

Läs- och skrivutveckling i lärarutbildningen

Av Britta Herder

[Länk till presentation av Britta Herder](#)

Skriftspråkets användning har ökat drastiskt i vårt samhälle under senare delen av 1900-talet. Läsförmåga krävs för att man ska klara det dagliga livet, som att handla, betala räkningar etc.

Allt fler yrken, även sådana som tidigare inte ställde krav på förmågan att läsa eller skriva, är i vår moderna, datoriserade värld beroende av både läs- och skrivförmåga. Inom alla yrken talas om livslångt lärande och kompetensutveckling, något som oftast kräver att man tillägnar sig ny kunskap genom texter. I dag innebär svårigheter med läsning och skrivning ett funktionshinder. Därför ställs det mycket stora krav på lärares förmåga att lära elever läsa och skriva i vår tid.

I den här artikeln kommer jag att diskutera läs- och skrivutveckling i svensklärarutbildningen för tidiga skolår mot bakgrund av en undersökning av 93 lärarstudenters skriftliga berättelser om den egna läs- och skrivutvecklingen.

Inledningsvis presenterar jag min undersökning. Därefter tar jag upp några aspekter på svensklärarens yrkesidentitet och de krav på kunskaper och färdigheter som ställs på läraren. Artikeln avslutas med en diskussion om lärarutbildningens förutsättningar och möjligheter att ge blivande svensklärare en god utbildning i läs- och skrivutveckling.

Undersökningen

Min undersökning baseras på 93 studenters skriftliga berättelser om den egna läs- och skrivutvecklingen. Studenter i kursen *Läs- och skrivutveckling under tidiga skolår* har fått i uppgift att reflektera över sin egen läs- och skrivutveckling mot bakgrund av kurslitteraturen. Denna har varit: Allard m fl. *LUS*, Sandqvist & Teleman, *Språkutveckling under skoltiden* samt Dahlgren m fl. *Barn upptäcker skriftspråket*. De har också kunnat använda sig av de läs- och skrivutvecklingsjournaler som jag har tagit fram åt Tingsryds kommun.

Min metod för att vaska fram svar ur elevernas skrivande är huvudsakligen tolkande och beskrivande. Den genomsnittliga studenten finns givetvis inte, men vissa fenomen är vanliga eller mer allmänt förekommande. Jag försöker plocka fram dem.

I undersökningen har jag fokuserat på följande frågor:

1. Hur har studenterna gått tillväga för att lösa uppgiften att reflektera över den egna läs- och skrivutvecklingen?
2. Vad berättar studenterna om läsning och skrivning i hemmet och i skolan?
3. Hur skriver studenterna? Hur behärskar de skrivkonventioner som markering av nytt stycke och att skriva inledning och avslutning?

1 Hur tar studenterna sig an uppgiften att reflektera över den egna läs- och skrivutvecklingen?

Ett problem inför uppgiften att berätta om den egna läs- och skrivutvecklingen är minnet

eller kanske snarare frånvaro av minnen. Vad minns man och varför minns man det man minns?

Enligt gängse teorier om minnet lagras händelser och episoder i det episodiska minnet. Det krävs en medveten erinring för att återkalla dessa händelser. Två grundprinciper för inkodning och hur information plockas fram ur episodminnet är att uppmärksamheten fokuseras på mening och innebörd samt associationer mellan det som ska läras in och något man lätt kommer att tänka på i samband med informationen som ska läras in. Associationerna fungerar sedan som ledtrådar när man behöver komma ihåg det man lärt in. (Nationalencyklopedin, 1994).

Episodminnet, som också kallas "det berättande minnet", är dessutom knutet till starka känslor (Tulving, 1972). Det är därför rimligt att anta att studenterna tydligt minns sådant som har haft känslomässig betydelse för dem.

Artikelns syfte är dock inte minnesforskning. Studenterna väljer själva vad de vill berätta om. Därför är det inte nödvändigtvis en fråga om vad de minns utan kanske också en fråga om vad de vill berätta.

1.1 Olika strategier

Studenterna har i sina berättelser valt fyra olika strategier för att lösa problem med att erinra sig:

1. Man utgår från kurslitteraturen och exemplifierar med det man minns. Med kurslitteraturen och speciellt de läs- och skrivutvecklingsscheman som finns i kursen har man fyllt i det man kommer ihåg. Det är en strategi som har valts av 16 studenter.
2. Den vanligaste strategin, som har valts av 44 studenter är att helt enkelt skriva vad man minns. Man skriver huvudsakligen om det som har haft stor känslomässig betydelse som starka läsupplevelser, kränkningar etc. och associerar ofta med utgångspunkt i sina minnen.
3. En tredje kategori studenter har gått ambitiöst tillväga. Man har åkt hem och intervjuat föräldrar och syskon, letat på vindar och gått igenom sparat material från barndom och skolgång. 20 studenter har valt denna lösning.
4. En fjärde kategori består av 13 studenter som har kombinerat strategierna; de använder sig av egna minnen, intervjuer och kurslitteratur.

