

# Kroppen läser och skriver? Läsningens och skrivandets kroppslighet i lju- set av Merleau-Pontys kroppsfilosofi

*Cecilia Nielsen*

Reading and writing have been investigated from different perspectives. Depending on the perspective adopted, some aspects of the phenomena have become visible, while others have been ignored. One of these seldom highlighted aspects is the *lived body*, learning to read and write. In this article, I explore the phenomenological aspects of reading and writing. What do we see when we consider our embodied existence? Merleau-Ponty believes that man is an indivisible whole; the mind can neither be understood without the body, nor the body without the mind. What then are the consequences for our understanding of reading and writing when, in addition to aspects of skill, meta-cognition and learning in practice, account is also taken of the fact that we are lived bodies, situated in time and space? The findings from my doctoral thesis (Nielsen, 2005) serve to illustrate the discussion. Narratives from people with reading and writing difficulties show that the encounters with sign, words and text are a *bodily encounter*, as well as a mental one, facilitated by means of perception and motor activity. They also show that *own time* and *personal space* are important aspects of learning to read and write.

Keywords: reading and writing, literacy learning, lived body, lifeworld, lived time and space

Cecilia Nielsen, senior lecturer, Department of Social and Behavioural Studies, University West, Trollhättan  
[cecilia.nielsen@hv.se](mailto:cecilia.nielsen@hv.se)

En observation i en förstaklass får utgöra bakgrund till det resonemang som förs i denna artikel. I fokus för observationen är barns skriftspråkslärande, och i den situation som här återges är det pojken Svens strävan med dag-

boksskivande som utgör temat.<sup>1</sup>

Skoldagen närmar sig sitt slut och det är dags för barnen att ta fram sina dagböcker och skriva om något de gjort eller varit med om under dagen. De antecknar först dagens datum och sedan skriver de, var för sig, något som de speciellt kommer ihåg. Sven berättar för mig att han ofta får hjälp av Susanne (läraren) när han ska skriva dagbok, men denna dag vill han försöka själv. Susanne har satt sig vid samma bord som Sven, en bit ifrån honom, och de barn som vill visa något eller behöver hjälp får komma dit och prata med henne. Sven klarar att koncentrera sig på sitt skrivande en lång stund. Han ljudar tyst, men läpparna rör sig, blicken är riktad mot skrivboken med de ljusblå linjerna där bokstäverna ska stå och fingrarna håller hårt om penngreppet (den lilla plastbit runt pennan som gör hans grepp stadigare). Han formar bokstäver och siffror noggrant, en efter en, och skriver dem precis på raden. Det tar lång tid och kostar honom åtskillig möda, men det blir mycket prydligt. Då och då släpper han koncentrationen och tittar på kamraterna men fortsätter sedan att skriva själv.

Han skriver ”**Måndag 19/3 Idag har jag**” Efter det verkar det som om han inte kommer längre. Då vänder sig Susanne mot honom och säger att han har skrivit jättebra och att han klarar att skriva själv. Sedan frågar hon vad han hade tänkt skriva.

-Idag har jag gjort en damm, säger Sven.

Susanne frågar hur ”gjort” börjar och Sven ljudar och börjar skriva. Efter halva ordet suddar han, men Susanne är snabbt där och säger att det är bra, det som han har skrivit och Sven tar tag i skrivandet igen. Och nu skriver han klart: ”**Idag har jag jord en dam.**” Sven får beröm av Susanne och ser belåten ut. (Observation 13/10 2007. Årskurs 1, Spångens skola)

Den episod som beskrivits här ovan är på inget sätt unik. De flesta lärare i skolans tidigare år kan lätt känna igen en lite osäker och långsam elev som ändå strävar att göra sitt bästa och de har kanske på samma sätt som Susanne sett till att finnas till hands utan att tränga sig på och ge onödig hjälp. I sådana här vardagliga situationer är det emellertid möjligt att utforska det som kan tyckas självklart men inte alltid uppmärksammas, nämligen de grundläggande villkoren för vår existens. När ett barns lärande inte följer de vanli-

---

<sup>1</sup> Alla namn är fingerade

ga spåren, när oväntade svårigheter dyker upp, när de beprövade metoderna inte fungerar kan vi plötsligt bli varse andra sätt att lära och andra sätt att förstå sitt liv än de vi själva vanligen ser. Det som fokuseras i denna artikel är vårt kroppsliga vara-i-världen eller, med ett uttryck lånat från den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), vår levda kropp.

I observationen framträder både barn och lärare som odelbara helheter, där tanke och handling, känsla och vilja inte på ett meningsfullt sätt kan åtskiljas. Svens lärande äger rum i ett samspel mellan tanke och förståelse, perception och motorik, kontext och självbild. Susannes agerande har sin grund i hennes förståelse av Sven som lärande person, en förståelse som tar sig synliga och hörbara uttryck. Denna syn på människan som en odelbar helhet formulerar Merleau-Ponty som att:

medvetandets liv – ett kunskapsliv, driftsliv eller perceptuellt liv – bärs av en ”intentionell båge” som kring oss kastar vår förflutna tid, vår framtid, vår mänskliga omgivning, vår fysiska situation, vår ideologiska situation, vår moraliska situation, eller som snarare gör att vi är situerade under alla dessa förhållanden. Det är denna intentionella båge som utgör sinnenas enhet, sinnenas och intelligensens enhet, känslighetens och motorikens enhet. (1999, s. 97-98)

Vårt kroppsliga vara-i-världen innefattar alltså många olika aspekter. I det vardagliga livet bildar dessa aspekter en helhet, där delarna visserligen kan analyseras för sig, men inte förstås utan sitt sammanhang. Svens vilja att skriva och klara sig själv tar sig kroppsliga uttryck i att han orkar koncentrera sig en lång stund på uppgiften. Det han vill berätta, det som finns i hans tankar, är något som han tillverkat under dagen. Ännu så länge måste erfarenheten först formuleras i ord som uttalas högt, så att han kan lyssna till dem och koda in ljuden till bokstäver som kan sammanfogas till ord och nedtecknas i skrivboken med prydliga bokstäver. Präntandet kostar honom stor möda, men tack vare penngreppet ligger pennan stadigt i hans hand; erfandet, tanken, perceptionen och motoriken är alla lika nödvändiga och de samverkar genom hela processen. Kamraterna runt bordet, som synbarligen alla håller på att skriva i sina dagböcker på samma sätt som Sven, visar genom deltagandet i denna gemensamma praktik hur man gör när man skriver dagbok. Susannes rent kroppsliga närhet innebär att hjälp finns till hands om Sven behöver det och medför säkerligen att han känner hennes tysta stöd. Och Susanne kan direkt, från den plats där hon sitter, se när Sven tappar självförtroendet och inte klarar av att komma vidare. Då ger hon honom först

bekräftelse på att han kan, och hjälper honom sedan att formulera sig, lyssna, ljuda och fortsätta skrivandet.

Syftet med denna artikel är alltså att undersöka vad det innebär för läsningen, skrivandet och skriftspråkslärandet att vår tillvaro är kroppslig. Artikeln ska snarast uppfattas som ett strövtåg i skriftspråklighetens värld, där utgångspunkten för resonemanget tas i livsvärldsfenomenologin med särskild hänvisning till Merleau-Ponty (1962, 1999). De exempel som anförs som illustration till det förda resonemanget är hämtade, från två källor. Den ena källan är min avhandlingsstudie (Nielsen, 2005), där nio personer med stora läs- och skrivsvårigheter fått komma till tals och ur ett inifrån-perspektiv berätta om sin strävan att övervinna svårigheterna. Den andra är en pågående, ännu opublicerad, studie av lärares arbete med barns skriftspråsutveckling i skolans tidigare år.<sup>2</sup> Båda studierna är gjorda med en livsvärldsfenomenologisk ansats. De aspekter av livsvärldsansatsen som kommer till bruk i denna artikel presenteras nedan under rubriken En levd kropp i en levd värld och Mötet mellan människa och skrift.

