

# MATERIALISERET MENINGSSKABELSE: TANKER OM LITERACY, LÆSNING OG SKRIVNING I KONTEKSTEN AF MULTIMODAL KOMMUNIKATION

PROFESSOR GUNTHER KRESS, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON

## Indledning

Det aktuelle kommunikationslandskab kendetegnes bl.a. af dybtgående forandringer i anvendelserne, funktionerne og formerne af skrift i mange sammenhænge. Hvor skrift indtil for omkring 40 år siden var det dominerende middel til at formidle de fleste emner, har billedet i dag ofte overtaget hovedrollen, mens skrift skubbes ud i ofte marginale positioner.

De digitale medier rummer faciliteter og muligheder, som forstærker de sociale og økonomiske forandringer. Den kombinerede effekt kræver en omfattende nytænkning af alle aspekter af kommunikation og formidling, hvor skrivning og læsning som midler til at producere mening spiller en enestående rolle. I den sammenhæng stiller artiklen spørgsmål om, hvad der kunne fungere som hensigtsmæssige metaforer til støtte for denne indsats. Den beskæftiger sig især med begrebet 'literacy', som er blevet den dominerende metafor til forståelse af de praksisser, der indgår i at skabe mening.

## Literacy, læsning, skrivning

Sommetider kan det være nyttigt at se tilbage på et ords historie, så langt tilbage man nu kan, for at

få en fornemmelse af, hvordan dets betydninger og anvendelser har ændret sig i tidens løb. Herigennem kan vi afklare, om den historiske udvikling måske kan give os et fingerpeg om den aktuelle status og fremtidige udvikling af et givet fænomen. I dette tilfælde vil jeg se på, hvad der kunne være anvendelige betegnelser som metaforer, der kunne indgå i overvejelser om fremtiden for læsning og skrivning og de mange andre måder, hvorpå man kan materialisere meningskabelse til og i kommunikation.

I forhold til ordet 'literacy' kan det være hensigtsmæssigt at nævne, at intet andet samfund eller sprog ud over engelsk bruger betegnelsen eller begrebet 'literacy'. Hvordan har alle disse andre samfund historisk klaret sig uden dette ord eller dette begreb? Hvilken fordel giver det at anvende ordet eller begrebet? Ordet 'literacy' kom til engelsk fra (middelalder-) fransk via latin, som muligvis oprindeligt har lånt det af etruskerne, som igen måske har lånt det fra grækerne. Det har med andre ord en lang historie i de europæiske samfund og kulturer, der har anvendt skriftsprog fra et tidligt tidspunkt. Ordets historie er mættet med betydningerne af skrift på disse steder. I sin oprindelige form henviste 'literacy' simpelthen til et bogstav, en del af alfabetet – dvs. i én version af de tidlige græske

alfabeter. Herfra udspringer uden tvivl det dybt rodfæstede spørgsmål om, hvad man kan gøre med bogstaver. Det er således ikke nogen overraskelse, at ordets anvendelser stadig har tætte bånd til 'litteratur', som fx afspejlet i det gammeldags udtryk "en litterat".

Det er ikke uden risiko at importere interessante, spændende ting; noget, som har været en dyrekøbt erfaring for mange samfund. Den hest, som trojanerne så brændende ønskede at have i deres fæstning, rummede ubehagelige overraskelser. Selv i sit engelsktalende 'hjemland' har ordet 'literacy' ofte ført til store vanskeligheder og kontroverser. Det har ikke frigjort sig fra sine tætte bånd til 'litteraturen'. Det gør det svært at vide, hvad ordet egentlig betyder nu, hvad det omfatter, og hvad det udelukker. Alle, der bruger ordet, bruger det forskelligt. Det dækker tydeligvis over mere end blot at kunne bogstaverne i alfabetet; selv om det i tidligere tider nok blev betragtet som en stor præstation "at kunne alfabetet".

De fleste steder betyder 'literacy' i dag mere end selve evnen til at bruge bogstaver til at 'transskribere' sproglyde – eller, omvendt, at genkende sproglyde på skrift. Det er i sig selv en krævende opgave på 'engelsk', et kreolsprog, der ikke har et enstrengt system af lyde, men som i stedet samler markant forskellige lydssystemer fra de sprog, det er udsprunget af, og derfor rummer en bred vifte – eller et kaotisk væld – af mulige relationer mellem lyde og bogstaver. Der er for det første et fundament af forskellige germanske sprog eller '*dialekter*' fra de mennesker, der kom (og jeg skriver dette som indbygger i England) fra kystområder langs Nordsøen (og dele af Østersøen) til de britiske kyster; i løbet af de næste fem århundreder eller deromkring fik disse sprog/dialekter tilføjet nye lag gennem en løbende tilstrømning af mennesker fra de samme områder helt frem til 'invasionen' ved 'normannerne', som på dette tidspunkt talte – og skrev – 'fransk'. I de efterfølgende tre århundreder blev der tilføjet yderligere lag af andre fransktalende, som havde deres egne specifikke dialekter – fx den franske Anjou-dialekt. Dette øgede den sproglige kompleksitet gennem forskelle i både tale- og skriftsprog; og samtidig tilføjedes de unikke stavepraksisser, der havde udviklet sig inden for skrifttraditioner i de forskellige forvaltninger i det feudale Europa.