1.2 Disposition

Det föreligger ett intressant samband mellan studenternas strategier för att minnas och deras sätt att disponera sin berättelse. Den vanligaste dispositionsformen i berättelser är ju kronologisk och det är också den vanligaste dispositionen i studenternas berättelser: den har valts av mer än hälften av studenterna (49 stycken).

Det är intressant att notera att så stor del av studenterna, 39 stycken, har valt att disponera sin berättelse associativt. Man kan följa de associativa ledtrådarnas letande i minnet.

De fem studenter som har valt en tematisk disposition har använt sig av både kurslitteratur och minne.

1.3 Övrigt

Mycket få studenter minns när och hur de lärde sig läsa eller skriva även om de minns läroböckerna och undervisningsmetoderna. De flesta studenterna har uppgivit att de tyckte att uppgiften var ovanlig men rolig. Några har beskrivit arbetet med uppgiften som en tidsresa.

De osäkraste och minst engagerade skribenterna har använt kurslitteraturen, och speciellt de utvecklingsscheman som ingår i litteraturen, mer eller mindre som ifyllnadsövning.

De flesta studenterna har utnyttjat uppgiften som fri skrivning och berättat om minnen som de av olika orsaker kommer ihåg. De har skrivit expressivt och ofta målade men har inte relaterat sina egna erfarenheter till de teorier om läs- och skrivutveckling som diskuterats i kursen. Deras berättelseteknik överensstämmer med minnesforskningens teorier om hur man erinrar sig kunskap som har lagrats i episodminnet.

2 Vad berättar studenterna om läsning och skrivning i skolan och i hemmet?

Studenternas berättelser handlar i stor utsträckning om läsning. Studenterna väljer, trots att de själva skrivit rubriken *Min läs- och skrivutveckling*, huvudsakligen att skriva om sin läsutveckling, se tabell 1.

Tabell 1. Betoning av läsning och skrivning i studenternas berättelser

Läsning och skrivning i studenternas berättelser			
Enbart om läsning	Huvudsakligen om läsning	Ungefär lika mycket om läsning och skrivning	Huvudsakligen om skrivning
32	45	8	8

Med utgångspunkt i vad som tidigare har antagits om minnets funktion förefaller det som om studenterna har mer meningsfulla och starkare upplevelser (både negativa och positiva) i fråga om läsning än om skrivning. Läsaridentiteten är tydligare. Läsoplevelser eller frånvaro av läsning uppfattas som viktigast.

2.1 Primär socialisation

Primärsocialisationen är den process som pågår under barnets tidigaste levnad. Den handlar om att barnet lär sig modersmålet och införlivar grundläggande normer och värderingar. Den franska sociologen Pierre Bourdieu anser att förmågan att tolka och uppskatta litteratur, liksom andra estetiska aktiviteter, är beroende av hur förmågan har tillägnats i den primära socialisationen. Betydelsen av läsande och skrivande vuxna som läser och skriver tillsammans med barnet har betonats av många forskare (Clark, 1976, Dahlgren & Olsson 1985, Smith, 1986 och Söderbergh, 1997).

De flesta av studenterna kommer från en lässtimulerande miljö och tar upp sagoläsning och läsning i familjen i sina berättelser, se tabell 2.

Tabell 2. Studenters uppgifter om hemmet som läsande miljö under barndomen

LÄSNING		
Nämner ej barndomsminnen av läsning i hemmet	Sagoläsning, uppmuntran till egen läsning	Läsande familj. Det fanns alltid mycket böcker i vårt hem.
18	54	21

Däremot berättar inte studenterna om en skrivande miljö i samma utsträckning som om den

läsande. Bara en student berättar om föräldrar som ofta skriver. De flesta som berättar om uppmuntran till skrivande under förskoleåldern berättar om större syskon som har lekt skola och tränat bokstäver med dem, se tabell 3.

Tabell 3. Studenters uppgifter om hemmet som skrivande miljö under barndomen

SKRIVNING		
Nämner ej barndomsminnen av skrivande i hemmet	Uppmuntrande miljö, skrivna lappar, inköpslista etc. <i>Syskon som lekt skola med bokstavsträning</i>	Skrivande familj
64	9 + 19 = 28	1

2.2 Läsning

Läsning är för de flesta studenter synonymt med att läsa skönlitteratur. Litteraturen beskrivs oftast med författare eller boktitel snarare än genom litterära begrepp som genrer. En genre man dock omnämner är romaner, men det är värt att notera att romaner i många fall är synonyma med en viss typ av underhållningslitteratur; kioskromaner utgivna i Harlekinserien. De författare som nämns oftast i fråga om läsning av vuxenlitteratur är Danielle Steele och Henning Mankell.

Ex: "Jag har faktiskt varit en romanläsare till sommaren 2002. Då provade jag att läsa en deckare, *Danslärarens återkomst*, av Henning Mankell. Det var först nu som jag kände mig trött på romaner. Att det var lite för banalt. Jag ville ha något att sätta tänderna i. Och jag fullkomligt älskade denna bok. Åh, vad spännande! Men tyvärr har jag inte haft tid att läsa fler än." (Skrivet i januari 2003).