## **Lärande och kropp i praktik, forskning och styrdokument**

Lärare som arbetar med framför allt yngre barn eller tonåringar är ofta mycket medvetna om barnens kroppsliga vara liksom nödvändigheten av att uppmärksamma motorik och perception. I samband med skriftspråkslärandet kan det exempelvis handla om pennfattning, skrivställning, att uppfatta språkljud, hur ljuset faller, hur man skapar inbjudande platser för läsning och skrivning, ensam eller tillsammans och så vidare. Trots denna självklara praxismedvetenhet hos lärare har läs- och skrivforskningen inte sysslat mycket med aspekter av literacy som berör kroppsligheten, alltså perceptionen som vårt sätt att förstå världen och motoriken som vårt sätt att uttrycka denna förståelse. Håkan Larsson och Birgitta Fagrell (2010) påpekar att kroppen antingen har varit osynlig i den pedagogiska forskningen fram till nu, eller att den har ”degraderats till en objektkropp som måste disciplineras för att lärande ska komma till stånd” (s. 198). När problem har uppstått, när barn inte lärt som de förväntats göra, har man således ofta vänt sig till medi-

---

<sup>2</sup> Delar av studien har presenterats vid NFPFs/NERA's konferenser i Köpenhamn 2008 (The reading teacher in the classroom) och i Malmö 2010 (Excellent literacy teachers in early school years). Båda presentationerna fokuserade lärarens pedagogiska tänkande och handlande men inte explicit den levda kroppen.

cinsk eller psykologisk forskning och sökt förklaringar till svårigheterna i brister hos den fysiska kroppen. Till exempel har biologiska och neurologiska aspekter fått förklara en lång rad inlärningsproblem. Kroppen har i dessa undersökningar snarare uppfattats som objekt än som subjekt.

Mycket kortfattat och översiktligt vill jag här hänvisa till tre perspektiv som alla haft stort inflytande på läs- och skrivforskningen och reflektera över hur kroppen framträder inom dem. Med ett behavioristiskt perspektiv uppfattas skriftspråklighet som enkelt mätbara färdigheter; antingen kan man läsa eller kan man det inte, antingen kan man stava eller kan man det inte. Läsnings och skrivande uppfattas som ett inlärt beteende, en teknik. Lärarens uppgift är att visa hur man gör när man läser eller skriver och sedan låta eleven öva. Uppgifternas svårighetsgrad ökas successivt allteftersom eleven lär sig behärska de enklare färdigheterna. Genom övning och belöning, till exempel beröm, befästs färdigheterna (Svensson, 1998; Nielsen, 2008 ). Varken kroppen som fysiskt objekt eller som levd kropp är synliga och lärandet beskrivs i termer av stimulus och respons (Bengtsson, 1988).

Ur ett kognitivt perspektiv betonas förståelsen och tanken, både förståelsen för hur skriftspråket är konstruerat, i vår kultur alltså den alfabetiska koden, och förståelsen av det lästa eller tanken bakom det skrivna. Lärarens uppgift är att hjälpa eleverna att upptäcka den skriftspråkliga koden men även att förstå vad de upptäckt, det vill säga både förståelse och metaförståelse. Avkodningen av texten underlättas också av läsarens förståelse av innehållet i det lästa, både av den förförståelse han eller hon har när läsningen börjar och den förståelse som byggs upp allt eftersom under läsningen (Hagtvet, 1990; Høien & Lundberg, 1999; Frost, 2001; Allard m.fl., 2002). Också inom detta perspektiv är kroppen osynlig, lärande handlar om tänkande.

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv framhålls lärandets sociala natur (Vygotskij, 2001; Säljö, 2000). Vi lär tillsammans i interaktion med varandra och lärandet är situerat, det äger rum i olika praktiker. Att lära sig läsa och skriva kan liknas vid att bli medlem i *de läsandes och skrivandes förening* (Smith, 2000), en förening med många sektioner där det ställs olika krav på läsningen och skrivandet, och där anpassningen och utvecklingen kan vara tidskrävande och mödosam. Lärarens uppgift är att skapa stödstrukturer för elevernas lärande, till exempel genom ett tydligt strukturerat samarbete mellan eleverna, tydliga uppgifter och personlig handledning, ”scaffolding” (Dysthe, 1996). Inom detta perspektiv intresserar man sig för fenomen som praxisgemenskap och kommunikation, i vilka kroppen är im-

plicit delaktig, men det är inte kroppen som står i centrum utan snarast det som händer mellan människor när de lär.

Det finns uppenbarligen inte bara *en* (i forskningen) osynlig eller synlig kropp att förhålla sig till, utan också olika uppfattningar om kroppen och dess betydelse för lärandet. Frågan är då hur skolans styrdokument beskriver kroppen och vilken betydelse den tillskrivs. Larsson och Fagrell (2010) har analyserat grundskolans läroplaner från Lgr62 till och med Lpo94 med avseende på hur kroppen skrivs fram för lärande och undervisning. De sammanfattar hur synen har förändrats under de decennier som grundskolan funnits, så att kroppen som subjekt i de senare läroplanerna i hög grad har kommit att ersätta den tidigare instrumentella synen på kroppen, kroppen som objekt. Subjektskroppen beskrivs också som en social kropp med förmåga att samarbeta och visa solidaritet. Inkludering har blivit ett vägledande begrepp som ersatt den tidigare särskiljningstanken. Det anges inte längre som skolans uppgift att skilja ut vissa kroppar som speciella och onormala och därför placera dem i specialklass. I stället beskrivs elever som unika individer, subjekt som kan och vill lära och utveckla sina förmågor inom olika områden. Skolan ska, som en del av ett demokratiskt samhälle, visa elever respekt och tolerans och anpassa sin verksamhet efter deras behov. Denna tanke har fått sitt språkliga uttryck i att man inte längre skiljer ut barn *med* särskilda behov, alltså barn med bristfälliga kroppar. I stället väljer man att lägga ansvaret på skolan att möta de barn som är *i behov* av särskilt stöd (Socialstyrelsen, 1991). Svårigheterna definieras då, åtminstone i styrdokumentet, med utgångspunkt i sammanhanget och skolans krav, och inte som en brist hos barnet. Slutligen har också bildningsbegreppet förändrats genom grundskolans läroplaner. Den bildade kroppen, som den skrivs fram i de senare läroplanerna, tar inte bara till sig redan given kunskap, den värderar också kunskapen och omformar och utvecklar den efter nya sammanhang. Larsson och Fagrell sammanfattar hur uppfattningen om kroppen har förändrats i läroplanstexterna på följande sätt:

Den disciplinerade, könlösa, heteronoma, mekaniska, reaktiva kroppen har lämnat plats åt en kroppssyn där dualismen mellan kropp och själ är överbryggad och där en levd kropp utgör en viktig del i lärandet. Jag är min kropp och min kropp ger mig tillgång till världen. (s. 84)

