hvernig Melkorka lætur Emilíu efast um tilvist eyrna sinna gefur vísbendingar um að Melkorka fái bein og óbein skilaboð um að heyrnarleysi sé eitthvað sem þurfi að laga. Í læsisatburðinum sjáum við þannig hvernig Melkorka notar skrifin til að draga fram ólík viðhorf til heyrnarleysis og átta sig þannig betur á því hver hún er, og hver hún getur orðið sem heyrnarlaus einstaklingur. Hún notar ritunina sem leið til að efast um ráðandi heimssýn og sá fræjum að nýrri sýn sem gefur henni, og öðrum einstaklingum sem eru heyrnarlausir, færi á að vera þeir sem þeir eru í þessum heimi.

Þetta var dæmið um Melkorku og hvernig hugmyndir um læsi sem félagslega iðju hvöttu mig áfram í að reyna að skilja þá ólíku þætti sem hafa áhrif á líf hennar, sem og annarra nemenda sem eru heyrnarlausir, og móta skilning þeirra á því hverjir þeir eru. Í skólum landsins eru ólíkir nemendur með margvíslega reynslu og bakgrunn sem eru allir á leið út í lífið. Félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi beina athygli að því að til að efla nemendur þurfum við að þjálfra meira en ákveðna lestrarhæfni eða lestrarfærni. Vinna með læsi snýst ekki síður um það hvernig við nálgumst nemendur. Til að skapa nemendum merkingarbærar aðstæður til náms þurfum við, kennarar og fagfólk á öllum skólastigum, að leggja okkur fram um að vinna út frá forsendum nemenda. Við þurfum að átta okkur á því hvað nemendur vita, hver bakgrunnur þeirra er, hvaða reynslu þeir koma með inn í kennslustofuna, hvar áhugi þeirra liggur og hvert þeir stefna. Hugmyndir um læsi sem félagslega iðju hjálpa okkur að gera sýnilegar þær félagslegu forsendur sem liggja að baki ólíkum gerðum af textum. Ef við leggjum okkur fram um að skilja og skapa rými þar sem nemendur geta tekist á við forsendurnar að baki ólíkum textategundum, þá opnast nemendum möguleikar á að nálgast viðfangsefni út frá eigin reynslu og menningu og móta verkefni sem þeir hafa áhuga á að takast á við. Með vinnu af þessu tagi minnkum við líkurnar á að nemendur séu bara að lesa og skrifa til að lesa og skrifa. Þess í stað lesa þeir og skrifa til að skapa merkingu út frá eigin forsendum.