En bok som nämnts av tre studenter är *Barn 312*, en följetong som publicerades i Allers på 1960-talet och som har kommit ut i pocketversion i olika omgångar och förmodligen har förmedlats genom rekommendation från mor till dotter.

Det kan vara värt att tänka på att även studenter som uppfattar sig själva som goda eller medelgoda läsare kan ha betydligt svårare att läsa än vad vi föreställer oss.

Exempel: "Under ett par år läste jag inte särskilt mycket skönlitteratur, men fick tillbaks läslusten i samband med böckerna om Harry Potter. Även om det tog emot i början att läsa dessa tjocka böcker. Svårigheten låg i de engelska namnen, samt att det tar ett tag innan man greppar handlingen. --- Men när man väl kommit in i boken, så kan man knappt sluta läsa. Nu längtar jag bara till att den femte boken om Harry Potter ska komma ut i handeln."

Den här studenten beskriver sig som en normal (medelmåttig) läsare, men talar om sina svårigheter att läsa en bok som många 9 - 11 åringar läser utan problem. En hel del mellanstadiebarn har till och med läst boken på engelska eftersom de inte haft tålamod att vänta in den svenska översättningen.

2.3 Skrivning

Ungefär 60 % av studenterna beskriver sig själva i form av olika grader av begåvning ifråga om läsning och skrivning: Jag har aldrig haft problem med läsning eller skrivning — Jag har haft lätt för att lära mig läsa och skriva/stava/skriva snyggt/skriva mycket. Jag har haft svårt för.. eller jag är normalelev /medelelev, inte haft varken speciellt lätt eller svårt. Speciellt uppfattas grundskoletiden som anlags- eller begåvningsrelaterad snarare än en fråga om utveckling eller träning. Det som är avgörande är om man är lagd åt det hållet eller om man är intresserad av aktiviteterna.

Däremot ser man studierna på universitetet som en fråga om att träna eller lära sig och upptäcker att "träning ger färdighet" eller att "man utvecklas så länge man lever".

Många betonar att förmågan att skriva följer med läsningen. Är man läsintresserad så följer skrivförmågan med gratis.

Studenternas uppfattning om sig själva som skribenter hänger naturligtvis nära samman med skolan, som för de allra flesta är platsen för skrivande. De flesta talar huvudsakligen om skrivande i skolan. Det skrivande som beskrivs i hemmet är mestadels dagboks- och brevskrivande. Elva studenter tar upp sitt brevskrivande (såväl i pappersformat som i elektronisk form) som betydelsefullt i skrivutvecklingen, och tio studenter uppger att de under kortare eller längre tid skrivit dagbok.

2.4 Läs- och skrivutveckling under skoltiden

Lågstadiet och mellanstadiet är oftast förekommande i studenternas berättelser, se tabell 4. Detta kan bero på kontexten, dvs. att kursen handlar om tidiga skolår och att studenterna därför har ägnat möda åt att erinra sig sina tidiga skolupplevelser. Speciellt mellanstadiet har ägnats mycket uppmärksamhet.

Tabell 4. Fördelning av huvudsakligt skolstadium i studenternas berättelser

Förskola	Lågstadium	Mellanstadium	Högstadium	Gymnasium	Kom Vux	Universitet
2	21	32	16	13	4	5

De tidiga skolåren

Lågstadietiden beskrivs oftast som formalistisk träning i välskrivning. Man lär sig läsa och skriva och man lär sig skriva snyggt och prydligt, oftast i ifyllnadsböcker av olika slag. Den egna textproduktionen som beskrivs är en händelsebok där man skriver vad man har gjort under helger och lov.

De mellersta skolåren

Den gyllene skivperioden för många är just mellanstadiet. Här berättar många om långa och fantasifulle berättelser. Det finns ett samband mellan vad studenterna skriver att de läser under den här perioden och vad de berättar att de skriver om. Fantasyläsare skriver om fantastiska berättelser, äventyrsboksläsarna om spännande äventyr osv. Implicit fungerar läsandet som förebild för skrivandet, men det har förmodligen inte varit kunskap som har använts i undervisningen eftersom ingen av studenterna själva har uppmärksammat sambandet. Däremot kommenterar man att läsningen har givit flyt i skrivandet och förmåga att stava på köpet.

Mellanstadiets skrivande beskrivs oftast som lustfyllt och som något man längtar tillbaka till. Många av studenterna som läser kursen har också för avsikt att bli lärare för de mellersta skolåren.

Mellanstadiets undervisning i svenska har dock huvudsakligen utgjorts av formträning i övningsböcker av olika slag.

De senare skolåren

Högstadiet verkar i studenternas berättelser vara den period som varierar mest. En del beskriver det som en naturlig fortsättning på berättandet på mellanstadiet, andra som början av gymnasieskrivandet.

Gymnasiets skrivande, det diskursiva skrivandet och skrivandet som provsituation upplevs

av många som problematiskt. De som över huvud taget har behandlat gymnasiet skrivande när de berättar om sin skrivutveckling tar huvudsakligen upp de otydliga kraven som ställts på deras skrivprestation.

Exempel:

" Min skriftspråksutveckling stod still på gymnasiet"

" När betygspressen kom in ändrades fokus på mitt skrivande. Jag började skriva för lärarens och betygets skull".

" Det hände många gånger att man anpassade sitt skrivande efter läraren. Det var en teknik som jag omedvetet lärde mig att kontrollera på högstadiet och gymnasiet."

" Uppsatserna blev färre. Glädjen i att skriva har försvunnit genom åren. Mycket på grund av 'beställningsuppsatser' och att lärare har velat att man ska skriva på ett visst sätt. Den personliga stilen har försvunnit".

"På gymnasiet tappade jag helt lusten att skriva. Mycket berodde nog tyvärr på min lärare. Han och jag hade inte samma syn på skrivandet".

"På gymnasiet var det bara meningsbyggnad och stavning som gällde."

"Läraren var inte nöjd med mitt sätt att skriva."

"Det gällde att lista ut vad läraren ville ha."

"Jag hade tur, läraren och jag hade samma intressen och samma humor, så jag fick bra betyg."

Jag har valt så många citat från gymnasieskrivandet för att peka på hur studenterna har uppfattat de förväntningar som ställts på dem. Studenternas upplevelser visar att de inte förstått att de har förväntats lära sig en ny genre utan många vittnar om (ibland fåfänga) försök att vara läraren till lags. Det handlar om att lista ut vad läraren tycker om, dvs. att knäcka koden i lärarens person snarare än i textarbetet. En student skriver: "under gymnasiet blev ämnet oviktigt, man förväntades kunna skriva om vad som helst på beställning".

Studenternas läsande under gymnasietiden präglas av å ena sidan det privata läsandet av underhållningslitteratur, eller ett avbrott i eller slut på fritidsläsandet, å andra sidan läsning av påbjuden litteratur som diskuteras/tolkas. Några direkta förebilder för den uppsatsform som förekommer i gymnasiet läses sällan idag. Essäer är kanske den närmast liknande modellen?

Ett undantag från den ganska kritiska uppfattningen om gymnasiet skrivande utgörs av studenter som har erfarenheter från Kom Vux. I samtliga fall de har tagit upp skrivande på Kom Vux har det varit i mycket positiva ordalag. Med utgångspunkt i studenternas berättelser förefaller det som om skrivundervisning på Kom Vux huvudsakligen har varit processororienterad.

De studenter som skriver om sin pågående skrivutveckling på universitetet är efter den initiala chocken över att "så mycket ska läsas och skrivas" mycket positiva till sitt skrivande. De vet vad de ska skriva om — innehållet är centralt. Syftet med skrivandet är kognitivt, att kunna redovisa sina kunskaper i ett ämne. Den myckna skrivträningen innebär också en påtaglig utveckling för studenterna.

Metoder i svenskundervisningen

Övningsböcker med ifyllnadsövningar av olika slag som ordkunskap, grammatik och rättstavning förefaller att döma av studenternas berättelser vara basen i skolans svenskundervisning. Detta kan naturligtvis ha att göra med att många skriver om de tidiga skolåren — men även de som skriver om högstadiets svenskundervisning tar upp övningar av det slaget. Rättstavning betonas som viktigt av nästan samtliga studenter.

Läspedagogik beskrivs huvudsakligen som ljudning med utgångspunkt i läsläror baserade på ljudenligt stavade ord under lågstadietiden och fri läsning av bänkböcker under mellanstadietiden. Bänkböcker är skönlitterära böcker man har fått läsa när man har slutfört andra uppgifter. Medveten litteraturpedagogik i skolan förekommer huvudsakligen bara i studenternas berättelser om gymnasietiden och då i form av litteraturhistoria och läsning av klassiker.

Den gängse skrivpedagogiken förefaller vara att eleverna får skrivuppgifter av olika slag som de löser så gott de kan. Bara två studenter tar upp processkrivning under grundskoletiden. Ytterligare en student berättar om ett skrivprojekt med en deltagande författare och en student beskriver arbetet med en skoltidning. Studenternas uppfattning om skrivning som naturbegåvning förefaller här vara parallell med den undervisning de beskriver. Förebilder och modeller för skrivandet utnyttjas inte medvetet i skolundervisningen, i alla fall inte så att studenterna har uppfattat det. Inte heller berättar de om andra medel att utveckla skrivandet än kommentarer om formella brister eller frånvaro av sådana med undantag av studenter som berättar om skrivande på Kom Vux eller i lärarutbildningen.

3 Hur skriver studenterna?

Slutligen har jag som exempel på lärarstudenternas anpassning till skrivnormer på textnivå tittat på om och hur studenterna markerar nytt stycke i sina texter.

Just styckemarkering har diskuterats tidigare i lärarutbildningen i samband med en kort kurs om det egna skrivandet inom det allmänna utbildningsområdet.

Den vanligaste formen av styckemarkering i studenternas berättelser är blankrad. Ungefär två tredjedelar av studenterna tillämpar korrekt styckemarkering men en tredjedel gör det inte, trots att det alltså har behandlats i en tidigare kurs! Se tabell 5.

Tabell 5. Hur studenterna markerar nytt stycke

Blankrad	Indrag	Ny rad	Inte alls	Huvudavdelning med blankrad (ca 2)
47	17	19	5	5

Textstruktur - inledning och avslutning

Vanligtvis skriver studenterna sina berättelser enligt följande modell.

- Inledning som kan vara en inledande rad eller ett inledande stycke
- Redogörelse där kronologi, associationer eller tema avgränsas i olika stycken
- Ett sammanfattande eller avslutande stycke.

Påfallande många av studenterna börjar sin berättelse utan någon inledning och 15 stycken avslutar utan avrundning, se tabell 6.

Tabell 6. Förekomst av inledande och avslutande mening i studenters skrivande

Inledning		Avslutning	
Ja	Nej	Ja	Nej

4 Sammanfattning av undersökningen

De flesta studenterna kommer från miljöer där högläsning varit vanlig och där barnen har uppmuntrats till läsning. De flesta skriver också om läsning i hemmet, som fritidsaktivitet. Studenternas läsning förefaller, av de exempel på litteratur de uppgivit, huvudsakligen vara i form av underhållningslitteratur. Någon systematisk läspedagogik i skolan framkommer inte i berättelserna. Ett fåtal elever berättar om någon form av aktivt arbete, för- eller efterarbete eller annan litteraturpedagogik, med barn- och ungdomslitteratur i skolan. De flesta har läst bänkbok i skolan.

Skrivandet däremot är något som i de flesta fall huvudsakligen sker i skolan, i den sekundära socialisationen. Skrivandet har i berättelserna oftast fokus på skolan och skolans krav och är huvudsakligen baserad på formträning av enskilda färdigheter i speciella övningsböcker. Övningarna har vanligtvis baserats på stavningsträning, ordkunskapsövningar och välskrivning.

Det finns mycket klara samband mellan hur studenterna betonar vad som utgör skrivförmåga och skolans undervisning. Rättstavning betraktas som centralt i svenskämnet och kommenteras i nästan samtliga studenters berättelser. En student skriver: "I hela mitt liv har jag varit dålig på att stava och ännu idag är jag väldigt osäker på hur en del ord stavas. Ibland har jag funderat på om jag har råkat vara sjuk under en jätteviktig genomgång av stavningsregler".

Att kunna skriva snyggt är också viktigt och betonas ofta, liksom att kunna skriva mycket. Att skriva mycket kan bero på "bra fantasi" under de tidigare skolåren eller flyt, "inga svårigheter att uttrycka mig med ord" under de senare.

Ordkunskap eller förmåga att använda synonymer så man inte upprepar sig betonas också. Den undervisning i svenska som studenterna berättar om är huvudsakligen kopplad till den formella färdighetsträningen i övningsböckerna. Inga studenter berättar om skrivundervisning baserad på syfte med texten, mottagaranpassning etc.

Studenterna har i allmänhet uppfattningen att skrivande är en fråga om litterärt skrivande och begåvning snarare än om träning. Många har uppskattat den fria skrivningen av berättelser, då fantasin flödat, under mellanstadiet eller högstadiet. De förefaller generellt heller inte ha fått någon systematisk skrivträning under skoltiden. Ett fåtal av studenterna har kommit i kontakt med processkrivning.

Genomgående upplevs kraven på skrivande under gymnasietiden som otydliga och de flesta studenter som berättat om gymnasieskolans skrivande uppfattar bedömningen av deras skrivalster som mycket subjektiv.

Normer för markering av nytt stycke har varit föremål för undervisning i en tidigare universitetskurs i svenska, ändå visar det sig att nästan en tredjedel av studenterna inte behärskar detta.

Läraryrollen — yrkesidentitet och kunskapskrav

Lärarstudenter har minst 12 års erfarenhet av skola och undervisning. Det är rimligt att anta att den egna skoltiden utgör en form av yrkessocialisation. De föreställningar och uppfattningar om lärandet som studenten har fått genom egna skolupplevelser utgör den erfarenhetsram som definierar yrkesrollen. Den kan vara baserad på positiva erfarenheter och vara en förebild för den egna läraryrollen, men den kan också baseras på negativa upplevelser och innebära ett avståndstagande i någon eller några frågor. Det är inte ovanligt att studenter tar upp egna skräckupplevelser i skolan som exempel på hur de

bestämt sig för att inte göra när de själva blir lärare. De studenter som har negativa upplevelser av något i den egna svenskundervisningen är oftast intresserade av att finna andra lösningar på just den undervisningen eller det momentet, men studenter som har trivts och lyckats med den undervisning de själva fått är kanske inte lika benägna att acceptera en förändrad syn på svenskundervisning.

Från formalisering till funktionalisering

Ämnet svenska i den grundläggande skolan förändrades i läroplanerna under 1900-talets gång. I folkskolan och i den tidiga grundskolan var det ett ämne där eleverna skulle träna färdigheter genom upprepade övningar. Innehållet var av sekundär betydelse och skulle väljas för att vara intresseväckande och eleverna inte skulle bli uttråkade. I senare läroplaner blev svenska i stället ett ämne där eleverna skulle utveckla sitt språk genom att använda det i meningsfulla sammanhang (Lgr 80 och Lpo 94).

Den förändrade synen på lärande och språkutveckling i och med Lgr 80 från behavioristisk till konstruktivistisk innebar en rad förändrade grundantaganden om hur språkundervisning skulle bedrivas.

Den nu gällande läroplanen, Lpo 94 inleder kursplanen i svenska med att informera om syftet med svenskämnet:

"Utbildningen i svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater."

Längre fram, under rubriken *Språket* ges anvisningar om språkundervisningen:

" När eleverna använder sitt språk — talar, lyssnar, läser, skriver och tänker — i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet.

Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och om hur det historiskt har utvecklats fördjupar förståelsen. Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig nya kunskaper om språket."

Lpo 94, Kursplaner och betygskriterier, Svenska inrättad 2000-07

En djupgående förändring av ett skolämne i läroplanen innebär dock inte med automatik att samma förändring omedelbart och genomgående sker i en så stor organisation som grundskolan. Traditionens makt, lärarnas utbildning och läromedlens utformning bidrar till att bevara det bestående.

Läromedel i svenska har under större delen av 1900-talet varit uppbyggda på principen att erbjuda övningsuppgifter för att träna isolerade färdigheter, vilket har inneburit att just den kompetensen hos etablerade läromedelsförfattare har efterfrågats under lång tid. Att utveckla ny kompetens hos läromedelsförfattarna eller att finna nya läromedelsförfattare med den efterfrågade kompetensen gjordes troligen inte i en handvändning. Ekonomin i skolorna har heller inte tillåtit inköp av nya läromedel i den utsträckning som förekom under 1960- och 70-talen. Däremot har möjligheten att kopiera uppgifter ökat väsentligt.

Lärarkåren, som 1980 till stor del bestod av lärare som var utbildade enligt en behavioristisk teori om lärande och med utgångspunkt i tidigare läroplaner, kände osäkerhet inför de nya kraven. Implementeringen av den nya läroplanen gick långsamt och ledde till tolkningskonflikter på många skolor.

Barnens föräldrar har med stor sannolikhet också erfarenheter från den behavioristiska skolan och föreställningar om hur lärande ska gå till och hur skolan ska vara utifrån denna vetenskap.

Forskning om läs- och skrivutveckling

De flesta forskare är överens om att språk utvecklas genom att användas i meningsfulla och varierade sammanhang. Ulf Telemann, en av våra mest namnkunniga forskare i svenska språket inleder sin debattbok *Lära svenska* (1991) med följande mening:

" Ett av den här bokens huvudbudskap är att språkbrukarna utvecklar sitt språk främst genom att använda det i meningsfulla sammanhang." I den senare antologin *Språkutveckling under skoltiden*, 1989 hävdar han att svenskundervisningens uppgift dels är att utgöra en språkmiljö där eleverna ges tillfälle att använda språket för läsande, skrivande, talande, lyssnande och verbalt tänkande, dels att ge kunskap om språk för att " vaccinera mot improduktiva fördomar som kan leda till att man förtrycker sig själv eller andra språkligt". En annan forskare, Caroline Liberg, professor i svenska med didaktisk inriktning i Malmö, betonar i *Hur barn lär sig läsa och skriva* (1993) språkutveckling som övergripande mål för allt språkinlärande såväl i hemmet som i skolan.

Hon pekar på tre grundläggande faktorer i språkinläringen:

1. Betydelsen av att den språkliga verksamheten anpassas till det enskilda barnets språkliga förutsättningar.
2. Vikten av att barnet ges möjligheter att självt få uttrycka sig och få uppleva andras sätt att uttrycka sig i alltmer avancerade språksituationer.
3. Värdet av att genom reflektion få undersöka, systematisera och dra slutsatser om språket.

Vilka skrivsituationer förekommer i lärarens vardag?

Lärare i alla ämnen och på alla utbildningsnivåer förväntas kunna skriva till många olika mottagare och med olika syften, vilket ställer stora krav på mottagaranpassning. Lärarens skriftspråk förmodas också generellt vara föredömligt och korrekt. Nedan följer några exempel på skrivsituationer i skolan.

Pedagogiskt skrivande. Det pedagogiska skrivandet omfattar skrivandet till barn. Detta skrivande är en traditionell företeelse i skolan och innebär att kunna skriva tydligt på tavlan och att skriva instruktioner och provuppgifter på ett språk som barnen kan läsa och förstå. En nyhet i det pedagogiska skrivandet är loggboksskrivandet, en skriftlig kommunikation med den enskilda eleven om ämnet.

Dokumentation. Krav på skriftlig dokumentation av elevernas utveckling och på skriftliga omdömen till målsmän och elever är förhållandevis nya. Att formulera skriftliga omdömen om elevernas utveckling mot ämnesmålen, som ska läsas av både elever och föräldrar, förutsätter mottagaranpassning och precision. De skriftliga omdömena ska, i så stor utsträckning som är möjligt, vara sanna, rättvisa och formulerade på ett sådant sätt att risken för missförstånd minimeras.

Målbeskrivningar. Den nationella läroplanen (Lpo 94) är en generell målbeskrivning. Det åligger sedan skolledare och lärare att formulera hur man på den enskilda skolan tolkar dessa mål och hur man ska arbeta i de olika ämnena för att nå målen. Dessa målbeskrivningar utgör lärarnas arbetsbeskrivningar och är en av föräldrars och myndigheters möjligheter till insyn i skolverksamheten. Den lokala kursplanen kan ha stor betydelse för föräldrars val av skola för sina barn.

Studieplaner. För enskilda elever upprättas ofta studieplaner i samband med åtgärdsprogram. I studieplanen skall framgå hur man planerar att nå målen för den enskilda

eleven. I en del kommuner har man beslutat att alla elever ska ha enskilda studieplaner.

Information. Information till föräldrar kan omfatta allt från kallelser till föräldramöten till regelbundna informationsbrev om verksamheten i skolan.

Projektansökningar. För att få resurser att pröva nya arbetsmetoder eller utveckla verksamheten är oftast projekt en möjlighet. Projektmedel till skolan finns ofta att söka från Skolverket, läromedelsförlag, EU med mera. När projektet är genomfört ska det sammanställas och redovisas.

Ovan nämnda skrivandesituationer omfattar samtliga lärare i skolan och de nödvändiga insikter i skrivande som att skriva korrekt, mottagaranpassat och med avseende på syftet med texten, bör ingå i alla lärares utbildning. Svensklärarna är dock skolans experter på området och därför förväntas de ofta kunna hjälpa och råda sina kollegor.

Svensklärarens speciella kompetens ifråga om läsning och skrivning

Ansvar för elevernas språkliga utveckling under skoltiden vilar på alla lärare men svenskläraren har ett särskilt och övergripande ansvar, vilket givetvis ställer speciellt stora krav på språkliga insikter.

Svenskämnet och förväntningarna på läraren har förändrats från att huvudsakligen utgöra träning på enskilda föregivna moment i övningsböcker (med facit) till att utgå från elevernas egna texter och fokusera på meningsfullt innehåll och textens funktion. En sådan undervisning förutsätter givetvis större säkerhet hos läraren både med avseende på självförtroende och kunskaper i ämnet.

Läraren bör bland annat:

- vara förtrogen med barns och ungdomars läs- och skrivutveckling så att hon kan individualisera undervisningen och ge relevant undervisning med avseende på olika elevens behov
- känna till olika metoder ifråga om läs- och skrivinlärning så att alla elever lär sig läsa och skriva, oavsett individuella förutsättningar.
- vara kunnig och engagerande ifråga om barn- och ungdomslitteratur så att hon kan utnyttja skönlitteraturen i sin undervisning och stimulera alla barn till läsning, både i skolan och på fritiden.
- vara tillräckligt säker ifråga om skrivande och språkfrågor så att hon kan lita på sina egna kunskaper.

Sammanfattning

Det råder stor överensstämmelse mellan forskare och läroplansförfattare både om hur språkutveckling ska uppfattas och hur skolan ska arbeta språkstimulerande. Det finns dock flera krafter som motarbetar sådan undervisning som exempelvis skolans tradition, brist på positiva förebilder, lärarnas utbildning, läromedel och föräldrars förväntningar på skolan.

Kraven på lärares skrivförmåga har ökat för samtliga lärarkategorier i samband med nya uppgifter i läraryrket. I ännu högre grad gäller detta naturligtvis lärare i svenska som bör ha goda kunskaper i och om svenska språket, insikt i barns språkutveckling samt didaktiska ämneskunskaper för att kunna genomföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt i enlighet med läroplan och modern språkforskning.

Diskussion

De flesta av lärarstudenterna i min undersökning har gått i skolan under 1990-talet och bör alltså enligt läroplanen ha fått en svenskundervisning där de givits möjlighet att utveckla

sitt språk genom att "självständigt och i meningsfulla sammanhang arbeta med olika språkliga uttrycksformer för att lära känna, bedöma och bruka språket"(Lpo 94).

Den bild av svenskundervisningen i skolan som framträder vid läsning av studenternas berättelser vittnar dock inte om att synen på språkundervisning som rekommenderas både i läroplanen och av många etablerade forskare(Liberg, 1993, Svedner, 1999 och Teleman, 1991) har etablerats i skolans vardag. Studenterna berättar genomgående om övningsböcker med isolerad färdighetsträning i form av ifyllnadsövningar som bas för undervisningen i svenska, med undantag av det fria berättandet under mellanstadietiden.

Att döma av årets läromedelskataloger har inte efterfrågan på övningsböcker av sådant slag minskat de senare åren utan nya produceras kontinuerligt. Några exempel ur nästa års kataloger ges nedan och avser läromedel rekommenderade för skolår 4-6:

Öva lite mera

"Ett övningsmaterial som utvecklar och stärker elevernas grundläggande färdigheter i svenska genom roliga och varierande uppgifter i stavning, ordkunskap och språklära. Nya *Öva lite mera* är fristående från andra läromedel i svenska och är tänkt för arbete på egen hand eller i par. Serien är en klassiker i ny kostym." *Lära och växa. Läromedel från Natur och Kultur 2004*

Kul med ord

"*Kul med ord* vill stimulera eleverna att använda ett rikare språk. Här finns ett 30-tal arbetsblad, som tränar våra idiom, ordspråk och talesätt. Dessutom ges språkträning med ordflåtor, små och stora korsord, ordjakt, alfabetsfrågesport, ord med färg, lek med stavelser m m. Materialet innehåller även arbetsblad där ordklasser och almanackan tränas på ett nytt och kul sätt. Samtliga blad är mycket läträttade." Ekelunds förlag AB. *Läromedel 2004*

Mot bakgrund av bristen på medvetet genomförd läs- och skrivpedagogik i studenternas egen skolgång saknar många studenter både goda läs- och skrivvanor, och goda förebilder inför arbetet med en språkutvecklande pedagogik med utgångspunkt i elevernas läsande och skrivande. Nästan en tredjedel av studenterna utnyttjar exempelvis inte vanliga strategier som styckemarkering och inledning i sina berättande texter.

En ganska ofta uttryckt kritik mot lärarutbildningen är att den befinner sig långt från skolans verklighet. Om den bild av skolans svenskundervisning som framträder vid läsning av studenternas berättelser är riktig och om den är adekvat även idag, så är uppfattningen om glappet mellan lärarutbildningen och skolverkligheten riktig. Det enda rimliga sättet att minska det glappet, utan att utbildningen förlorar i trovärdighet är att med gemensamma krafter vidta åtgärder för att skapa en lärarutbildning där blivande pedagoger får sådana kunskaper och ett sådant självförtroende i ämnet och i ämnesdidaktiska frågor kring språk och litteratur att de kan, vågar och vill utveckla svenskämnet.

Det innebär bland annat att studenterna behöver få många tillfällen till skrivning i olika genrer och att de får individuell handledning i sin läs- och skrivutveckling under utbildningstiden.

Lärarstudenterna behöver förutom mer undervisning också få möta lärare som kan utgöra positiva förebilder och visa hur språkutvecklande arbete kan bedrivas i skolverksamheten. Ett steg i den riktningen skulle kunna vara att inrätta en utbildning med examen för lärarutbildare i verksamheten.

Under lärarutbildningen behöver studenterna också få möta, pröva och jämföra olika läromedel med utgångspunkt i ett språkutvecklande arbete.

Resurserna för att utbilda lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen, liksom i

estetiska ämnen och idrott är avsevärt högre än i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. De ekonomiska resurser som tilldelas från statsmakterna för att utbilda lärare i svenska är skrämmande låga. Bara sedan slutet av 1990-talet har tiden för undervisning i svenska i lärutbildningen för tidiga skolår halverats medan behovet av undervisning snarare har fördubblats. Det innebär att vi faktiskt inte har råd att utbilda svensklärare för att lära barn läsa och skriva och utveckla sitt språk i enlighet med skolans styrdokument och vilande på vetenskaplig grund. Det ger naturligtvis felaktiga signaler om svenskämnets betydelse och behovet av undervisning i svenska till våra studenter.

© [Britta Herder](#)

Litteratur:

Allard, Birgitta, Rudqvist, Margret, Sundblad, Bo. 2002. *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Bonniers.

Björk, Maj & Liberg, Caroline. 1993. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur.

Clark, Margaret. 1976. *Young fluent readers*. Heinemann.

Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik. 1985. *Läsning i barnperspektiv*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kursplaner, betygsriterier. Skolverket. Fritzes. 1996 samt 2000.

Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red). 1989. *Språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur.

Smith, Frank. 1986. *Läsning*. Almqvist & Wiksell.

Svedner, Per Olof. 1999. *Svenskämnet och svenskundervisningen, närbilder och perspektiv. En didaktisk-metodisk handledning*. Kunskapsföretaget i Uppsala.

Söderbergh, Ragnhild (red). 1997. *Från joller till läsning och skrivning*. Gleerups

Teleman, Ulf. *Lära svenska*. Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell Förlag. 1991.

Tulving, E & Donaldson, W (ed). 1972. *Organization of memory*. Academic Press.