

Diskursiva och teknologiska resurser på visuella *tvåspråkiga* pedagogiska arenor

Sangeeta Bagga-Gupta

This article attempts to make visible everyday activities and underlines the importance of ethnographic studies of communication in order to allow for expanded understandings of diversity and bilingualism in the context of "one school for all". The article is based on studies conducted in visual educational arenas (i.e. settings for Deaf students that can be understood as "segregating integrated"). Technological tools are used as resources and a natural part of activities in these arenas. In addition different linguistic systems are used in *complex patterned* ways. Here different codes and systems are *chained* together in two ways: local chaining and event chaining. Demystifying interaction between human beings and between human beings and cultural artefacts and tools in institutional settings enables an understanding of bilingualism in terms of *complex discursive-technological practices*. This is contrasted against a common reductionistic conceptualisation of bilingualism that is problematic.

Den grundläggande demokratiska princip på vilken svensk grund- och gymnasieskola kan anses vila i början av 2000-talet kan förstås via två etablerade begrepp: en skola för alla och livslångt lärande. Dessa två konceptuella traditioner har specifika implikationer för vilken innebörd som kan anses vara legitim i förståelsen av begreppet *mångfald* och i hur minoritetsundervisning och undervisning av elever i behov av särskild stöd konceptualiseras i utbildningssammanhang och hur de organiseras. Läroplanen under 1990-talet t.ex. konceptualiserar liknande uppnåendemål för både Döva¹ och hörande (och de flesta "andra" minoritets) elever på grund- och gymnasieskolenivån. Dock är utbildning för t.ex. Döva i Sverige organiserad vid fem *segregerade* tvåspråkiga specialskolor på grundnivån och vid tre nationella gymnasieskolor (RGD²). De sistnämnda är fysiskt placerade inom tre hörande kommunala gymnasieskolor. Utifrån de grundläggande demokratiska principer som anses gälla för all utbildningsorganisation i dag kan det hävdas att val av organisatorisk utbildningsform för döva elever möjliggör deltagande i den gemensamma läroplanen och utbildningen är därmed *inkluderande* till sin karaktär.

Samtidigt kan man fråga sig varför en sådan skolform ska gälla enbart för audiologiskt döva och inte Döva och hörande³ *användare av svenskt teckenspråk* (se också Bagga-Gupta 1999b).⁴ Den här artikeln tar sin utgångspunkt i forskning som jag har bedrivit vid en skolform för Döva gymnasieelever som kännetecknas av ”segregerande integrering” (Haug 1998).⁵

Ett av artikelns centrala syften är att explorativt kartlägga och synliggöra vardagliga aktiviteter på dessa visuella pedagogiska arenor. Artikeln betonar betydelsen av etnografiska studier av kommunikation och hur människor på visuella pedagogiska arenor interagerar i återkommande praktiker. Empiriska studier av dövas/Dövas deltagande i olika aktiviteter möjliggör en utvidgad förståelse av det som i denna skolform av segregerad integrering kallas för ”svaga elever,” ”dyslektiker,” ”elever med komplicerad inläring,” m m. Utöver detta fokuseras hur diskursiva och teknologiska verktyg används i visuella kontexter med betoning på relationen mellan de två språken – SSL⁶ och svenska – som används här. Detta via en belysning av människors interaktion *med* varandra samt *med* kulturella artefakter och verktyg i institutionella sammanhang. Med andra ord är avsikten att belysa vilken roll teknologiska verktyg spelar och deras relation till kommunikativa praktiker på visuella tvåspråkiga pedagogiska arenor.⁷

Teknologiska verktyg används som resurs och en naturlig del av de kommunikativa handlingarna på dessa arenor. Därutöver används olika språkliga system i komplexa kommunikativa mönster där olika koder och system⁸ (och modaliteter) varvas framförallt genom *lokallänkning* och *händelse-* eller *aktivitetslänkning*. Dessa ”teaching genres” (Rockwell 2000) och ”teaching habits” (Humphries & MacDonald 2000) är viktiga resurser på tvåspråkiga pedagogiska arenor.

Etnografiska studier av liv och vardag på visuella arenor

Tekniken har – på gott och ont – medfört ett revolutionerande sätt att förstå livet generellt och mänskligt samspel och kommunikation specifikt. Bandspe-laren anses haft en ”omvälvande inverkan” på språkvetenskap och *samtals-*forskning (Adelswärd 1999, s 23). På liknande sätt anses videoteknologin ha bidragit till utvidgade möjligheter för detaljerad dokumentation och analyser av interaktion och av de resurser vi tar i anspråk för att möjliggöra kommunikation (se t ex Sahlström & Lindblad kommande). Mellanmänsklig kommunikation, eller ansikte-mot-ansikte interaktion, i visuella miljöer kunde detaljstuderas först efter ”the emergence of new consumer equipment that made recording of gestural data practical, affordable and accessible” under

1970- och 1980-talen (Battison 2000, s 7). Trots detta har mikronivå analyser av *kommunikationsförlopp* på tvåspråkiga Dövarenor utanför den traditionella lingvistikens inte särskilt fokuserats förrän under 1990-talet.⁹ Ända sedan William Stokoes banbrytande arbete från 1960 har ”much linguistic research been undertaken, but, as yet, very little work has been conducted on the interactive organisation of everyday and natural talk” på visuella arenor (McLlvenny 1991, s 187). Studier som tidigare använt videodokumentation på dessa arenor utgick oftast utifrån (och utgår fortfarande från) ett perspektiv där man försökte registrera eller samla in intryck av realiten i någon neutral form.

Under andra halvan av 1990-talet kan man märka ett visst ökat intresse för problematisering av de ideologiskt präglade diskussionerna om ”oral and/or sign language use in the education of deaf children” (Gregory & Hartley 1991, s 108). Dock finns påfallande få empiriska studier av *vardagskommunikativa praktiker* i ”Döv-Världen”¹⁰ (jfr Lane, Hoffmeister & Bahan 1996) generellt och Dövutbildningskontexter specifikt (Erting 1999, Humphries & MacDonald 2000, Mayer & Wells 1996, Mallvenny 1995, Padden 1996b). Inspirerade av rön från bl a forskningsfält inom antropologin, Communication Studies och Literacy¹¹ Studies har forskare med intresse för visuell tvåspråkig kommunikation börjat explicit betona relevansen av studier där man fokuserar *interaktion* i tvåspråkiga Dövmiljöer. Detta, menar Carol Padden, Döv professor vid University of California, för att vi vet mycket lite om relationer mellan Dövas två primära språk så som de används och för att vi redan vet att Döva barn hamnar i svårigheter när det gäller tillägnandet av majoritetskulturens språk, även om en minoritet lyckas bemästra läs- och skrivfärdigheter i detta (Padden 1996b).

Även i Sverige menas att det saknas forskningsbaserade kunskaper ”om döva barns lärande, och då särskilt om hur döva barn lär sig svenska” (Prop 1998/99:105, s 21). Satsmakterna menar, i slutet av 1990-talet, att det i ”handikappfältet” fortfarande saknas forskning som har en samhällsvetenskaplig grund och ett kommunikativt orienterat pedagogiskt perspektiv. Det

... saknas en systematisk forskningsbaserad kunskap om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Den forskning som finns domineras av analyser av handikapp, deras orsaker, åtgärder och prognoser. Det råder däremot stor brist på forskning när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Bland annat saknas teoretiska perspektiv, deltagarperspektiv och kunskap om specialundervisningens sammanhang (Prop 1998/99:105, s 21, se också Haug 1998).

Det nya internationella tvåspråkiga forskningsfält som håller på att växa fram – och som enligt Padden (1996b) ännu inte uppnått en kritisk massa – kännetecknas ofta av intensiva och tidsmässigt långsiktiga studier av sociokulturella praktiker i olika visuella kommunikativa miljöer (både i och utanför skolan). Dessa studier tar sin utgångspunkt i teoretiskt grundade antaganden¹² om Döva som minoritetsmedborgare och ett teoretiskt sociolingvistiskt eller sociokulturellt perspektiv på lärande, kommunikation och utveckling (se t ex Bagga-Gupta 2000a, 2000b, kommande, insänd, Erting 1999, Grosjean 1996, Humphries 1997, Padden 1996a, 1996b). Användandet av videoteknologi i de här fälten ses dels som ett sätt att möjliggöra mikronivåstudier av återkommande visuella praktiker, dels är syftet att *skapa* etnografiska data med hjälp av olika forskningsmetoder (Whyte 1999).¹³ Här betonas att forskaren, trots att hon använder sig av teknologiska analytiska verktyg, perspektiverar och skapar mening i sitt material.

RGD-projektet

Jag har under två år följt delvis olika lärare och olika elevgrupper vid fyra olika program (Livsmedel (Bageri), Bygg, Fordon och Media) vid två av tre Riksgymnasiala skolor för Döva (RGD) under andra halvan av 1990-talet. Dessa skolor har också ett utbud av program för hörande elever. I själva verket utgör Döva (och hörselskadade) elever en minoritetsgrupp i de två skolor där RGD-projektet var förlagt. De Döva eleverna gick i sk RGD-klassrum och undervisades av sina egna RGD-lärare (Döva och hörande) där undervisningsspråk är SSL och svenska¹⁴. Det var mellan 1 och 9 elever per lärare/assistent i dessa klassrum.