Det er vigtigt at understrege denne pointe. Den viser, at begrebet 'literacy', som det anvendes i England og i forhold til 'engelsk', refererer til *skrift* i en specifik

social, kulturel sproghistorie, som adskiller sig markant fra andre europæiske sprog (ingen af dem er kreolsprog med den sociale historie, dette indebærer), uanset om det er dansk eller fransk, italiensk eller tysk. Det har konsekvenser for, hvad det vil sige at lære at læse og skrive i en bestemt sprogkultur, og dermed for betydningen og konsekvenserne af at importere begrebet 'literacy' til et samfund og dets sprog og kultur. Man kan vanskeligt insistere på, at der findes et logisk grundlag for omsætning af *lyd* til *bogstav* (som i skrivning) – eller fra *bogstav* til *lyd* (som i læsning) – på engelsk (i modsætning til dansk eller tysk og især i modsætning til italiensk eller spansk). Det har naturligvis ikke bremset forsøg på at gøre netop dét.

Men translitteration er kun en del af en mulig definition på (de færdigheder, der indgår i) 'literacy', omend det er et meget rodfæstet aspekt. Hvad er eller bør de andre kriterier være? Er det evnen til at forme bogstavsekvenser, så de danner ord, eller at forme ordsekvenser, så de danner vendinger eller sætninger? Mestrer man literacy (er man, på engelsk *literate*), hvis man kan skrive sit navn og nogle få ord, eller betragtes man så stadig som 'analfabet' (på engelsk: *illiterate*)? Skal man kunne skrive et helt afsnit med sætninger, der ikke alene følger konventionel grammatik, men også hænger nydeligt sammen? Eller mestrer jeg måske literacy, hvis jeg kan producere en hel tekst i en relevant genre? Hvis en skribents repertoire er (for?) begrænset, kan vedkommende så betegnes som kun delvist *literate*, fx af en arbejdsgiver, der kunne hævde, at personen ikke kan leve op til de krav, der sædvanligvis stilles til skriftlig kommunikation. Hvornår kan vi med sikkerhed sige, at en person "har literacy"?

Det er uklart, hvor og hvad grænserne er for, hvad begrebet 'literacy' kan 'dække'. I 'uddannede' kredse i engelsktalende samfund er der en (sometider eksplicit) opfattelse af, jeg kun (rigtig) mestrer literacy, hvis jeg kan levere en indsigtfuld og nuanceret 'læsning' af en roman, et digt eller et skuespil af Shakespeare. Min pointe er, at jeg faktisk ikke ved, hvad ordet beskriver.

Min interesse går på at overveje skrivning og læsning i dag og i den nærmeste fremtid. Min korte udflugt til den historiske baggrund for ordet 'literacy' har til hensigt at undersøge, om – og i så fald hvordan – det kunne være hensigtsmæssigt eller påkrævet, når vi vil overveje læsning og skrivning i dag og i den nære fremtid eller, mere relevant, aktuel og fremtidig

kommunikation. I den sammenhæng kunne det også være hensigtsmæssigt at se på den historiske baggrund for ordene 'læsning' og 'skrivning'. Den er mindst lige så interessant og potentielt mere anvendelig som metafor end den historiske baggrund for 'literacy', omend det er på en anden måde.

I ældre former af germanske sprog er 'læsning' knyttet til og udsprunget af ord som (det oldengelske) *raedan* – at rådgive, fortolke, læse; det er forbundet med det moderne tyske ord 'Rätsel' og det moderne engelske ord 'riddle': noget, der sætter en i vildrede, og som det kræver erfaring, visdom og hverdagsviden at forstå. Historien bag ordet 'læsning' giver os et godt grundlag for at forstå kommunikation nu og i fremtiden: Dets historiske betydninger åbner ting frem for at lukke dem. 'Læsning' på moderne dansk udspringer (ligesom 'Lesen' på tysk) af den gamle praksis at kaste runer på jorden, hvorefter man samler dem op og skaber mening ud fra den rækkefølge, de er samlet op i. Både med 'reading' og 'læsning' er der fokus på fortolkning, på at bruge fornuft og visdom med udgangspunkt i social erfaring.

Ordet 'writing' er – ligesom 'reading' eller 'læsning' – af germansk, ikke latinsk, oprindelse. Det er fx beslægtet med det oldengelske 'writan', at ride, snitte, indhugge. For eksempel blev runer eller andre symboler snittet i tynde smalle træstave (fremstillet af bøgetræ (engelsk: *beechn wood*) – heraf bog/book). Beslægtede ord (på oldhollandsk) var rijten og (på moderne tysk) 'reissen', at rive itu. Hvad alle disse ord har til fælles, er ideen om at skabe virkelige, (oftest) varige og meningsfulde mærker på en overflade (ligesom grundbetydningen af det latinske ord 'script'). De beskriver alle sammen en handling, der søger at skabe meningsfulde mærker og den krævende proces med at fortolke, at skabe mening. Og som en vigtig pointe: Mening skabes i denne sammenhæng i lige så høj grad af den person, der ristede (ridsede) runerne på de tynde træstave, som af den person, der samlede de kastede runer op og søgte at skabe mening ud fra den rækkefølge, de blev samlet op og ordnet i. I metaforen *skrivning* og *læsning* skabes der mening ad to omgange, en gang for hvert 'punkt', omend det foregår på forskellige vis.

