

DEN LIVSVIDA OCH LIVSLÅNGA LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGEN OCH SVENSKLÄRARENS UPPDRAG

Caroline Liberg

Låt oss inleda med att läsa två texter skrivna av en och samma pojke, under en och samma vecka, i samma klassrum, och under ledning av samma lärare.¹

Text 1:

*Det var en gång tre häxor som var osams. En var elak, en var elak-snäll och den sista var snäll. Den snälla och den elaka var arga på mellanhäxan så de förvandlade henne till en gris med vingar. Den elaka häxa rövade bort den snälla prinsessan Rosenknopp och skulle förvandla henne till en gris med vingar. Hon missade med sina trollstrålar så prinsessan blev inte förvandlad. Så smet prinsessan igen. Häxan fångade henne igen. Hon stängde in Rosenknopp i en grotta. Som vaktades av en drake. Men Den snälla häxan hade en vit katt för att hon är snäll och katten luktade sig till Rosenknopp och den snella häxan kom för bi draken Och redade Rosenknopp. Och förvandlade häxan till en potatis.
SLUT på storien.*

Text 2:

*fakta om nl
Det har monarki
och det bor ca 15 miljoner meniskon
i nederländerna.
Huvuds Amsterdam
Språkhollenska
Mynt 1 guld = 100 sent*

*Det är stor risk för
översvemningar der för
har man bygt vallar. De är jorda
av lera sten och sand*

Vad vi ser här är två texter av något olika slag och kvalitet. Jag tror att de talar för sig själva, ingen närmare beskrivning av deras förtjänster är nödvändig. I samtal med skribenten, en mycket lågmäld pojke i skolår 5, visar det sig att även han ser olika på de båda texterna. Sagan om de tre häxorna och prinsessan Rosenknopp är en mer levande text för honom än texten om Nederländerna. Sagotexten kommenterar han på olika sätt. Han ska också ta med sig den hem, för att visa upp och

¹ De följande två texterna och de aspekter och frågeställningar som behandlas i det följande avsnittet är hämtade från projektet *Elevers möte med skolans textvärldar*. Projektet finansieras av Riksbankens Jubileumsfond. Medarbetare till mig inom projektet är Agnes Edling, Jenny W. Folkeryd och Åsa af Geijerstam, Uppsala universitet.

läsa för familjen. Den senare texten om Nederländerna vill han helst inte tala om. Den ska bara sättas in i pärmen. Ingen ska ju läsa den. Den är snarast en död text.

Texterna skiljer sig inte bara åt på de här sätten. De har också vuxit fram i två helt olika sammanhang, inom ramen för två helt olika läroprocesser. Sagotexten har föregåtts av flera dagars arbete med att tillsammans läsa sagor och tala om dem på en mängd sätt. Den har också skrivits i flera versioner, ett skrivande som följts upp med samtal. Texten om Nederländerna är däremot producerad mer eller mindre i ett kommunikativt vakuum. Eleverna har här valt var sitt land att skriva om på egen hand. Som stöd för arbetet finns läromedel att hämta stoff från, och några punkter, skrivna på tavlan, om vad man kan eller snarare bör ta med i sin text.

Min utgångspunkt för den här artikeln är att aspekter som textkvalitet och textrelevans intimt hänger samman med läroprocess och lärodiskurs, och om möjligt mer så för lågpresterande än högpresterande elever. Bilden som skymtar fram ovan, att det i ämnet svenska skapas levande texter, medan detta inte sker i andra ämnen, är naturligtvis en sanning med modifikation. Men i sin modifierade form, att detta sker betydligt oftare i svenska än i andra ämnen, och i andra ämnen om det finns en svensklärare eller lärare med kunskap om språkutveckling med i arbetet, är det en god bild av den svenska skolan idag². Lärare i svenska och i språk har ofta en väl utvecklad känsla för hur man skapar kommunikativa och levande språkrum. Den kompetensen måste förvaltas bättre i skolan än vad som görs idag.