Data utgörs av fältanteckningar (handskrivna och ibland inspelade med bandspelare) från deltagande observationer i och utanför klassrummet, videoinspelningar av hela lektioner, inspelade samt icke inspelade samtal med lärare, lärares skriftliga reflektioner under det treåriga projektets första år, informella samtal med elever, texter som användes och skapades under olika lektioner samt olika slags utbildningspolitiska dokument för RGD. Jag följde elever och lärare i dessa fyra program under skoltid och försökte så gott det gick att följa deras resor i gymnasieskolans landskap, från den ena till den andra lektionen.¹⁵

Aspekter av det etnografiska skrivandet och studier av vardagsliv behöver beaktas inte minst när dessa studier fokuserar minoritetsarenor. Den svenska Döv-Världen är en relativt liten värld och dess medlemmar och institutioner är ofta bekanta med varandra. Av etiska men också av teoretiska skäl, har därför individuella lärare eller elever eller deras egenskaper inte fokuserats. Analysobjekten har däremot varit människor-i-interaktion-med-kultu-

rella-verktyg (Säljö 2000, Wertsch 1998). D v s fokus har – både i analyser av klassrumsaktiviteter samt i mikronivåanalyser av interaktion – varit hur aktörer i dessa miljöer kommunicerar med varandra och hur de använder olika artefakter i vardagliga interaktioner. Analyssyfte har inte varit att leta fram bättre arbetsmetoder utan att explorativt kartlägga och förstå bl a vilka aktörer som ingår i dessa arenor, hur kommunikation och samspel ser ut under olika lektioner och hur diskursiva och teknologiska verktyg används i vardagliga aktiviteter.

Döva elever, Döva och hörande lärare, assistenter och tolkar skapar mening tillsammans i olika praktiker både i och utanför klassrummet. Heaths klassiska forskning (1983) om ”ways with words” betonar det centrala i språk-användning: de olika sätt som olika grupper av människor skapar innebörder i olika erfarenheter och handlingar. Inom fältet Literacy Studies förstås skrivet språk i termer av diskursiva verktyg eller ”medierande redskap” (Säljö 2000). ”Skriften ... är ett tydligt exempel på en teknik eller teknologi som är både intellektuell och fysisk till sin karaktär” (Säljö 2000, s 156). Scribner och Cole (1981) och Street (1984) myntade i två andra klassiska studier begreppen ”practice account of literacy” respektive ”literacy practices”. Båda dessa liknar Heaths (1983) ”literacy event,” där de sociala och ekologiska aspekterna av skriften fokuseras för att förstå språktilläggnanden (se också Barton 1999, 1994, Bagga-Gupta 1995, Street 2000). Dessa har inspirerat mig till analyser av *visuella literacypraktiker*¹⁶ eller *aktiviteter* (se även Bagga-Gupta 2000a, kommande, 1999c). I föreliggande arbete bygger jag vidare på tidigare analys¹⁷ och utvidgar begreppen visuella literacypraktiker i termer av komplexa diskursiva-teknologiska-mänskliga praktiker. Dessa är uppbyggda av aktivitets- eller kommunikationssekvenser på arenor där flera visuella språk används, där en eller flera individer deltar och där det skrivna språket spelar någon roll.

Användning av diskursiva och teknologiska verktyg på visuella tvåspråkiga arenor

Fem typer av *globala lektionsmönster* eller rumslig och tidslig organisation av aktiviteter har urskiljts i analyser av samtliga lektioner i data (se Bagga-Gupta 2000b, insänd, 1999c, se också Sahlström 1999, kommande): *lärarledda lektioner*; två typer av *blandade lektioner* där lärarlett samt individuellt arbete varvas; *blandade lektioner* som är spridda i fysiska miljöer samt *elevfokuserade arbetslektioner* där elever oftast jobbar ensamma i sina klassrum och gruppundervisning sällan förekommer. Dessa fem globala mönster kan inte uppdelas i tydliga lektionskategorier enligt ämne, program eller språk/

icke-språkfokusering. Specifika drag av interaktionella mönster verkar vara mer typiska för en grupp eller några olika ämneslektioner och andra drag mer typiska för andra ämneslektioner.

Lektionerna i kärnämnet SSL och några karaktärsämneslektioner inom Mediaprogrammet (härefter omnämnt som Media) utgör av flera skäl en särskilt intressant grupp av lektioner i materialet. Användning av olika typer av teknologiska verktyg i dessa två kontexter sker på ett intressant sätt. Gruppundervisning, i bemärkelse att undervisningen fokuserar samtliga två till nio elever i klassen och inte individuella elever en i taget, är betydligt mer vanlig under dessa ämneslektioner än de övriga. Dessa lektioner kan förstås i termer av blandade globala lektionsmönster som har urskiljts i materialet. Dessa gemensamma drag blir ännu intressantare när man förstår att de flesta (hörande) Media lärare använder sig av tolkar i sina lektioner medan samtliga SSL-lärare är Döva. D v s gemensamma interaktionella mönster upprätthålls och samskapas i dessa ganska skilda ämnes kontexter där i det ena fallet undervisningsspråk anses vara *enbart* SSL och i det andra fallet anses undervisningsspråk vara både oral svenska och SSL. Det som kanske är mest anmärkningsvärt i dessa två ämneskontexter är att trots att det inte görs någon explicit betoning på det skrivna språket används och produceras ganska stor mängd svenska texter här. Relaterat till detta är just *hur* SSL och svenska är ”länkade”¹⁸ i vardagliga praktiker.

Diskursiva system och kulturellt teknologiska verktyg

SSL saknar, som de flesta av världens olika talspråk, ett eget ortografiskt eller skriftligt representationellt system med vars hjälp man kan skapa en mer eller mindre permanent skriven text.¹⁹ Här ska jag kort beröra två aspekter som troligtvis kan tänkas vara relaterade till denna avsaknad av ett ortografiskt system. Det första är det särskilda manuella system – *handalfabetsbokstavering*²⁰ – som används i SSL för representation av svenska ortografiska tecken (Bergman & Wikström 1981, Wikström icke-daterad a, icke-daterad b). Handalfabetsbokstavering används vanligtvis i datamaterialet från RGD projektet för att presentera

- *bokstaverade tecken*. T ex OK (*ok*); MARS (*mars*); JA (*ja*).²¹
- *kända* eller *okända* svenska ord. T ex benämning av platser, titlar, individers namn eller lånord.
- betona eller understryka böjningar av lexikaliska enheter. T ex HAN-S; RAPPORT-E-R; VIT-A STRUMP-O-R; SPRÅK-E-N; G-Å G-I-C-K.

- fokusera prefix. T ex F-Ö-R-HINDER; M-I-N-O-R-I-T-E-T-S-SPRÅK; F-Ö-R-KUNSKAPER; M-I-S-S-ANPASSA; A-V-HJÄLP-T.

Enligt Padden förstås handalfabetsbokstavering i ASL²² vanligtvis som ett "device" (1996a, s 91) där handformer står för olika bokstäver: "What is rarely acknowledged is how the system of fingerspelling has come to signify a relationship" mellan de två olika språken²³ (Padden 1996a, s 91). Det är det relationella sambandet som aktualiseras i den här artikeln.

En ytterligare aspekt som kan relateras till SSLs avsaknande av en egen ortografisk beteckning är den viktiga funktion som video och andra visuella teknologier spelar eller kommer att spela i Döv-Världen (åtminstone i delar av teknologiskt utvecklade länder som Sverige och USA). Videoteknologin kan, t ex, vara ett viktigt "kulturellt verktyg" (Vygotsky 1986, Wertsch 1998) som kan spela en liknande roll (på bl a pedagogiska arenor) som det skrivna ordet har spelat i människans historiska utveckling (Ong 1982, Säljö 2000). Video och andra visuella teknologier och medier har specifika implikationer för "allowing SSL narratives and sequences to be 'captured' for the purposes of preserving SSL, allowing for reflection, analysis, re-use, and sharing discussion in pedagogical settings in particular" (Bagga-Gupta 2000a, s 103, se också McIlvenny 1995, 1991).

Teknologiska verktyg finns inbyggda i en del av den pedagogiska verksamhet som bedrivs vid RGD. Overhead samt TV/video och vita tavlan ingår som naturliga delar i samtliga kärnämnesklassrum (se också Karta 1). Dock används dessa literacyverktyg i olika utsträckning under olika lektioner. I datamaterialet finns videoinspelning som en naturlig del av kärnämneslektionerna i SSL samt i några karaktärsämneslektioner i Media.²⁴ Inom vissa delar av Media programmet *förväntas* eleverna kunna behärska teknologiska verktyg som professionella videokameror, redigeringsapparater, avancerade film- och övriga mediaproduktionsverktyg. Samtliga Döva elever förväntas kunna använda videokameror, video och TV vid SSL-lektioner på ett annat sätt. Behärskaandet av dessa teknologiska verktyg under SSL-lektioner förväntas kunna uppfylla ett *diskursivt syfte*. Videoteknologin spelar en central roll här och möjliggör på ett intressant sätt själva studiet av det visuella språket som anses vara studenternas primära språk. De empiriska exempel som presenteras nedan har som syfte att beskriva olika nivåer i de komplexa visuella kommunikativa praktiker som lärare och elever (och även tolkar) samkonstruerar och samförfattar i vardagliga rutiner i främst dessa två lektionstyper.