Niðurlag

Hefðin kennir okkur að hugsa um læsi sem færni sem einstaklingar hafa eða búa yfir og geta tekið með sér frá einum stað til annars. Samkvæmt þessum skilningi verða sumir góðir í að lesa texta en aðrir ekki og sumir góðir í að skrifa texta en aðrir ekki. Þetta er undir einstaklingnum komið. Ekki er lítið til þess að aðstæður eða samhengi skipti máli. Undanfarna áratugi hefur þessi skilningur á læsi mátt sæta vaxandi gagnrýni, ekki síst frá fræðimönnum sem nálgast læsi á félagsmenningarlegan hátt. Þeir benda á að þegar einstaklingur les eða skrifar er hann ekki bara að „lesa“ eða „skrifa“. Lestur snýst ekki bara um að afkóða tákn. Hann snýst líka um skilning, að skilja það sem maður les, ljá því merkingu. Og skilningurinn markast ekki bara af færni eða gáfum heldur líka, og ekki síður, af reynslu þess sem les og þeim orðaforða og þeirri málvitund sem hann hefur ræktað með sér með samskiptum við annað fólk. Með öðrum orðum, lestur er, ef vel er að gáð, flókin félagsleg iðja þar sem margir þættir koma við sögu. Hið sama má segja um ritun. Þegar maður skrifar er maður alla jafnan að skrifa eitthvað í ákveðnum tilgangi við ákveðnar aðstæður sem setja mark sitt á skrifin. Út frá þessu sjónarhorni taka bæði lestur og skrif á sig nýja mynd: Að læra að lesa og læra að skrifa snýst ekki bara um að tileinka sér ákveðna færni heldur líka, og ekki síður, að tileinka sér menningarleg verðmæti sem fyrri kynslóðir hafa skapað og nýta þau til góðra verka en líka til að skapa sjálfan sig. Lestur og ritun taka á sig mynd félagsmótunar og sjálfsmyndarsmíðar. Dæmin sem ég hef tekið hér að framan, frásagnir mínar af skrifum Viktoríu og Melkorku, renna stoðum undir þetta sjónarmið. Viktoría hefur notað ritun frá unga aldri til að koma hugmyndum sínum á framfæri og hefur verið meðvituð um, að sögn móður hennar, að hún sé að skrifa fyrir aðra og vill því skrifa „réttu“ íslensku. Melkorka skrifar ljóð þar sem birtast ólík viðhorf til heyrnarleysis sem aftur gefa tækifæri til að rýna í og breyta því hvernig samfélagið hefur áhrif á skilning okkar á því hver við erum. Þessi dæmi sýna hversu gagnlegt það getur verið fyrir kennara að rýna í eigin kennsluhætti út frá hugmyndum um læsi sem félagslega iðju. Þær beina sjónum að því að nemendur eru ekki bara að læra að lesa og skrifa. Þeir eru að leitast við að ná áttum í flóknu samfélagi.

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla 1999: Íslenska /1999.

Aðalnámskrá grunnskóla 2007: Íslenska /2007.

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011.

Barton, D., og Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Í D. Barton, M. Hamilton og R. Ivanič (ritstjórar), *Situated literacies: Reading and writing in context* (bls. 7–15). London og New York: Routledge.

Barton, D., og Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. Í D. Barton og K. Tusting (ritstjórar), *Beyond communities of practice: Language, power and social context* (bls. 14–35). New York: Cambridge University Press.

Brevik, J. K. (2005). *Deaf identities in the making: Local lives, transnational connections*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Brueggemann, B. J. (1999). *Lend me your ear: Rhetorical constructions of deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Brueggemann, B. J. (2004). Introduction: Reframing deaf people's literacy. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 1–26). Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Brueggemann, B. J. (2009). *Deaf subjects: Between identities and places*. New York: New York University.

Erting, C. J. (1992). Deafness & literacy: Why can't Sam read? *Sign language studies*, 75(spring), 97–112.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2. útgáfa). New York: Routledge Falmer.

Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. Í D. Barton, M. Hamilton og R. Ivanič (ritstjórar), *Situated literacies: Reading and writing in context* (bls. 180–196). London: Routledge.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.

Gee, J. P., Hull, G., og Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Sydney: Allen og Unwin Pty Ltd.

Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. Í N. Hughes og I. Schwab (ritstjórar) *Teaching adult literacy: principles and practice* (bls. 7–27). New York: Open University Press.

Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A., og Thew, D. (2010). *Deaf epistemology: Deafhood and deafness*. *American annals of the deaf*, 154(5), 486–496.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and works in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Hull, G., og Schultz, K. (2002). Connecting schools with out-of-school worlds: Insights from recent research on literacy in non-school settings. Í G. Hull og K. Schultz (ritstjórar) *School's out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice* (bls. 32–57). New York: Teachers college press.

Humphries, T. (2004). The modern self: Indigenous practices and educational imperatives. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: cultural and contextual perspectives* (bls. 29–46). Washington D.C.: Gallaudet University.