Också i den läroplan för grundskolan som tas i bruk höstterminen 2011, Lgr11 (2010), skriver man fram ett kroppssubjekt där tanke, vilja, känsla och handling tillsammans utgör en helhet, den lärande människan. Ett ansvarstagande, kunskapande och kritiskt granskande kroppssubjekt framträder i läroplanens övergripande mål, ett subjekt som erövrar och uttrycker kunskaper via många kanaler, till exempel språk, bild, musik, drama och dans. ”I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas” (s. 5). Också i kursplanen i svenska och i svenska som andraspråk framträder eleven som subjekt, en odelbar helhet, som under grundskoleåren utvidgar och fördjupar sin förmåga att tala, lyssna och samtala samt att läsa och skriva i olika sammanhang och med olika syfte, en tänkande kropp som kommunicerar i ord, bild, rörelse och drama och kunskapar med hjälp av litteratur, film, teater och webb. I Lgr11 (2010, s. 76-79, 81-85) beskrivs det centrala innehållet i svenska respektive svenska som andraspråk. Några exempel däriifrån får illustrera denna syn på eleven som ett kroppssubjekt:

- handstil och att skriva på dator (årskurs 1-3)
- hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på tonfall och ords nyanser (årskurs 1-3)
- muntliga presentationer och muntligt berättande (årskurs 1-3, 4-6, 7-9)
- hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation (årskurs 4-6)
- skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar (årskurs 4-6, 7-9)

När jag nu går vidare i mitt resonemang vill jag betona att jag inte sätter de kroppsliga aspekterna av lärandet i motsats till de här skissade teoretiska perspektiven på skriftspråklärande och skriftspråksanvändning. Jag menar att de alla, på olika sätt, bidrar med viktig kunskap. Syftet med denna artikel är dock att undersöka vad vi ser ifall vi uppfattar den lärande människan som en helhet, ett kroppssubjekt, där handling och tanke, känsla och vilja inte kan åtskiljas på ett meningsfullt sätt. När jag då särskilt lyfter fram de kroppsliga aspekterna i denna helhet är det för att visa tankens, känslans och viljans självklara beroende av kroppen.

## En levd kropp i en levd värld

Utgångspunkten för resonemanget finns, som redan nämnts, i den livsvärldsfenomenologiska ontologin och de antaganden om vårt vara-i-världen som görs inom denna ansats. Livsvärlden, vår levda värld, är grunden för vår existens, den fond mot vilken våra liv gestaltas och får mening. Likaledes i denna artikel utgör livsvärlden bakgrund till alla antaganden, och i den empiri som granskas är det vissa grundläggande villkor hos livsvärlden, ”existentiellier” (Heidegger, 1993; van Manen, 1997), som framträder som figur. Dessa är tillvarons kroppslighet som det genomgående temat, samt intersubjektivitet, rumslighet och tidslighet.

Intersubjektiviteten avser vår tillhörighet till och vårt beroende av andra människor, enskilda såväl som grupper, samhällen och kulturer. Tidsligheten hänvisar till vår levda tid, den tid vi bär med oss i form av erfarenheter och den tid vi går till mötes i våra planer, förväntningar och handlingar. Genom tidsligheten är vi historiskt situerade. Inte bara individen utan hela samhället bygger på gjorda erfarenheter och planerar för en framtid, som trots att den inte är känd ändå kastar sin skugga över nuet (Liedman, 1997). Bundenheten till tiden tar sig också uttryck i hur vi upplever tidens gång i vårt vardagliga liv, kanske snabbt förbiilande eller långtråkigt dröjande. Och under tiden åldras vi och därför har upplevelsen av tid också en personlig och existentiell innebörd. Rumsligheten innebär att vårt vara-i-världen ”äger rum”, alltså hänvisar till platser, utrymmen, rum av olika slag, men inte i deras fysiska, geometriska betydelse, utan som levda rum (Bengtsson, 1998). Dessa kan visa sig som rum för gemenskap eller avskildhet, för arbete eller vila, för lek eller eftertanke. Uttryck som svängrum, integritet eller personlig sfär bidrar till förståelsen av det levda rummet. I gemenskapen, i tiden och i rummet lever vi vår kroppsliga existens.

Den som framför allt har utforskat varats kroppslighet är Merleau-Ponty. Vi är inkarnerade subjekt och kroppen är vår tillgång till världen, hävdar han, och väljer därför att tala om existensen som varat-till-världen. Genom perceptionen lär vi känna världen, världen gör intryck i oss, och genom motoriken utvidgar vi vår existens, vi uttrycker oss genom handlingar i världen. ”Analysen av den motoriska vanan som utvidgning av existensen förs således vidare till en analys av den perceptuella vanan som förvärvandet av en värld” skriver Merleau-Ponty (1999, s. 119). Vårt sätt att förstå världen är präglad av vårt kroppsliga vara. Förståelsen kan därför inte inskränkas till ett cogito, *Jag tänker*, utan måste uttryckas, kanske till och med utropas, som

*Jag kan!* ”Consciousness is in the first place not a matter of ’I think that’ but of ’I can’” (Merleau-Ponty, 1962, s. 159).

Det är också genom kroppen som det levda rummet definieras; utgångspunkten är alltid min levda kropp (Bengtsson, 1998). Detsamma gäller den levda tiden. ”We must avoid saying that our body is *in* space, or *in* time. It *inhabits* space and time” (Merleau-Ponty, 1962, s. 161). Genom vårt kroppsliga vara befinner vi oss alltid i skärningspunkten mellan dåtid och framtid, vi bär med oss vår levda tid och allt det vi lärt om världen, människorna och oss själva och utifrån dessa erfarenheter vänder vi oss mot framtiden. Det är också, påpekar Max van Manen (1997), som kroppssubjekt vi människor möter varandra och det är genom kroppsligheten som intersubjektiviteten manifesteras. Den levda kroppen kan alltså förstås som den helhet en människa utgör, en helhet som alltid står i relation till andra människor och alltid har sin existens i tid och rum, och därmed alltid är en del av livsvärlden.

Den levda kroppen är emellertid tvetydig, skriver Merleau-Ponty<sup>3</sup>. Den är både subjekt och objekt, den är förankrad i naturen och formas och omformas av kulturen, och vice versa. Jag befinner mig alltid i min levda kropp, den är grunden för all min kunskap om världen, andra människor och mig själv. När jag möter andra människor uppfattar jag dem som subjekt. Vi känner igen oss i varandras levda kroppar, hävdar Merleau-Ponty, och har därför direkt tillgång till, och kan förstå, varandras sätt att uppleva världen. Men vi har också möjlighet att välja att se andre enbart som ett ting, ett objekt (jfr Merleau-Ponty, 1962, s. 407).

Och när vi i olika situationer upplever bristfälligheter hos oss själva kan vi plötsligt bli medvetna om våra egna kroppar som objekt (Bengtsson, 1988, 1999; Berndtsson, 2001). Vår förståelses *Jag kan!* kan då hastigt förvandlas till ett *Jag kan inte!* (Young, 1980). Detta är vad som sker när vi till exempel talar om kroppen i medicinska termer eller ställer en diagnos som reducerar en människa till dyslektiker i stället för en person som har dyslexi. Den som utsätts för detta kan känna hur han eller hon görs till främling för sin egen kropp. Karin Zetterqvist Nelson (2000) visar att barn som får diagnosen dyslexi förhåller sig till den på olika sätt. En del fogar in den i den egna självbilden och använder den till att förklara sina svårigheter med det skrivna språket, medan andra förhåller sig avståndstagande och vägrar att använda de diagnostiska termerna. Zetterqvist Nelson påpekar att det är viktigt att

---

<sup>3</sup> Merleau-Ponty diskuterar kroppens tvetydighet framför allt i kapitlet *The Experience of the Body and Classical Psychology* (1962). I svensk översättning *Kroppsupplevelsen och den klassiska psykologin* (1999).

diagnosens ”berättelse” underordnas barnets ”berättelse” om sig själv, alltså att helheten förblir viktigare än delen.