Rumslig organisation som visuellt-kulturellt verktyg

Vid RGD hålls all undervisning på SSL (med eller utan stöd av tolkar). Visuellt tillgång till den offentliga diskursen eller kommunikativa interaktionen under lektionerna – särskilt kärnämneslektionerna – är av avgörande betydelse för lärande på RGD arenor (Bagga-Gupta 2000a, 2000b, kommande).

The visual-spatial modality shapes the social organization of interaction and of talk-in-interaction specifically in that it must be accomplished in situ with hands, eyes, faces and bodies, but not with ears (McIlvenny 1995, s 132).

Detta medför att man menar att små klasser är att föredra och det förklarar den ovala eller halvcirkulära bordsplaceringen i kärnämnesklassrummen (se Karta 1). Utöver flera karaktärsämnesklassrum för Media (som liknar kärnämnesklassrum), är de flesta karaktärsämnesklassrummen (i projektdata) utformade som verkstäder. Karta 1 ger en kompositbild över samtliga kärnämnes- samt flera karaktärsämnesklassrum för Media. I dessa sitter lärare och elever sällan med ryggen mot varandra (den enda gång detta händer är i datasalen).

Typiska dimensioner av dessa klassrum innefattar oftast sju till elva bord och stolar som är utplacerade i en halvcirkel och overhead samt TV/video apparater närmast lärarens bord. Vita tavlan står också oftast vid lärarens sida av klassrummet. Det finns också skåp eller hyllor i dessa klassrum där olika typer av textmaterial kan finnas: elevers arbeten (videokassetter, pärmar med övningar, arbetsböcker m m), läroböcker, ordböcker, videoläromedel m m. Utöver dessa finns (enbart) i SSL-klassrum särskilda utrymmen som på dessa arenor kallas ”språkboxar” (se också nedan). Varje språkbox är utrustad med en videokamera, en video, TV apparat samt en stol. I dessa avskiljbara ytor finns möjligheter för elever att sitta ensamma och skapa egna *videotexter* – d v s spela in berättelser, meningar, uttryck m m på SSL. Produktion och användning av videotexter är en vanlig återkommande aktivitet i SSL-lektioner (se nedan). Det finns fem till nio språkboxar vid två av fyra SSL-klassrum i de två projektskolor där fältarbete har gjorts. Datorer används i olika utsträckning i olika klassrum. Vid flera matematik- och några SSL- och Medialektioner används datorer som en naturlig del av lektionens aktiviteter.

Bortsett från språkboxar är ovannämnda moderna literacyverktyg eller artefakter inte så ovanliga idag även i hörande gymnasieklassrum. Utöver detta kan man också relatera klassrummens rumsliga organisation till hur hörande klassrum vanligtvis organiseras: lärarens bord finns utplacerat i främre delen av klassrummet och elevernas bord finns placerade i en viss relation till

lärarens bord. Det som är signifikant, och skiljer sig från hörande klassrum, är den halvcirkulära organisationen av hur man sitter. I RGD-klassrum representerar den rumsliga organisationen en visuell-kommunikativ arena som möjliggör sam-tal och sam-konstruering av komplexa visuella kommunikativa praktiker (se Bagga-gupta 2000a för en detaljerad empirisk diskussion av detta).

Kartläggning av komplexa diskursiva-teknologiska praktiker: Visuell tvåspråkighet

Ett vanligt mönster i (framförallt) kärnämneslektioner i SSL och i flera karaktärsämneslektioner i Media är det sätt som SSL och svenska är *länkade* till varandra i lektionens vardagliga diskursiva praktiker. Man kan urskilja denna komplexa språkliga blandning på framförallt två distinkta sätt. *Lokallänkning* är en mikro-kommunikativ användning av resurser från både SSL och svenska. Det är en "technique for connecting texts such as a sign, a printed or written word, or a fingerspelled word. ... This technique seems to be a process for emphasizing, highlighting, objectifying and generally calling attention to equivalencies between languages" (Humphries & MacDonald 2000, s 90, se också Padden 1996a). Läraren (ibland i samarbete med tolkar) kan länka ett SSL-tecken (ett som är nytt för eleverna eller som ska betonas) till handalfabetsbokstavering av det svenska ordet som i sin tur länkas tillbaka till SSL-tecknet. Den lokallänkningen kan fortsätta med att det svenska ordet skrivs upp på vita tavlan.

Den andra typen av länkning har jag kallat för *aktivitets-* eller *händelselänkning* och denna länkning kan förstås i termer av lektionens tidsliga organisationsnivå. I olika lektionsfaser eller aktiviteter används antingen SSL *eller* svenska *eller* båda språken tillsammans. En samtalsaktivitet på SSL kan t ex följas upp av en skriftlig svensk aktivitet som i sin tur följs upp av en aktivitet där man huvudsakligen använder SSL för att kommunicera i klassrummen.

Båda typer av länkningar förekommer under *samma* lektion och tjocka beskrivningar av dessa presenteras från två olika blandade globala lektioner – en Media och en SSL-lektion. Dessa ska exemplifiera användandet av diskursiva system och kulturella teknologiska verktyg på visuella arenor. Diskursiva-teknologiska praktiker i det första fallet utgörs av användning av overhead-apparaten, vita tavlan och olika språkliga koder och system (SSL, oral svenska, skriven svenska och handalfabetsbokstavering) i den vardagliga interaktionen under en Media-lektion. Det andra exemplet utgörs av produktion och bearbetning av videotexter samt skriftliga texter under en SSL-lektion.

Händelselänkning och lokallänkning under en Medialektion

Flera av materialets karaktärsämneslektioner i Media är lokaliserade i vanliga, halv-cirkulära klassrum (se Karta 1).²⁵ Media-lektionen som presenteras här kan förstås i termer av *blandade globala lektioner* där lärarlett samt individuellt arbete och grupparbete vävs in. I en vanlig Medialektion deltar en

(ofta icke-SSL-kunnig) lärare, två tolkar och mellan tre och åtta elever. Efter en *introduktionsfas* där läraren presenterar det som ska göras under lektionen, presenteras ett problem som eleverna förväntas jobba med individuellt eller parvis. Under den här lektionen presenterar läraren en svart-vit overheadbild (en man med ett spjut) som eleverna förväntas beskriva först skriftligt och sedan på SSL inför hela klassen på två olika sätt – konnotativt och denotativt. Eleverna förväntas jobba individuellt. Presentationen av ett problem leder vanligtvis till att eleverna frågar om omfattningen av det individuella arbetet eller någon annan aspekt av uppgiften.

Direkt efter *förklaringsfasen* övergår man till *individuellt arbete eller grupparbetsfasen*. Under den här tredje fasen sitter eleverna och skriver egna svenska texter i syfte att beskriva den overhead bild som läraren presenterat på två skilda sätt. Eleverna frågar läraren och tolkarna hur man stavar olika ord som antingen tecknas eller beskrivs ikoniskt och med hjälp av pekningar mot något i overheadbilden. Texter frågas om bokstavering av följande tecken: ASFALT; FÖRSVAR; MAGER; och med hjälp av beskrivning samt pekning mot overheadbild: LÅNG TUNN SPETS + pekning (*spjut*); TUNN LÅNG LINJE + pekning (*randig*, se Sekvens 3 nedan). Efter en kvart förflyttar sig läraren till en vakant elevbänk och ber en elev presentera båda sina beskrivningar för klassen. Tolkarna fortsätter befinna sig nära vita tavlan när elever går fram en och en för att göra sina individuella presentationer inför hela klassen. Under varje elevs presentation gör läraren anteckningar och ställer frågor till den som presenterar. Eleverna använder sig av sina skrivna texter för att göra sina presentationer på SSL. Efter att samtliga elever har gjort sina presentationer går läraren tillbaka till sin stol. Utifrån sina anteckningar kommenterar och utvärderar hon elevernas presentationer mer generellt. Därefter byter hon ut den svart-vita overheadbilden mot en färgbild. Hon instruerar eleverna att återigen analysera bilden på ett konnotativt och sedan ett denotativt sätt. En liknande aktivitetsprocess som har beskrivits ovan upprepas.

Därefter initierar läraren det som kan kallas *avslutningsfas*. I den här fjärde och sista fasen rundar hon av lektionens centrala diskussioner med hänvisning till elevernas presentationer och uppmuntrar dem till en mer kritisk hållning till framtida analyser av bilder i massmedia. Sedan beskriver hon hemläxan till följande vecka. Datum för detta skriver hon upp på vita tavlan. Hon förklarar att hon har beskrivit hemläxan på ett papper, vilket hon sedan delar ut till eleverna. Hon ber en elev ta en extra lapp till de två elever som inte har kommit till lektionen idag. Hemläxan förväntas vara klar dagen före nästa Media-lektion och de skrivna texter som ska användas under individuella klasspresentationer ska lämnas in dagen innan till tolkarna. Efter detta förklarar läraren lektionen avslutad.