Mot bakgrund av denna inledning, kommer jag i det följande att diskutera och beskriva hur dylika levande språkrum kan se ut, vilka drag de karaktäriseras av och vilka utvecklingsrepertoarer som är skönjbara inom dem. Avslutningsvis återkommer jag till frågan om hur man på en skola kan utveckla en organisationen för stöd av levande språkrum i alla ämnen.

UTVECKLINGSDISKURSER FÖR LÄSANDE OCH SKRIVANDE

Att skapa diskurser för läsande och skrivande innebär att man tillsammans med eleverna bygger olika mönster eller sätt för skapande, återskapande och nyskapande, av mening inom ramen för olika kunskapsområden/teman. Att skapa *utvecklings*diskurser innebär att dessa verksamheter stödjer läs- och skrivutvecklingen i både den enskilda situationen och över tid i ett 0-19 års perspektiv. Det är viktigt att komma ihåg att dessa diskurser inbegriper en mängd uttrycksformer. I Lpo94 (s. 8) uttrycks detta på följande sätt: ”Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama,

² *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (1999). Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution. (s. 107–137)

rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.” Av olika skäl kommer jag här dock endast fokusera samtal, läsande och skrivande. Låt oss börja med att betrakta några konkreta exempel på sådana utvecklingsdiskurser.

Introduktion, planering, källinventering och uppföljning av arbetet

Introduktionen till nya kunskapsområden/teman är ett tillfälle när det är mycket viktigt att elevernas intresse och lusta väcks för att arbeta med det som ska behandlas. Ett sätt att dra in eleverna i arbetet är att utmana och i viss mån provocera deras invanda sätt att tänka och tala om fenomenet ifråga – att beröra dem. Här ges tillfälle att tillsammans med eleverna skapa frågor och funderingar om hur det ”egentligen” är, om det finns mer att lära och om det kan finnas olika sätt att se på dessa saker. Det är ett sätt att just visa på skillnader i föreställningar, förhållningssätt osv. Att utgå från sådana skillnader är grundläggande för utveckling. Det är då ”ny” betydelse skapas (se vidare diskussion nedan om begreppet ’differens’).

Maj Björk visar i ett av sina arbeten hur hon i skolår 3, efter en mycket kort men tankeväckande inledning till ett större tema om jordens och vår egen uppkomst och utveckling, låter elevernas egna tankar komma till tals i ett sonderande kortskrivande. En av eleverna, Kristin, har blandat en mängd frågor med olika konstaterande:

Jag vill veta vilken ordning det är, är stenolderna först eller? Mäniskan har varit en apa eller kanske något annat. Mäniskan kom till för mer än 2000 år sen. Jag undrar om apor kom till före mäniskan? Jag undrar farför alla mäniskor är så olika. Ödlan tror jag att den kom till före mäniskan Vad var det första djuret som fans? Grodor, apor, ödlor, ormar, mös fåglar, fisk, katt, delfin eller dinosaurie eller vad var det?”

Björk (1995:61)

Här bjuds jag som läraren en fantastisk spegling av mina elevers tänkande och funderande. Vidare har eleverna börjat sin utveckling i att skriva och fundera om det aktuella ämnesområdet. Det är en utveckling som kommer att följas av samtal, läsande och ännu mer skrivande och naturligtvis arbete inom ytterligare andra uttrycksformer.

I samtal som följer på ett sådant kortskrivande i smågrupper och i hela klassen, kan man gå vidare och diskutera om hur arbetet ska planeras och läggas upp. I vissa fall kan man här få se exempel på hur elevernas frågor och funderingar kan bidra med större delen av grunden för det fortsatta arbetet. På tavlan växer under samtalets gång en skiss fram för arbetet. Ur detta kan eleverna hämta tankar och idéer för den fortsatta planeringen. Ett exempel på elevers egna planeringsskrivande hämtat från skolår 7 och slöjden utgör följande text som skrivits av en pojke:

DÖRRKLAPP

1. Såga ut 2 plattjärn (2x 60 mm) använd bågfil (blå) xxxxx xxxxxx mät ut först var det skall sågas
 2. Såga ut rundstaven xxx mm
(mät ut först) 17 cm
 3. Sandpappra brädan xx
 4. Sandpappra rundstaven
 5. Fila stängerna Filat den ena, använder en blå fil enkelspåring
 6. Putsa ringen
- [xxx = överstrukna delar i texten]

Det här är en slutversion som föregåtts av ett tidigare försök att skriva planeringen. Den första versionen har fått respons från läraren i form av samtal och skrivna kommentarer. Texten har sedan sin givna användning och mottagare vid framställandet av den tilltänkta dörrklappen, och eleven bockar av allt eftersom de olika arbetsmomenten klarats av. Eleverna ges här möjlighet att på ett mycket påtagligt sätt tillsammans med sin lärare och sina kamrater ta ansvar för utvecklingen av arbetet.

Inledningsvis i arbetet, men också kontinuerligt under arbetets gång, inventerar man olika kunskapskällor: egna erfarenheter, skönlitteratur, faktalitteratur, nätet, andra källor som intervjuer osv. Viktigt är här att få notera var man hittar sin kunskap och vad man har hittat. Låt oss här se ett exempel från Gunilla Molloy's arbete i skolår 8 i ämnet svenska och en flickas skrivande i sin kunskapsjournal.

13/9

Jag följde med Anja till S:t Eriks bibliotek. Hon lyckades hitta namnet på Hades motsvarighet Hel. På barnavdelningen fanns 'Vem är vem i nordisk mytologi'. Anja gjorde anteckningar och det stod bl.a. att Hel var till hälften blå och till hälften köttfärgad.

Molloy (1996:202)

Texter av det här slaget kan sedan utgöra ett spännande underlag för fortsatta diskussioner om hur man söker sin kunskap.

Viktigt för kunskaps- och läroprocessen är också att få följa upp och notera det man lärt sig. Jan Nilsson visar i sitt arbete exempel på hur hans elever i skolår 6 får skriva ner sina tankar om vad de har lärt sig i ett tematiskt upplagt arbete om miljö, t.ex.:

Det var jätteintressant när vi var på reningsverket. Vi lärde oss mycket där och vi lärde oss hur soporna togs om hand. Soptippen såg rätt ren ut. Jag hade trott att där skulle se värre ut.

Nilsson (1997:76)

I den här formen av kortskrivande ges mycket underlag för att kunna diskutera vad eleverna lärt sig och varför de lärt sig detta och hur de utvecklats på olika sätt. Eleverna ges möjlighet att få perspektiv på sitt lärande och sin utveckling. Det är exempel på elever som får ta ett verkligt ansvar för det egna lärandet.

Arbete in och ut i kunskapskällor

Arbetet in i det aktuella kunskapsområdet och de källor som används kan ske genom olika former av textsamtal och kortskrivande med uppföljningssamtal. Annemarie Palinscar och Ann Brown som under många år arbetat med en modell för textsamtal som stödjer en mycket stark och påtaglig utveckling av elevers läsförståelse visar i en av sina artiklar hur detta kan se ut i tidigt skede i skolår 1 i en amerikansk skola:

Läraren läser följande text:³ *Kantnålfisken ändrar sin färg och rörelse för att passa in i omgivningen. Till exempel, kantnålfiskar som lever bland gröna växter ändrar sin färg till en grön nyans för att passa in bland växterna.*

Clare, som är diskussionsledare inleder: *En fråga som jag har om det här stycket är: Vad är det för speciellt med hur kantnålfisken ser ut?*

Keith (undrar): *Menar du att den är grön?*

Andy (utvecklar): *Det är inte bara att den är grön; det är att den har samma färg som alla växter runt omkring den, alla runt den.*

Clare (summerar): *Ja. Så är det. Min sammanfattning är att det här stycket berättar för oss hur kantnålfisken ser ut och att den ser ut som allt runt omkring den. Min förutsägelse är att det här kommer att handla om deras fiender och hur den skyddar sig själv och vilka fienderna är.*