- Kamler, B., og Fine, M. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. Albany: State University of New York.
- Karen Rut Gísladóttir. (2011). "I am Deaf, not illiterate": A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Karen Rut Gísladóttir. (2014). Tjaa, I do have ears, but I do not hear: *New literacy studies and the awakening of a hearing teacher*. *Studying teacher education*, 10(2), 179–194.
- Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2015). Confronting the hearing teacher in deaf education: Critical friends in self-study. Í K. Pithouse-Morgan og A. P. Samaras (ritstjórar), *Polyvocal professional learning through self-study research* (bls. 57–73). Boston: Sense publisher.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears*. New York: Vintage Books.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- McCarthy, S. J., og Mojo, B. (2002). *Identity matters*. *Reading research quarterly*, 37(2), 228–238.
- Moore, D. F. (2010). Epistemology, deafness, learning, and teaching. *American annals of the deaf*, 154(5), 447–455.
- Ormerod, F., og Ivanič, R. (2000). Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. Í D. Barton og K. Tusting (ritstjórar), *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? – A Critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of language & literacy education*, 8(1), 51–71.
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H. og Briseño, A. (2011). Analyzing literacy practice: grounded theory to model. *Research in the teaching of English*, 45(4), 439–458.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Street, B. V. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. Í M. Martin-Jones og K. Jones (ritstjórar), *Multilingual literacies* (bls. 17–30). London og New York: Routledge.
- Street, B. V. (2001a). The new literacy studies. Í E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll og M. Rose (Ritstj.), *Literacy: A critical sourcebook* (bls. 430–442). Boston og New York: Bedford/St. Martins.
- Street, B. V. (2001b). Introduction. Í B. V. Street (ritstjóri), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (bls. 1–17). London og New York: Routledge.
- Street, J. C., og Street, B. V. (1991). *The schooling of literacy*. London: Sage.
- Valente, J. M. (2011). *d/Deaf and d/Dumb: A portrait of a deaf kid as a young superhero*. New York: Peter Lang.

Valgerður Stefánsdóttir. (2009). Um stefnur í kennslu heyrnarlausra og um stöðu íslenska tákn málsins. Í Róbert R. Spanó, Jón Friðrik Sigurðsson, Ragnhildur Bjarnadóttir, Sigrún Júlíusdóttir, og Þuríður B. Sigurjónsdóttir (ritstjórar) *Skýrsla nefndar samkvæmt lögum nr. 26/2007: Áfangaskýrsla nr. 1: Könnun á starfsemi Heyrnleysingaskólans 1974–1992, vistheimilisins Kumbaravogs 1965-1984, og skólaheimilisins Bjargs 1965-1967* (Fylgiskjal nr. 2). Reykjavík: Forsætisráðuneytið.

Wilcox, S. (2004). Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in deaf education. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 157–191). Washington, D.C.: Gallaudet University.

Um höfund

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) er lektor í kennslufræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í íslensku með táknmál sem aukagrein árið 1998, prófi í uppeldis- og kennslufræðum árið 2000, M.Paed í íslensku og kennslufræði árið 2001, meistaraþrófi í læsisfræðum frá Wisconsin-háskóla í Bandaríkjunum 2005 og doktorsþrófi frá Háskóla Íslands árið 2011. Rannsóknir hennar beinast að félagsmenningarlegum skilningi á tungumáli og læsi, fjölmenningu og þróun kennara í starfi. Rannsóknaraðferðir eru eigindlegar og starfendamíðaðar.

Efnisorð

Læsi, félagsleg iðja, læsisatburður, læsisiðja, ritun, kennsla heyrnarlausra.

About the author

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) is an Assistant Professor in the School of Education at the University of Iceland. Her research interests are in sociocultural understanding of language and literacy teaching and learning, multicultural education and teachers' professional development. She completed her BA in Icelandic with a minor in Sign Language Studies in 1998 and a postgraduate teaching certificate diploma in 2000, M.Paed in Icelandic and pedagogy in 2001, MS in literacy studies at the University of Wisconsin-Madison in 2005, and a PhD in educational studies with a special focus on literacy education in 2011. Her research methodology is qualitative and teacher research/self-study oriented.

Key words

Literacy, social practice, literacy events, literacy practice, writing, deaf education.



Karen Rut Gísladóttir. (2017).

Læsi sem félagsleg iðja: Dæmi úr íslenskukennslu heyrnarlausra.

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/18.pdf>