Den levda kroppen kan förstås både som identitet och som medel. Återigen visar sig den levda kroppens tvetydighet. Det är kroppen som ger oss möjlighet att lära känna världen och påverka den. Uppfattat på det viset kan kroppen ses som ”ett medel för vår kommunikation med världen” (Merleau-Ponty, 1999, s. 44), eller annorlunda uttryckt, som vår tillgång till världen. Alla erfarenheter vi sålunda gjort och gör sedimenteras i vår levda kropp. De bidrar till vår kunskap och vårt sätt att handla och de formar vår uppfattning om oss själva. Också teoretiska kunskaper kan leda till praktiskt handlande när de integreras i vår levda kropp, på samma sätt som konkreta, praktiska erfarenheter bildar grund för vår abstrakta, teoretiska förståelse.

## **Mötet mellan människa och skrift**

Det är alltså i vårt kroppsliga vara vi möter det skrivna språket. Det kan tyckas banalt att påstå att utan kroppen skulle vi varken kunna läsa eller skriva, och att utan vårt kroppsliga vara-till-världen skulle inget skriftspråk ha skapats. Men grunden för såväl läsning som skrivande finns i den levda kroppen, och då inte bara grunden för avkodning respektive inkodning och nedtecknande, utan även grunden för förståelsen.

Merleau-Ponty skriver om talet, att det inte kan förstås som enbart en intelligensoperation, inte heller som enbart ett motoriskt fenomen. ”Det är helt igenom motorik och helt igenom intelligens” (1999, s. 172). Tanke och handling, kan inte meningsfullt skiljas åt. De förutsätter varandra på samma sätt som det utsagda talet i sig innefattar meningen, ”talet är meningens yttre existens” (s. 156). När jag nu riktar uppmärksamheten mot ett annat modus, skriften, vad framträder då? I konsekvens med det Merleau-Ponty skriver om talet uppfattar jag skrivande som samtidigt motorik och tanke och läsande som samtidigt perception och förståelse. Skriften är meningens yttre existens. När jag skriver uttrycks mina tankar i skrift genom handens rörelser och den text som blir skriven gör innehållet synligt och tydligt. När jag läser ser jag inte bara tecken och krumelurer, jag ser ett meningsfullt innehåll, och när jag läser det jag själv skrivit förstår jag vad jag menar. Det händer till och med att jag upptäcker sådant som jag inte varit medveten om förrän det var nedtecknat.

Skrift ställer emellertid andra krav på oss än tal. Det talade språket har en utsträckning i tiden, så länge det pågår. När det slutar är det borta. Så länge

någon talar hör vi hennes röst även om vi vänder ryggen till och också på avstånd. Det talade ordet når oss via ett surroundsinne, hörseln. Vi behöver inte rikta vår kropp mot den som talar för att kunna lyssna och förstå, det räcker att rikta vår uppmärksamhet. Det skrivna språket, däremot, möter oss platt, på papper, i böcker eller tidningar, på skyltar eller dataskärmar. Dess tidsaspekt är annorlunda än talets – det skrivna stannar kvar. Dess rumsaspekt är också annorlunda. Dessa skrivtecken i raka rader fordrar att vi riktar blicken mot dem, där de är. Vi måste vända oss kroppsligen mot skriften, eftersom synen är ett riktat sinne (Ong, 1999; Nielsen, 2005).

Barns lärande sker i samspel med andra människor i tid och rum. Lärandet är situerat i en given historisk tid, i den kultur där barnet växer upp och i de rum för lärande som där erbjuds. När barn först möter skrift är det tillsammans med andra människor. De ser och hör kanske föräldrar och syskon som läser och skriver och de deltar själva i läsande och skrivande (Björklund, 2008). I den vuxnes knä lär de sig om böcker och berättelser samtidigt som närheten och värmen från den vuxnes kropp skapar ett tryggt rum för läsandet och den vuxnes röst tolkar berättelsen och vidgar dess innehåll. I lekskrivandet och tillsammans med kamrater utforskar barnen de skrivna tecknens innebörder samtidigt som de hittar olika sammanhang där de kan använda skrivandet.

Att lära sig läsa och skriva är att tillägna sig en ny form av kommunikation. Man kan tala om att tillägna sig en ny synstil (jfr Merleau-Ponty, 1962, s. 177; 1999, s. 119). Barnet, som sedan födelsen har varit inbegripen i ett kroppsligt samspel med sin omgivning, som redan länge har talat, lyssnat och förstått i muntlig kommunikation, och som har ”läst” bilder och direkt uppfattat deras budskap, ställs inför en ny situation när det möter vår alfabetiskt kodade text. Tecken, vilka i sig själva inte syns föreställa något, ska nu förstås som hörbara pusselbitar, som rätt sammanfogade och avlyssnade uppenbarar ett innehåll, och därmed blir meningsfulla. När vi lärt oss läsa har vi alltså förstått hur vi ska avlocka textens tecken en mening. Vi har förstått bokstävernas betydelse, vi har ett nytt sätt att utfråga texten. När vi lärt oss skriva kan vi låta våra tankar komma till uttryck i text med hjälp av handen. Vi har fått en motorisk vana. I början måste vi gå vägen över munnen och örat och låta dem vägleda handen. Kanske måste vi säga orden högt, ljuda dem bit för bit, för att kunna höra vilka ljuden är, så att handen ska veta vilka tecken den ska forma med pennan, eller vilka tangenter fingertopparna ska nudda vid. Om man lyssnar till barn som just håller på att lära sig skriva och läsa hörs ett påtagligt surr, ett mummel som avslöjar att barnen ljudar

bokstäver och ord med låg röst för sig själva. Att skriva och läsa har ännu inte blivit ”en vana” för dem; de måste gå omvägen över ljudandet och lyssnandet, munnen och örat. Förståelsen och metaförståelsen utgör bara en aspekt av denna process. Den levda kroppen som helhet är engagerad i projektet. När vi är vana att skriva, när pennan eller tangenterna har blivit en förlängning av vår kropp, finns inte längre något avstånd mellan tanke och skrivet ord. Tanken tar form direkt via händerna och blir till synligt språk i den text som skapas. Att lära sig läsa och skriva innebär både att man utvidgar sin värld och att man lär sig bemästra den på ett nytt sätt (Nielsen, 2005).

När språket löper lätt för oss är det alltså osynligt. Vi fäster inte uppmärksamhet vid det, utan det är innehållet och budskapet som framträder för oss och blir synligt. Merleau-Ponty skriver att språket inte är ett verktyg för oss, det är ett uttryck för vårt inre vara och samtidigt det band som förenar oss med världen och våra medmänniskor. ”Jag kommunicerar inte först och främst med ’föreställningar’ eller med en tanke, utan med ett talande subjekt, med en viss vara-stil och med en ’värld’ det avser” (1999, s. 158-159). Men språket är tvetydigt, både innehåll och form, samtidigt mening och ljud som når våra öron, eller tecken som visar sig för våra ögon. Formen bär innehållet och innehållet uttrycks i formen. De är ömsesidigt beroende av varandra. Den som just håller på att erövra läsandets och skrivandets konst måste alltså överskrida den naturliga inställningen och förstå att språket inte bara förmedlar ett budskap utan också har en form som man måste komma underfund med och lära sig använda. När man väl lärt sig formen blir den självklar och därmed åter osynlig. Vi behöver inte längre tänka på hur vi ska avkoda en text, vi behöver heller inte tänka på hur vi ska stava ett ord eller hur handen ska forma bokstäverna med pennans hjälp eller fingrarna ska hitta på tangentbordet. Det är till och med svårt att stava ett välbekant ord fel, erfarenheten av det rätta skrivsättet finns som en vana i min levda kropp (Nielsen, 2005).