Minst fyra tydliga faser kan särskiljas i denna Media-lektion. Specifika diskursiva eller interaktionella mönster upprätthålls i de olika faserna av lektionen. D v s organisation av tid och rum i lektionen kan förstås i termer av aktivitetsflödet där deltagande i vissa typer av aktiviteter eller diskursiva-teknologiska praktiker kan skapa potential och möjligheter för lärande. På lektionens globala nivå kan man se användning av antingen SSL (och oral svenska) *eller* skriven svenska *eller* flera koder samtidigt (SSL, skriftlig svenska och oral svenska) och tillsammans med olika teknologiska verktyg i *komplexa mönster*. Med andra ord representerar aktivitets- eller händelseänkning ett återkommande diskursiv-teknologisk interaktionell praktik. Media-lektionen som presenterats ovan karakteriseras av att följande koder används av de olika aktörerna under de olika lektionsfaserna:

Introduktionsfas (ca 13 minuter)

- Oral svenska och SSL (lärare och tolkar)
- Svart-vit overheadbild

Förklaringsfas (ca 7 minuter):

- Oral svenska och SSL (lärare och tolkar)
- SSL och oral svenska (elever och tolkar)

Individuellt arbete eller grupparbetsfas (ca 87 minuter):

- Svart-vit overheadbild & färg overheadbild
- Skriven svenska (elevers produktion)
- SSL och oral svenska (elever och tolkar)
- SSL och skriven svenska (elever)
- Oral svenska och SSL (lärare och tolkar)
- Skriven svenska (lärarens produktion)

Avslutningsrutinsfas (ca 11 minuter):

- Oral svenska och SSL (lärare och tolkar)
- Skriftlig svenska (hemläxa text och det som läraren skriver på vita tavlan)
- SSL och oral svenska (elever och tolkar)

Skriftspråk produceras och används på komplexa sätt. Även om svenska inte utgör huvudfokus i dessa lektioner och läraren aldrig utvärderar elevers skriftliga produktion, förväntas elever producera en förhållandevis stor mängd skriven text. Dessa ”riktiga” texter är utgångspunkt för både individuellt arbete samt helklass SSLdiskussioner. Lärarna använder sig också själva av

literacyverktyg och artefakter (overheadbilder, vita tavlan, egna anteckningar) i sin undervisning.

I denna och andra blandade globala lektioner skapas eller upprätthålls gruppundervisningens interaktionella struktur (andra typer av globala lektioner kan sakna precis detta). Inslag av gruppundervisning finns i samtliga faser i lektionen. Elever uppmuntras att delta aktivt i klassrummets offentliga interaktionella utrymme (se Bagga-Gupta 2000a). Även elev-elev interaktion uppmuntras av läraren inom ramen för det offentliga interaktionella utrymmet. Det som jag vill explicit betona i lektionens fasuppdelning är att minst tre olika språkliga koder vävs in på ett komplext sätt. På lektionens globala nivå varvas och länkas de olika koderna med varandra. Här finns en ganska komplicerad blandning av de olika språkliga koderna och modaliteterna. Just detta påminner om det komplexa samspelet och blandningen av skrivna och orala modaliteter i hörandes literacy-praktiker (se t ex Bagga-Gupta 1995, Barton & Hamilton 1998, Knobel 1999, Heath 1983, Scribner & Cole 1981, Street 1984).

På en mikro-interaktionell nivå lokallänkas dessa olika språkliga koder och strukturer till varandra. Det som är intressant är *att* lokallänkningen görs men också *hur* den är distribuerad mellan läraren och tolkarna. Om läraren introducerar ett nytt ord eller vill betona ett centralt begrepp, upprepas detta oralt ett par gånger. Upprepningen tolkas till SSL. Läraren kan i vissa fall även lokallänka det upprepade orala ordet via att skriva det på vita tavlan.

Presentationen av de centrala begreppen ”konnotativt” och ”denotativt” sker i denna lektion på detta sätt (se Transkript 1). Läraren upprepar oralt begreppen och frågar om alla kommer ihåg och känner till skillnader mellan de två begreppen. Tolkarna handalfabetsbokstaverar båda begreppen. De presenterar inte SSL-tecknen för begreppen. Läraren skriver upp båda begreppen på vita tavlan.

Transkript 1 (se not 21)

Läraren: I dag ska vi arbeta vidare med konnotativa och denotativa beskrivningar. Kommer ni ihåg att vi jobbade med konnotativa och denotativa beskrivningar? Vet ni vad skillnaden är mellan konnotativt och denotativt?

<KONNOTATIVT>

<DENOTATIVT>

Tolk: IDAG JOBBA MER K-O-N-N-O-T-A-T-I-V-T D-E-N-O-T-A-T-I-V-T BESKRIVA. KOMMA HÅG FÖRUT JOBBA VI K-O-N-N-O-T-A-T-I-V-T D-E-N-O-T-A-T-I-V-T BESKRIVA. VAD SKILLNAD VET NI SKILLNAD K-O-N-N-O-T-A-T-I-V-T D-E-N-O-T-A-T-I-V [pekar mot det som lärare skriver på vita tavlan]

Ytterligare en sekvens, denna gång från fas 3 av Medialektionen, illustrerar lokallänkningen vidare. En elev frågar hur man stavar det som kan beskrivas som linjärt. Detta tolkas till oral svenska. Läraren förstår inte frågan och ber eleven ställa frågan igen. Även detta tolkas. Nu säger eleven:

Transkript 2 (se not 21)

Eleven: VAD SKRIVA TUNN LINJE LÅNG LINJE KLÄDER [pekar mot overheadbilden. Pekar på sin skjorta]

(Tolk: Vilket ord ska man använda för att beskriva tunna, långa linjer. Vad heter de linjer som finns på skjortan? [pekar mot overheadbilden])

Lärare: OK. Då förstår jag. r a n d i g <randig> [pekar mot overheadbilden]

(Tolk: O-K FÖRSTÅ JAG R-A-N-D-I-G [pekar mot det som läraren skriver på vita tavlan])

Läraren stavar oralt ordet ”randig” och skriver sedan samma ord på vita tavlan. Tolkarna handalfabetsbokstaverar ordet samt pekar mot det som läraren har skrivit på vita tavlan. Denna komplexa språkblandning på mikro-nivån – lokallänkning – exemplifierar en visuellt literacypraktik där teknologiska samt diskursiva verktyg används som medierande redskap och resurs. Även om Medialäraren inte behärskar SSL lokallänkas SSL och svenska i den visuella modaliteten. I lektioner där samtliga aktörer behärskar SSL (se presentation av SSL-lektion nedan), ansvarar läraren för länkningen mellan SSL och skriven svenska i det lokala diskursen. I Media-lektionen sker dock detta i samspel med den lokala diskursen där ansvaret vilar på *olika* människor.

Dessa två sekvenser illustrerar ytterligare två aspekter som är intressanta. Först och främst används teknologiska hjälpmedel som en resurs och en naturlig del av den pågående interaktionen i klassrummen. Språkanvändning kan ej förstås skilt från användning av literacyverktyg i klassrummen. För det andra, ingår olika språkliga system i det lokala kommunikation eller mikro-interaktion. Minst fyra olika språkliga system och tre olika modaliteter används och finns illustrerade i transkript 1 och 2: handalfabetsbokstavering, SSL-tecken, de skrivna orden på vita tavlan och oralt språk. De första tre systemen presenteras i den visuella modaliteten och upprepas även för att konkretisera och betona det som läraren vill säga. Här vill jag fokusera möjligheten till meningsskapande som erbjuds elever och inte enbart de olika kulturella system av mening som presenteras elever.

I den här bemärkelsen är både lokallänkning och händelselänkning aspekter av tvåspråkig kommunikation och ”being in the bilingual mode” (Grosjean 1996) på visuella pedagogiska arenor.

Händelselänkning och lokallänkning under en SSL-lektion

Samtliga SSL-kärnämneslektioner i materialet är lokaliserade i det kompositklassrum som beskrivits ovan (se Karta 1). Samtliga SSL-lektioner kan, på samma sätt som Media-lektionen som diskuterades ovan, också förstås i termer av *blandade globala lektioner* där lärarlett och individuellt arbete och grupparbete varvas. En lärare (och ibland en assistent) och tre till nio elever deltar oftast i SSL-lektioner. Samtliga är SSL-kunniga. En SSL-lektion är oftast uppdelad i fyra ganska tydliga faser. I *introduktionsfasen* byter läraren några personliga ord med eleverna och sedan presenterar hon det som ska göras under lektionen. Fasen avslutas med presentation av det problem som eleverna ska jobba med. Under SSL-lektionen som presenteras här förväntas eleverna jobba med egna berättelser om sin tid i dövskolan. Presentation av problemet leder till att interaktionen går över till nästa fas: *förklaringsfasen*. Elever vill ha förtydligande om hur mycket som ska skrivas, om de ska skriva för hand eller på dator, om de förväntas vara klara med sina videotexter i dag, osv.