For mig udgør 'læsning' og 'skrivning', med deres lange kulturhistoriske forløb af at 'skabe mening' ved at *skabe* tegn såvel som i tegnenes fortolkning, en relevant, velegnet og god ramme for at forstå,

hvordan man skaber mening i dag. Vi laver mærker på alle mulige håndgribelige, materialiserede måder: visuelt ved at tegne, fotografere, radere, male og skitsere; gennem gestik ved at bevæge dele af kroppen i forhold til overkroppens stabile baggrund; gennem ansigtsudtryk; gennem tale ved at komprimere og fortynde luft gennem taleorganerne; gennem tredimensionelle genstande; ved at bevæge hele kroppen i rummet som i dans; og så videre. Mærkerne skabes med helt traditionelle midler såvel som med de udbredte digitale midler, der knytter sig til nutidens skærmbaserede teknologier.

Det, der forener alle disse måder at *skabe* mening på, er energi, indsats, arbejde: I og gennem denne indsats ændres ting, mening *skabes*, hele tiden på ny, omend variationerne sommetider er bittesmå. Dette er langt fra den 'afkodning', der tales om i de hidtil fremherskende opfattelser af læsning.

## Literacy som metafor for kompetent handling

Der er en aktuell tendens i engelsktalende samfund til at bruge begrebet 'literacy' som en hurtig, nærmest stenografisk betegnelse for 'færdighed' eller 'kompetent forståelse' af stort set hvad som helst. Det har både fordele og ulemper. Det giver en hurtig og nem reference ud fra antagelsen af, at 'jeg ved noget om de her ting, og jeg antager, at du forstår' begrebet 'literacy', uanset om der er tale om 'computerliteracy', 'visuel literacy', 'videnskabelig literacy', 'medieliteracy', 'informationsliteracy', 'digital literacy' eller de lidt sjældnere 'økonomisk literacy', 'finansiel literacy', 'emotionel literacy' eller 'interpersonlig literacy'. De er alle tilsyneladende enkle og bekvemme 'stenografiske' betegnelser. Og forudsat at ingen går alt for meget i dybden med, hvad det egentlig er, der bliver sagt, eller vover at erkende sin 'uvidenhed' ved at spørge: "hvad er 'informationsliteracy' egentlig for noget?", fungerer begrebet efter hensigten. Det har imidlertid også en ulempe, som traditionel stenografi ikke havde: Hvis jeg er interesseret i at vide noget om begrebet, fortæller det mig faktisk ikke ret meget om noget overhovedet. Traditionel stenografi kunne læses af andre end den, der havde skrevet det, selv om det til tider kunne være vanskeligt. Hvis jeg beder en person, der lige har brugt betegnelsen 'informationsliteracy' – for nu at vælge en meget simpel test – fortælle mig, hvad det betyder, vil det måske falde vedkommende ganske svært. Mestrer jeg computerliteracy? Det ved jeg faktisk ikke rigtig:

## Elina genypige



Elina skal begynde i anden klasse. I dag er første skoledag. Det kilder lidt ekstra i maven, for deres klasselærer fra første klasse er holdt op. Det er sørgeligt. Men dejligt for hende, for hun skal nemlig have et barn. Den nye lærer skal barmene fortælle, hvad Anna. Derefter skal barmene fortælle lidt om de bedder og også gerne fortælle lidt om sig selv. Hvis de vil. Læreren nikker venligt til Elina, da det bliver hendes tur.

Jeg kan klare visse ting på eller ved hjælp af min bærbare computer, men ikke særlig mange; nogle ville derfor svare 'ja', mens andre ville svare 'nej'.

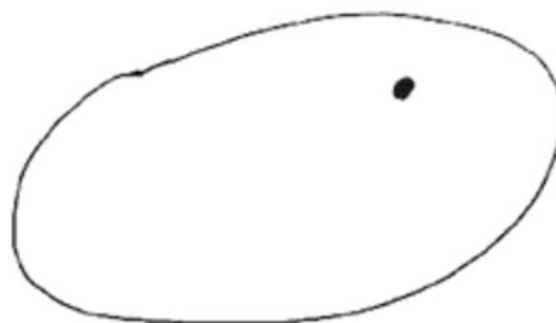
Måske endnu vigtigere: Selv om jeg har visse problemer med begrebet 'literacy', selv når det referer til skrivning, kan jeg godt besvare spørgsmål som "Kan du skrive dit eget navn? Kan du skrive en sætning? Ved du, hvordan man skriver et afsnit? Ved du, hvordan man forbinder sætninger i et afsnit? Ved du, hvordan man skaber sammenhæng på tværs af afsnit" osv. Endvidere er resultatet af min anvendelse af 'literacy' et eller andet meningsfuldt objekt, fx en tekst; resultatet af min anvendelse af 'computerliteracy' er ikke et meningsfuldt objekt. Kun hvis jeg bruger min 'computerliteracy' i kombination med min kompetence i (skrive-) literacy eller med ressourcerne i et program, der kan fremstille billeder, kan jeg producere et meningsfuldt objekt. 'Computerliteracy' betegner en grad af kompetence i udførelsen af (en serie af) handlinger, som anvendes sammen med en anden kompetence for at opnå noget andet. Jeg har bil-literacy. Det vil sige, at jeg ved, hvordan man udfører en sekvens af handlinger, der får en bil til at bevæge sig: Der skabes ikke noget meningsfuldt. Hvis jeg kombinerer det med at købe ind, har jeg 'købt ind', og det kan nogen vurdere: rose mig for, at det lykkedes mig at huske alle de ting – herunder de rigtige mærker – som familien skal bruge. Jeg har ingen ide om, om jeg har emotionel literacy eller ej: Jeg ved heller ikke, hvordan jeg skulle demonstrere, at jeg har det.

'Stenografiske' betegnelser må anvendes med varsomhed. Tendensen til at tale om 'medieliteracy' eller 'visuel literacy' kan have sine funktioner: at overbevise forældre om, at deres børn tilegner sig nyttige færdigheder eller at skaffe bevillinger til nyt udstyr eller forskningsmidler – hvem vil argumentere imod 'literacy'? Men i stedet for at fremme vores forståelse af, hvordan billeder skaber mening, giver den stenografiske betegnelse 'visuel literacy' os en fornemmelse af, at vi ved, hvad vi taler om, selv om det faktisk ikke er tilfældet. Betegnelsen lukker døren for vigtige spørgsmål. Hvor der før så ud til at være et problem, ser der nu ud til at være en forståelse: "Selvfølgelig er visuel literacy en integreret del af alle fag på vores skole!"

Min antagelse er, at vi er nødt til at have klar, specifik viden. Hvis jeg bliver spurgt: "Kan du sige, hvad der sker med 'viden', når den siges i stedet for at blive tegnet eller omvendt?" Hvad er det,

der ændrer sig? Kan du lettest forklare, hvad et magnetfelt er, ved hjælp af en tegning eller en sætning? Og hvis tegningen ser ud til at være bedre, hvad er det så præcist, tegningen gør, som sætningen ikke gør, ikke kan gøre eller gør på en anden måde? (Eller omvendt). Det er vigtigt i naturfag og i naturfagsundervisningen. Hvis jeg ikke kan give en klar beskrivelse af, hvad der ændrer sig, når jeg går fra at *tale om* et magnetfelt til en *tegning* af et magnetfelt, så ved jeg enten ikke nok om emnet, eller jeg kender ikke konsekvenserne af at bruge forskellige måder at kommunikere på. Det bliver simpelthen for vagt.

Lad mig give et lille eksempel. Det stammer fra et forskningsprojekt i naturfag, der er gennemført på skoler i centrum af London over en treårig periode. Projektet (som er finansieret af det britiske forskningsråd ESRC Research Council) hed *The Rhetorics of the Science Classroom* (Retorik i naturfagsundervisningen). Eleverne, drenge og piger, var tretten til fjorten år gamle. Efter fire lektioner om celler – hvor der blev anvendt masser af billeder, læst materialer, givet forklaringer af læreren, udført forsøg osv., spørger læreren klassen: "Er der nogen, der kan fortælle mig noget om celler?" En pige siger: "Frøken, en celle har en kerne." Da læreren siger: "Meget fint, vil du komme op til tavlen og tegne det, du lige har sagt," går pigen op til tavlen og tegner noget, der minder om Fig. 1



Figur 1 En celle

I den talte 'beskrivelse', "*cellen - har - en kerne*", er der to substantivelementer, 'celle' og 'kerne', som er forbundet af det tredje element, et verbum, der angiver besiddelse: 'har'. Det verbale udsagn besvarer et underforstået spørgsmål: 'Nævn nogle elementer af en celle og deres indbyrdes relation.' Tegningen stiller en række andre spørgsmål og omfatter andre

elementer og relationer: Hvor i cellen skal kernen placeres? I midten, nær cellevæggen? ('Cellevegg'en' er et element, der ikke fremstår i det verbale svar, men som må repræsenteres i tegningen.); Hvor stor er kernen? Er det en prik eller en cirkel? Osv. De typer af viden, der fremkaldes, når læreren beder om et verbalt svar henholdsvis et tegnet svar, er vidt forskellige.

Vi er nødt til at spørge: Havde læreren fokuseret på det? Var hun klar over det? Benyttede hun bevidst to forskellige anmodninger – om henholdsvis et verbalt og et tegnet svar – for at afdække forskellige typer af viden?

Når billeder skaber mening, benytter de sig af *afbildninger* (fx prikker eller cirkler), *rum* og *rumlige relationer*, *størrelse*, *nærhed* og *afstand*. Når skrift skaber mening, benytter det sig af *lexis* (ord) til at benævne elementer og til at benævne typer af relationer (verber), (strukturen af) *syntaks* samt andre træk (*tid*, *artikler* osv.). Hvordan ser de to svar ud, hvis man sammenligner dem? Hvordan kan de sammenlignes? Hvis jeg som lærer bevidst ønsker at

udnytte de potentialer, der ligger i tale eller skrift eller billeder, er jeg nødt til at forstå disse aspekter klart og eksplicit. Begrebet 'visuel literacy' fremmer ikke en sådan forståelse. Det, der gælder for begrebet 'visuel literacy', gælder også på forskellig vis for alle de andre udvidede metaforiske anvendelser af begrebet 'literacy'. Lidt forenklet udtrykt er mit bud, at man bør anvende begrebet 'literacy' om det at skabe mening ved hjælp af bogstaver.

## Literacy i sociale rammer

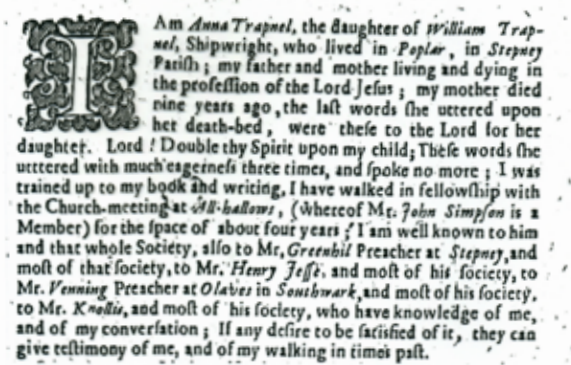
(Alfabetisk) skrivning er en kulturel teknologi, dvs. en teknologi, der er socialt konstrueret med henblik på sociale formål. Den omskabes konstant i interaktioner for at leve op til konstant skiftende sociale rammer samt skiftende behov og formål. I sin respons på disse skiftende sociale praksisser og strukturer bliver literacy-som-skrift en slags spejl for de sociale krav, behov, strukturer og praksisser, som den skabes og omskabes indenfor. Hvis vi ønsker at forstå, hvorfor literacy er, som det er, er det vigtigt at se nærmere på den sociale ramme, hvor det udfoldes. Hvis vi ønsker at forstå, hvordan og i hvilke retninger



literacy kan forventes at udvikle sig, må vi spørge: "Hvordan kan samfundet forventes at udvikle sig?" For at understøtte denne betragtning vil jeg benytte to eksempler, hvor jeg fokuserer på skrift *sådan*. I næste afsnit fokuserer jeg på skrift, som det anvendes i det aktuelle kommunikationslandskab.

I dette første eksempel fokuserer jeg på *sætningen* som eksempel på, hvad der indtil nu har været betragtet som den afgørende enhed i skrift. Jeg gennemgår først to eksempler fra midten af det 17. århundrede i England for at vise eller antyde relationen mellem det sociale og det lingvistiske/semiotiske i sætningens form. Herefter diskuterer jeg sætningen fra specifikke 'steder' – den ene en lærebog i naturfag fra midten af 1930'erne, den anden en lærebog om naturfag fra slutningen af 1980'erne.

Det første af de to eksempler fra det 17. århundrede stammer fra en religiøs pamflet (med titlen *The Cry of a Stone / or a / relation / of / something spoken in Whitehall / by Anna Trapnel / being in the vision of God* (En stens skrig eller en beretning om noget, der blev udtalt i Whitehall af Anna Trapnel i en åbenbaring fra Gud). Den er skrevet af en kvinde med begrænset skolegang. Som hun siger: "Jeg blev oplært i bogen og skrivning...". Hun fortæller os ikke hvordan eller af hvem.



I am Anna Trapnel, the daughter of William Trapnel, Shipwright, who lived in Poplar, in Stepney Parish; my father and mother living and dying in the profession of the Lord Jesus; my mother died nine years ago, the last words she uttered upon her death-bed, were these to the Lord for her daughter. Lord! Double thy Spirit upon my child; These words she uttered with much earnestness three times, and spoke no more; I was trained up to my book and writing, I have walked in fellowship with the Church-meeting at All-hallows, (whereof Mr. John Simpson is a Member) for the space of about four years; I am well known to him and that whole Society, also to Mr. Greenhill Preacher at Stepney, and most of that society, to Mr. Henry Jessé, and most of his Society, to Mr. Venning Preacher at Olaves in Southwark, and most of his society, to Mr. Kneill, and most of his society, who have knowledge of me, and of my conversation; If any desire to be satisfied of it, they can give testimony of me, and of my walking in times past.

Figur 2 Anna Trapnel

Her nedenfor har jeg gengivet første afsnit af pamfletten for at give en antydning af dens struktur. I originalen er der to punktummer: et efter "... the Lord for her daughter." (til Herren for sin datter) og et til sidst. Der er udbruddet "Lord!" (Vorherre!) efter det første punktum. Vi kan derfor sige, at dette afsnit består af to sætninger og et 'udbrud' bestående af et enkelt ord.

a) *I am Anna Trapnel, the daughter of William Trapnel, Shipwright, who lived in Poplar, in Stepney parish; my father and mother living and dying in the profession of the Lord Jesus;* (Jeg er Anna Trapnel, datter af William Trapnel, skibsbygger, som boede i



Poplar, i Stepney sogn; min fader og moder levede og døde i tilbedelse af Vorherre Jesus;)

b) *my mother died nine years ago, the last words she uttered on her death bed, were these to the Lord for her daughter.* (min moder døde for ni år siden, de sidste ord, hun ytrede på sit dødsleje, var til Herren for sin datter.)

c) *Lord!* (Vorherre!)

d) *Double thy Spirit upon my child;* (Styrk din ånd i mit barn;)

e) *These words she uttered with much eagerness three times, and spoke no more;* (Disse ord ytrede hun med stor ildhu tre gange, og talte ikke mere;)

d) *I was trained up to my book and writing; I have walked in fellowship with the Church-meeting at All Hallows (whereof Mr John Simpson is a member) for the space of about four years; I am well known to him and that whole society, also to Mr Greenhill Preacher at Stepney and most of that Society...* (Jeg er oplært i bogen og skrivning; jeg har indgået i menigheden i Kirken, der mødes ved All Hallows (hvor hr. Simpson er medlem) i omkring fire år; jeg er kendt af ham og hele denne menighed, også af hr. Greenhill, pastoren ved Stepney og det meste af denne menighed...)

Hvis vi ser på strukturen af disse sætninger, står det klart, at strukturen ikke er syntaktisk, men tematisk motiveret; og at 'temaerne' er betydningsfulde elementer i Anna Trapnels (sociale) liv: hendes biografi, bestående af en kort omtale af hendes baggrund: hendes forældre og nogle biografiske detaljer om dem; hendes mors død og moderens udsagn på dødslejet; samt detaljer om Annas efterfølgende erfaringer og sociale miljø. Andre former for opdelinger kan let påvises frem for alt ved at lægge mærke til hendes brug af kommaer og semikolonner. Hvad der måske er endnu tydeligere, er, at opdelingerne mellem sætningerne her afspejler bestemte 'måder at tale på': arbejderklassens; biblens; sprogbrugen i den menighed, hun er medlem af, og så videre.

Med andre ord afspejler de interne opdelinger i sætningen både tematiske forhold og bestemte 'sociale dialekter' i den skrivendes verden. Sætningens enhed og sammenhæng er tematisk konstrueret. Når én biografisk episode er afsluttet, afsluttes sætningen. Der er ingen krav om lingvistisk 'integritet': Forskellige former for 'socialt sprog' kan godt forekomme inden for samme sætning. Frem for alt: Sætningen er en social, ikke en syntaktisk enhed.

Sætningerne fra John Miltons afhandling *Areopagitica* er helt anderledes. Mens Anna Trapnels





sætninger er samlinger af væsentlige materialer på forskellige sociale dialekter, opdelt af kommaer og semikoloner, formes Miltons sætninger af den oratoriske praksis, der kendetegner hans lærde kendskab til latinsk og græsk prosa og poesi. Argumenter konstrueres gennem en 'balancelogik':

*"He that can apprehend and consider vice with all her baits and seeming pleasures, and yet abstain, and yet distinguish, and yet prefer that which is truly better, he is the true warfaring Christian."*

(Den sande kæmpende Kristen er den, der kan forstaa og anskue Lasten med alle dens lokkemidler og tilsyneladende Glæder og dog holde sig tilbage, dog skelne, dog foretrække det, der i Virkeligheden er det bedste.)

Sætningen er en enhed, der indeholder ét klart artikuleret udsagn:

*"I cannot praise a fugitive and cloistered vertue, unexercis'd & unbreath'd, that never sallies out and sees her adversary, but slinks out of the race, where the immortal garland is to be run for, not without dust and heat."* (Jeg priser ikke en undvigende og klostergiven Dyd, uøvet og uprøvet, der aldrig gør Udfald og se Fjenden i Øjnene men lister ud af Væddekampen, hvor der i Støv og Hede kæmpes om den udødelige Krans.)

*"Assuredly we bring not innocence into the world, we bring impurity much rather: that which purifies us is triall, and triall is by what is contrary."* (Sikkert nok skaber vi ved en saadan Fremgangsmaade ikke Uskyldighed her i Verden, men langt snarere Urenhed: vi lutres i Prøvelse, og Prøvelse bestaar i Modgang og Medvind.)

Anna Trapnel og John Milton benytter de sociale og semiotiske/lingvistiske ressourcer, de hver især har til rådighed: Milton den græsk- og latinkyndiges; Anna Trapnel de ressourcer, hun har adgang til som en kvinde af lavere arbejderklasse (der måske har uddannet sig gennem selvstudier) og et glødende medlem af sin puritanske sekt. Den pointe, jeg gerne vil fremhæve, er ikke kun, at dette er eksempler på sætningen fra et tidligt tidspunkt i udviklingen af det engelske skriftsprog, og at det er eksempler på brugen af den sociale/kulturelle kapital hos den person, der former sætningerne, men også, at sætningen altid formes både af, 'hvad der er til rådighed', og af, hvad der kræves på et givet socialt tidspunkt og af en given social ramme.

Det næste par sætninger kommer fra det 20. århundrede, et tidspunkt, hvor det engelske skriftsprog kan trække på næsten 400 års historie. Skriftlige udtryk er specifikt rettet mod det sociale behov og den sociale ramme, selv om det i endnu højere grad end i midten af det 17. århundrede nu er formet af ret stramme konventioner. Den sociale ramme er her i begge tilfælde en lærebog i naturfag for 13-14-årige – omend de er adskilt af et spring på omkring 50 år: fra henholdsvis midten af 1930'erne og slutningen af 1980'erne.

Her vil jeg ikke vise siderne, men blot præsentere sætningerne.

When a current *is passed* through the coil in the direction *indicated* in the figure, we *can show*, by *applying* Fleming's left-hand rule, that the left-hand side of the coil *will tend to move down* and the right hand side to *move up*. (1936) (Når en spænding *passeres* gennem spolen i den retning, der *indikeres* i figuren, *kan* vi ved at *anvende* Flemings venstrehåndsregel *påvise*, at venstre side af spolen typisk *vil bevæge sig nedad*, mens højre side *bevæger sig opad*.)

In your first circuits you *used* torch bulbs *joined* with wires. Modern electrical equipment *uses* the same basic ideas. But if you *look* inside a computer there *are* not many torch bulbs or wires. The wires and bulbs *have been replaced* by electronic devices like transistors, chips and light-emitting diodes. (1989) (I dine første kredsløb *brugte* du lommelygtepærer, der *var forbundet* med ledninger. Moderne eludstyr *benytter* samme grundlæggede ideer. Men hvis du *kigger* ind i en computer, *er* der ikke mange lommelygtepærer eller kabler. Ledningerne og lommelygtepærene *er erstattet* af elektroniske elementer som transistorer, chips og lysdioder.)

Sætningen fra lærebogen fra 1936 beskriver et bestemt aspekt af magnetisme. Det gør den ved at samle de relevante detaljer i separate ledsætninger. En enkelt metode til at afgøre, hvor mange ledsætninger der er i hver helsætning, er at tælle antallet af (finitte eller infinitte) verballed. Der er syv verballed (man kan optælle/analysere sætningen anderledes: Effekten er den samme) i denne komplekse sætning. Læseren af denne form for skriftlig formidling var en 13- eller 14-årig dreng (oftest) fra en middelklassebaggrund. Han lærer, at denne form for struktur udgør 'videnskabeligt sprog'. Dermed lærer han at håndtere både lingvistisk



13 = 
$$\begin{array}{r} 3842 \\ - 2213 \\ \hline 1629 \end{array}$$

~~b. 1130~~      d. 1132

---

27.16 - 9.08 = 
$$\begin{array}{r} 27.16 \\ - 9.08 \\ \hline 18.08 \end{array}$$

64      c. 781.84      d. 118.08

17.

og begrebsmæssig og sandsynligvis også kognitiv kompleksitet. De bliver 'naturlige' for ham.

I modsætning til sætningerne fra 300 år før er denne sætning syntaktisk opbygget: Syntaksen anvendes til at skabe en begrebsmæssig enhed.

Halvtreds år senere, i det andet eksempel, er der ingen sætning, der har mere end to af disse verballed, og i de fleste tilfælde er der kun et. Der er sket en voldsom forenkling af sætningssyntaksen – og, kunne man forestille sig, også en voldsom forenkling af begrebsmæssig og (måske) kognitiv karakter. Skolen som social ramme har undergået voldsomme forandringer i de halvtreds år: *Alle* drenge og *alle* piger har naturfag, fordi de nu alle, i modsætning til for halvtreds år siden, går i skole, til de er mindst 16 år gamle. Disse klasser har en helt anden sammensætning med hensyn til både køn og socialklasser (for slet ikke at tale om den stærkt multikulturelle/flersprogede sammensætning af nutidens skoler). Det tilsigtede publikum er et helt andet; antagelserne om dette publikum har ændret sig fuldstændigt fra de antagelser, der gjaldt for halvtreds år siden; og endelig har målene for naturfagsundervisningen ændret sig.

Endnu vigtigere: Skriftsprogets position har ændret sig. På siden fra slutningen af 1980'erne er skrift nu et supplerende middel til at formidle mening i forhold til billedet: den faglige viden om kredsløb vises i diagrammer, både abstrakte og relativt realistiske. Skrift er ikke længere det centrale middel til at formidle faglig viden. Billedet har fået forrang. Det gør det muligt at anvende en langt enklere syntaks, som ligger tættere på en talelignende struktur; og det kan virke mere tiltrækkende for den aktuelle elevgruppe, som ikke længere er en social elite, men et udvalg af de forskellige grupper, der udgør skolens fællesskab.

## Skrift i det aktuelle kommunikationslandskab: multimodale tekster

Naturfagsteksten fra 1989 er multimodal: billedet som modus bærer hovedbyrden af informationsformidlingen, mens skrift som modus indtager en mere marginal position. Skrift anvendes til at skabe en pædagogisk ramme: hvad vi gjorde sidste gang, hvordan vi vil gå til opgaven i dag, hvad der er den bedste tilgang til forskellige opgaver osv.

Denne forandring skyldes to faktorer: Den ene er social, den anden teknologisk. Den sociale verden har ændret sig bredt fortalt fra statsdominans til markedsdominans. Statens hierarkiske, autoritetsbærende strukturer og rammer er blevet erstattet af markedets (neoliberal kapitalistiske) struktur. I de fleste engelsktalende samfund er staten ligefrem blevet markedets tjener. Hvor staten handlede ud fra et magtprincip, handler markedet ud fra princippet om valgmuligheder (jeg anvender nu de enorme reduktioner, der ligger i en anden form for stenografiske begreber). Sammenhængskraften i et samfund, der struktureres af staten, er erstattet af fragmenteringen af et samfund, der struktureres af livsstil og niche.

For de fleste læsere af dette tidsskrift er begge versioner af samfundet stadig i funktion, omend der nu er opstået en generationskløft. På dette tidspunkt vil jeg bede dig gå over til din bærbare computer og gå ind på webstedet *Poetry Archive* ([www.poetryarchive.org](http://www.poetryarchive.org)). Det henvender sig til læsere, der interesserer sig for lyrik: voksne, lærere, børn. Vælg nu siden *About Us*. Den fremstår ret traditionelt: Visse strukturelle aspekter er karakteristiske for digitale kommunikationsfora, men den store tekstblok er traditionelt opbygget. Den er lineær: Du ved, hvor du skal begynde at læse, du ved, hvordan du skal navigere i teksten; og du ved, at hvis du ser bort fra denne viden eller bevidst går imod den, vil du ikke kunne skabe 'ordentlig' mening af teksten.

Gå nu til "The Children's Poetry archive". Her finder du en helt anden struktur: Du er måske slet ikke tilbøjelig til at kalde det en 'orden'. Den fortæller ikke den besøgende, hvor man skal begynde. Den besøgende vælger selv, hvor han eller hun vil begynde, med udgangspunkt i sine interesser. Her er skrift ikke det vigtigste kommunikationsmiddel. Sammenhæng sikres ikke gennem organiseringen af den skrevne tekst – der er ikke nogen – men gennem farver. Som 'besøgende' bliver du måske tiltrukket af et tema, et billede, noget skrift. Den grundlæggende pointe er, at der er sket et socialt skift: fra forfatterens autoritet til læserens interesse. Den lineære karakter af den skrevne tekst var ét middel til at signalere førstnævnte; modulariteten af den multimodale tekst signalerer sidstnævnte. Der er sammenhæng i begge tekster – omend der er tale om helt forskellige former for sammenhæng: fra den tæt 'sammenstrikkede' sammenhæng af syntaks og ord til den langt mere åbne sammenhæng i farvepaletten. Førstnævnte gav kun meget lidt eller ingen plads

til valgfrihed i forhold til, hvordan læseren tilgår og arbejder med teksten. Hvis man forbrød sig mod den orden, forfatteren havde opstillet, ville man ikke kunne 'forstå' teksten. Sidstnævnte websted giver forslag, men lader engagementsform og -rækkefølge være op til læserens interesse.

På denne baggrund må vi forholde os til medierne. Medier baseret på den bærbare skærm bliver mere og mere dominerende og allestedsnærværende. 'Genre' i disse allestedsnærværende medier er foræne for de sociale medier, fx flickr og facebook. Disse ledsages af en bred vifte af forskellige blogger. Det brændende spørgsmål for enhver, der interesserer sig for læsning og skrivning, må være: Hvad kan man egentlig gøre – repræsentere – på disse skærme? Hvad er tilladt eller muligt inden for disse rammer? Hvilke former for modus vil dominere dér: billede eller skrift eller andre, fx levende billeder, musik osv.?

## Anvendelige metaforer: literacy / læsning / skrivning?

Det synes klart, at aktuelle sociale tendenser i kombination med mulighederne i de nye medier vil omforme de måder, vi skaber mening på. Skrivning vil ikke forsvinde, men hvis vi tager webstedet for "The Children's Poetry Archive" som eksempel – og måske som en anvendelig metafor – vil skrivning, som vi kender det, komme til at undergå kolossale forandringer. Dette websted rummer ikke en eneste sætning: Der er billedtekster og overskrifter, men ingen sætninger

De gamle betydninger af skrivning og læsning kan vise sig at være mere anvendelige metaforer end den aktuelt dominerende metafor, 'literacy'. Mennesker vil fortsat skabe mening i forhold til sociale rammer; de vil sætte mærker; andre vil beskæftige sig med disse mærker, "samle dem op", så at sige, og skabe deres egen mening af dem.

I den nærmeste fremtid vil vi have en situation, hvor de traditionelle former eksisterer side om side med de nye. I det omfang eliten fortsætter med at benytte og måske foretrækker de traditionelle former, vil det fortsat være afgørende at sikre, at de børn og unge, der indleder deres skolegang, har den bedst mulige forståelse af de muligheder, der ligger i skrivning, og en bedre forståelse, end de har i dag; og at skolen samtidig støtter dem i at udforske nye måder at skabe mening på.

Den engelske originalversion af artiklen kan læses på [www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/](http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/)

## Supplerende læsning

Kress, G R 2003 *Literacy in the new media age* London: RoutledgeFalmer

Kress, G R 2010 *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication* London: RoutledgeFalmer

Danske Milton-citater:

Milton, John 1936 *Om Trykkefrihed. Areopagitica*. Oversat af A.C. Krebs. København: Berlingske Forlag; s. 31