Paul M. Colaizzi skriver om äkta lärande, att det inte bara förändrar oss själva, det förändrar vår levda värld.

Genuine learning radically re-structures our world-views of something. /.../ No longer seeing that area in the old way, our learning provides us with a, literally, new world to live in. Facts acquire new interpretations, percepts appear different, words and language sound different, feelings are experienced less blindly, and people behave and act with new and different meanings for us. (1978, p.129)

När vi lär oss läsa och skriva innebär det alltså att hela vår värld förändras. Vi ser inte längre papper fyllda med ett obegripligt mönster, vi ser inte längre skyltar med underliga tecken, vi ser ord och meningar och förstår deras budskap. Vi kan inte ens längre låta bli att se ord och meningar (Ong, 1999). De skrivna orden har för alltid blivit meningsfulla för oss. Emellertid försätts vi åter till och kan uppleva det stadium då vi inte kunde läsa när vi reser i de delar av världen där man har andra teckensystem.

På samma sätt är det med handen som skriver, antingen den använder en penna eller skriver på ett tangentbord. När vi, kanske med stor möda, lärt oss skriva förändras upplevelsen av skrivandet. Vi behöver inte längre fästa uppmärksamheten vid handens rörelser, pennan eller tangentbordet har blivit en förlängning av vår kropp. Det är inte längre min hand som skriver, det är jag som gör det, jag ger mina tankar en yttre form (Duesund, 1996).

## **Vi möter skriften på olika sätt**

I de följande avsnitten illustreras resonemanget med exempel från min avhandling (Nielsen, 2005). När det endast anges sidnummer vid citat ur intervjuer är det från denna källa de hämtats. Av de nio personer som deltog i studien har sex citerats här, nämligen Mats 9 år, Annika 10 år, Rebecca 14 år, Niklas 14 år, Eyvind 26 år och Inga 53 år. Medan studien pågick deltog de alla i undervisning, i grundskola, folkhögskola eller kommunal vuxenutbildning.

### ***Jag kan!***

Vi är alla olika och därför möter vi skriften på olika sätt. Skriften ställer krav och såväl perception som motorik måste motsvara de krav som skriften ställer för att vi ska kunna läsa och skriva. Örat måste urskilja språkljuden, ögat måste känna igen och särskilja bokstäverna, blicken måste följa raden och glida över sidan utan att hoppa hit och dit och handen måste forma bokstäver och ställa dem efter varandra på raden eller hitta på tangentbordet. Om kroppens förmåga inte motsvarar de krav skriften ställer begränsas möjligheterna att utveckla läsningen och skrivandet. Lärandet kostar tid och möda och leder kanske inte fram till upplevelsen att behärska skriftspråket. Jag kan!, slutar i ett uppgivet: Jag kan inte!

Inga, som ingår i min avhandlingsstudie berättar om den ångest hon tidigare kände (och delvis fortfarande känner, trots flera års studier vid Kom-

Vux) varje gång hon skulle skriva något som någon annan skulle läsa. Hennes barn fick skriva sina sjukintyg till skolan och hon bara undertecknade dem. Till slut övertalade hennes dotter henne att börja på en skrivkurs hos ett studieförbund, men redan vid första tillfället kände hon att hon inte klarade av situationen.

Inga: Jag hade gått dit en gång, men inte gått sen. För ångesten fanns ju där. Att någon skulle se att jag inte kunde skriva. Idag kan man tänka så här: Vad löjligt! Säg bara att du inte kan, så kan du inte. Men det var alltså ... hade blivit så stor sak av att alla talade om att det var fult. (s. 256)

Att Inga ändå kom att gå på läs- och skrivkurs och sedan studera vid Komvux under flera år är i hög grad hennes dotters förtjänst. Hon drev på och hjälpte till med alla praktiska åtgärder och följde med och talade med läraren och diskuterade hur undervisningen skulle läggas upp för att Inga över huvud taget skulle våga sig på det. Och den lärare Inga då mötte förstod både vilka svårigheter hon hade med språket och vilken ångest hon kände för att visa sin okunskap och kunde därför hjälpa henne. Utan denna hjälp och förståelse hade Inga aldrig vågat börja.

Inga: Jag visste ju precis vad jag ville [lära mig]. Men hur skulle jag få det? Fanns ju ingen som kunde hjälpa. ... Vem ska läsa min fula handstil? Vem ska läsa alla mina stavfel? Ingen! Då bryr vi oss inte om det! (s. 257)

Rebecca, som är 14 år, beskriver sina upplevelser på ett annat sätt. Hon känner inte sådan ångest inför skrivandet och läsandet som Inga gör, men den bild hon har av sig själv som skolelev har ändå påverkats av de svårigheter hon mött. När jag ber henne berätta om skolarbetet och om sig själv säger hon:

Rebecca: Det går så trö-ö-ö-ögt! (s. 178)

Jag är en som behöver mycket hjälp. (s. 186)

Den bild hon har av sig själv på fritiden är emellertid helt annorlunda. Då ser hon sig som en aktiv, företagsam och kunnig person som är duktig på att ta

hand om djur, gärna tar hand om lillebror och både läser och skriver en hel del, företrädesvis om djur.

### *Tyg och don*

När vi skriver och läser använder vi olika verktyg, papper och penna eller datorns skärm och tangentbord, för skrivandet. Heidegger (1993) hävdar att världen visar sig för oss i sin användbarhet, den visar sig som tyg och don, till exempel verktyg och skrivdon. Dessa kallar på oss så att vi ska ta dem i bruk. Färgkritan, blyertspennan eller tangentbordet kallar barnet att pröva dem för att teckna och skriva. Texten på mjölkpaketet på frukostbordet eller textremsan på TV kallar barnet att pröva på att läsa. Dessa tyg och don kan fungera bra eller dåligt när vi tar dem i bruk. Pennan som skrivdon kan ligga bra i handen och så småningom snarast upplevas som en förlängning av vår kropp, men den kan också försvåra skrivandet och kanske till och med upplevas som ett hinder. Datorns tangentbord kan då visa sig vara ett tjänligare verktyg när vi vill uttrycka oss i skrift.

Inga, som berättade om sin ångest för att låta andra se vad hon skrivit, har åtminstone delvis kunnat komma tillrätta med den med hjälp av datorn. På den kommunala vuxenskola där hon går har hon tillgång till en dator som står där för hennes räkning. Den är placerad i ett litet rum där hon kan sitta ostörd och där ingen annan behöver se hur hennes text växer fram. Först när den är färdig, rättad med datorns stavnings- och grammatikprogram och prydligt utskriven på papper, kan hon tillåta andra att se den. Där pennan snarast utgjorde en stympning av hennes kropp har datorn potentialen att bli en förlängning av hennes kropp.

Också för Niklas, 14 år, har datorn visat sig vara ett bättre skrivverktyg än pennan. Han beskriver skillnaden så här:

Niklas: Det flyter liksom på med dator. När allting går bra så är det bara att flyta på. Pennan! Den är så ... ont i fingrarna! Och så går stiftet av! Och så ska man vässa pennan, och ... sånt där som man aldrig gör på tangentbordet. (s. 202)

Det visar sig också att hans texter blir både längre och innehållsrikare när han har möjlighet att skriva dem på dator i stället för med penna. Dessutom kan både han själv och lärarna läsa vad han skrivit.

Datorn är emellertid inte med självklarhet det mest tjänliga skrivverktyget för alla. Rebecca, som inte utan möda lärt sig skriva med pennan, känner

att datorns tangentbord utgör ett hinder för hennes skrivande, eftersom det tar så lång tid att hitta bokstäverna. Trots att hon går i åttonde klass har hon inte fått träna tillräckligt mycket på att skriva på dator i skolan. Fingrarna löper inte lätt över tangenterna, datorskrivande har inte blivit en vana i hennes kropp. Hon säger att de elever som redan är duktiga på att använda datorn alltid har fått gå före i kön till datorerna.