Efter att läraren har tydliggjort och besvarat dessa frågor, övergår lektionen till fasen *individuellt arbete eller grupparbete* då eleverna skriver sina individuella berättelser i sina anteckningsblock eller böcker. Eleverna frågar läraren och vid två tillfällen varandra om hur följande ord ska bokstaveras: KANSLI, LINGVISTIK, INTEGRERA, AVSKYR, MYNDIGHET.²⁶ Vid ett tillfälle skriver läraren upp ordet "myndighet" på vita tavlan (se Transkript 3). Läraren läser två av elevernas skrivna berättelser och ger förslag till hur dessa skulle kunna förbättras innehållsligt. Ca 9-10 minuter in i fas 3 av lektionen har samtliga elever börjat skriva, det som i SSL-lektioner kallas, "nyckelordlistor". Dessa listor sammanfattar varje elevs berättelse och anses vara ett stöd för författandet av deras videotexter. Nu förflyttar sig eleverna till var sin språkbox där de författar sina egna videotexter. Till sin hjälp har de sina nyckelordlistor och ett videoband som de har hämtat ur klassrummets skåp. Eleverna och läraren återsamlas runt klassrummets ovala bord efter att samtliga elever har producerat sina videoberättelser. Hela klassen går genom varje elevs videotext där offentligt fokus på videotexter varvas med diskussioner om videoberättelsens upplägg, uttryck eller tecken som elever har använt eller tekniska aspekter som behöver beaktas när man skapar videotexter (t ex stolthöjd, nyckelordlistans position, bakgrund färg, belysning). Varje videotext blir offentligt granskad av läraren och de övriga eleverna.

Den fjärde och sista fasen – *avslutningsfasen* – initieras oftast av läraren då hon på ett mer generellt plan återanknyter olika punkter från elevernas presentationer till det som ska förberedas inför nästa veckas första lektion.

Hon delar ut ett papper med det som ska förberedas inför nästa veckas lektion. Denna text görs visuellt tillgänglig för alla via en overhead. Efter detta önskar hon alla elever en trevlig helg och avslutar lektionen.

Specifika interaktionella mönster upprätthålls i de fyra faser i SSL-lektionen där deltagande i olika diskursiva-teknologiska praktiker skapar olika förutsättningar för lärande. ”Det är ändå inte ... texten i sig som är avgörande för hur våra kognitiva förmågor utvecklas, utan det är de *kommunikativa praktiker* som utvecklas kring texter ... som är bestämmande” (Säljö 2000, s 210, min kursivering). På den globala nivån används antingen SSL *eller* skriven svenska *eller* skriftlig svenska och SSL i komplexa mönster. SSL-lektionen karakteriseras av att följande språkliga koder används under de olika faser:

Introduktionsfas (ca 9 minuter):

- SSL

Förklaringsfas (ca 6 minuter):

- SSL

Individuellt arbete eller grupparbetsfas (ca 92 minuter):

- Skriven svenska (skrivna berättelser och nyckelordlistor)
- SSL och skriven svenska (videotexter)
- SSL (gruppanalyser av videotexter)
- Skriven svenska (det som läraren skriver på vita tavlan)

Avslutningsrutinsfas (ca 11 minuter):

- SSL
- Skriven svenska (hemläxa text & overheadbild)

Även SSL-lektionen exemplifierar en komplex blandning av olika koder på ett rutinmässig sätt. ”Riktiga” svenska texter produceras med syfte att möjliggöra skapande av videotexter. Aktörer använder sig av komplexa teknologiska och literacyverktyg som ett vanlig inslag i SSL-lektionens aktiviteter. Det är inte ovanligt att de skrivna texterna skapas i datasalen där ytterligare teknologiska verktyg används (se Bagga-Gupta 2000a, kommande för exempel). Det blir i dessa exempel tydligt att fysiska teknologiska verktyg och det skrivna språket inte används i något instrumentellt eller normativt syfte. Med detta menas att skrivna texter här produceras för att möjliggöra produktion av videotexter och inte för att öva eller förbättra kunskaperna i svenska. De teknologiska verktygen används i klassrummen, inte för att öva det skrivna språket i någon teknisk mening utan för att möjliggöra skapandet av visuella

berättelser (videotexter) som kan analyseras vid en senare tidpunkt. Utan dessa skulle man knappast kunna upprätthålla den diskursiva kritiska analysen av SSL som anses vara lektionens centrala syfte. Videotexter utgör ett utmärkt exempel på diskursiva-teknologiska texter som kompenserar att SSL saknar ett eget ortografiskt skriftsystem. Dessa diskursiva-teknologiska texter spelar en viktig roll på visuella pedagogiska arenor.

I SSL-lektionen som presenteras här skapas gruppundervisningens interaktionella struktur i samtliga fyra faser. Olika typer av elev-elev och elev-grupp interaktion uppmuntras av läraren inom ramen för det offentliga interaktionella utrymmet. Utöver användandet av olika språkliga koder och komplex blandning av dessa under olika faser av lektionen (d v s händelseänkning) kan man urskilja länkning av de olika koderna även på lokalnivån.

Till skillnad från Media lärarna, är SSL-läraren en kompetent användare av SSL. Hon lokallänkar SSL och svenska i den visuella modaliteten i sin egen kommunikation. Återigen kan det intressanta anses vara, både *att* detta görs men också *hur* detta är situerat i den lokala interaktionen. Det är ofta (dock inte enbart) läraren som ansvarar för lokallänkningen mellan SSL och skriven svenska. Om läraren introducerar ett nytt ord eller vill betona ett centralt begrepp, upprepas detta i olika koder. Ibland lokallänkas ett begrepp även genom att detta skrivs på vita tavlan. Här exemplifieras lokallänkningen i Transkript 3. En elev verkar vara osäker på hur man tecknar eller bokstaveerar ett visst begrepp. Hon presenterar sin fråga på följande sätt:

Transkript 3 (se not 21)

1 Elev: HUR BOKSTAVERA M-Y-N [paus] OFFENTLIG MYNDIGHET M-Y-N VAD

Hur ska man stava ordet som börja med ”myn” ... offentlig myndighet hur bokstaveerar man efter ”myn”

2 Lärare: MENAR M-Y-N-D-I-G-H-E-T MYNDIGHET M-Y-N-D-I-G-H-E-T [ser frågande ut]

Menar du ordet som bokstaveras myndighet och tecknas myndighet. Den bokstaveras myndighet.

3 Elev: [nickar] M-Y-N-D [paus, ser frågande ut]

Ja, men hur bokstaveerar man efter ”mynd”

4 Lärare: M-Y-N-D-I-G-H-E-T <MYNDIGHET> MYNDIGHET [pekar mot det som hon skrivit på vita tavlan]

Så bokstaveerar man det: myndighet. Det är så man skriver det: myndighet. Det är så man tecknar det. [pekar mot ordet som hon skrivit på vita tavlan]

Interaktionen som representeras i Transkript 3 är ett tydligt exempel som visar hur lokallänkningen fungerar i den lokala interaktionen och hur resurser från de olika språkliga koderna tas tillvara av medlemmar på visuella tvåspråkiga pedagogiska arenor. Till elevens fråga (1) föreslår läraren ett begrepp som hon presenterar först med handalfabetsbokstavering, sedan som ett SSL-tecken (det som eleven själv har använt sig av) och sist med en upprepning via bokstavering av ordet (2). Det verkar vara det ordet som eleven var ute efter men hon har fortfarande inte visuellt kunnat ta till sig hur man ska stava *hela* ordet (3). I sista ledet (4) i Transkript 3 upprepar och presenterar läraren den lexikaliska enheten ”myndighet” i tre olika visuella språkliga system: handalfabetsbokstavering, SSL-tecken samt svenska ortografiska tecken.

I den här typen av komplex språkblandning möjliggör läraren deltagande i svenska via upprepning för att konkretisera och betona begrepp som är oklara för elever eller som läraren av någon annan anledning anser behöver lyftas upp i den lokala interaktionen. Oavsett vad som ligger bakom den här typen av upprepning och betoning, möjliggörs något intressant just utifrån ett literacyperspektiv. Lokallänkning som diskursiv praktik erbjuder elever möjligheter till att delta i skriftspråkliga eller literacypraktiker.

Medan vita tavlan används för att ibland explicitgöra ett handalfabetsbokstaverat ord, används overhead för att visuellt presentera hemläxan och skapa ett explicit fokus för det offentliga samtalet i klassrummen. Med andra ord används teknologiska verktyg som en resurs och en naturlig del av den pågående diskursen eller kommunikationen i klassrummen, och inte på något instrumentallt eller normativt sätt. Diskursiva-teknologiska praktiker får en mer förankrad innebörd i fas 3 av SSL-lektionen då elevers egna producerade skrivna texter möjliggör författande av visuella SSL-videotexter. I den följande offentliga granskningen av videotexter används ytterligare andra diskursiva-teknologiska verktyg (TV och videospelare). Återigen exemplifierar båda typerna av länkningar som empiriskt diskuterats här vad det innebär att vara tvåspråkig på visuella pedagogiska arenor.

Sociokulturella praktiker och tvåspråkig socialisation: en avslutande diskussion

Ett demokratiskt samhälle förutsätter att alla medborgare har en bra grund i det nationella språket och det är skolan som anses vara den institution som ska ”ge” eleverna goda kunskaper i svenska. Samtidigt förväntas av samtliga ungdomar idag minst tvåspråkig kompetens i ett samhälle som internationaliseras alltmer. När det gäller språkminoritetsgrupper som Döva och in-

vandrare formuleras kraven ännu högre: Tvåspråkighet är ett uttalat mål som skall uppnås av ”elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund” (Skolverket 1996, s 111, se också Prop 1998/99:143).

I Sverige övergick man från en så kallad oral skolgång till en fokusering på en så kallad teckenspråkig skolform för döva och gravt hörselskadade i början av 1980-talet. Detta har beskrivits som en rationalitetsförskjutning mot det kommunikativa och svenskt teckenspråks ställning som undervisningsspråk tas för givet vid samtliga specialskolor samt gymnasieskolor för Döva och hörselskadade i Sverige i början av 2000-talet (Domfors 2000a, Prop 1998/99: 105, Skolverket 1997, 1996). En viktig aspekt som ingår i hur man förstår Dövas tvåspråkighet i Sverige är att den *visuella* dimensionen betonas (Andersson 1994, SÖ 1983, Skolverket 1996). En annan aspekt som varit styrande under 1980- och 1990-talen har varit en konceptualisering av Dövas två språk i termer av mer eller mindre strikta gränsdragningar. Man betonar i utbildningspolitiska texter, i organisationen av skolan och i retoriken att SSL och svenska är två olika språk och att de till och med bör ”hållas isär” (Lundström icke-daterad, s 165, Svartholm 1990). Läroplanen menar att:

Teckenspråk och svenska är skilda språk. ... Dövas tvåspråkighet är monokulturell genom att de båda språken i huvudsak förmedlar samma kultur (sic). Tvåspråkighet uppstår inte spontant. Teckenspråk inlärs naturligt och spontant i en tecknande miljö i samband med barnets allmänna utveckling, medan inläringen av det andra språket, svenska, i högre grad är beroende av undervisning (SÖ 1983, s 16).

Utöver detta undervisas i SSL och svenska vid RGD av olika lärare i olika kärnämneslektioner. Lärarna anser att de använder sig av olika ”metodologier” för att undervisa i språken (för en analytisk jämförelse se Bagga-Gupta 2000b, kommande). Med andra ord finns en dualistisk icke-förenlig tanke om dessa två språk i termer av hur tvåspråkighet konceptualiseras. Man synliggör inte eventuella hinder som kan finnas för att skapa ”en tecknande miljö” för att möjliggöra en ”naturlig och spontan” utveckling av barnets primära språk då de flesta (ca 90-95 procent) döva barn föddes till hörande svensk-talande föräldrar som varken känner till Dövkulturen eller svenskt teckenspråk²⁷ (jmf Battison 2000, se också Domfors 2000b). Vidare anses ”inläringen av det andra språket” vara beroende av explicit undervisning. Kommunikation och språktilläggnanden reduceras till kunskaper som kan överföras från läraren till eleverna på mer eller mindre givna sätt. Det finns en uttalad jämförande, kontrastiv syn på ”hur man ska lära ut svenska” till döva elever:

Ur den döva elevens perspektiv vore det naturligtvis allra bäst om beskrivningen kunde baseras på teckenspråket och lyfta fram likheter och skillnader mellan detta och det svenska språket. Någon sådan jämförande, kontrastiv grammatik är tyvärr inte möjlig att skriva idag (Svartholm 1990, s 9).

Språkundervisningen bör bedrivas kontrastivt och jämförande (Lundström icke-daterad, s 166).

Med andra ord menas att det är legitimt och till och med naturligt att den skolform och undervisningsform som har byggts upp för en grupp svenska elever under 1980- och 1990-talet ska ha en tydlig, och utifrån en språklig dimension, isärhållande ansats (se också Bagga-Gupta 2000a). Dock visar mina studier av interaktionella mönster som samskapas av aktörer, när de tar hänsyn till visuellt lärande och visuella undervisningsbehov på dessa arenor, tvärtemot ovannämnda betoning, en *annorlunda* och *komplex* bild av tvåspråkighet.

Döva och hörande lärare använder sig av komplexa strategier av *repetition* och *länkning* av de två språkliga koderna och modaliteterna (ett visuellt manuellt språk och ett skriftligt språk) som används på dessa arenor. Med andra ord använder man sig av *komplex språklig blandning*²⁸. Lokallänkning och aktivitetslänkning utgör en viktig aspekt av visuell tvåspråkig kommunikation. De båda typerna av länkning, dvs det relationella sambandet mellan SSL och svenska är del av viktiga tvåspråkiga "teaching genres" (Rockwell 2000) och kännetecknas av att resurser från "repertoires of language and cultural knowledge (are used by teachers) to present, to explain, and to make connections between languages (and print) for their students" (Humphries & MacDonald 2000, s 92).

Det är just via avmystifiering av vardagsmöten mellan människor och mellan människor och andra artefakter som man kan förstå tvåspråkighet i termer av komplexa diskursiva praktiker. Den utvidgade förståelse av kommunikation och tvåspråkighet som möjliggörs utifrån studier av Dövas språkliga sfärer bidrar även till, menar jag, en utvidgad förståelse av tvåspråkighet och språkfrågor i undervisningssammanhang generellt.

Vidare understryker empiriska studier av kommunikation och interaktion på visuella arenor att det är svårt att förstå språkanvändning för sig och teknikanvändning för sig (se också Bliss, Säljö & Light 1999, Östlund 2000). Olika typer av literacyverktyg (t ex overheadapparater, videoteknologi, TV, papper och penna, riktiga texter) används som delar i komplexa språkliga praktiker. D v s dessa kan förstås i termer av komplexa diskursiva-teknologiska-mänskliga praktiker. Teknik används inte (i de blandade globala lektioner som representeras här) på någon instrumentellt sätt eller av någon nor-

mativ anledning. Datorer, video kameror, overheadbilder och TV används i dessa RGD sammanhang inte primärt för att förbättra inläring av kunskaper och språk utan för att möjliggöra kommunikation på tvåspråkiga visuella arenor.

Detta är intressant av olika skäl och två ska lyftas fram här. För det första, och som togs upp inledningsvis, upplevs de flesta elever som följdes i projektet som "svaga," särskilt med hänvisning till svenska språket. Trots detta skapas, på det sätt som visats, många möjligheter för dessa elever att delta i literacypraktiker. SSL-lärarna och några av Media lärarna förväntar sig av de Döva eleverna explicita och ganska komplexa kompetenser i just det skrivna språket. För det andra finns en tämligen uttalad tendens till övning av det skrivna språket i t ex svensklektioner i materialet (se t ex Bagga-Gupta 2000b, kommande, insänd). Det som jag vill uppmärksamma i detta sammanhang är inte de övnings-diskursiva praktikerna i sig i de svenska lektionerna men avsaknandet av en mer kommunikativ dimension i hur det skrivna språket används i dessa lektioner. Samtidigt kan man efterlysa ett inslag av övningskaraktär i de lektioner som har empiriskt diskuterats här i artikeln och där det skrivna språket används primärt i en kommunikativt syfte. D v s det kan vara intressant att understryka att samma elever bereds möjligheter till deltagande i skilda typer av skriftspråkskommunikativa praktiker där i det ena fallet svenska primärt används som kommunikativ resurs och i det andra primärt som system som ska läras in via övningar. En mer uttalad integrering samt en betoning av dessa två dimensioner av svenska i samtliga lektioner bör kunna möjliggöra deltagande i flera *olika* typer av literacypraktiker.

I de lektioner som diskuterats här anses inte teknologin spela en roll där den skulle medverka till att studenternas prestationer förbättras. Teknologin möjliggör i själva verket utövandet av dessa ämnen. Det är just avsaknandet av ett ortografiskt representationssystem i SSL som leder till att video teknologin här spelar en så central roll. T ex skapas i språkboxar visuella SSL-texter eller videotexter, som sedan kan analyseras av läraren eller av alla i SSL-klassrummen. Benämning "språkbox" (se karta 1) antyder den diskursiva centrala relevans som teknologin har fått i dessa arenor.

Medan de teknologiska verktygen är viktiga delar av klassrummets liv i just de två ämneslektioner som analyserats i artikeln, spelar dessa verktyg en mer avgränsad roll i flera andra ämnen. Trots att RGD projektet har en explorativ kartläggningsskäraktär, kan det (utifrån dessa preliminära tendenser) vara berättigat att ställa en viktig fråga: I vilken utsträckning sammanfaller diskursiva-teknologiska praktiker med praktiker där händelseänkning och lokallänkning är ett återkommande inslag? Ett tentativt resultat kan vara att lektioner där elever konceptualiseras i termer av "svaga," "elever med kom-

plicerad inlärning” har en tendens att sakna utdrag av diskursiva-teknologiska praktiker. Dessa lektioner är inte heller rika i händelselänkning eller i lokallänkning. Med andra ord utspelar sig tvåspråkiga handlingar på olika sätt under olika lektioner. Det som har beskrivits här i artikeln är de komplexa språkblandningspraktiker som kan förekomma under vissa lektioner och där en bredare och fördjupad potential för att möjliggöra deltagande i literacy erbjuds.

Komplexa diskursiva-teknologiska praktiker synliggör vad ”visuella literacypraktiker” samt tvåspråkig socialisation kan vara. Dessa praktiker kan hjälpa oss förstå ”being in the bilingual mode” (Grosjean 1996) och vad det kan innebära att vara ”bilingual in the Deaf way” (Erting 1999). Båda typerna av länkningspraktiker bör ses som viktiga sociokulturella praktiker där socialisation in i båda språken – särskilt svenska – möjliggörs. Här kan man efterlysa ett samarbete mellan lärare från olika ämnen för att skapa utrymme för elever att kunna delta i både kommunikativa aspekter av det skrivna språket och mer övningsinriktade meta-lingvistiska praktiker.

Slutligen är det av intresse att försöka förstå hur man hanterar mångfald²⁹ i institutionaliserade kontexter och hur man tillskrivs identiteter i handlingar istället för att hålla fast vid en statisk begreppsapparat för att förstå processer eller olika fenomen.³⁰ Här menas att organisatoriska kategorier (t ex döva, dyslektiker, svaga) är sociala konstruktioner och en fokusering på dessa reducerar den komplexa människan till vissa förvalda och förutbestämda egenskaper. En utvidgad förståelse av innebörden i begreppen ”en skola för alla” och hur denna kan relateras till den dynamiska mångfald som konstruerar dagens skola, innebär en fokusering på både *situerade* och *distribuerade* dimensioner av lärande, kommunikation och utveckling (se också Bliss, Säljö & Light 1999, Lave & Wenger 1991, Resnick, Säljö, Pontecorvo & Burge 1997, Säljö 2000). ”Such expansion of terms becomes a useful means of developing a wider, more inclusive critical consciousness among students and teachers whose notions of multiculturalism tend to over-determine race at the expense of other significant and simultaneous sites of difference” (Bauman & Drake 1997, s 311).

Noter

1. Jag följer den etablerade internationella konventionen där versalt ”D” i ”Döva” avser personer vilkas vardagsspråk är svenskt teckenspråk (SSL, Swedish Sign Language) eller ASL (American Sign Language) eller något annan SL (Signed Language) (se också Bagga-Gupta kommande, 1999a). Det audiologiska tillståndet dövhet däremot markeras med gement ”d” i ”döva” (Padden 1996a, Padden & Humphries 1988, se också Bagga-Gupta 1999a). Frågor om döva/Döva människor och hur samhällen tolkar deras möjligheter till olika typer av utbildningar t ex visar vilket eller vilka perspektiv som antas: medicinskt

eller populariserade perspektiv där brister och assimilation fokuseras kontra visuella sociokulturella perspektiv där en minoritetsidentitet tillskrivs visuell-kommunikativa människor och deras handlingar.

2. *Riksgymnasium för Döva*.
3. T ex hörande elever som har döva syskon eller döva föräldrar.
4. Jag har valt att inte utveckla den här argumentationen vidare i den här artikeln.
5. Medan det empiriska underlaget tas från gymnasieskolan, bör nämnas att frågor som jag belyser här är grundade även i ett pågående forskningsprojekt på specialskolorna och ett tvåårigt avslutat utvecklingsprojekt där lärare från samtliga specialskolor och fyra kommunala skolor för Döva och/eller hörselskadade deltog. Jag var vetenskaplig ledare i det sistnämnda projektet.
6. Swedish Sign Language eller svenskt teckenspråk (se också Bagga-Gupta kommande, 1999a). På Dövutbildningsarenor, där jag har forskat, samt i utbildningspolitiska texter används benämningen "teckenspråk" och inte SSL. I och med att "teckenspråk" inte är något internationellt språk och termens användning i Sverige syftar till det språk som använts av Döv-Världen (DEAF-WORLD, jfr Lane, Hoffmeister & Bahan 1996) här i Sverige så skapas ofta otydlighet med dess användning både i vardagligt språkbruk och inte minst i vetenskapliga sammanhang. I internationella sammanhang används t ex ASL för American Sign Language, BSL för British Sign Language, DSL för Danish Sign Language och SSL för Swedish Sign Language. I mina svenska texter försöker jag uppmärksamma detta genom att använda begreppet svenskt teckenspråk eller SSL.
7. I en kunskapsöversikt om svensk forskning om användning av informations- och kommunikationsforskning menas att "generellt sett är användarforskningen eftersatt till följd av att IT-utvecklingen varit synnerligen teknikdriven" och man efterlyser "bl a kategorisering och synliggörandet av grupper av användare" (Östlund 2000, se också Bliss, Säljö & Light 1999).
8. Jag använder begreppen språkliga "koder" eller "system" för att antyda/nyansera kulturella symboler och "kodifierad kommunikation". SSL, ASL (American Sign Language), engelska, franska, svenska etc är olika koder vars användning skapar olika innebörder i olika sociokulturella praktiker. Dessa har i historisk bemärkelse skapats av olika kulturer och förändras och omskapas i kulturens sociokulturella praktiker.
9. Viktiga svenska undantag är i detta sammanhang Heiling 1993, Lundström icke-daterad och Priesler 1983. De har gjort "videoregistrering" i naturliga situationer (2-9 tillfällen (under ett år/per år); 30-60 minuter vid varje tillfälle) för att studera döva barns utveckling och kommunikation. Lundström (pedagog) har analyserat läraraktiva delar av 14 "videobandade lektioner för att belysa lärarnas språk och interaktion lärare-elev-elev" (icke-daterad, förord). Heiling och Priesler (båda psykologer) har skrivit doktorsavhandlingar där Heiling (1993) har studerat "döva barns utveckling" med särskilt intresse för "kunskapsnivåer och sociala processer" och Priesler (1983) gjorde en "descriptive study of communicative strategies used by deaf children in the preschool ages in different social interactions with other deaf children" (s 87).
10. DEAF-WORLD. Padden (1996a) förklarar innebörden i döv världen i USA på följande sätt: "the deaf community is made up of not only Deaf people – those who commit to the use of American Sign Language – but also other active participants in the community, hearing relatives and spouses of Deaf people and their signing co-workers and friends" (s 80).
11. Läsning och skrivande i vid mening. Här står användande av det skrivna språket i centrum. Begreppet literacy – ett lånord – är svårt att översätta utan att den utvidgade inne-

börden som finns i fältet Literacy Studies går förlorad. Här står kommunikativa praktiker och inte tekniska färdigheter i fokus.

12. Antagandena om Döva i de nya forskningsfält som föreliggande studie representerar kan sammanfattas på följande sätt. Här läggs fokus på interaktion och praktiker och inte på individens egenskaper. För det andra, förstås literacy i termer av kommunikativa och situerade praktiker och inte i termer av isolerade neutrala färdigheter. Lärande och utveckling anses vara kollektiva samt distribuerade. Ett fjärde antagande är att institutionella praktiker bör förstås som sociohistoriska processer. För det femte anses olika s k teckenspråk vara normala mänskliga språk som är lika komplexa som orala språk. Ett ytterligare antagande i detta fält är att Döva konceptualiseras som tvåspråkiga minoritetssmedborgare som lever i nära kontakt inom en hörande majoritetskultur och till sist, förstås Dövas tvåspråkighet generellt i termer av ett s k teckenspråk som är centralt i en given Döv-Värld och ett majoritetsspråk.
13. Här bör nämnas att användandet av videoteknologin av samma teoretiska skäl motiveras även i hörande orala miljöer (se t ex forskning presenterat i Sahlström & Lindblad kommande, Sahlström 1999).
14. Skriven svenska betonas. Det förekommer nästan ingen betoning på talspråksträning på dessa arenor.
15. Vid ett par tillfällen fick jag även möjligheter att skolka med eleverna och åka in till centrum.
16. Engelska: visual literacy events/practices.
17. Se Bagga-Gupta 2000a, 2000b, kommande, insänd.
18. Begreppen "linking" (Padden 1996a) och "chaining" (Erting 1999, Humphries 1997, Humphries & MacDonald 2000, Padden 1997) är det som jag har urskiljt som "local chaining" eller "lokallänkning" (se nedan och t ex Bagga-Gupta 2000b, kommande, insänd, 1999c, 1999d). "Aktivitets-" eller "händelse-länkning" är en annan typ av länkning som har analyserats i data. Båda diskuteras utifrån de empiriska exemplen i artikeln.
19. Det finns försök på flera platser i världen att konstruera skrifter för olika SL:s t ex Valerie Suttons arbete med SignWriting (se <http://www.SignWriting.org/forums/linguistics/linguistics.html>), William Stokoes arbete med ASL notation, Brita Bergmans arbete med SSL-transkriptioner vid Stockholms universitetet, m fl.
20. Handalfabetsbokstavering (engelska: fingerspelling) är ett språkligt system och en resurs som används i andra SL:s också (se t ex Padden 1996b).
21. Transkriptionsnot:
Med hänvisning till vanliga transkriptionskonventioner, representeras handalfabetbokstaverade ord med versaler separerade av bindestreck (D-E-M-O-K-R-A-T-I) och SSL lexikaliska termer presenteras i versaler (DEMOKRATI). Jag har också valt att presentera en svensk översättning med gemener (Demokrati). Skriven svenska t ex på vita tavlan presenteras så här <DEMOKRATI> eller <Demokrati>. Stödande information presenteras inom hakparentes [deltagande i kommunikativa praktiker].
22. American Sign Language.
23. T ex mellan SSL och svenska eller mellan ASL och engelska.
24. Vid ett tillfälle i materialet, användes videoinspelning under en svensklektion för att skapa ett presentationsmaterial för framtida besökare t ex blivande studenter och föräldrar.
25. De övriga, liksom samtliga andra karaktärsämnesklassrum (Livsmedel (Bageri), Bygg och Fordon) är lokaliserade i verkstadsliknande lokaler.
26. Se transkriptionsnot i not 21.
27. Åtminstone inte då de får vetskap om det egna barnets hörselstatus.
28. Detta får inte förväxlas med den "undervisningsmetod" (*tecknad svenska*) som ansågs vara den "rätta undervisningsmetoden" under 1970-talet på dessa arenor.

29. Mänsklig mångfald förstås här framförallt i termer av de innebörder som olika attribut, t ex hörselnedsättning, läs- och skrivsvårigheter, ges i sociala praktiker.
30. Detta leder vanligtvis till en föreställning om en kompensatorisk handlingsplan för att nå social rättvisa (se t ex Haug 1998, se också Gregory & Hartley 1991, Section 5).

Referenser

- Adelswärd, Viveka (1999): *Kvinnospråk och Fruntimmersprat. Forskning och fördomar under 100 år*. Stockholm: Brombergs.
- Andersson, Ronny (1994): Second language literacy in deaf students. I Inger Ahlgren & Kenneth Hyltenstam, red: *Bilingualism in Deaf Education. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*, vol 27, s 91-101. Hamburg: Signum.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (1995): *Human Development and Institutional Practices*. Linköping: Linköping Studies in Arts & Sciences, 130.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (1999a): Tecken i kommunikation & identitet: Specialskolan & vardagsdeltagande. I Ullabeth Sätterlund Larsson; Kerstin Bergqvist & Per Linell, red: *Möten – en vänbok till Roger Säljö*, s 111-139. Linköpings universitet. SIC 39.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (1999b): *Deaf children: practising literacy or participating in literacy practices?* Föreläsning vid konferensen European Days of Deaf Education (EDDE). Örebro, september 1999.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (1999c): *Explorations in instructional interaction: practising language and the practices of language*. Bidrag presenterat vid symposiet Literacy Matters Inside and Outside Classrooms, European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI): Göteborg, augusti 1999.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (1999d): *Instructional interaction in Deaf bilingual upper secondary schools in Sweden. An exploration of language ideologies and practices*. Bidrag till Colloquium "Sign Bilingualism" vid International Symposium on Bilingualism, University of Newcastle upon Tyne, England, april 1999.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2000a): Visual language environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, 15(2), s 95-120.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2000b): *Everyday language practices and notions of identities in deaf bilingual school settings*. Bidrag presenterat i panel: Heterogeneous groups and pupils participation in educational conversations, vid konferensen: International Pragmatics Association (IPrA): Budapest, Ungern, juli 2000.

- Bagga-Gupta, Sangeeta (insänd): Explorations in bilingual instructional interaction. A sociocultural perspective on literacy. Manuskript inskickat till *Research on Learning and Instruction* 2000.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (kommande): Tid, rum och visuella tvåspråkiga traditioner. I Fritjof Sahlström & Sverker Lindblad, red: *Interaktion i pedagogiska miljöer*. Stockholm: Liber.
- Barton, David (1994): *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David (1999): *The role of literacy in social participation*. Bidrag presenterat i symposium: Literacy Matters Inside and Outside Classrooms, vid 8:e konferens: European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI): Göteborg, augusti 1999.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London & New York: Routledge.
- Battison, Robin (2000): American Sign Language Linguistics 1970-1980: Memoir of a Renaissance. I Harlan Lane & Karen Emmorey, red: *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, s 5-16. Mahwah, NJ: Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Dirksen & Drake, Jennifer (1997): Silence is not without voice. including deaf culture within multicultural curricula. I Lennard J Davis red: *The Disability Studies Reader*, s 307-311. London & New York: Routledge.
- Bergman, Britta & Wikström, Lars-Åke (1981): *Supplement till Forskning om teckenspråk, videogram I: Svenska handalfabetet och bokstaverade tecken*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik. [Opublicerat.]
- Bliss, Joan, Säljö, Roger & Light, Paul, red (1999): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon.
- Domfors, Lars-Åke (2000a): *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Örebro: Örebro Studies in Education, 1.
- Domfors, Lars-Åke (2000b): *Utvärdering av TUFF – teckenspråkutbildning för föräldrar. Ett Skolverksuppdrag*. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. [Opublicerad rapport.]
- Erting, Carol (1999): *Two Languages at Home and at School: Early Literacy in ASL/English Contexts*. Föreläsning vid konferensen: European Days of Deaf Education (EDDE). Örebro, september 1999.
- Gregory, Susan & Hartley, Gillian M red (1991): *Constructing Deafness*. London: The Open University.

- Grosjean, Francois (1996): Living with two languages and two cultures. I Ila Parasnis, red: *Cultural and the Language Diversity and the Deaf Experience*, s 20-37. New York: Cambridge: Cambridge University Press.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiling, Kerstin (1993): *Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. Kunskapsnivå och sociala processer*. Studia psychologica et paedagogica series altera CVIII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Humphries, Tom & MacDougall, Francine (2000): "Chaining" and other links: Making connections between American sign language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), s 84-94.
- Humphries, Tom (1997): *Adding links to the chain: characteristics of teacher language in two school settings for deaf children*. Bidrag presenterat i panel: Living Deaf in America, vid 96:e American Anthropological Associations Conference. Washington DC, 19-23 november 1997.
- Knobel, Michele (1999): *Everyday Literacies. Students, Discourse and Social Practice*. New York: Peter Lang.
- Lane, Harlan; Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben (1996): *A Journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundström, Kjell (icke-daterad) *Tvåspråkighet i dövundervisningen. Delrapport 2. Analys av videoinspelade lektioner*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Mayer, Connie & Wells, Gordon (1996): Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), s 93-107.
- McIlvenny, Paul (1991): Some thoughts on the study of sign language talk. I Kari Sajavaara, m fl, red: *Communication and Discourse across Cultures and Languages*, s 187-202. AfinLA Yearbook 1991. Jyväskylä University.
- McIlvenny, Paul (1995): Seeing conversations: analyzing sign language talk. I Paul Ten Have & George Psathas, red: *Situated Order: Studies in the social organization of talk and embodied activities*, s 131-150. Lanham MD: University Press of America.

- Ong, Walter (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Padden, Carol (1996a): From the cultural to the bicultural. I Ila Parasnis, red: *Cultural and the Language Diversity and the Deaf Experience*, s 79-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padden, Carol (1996b): Early bilingual lives of deaf children. I Ila Parasnis, red: *Cultural and the Language Diversity and the Deaf Experience*, s 99-116. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padden, Carol (1997): *Deaf culture and psychology*. Bidrag presenterat i panel: Living Deaf in America, vid American Anthropological Associations Conference. Washington DC, 19-23 november 1997.
- Padden, Carol & Humphries, Tom (1988): *Deaf in America. Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Priesler, Gunilla (1983): *Deaf Children in Communication. A Study of Communicative Strategies Used by Deaf Children in Social Interactions*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Prop 1998/99:105. *Elever med funktionshinder - ansvar för utbildning och stöd*.
- Prop 1998/99:143. *Nationella minoriteter i Sverige*.
- Resnick, Lauren; Säljö, Roger; Pontecorvo, Clotilde & Burge, Barbara, red (1997): *Discourse, Tools, and Reasoning. Essays on Situated Cognition*. NATO ASI Series. Springer.
- Rockwell, Elsie (2000): Teaching genres: A Bakhtinian approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(3), s 260-282.
- Sahlström, Fritjof (1999): *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 85.
- Sahlström, Fritjof (kommande): Likvärdighetens produktionsvillkor – om interaktionella begränsningar och förutsättningar för jämlikhetskonstitution i klassrum. I Fritjof Sahlström & Sverker Lindblad, red: *Interaktion i pedagogiska miljöer*. Stockholm: Liber.
- Sahlström, Fritjof & Lindblad, Sverker, red (kommande): *Interaktion i pedagogiska miljöer*. Stockholm: Liber.
- Scribner, Sylvia, & Cole, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skolverket (1996): *Specialskolan. Kursplaner, timplaner, betygskriterier och kommentarer*.
- Skolverket (1997): *Utvärdering av den statliga specialskolan – organisation och resultat*. 97:01591. Stockholm.

- Street, Brian (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Street, Brian (2000): Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I Marilyn Martin-Jones & Kathryn Jones, red: *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*, s 17-29. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Svartholm, Kristina (1990): *Dövas två språk. Språklära. Svenska för döva*. Skolöverstyrelsen Servicematerial.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma: Stockholm.
- SÖ (1983): *Läroplan för specialskolan. Kompletterande föreskrifter till Lgr 80*.
- Wertsch, James (1998): *Mind as Social Action*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Whyte, Susan Reynolds (1999): Ethnographic fieldwork: A pragmatic perspective. *Nordisk pedagogik*, 19(4), s 235-244.
- Wikström, Lars-Åke (icke-daterad a) *Svenska handalfabetet (HA) och bokstaving*. [Opublicerat.]
- Wikström, Lars-Åke (icke-daterad b) *Det svenska handalfabetet*. [Opublicerat.]
- Vygotsky, Lev Semenovich (1986/1934): *Thought and Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Östlund, Britt (2000): *Svensk forskning om användning av informations- och kommunikationsteknik. En kunskapsöversikt*. Stockholm: KFB, Kommunikationsforskningsberedningen.