Monty tillägger till hennes sammanfattning: *De pratar också om hur kantnålfisken rör sig.*

Keith svarar på detta: *”Den svänger fram och tillbaka.*

Andy lägger till: *Som växterna.*

Ms. Mackey, läraren, faller in: *Vad kallar vi det när någonting ser ut och gör något som någon annan? Som de vandrade pinnarna var igår? Vi utredde det ordet när vi pratade om de vandrande pinnarna.*

Angel: *Imiterar.*

Ms. Mackey: *Ja, det är rätt! Vi sa / vi kan säga / att kantnålfisken imiterar ...*

Elever: *Växterna.*

Ms. Mackey: *O.K.! Låt oss se om Clares förutsägelse stämmer.*

Palinscar & Brown (1989:42f.)

Eleverna har genom ömsesidigt lärande slussats in i att *ställa frågor, utreda oklarheter, sammanfatta* det textavsnitt som lästs och *förutsäga* vad som kan tänkas komma närmast i texten. Det ömsesidiga lärandet innebär att läraren de första gångerna gör det mesta av detta arbete själv och sedan successivt överlämnar till eleverna att ta ansvar för det. Så småningom klarar de det helt

³ Exemplet är översatt från engelska av C. Liberg.

på egen hand. Den yttre arbetsformen bemästras successivt av eleverna och görs till något eget, till ett arbetssätt för att närma sig texter. Denna arbetsform har också använts tillsammans med ungdomar i de senare skolåren med stora läsförståelseproblem och resultaten är mycket goda (Palincsar & Brown, 1984).

Det finns också en mängd exempel på olika sätt att kortskriva sig in i kunskapen som närläsnings-, funderings-, befastnings-, stolp-, fråge- eller sammanfattningsskrivande (se t.ex. tidigare refererade arbeten för exempel). Betydelsefullt i sammanhanget är att kortskrivandet har sina mottagare i olika former av uppföljningssamtal. Det som skrivs visas på så sätt ha betydelse för fler än den enskilde eleven och det ger bekräftelse åt eleverna att deras tankar kan bidra till formandet av en mängd gemensamt tänkande och språkande. Olga Dysthe visar många intressanta exempel på detta i sin studie från gymnasiet. Ett sådant är följande där eleverna, inom ramen för ett stort arbete om amerikanska inbördeskriget, vid det här tillfället i sina loggar har skrivit om vad begreppet frihet betyder för dem. De har haft ett första kort uppföljningssamtal på kortskrivandet. Nästa gång de träffas har läraren läst elevernas loggar och hämtat ett antal citat ur dem, som nu diskuteras tillsammans.

Utdrag ur en logg: *Frihet betyder att man har möjlighet att göra något då man har lust. Men alla måste följa vissa regler.*

Ann (läraren): *Vad tycker ni om det här? Är det så?*

(Flera): *Visst*

Kenyatta: *Nej. Det är ju många som inte är fria.*

(Pojke): *Man är inte fri om man måste lyda lagar och regler.*

Ann: *Inga lagar?*

Kenyatta: *Ja, frihet innebär inga lagar.*

Ann: *Så för dig är frihet att det inte finns några lagar?*

Kenyatta: *Inga regler, inga lagar, ingen som säger åt dig vad du ska göra.*

(Flera elever avbryter och protesterar.)

Ann: *Ok. Caleb säger att frihet är anarki, och Kenyatta säger, ja att vi i själva verket inte är fria.*

Om vi följer regler, betyder det då att vi inte är fria?

... [fortsatt diskussion] ...

Ann: *Jag ska ge dig lite stöd här Kenyatta. Du talar för en filosofi som kallas anarkism; en person som verkligen tror på den, menar att människan verkligen kan ta ansvar för sina handlingar. ...*

[fortsatt utläggning av läraren] ...”

Dysthe (1996:114)

Läraren fungerar här som en handledare som leder elevernas tänkande och samtalande framåt med hjälp av handledande, utforskande och problematiserande frågor, sammanfattningar och ny information som förs in i diskussionen vid lämpliga tillfällen.

Det vi sett exempel på ovan har framför allt varit olika sätt att arbeta sig in i kunskapen. Det är också viktigt att få arbeta sig ut ur den. Med det menas olika sätt att, muntligt, skriftligt, i bild,

rörelse, drama eller musik, få visa upp vad man lärt sig på en mer offentlig arena. Att med utgångspunkt i sitt kortskrivande, sitt läsande och samtalande få bygga mer självbärande texter. Många goda exempel på sådana ”uttexter” finns också i ovanstående refererade verk, t.ex. inlevelsenskrivande (Björk, 1995:71; Molloy, 1996:267ff), skrivande av debattartikel (Nilsson, 1997:70ff), bildframställning (Nilsson, 1997:74) och dramatisering (Nilsson, 1997:79). Dessa texter ska i många fall användas i en större krets än den egna klassen. Texterna är ämnade för mer offentliga mottagare, vilket ofta kräver mer bearbetade texter. Med andra ord är det i dessa fall som det blir relevant med textbearbetning och skrivprocess i dess traderade bemärkelse. Den formen av skrivprocess är i svensk skola idag mer traderad och vanligt förekommande, än den mer omfattande läs-, skriv- och samtalsprocess med att arbeta sig in i kunskapen i form av ”intexter”, och så vidare ut ur den i form av ”uttexter” som ovanstående ger exempel på.

In- och uttexter, in- och utportfölj.

Specifikt för människan är att hon kan samla minnen inte bara i form av t.ex. erfarenheter, foton och saker, utan också i form av skrivna noteringar. Denna specifika förmåga kan användas som ett framträdande kulturellt redskap för reflekterandet över exempelvis det egna lärandet och den egna utvecklingen. Intexter och uttexter är sådana viktiga minnen, som man om och om igen kan återvända till. Många gånger behöver texterna få vila en tid för att man på allvar ska kunna se sin egen utveckling. Gunilla Molloy visar genom sin elev David vilken verkan ett sådant återvändande kan ha:

När jag tittar på min text som jag skrev i sjuan blir jag inte precis stolt. Om man letar riktigt noga kanske man har turen att hitta ett adjektiv. När jag läser den för mig själv låter den inte intressantare än en busstidtabell. att jämföra texten i 7:an med texten i 8:an är att jämföra ris med ros.

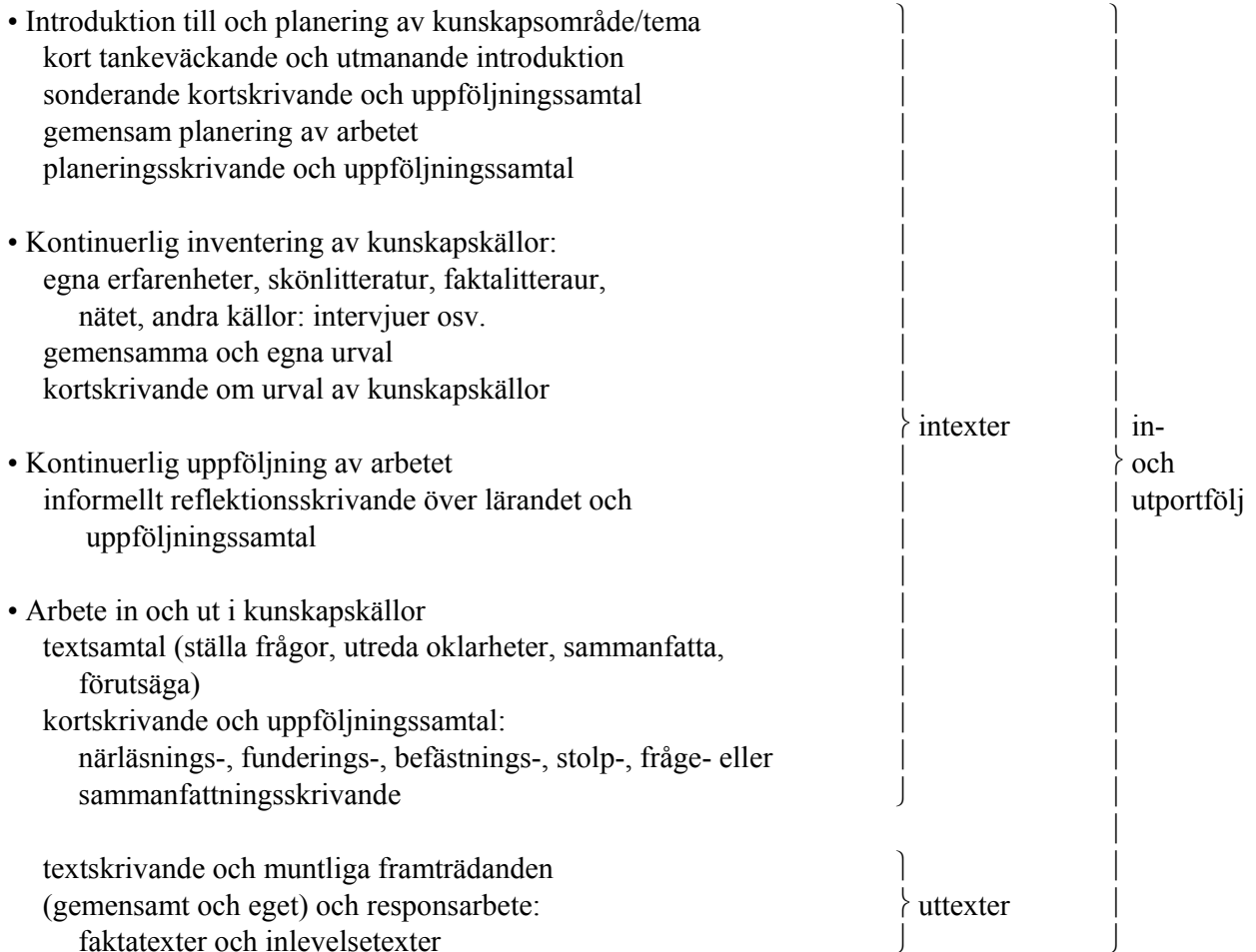
Molloy (1996:48)

Att på så sätt få komma tillbaka till sitt ”tidigare jag” kan många gånger ha långt större verkningskraft än någon lärarbedömning. Att samla sina texter i en in- och utportfölj ger med andra ord en effektiv möjlighet att kunna gå tillbaka och reflektera och se på sin egen utveckling och sitt lärande.

Kunskapssökande och kunskapsskapande samtals-, läs- och skrivvägar – en översikt.

Det ovanstående har varit exempel på hur man tillsammans med eleverna kan skapa olika stödstrukturer (”scaffolds”) inom ramen för ett kunskapsområde. Dessa stöttar och förstärker deras

fortsatta lärande inom ämnet ifråga samt utvecklande av deras samtalande, läsande och skrivande. En översikt över viktiga aspekter för hur man i vardagen kan arbeta konkret med att skapa dylika utvecklingsdiskurser ses i figur 1.



Figur 1. **Kunskapssökande och kunskapsskapande samtals-, läs- och skrivvägar – en översikt.**

Karaktäristiska drag för utvecklingsdiskurser

De ovan beskrivna arbetena sker i innehållsligt och begreppsligt sammanhållna kunskapsområden eller teman. De äger också rum i ett för barnen och ungdomarna tydligt funktionellt sammanhang. Utgångspunkt tas i barnens och ungdomarnas erfarenheter, behov och intressen, och går vidare in i mer generella, allmänna och strukturerade förhållningssätt. Eleverna producerar mycket *egna* texter som används som lärotexter i undervisningen. Arbetet relevantgörs på olika sätt för eleverna. Delaktighet är en central drivkraft.

Olika uttrycksformer står i interaktion med och bygger på varandra: det jag tänker på, kan jag skriva om, det jag skriver om kan jag samtala om, det jag samtalar om kan jag läsa om, det jag läser om kan jag uttrycka i bild osv., osv. Varje yttrande bygger på ett annat yttrande, står i dialog med det. De går hand i hand i en flerstämmig miljö. Elevernas arbeten har olika typer av mottagare och mottagande. De står i dialog både med fysiska personer och med andra texter i ett intertextuellt förhållande. Eleverna ges också tillfälle att stå i dialog med sig själva vid olika tidpunkter genom att reflektera över sitt eget lärande och sin utveckling. Genom dialogicitet stöds deras läs- och skrivutveckling.

I dessa utvecklingsdiskurser står inte ett processtänkande i motsats till ett produkttänkande. Genom omfattande processer leds eleverna vid olika tidpunkter fram till skapande av olika produkter som leder vidare in i nya processer. Som stöd för arbetet i dessa processer får eleverna tillsammans med läraren skapa en mängd stödstrukturer ("scaffolds"). Egen- och annanproducerade lärotexter (skönlitteratur och faktalitteratur, musik, bilder, film, drama) som används är av varierande slag samt rika och hållbara för omläsningar. Om och om igen kan man hitta nya grund och nya djup. I processen ställs olika föreställningar, förhållningssätt osv. mot varandra som utgångspunkt för att skapa "ny" och/eller "vidgad" mening. De 'skillnader' i betydelse som uppstår i processen är ett av de mer grundläggande redskapen för skapande av mening. I Vygotskys anda talar man om detta som 'zonen för proximal utveckling' (ZPD), inom språkvetenskapen kallas det för 'differens'.

Framträdande drag som genomsyrar utvecklingsdiskurser som exemplifierats tidigare är med andra ord: relevans och delaktighet, gemensamt skapande av stödstrukturer ("scaffolds"), process-produkt-processrörelse, differens och dialogicitet.

Utvecklingsrepertoarer

Dessa diskurser skapar också en mängd repertoarer med avseende på olika språkliga aspekter att utvecklas inom. Barn deltar redan som mycket små i en mängd språkliga processer som berättande, händelsetecknande, beskrivande, instruerande, förklarande, utredande och argumenterande. Men deras verbala aktivitet är ofta inte så stor vid denna låga ålder. Att de kan delta i alla de här olika sätten att vara i språket, beror till stor del på att ämnen som avhandlas ligger dem mycket nära. Ofta är de själva huvudperson i det som talas om (Liberg m.fl., 1997). Det är ämnen som på ett självklart sätt är relevanta för dem. De förändringar som sker med stigande ålder rör framför allt de ämnen som avhandlas, sammanhangen för språkandet och medier som kommer till användning samt deltagande.

Olika språkliga processer ger något olika utrymme för vilket ämne som avhandlas och hur det framställs. Berättande och händelsetecknande rör levande varelser och ting som getts liv (kännande och tänkande subjekt) som man på ett eller annat sätt kan identifiera sig med. Dessa varelser ingår i ett händelseförlopp som ofta ordnas kronologiskt. Beskrivande kan röra levande varelser (t.ex. biografier), men kan också röra annat som föremål, fenomen, föreställningar och förhållningssätt. Dessa aspekter beskrivs utifrån olika perspektiv. Instruerande, förklarande, utredande och argumenterande kan likaså röra levande varelser, men ofta är det något annat som står i fokus precis som i beskrivandet. I instruerande gäller oftast den kronologiska ordningen, medan det i förklarande och utredande är kausal och/eller komparativ ordning och i argumenterande kontrasterande ordning som i regel ger huvudstrukturen. De språkliga processerna erbjuder sålunda på repertoarer från mer näraliggande till mer fjärran ämnen, från mer enskilda till mer generella ämnen samt ämnen som återges i form av olika strukturer.

De språkliga processerna används också i olika sammanhang från mer privata till mer offentliga. De ges uttryck inom olika medier som tal (talande/lyssnande), rörelse och drama, musik, bild och form, film samt skrift (läsande/skrivande). Deltagandet i de språkliga processerna rör en repertoar från att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag, man är lyssnare, till att helt på egen hand både kunna initiera språkandet och vara en aktiv huvudaktör. Deltagandet rör också känsla av ägande, allt från att se texten som något ägt av andra, ”jag kan delta, men det är inte något som berör mig”, till att känna ett visst delägarskap, till att se texten som något man helt och hållet allierar sig med, något som är helt och hållet eget. En viktig aspekt här är hur man dras in i texten, vilken deltagaraktivitet som texten karaktäriseras av. Exempel på sådana drag är muntlighet (t.ex. direkt eller indirekt tal), att texten har många röster, att utrymme för funktionella tomrum ges för eget tänkande och spekulerande, att svåra ord och begrepp ges en fyllig språklig omgivning (t.ex. introduceras och förklaras eller omformuleras på olika funktionella sätt), att texten anknyter eller ger ingångar till - står i dialog med - andra texter och att perspektiv som ger underlag för språklig differens förekommer.

I processen från intexter till uttexter ges man möjlighet att röra sig inom dessa olika utvecklingsrepertoarer med avseende på ämne, sammanhang, medium och deltagande.

SVENSKLÄRARENS UPPDRAG

Inom ramen för Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 1998 fann vi, som var ute och granskade läs- och skrivprocessen i undervisningen, alldeles för få exempel på sådana läromiljöer som

beskrivits ovan.⁴ Vi menade att svensk skola av idag är i stort behov av utvecklandet av sådana miljöer. Eftersom det är så många olika och kvalificerade processer som behöver utvecklas för att stödja läs- och skrivutvecklingen, ansåg vi, att det är nödvändigt att utse särskilda resurspersoner inom området språkutveckling. Lärare och elever i alla ämnen skulle behöva få hjälp att utveckla levande språkrum i den pedagogiska vardagen.

En åtgärd vore att ge utrymme i svensklärares tjänst, att vid sidan av sin lärargärning inom ämnesområdet svenska, ha tid avsatt för att dels fördjupa den egna kompetensen inom detta område, dels ge stöd åt sina kollegor hur man tillsammans med eleverna kan bygga levande språkrum. Svenskläraren kan här utgöra en resursperson som stödjer sina kollegor i allt från planeringsfas till uppföljningsfas. Några exempel är att visa på hur olika ämnen kan gripa in i varandra och stödja varandra, hur elevers deltagande kan utvecklas, hur kortskrivande med efterföljande samtal kan byggas in i undervisningen som ett verksamt redskap, hur texter behöver och kan stödjas med olika former av textsamtal, hur läsning av faktalitteratur kan stödjas med skönlitterärt läsande och tvärtom, hur bibliotek kan användas som en rik resurs. Observera mycket noga att det inte är en hjälpreda för rättning eller en grammatikexpert som åsyftas, utan en läroprocess- och lärodiskursexpert med inriktning mot skapande av levande språkrum – rum som stödjer den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen.

LITTERATUR

- Björk, Maj (1995). Att läsa genom att skriva. I: Birgit Lendahls & Ulla Runesson (red.) *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur. (s. 57-74)
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, Espmark, Lars, Wiksten, Jenny & Bütler, Isabel (1997). *Upplevelsepresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring*. RUUL (Reports from Uppsala University Linguistics) 31. Uppsala universitet. Institutionen för lingvistik.
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (1999). Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution. (s. 107–137)
- Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

⁴ *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (1999). Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution. (s. 107-137)

Liberg, Caroline (2001). Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärares uppdrag. I: *Att växa med språk och litteratur. Svenskläraryrskrift 2000*. (s. 109-124) 12

Palinscar, Annmarie S. & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. I: *Cognition and instruction 1(2)*. (s. 117-175)

Palinscar, Annmarie S. & Brown, Ann L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. I: J. Brody (red) *Advances in research of teaching. Vol 1*. Greenwich, Conn: JAI Press. (s. 35-72)