### *Ögat och texten*

Den synliga text vi möter i böcker och tidskrifter, på displayer eller skyltar, kan också uppfattas som verktyg, nu för vårt läsande. Men även om vi uppdragat den alfabetiska koden och orden tagit gestalt för oss, kan ögats möte med texten erfaras på olika sätt. Storlek, typsnitt, färg, kontrasten mellan text och bakgrund eller flimret på skärmen gör att texten kan gå läsarens blick till mötes, men ibland också kan utgöra hinder för läsningen.

Den estetiska utformningen av texten bär också sitt eget budskap till läsaren. Layout och typsnitt skickar signaler om till exempel ordning och reda, slarvighet, excentricitet, konstnärlighet eller något annat som skribenten medvetet eller omedvetet har tillfört i textens synliga form. De signaler som den estetiska utformningen skickar blev mycket uppmärksammade under Barack Obamas presidentvalskampanj i USA 2008, då ett speciellt typsnitt skapades för att understryka det budskap om förändring och förnyelse i politiken som slagordet CHANGE också stod för. Professionella reklamare vet att utnyttja den estetiska formen för att förstärka eller reducera vissa delar av budskapet eller skapa speciella känslor hos mottagaren (Björkvall, 2009). De elever (oftast flickor) som präntar sina meddelanden med rosa färgpenna och noggrant formade bokstäver, där gärna prickens över i eller ringen över å har formen av ett hjärta, lägger på det viset till ett uttryck för en positiv känsla eller stämning till det budskap de formulerat i ord. Glada gubbar (smileys) och andra mer eller mindre etablerade symboler i både mejl- och sms-språket är också i första hand uttryck för känslor, som effektivt förmedlas via ömsesidigt kända tecken.

Annika, 10 år, använder ibland skrivandet för att skriva av sig ilska och frustration. Hon uttrycker sig då både med arga ord och med många svarta understreck och utropstecken. Slutligen knycklar hon ihop papperet och slänger det. Det är inte avsett att läsas av någon annan, det räcker att hon fått ge ett kraftfullt uttryck för sina känslor.

## *Handen och boken*

Inte bara textens form på papper eller skärm påverkar läsaren. Hur en bok känns att ta i och hålla i (taktilt och kinestetiskt) har också betydelse för hur man som läsare tar emot den och dess innehåll. Niklas, som under många år läst böcker med öronen, alltså lyssnat till inlästa böcker, och på det sättet lärt känna avsevärda mängder barn- och ungdomslitteratur, har i skolår 8 gått över till att läsa böcker med ögonen. Den bokslukarålder han länge befunnit sig i fortsätter nu, men via ett annat sinne. Och i detta sammanhang blir känslan i handen som håller i boken viktig för honom.

Niklas: Pocketbok skulle jag aldrig orka läsa.

Cecilia: Berätta vad det är för skillnad på pocketböcker och vanliga böcker.

Niklas: Känner du på en pocketbok så väger den ingenting. Det är inget kul att läsa. Du läser ju inte en bok som inte väger något! Och inga riktiga kanter, så böjer du den, och så går den sönder! Nej, är den inbunden så är det något! ... Man liksom tappar inte bort den. För då lägger man den någonstans, och så kommer ingen och puttar iväg den, och så där. Nej, det är rätt tjocklek. Och man kan ha den i knä't. Den väger liksom lagom mycket. Det känns som att du har en bok i alla fall. ... Sitter du så här, så kan du lägga ner den också, så [visar boken uppslagen], och så [vänder andra sidan upp]. Och så slår inte hela boken ihop sig. ... Men en pocketbok! Blutt! [visar med en gest hur boken faller ihop och faller ner på golvet]. (s. 196)

## **Förståelsen, texten och den levda kroppen**

Vad skulle jag kunna förstå om jag inte bar med mig min levda kropps erfarenheter? Jag läser poesi om blommande syrener och känner i minnet doften av dem, jag skriver vykort från semesterresan och beskriver den heta sanden under mina fötter på stranden och svalkan i vattnet och litar på att den som får mitt kort kommer att förstå, för han har egna upplevelser att jämföra med. Jag läser tidningsreportage om civilbefolkningens fasa i det pågående kriget men eftersom jag inte har några erfarenheter av krig, kan jag inte till fullo fatta vilka upplevelser dessa människor går igenom, trots att min kropp vet vad hunger och törst och utmattning och köld och smärta är och hela mitt jag vet hur rädsla kan kännas. Ändå räcker mina erfarenheter inte till, och min

förståelse blir begränsad. Merleau-Ponty (1962) framhåller de konkreta erfarenheterna i den levda världen som den yttersta grunden för vår kunskap och förståelse.

To return to things themselves is to return to that world which precedes knowledge, of which knowledge always speaks, and in relation to which every scientific schematization is an abstract and derivate sign-language, as is geography in relation to the county-side in which we have learnt beforehand what a forest, a prairie or a river is. (p. ix-x).

Samtidigt gör jag nya erfarenheter när jag läser; läsningen breddar och fördjupar mina kunskaper. ”Med ordens hjälp ser vi världen, vilket ibland medför att den visar sig på ett helt nytt sätt. Genom språket kan människan överskrida sig själv till en ny förståelse” (Nielsen, 2005, s. 33). Berättelser jag läser hjälper mig att strukturera min egen livsberättelse och förstå de erfarenheter jag gör och gjort på ett nytt sätt och faktatexter kan öppna nya världar för mig. Den kunskap min levda kropp besitter bygger på erfarenheter som gjorts i livsvärlden, ibland genom sinnliga erfarenheter i den konkreta världen, ibland genom erfarenheter som förmedlats genom språket.

Också förståelsen för de människor vi möter i texter och böcker har sin grund i den levda kroppen. Förståelse skapas i möten. Merleau-Ponty framhåller att vi möter varandra som subjekt, vi känner igen oss i varandra och genom den levda kroppen har vi direkt tillgång till varandras sätt att uppleva världen. (Jfr 1962, s. 214; 1999, s. 158-160). Förståelsen är dock skör och vi kan missförstå varandra. Men denna förståelse gör det också möjligt för oss att leva oss in i de människor vi möter i olika texter, men eftersom vi inte har tillgång till dem ansikte mot ansikte måste vi gå omvägen över tolkningen och blir då beroende av vår egen förförståelse, våra egna erfarenheter.

Annika ger uttryck för detta tolkande när hon svarar på min fråga om hur hon går in i en berättelse. Blir hon kanske i fantasin en av personerna i berättelsen, eller är hon mera som en osynlig iakttagare av det som händer? Hon svarar att det ju är hon som är berättaren. Hon står vid sidan av händelseförloppet och ser och hör och berättar.

Det är inte alltid barn så tydligt kan förklara med ord hur de upplever en berättelse eller en faktatext, men deras kroppar kan uttrycka vad de erfar. Lawrence Sipe (2002) liksom Karin Jönsson (2007) visar hur barn som lyssnar på högläsning ofta rent påtagligt deltar i berättelsen med svar och förslag, med skratt eller skräckslagenhet eller genom att gestalta det som hän-

der. Även vi vuxna lever oss ibland in i det vi läser så att vi skrattar högt åt det komiska och gråter över det tragiska. Mats, 9 år ger tydliga uttryck för hur han upplever det han läser. Om han har en bok som han längtar efter att få läsa i kan han stampa i golvet i glädje över boken, och hans klasslärare berättar att när hon läser högt för klassen kan hon se hur Mats går in i berättelsens värld och blir kvar där med full koncentration så länge hon läser; inget kan störa honom då. Men när han måste läsa något som inte intresserar honom lägger han hakan på bänkklocket och grubblar i stället.

Läsare ser ofrånkomligen olika saker i de texter de läser, beroende på den förståelse de bär med sig och de erfarenheter de gjort. Rebecca berättar att hon ofta lånar böcker om djur på biblioteket och läser för att få veta mer, till exempel om sådana djur hon skulle vilja ha. Däremot säger hon att hon inte har läst en enda skönlitterär bok (Rebeccas ordval) på egen hand, fast hon går i åttonde klass. Hennes speciallärare lyckas emellertid hitta berättelseböcker, hästböcker, som intresserar henne och som lästekniskt är på en nivå som hon klarar. Hon läser berättelserna, och eftersom hon förstår det hon läser kan hon också läsa med kritiskt granskande blick. Hon påpekar att författaren inte kan skilja mellan tömmar och tyglar och att det står ”rensa hovarna” när det rätteligen ska heta ”kratsa hovarna”. Dessa kunskaper bär Rebecca med sig från sin levda värld. Och kanske är det så att också i en berättelse är det i första hand fakta hon söker, fakta om djur som intresserar henne.

Niklas, som är jämnårig med Rebecca, läser däremot med stor inlevelse i själva berättelsen. Det är framför allt fantasyböcker han läser, och både serien om Harry Potter och Sagan om ringen hör till hans favoritlektyr. Dessutom skapar han och hans kamrater då och då livespel, där de går in i fantasyvärldar som de just läst om. Små barn leker ofta de berättelser de fått lyssna till eller själva har läst, och uppenbarligen gör även tonåringar det. (Och nog finns det vuxna som också, inspirerade av berättelser, deltar i livespel eller ge sig ut på äventyr av olika slag.) I skolan däremot förväntas Niklas ge uttryck för sin läsupplevelse i ett skriftligt referat av boken och en recension, något som han finner helt omöjligt.

Niklas: Den blir ju helt förstörd, hela boken, av det här. Då måste man liksom ... du läser ju inte en bok för att skriva hur den är! Du läser ju en bok för att ha ... trevligt, eller hur man nu uttrycker det. Eller spänningen eller glädjen eller sorgen eller fruktan eller ... Och sen ska du skriva en uppsats om den. Kommer då alla dom viktiga delarna med? Hur kan jag då återskapa en känsla i den texten som du skriver

ner på papper liksom? Nej! Tråkigt! Det bli liksom bara ... blir svart på ett papper. (s. 195)

Texter som vi läser, såväl fakta som fiktion, skapar intryck i vår levda kropp. De väcker tankar och känslor, riktar viljan och inspirerar till handling. Vi, läsarna, ger uttryck för erfarenheterna och förståelsen med vår levda kropp, genom skratt eller gråt, genom lek eller eget berättande och genom kritiska kommentarer. Intryck och uttryck, två sidor av samma mynt.

## Tid och rum

Eftersom vår tillvaro är kroppslig är vi alltid situerade i tid och rum. Här avses, som tidigare nämnts, inte den tid som mäts med klockor eller det rum som beskrivs med längd, bredd och höjd, utan det levda, det upplevda, rummet och den tid vi lever och erfar. Erfarandet av tid och rum utgår alltid från den levda kroppen (Bengtsson, 1998). Kroppen är, med ett norskt ord, vårt ”ståsted”, den utgångspunkt som gör att vi alltid ser världen ur ett perspektiv.

### *Levd tid*

Erfarenheten att tiden går olika fort vid olika tillfällen har vi förmodligen alla gjort. Den oändligt långa väntan på en älskad person, en väntan som kanske bara motsvarar en halvtimme mätt med klocktid, upplevs som mycket längre än den korta stund man får tillsammans, även om minut-visaren hinner gå fyra varv innan man måste skiljas. Också läsandets och skrivandets tid skiftar beroende på den möda uppgiften kostar och det intresse den väcker. När en text väl fångat min uppmärksamhet märker jag inte hur tiden rinner iväg, men när jag skriver mot en deadline som måste hållas kan upplevelsen vara att tiden rusar ifrån mig.

Att läsa en text som ligger i gränsområdet för mina egna erfarenheter tar tid att läsa och förstå. En text som ligger utanför mina erfarenheter kan vara omöjlig att läsa och en text som på inget sätt berör mig och mitt liv kanske inte upplevs intressant, inte värd att lägga tid på. För den ovane läsaren, eller för den som har svårigheter med skriftspråket, tar all läsning och skrivning lång tid, och om tiden inte räcker blir upplevelsen ofta Jag kan inte!

Redan tidigare i artikeln har det framgått att Rebecca läser långsamt och själv tycker att det går så trögt. Under en period läser hennes klass *Godnatt*

*Mister Tom* av Michelle Magorian. En del av hennes klasskamrater har läst ut boken på mindre än en vecka, samtidigt som hon själv fortfarande befinner sig i första kapitlet. Den upplevelse hon har av boken är att händelserna berättas alldeles för långsamt.

Rebecca: Dom drar ut på det för länge, så den blir nästan lite tråkig.  
(s. 181)

Texten är alltså alltför omständlig för Rebecca. Hennes läsning gör att berättelsen utvecklar sig långsamt och därför känns tung och tråkig. Samtidigt bekräftas hennes bild av sig själv som en som det går trögt för.

En liknande självbild har också Eyvind. Han går skriv- och läsprogrammet på en folkhögskola och har som mål ”att få lite mer kunskaper” (s. 226). Han återkommer flera gånger till att han är så långsam, att han arbetar så sakta. Därför fungerar det bäst för honom när han får arbeta med sina uppgifter för sig själv i sin egen takt. På sin väg mot studierna vid folkhögskolan har han påbörjat flera olika utbildningar och kurser, och avbrutit dem. Första gången han stannade kvar i en kurs tills den var slut var när han fick en lärare som inte skyndade på honom och inte väntade sig att han skulle klara ett på förhand bestämt pensum under en dag, utan lät honom arbeta i egen takt. Då gick både läsningen och skrivningen bättre för honom, och hans upplevelse var att han verkligen kunde lära sig.

### ***Berättelsens tid och rum***

Läsandets och skrivandets tid har också en annan dimension, berättelsens tid. I den berättelse jag läser eller skriver kan tiden röra sig i ett helt annat tempo än solens gång över himlavalvet tillåter. Jag kan befinna mig i en helt annan tidsålder än den där jag vanligtvis lever mitt liv, och på en helt annan plats än där mitt vardagliga liv utspelar sig. Ändå är det min levda kropp som träder in i bokens värld med all den sedimenterade kunskap som mina erfarenheter har givit mig.

### ***Levt rum***

Läsandet och skrivandets rum kan alltså uppfattas som den miljö eller det sammanhang dit texten tar mig i tanken och fantasin, men också som det utrymme jag behöver eller den plats jag väljer när jag ska läsa eller skriva. Länstolen och läslampan, som tillsammans skapar ett avgränsat rum runt

mig, kan vara ett sådant läsandets rum, likaväl som köksbordet med dagstidningen utbredd. När jag åker tåg eller spårvagn ser jag ofta människor som är fördjupade i böcker. Trots rörelse och ljud runt omkring tycks dessa läsare befinna sig i en annan värld, bokens värld, där de inte störs av den yttre omgivningen. Det är som om de skapade sig ett avskilt rum för sin läsning. Ibland går det till och med att se detta rum. Som till exempel när Annika sitter i sin bänk i klassrummet, mitt ibland ganska högljudda och okoncentrerade kamrater, och lägger boken framför sig på bänken, stöder armbågarna på ömse sidor av boken och lutar huvudet i händerna. Där har hon ett avskilt och fredat rum, ett *shelter*, som omfamnas av den egna kroppen, ett rum där hon själv kan gå ut och in när hon vill.

Ett sådant avskilt rum, där man kan läsa eller rita, skriva eller tänka, kan många barn berätta om. Otto Friedrich Bollnow (1983) hävdar att det är viktigt för barn att då och då kunna dra sig undan till en ”hemlig plats”, ett fredat rum där de kan iaktta och fundera över sin omvärld. Mats talar om att hemma läser han helst i sängen. Han gör ett bo åt sig med kuddar och täcke och gosedjur, och i detta bo läser han eller leker eller skriver dagbok. När han på detta sätt har bäddat in sig känner han att han får vara ifred för syskonen. ”Då slipper man gap och skrik och tjut” säger han (s. 135).

Emellertid kan ett sådant avskilt rum också upplevas som alltför ensamt och övergivet, särskilt om man som elev inte själv har valt det utan placeras där av läraren, något som Rebecca upplevt.

Rebecca: Jag sitter gärna där alla andra sitter. Däremot kanske det inte går så bra alla gånger, men det går ännu dåligare att sitta själv. Jag har suttit här [i ensamt rum hos specialläraren] mycket själv, och då har jag suttit och funderat i stället. Får jag inte gjort någonting! Det går inte! (s. 180)

Det levda rummet kan alltså inte bestämmas på ett enhanda sätt. Det definieras av den levda kroppen, av den enskilda människans levda kropp. Beroende på vilka erfarenheter, behov och önskemål enskilda människor har kan samma fysiska rum visa sig på helt olika sätt.

## Den filosofiska förståelsen, forskningen och vardagspraktiken i skolan

Det har framgått tidigare i artikeln att det inte med nödvändighet är en motsättning mellan det perspektiv som lyfts fram i denna artikel, den levda kroppen, och andra perspektiv på skriftspråkslärande och skriftspråksanvändning. De synliga eller hörbara handlingar, som ur ett behavioristiskt perspektiv ses som de mätbara resultaten av inläring, kan uppfattas som *en* aspekt, om än synnerligen ytlig, av den levda kroppens lärande. Förståelsen och metaförståelsen utgör, i ett kognitivt perspektiv, förutsättningen för läsning, skrivande och skriftspråkslärande. De finns självklart med som en aspekt av kroppssubjektet, men inte den enda. Det gemensamma lärandet, interaktionen i lärande praktiker, är av speciellt intresse med ett sociokulturellt synsätt. Inom livsvärldsperspektivet uppfattas detta som uttryck för den intersubjektivitet som utgör ett av de grundläggande villkoren för vår existens.

Men vad livsvärldsperspektivet tillför är att tillvaron också är kroppslig och därför situerad i tid och rum. Den lärande människan är en helhet som inte kan reduceras till bara sina handlingar eller enbart sina tankar. Hon kan heller inte förstås som blott och bart en medaktör i ett socialt samspel eller som en fysisk kropp. Det är denna komplexa helhet som Merleau-Ponty benämner kroppssubjekt eller levd kropp.

Vilken betydelse har då ett filosofiskt resonemang, sådant som jag fört i denna artikel, för vetenskapen och för praktiken? Det jag velat framhålla är att människan är en helhet. Tanke och handling, känsla och vilja – allt ingår i helheten och inkluderas i begreppet levd kropp eller kroppssubjekt. Varje människa är en enskild person och samtidigt delaktig i ett samhälle och en kultur. Människan kan inte reduceras till bara en av dessa aspekter. Ändå har forskningen sällan undersökt den läsande och skrivande människan ur ett helhetsperspektiv.

Den undervisande läraren, däremot, möter med nödvändighet sina elever som hela människor. Tullie Torstenson-Ed (2003) resonerar om hur helheten ger betydelse åt delarna, och att det som sker människor emellan får sin mening av det handlingssammanhang där det ingår. Och, skriver Torstenson-Ed, ”just detta sätt att först känna sig in i helheten, tror jag är utmärkande för pedagogens och praktikerns sätt att arbeta” (s. 15). Analysen av grundskolans läroplaner visar att styrdokumentet i allt högre grad hänvisar till människan som en helhet, ett kroppssubjekt. Konsekvenserna för undervisningen

kan handla om att skapa kunskap, förståelse, och färdigheter genom erfarenheter som eleverna skaffar sig genom sina sinnen. Och det kan handla om att låta dem ge uttryck för sin förståelse genom kroppen med hjälp av till exempel kroppsspråk och motorik. När det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är det självklart viktigt att lärare (och föräldrar) ser de dyslektiska problemen och stöder elevens strävan att övervinna svårigheterna, men att detta aldrig tillåts skymma elevens övriga behov och önskemål. Dyslexi är bara en av många aspekter av den helhet en människa utgör. Och inte den viktigaste.

Jag menar också att det är viktigt att forskningen förmår föra teoretiska resonemang om de erfarenheter lärare bär med sig, erfarenheter som de gjort som kroppssubjekt, erfarenheter som påverkar tanke, känsla, vilja och handling. I annat fall skapar vi murar mellan forskningen och den praktik den skulle beskriva, stödja och utveckla. Risker finns då att teori och praktik skiljs åt, som om, med hänvisning till Merleau-Ponty (1962), geografin alls inte hade något att göra med våra ursprungliga upplevelser av en skog, ett fält eller en flod.

## Referenser

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2002). *Nya LUS-boken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Bengtsson, Jan (1988). Kropp och pedagogik. Den mänskliga kroppens betydelse i pedagogisk kunskapsbildning. *Utbildning och demokrati* 6(3) 39-46.
- Bengtsson, Jan (1998). Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet. *Pedagogiska magasinet*, 3, 36-39.
- Bengtsson, Jan (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, Inger (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 270). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Bollnow, Otto F. (1983). The "secret place" in the life of the child. Först publicerad i: *Phenomenology + Pedagogy* 1(2) 181-189. Elektroniskt tillgänglig [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com).
- Colaizzi, Paul F. (1978). Learning and existence, in Ronald S. Valle & Mark King (eds.). *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, Jørgen (2001). Bokstaver og opmærksomhed på enkelte sproglyd: kausalitet och mediering i tilegnelsen av læsefærdighed. *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 79(3), 108-121.
- Hagtvet, Bente E. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och kultur
- Heidegger, Martin (1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Larsson, Håkan & Fagrell, Birgitta (2010). *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.
- Lgr11 (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Elektroniskt tillgänglig <http://www.regeringen.se/sb/d/10120/a/153487>.
- Liedman, Sven-Eric (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers.
- van Manen, Max (1997). *Researching lived experience; human science for an action sensitive pedagogy* (2:a uppl.) Ontario, Kanada: The Althouse Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962) *Phenomenology of perception*. London och New York: Rutledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, Cecilia (2005). *Mellan fakticitet och projekt; läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Nielsen, Cecilia (2008). En läsande och skrivande människa. I Birgitta Kullberg & Cecilia Nielsen (red.). *Skriftspråka eller skriftbråka; att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups.
- Ong, Walter J. (1999). *Muntlig och skriftlig kultur; teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Antropos.
- Sipe, Lawrence R. (2002). Talking back and taking over: young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5) 476-483.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen (1991). *Barnomsorgen är för alla barn, Allmänna råd från Socialstyrelsen*, 1991:1. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svensson, Anna-Karin (1998). *Barnet, språket och miljön; från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Torstenson-Ed, Tullie (2003). *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Young, Iris (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. *Human Studies* 3(2), 138-166.
- Zetterqvist Nelson, Karin (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn.