



LUND UNIVERSITY

Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv

Bergöö, Kerstin

2005

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling (monografi), Institutionen för elektro- och informationsteknik]. Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Kerstin Bergöö

VILKET SVENSKÄMNE?

Grundskolans svenskämnen i ett
lärarutbildningsperspektiv

Distribueras av:
Holmbergs i Malmö AB
tel. 040-660 66 00
e-post: info@holmbergs.com

□ 2005 Kerstin Bergöö
ISBN 91-85042-16-1
ISSN 1651-4513

MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES
NO. 20

Kerstin Bergöö

VILKET SVENSKÄMNE?
Grundskolans svenskämnen i ett
lärarutbildningsperspektiv

Lärarutbildningen • Malmö högskola

Innehåll

I. BAKGRUND	11
1 Skola och lärarutbildning i senmoderniteten	13
<i>Skolans dubbla uppdrag</i>	14
<i>En ny lärarutbildning</i>	15
Lärarutbildningen har allvarliga brister	17
Akademiska ämnen och kunskapens nycklar	19
<i>Läraren i det postmoderna sambället</i>	21
Kunskapens socialt konstruerade karaktär	24
Kunskapsuppdraget en del av demokratiuppdraget	26
<i>Två diskurser i debatten om svenskämne och lärarutbildning</i>	27
<i>Avhandlingens syfte och upplägning</i>	30
2 Svenskämnet i forskning och debatt	35
<i>Ämnesdebatt & ämneskonceptioner</i>	36
Olika svenskämnen	37
Ett flerstämmigt klassrum	54
Det erfarenhetspedagogiska svenskämnet och det dialogiska klassrummet	57
<i>Språkförmåga & medborgarskap</i>	61
Elever, skola och skriftspråk	63
Språkanvändning är språkinläring	67

<i>Svensklärautbildning för de tidiga skolåren</i>	74
Metodik och svenska	75
Metodik, didaktik och/eller ämnesdidaktik	77
Didaktiska modeller för lärautbildning	79
3 Metod och material	85
<i>En ämnesdidaktisk studie</i>	85
<i>Material och insamlingsmetod</i>	90
Utbildningstexter	91
Studerandetexter	92
Forskningstexter	93
Urval	96
<i>Analysmetod och tolkning</i>	98
II. UTBILDNINGEN OCH DE STUDERANDE	105
4 Utbildningen	107
<i>1987 års grundskollärautbildning</i>	108
<i>En sammanhållen yrkesutbildning – med starka drag av isärhållande</i>	109
Nationella styrdokument och lokal utbildningsplan	110
En modell för en sammanhållen lärautbildning	115
<i>Möten, konflikter och förhandlingar</i>	117
Lokala kursplaner i svenska	118
Kunskapsområden och upplägning	120
<i>En additiv ämnesreformism</i>	127
5 Lärarna	133
<i>Planeringshäften och lektionsplaneringar</i>	134

Tyngdpunkter och centrala begrepp	135
År 1: Barn, språk och litteratur	142
År 2: Läs-, skriv- och matematikutveckling	145
År 3: Svenskämnet i skolan	151
<i>Från styrdokumentet till lärarnas planering</i>	157
6 Jesper – glädje i stället för vanda	161
<i>Vägen till svensk lärutbildningen</i>	161
<i>Ett gammalt och ett nytt svenskämne</i>	165
”Liv + språk + identitet = Sant”	166
Skönlitteraturläsning – att möta sig själv och andra	173
Man kan inte tillåta sig att missa någon elev	175
Att lära sig skriva och läsa och stå för det man säger	178
Det nya svenskämnets komplexitet	181
<i>Att lära sig bli svensk lärare</i>	185
Praktik, praktik och erfarenhet	186
<i>Jespers svenskämne – ett fritt svenskämne med individen i centrum</i>	189
7 Mette – svenskämnet som gränsöverskridare	193
<i>Vägen till lärutbildningen</i>	193
<i>Att leva med språket</i>	196
Läsa, skriva och samtala	196
Skönlitteratur som gränsöverskridare	202
Ett gränsöverskridande svenskämne	203
Didaktiska frågor	207
<i>Att lära sig bli svensk lärare</i>	212
<i>Mettes svenskämne – innehållet i fokus</i>	215

8 Petra – ett preliminärt svenskämne	219
<i>Vägen till svensklärautbildningen</i>	219
<i>Att få eleverna till bra läsare och skrivare</i>	223
Vad läraren ska göra eller vad eleverna ska förstå	223
Splittrade meningar – om grammatikundervisning	227
Skönlitteratur – viktiga frågor riskerar att försvinna	229
Att skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet	235
<i>Att lära sig bli svensklärare – många års erfarenheter och många timmars litteraturstudier</i>	238
<i>Petras svenskämne – ”jag vet inte hur jag skulle få ihop det”</i>	240
III. DISKUSSION	247
9 Ett gammalt och ett nytt svenskämne	249
<i>Eget arbete och frånvaron av dialogiska samtal</i>	252
Egenskapsdiskurs och undervisningsdiskurs	254
Individ och kollektiv	256
<i>Samhandlande kring ett viktigt innehåll</i>	258
<i>Vad finns av mig här?</i>	260
Det nya svenskämnet som ett identitetsämne	262
10 Lärautbildning i svenska	265
<i>De verksamhetsförlagda studierna</i>	266
<i>De högskoleförlagda studierna</i>	269
<i>Integrationen av verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier</i>	275

<i>Erfarenheter från andra högstskolor</i>	281
Undervisningens innehåll – en didaktisk kärnfråga	285
11 Svenskämnet i grundskolans tidiga år	289
<i>Ett gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling</i>	291
Språkutveckling och lärande i Lpo 94	292
Svenskämnet – ett färdighetsämne	295
<i>Grundläggande färdigheter</i>	298
Grunnläggande lese-, skrive- og matematikkopplæring	300
<i>Barns liv och samhällets textvärldar</i>	307
Innehåll och meningsskapande	312
Summary	315
Litteratur	331
Bilagor	355
1 Material	355
2 Figurer	357
3 Kursplaner	361

I. BAKGRUND

1 Skola och lärarutbildning i senmoderniteten

Den här avhandlingen handlar om svenskämnet och svensklärarutbildningens möjligheter och problem. Jag har – som lärare och forskare – följt en grupp 1–7-lärostudier med inriktning mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen genom tre svenskkurser. Min avsikt är att beskriva, analysera och tolka det som skedde i mötet mellan de studerande, deras lärare och ett antal olika utbildningstexter. Med hjälp av de studerandes muntliga och skrivna texter vill jag diskutera centrala frågor om svenskämnet i grundskolans tidiga år och om utbildningen av lärare i svenska för det stadiet.

De studerande som mitt arbete handlar om är de sista i en gammal utbildning. När de börjar arbeta i grundskolan är en ny lärarutbildning ett faktum. I det här första kapitlet diskuterar jag ett antal frågor som utmärker det sammanhang – det samhälle – där de studerandes utbildning ägde rum och där min studie genomförts. Det är förändringar som skapat nya förutsättningar för och ställer nya krav på lärare, elever, skola och utbildning och det är förändringar som sker successivt och som vi bara delvis förstår.

De här förändringarna är alltför omfattande för att ingående utvecklas i studiens analys av svenskämne och lärarutbildning. Litteraturen om utbildning och samhälls- och kulturella förändringar är också den omfattande. Jag lyfter bara fram perspektiv som är aktuella för min studie, perspektiv som en diskussion om lärarutbildning och svenskämne måste förhålla sig till. Jag utgår från Högskoleverkets granskning av den nu aktuella lärarutbildningen och den massmediala politikerdebatt som följde på publiceringen av den. De texterna får bilda utgångspunkt för en

diskussion av olika sätt att förhålla sig till skolans uppdrag i ett samhälle präglad av genomgripande och snabba förändringar. Framst uppehåller jag mig vid hur en didaktisk diskussion kan föras som kvalificerar sig i förhållande till nya villkor för undervisning och en förändrad syn på lärande. Inledningsvis drar jag upp konturerna av vad jag uppfattar som kärnfrågan i en diskussion om svenskämne och lärarutbildning, frågan om meningen med skolan.

Skolans dubbla uppdrag

Om vår tid utmärks av en kunskapsexplosion har skolans kunskapsmonopol samtidigt brutits. Det gör, skriver litteraturvetaren Lars Gustaf Andersson (1999), att skolan får nya uppgifter:

Informationsteknologins landvinningar och mediekulturens enorma genomslag under senare år skapar en värld som är svår att överblicka. Läraren och skolan måste här vara med och orientera och rita kartor. *Skolan är kanske en av de få offentligheterna som kan fungera i en annars fragmentariserad och överblickbar värld.* Det innebär att skolan trots att det s.k. kunskapsmonopolet brutits har en stor uppgift; att erbjuda ett rum för denna nödvändiga offentlighet (38–39; min kursivering).

Andersson skisserar här vad som brukar kallas skolans dubbla uppdrag, kunskaps- och demokratiuppdraget. I den politiska debatten om skola och utbildning renodlas ofta kunskapsuppdraget. Svenskämnesdidaktikern Jan Thavenius (1999c) talar om det som en vetenskapligt rationell uppfattning som utmärks av en stark tilltro till universitetsämnenas betydelse i lärarutbildningen och av tilltron till vetenskap och utbildning som lösning på samhälleliga problem:

Huvuduppgiften är att förbereda eleverna för kommande yrkesverksamhet och en samhällsutveckling som tas för given. De naturorienterade ämnena tillmätts stor vikt, eftersom de förbereder för yrken som anses vara särskilt betydelsefulla för samhällsekonomin utveckling. Demokratin uppfattas funktionellt. Experterna och politikerna ges efter en kamp om folkets röster makten att besluta på allas vägnar (175).

Man kan beskriva en sådan vetenskapligt rationell uppfattning av skolans uppdrag som en *tillväxtyyn*, eftersom det ytterst handlar om att kvalificera

eleverna för att bidra till ekonomisk tillväxt, en uppfattning där såväl kunskap som demokrati definieras snävt. Mot en sådan uppfattning ställer Thavenius en demokratisk uppfattning, där kunskaps- och demokratiuppdraget handlar om elevernas möjligheter till meningsskapande och demokratiska erfarenheter, en *växtsyn*.

I det följande belyses några frågor som rör övergången från modernitet till senmodernitet. De gäller skolans legitimitet, nya lärarpositioner, förändringar i elevernas föreställningar och attityder, frågor som har direkt koppling till grundskolans dubbla uppdrag. Det dubbla uppdraget har också samband med olika frågor i lärarutbildningen. Det gäller den centrala frågan om läs- och skrivundervisningen i lärarutbildningen för grundskolans tidiga år och svenskämnet innehåll, frågor som kan härledas till motsättningar i synen på skolan som en plats för kunskapsförmedling och tillväxt respektive mänsklig och social växt.

Debatten om skola och utbildning vid sekelskiftet 2000 handlar ytterst om en grundläggande motsättning mellan en syn på skolan som å ena sidan en främst arbetskvalificerande institution dominerad av kunskapsöverföring och teknikträning, å andra sidan en kunskapsutvecklande och mänskligt och medborgerligt bildande skola.¹

Så vill jag också beskriva det spänningsfält i vilket såväl lärare som studerande i den här studien ska navigera. Motsättningar i förhållande till det dubbla uppdraget finns både i 1987 års lärarutbildningsreform, den reform som ligger till grund för utbildningen i min studie, och i den nya lärarutbildning som sjösattes 2001.

En ny lärarutbildning

Det mest framträdande draget i lärarutbildningsreformen 1987 är betoningen på *didaktik* (Carlgren 1992:96). Ett annat viktigt drag är *integrationen* mellan traditioner och ämnen, mellan studerande med olika inriktningar, mellan högskoleförlagt och verksamhetsförlagt arbete och mellan professionsutbildning och forskning.

¹ Se t.ex. Andersson m.fl. 1999, Aronowitz & Giroux 1991, Ball 1984, 1987, Dahlberg m.fl. 1999/2001, Englund red. 2004, Gustavsson 1996, Hargreaves 1994/1998, 2003/2004, Kylhammar & Battail red. 2003, Schüllerqvist 1995, Thavenius 1995.

Integration i ovanstående mening blev en del av ett didaktikbegrepp som stod i motsättning till och ville överskrida separationen av ämne, pedagogik och metodik i tidigare lärarutbildningar. Återinförandet av didaktikbegreppet på 1970-talet kan ses som ett sammanfattande uttryck för en förändrad syn på lärande. På 1980-talet diskuterades också ”didaktik” som lärarutbildningarnas vetenskapliga bas (Carlgren & Marton 2000:16). Två decennier senare är frågan om integration och didaktik fortfarande aktuell, vilket framgår av den debatt jag diskuterar under rubriken ”Lärarutbildningen har allvarliga brister”.

I didaktikdiskussionen på 1970- och 80-talen fanns dock flera spår. Med syftet att skapa bättre förutsättningar för lärande studerade pedagogen Ference Marton och andra forskare hur elever och studenter tänker kring ett visst innehåll (Marton m.fl. 1977). Utgångspunkten var kunskapsuppdraget. Själva innehållet ifrågasattes dock inte vid den här tidpunkten. En annan inriktning försökte, skriver Thavenius (2004:17), förena ”ämnesdidaktiken (expertkulturen) med allmändidaktiken (i sina bästa stunder en allmänt intellektuell kultur inriktad på social, ekonomisk och kulturell analys”. Hit hörde bland andra Pedagogiska gruppen i Lund som ägnade sig åt grundläggande utbildningsfrågor som skolans uppgift och innehållet i undervisningen osv. Kunskaps- och demokratiuppdraget diskuterades som ett och samma uppdrag. Här fanns en strävan att förena utbildning med bildning och att betrakta allt lärande som sociala och kulturella praktiker. Ett tredje spår hade mer karaktären av ordmagi. Didaktik fick beteckna metodikämnet och metodiklärare kallades didaktiker.

Frågor av den karaktär jag skisserat är i högsta grad levande i diskussioner om lärarutbildningen. De hör dock inte till det som lyfts fram i lärarutbildningens styrdokument. Inte heller är de särskilt framträdande i den mediedebatt om skola och lärarutbildning som följde på Högskoleverkets granskning av 2001 års lärarutbildning.

2001 års lärarutbildning bär i sin retorik drag av reformen 1987. Hörnstenarna 1987 var en starkare forskningsanknytning, en akademisering i form av såväl ämnesstudier som tvärvetenskapliga studier samt en starkare koppling till praktisk skolverksamhet (Carlgren & Marton 2000:93). Karaktären av professionsutbildning underströks och det kommunala skolväsendet förutsattes ta ett ökat ansvar i lärarutbildningen

(SOU:1999: 63, Proposition 1999/2000:135). I den nya reformens utrednings- och propositionstexter betonas, liksom 1987, en mer omfattande integration. Nytt för reformen 2001 är bland annat den utökade valfriheten för studenterna och den ökade friheten för de enskilda lärosätena att utforma utbildningen.

Lärarytbildningen har allvarliga brister

Våren 2005 publicerade Högskoleverket sin granskning av den nya lärarytbildningen (Högskoleverket 2005a). Ett åtföljande pressmeddelande hade rubriken ”Lärarytbildningen har allvarliga brister” (Högskoleverket 2005b). Kritiken gällde frånvaron av integration mellan institutioner, mellan ämnen och mellan högskola och skola. Det gällde även de låga kraven – många studenter förvärsarbetar parallellt med studierna – och bristen på yrkesanknytning, professionalisering eller didaktisering av utbildningen (Högskoleverket 2005a del 1:145). I pressmeddelandet hävdades att valfriheten i många fall resulterat i ”en utbildning utan struktur och fördjupning” (Högskoleverket 2005a del 1:106f., 2005b).

De frågor som lyfts fram av Högskoleverkets granskningsgrupp är i stort sett desamma som diskuterats sedan slutet av 1970-talet. Lärarytbildningen sägs vara ”alltför teoretisk, alltför praktisk, alltför oakademisk, alltför normativt föreskrivande och – inte minst – alltför splittrad” (Högskoleverket 2005a del 1:164). Strukturellt och organisatoriskt har problemen kopplats till den låga andelen forskarytbildade lärare i utbildningen, låga förkunskapskrav och vad olika forskare talar om som social deklassering och minskad meritokratisk selektion av de lärarstuderande (Börjesson 2004:23, Calander 2004, Calander & Lindblad 2005). Utbildningsforskaren Tomas Englund (2005:1) talar om ”en massutbildning på högskolenivå som i hög grad rekryteras ur skikt där många är på väg att göra klassresan, personer som kommer från hem utan stark präglning av akademien”.² Det handlar också om en akademisk organisationsstruktur. Högskoleverkets granskningsgrupp menar att den ökade valfriheten särskilt vid de större lärosätena fått karaktären av en ”öppen marknad av

² Högskoleverkets granskningsgrupp framhåller att lärarytbildningens lärare är meritmässigt dåligt rustade. Se t.ex. Högskoleverket 2005a del 1:133f. Man pekar också på de forskarytbildade universitetslärares ringa del i lärarytbildningen.

studiemöjligheter – samtidigt som den enskilda studenten har lämnats ganska ensam på denna marknad” (Högskoleverket 2005a del 1:165).

I en särskild del av Högskoleverkets granskningsrapport förs fördjupade diskussioner i anslutning till ”särskilda studier” av fyra områden som ur granskningsgruppens synvinkel framstår som särskilt problematiska. Det gäller vad man kallar ”det gemensamma”, ”språk- och skriftspråksutveckling”, kommunernas samverkan med lärarutbildningen samt forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen (Högskoleverket 2005a del 3).³

Men granskningen av lärarutbildningen ger bitvis intryck av splitt-ring snarare än av helhetssyn. Diskussionerna i de ”särskilda studierna” är företrädesvis kvantitativa och beskrivande och kopplas varken till granskningsrapportens övriga delar eller till mer djupgående diskussioner om skolans uppdrag, ämnen, ämneskunskaper, didaktik, ämnesdidaktik, professionsutbildning eller forskning. Att såväl VFU, den verksamhetsförlagda utbildningen, som didaktisk diskussion, analys och reflektion kan ses som ämnesfördjupning är en dimension som helt saknas i granskningsgruppens diskussioner. Likaså saknas resonemang om att allmäntdidaktiska frågor om genus, mångkulturalitet, föräldrasamtal, grupp-dynamik, konfliktlösning och ”gemensamma kunskapselement” som etik, lärande och kunskapsbedömning har kopplingar till innehållet i skolarbetet.⁴ Det finns problem med att som i granskningsgruppens rapport alltför entydigt peka ut en rad *särskilda* områden som kritiska. Frågor om prov, diagnoser och betyg eller ”språk- och skriftspråksutveckling” riskerar att bli särskilda utbildnings- och forskningsområden utan kopplingar till läroplanens övergripande mål eller till innehållsliga och ämnesdidaktiska frågor.

Såväl i Högskoleverkets granskning som i den debatt som följde finns en tendens att göra frågor om hur lärare i sin utbildning utvecklar förmågan att möta elever kring viktiga problem till enbart en fråga huruvida utbildningen tillhandahåller en kurs i ämnet (Englund 2005, Lind-

³ De ”kunskapselement” som behandlas under rubriken ”Det gemensamma” rör t.ex. etik i läraryrket, forskning om lärande, utvärdering, utbildningshistoria, prov- och kunskapsbedömning, internationella studier och den politiska styrningen av högskolan. Se Högskoleverket 2005a del 3:12.

⁴ Jfr Hansson & Qvarsell 1982, Molloy 2002, Nilsson 2002, Pedagogiska gruppen 1996, Sandström Kjellin 2002, Tinglev 2004.

berg O. 2005). Men, skriver Englund (2005:4), ”lärarutbildning har väl ett större uppdrag än så? Liksom vad gäller skolan så står kampen i hög grad mellan vad som brukar betecknas som kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget”. I motsats till Högskoleverkets granskningsgrupp som ensidigt betonar vikten av lärarutbildningens anpassning till akademien framhåller Englund att universiteten kan ha mycket att lära av lärarutbildningens ”olika vägar att hantera massutbildningens problematik och att förbereda de blivande lärarna för det synnerligen komplexa lärararbete som alla andra uppfattar som så enkelt”. I den debatt som följde på publiceringen av Högskoleverkets granskningsrapport finns dock knappast några spår av sådana diskussioner.

Akademiska ämnen och kunskapens nycklar

Högskoleverkets granskning följdes av diskussioner om skola och lärarutbildning i såväl fackpress som dagstidningar. Även debatten gällde ett renodlat kunskapsuppdrag, som kort kan sammanfattas i begreppen kunskapsförmedling och teknikträning. Moderata samlingspartiets ledare Fredrik Reinfeldt (Reinfeldt & Tolgfors 2005) kopplade utvärderingen till internationella utvärderingar som visat att svenska elevers ”kunskapsinhämtning” försämrats och att betydelsen av skillnader i elevers bakgrund ökat.⁵ Enligt Reinfeldt och Tolgfors visar tydliga forskningsresultat att ”lärarnas kvalitet är central”. Lärarutbildningen bör därför enligt moderaternas förslag förbättras genom tydligare inriktning mot såväl skolform som ämne. För ämneslärare bör kraven på ämneskunskaper stärkas, särskilt i naturvetenskapliga ämnen, medan kraven på ”kunskaper i inläring av läsning, räkning och skrivning” bör skärpas för lärare i de lägre årskurserna. De för samtliga utbildningsinriktningar gemensamma delarna bör minska i omfång. Dock bör kunskaper i betyg-sättning och bedömning göras obligatoriska för samtliga lärarkategorier. Allmänt ska lärarutbildningen knytas närmare ”den akademiska forskningen inom deras sakområden”. För lärare för yngre barn ställs dock inga krav på mer omfattande ämneskunskaper. Huruvida skolan behöver mer kvalificerade ämneskunskaper än de som universitetens olika ämnen kan bidra med diskuteras inte.

⁵ Till citat från texter som omfattar högst tre sidor ges inga sidhänvisningar.

I anslutning till publiceringen av Högskoleverkets granskningsrapport presenterade tre ledande folkpartister partiets programförslag ”Återupprätta utbildningsskolan” som enligt författarna innebär en ”total reformering av den svenska lärarutbildningen” (Leijonborg, m.fl. 2005). Folkpartiet vill bland annat återinföra kategorierna förskollärare, fritidspedagog, låg-, mellan- och högstadielärare. Låg- och mellanstadielärarna ska ha ”kompetens att vara klasslärare i samtliga teoretiska ämnen på respektive stadium. Särskild tonvikt skall läggas på lågstadielärarnas förmåga att lära ut läsning, skrivning och räkning”. Ytterligare ett krav är att praktiken ska handledas av ”erfarna metodiklärare från lärarutbildningen och av kompetenta handledare från praktikskolan. Dagens situation där handledningen överläts åt kommunerna har resulterat i kaos”. Ett huvudkrav är att ”lärarutbildning” ska vara integrerad med ”den ämnesvisa utbildningen vid universiteten”, vilket innebär att en lärarhögskola som den i Stockholm kan ”avvecklas som eget lärosäte”.

Den socialdemokratiska utbildningsministern Leif Pagrotskys (2005) kommentarer till Högskoleverkets granskning låg i linje med de borgerliga förslagen. Kvaliteten på lärarutbildningen bör höjas bland annat genom bättre integration med resten av akademien och genom att blivande lärare för yngre barn framför allt ska behärska konsten ”att lära ut kunskapens nycklar: läsning, räkning och skrivning”. Inte heller utbildningsministern diskuterade hur universitet eller akademi kvalificerar sig för lärarutbildningen.

Gemensamt för dessa kritiska röster är både vad de kritiserar och deras förslag till lösningar. Lärarutbildningen är för fri, för bred, för kravlös och svarar dåligt mot förskolans och skolans behov. Lärarutbildningar för yngre och äldre elever är olika till sin karaktär och bör därför skiljas åt. Honnörsorden för utbildningar riktade mot äldre elevers lärare är *ämne* och *akademi*. I diskussionen av utbildningar riktade mot yngre skolbarn gäller det först och främst de blivande lärarnas förmåga att ”lära ut” *läsning, skrivning och räkning*.⁶ Bedömning är ett centralt begrepp.

Den här debatten kring lärarutbildningen kan sägas höra hemma i en tillväxtsyn. Dels framträder kunskapsuppdraget som skolans övergripande uppdrag, dels frikopplas kunskapsuppdraget från demokratiupp-

⁶ Det är värt att notera att utbildningarna för förskollärare och fritidspedagoger inte diskuteras närmare i någon av artiklarna.

draget. Framför allt betonas vikten av akademiska studier i lärarutbildningen. Det centrala är kvaliteten på det ”männsliga kapitalet”.

Läraren i det postmoderna samhället

Problemet med en snäv tillväxtsky är bland annat att den inte förmår aktivt bearbeta de nya samhälleliga förutsättningar som den kanadensiske skolforskaren Andy Hargreaves (1994/1998) sammanfattar under rubriken det postmoderna tillståndet.⁷ Med Hargreaves begrepp kan den politiska debatt som ovan relaterats beskrivas som en modernitetsdiskussion. I *Läraren i det postmoderna samhället* (1994/1998) och *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv* (2003/2004) diskuterar han hur tendenser i de senaste årtiondenas samhällsförändringar påverkar lärares arbete. Hargreaves tar fasta på den tid vi lever i – ekonomiskt, politiskt och även personligt – som präglad av övergången mellan modernitet och post- eller senmodernitet (1994/1998:38f.).

Det senmoderna tillståndet har sin grund i omvandlingen av produktionsapparaterna, i den successiva avvecklingen av ett fabriks- och verkstadssystem som ersätts av flexibla, datoriserade och geografiskt flyttbara system och i övergången från en hierarkisk arbetsorganisation till mer platta organisationsstrukturer, nätverk och projektlösningar där anställda i olika länder kan ställas mot varandra i en underbudskonkurrens. En socialliberal ideologi har fått ge plats för mer nyliberala hållningar och välfärdsstatens institutioner är på väg att försvagas genom tillkomsten av internationella institutioner som världshandelsorganisationen WTO och den europeiska centralbanken. Det innebär att såväl den nationella rösträtten som det nationella fackliga medlemskapet har försvagats som redskap i kampen mot eller förhandlingarna med globaliserade ekonomiska institutioner. De här genomgripande och mer eller mindre globala förändringarna karaktäriseras av ett stegrad förändringstempo, en intensiv komprimering av tid och rum präglad av kulturell mångfald

⁷ Hargreaves och andra forskare använder begreppen postmodern och postmodernitet. Ytterligare andra talar om risksamhället, uppbrottskulturen eller det reflexivt moderna. Själv använder jag begreppen senmodern respektive senmodernitet, som mer beskriver historien som kontinuerlig. Jfr Andersson L. G. m.fl. 1999:24 och 54f.

och en därtill knuten nationell ovisshet. Förändringarna karaktäriseras också av en teknologisk komplexitet och en större vetenskaplig osäkerhet (Hargreaves 1994/1998:17–18, Lindberg I. 2005).

Skolans problem och möjligheter i början av 2000-talet präglas av konfrontationer mellan ett modernt samhälles trögrörliga och hierarkiska, industriellt präglade strukturer och ett senmodernt samhälles föränderliga, komplexa globaliserade strukturer. Skolan förblir dock vad Hargreaves kallar ett eftersläpande ”modernistiskt, monolitiskt skolsystem” (1994/1998:18). Hargreaves diskuterar emellertid inte modernitetsprojektets motsägelsefulla karaktär. Skolpolitiskt var modernitetens projekt grundskolan som ”en gemensam medborgarskola”, initierad av socialdemokrater och liberaler (Englund 1995:13). Det var ett frigörelseprojekt och den sammanhållna svenska grundskolan var och är ett jämlikhets- och demokratiprojekt. I denna dubbelhet finns ursprunget till många av de motsägelser som präglar diskussionen om skola och lärarutbildning.

Hur förhåller sig då skolan till förändringar i senmoderniteten? Skolsystemet gör motstånd *och* försöker anpassa sig, menar Hargreaves. Den här rörelsen mellan motstånd och anpassning avspeglas på olika sätt i skolans verksamhet. Den snabba förändringstakten gör att såväl lärare som skolläda stå ständigt inför nya uppgifter och ansvarsområden samtidigt som tidsramarna stramas åt. Etablerade moraliska sanningar ifrågasätts och ”lärarnas metoder och strategier, liksom den kunskapsbas som legitimerar dem, är utsatta för fortlöpande kritik – också från skolans egna led” (Hargreaves 1994/1998:18).

Undervisning och skola ska hantera en mängd problem:

Efterhand som många av västvärldens traditionella ekonomiska hörnpelare framstår som alltmer bräckliga och osäkra på den expansiva globala marknaden, åläggs skolsystemen och deras lärare den betungande uppgiften att skapa ekonomisk pånyttfödelse. Skolan får pressen på sig att lägga större vikt vid matematik, naturvetenskapliga ämnen och teknologi för att förbättra elevernas prestationer inom så kallade ”grundläggande färdigheter” och för att återställa traditionella kunskaper till en nivå som ligger i höjd med eller över konkurrerande ekonomier (ibid.: 19–20).

Så kan debatten i anslutning till Högskoleverkets granskning av 2001 års lärarutbildning förstås. I propositionstexten för utbildningen beskrivs utbildning som en nationell framtidsfråga med ekonomiska, mångkulturel-

la, ekologiska och demokratiska argument. Tillväxtargumenten är tydliga. Propositionstextens inledning lyder:

Sverige är idag en ledande kunskapsnation. Svenska företag konkurrerar på världsmarknaden med avancerade produkter främst genom en välutbildad personal.

Utbildning skapar både sysselsättning och tillväxt som i sin tur är grunden för välfärd. [...] Men de nya arbeten som skapas ställer delvis andra och högre krav på kunskaper och kompetens. Idag finns få arbeten för den som har kort utbildning (Proposition 1999/2000:135:5).

Lärarkårens kollektiva professionella identitet har också ändrat karaktär.⁸ I 1900-talets modernitetsprojekt var medborgarskap, jämlikhet och jämställdhet honnørsord.⁹ ”Skolan skulle vara ’en spjutspets mot framtiden’ som Olof Palme formulerade sig [...] och lärarna var den yrkeskår som med kraft skulle slunga spjutet mot målet”, skriver utbildningsforskaren Finn Calander (2004:111). I en sådan samhällelig kontext formades lärarnas professionalitet som en *projektiditet*, läraren och skolan var en del av ett större samhällligt projekt. Det senmoderna samhällets lärare har annorlunda relationer till såväl stat som medborgare. De är mer av leverantörer på en marknad där lärare och skolor konkurrerar om kunderna, det vill säga föräldrar och elever. Av lärarna krävs kostnadseffektivitet och kvalitet. De ska, skriver Calander, ”utveckla sin professionella identitet med utgångspunkt i en *prestationsidentitet*” (ibid.).

Utifrån en delvis ny yrkesidentitet och en allt mer ifrågasatt makt-position ska lärare hantera det som i propositionstexten för den nya lärarutbildningen 2001 beskrivs som en förändrad lärarroll:

Lärarrollen kommer därför alltmer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin auktoritet. Auktoritet är något man skaffar sig i en demokratisk process. Läraren måste därför bli en samarbetspartner som erhåller sin position genom förtroende, lyhörddhet och ett utvecklat etiskt handlande. [...] En sådan miljö kan skapas av lärare som får respekt både i kraft av sitt kunnande och genom sin personlighet (Proposition 1999/2000:135:8).

⁸ Se t.ex. Andersson m.fl. 1999, Calander 2004, Hargreaves 1994/1998, 2004, Ziehe 1982/1986.

⁹ Se Calander 2004, Englund 1995 och Schüllerqvist 1995.

Utbildningsforskaren Owe Lindberg (2005:46) diskuterar denna statens nya konstruktion av läraren med utgångspunkt i 1950-talets lärare som han i likhet med Hargreaves beskriver som medlemmar av en lärarkår ”med starka gemensamma intressen, ett väldefinierat samhällsuppdrag och en kollektivt ägd repertoar av sätt att handskas med de utmaningar professionen ställer sina medlemmar inför”. Lärarutbildningens viktiga frågor formulerades av lärarkåren. Det tidiga 2000-talets lärare däremot konstrueras som individer som måste förlita sig på sin egen förmåga i högre grad än ”en kollektivt ägd kunskapsbas” (ibid.), och utan den aura eller auktoritet som tillhörde läraren som lärare snarare än som person (Ziehe 1982/1986:147f., SOU 1997:121). I takt med att tilltron till lärares auktoritet försvagats och kritiken av lärarkåren ökat höjs också kraven på lärares förmåga att dokumentera sin professionalitet (Beck m.fl. 1994). Lärare måste själv *erövra* och *förtjäna* sin egen roll – och därmed sin auktoritet.¹⁰ Tidigare generationers krav på plikt, lydnad, uthållighet och förutsägbarhet har försvagats. Läraren som vägledare och dialog i undervisningen ersätter katederläraren och monologen både i lärarutbildningen och i skolan (Sundli 2003c:232).

Ytterst har allt detta alltså med motsägelser i övergången mellan modernitet och senmodernitet att göra. För skolans del handlar det om motsättningar i synen på kunskapens karaktär, elevers lärande och lärares undervisning.

Kunskapens socialt konstruerade karaktär

”Det är få som vill göra något radikalt åt samhällets ekonomi, men alla – politiker, massmedia och folk i allmänhet – vill gärna förändra skolan och undervisningen”, skriver Hargreaves (1994/1998:19). En rad av de drag han diskuterar som typiska i kritiken av skolan framträder i Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen och i den debatt som följde på publiceringen av den. Ett sådant drag är betoningen av obligatoriska prestationsbedömningar av såväl hela skolor som lärare och elever – och lärarutbildningar (Hargreaves 1994/1998:21). Högskoleverket aviserar också förnyade granskningar och eventuell indragning av vissa lärosätens examinationsrättigheter. Ett annat typiskt drag är synen på reformeringen

¹⁰ Begreppen återkommer i Lärarutbildningskommitténs betänkande, SOU 1999: 63:52. Jfr Lindberg O. 2005:48.

av skolan som något som kan dikteras uppifrån med lagstiftning och offentlig politik.¹¹ Hargreaves talar om det som *förändringar som inte når kärnan i hur barn lär sig och hur lärare undervisar* (26; min kursivering). Såväl barns som lärares lärande måste förstås som socialt; annars riskerar man att stanna vid triviala förändringar. För lärare gäller kärnan i allt förändringsarbete praxisorienteringen (Hargreaves 1994/1998:28, Calander 2004). Det handlar om lärares grundläggande önskan och lust att undervisa, ”den kreativitet och spontanitet som förbinder läraren emotionellt och sinnligt (i bokstavlig mening) med sina elever, sina kollegor och sitt arbete” (Hargreaves 2004:29). För att komma på djupet i sådant arbete behöver lärare tillgång till de uttrycksformer som enligt Hargreaves präglar en ”reflekterad etisk kultur”, nämligen språk, debatt och kritiska verbala analyser (93). Hargreaves lyfter fram två faktorer som avgörande för lärares arbete, nämligen tid och möjlighet till samarbete:

Den viktigaste resursen för förbättringar är att kollegor får tid att vara tillsammans, att lärarna får tid att undersöka, analysera och utveckla sin egen praxis, att rektorer och andra ledare får tid att stödja förbättringsåtgärder och att lärarkollegiet får tid att granska, diskutera och förbättra normerna för uppträdande, handledning och utveckling. Det borde avsättas betydligt mer tid för sådana aktiviteter under en vanlig skoldag, antingen genom att arbetsdagen utvidgas eller genom att man tar bort mindre viktiga aktiviteter (109).

Barnomsorgsforskarna Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (1999/2001) diskuterar förskolan med samma samhällsliga utgångspunkter som Hargreaves, nämligen som kapitalistisk utbildning respektive demokratisk bildning. Politikens och företagsledares intresse för den tidiga barndomen grundar sig framför allt i behovet av arbetskraft för en konkurrensinriktad global marknad. Det innebär att värden som ”individualism, konkurrensorientering, flexibilitet och känsla för vikten av lönearbete och konsumtion” måste reproduceras (Dahlberg m.fl. 1999/2001:70). Det innebär också att barn i allt högre grad är ett ansvar som stat och föräldrar delar. Men den omfattande barnomsorgsutbyggnaden i länder som Sverige – i motsats till USA – behöver inte ses som ett ren-

¹¹ Lindberg O. 2005 har beräknat att det skrivs elva gånger så många offentliga dokument om lärarutbildningen som om läkarutbildningen.

odlat kapitalistiskt uppdrag till staten. I ett modernt samhälles tro på stabila och enhetliga subjekt vars utvecklings- och mognadsprocesser kunde beskrivas ”med vetenskapliga begrepp och klassificeringar” framträdde barnet snarast som objekt för den pedagogiska verksamheten (74). Det Dahlberg m.fl. diskuterar som senmodernitetens socialkonstruktivistiska syn på barn, barndom och pedagogik har inneburit ett perspektivskifte där barndom ses som en social och kontextuell konstruktion och där barn ses som samhällsaktörer som själva deltar i konstruktionen av sina liv. Ett sådant synsätt innebär också att barn och barndom ses som viktiga i sig, inte i första hand som något som ska förbereda(s) för det riktiga livet. Den didaktiska utmaningen ligger i att hitta vägar att involvera barn i ”den demokratiska dialogen och beslutsfattandet och i förståelsen av barndomen” (76). Att involvera såväl lärare som barn i diskussionen av skola och barndom kan utgöra ett möjligt demokratiskt senmodernt projekt.

Kunskapsuppdraget en del av demokratiuppdraget

Uppfattningen att den svenska skolan ska effektiviseras för att säkra svensk ekonomisk konkurrenskraft präglar den politiska diskussionen 2005. I politikerdebatten efter Högskoleverkets utvärdering av svensk lärarutbildning talas ett marknadsspråk. Här återkommer också kraven på och tilltron till akademiskt definierad kunskap, parallellt med ökade krav på tester och diagnoser. Uppgiften för lärare i svenska för de tidiga skolåren handlar framför allt om ”kunskapens nycklar”, om att lära barn läsa och skriva. Läsning och skrivning kopplas varken till samtal, i betydelsen utbyte av tankar, eller till ett innehåll, det vill säga till vad eleverna ska läsa, skriva – och samtala – om. Lärares arbete diskuteras inte i första hand som didaktiska överväganden utan mer som teknisk verkställighet av politiska beslut, där ett i förväg definierat innehåll och diagnoser, prov och utvärdering styr arbetet. Inte heller handlar det om vilka eleverna är, vilka erfarenheter de har och vilka frågor de ställer om sig själva och världen. Diskussionen blir då heller inte didaktisk.

Kunskap är inte en, slutgiltig och given; verkligheten är komplex och kan ses ur en rad aspekter. I Högskoleverkets granskning av 2001 års lärarutbildning finns dock få spår av kritik eller tvekan i synen på kunskap som något givet eller på lärande som individuellt. Där saknas en

mer socialkonstruktivistisk syn på lärande som deltagande i sociala praktiker och kunskap som socialt distribuerad, något som blir till i bestämda sammanhang och för bestämda syften. Det finns dock andra uppfattningar och jag låter utbildningsforskarna Ingrid Carlgren och Tomas Englund (1995) beskriva en möjlig mer didaktiskt inriktad diskussion om lärares arbete:

Skolan som ett gemensamt och demokratiskt projekt innebär en specifik potentiell kvalifikation av de didaktiska frågeställningarna. Vad som länge negligerats i den svenska [...] utbildningsdebatten är dock *innehållsfrågan som en del av detta demokratiska projekt där lärarna inte gjorts delaktiga.*

Den stora framtida didaktiska utmaningen och möjligheten ligger således i att sammanföra den didaktiskt kompetente lärarens problematisering av innehållet med ett demokratiperspektiv, dvs. att *undervisningsinnehållet ständigt relateras till det övergripande målet för skolan, skolans samhälleliga uppgift* (mina kursiveringar).

Innehållsfrågan som en del av ett demokratiskt projekt definieras här som den centrala didaktiska frågan. Demokratiuppdraget kan och bör inte skiljas från kunskapsuppdraget. Kunskapsuppdraget är en del av demokratiuppdraget och vice versa.

Två diskurser i debatten om svenskämne och lärarutbildning

Den debatt om skola och lärarutbildning jag ovan refererat är full av samhälleligt sprungna motsägelser. Jag har lyft fram och betonat motsägelserna med hjälp av begrepp som modernitet/post- eller senmodernitet, tillväxt/växt, akademi/yrke, prestationsorientering/projektorientering, kunskapsuppdrag/demokratiuppdrag osv. Avslutningsvis sammanfattar jag min diskussion om skolans och lärarutbildningens uppdrag – och inleder min diskussion av svenskämnet – med hjälp av den danska forskaren Ellen Kroghs (2000) analys av debatten om danskämnet på gymnasiet. Hon finner där två olika sätt att diskutera skola och utbildning, diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaure-

ringen och diskursen om den didaktiska utmaningen (337).¹²

I en *förfalls- och restaureringsdiskurs* ses elever och lärare som problem. Att skola och undervisning har problem och brister tolkas som att det blivit sämre – än det har varit – inte som att skola och undervisning står inför nya problem och möjligheter. I Höskoleverkets granskning och i politikerdebatten framträder ”lärarutbildningens förfall” i beskrivningarna av såväl lärarnas som de lärarstuderandes bristande utbildningsbakgrund.¹³ Vid olika lärosäten växer under början av 2000-talet en rad instanser fram, exempelvis så kallade språkverkstäder, som ska råda bot på vissa studerandes bristfälliga skriftspråkliga förmåga. Grundskolläraernas bristande förmåga att lära eleverna läsa, skriva och räkna ska mötas med särskilda satsningar på hanterandet av ”kunskapens nycklar” – läsning, skrivning och räkning. Med Kroghs terminologi skulle man kunna beskriva det som en ”taxonomisk hierarki” (341); först ska de grundläggande färdigheterna läras ut, sedan kommer förståelse och lärande. För svenskämnet del svarar förfalls- och restaureringsdiskursen mot en syn på svenskämnet som kommunikativa tekniska färdigheter, som inte är vad de varit.

En viktig dimension i en *didaktisk utmaningsdiskurs*, däremot, är nödvändigheten av att hålla samman språk och lärande, elever och innehåll, produktion och reproduktion i en verksamhet där elevernas aktiva deltagande utgör navet. En förfalls- och restaureringsdiskurs konstruerar, menar Krogh, ett motsatsförhållande mellan eleven och det som ska läras medan en utmaningsdiskurs konstruerar spänningsförhållandet mellan eleven och det som ska läras som en del av ett ämnes diskurs.

Vad gäller synen på språk och språkutveckling rymmer förfalls- och restaureringsdiskursen två dimensioner; språk ses dels som färdigheter dels som skönlitteraturens ”dannelsesinspirerande medium” (351). En didaktisk utmaningsdiskurs beskriver en tredje dimension. Språk ses som elevernas sätt att formulera ett innehåll och sig själva i förhållande till detta innehåll. En sådan syn på språk rymmer ett viktigt didaktiskt per-

¹² Krogh 2000:337 använder begreppet diskurs om ”et bestemt perspektiv som tilskriver [en viss fråga] med dets elementer og aktører betydning på en særlig måde”.

¹³ Englund (Vetenskapsrådet 2005) påpekar dock att Höskoleverkets slutsatser och den mediedebatt som följde har svag täckning i själva utvärderingen.

spektiv – eller en utmaning: *”Sprogfærdighed er her et aspekt i det overgribende spændingsforhold mellem elevernes egne sprogprocesser og de strukturer og betydninger som de skriver og taler sig op imod i undervisningen”* (351; min kursivering).

I lærarutbildningen konstrueras pedagogik och didaktik oftast vid sidan av eller utanför ämnesdiskurserna. Ibland tillskrivs de också betydelser av omsorgskaraktär, något som dock anses ta tid och energi från lärarens ”egentliga” arbete. Så kan man förstå politikerdebattens syn på lärare för de tidiga skolåren. Såväl uppgiften att lära barn läsa och skriva som övriga yrkesuppgifter beskrivs som allmänpedagogiska eller allmändidaktiska. Det är, menar Krogh, exempel på hur didaktiken i en förfalls- och restaureringsdiskurs inte ses som en del av lärares ämneskunnande.

De här motstridiga diskurserna har enligt Krogh sitt ursprung i de utmaningar som följer på utvecklandet av en icke-segregerad dansk gymnasieskola, något som för Sveriges del ligger flera decennier bakåt i tiden. De är dock i hög grad giltiga för en diskussion av dagens grundskola för alla och en klassmässigt breddad lärarutbildning i Sverige. Diskurserna skiljer sig åt bland annat i sina olika sätt att förhålla sig till samhällsutvecklingen. Förfalls- och restaureringsdiskursen bärs av en önskan om att inrätta skola och undervisning med utgångspunkt i ett samhällsekonomiskt perspektiv; det är en tillväxtdiskurs. Den didaktiska utmaningsdiskursen – eller en växtdiskurs – däremot innefattar ett kritiskt accepterande av de ekonomiska, sociala och kulturella villkor vi lever under, ett kritiskt accepterande ”i lyset af en forpligtelse til at tænke dem som foranderlige” (354). Här är kunskapsuppdraget en del av demokratiuppdraget.

Krogh diskuterar samma förändringsprocesser som Hargreaves. I efterkrigstidens socialdemokratiska utbildningspolitik förstods kunskap som individens väg till såväl personlig utveckling som till en plats i arbetslivet. Idag betraktas kunskap snarare som en självständig produktionsfaktor på en global marknad och utbildning som en central internationell konkurrensparameter i den globala ekonomin: ”Det betyder at skole, uddannelse og pædagogik bliver direkte interesseområde for finansministerium og erhvervsliv og ikke længere kan opretholde sin status som et særligt autonomt felt for børns og unges udvikling og kundskabs-tilegnelse” (355).

På institutionell nivå kan man tala om ett spänningsförhållande mellan skolan som samhällsinstitution och skolan som undervisnings- och lärandepraktiker. Till det kan fogas de förändringsprocesser som kommer till uttryck i elevers, föräldrars och studerandes ökade krav på insyn, inflytande och personlig relevans. Jämnåriga, medier och en globaliserad ungdomskultur tar successivt över de uppgifter föräldrar, äldre och skola haft som erfarenhets- och informationskällor. Man kan se det som en "auraförskjutning" från föräldrar, vuxna och skola till kamrater och kulturindustri (Lindberg U. 2005:37), något som i sin tur ställer nya krav på skolans sätt att hantera sitt dubbla uppdrag.

Ur ett lärarutbildningsperspektiv ligger den didaktiska utmaningen i att hitta kvalificerade förbindelser med det ställe där skolans ämnen i första hand konstrueras, den dagliga verksamheten i skolan. För skolans praxis kan i sin tur mötet med didaktiska teorier innebära möjligheter till utveckling. Det här är centrala frågor i min avhandling, som handlar om att finna perspektiv på och infallsvinklar till en diskussion om vad för slags nytänkande som kan behövas för att hålla samman skolans – och svenskämnets – dubbla uppdrag. Utgångspunkten för den diskussionen är avhandlingens två övergripande teser att forskning, utbildning och undervisning måste arbeta inom en utmaningsdiskurs och att skolans dubbla uppdrag måste hållas samman i en skola som vill kalla sig demokratisk.

Avhandlingens syfte och uppläggning

I min studie diskuterar jag lärarutbildning i svenska för de tidiga skolåren mot bakgrund av den diskussion jag fört i det här kapitlet. Som lärarutbildare i svenska och som forskare i ämnet svenska med didaktisk inriktning har jag alltså följt en grupp blivande 1–7- lärare, det vill säga lärare för grundskolans första till sjunde skolår, med inriktningen svenska och samhällsorienterande ämnen, genom tre svenskkurser i deras sju terminer långa utbildning.¹⁴ I arbetet porträtteras tre studerande och deras svensk-läro-utbildning. Avhandlingen har det dubbla syftet att *analysera och tolka*

¹⁴ Begreppet 1–7-lärare avskaffades i och med genomförandet av en ny lärarutbildning 2001.

de studerandes svenskämneskonstruktioner och att institutionsanalytiskt *granska utbildningen*.

Arbetet är en fallstudie med en ämnesdidaktisk ram. Det gäller utbildningens och de studerandes svenskämneskonstruktioner ur följande perspektiv:

- Vilket innehåll¹⁵ ger *nationella och lokala styrdokument* utbildningens svenskämnen?
- Vilket innehåll ger *lärares kurs- och lektionsplaneringar* utbildningens svenskämnen?
- Vilket innehåll ger de studerande de svenskämnen de mött under sin *grundskole- och gymnasietid*?
- Vilket innehåll ger de studerande de svenskämnen de möter i *utbildningens högskole- och verksamhetsförlagda delar*?
- Vilket innehåll ger de studerande de svenskämnen *de själva konstruerar genom utbildningen*?

Undersökningen gäller också utbildningen som institution och svenskämnet i grundskolan:

- Vilka frågor om *svensk lärarutbildningens möjligheter och problem* väcker analysen av de studerandes reception av lärarutbildningens texter?
- Vilka frågor om *ett svenskämne för de tidiga skolåren* väcker analysen av de studerandes reception?

Avhandlingen består av tre delar. I del I BAKGRUND har jag i kapitel 1 placerat in skola och lärarutbildning i en nutidshistorisk ram. I kapitel 2 sätter jag så in det svenskämne och den svensklärarutbildning som står i fokus för min studie i en ämneshistorisk och ämnesteoretisk kontext med utgångspunkt i de senaste fyra decenniernas modersmålsämnesdiskussion. Här presenteras också en didaktisk grundstruktur för en konstruktion av lärarutbildningen. I kapitel 3 redogör jag för material och

¹⁵ Innehåll innefattar här såväl innehåll som mål och arbetsformer, dvs. kunskapskvalifikationer såväl som kommunikativa och socialpsykologiska kvalifikationer. Se Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b samt Ågren 1996a:91.

metoder. Undersökningens empiriska material utgörs av muntliga och skrivna texter av tre slag. Det jag kallar utbildningstexterna utgörs av nationell utbildningsplan, lokala utbildnings- och kursplaner samt undervisande lärares planeringshäften och lektionsplaneringar. Studerandetexterna utgörs av alla de texter de studerande skrev i utbildningens svenskkurser. Forskningstexterna slutligen innefattar tre intervjusamtal med varje studerande samt mina anteckningar från klassrumsbesök hos dem under deras verksamhetsförlagda studier. Här presenteras också hur urvalet av studerande gjorts.

I del II **UTBILDNINGEN & DE STUDERANDE** tolkas det empiriska materialet med fokus på de studerandes reception av utbildningen. Analysen i kapitel 4 börjar i den nationella utbildningsplanen och fortsätter med lärarutbildningens lokala styrdokument. I kapitel 5 undersöker jag hur de nationella och lokala styrdokumenterna tas om hand i undervisande svensklärares planeringshäften och lektionsplaneringar. I porträtten av Jesper, Mette och Petra i kapitel 6 till 8 analyserar jag så de studerandes reception av utbildningens och lärarnas texter – hur de tolkas, värderas och omformuleras. Här ringar jag in vilka frågor respektive studerande tar upp i sina texter och de mer övergripande teman som karaktäriserar deras sätt att hantera dem. Varje porträtt avslutas med en diskussion av någon för respektive studerande central frågeställning.

I del III **DISKUSSION** diskuterar jag resultatet av analysen och de frågor den väcker om lärarutbildning i svenska och ett svenskämne för de tidiga skolorn. I kapitel 9 till 11 diskuteras porträtten som *en* text, som en väv av tematiserade röster snarare än som personliga förhållningssätt och mot bakgrunden av den samhälls- och utbildningskontext som framträtt i kapitel 1 till 5. Den bild som vuxit fram i porträtten i kapitel 6 till 8 får ge infallsvinklar till en diskussion om ett demokratiskt svenskämne i grundskola och lärarutbildning. I kapitel 9 sammanfattar jag dominerande drag i de studerandes bilder av de svenskämnen de mött och konstruerat under sin grundskoletid och i utbildningen. Med utgångspunkt i avhandlingens två övergripande teser för jag i kapitel 10 och 11 en avslutande diskussion om problem och möjligheter i svenskläraryrket för grundskolans tidiga år respektive ett möjligt svenskämne för det stadiet.

I det följande kapitlet ger jag alltså en ämneshistorisk och ämnesteoretisk bakgrund till det svenskämne och den svenskläroverutbildning som behandlas i min studie. En utgångspunkt för mitt arbete som svensklärare och läroverutbildare är restaureringstankens omöjlighet. De samhälleliga förändringar jag skisserat i det här kapitlet har skapat nya förutsättningar som kräver att ämne och utbildning tänks om från grunden. Min studie kan ses som ett försök att anta en didaktisk utmaning i Kroghs mening. En utgångspunkt för en sådan diskussion är att svenskämnet inte är och aldrig har varit något fast och entydigt. Det finns med andra ord ett val att göra mellan olika svenskämnen – och om det kommer nästa kapitel att handla.

2 Svenskämnet i forskning och debatt

Lärares arbete beskrivs ömsom som en handlingskultur ömsom som en reflektionskultur. Det bör naturligtvis vara bådadera. De brittiska skolforskarna James Squire och James Britton (1975) hävdar, liksom senare Hargreaves (2003/2004), att skolutveckling i grunden emanerar ur lärares reflektioner över egna undervisningserfarenheter. Mitt arbete som lärarutbildare bygger i hög grad på de erfarenheter jag gjort som elev och som grundskollärare och på det jag tyckt och tänkt om detta. I min universitetsutbildning i litteraturhistoria och nordiska språk på 1960-talet behandlades undervisningsfrågor överhuvudtaget inte. Min ettåriga lärarhögskoleutbildning 1968 var framför allt en handlingsutbildning, det vill säga en metodikutbildning med några kortare praktikperioder och ett avslutande praktikhalvår utan inslag av gemensam systematisk reflektion.

I det här kapitlet lyfter jag fram grupper, rörelser, författare och böcker som, utöver de lärare och elevgrupper jag arbetat tillsammans med, varit viktiga för mig i arbetet som svensklärare och lärarutbildare. Några har funnits med länge och i grunden format mitt sätt att handla och tänka, andra har kommit in sent och mer hjälpt mig att sätta ord på tankar och strävanden. Här beskrivs således dels min egen ämneshistoria, dels ett antal centrala frågor i drygt fyrtio års ämnesdiskussion, en diskussion som haft betydelse för den utbildning som studiens studerande fått möta. I den bakgrundsteckningen finns också en rad begrepp som blev centrala i utbildningens svenskkurser. Några av begreppen återkommer som redskap i analysdelen av min studie.

Viktigast i min egen ämneshistoria i ett längre perspektiv är Pedagogiska gruppen i Lund som presenteras utförligare längre fram. Stor betydelse fick också nordisterna Ulf Teleman med boken *Språkrätt. Om*

skolans språknormer och samhällets (1979) och Jan Einarsson och Tor G. Hultman med *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan* (1984). Den senare bekräftar i konkreta klassrumsstudier det maktperspektiv på språk, skola och samhälle som utgör kärnan i Telemans bok. I ett senare skede av mitt lärarliv har den norska modersmålläraren och språkvetaren Olga Dysthe och norskämnesdidaktikerna Torlaug Løken-gard Hoel och Jon Smidt i sina arbeten satt ord på och gett nya perspektiv på det jag velat åstadkomma.

Med böcker som Pedagogiska gruppens *Svenskämnets kris* (Brodow m.fl. 1976) och *Språk, litteratur och projektundervisning* (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979), de ovan nämnda *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets* och *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan* samt *Det flerstämmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære* (Dysthe 1995) har jag byggt en teoretisk grundval för det jag gjort och gör som lärare. Som dagligt handlande har mitt lärararbete dock haft sociala drivkrafter mer än medvetet teoretiska; mitt personliga lärarprojekt kan sägas gå hand i hand med idén om grundskolan som en skola för alla.

Ämnesdebatt & ämneskonceptioner

När jag som svensklärare träffar människor som inte är lärare bemöts jag ofta som en person som lär ut grammatik och rättstavning och som man kan vända sig till om man vill veta ”hur det heter”.¹⁶ Jag får ofta ta del av såväl bittra skriverfarenheter som rättstavningsframgångar och jag får svara på frågor om ungdomars påstådda språk- och mediemissbruk. I litteratur om modersmålsämnet beskrivs ämnets identitet som svårfångad. Ämnet är besvärligt att avgränsa och modersmålläraryrket är svårt att definiera (Marshall 2002:2, Elbow 1990:V), det är som kvicksilver – rörligt och undflyende (Dixon 1967:1) men också särskilt och betydelsefullt, ett ämne fyllt av glädje och under, ”joy and wonder” (Davies 1996:1).

¹⁶ Jag använder begreppen svenskämne och modersmålsämne samt svensklärare och modersmållärare som synonyma. Jag är medveten om risken för missförstånd och försöker undvika formuleringar som kan få läsaren att associera till lärare i hemspråk. Modersmålsämne och modersmållärare får också beteckna danskämne och dansklärare i Danmark osv.

Mina tjugofem år som lärarutbildare har präglats av en rad reformer och organisationsförändringar åtföljda av mediedebatter om elevers (bristande) läs- och skrivförmåga och lärares (bristande) kompetens av det slag jag refererat i kapitel 1. I det perspektivet har svaret på frågan om svenskämnets identitet blivit allt mindre självklart för mig.

Olika svenskämnen

Det svenska modersmålsämnet etablerades slutgiltigt som ett eget ämne med 1856 års läroverksstadga och folkskolans första normalplan 1878. Under 1800-talets senare del utvecklades, skriver Thavenius (1981, 1999c) minst fyra olika svenskämnen: läroverkets, folkskolans, flickskolans och yrkesskolans ämnen, olika och med tydlig prägel av klass- och könsskillnader. Den centrala ställning svenskämnet har idag etablerades under 1900-talets tidiga del.¹⁷ Efter andra världskriget föddes så det svenskämne vi känner idag från grundskolan, ett ämne i samma skola, i sammanhållna klasser för i princip alla elever oavsett kön och social, ekonomisk och kulturell bakgrund. Trots en yttre retorisk ram av likhet karaktäriseras dagens svenskämne av olikheter: ”Ordet är alltså ett – svenska – men det elever och lärare gör när ämnet står på schemat kan vara vitt skilda saker [...]” (Thavenius 1999c:16).

Svenskämnets historia kan beskrivas som en kamp om dess identitet (Thavenius 1999c). Skolforskaren Åke Isling har gett sitt forskningsprojekt om svensk folkskola och grundskola titeln *Kampen för och emot en demokratisk skola* (Isling 1980, 1988). På samma sätt kan man tala om svenskämnets historia som en kamp för och emot ett demokratiskt modersmålsämne.

Karin Dahl, ansvarig för ämnet svenska på dåvarande Skolöverstyrelsen, beskriver i *Svenskämnets historia* (1999) grundskolans svenskämne som barn av framför allt två traditioner, folkskolans och läroverkets/flickskolans, och här beskriver hon också min egen skolämneshistoria som elev i folkskola, läroverk och gymnasium. Från folkskolan har ämnet ärvt drillen men också reformpedagogiska strävanden – de senare har jag dock ingen erfarenhet av. Från läroverket och flickskolan kommer uppsatsskrivning, grammatik och en litteraturhistoriskt orienterad

¹⁷ Historiken nedan baserar sig i allt väsentligt på Thavenius 1999c. Jfr Thavenius 1981, 1991.

läsning. Grovt sammanfattat kan man tala om att forskningen identifierat svenskämnets rötter men har problem med dess nuvarande identitet.

Mina egna lärarerfarenheter från slutet av 1960-talet och framåt präglas av de frågor som Dahl tar upp. Hon diskuterar ämnets klassmässiga segregationsaspekter och det kommunikationstekniska tänkandet med färdighetsträning i centrum men även framväxten av ett språkutvecklingsperspektiv som betonar den lärandes hela livs- och lärandesituation och en litteraturundervisning som ”inte stannar i det vi en gång lärt och ärt” utan söker förbindelser med elevernas värld och erfarenheter (1999:70).

Vid slutet av 1980-talet beskriver Per Olov Svedner (1987), lektor i svenska, utvecklingen inom ämnet från 1960-talet och framåt som en kunskapsexplosion. Han namnger en rad forskare och lärare som han menar har bidragit till denna explosion. Mest utrymme ägnas Pedagogiska gruppen i Lund vars svenskämne Svedner beskriver som

ett instrument i elevernas socialisation. Man skall, hävdar de, utgå från elevernas omedelbara erfarenheter och med dessa som grund ge dem insikt i hur samhället är uppbyggt, framförallt dess klasspräglade motsättningar. Ämnesinnehållet är i sig självt ointressant men det är viktigt i det politiska medvetandegörandet av eleverna. Ämnet får en klart uttalad politisk funktion (50–51).

När Svedner år 2000 återkommer till frågan om svenskämnet i en artikel med rubriken ”Metamorfoser i modersmålsämnet – funderingar kring några förändringsprocesser” är det återigen med och mot Pedagogiska gruppens uppfattningar han diskuterar. Svedner lyfter bland annat fram gruppens betydelse för utvecklingen av synen på litteraturens funktion i skolarbetet. Han beskriver det som en utveckling ”från inomlitterär kunskap till en omvärlds- och socialisationsorienterad kunskap” (Svedner 2000:122; min kursivering). Svedner kunde ha talat om en utveckling från inomlitterär och *inomspråklig* kunskap.

Pedagogiska gruppen, PG, startade som en studiegrupp vid institutionen för litteraturvetenskap i Lund. I den seminarieverksamhet som gruppen bedrev från mitten av 1970-talet och drygt tio år framåt deltog jag själv som lärare på grundskolans högstadium och senare som lärarutbildare. Seminariernas syfte var att föra samman forskare och lärare kring

frågor och undervisningsprojekt inom ramen för ett socialt humanistiskt svenskämne.¹⁸

PG har, menar jag, med sitt arbete lagt grunden till dagens didaktiska diskussion om svenskämnet i grundskola och gymnasium i Sverige.¹⁹ När gruppen inledde sitt arbete saknades såväl teoretiska utblickar, klassrumsforskning som historiska studier på det här fältet.²⁰ Den ämnesdiskussion som förts från 1970-talet och framåt har i huvudsak förts med eller mot gruppens begrepp, analyser, kritik och förslag.²¹ Skälet till det står troligen att finna i det faktum att gruppen arbetade både teoretiskt, kritiskt, historiskt och i konkret klassrumsverksamhet.²²

Det är i lika hög grad PG:s uttalat politiska hållning som gruppens kritik av svenskundervisningen i Sverige från 1970-talet och framåt som vållat debatt. Det innebar ett brott med en tidigare harmonidiskurs om svenskämnet och PG förde in ett konflikttänkande. Då – som nu – diskuterades skolan och svenskämnet i termer av ”kris”: brist på arbetsro, disciplinproblem, lärares maktlöshet och elevers bristande språkförmåga.

Talet om kris tockades av PG som en reaktion på de demokratiska försöken att ersätta det segregerade parallellskolesystemet med ”en skola för alla”.²³ Svenskämnet som ett centralt bildningsämne hade spelat ut sin roll och försöken att överbrygga klassklyftorna hade resulterat i ett språkligt färdighetsämne som inte förmådde engagera eleverna (Brodow m.fl. 1976:115, 117, Thavenius, red. 1977:33–34).

¹⁸ Svedner 2000:113 skriver att Pedagogiska gruppen närmast ville eliminera svenskämnet.

¹⁹ Medlemmar i PG presenterar sitt arbete i Nilsson, K.-A. 1986:25–31. PG:s forskning presenteras av t.ex. Malmgren, G. i *Gymnasiekulturer* 1992:25-28 och i gruppens böcker, rapporter och årsberättelser. Se t.ex. Pedagogiska gruppen. *Årsrapport 1996* samt Elmfeldt 1997, Malmgren L.-G. 1997 och Thavenius 1999c. Jfr Högskoleverket 1996:53.

²⁰ Tarschys studie *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor* 1955 utgör ett undantag.

²¹ Se t.ex. Lundqvist 1984, Svedner 1987, 2000, Teleman 1991 samt Ågren 1996a, b.

²² Medlemmar i PG har själva skrivit om svenskämnets historia under senare delen av 1900-talet, den historia som de själva är en del av. Se t.ex. Andersson m.fl. 1999, Malmgren G. & Thavenius (red.) 1991, Malmgren G. 1992, Thavenius 1999c.

²³ I *Utbildning & demokrati* 13(2) 2004 förs en kritisk diskussion kring begreppet “en skola för alla”.

I *Svenskämnets kris* (Brodow m.fl. 1976) framträder två av de röda trådar som kom att löpa genom gruppens arbeten fram till idag: kritiken av föreställningen om litteraturundervisning som förmedling av litterär bildning och kritiken av den utbredda isolerade färdighetsträningen i ett splittrat svenskämne. På sista sidan i *Svenskämnets kris* skriver litteraturvetaren och svenskämnesdidaktikern Lars-Göran Malmgren (1976:162): ”Att själva färdigheten är ett medel för verklighetstolkning och verklighetsförändring är något som förbises i rådande svenskmetodik. [...] Denna tes måste [...] bli utgångspunkten i ett svenskämne med ett nytt metodiskt utseende”. Den diskussionen är fortfarande aktuell, skriver Thavenius (1997:23–24) tjugo år senare: ”gapet mellan de demokratiska kraven och skolverkligheten är lika stort nu som då”.

Pedagogiska gruppens arbete utgjordes av olika försök att ur ett demokratiperspektiv diskutera, formulera och omformulera skolans mål, innehåll och arbetsformer och pröva dem i undervisning.²⁴ I den analysen blev bland annat ämneskonceptioner ett centralt begrepp.²⁵ Utgångspunkten var en analys av de kvalifikationer som skolarbetet i svenska skolor ger eleverna möjlighet att utveckla. L.-G. Malmgren och Thavenius (1977b) diskuterar tre kvalifikationstyper: kommunikativa och socialpsykologiska kvalifikationer och kunskapskvalifikationer. *Kommunikativa kvalifikationer* är dels formella och rör förmågan att följa språkliga normer, dels funktionella och rör elevernas möjligheter att ”göra sig förstådd[a] och att förstå tal och texter av olika slag” (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:289). *Socialpsykologiska kvalifikationer* rör de egenskaper och värderingar som skolarbetet ger eleverna möjlighet att utveckla, exempelvis ett kritiskt eller okritiskt förhållningssätt, självständighet eller osjälvständighet, handlingsförmåga eller handlingsoförmåga.

Kunskapskvalifikationerna slutligen rör vilka kunskaper eleverna har möjlighet att skaffa sig i skolan. All svenskundervisning innefattar kvalifikationer av alla tre slagen. Lärarens val ligger mellan ”att sätta de for-

²⁴ I Pedagogiska gruppen. *Årsrapport 1996* förtecknas gruppens böcker och forsknings- och undervisningsrapporter fram till detta år.

²⁵ Begreppet modersmålsämneskonceptioner har PG senare utvecklat i arbetet inom nätverket IMEN, International Mother Tongue Education Network. Nätverket bildades i början av 1980-talet och arbetar med modersmålsdidaktisk forskning. Bland annat jämförs modersmålsundervisning i olika länder. Se Malmgren L.-G. 1996:120 och Thavenius 1999c.

mella färdigheterna, den funktionella förmågan eller kunskapsmålet främst” (291). De kan i sin tur förenas med olika socialpsykologiska kvalifikationer. Pedagogiska gruppens huvudfråga är, tvärtemot vad Svedner (1987:50–51) hävdade, kunskapskvalifikationerna: ”Vilken är den ’verklighet’, det innehåll som eleverna skall lära känna?” (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:297). Frågan under vilka former eleverna lär känna innehållet kan bara ställas i relation till kunskapsfrågan. Socialpsykologiska och kommunikativa aspekter av skolarbetet är intimt kopplade till innehållet i läroprocesserna: ”En försättning för att *våga* säga sin mening är att *ha* någon” (301). En central fråga för läraren är därför att ”inte släppa greppet om elevernas ursprungliga [kunskaps-]problem” (309).

Ur den här kvalifikationsanalysen emanerar en rad av de frågor som blev centrala i Pedagogiska gruppens arbete. En fråga rör det grundläggande i allt erfarenhetspedagogiskt arbete, hur lärare kan utforma kunskapsarbetet så att det kopplar ”från det privata till det samhällliga i en probleminriktad temaundervisning” och hur det tematiska kunskapsarbetets innehållsfrågor kan genereras (307). En annan gäller arbetets karaktär av kommunikation, att språk utvecklas då det brukas i meningsfulla sammanhang. Här gäller det förhållandet mellan formella och funktionella kvalifikationer och hur arbetet ska utformas så att formella språkliga kvalifikationer underordnas ett funktionellt språkligt arbete med kunskapsfrågorna. En tredje gäller skolarbetets demokratiska potentialer, det vill säga hur arbetssätt/socialpsykologiska kvalifikationer och innehåll/kunskapskvalifikationer kan bli två sidor av samma sak.

Med utgångspunkt i kvalifikationsanalysen utvecklade PG efterhand en rad andra begrepp med vars hjälp man analyserade – och kritiserade – svenskämnesdidaktiska problem.²⁶ Gruppen urskiljde tre olika *svenskämneskonceptioner*, ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne och ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Ämneskonceptioner, paradigm eller didaktiska typologier (Englund 2000a) ska ses som analytiska eller pedagogiska konstruktioner. De betecknar ett mönster av föreställningar om ämnets innehåll, syfte och form: ”Man kan tala om sammanhängande uppfattningar om modersmålsundervisning som vilar på uttalade eller dolda förutsättningar av olika slag” (Malmgren L.-G. 1988:94). De kan

²⁶ Se t.ex. Holmberg & Malmgren L.-G. 1979, Malmgren, L.-G. 1988, 1996, Malmgren, G. 1992 samt Thavenius 1999c.

dock vara svåra att urskilja i praktisk undervisning. Svenskämnet eller olika svenskämnen finns heller inte i någon absolut mening: ”När någon talar om ämnets kärna eller egentliga uppgifter, kan det bara betyda att hon eller han menar att ämnet *bör* ha ett visst innehåll och vissa uppgifter” (Thavenius 1999c:16–17).

I det första svenskämnet eller svenskämneskonceptionen, *färdighetsämnet*, står elevernas språkliga färdigheter i fokus. Grundbulten i den konceptionen är *formalisering*, tanken att eleverna genom att träna olika språkliga delfärdigheter successivt ska utvecklas till goda språkbrukare. Ämnet utmärks därför av *isolerad färdighetsträning*. Konceptionen beskrivs som momentsplittrad, tömd på sammanhängande omvärldsorienterande innehåll: ”Innehållet för färdighetsövningarna [...] kan vara vad som helst från föremål i den praktiska vardagen till författare. Detta gör att undervisningen tenderar att bli fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor, både de ’stora’ globala om krig och fred och de ’små’ om mobbning och rädsla” (Malmgren L.-G. 1996:87). Färdighetsämnet kan beskrivas som de tidiga skolärens dominerande svenskämne.²⁷ Det är också den grundläggande konceptionen i de läromedel jag mötte som lärare i grundskolan i slutet av 60-talet och framåt.²⁸

I den andra svenskämneskonceptionen som PG kallade det litteraturhistoriska *bildningsämnet* utgör litteraturläsning (och grammatik) undervisningens huvudsakliga innehåll. Syftet är att utrusta eleverna med en gemensam kulturell referensram som byggs upp genom läsningen av ett urval litterära verk: ”Man brukar tala om en *kanon* av litterära verk som alla människor i en kulturell gemenskap bör ha stiftat bekantskap med” (Malmgren L.-G. 1996:95). God litteratur anses också ha en personlighetsutvecklande effekt på eleverna. Under mina första år som svensklärare på högstadiet utkämpades vad jag vill karaktärisera som regelrätta normstrider mellan företrädare för arvet av ett kanoniserat urval ”goda” litterära verk och lärare som förespråkade läsning av ungdomsromaner, en genre som växte sig stark under 1970-talet. På min högstadieskola

²⁷ Färdighetsämnets dominerande ställning i grundskolan bekräftas av de Nationella kvalitetsgranskningarna. Se Skolverket 1998, 2000b. Jfr Malmgren L.-G. 1997: 199f. och Thavenius 1981:197f.

²⁸ T.ex. Fröroth m.fl. 1970, *Svenskserien* och Falkenland & Falkenland 1970, *Fantasi & fakta*. Jfr Persson M. 2000a.

handlade det exempelvis om huruvida de ”ärvda” klassuppsättningarna av Viktor Rydbergs *Singoalla* (1857) skulle utgöra obligatorisk läsning på såväl de gymnasieförberedande som de yrkesförberedande linjerna i årskurs 9.²⁹ Men bildningsämnet fick aldrig fäste i grundskolans tidigare år.³⁰ I den vardagliga skoldebatten anses skönlitteraturläsning snarare ha en språkutvecklande funktion framför allt i de tidiga skolåren. Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar visar dock att läsning av skönlitteratur har litet utrymme på lägre stadier (Skolverket 2000b). Medialt uppmärksammade läskampanjer av olika slag är inte heller typiska för verksamheten för yngre barn.³¹ Arbetet under de tidiga skolåren domineras av lästräning i form av enskild läsning (”en kvart om dagen”, bänkbok, eget arbete) och grammatikundervisning (läs rättstavning, meningsbyggnad och ordklasser).

Pedagogiska gruppens tredje ämne, *det erfarenhetspedagogiska svenskämnet*, är det ämne gruppen utvecklat, prövat och analyserat i forskning och undervisning. I en rad skrifter rapporterar medlemmar av gruppen från undervisningsprojekt grundade i den här tredje ämneskonceptionen, ett ämne där eleverna ska få möjlighet att själva upptäcka sin verklighet och i ett sådant arbete utveckla sina språkliga möjligheter.

Det erfarenhetspedagogiska ämnet skiljer sig från färdighetsämnet och bildningsämnet inte minst genom en strävan att funktionalisera elevernas språkliga arbete i kunskapssökande projekt där elevernas erfarenheter och deras möjligheter att förstå, tolka och värdera gamla och nya erfarenheter är centrala (Holmberg m.fl. 1986:45). Ämnet har högt ställda anspråk:

Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem. [...] En viktig synpunkt [...] är att elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden är en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling. I många stycken kan erfarenhetspedagogiken ses som en kamp mot likgiltigheten för mänskliga erfarenheter och lik-

²⁹ Jfr Dahl 1999:44f.

³⁰ Jfr Dahl 1999, Nilsson, J. 1999 och Skolverket 1998, 2000b. Penne 2001 diskuterar det norska modersmålsämnet som ett senmodernt bildningsämne. Hon beskriver det som ett identitetsämne, där framför allt skönlitterära berättelser kan ge stoff för elevernas identitetsarbete på skolans alla stadier.

³¹ I Alleklev & Lindvall 2000, *Listiga Råven. Läsning genom skönlitteratur* beskrivs ett av de mer uppmärksammade läsprojekten.

giltigheten för historien. Ämnet kan betecknas som ett *historiskt humanistiskt bildningsämne* som är öppet gentemot andra ämnen i skolan, särskilt SO-ämnena (Malmgren L.-G. 1988:96).³²

Språk, litteratur och projektundervisning (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979) är den enskilda bok som betytt mest för min egen syn på svenskämnet. Här diskuteras några av de begrepp som kom att förbli betydelsefulla genom hela PG:s arbete.³³ Begreppet erfarenhet och begreppsparet formalisering/funktionalisering är centrala.

Formalisering och funktionalisering används för att diskutera hur möjligheterna för elevers språkutveckling bäst gestaltas. Skolan har en stark tradition av isolerad träning av olika språkliga fenomen, det vill säga av formalisering (Dahl 1999, Evensen 1993a, b, Thavenius 1981, 1991, 1999c). Kravet på *funktionalisering* av elevernas språkarbete i vid mening bygger på antagandet att språk utvecklas i funktionella sammanhang, det vill säga då språkanvändningen har en funktion för den lärande, på kort eller lång sikt.³⁴ Vad som är funktionellt för en enskild elev och en elevgrupp i dess helhet måste avgöras i den aktuella undervisningskontexten och kräver av läraren förmågan att analysera såväl undervisningens innehåll och kommunikationsformer som elevernas/elevgruppens språkliga, sociala och kognitiva erfarenheter.

Att undervisningen är *erfarenhetspedagogisk* innebär både att den tar sin utgångspunkt i elevernas språk, erfarenheter och föreställningar och att den låter eleverna möta och konfronteras med andras språk, erfarenheter och föreställningar och upptäcka och diskutera likheter och olikheter. ”Infallsvinklarna utifrån måste hela tiden spela kring den subjektiva fixeringsbilden, som *jämförelser*. Elevernas ’egen verklighet’ måste vara ett centralt jämförelseobjekt i kunskapsprocessen. Det är inte bara texter som måste kvalificera sig i förhållande till elevernas ’egen verklighet’ utan också de pedagogiska metoderna” (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:309). En erfarenhetspedagogisk undervisning innebär alltså att eleverna får göra nya erfarenheter och på så sätt får möjlighet att över-

³² Humanioras uppgift diskuteras av Thavenius i *Den motsägelsefulla bildningen* 1995 och mer kortfattat i *Utbildning och demokrati* 3/1996:5–21.

³³ Se även Malmgren L.-G. & Thavenius 1977:288 f., Malmgren L.-G. 1996:54f. samt Persson M. 2000a.

³⁴ Se även Evensen 1997:172–173.

skrida och förändra sitt språk, sina föreställningar och begrepp. Så vill jag också beskriva kärnan i det erfarenhetspedagogiska arbete jag själv försökt gestalta i grundskolan och i lärarutbildningen. I dag skulle man tala om en socialkonstruktivistisk svenskämneskonception.³⁵

Även *litteraturens roll* i undervisningen har med erfarenheter att göra. I det erfarenhetspedagogiska ämnet betraktas skönlitteraturen som en kunskapskälla. Eleverna läser primärt varken för att öva sin läsfärdighet eller för att bli litterärt bildade: ”Resonemanget har gällt läsning av skönlitteratur för att utnyttja det kunskapsvärde – och med kunskaper avses som framgått inte rent intellektuella skolkunskaper utan kognitiv utveckling som tar med subjektivitet, känslor och erfarenheter – som kan ligga i subjektiv gestaltning” (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979:160).³⁶

Pedagogiska gruppen har kritiserats för att reducera skönlitteraturen till dess presumtiva kunskapsvärde. Jag menar att synen på skönlitteratur snarare fördjupats. I skönlitteraturen kan eleverna i bästa fall få möta gestaltade mänskliga erfarenheter. Den utgör en potentiellt viktig mötesplats för erfarenhetsutbyte, ett sätt att *göra erfarenheter*. I mötet med andra kan vi hitta oss själva och de erfarenheter vi redan gjort men också andra människor och erfarenheter på helt nya områden. Tidigare erfarenheter är en förutsättning för förståelsen av det vi möter och nya erfarenheter kan förändra ett tidigare sätt att uppfatta verkligheten (Josefsson 1985).

PG arbetade också med begrepp för den analys läraren måste kunna göra för att få igång kunskapsprocesser som tar sin utgångspunkt i elevers möte med skönlitterära texter. Det krävs en *pedagogiskt riktad textanalys*, det vill säga en analys av texters pedagogiska möjligheter och problem utifrån lärarens pedagogiska intentioner.³⁷ Det krävs en *socialiseringsanalys*, en analys av elevernas (läsarnas) erfarenheter och föreställningar som kan utgöra möjligheter och hinder i elevernas läsning. Det krävs slutligen

³⁵ Malmgren, L.-G. 1996:157f. diskuterar också en möjlig socialkonstruktivistisk svenskämneskonception, enligt min uppfattning som en vidareutveckling av det erfarenhetspedagogiska ämnet.

³⁶ I *Åtta läsare på mellanstadiet* 1997 gör L.-G. Malmgren en bred teoretisk genomgång av litteraturläsning i ett erfarenhetspedagogiskt undervisningsperspektiv.

³⁷ Begreppet text använder jag här och fortsättningsvis i vid bemärkelse. Det avser skön- och facklitterära texter såväl som texter medierade via andra medier än böcker, tidningar och tidskrifter, till exempel bild, TV, video, film och teater och det avser även de texter elever eller studenter själva producerar.

också att lärare på sikt lär sig följa, analysera och förstå det som faktiskt händer i elevernas möten med olika texter inom ramen för en viss kunskaps- och undervisningskontext, en *analys av elevernas faktiska läsning* (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979:160–164).³⁸

I klassrummen har det erfarenhetspedagogiska ämnet ofta fått karaktären av tematiskt organiserat arbete.³⁹ Det var också den uppläggning jag själv utgick ifrån i mitt arbete på högstadiet och i lärarutbildningen.

I 1988 års kursplan för ämnet svenska i grundskolan (Skolöverstyrelsen 1988) framträder vad som kan betecknas som ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne. Arbetet med litteratur skulle hjälpa ”eleverna att upptäcka och utforska centrala mänskliga och samhällsliga värden” (18). Därför skulle ”skönlitteraturen dominera i undervisningen i svenska” (17). Sådana anspråk har fått utgå i 1994 års kursplan, den kursplan som var aktuell för de studerande i min studie (Utbildningsdepartementet 1994a). Här utgör språk och litteratur ”ämnets centrala innehåll” (48). Skillnaden i kursplaneskrivningarna illustrerar den kritik som mött det erfarenhetspedagogiska ämnet.

Svedner (1987, 2000) står inte ensam i sin kritik. Så menar till exempel Teleman i sin bok *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) att det erfarenhetspedagogiska svenskämnet tar på sig uppgifter som borde vara hela skolans. Ämnet blir, skriver Teleman, ett livskunskapsämne. ”Vindkantringen mot svenskan som färdighetsämne eller som livskunskapsämne” har hindrat en djupare diskussion om ”vad kunskap om modersmålet och dess litteratur är bra för” (31).⁴⁰

³⁸ I t.ex. Elmfeldt 1997, Lindberg 1995, Linnér 1984, Malmgren G. 1985a, Malmgren L.-G. 1997, Malmgren L.-G. & Nilsson 1993, Malmgren L.-G. & van de Ven 1990 presenteras forskningsprojekt kring elevers litteraturläsning. Se även Fry 1985, Molloy 2002, Pramling m.fl. 1993, Sarland 1991, Svensson 1989 samt Ulfgård 2002.

³⁹ Se t.ex. Bergöö m.fl., red. 1981, Bergöö, m.fl. 1997, Bommarco 1995, Bommarco m.fl. 1988, Malmgren L.-G. & Nilsson 1993, Malmgren L.-G. 1997 samt Nilsson 1997. För en kritisk diskussion av tematiskt organiserat arbete se Applebee 1996 samt Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b.

⁴⁰ För en vidare kritisk diskussion av det erfarenhetspedagogiska modersmålsämnet se t.ex. Frans Gregersens, Anne Mari Mais, Klaus P. Mortensens och Peter Kaspersens artiklar i Dalsgaard m.fl. 1998: *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*.

Teleman ser dock fördelar med ett erfarenhetspedagogiskt livskunskapsämne. Det kan sägas bygga på de fyra principer Teleman själv formulerat för skolans modersmålsundervisning:

1. Eleven själv utvecklar sitt språk.
2. Språkanvändning i allvar och sanning driver alltid på språkutvecklingen.
3. Språklig medvetenhet och kunskap samt formell träning av isolerade språkliga faktorer är viktiga redskap men måste alltid vara underordnade språkanvändandet som inlärningsmetod.
4. Ingen pedagogik är bra om den stjälper elevens språkliga självförtroende (24).

Trots det är Teleman i huvudsak skeptisk till ett erfarenhetspedagogiskt (livskunskaps)ämne och skriver i stället fram ”en lätt utopisk kombinationsmodell” (30), ett ämne som han kallar ”svenska som språk och litteratur” (27).⁴¹ Det ämnet ska definieras av ett eget specifikt innehåll, av systematisk kunskap om språk och litteratur. Eleverna ska, som i skolans alla ämnen, arbeta sig in i ämnets frågor via tidigare erfarenheter och arbetet ska ha starka inslag av samtal och skrivande. Det är alltså inte för språkutvecklingens skull som elever ska studera sitt modersmål: ”Språkutveckling sker via språkanvändning: till alldeles övervägande delen lär vi oss språket, att tala och lyssna, att skriva och läsa, genom att tala, lyssna, skriva och läsa” (33). I synen på elevers språkutveckling skiljer sig alltså Telemans språk- och litteraturämne inte från Pedagogiska gruppens erfarenhetspedagogiska ämne. Skillnaden gäller innehållet. Telemans språk- och litteraturämne ska i likhet med andra ämnen karaktäriseras av systematisk kunskap. Teleman konkretiserar bara ämnets språkliga del och här gäller det kunskap om grammatik, texttyper och i vid mening villkoren för språkbruk (33–38). Den viktigaste kunskapen om språk är dock inte grammatik och texttyper utan kunskap som rör ”de samhälleliga villkoren för språkanvändning, språkets sociologi och psykologi” (38).

Teleman diskuterar också komplikationerna i det ämne han skisserar. Där finns risker. Ämnet ska handla *om* språk och litteratur därför att

⁴¹ Teleman 1991 tar sin utgångspunkt i PG:s tre svenskämneskonceptioner när han i *Lära svenska* resonerar kring svenskämnet. Hans ämnen får beteckningarna ”svenska som språkträning”, ”svenska som språk och litteratur” och ”svenska som livskunskap”.

det är centrala mänskliga frågor. Arbetet ska ske *genom* språk och litteratur. Han betonar att barn och ungdomar som själva är i färd med att utveckla sin språkliga förmåga inte på något enkelt sätt har glädje av att uppmärksammas på språklig form: ”En del forskare har konkluderat att fokusering på språk som språk inte bör förekomma annat än mot bakgrunden av full produktivitet eller ’fluency’ som det heter. Endast om elevens produktivitet är hög, har hon kraft och motivation för att arbeta med korrekthet och flexibilitet i uttrycket” (37).

Telemans diskussioner om privat och offentligt språkbruk i *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets* (1979), om grammatik och grammatikens plats i svenskundervisningen i *Språkrätt* och *Grammatik på villavägar* (1987) och om språkutveckling, språkkunskap och undervisning i *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) har haft stor betydelse för min egen syn på undervisning i grundskola och lärarutbildning. Framför allt gäller det Telemans diskussion om villkoren för elevens språkutveckling och hans problematisering av en erfarenhetspedagogisk svenskämneskonception.

I Telemans resonemang kan svenskämnets kärna tolkas som människors förståelse av sig själva och samhället, det Pedagogiska gruppen kallar kunskap om jaget och omvärlden. Teleman gör dock skarpare avgränsningar; hans ämne gäller i första hand människors förståelse av sig själva som språkvarelser och de samhälleliga villkoren för språkbruk. För mig framstår dock ett språk- och litteraturämne för de tidigare skolåren som mer otydligt än PG:s erfarenhetspedagogiska ämne, vars otydlighet det är Teleman kritiserar. Ett ämne som det Teleman skisserar har vad jag vet inte prövats i konkret undervisning i Sverige.⁴²

Redan 1982 diskuterade Thavenius frågan om svenskämnets gränser och citatet nedan får utgöra en kommentar till Telemans kritik och till Svedners påstående att ämnesinnehållet i PG:s erfarenhetspedagogiska ämneskonception är ”i sig själv ointressant” (Svedner 1987:51). Thavenius skriver:

Jag menar att vi kan ta den kritik med ro som går ut på att ämnet blir ett allmänorienterande ämne eller ett samhällskunskapsämne. Det är lika insiktsfullt som om man förebrädde en tidningsartikel eller roman att den

⁴² Heath m.fl. 1991 prövar en ämneskonception av den karaktär Teleman skisserar. Här gäller det dock äldre ungdomar.

handlade om något. Svenskämnet är ett humanistiskt ämne och det *ska* handla om jaget och världen. Basta! Det ska inte vara någon sorts redskapsbod. Tvärtom bör vi göra ett program av invändningen. Redan nu förekommer det samverkan mellan svenska och so-ämnen. För framtiden skulle man kunna drömma om ett stort socialt-humanistiskt ämne på skolans alla stadier. Där skulle inte språk och litteratur ha en chans att bli innehållet i undervisningen, men däremot det som man bara kan få syn på *genom* språket och litteraturen (Thavenius 1982:48).

I Pedagogiska gruppens tidiga arbeten fanns förbindelser till tysk, dansk och engelsk kulturmaterialism och till anglosaxisk språksociologi.⁴³ Där emot fanns inga kontakter med den anglosaxiska modersmålsdebatt där olika försök att definiera ämne och undervisning diskuterades. En viktig milstolpe i den diskussionen var konferensen i Dartmouth 1966, *the Dartmouth International Seminar*. Under decennierna efter andra världskriget hade det blivit tydligt att de engelska och amerikanska utbildningssystemen – som övriga västerländska utbildningssystem – inte förmått överbrygga vare sig klass-, köns- eller etniska klyftor (Dixon 1967:XI).⁴⁴ I Dartmouth möttes lärare från framförallt England, Canada och USA för att diskutera modersmålsämnet ur det perspektivet. Frågan var ”What is English?”⁴⁵

Ur Dartmouthkonferensens diskussioner urskiljer den brittiske professorn i engelska John Dixon tre ämneskonceptioner – ett färdighetsämne, *skills*, ett ämne med fokus på kulturarv, *cultural heritage* och ett tredje ämne som sätter elevernas personliga utveckling i centrum, *personal*

⁴³ För referenser se t.ex. Brodow m.fl. 1976, Holmberg & Malmgren L.-G. 1979 och Thavenius 1981.

⁴⁴ Dixons rapport från konferensen *Growth through English* gavs ut 1967. 1975 kom en ny utgåva, *Growth through English set in the perspectives of the seventies*, nu med ett nyskrivet efterord av Dixon. Konferensrapporten blev, menar James Squire och James Britton i ett förord till 1975 års upplaga, den bok som haft störst inflytande över modersmålsundervisningen i engelsktalande länder. Peter Elbow 1990:110 som skrivit en rapport från en senare konferens om modersmålsämnet, *the English Coalition Conference* i Wye 1987, menar att konferensens ”personal growth-ämne” dock inte fick några praktiska konsekvenser. Undervisningen i skolorna fortsatte som tidigare. Bethan Marshall 2000:43 menar tvärtom att Dixons personal growth-modell inspirerade många lärare att pröva nya vägar i modersmålsundervisningen.

⁴⁵ I konferensen deltog bland andra Mary K. Healy och James Britton. Båda blev viktiga för processkrivningsrörelsen i Sverige. Se till exempel Björk & Blomstrand 1994 och Mårtensson & Sjöqvist 1995.

growth (Dixon 1967:1f.).⁴⁶ Dixons och konferensens kritik av de två första ämnena, färdighetsämnet och det litterära kulturarvsämnet, riktade sig framför allt mot vad Pedagogiska gruppen ungefär samtidigt diskuterar som *isolering*. Färdighetsämnet beskrivs som alltför ensidigt inriktat mot elevernas färdigheter i läsning och skrivning frikopplade från elevernas liv och erfarenheter och från innehållet i skolarbetet. Det litterära kulturarvsämnet ifrågasätts framför allt för sitt förgivettagna kulturbegrepp.

Människan använder språk i första hand till att dela erfarenheter med andra hävdade Dartmouthkonferensens lärare och forskare. Mot det man beskrev som en förenklad syn på basfärdigheter ställdes en språk- och ämnessyn där *modersmålsämnet* skrevs fram som *den plats där erfarenheter, språk och samhälle möts*, ”English as the meeting point of experience, language, and society” (85).⁴⁷ Här diskuterades den fråga om ämnets innehåll och karaktär som jag tidigare belyst med PG:s respektive Telemans olika hållningar. Konferensens ” eget ” modersmålsämne, personal growth-ämnet, tangerar andra ämnen och det bör det göra, skriver Dixon. Det blir visserligen svårare och mer diffust för läraren att arbeta i ett sådant gränsland. Men detta gränsland mellan vad som betraktas som modersmålsämnets domäner å ena sidan och historia, politik, sociologi, psykologi osv. å den andra är den värld eleverna lever i.

Dartmouthkonferensen arbetade också med ett vidgat litteraturbegrepp som ligger nära PG:s. Här öppnades för ett sätt att se på elevernas egna texter som något lärare och elever ska arbeta med för att förstå något, inte primärt för att arbeta med formfrågor. Dartmouthkonferensen beskrev språkanvändning som kommunikation, ”communication and self-expression” (Dixon 1975:133). Skolarbetet ska inte bara handla om språket självt och om litteraturen utan framför allt om elevernas direkta erfarenheter och om de indirekta erfarenheter de kan få via litteratur – och andra medier. Ur sådana rörelser mellan det personligt och det indirekt erfarna, mellan konkret och abstrakt, mellan närhet och distans, mellan den lilla och den stora historien har mycket av vårt veten-

⁴⁶ Dixon 1967:1 talar om “models or images of English”.

⁴⁷ Tidpunkten för Dartmouthkonferensen sammanföll med den första ”Back to basics”-rörelsen i USA. Se Dixon 1967:XII. Även i Sverige diskuterade man på 1970-talet i termer av basfärdigheter; läsa, skriva och räkna beskrevs som skolans centrala uppgift. Se t.ex. Skolöverstyrelsen 1976: *Basfärdigheter i svenska* samt Andersson 1986, Säljö 1997 och Dahl 1999.

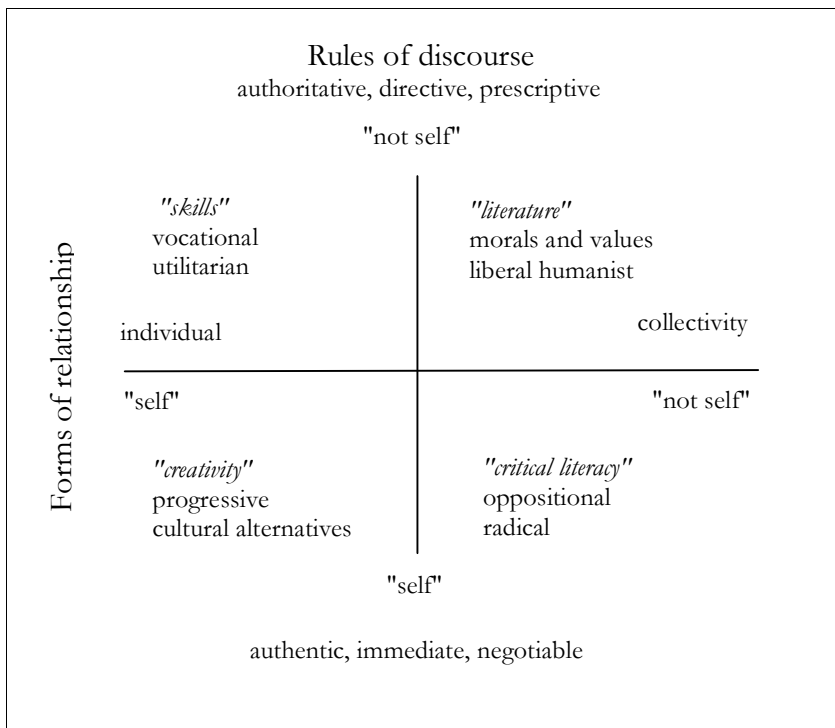
skapliga vetande vuxit. Det gäller språk såväl som moral, politik eller samhälle och det gäller det dagliga arbetet i skolan. Ett sådant ämne förutsätter ett expressivt språk som ger utrymme för elever att tolka sina *jag* och att arbeta mot ett *vi* i en större gemenskap, skriver Squire och Britton (1975:XVI). Det är i ett sådant modersmålsämne eleverna kan beskriva och förstå sig själva och den värld de lever i.

Men frågor om språk och erfarenheter var föga utforskade. Det fanns vid 1960-talets mitt, skriver Dixon, ingen forskning kring undervisning och språkutveckling. Inte heller fanns vare sig lärarutbildning eller fortbildning baserad på klassrumsforskning och forskning om barns och ungdomars uppväxtvillkor.⁴⁸

I början av 1990-talet kritiseras Dartmouthkonferensens personal growth-ämne för en alltför liberal hållning (Griffith 1992:9f.).⁴⁹ I ”Literacy, Politics and the Teaching of English” analyserar bland andra den brittiske utbildningssociologen Stephen J. Ball modersmålsämnesdebatten i Storbritannien från 1960-talet och framåt (Ball m.fl. 1990). Modellen på nästa sida, ”four forms of English”, utgjorde underlag för en vidgad diskussion av konferensens ämneskonceptioner (75):

⁴⁸ Dixon skriver i sitt efterord 1975 att vissa frågor hamnat utanför dagordningen 1966. Det hade framför allt med bristen på vetenskapliga teorier att göra. Men redan 1975 var läget ett annat. Dixon pekar till exempel på värdet av James Brittons forskning om elevers skrivande och skrivutveckling.

⁴⁹ På en uppföljande konferens i Wye 1987 stod frågor om ett demokratiskt modersmålsämne och vikten av teoriuppbyggnad för engelskämnet i fokus. Se Elbow 1990.



Figur 1: Balls modersmålsämneskonceptioner (Ball 1987:30–31)

Ball talar, i likhet med Thavenius, om modersmålsämnets historia som kamp (Ball m.fl. 1990:47). Hans modell avser att beskriva olika modersmålsämneskonceptioners anspråk vad gäller social reproduktion av skriftspråklighet och därmed föra in en explicit politisk dimension i debatten.⁵⁰ Modellens vertikala axel beskriver de olika konceptionernas förhållande till fastlagda traditioner (statliga normer för undervisningen, ett standardspråk eller en litterär kanon) respektive elevernas möjligheter till förhandling kring vad som kan betraktas som centrala frågor och värden. Den horisontella axeln beskriver modersmålsämnesdebattens fokus på elevernas personliga och individuella respektive mer sociala och ifrågasättande utveckling.

⁵⁰ Modellen bygger på Balls diskussion av olika modersmålsämneskonceptioner i Ball 1987. Här finns också den fyrfältsmodell Ball, Kenny & Gardiner 1990 arbetar med. Jag talar därför om Balls modell och Balls konceptioner.

Med hjälp av modellen identifierar Ball fyra modersmålsämneskonceptioner: ett färdighetsämne, *English as skills*, ett kulturarvsämne, *English as the great literary tradition*, ett personlighetsutvecklande ämne, *progressive English* och ett socialt, kritiskt ämne, *English as critical literacy* (Ball 1987, Ball m.fl. 1990).⁵¹ Personal growth-ämnet diskuteras och kritiserar som ”progressive English”. Den forskning som i Dartmouthkonferensens kölvatten på 1970-talet utvecklades i USA, och som fick starka band till processkrivningsrörelsen, följde (minst) två tydliga spår. Ett spår gällde elevernas expressiva skrivande, det vill säga barns och ungdomars möjligheter till personligt erfarenhetsanknutet skrivande (Britton et al. 1975, 1992).⁵² Ett annat spår gällde skrivande som redskap för tänkande och lärande.⁵³

Det var alltså inom ramen för personal growth-konceptionen som skrivprocessrörelsens forsknings- och undervisningstraditioner växte fram (Dixon 1975) och det var via processkrivningsrörelsen som den anglosaxiska diskussionen nådde Skandinavien.⁵⁴ Här finns rötterna till det jag på 1990-talet mötte hos min kollega Ingegärd Sandström Madsén som hade tagit starka intryck av processkrivningsrörelsens båda spår (SOU 1989:114, Sandström Madsén 1996).⁵⁵ Det är en syn på skrivande som jag längre fram diskuterar i anslutning till forskare som Dysthe och Hoel.⁵⁶

Här ser jag också en förklaring till att Pedagogiska gruppens möte med processkrivningsrörelsen med dess ursprung i personal growth-ämnet blev ett möte med förhinder.

⁵¹ För en diskussion av begreppet critical literacy se Persson M. 2000a.

⁵² Britton m.fl. *The development of writing abilities* utkom första gången 1975 och har därefter tryckts i flera utgåvor. Jag använder här en utgåva från 1992.

⁵³ Det expressiva skrivandet tog sig efter hand former som kritiserades för att vara alltför privata. Se Evensen 1997.

⁵⁴ Se till exempel Arkhammar 1988, Asarnej 1991, Björk & Blomstrand 1994 och Sandström Madsén 1996.

⁵⁵ Sandström Madsén använder uttrycket ”skriva för att lära” som synonym för det anglosaxiska uttrycket ”writing across the curriculum”.

⁵⁶ Den starka betoningen av vikten av ett expressivt språk(bruk) kritiserar senare i den norska SKRIVE-PUFF-miljön. Se Evensen m.fl. 1991.

Ett flerstämmigt klassrum

Pedagogiska gruppen arbetade i en uttalat politisk tradition och med en ämneskonception som hade karaktären av det Ball kallar *critical literacy*. Det är dock först i och med mötet med Ball i nätverket IMEN som en anglosaxisk ämnesdiskussion får fäste i gruppens arbete.⁵⁷

I mitt eget arbete mötte jag den anglosaxiska modersmålsdidaktiska diskussionen via de norska forskarna och lärarna Hoel (1993, 1995), Dysthe (1993, 1995, 1995/1996) och Smidt (1989) samt i projektet SKRIVE-PUFF (Evensen m.fl. 1991).⁵⁸ Dysthes avhandling *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (1993) rör två pedagogiskt svårhanterliga områden, *skrivande och interaktion i en undervisning inriktad på social och historisk förståelse*.⁵⁹ Jag läste och läser den som en diskussion kring ett erfarenhetspedagogiskt arbete.⁶⁰ Teoretiskt bygger Dysthe på Vygotskys tankar om lärande som en både kognitiv och social process. Språk och tankar ses som ömsesidigt avhängiga av varandra. Språk uttrycker inte färdiga tankar. "En tanke der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres" (Evensen 1991:7).⁶¹

Dialog och flerstämmighet är viktiga begrepp i Dysthes arbeten. Det finns dock en risk, skriver Dysthe (1995: 210–211), att dialogbegreppet används för oprecist. För lärare handlar det om att förstå vad det kan innebära att förståelse är aktiv och social, att "vi" söker mening tillsammans och att "j]eg hører meg selv gjennom andre", genom de andras röster. Det handlar om lärares förmåga att utforma arbetet så att det stärker elevernas syn på sig själva och varandra som tänkande och kunskapssökande människor, så att de utvecklar intellektuell självtillit. Många elever förblir tysta i skolan och det elever säger har låg status som

⁵⁷ I G. Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* 1992 bildar bland annat Balls ämneskonceptioner utgångspunkt för analysen av arbetet i fyra gymnasieklasser.

⁵⁸ Se Evensen m.fl. 1991 och Evensen 1997:158. Projektet SKRIVE-PUFF:s medlemmar har till exempel haft nära kontakt med det amerikanska National Writing Project, en paraplyorganisation för processororienterad skrivpedagogik.

⁵⁹ Dysthe gav 1995 ut en bearbetad version av sin avhandling, *Det flerstämmige klasserummet. Skrivning og samtale for å lære*, i svensk översättning *Det flerstämmiga klasserummet. Att skriva och samtala för att lära* 1996.

⁶⁰ Undervisningen i de tre gymnasieklasser Dysthe följt gäller ämnena historia och samhällskunskap.

⁶¹ Se även Adelman 2002.

”kunskap”. Det är, skriver Dysthe, lärares sätt att arbeta med det eleverna säger och skriver som får eleverna att ta sig själva och varandra på allvar.

En drivande kraft i läroprocesserna är vad Dysthe kallar *skillnaden mellan röster* och *konfrontationen mellan röster* (Dysthe 1993:318f., 1995:211f.). Lärares arbete består i att metodiskt gestalta flerstämmighet så att konflikterna mellan olika röster tematiseras och blir föremål för elevernas reflektion. Dysthe talar om elevernas röster och ”stemmer ’utenfra’ og fra andre tider”, skriftliga och muntliga, läroböcker, brev, tal, artiklar, medietexter eller skönlitteratur (1995:213). Lärares arbete gäller framför allt att få igång och stödja elevernas läroprocesser via *perspektivmöten* och *perspektivbyten*, viktiga begrepp även i Pedagogiska gruppens arbeten; Holmberg och L.-G. Malmgren (1979:74) talar om ett sätt att arbeta där elever får möjlighet att “omformulera kunskap från fakta till mänsklig erfarenhet, att inte ensidigt se allting ur ett eget perspektiv, att skilja på huvudorsak och bisak, att se sammanhang mellan delen och helheten, att se verkligheten som föränderlig och problematisk”. Så uppfattar jag också kärnan i vad Dysthe kallar ett dialogiskt klassrum. Även om Dysthes flerstämmiga klassrum kan sägas veta mot ett personal growth-ämne finns här dimensioner av det som förenar PG:s erfarenhetspedagogiska ämne, Balls critical literacy-ämne och den socialkonstruktivistiska syn på lärande vi tidigare mött hos Dahlberg m.fl. (1999/2001).

Dysthe betonar lärarens uppgift att bygga stödstrukturer för elevernas läroprocesser.⁶² Styrkan i perspektivbyten, till exempel i form av muntliga eller skriftliga rollspel, ligger i att abstrakta teman kan personifieras och att rollspelen erbjuder möjligheter till identifikation. På samma sätt som PG beskrev dramaarbetets möjligheter som ett socialt, tryggt och lekfullt sätt att ”bearbeta och utvidga sin erfarenhet av verkligheten” (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:301), talar Dysthe om rollspelen som trygga och accepterade ställen att vara duktiga, ”være akademisk”, på (Dysthe 1995:217).⁶³ Likaså styrks tematiska sammanhang och för-

⁶² Dysthe använder begreppet “stillasbygging”, efter engelskans scaffolding. Se Dysthe 1993:334f. och 1995:191.

⁶³ Dysthe beskriver t.ex. hur “plugg” eller intellektuell framtoning inte accepterades av dominerande elever i den lågstatusklass hon följde i sin studie. Här blev därför exempelvis rollspel viktiga redskap för decentrering och reflektion. Högstatus-

bindelser av samspelet mellan skriftlighet och muntlighet och av att det individuella vävs samman med det sociala. Det ger eleverna plats på scenen, möjlighet att synas och bli sedda och möjlighet att – med lärarens hjälp – ta kommandot över sitt eget lärande. Så uppfattar jag de bärande slutsatserna i Dysthes studie.⁶⁴

Kontinuerligt, informellt skrivande som inte betygsattes visade sig i Dysthes studie utgöra *den tryggaste arenan för byggandet av elevernas intellektuella sjähittillit*. Lärarens hållning är det som starkast påverkar elevernas hållning, att hon letar efter tankar och idéer i det de säger och skriver.⁶⁵ Med det synsättet betyder till exempel *respons* inte huvudsakligen beröm utan *utmaningar, nya perspektiv, hjälp att se mönster* eller förstå ett begrepp. Dysthe menar sig ha sett att höga förväntningar från lärarens sida (och så småningom även från medelevernas) kopplade till starka stödstrukturer, som stöttar eleverna i alla faser av ett arbete och så att alla elever får möjlighet att genomföra allt, är avgörande för deras lärande.⁶⁶

Men, framhåller Dysthe, *ofta saknades* i de arbeten hon följde *en sista fas där den enskilda eleven både sammanfattade och reflekterade över vad hon lärt*. Det verkar vara den allra svåraste uppgiften för läraren i ett dialogiskt klassrum.

Mycket av det här har lärare hört om förut, sett förut och kanske försökt göra. Men Dysthe skärper med sin systematiska diskussion den didaktiska frågan *hur* utifrån de teoretiska grundvalar hon konstruerat i sin avhandling: att kunskap skapas genom språket, i dialog och relationer och att den skapas av eleverna själva förutsatt att de tycker att det hela är meningsfullt. Dysthe uppehåller sig mycket konkret vid lärararbetets möjligheter: att det spelar roll hur lärare tänker om elever, om lärande, om det som är innehållet i skolarbetet, om meningen med det *och* om hur man kan göra rent konkret, för stunden och på lång sikt.

elever såg snabbare fördelen med att gå i dialog med varandra. Problemen dem emellan var, visar Dysthes studie, obalansen mellan talföra respektive tysta elever.

⁶⁴ Se även Cochran-Smith 1984:22.

⁶⁵ Jämför Smidt 1996b.

⁶⁶ I lågstatusklassen i Dysthes studie 1993 läste och kommenterade t.ex. läraren allt eleverna skrev. I mellanstatusklassen kunde eleverna mycket snabbare själva ta över ansvaret. De insåg snabbare värdet i att skriva. I högstatusklassen utgick läraren från att alla ”tillhörde eliten”, men missade då vissa elever som alltså inte fick hjälp med nödvändiga stödstrukturer.

Med risk för att hårda Dysthes slutsatser vill jag peka på den betydelse Dysthe tillmäter arbetsformerna i skolan när hon diskuterar möjligheterna att över tid förändra skolans kultur. Hennes gymnasie studie visar hur elevernas motstånd mot olika ”arbetsformer og diskurspraksis” kunde överbryggas då eleverna fått möjlighet att vänja sig vid ett sätt att arbeta under en längre tid (1995:196). Det här är, menar Dysthe, en viktig insikt om man genom skoltiden konsekvent vill bygga på några centrala pedagogiska principer.

Min och mina kollegors tolkning av Dysthes arbeten har haft stor betydelse för gestaltningen av arbetet i den studerandegrupp som behandlas i min studie, vilket blir tydligt i beskrivningen av lärarnas projekt i kapitel 5.

Det erfarenhetspedagogiska svenskämnet och det dialogiska klassrummet

Det Dysthe talar om som centrala pedagogiska principer formulerar svenskämnesdidaktikerna Karin Jönsson och Jan Nilsson som en ”pedagogisk plattform” för arbetet med elever på grundskolans låg- respektive mellanstadium (Bergöö m.fl. 1997:42f).⁶⁷ I tillämpliga delar ligger den också till grund för mitt eget arbete i lärarutbildningen. Plattformen bärs upp av ett antal principer:

- 1 Undervisningen utgår från och knyter an till elevernas direkta och indirekta *erfarenheter*.
- 2 Olika färdigheter integreras i arbetet och utvecklas i *funktionella sammanhang*.
- 3 Arbetet organiseras *tematiskt*, vilket oftast också innebär *integration* framför allt mellan ämnena svenska, orienteringsämnen, bild och musik.
- 4 *Skönlitteratur* är en viktig kunskapskälla.
- 5 Arbetet sker i stor utsträckning *oberoende av traditionella läromedel*.
- 6 Eleverna *skriver mycket*, i olika genrer och i olika situationer. Ett mål för undervisningen är att eleverna ska uppfatta sig själva som skriftspråkliga och se skrivandet som redskap för tänkande och kommunikation.

⁶⁷ Jönssons & Nilssons pedagogiska plattform bygger på de pedagogiska principer Malmgren L.-G. & Nilsson beskriver i *Litteraturläsning som lek och allvar* 1993:36f.

7 *Andra språkliga uttrycksformer*, till exempel bild och drama, utgör naturliga och ofta förekommande uttrycksformer.

8 Arbetet ska vara inriktat mot *förståelse*:

De grundläggande frågor som läraren måste ställa sig är: Vad är det jag vill att eleverna ska förstå? Med vilka begrepp och relationer kan jag beskriva innehållet och hur kan de bli elevernas redskap för att förstå? I ett begreppsutvecklande arbete måste barnen aktivt få pröva olika aspekter och på det viset skaffa sig konkret erfarenhet. Men det får inte stanna vid det. Barnen måste få hjälp att reflektera kring sina erfarenheter och analysera sina upptäckter. [...] (45).

En sista princip för arbetet är att

9 elevernas inflytande över innehåll och arbetsformer ska ske under så *demokratiska villkor* som möjligt.

I *Det flerstämmige klasserommet* (1995:196) diskuterar Dysthe Pedagogiska gruppens arbete. Hon kommenterar bland annat "Valet på Isis" (Malmgren L.-G. m.fl. 1992), en studie av två års tematiskt arbete i en mellanstadieklass som bygger på principerna ovan.⁶⁸ Dysthe beskriver undervisningen i mellanstadieklassen som starkt erfarenhetsbaserad och präglad av dialogiska och demokratiska arbetsformer. Hon jämför också sin egen studie med PG:s arbeten och ser stora likheter. Hon beskriver arbetet i mellanstadieklassen som en dialog mellan olika röster – mellan texter och elever, mellan lärare och elever och mellan elever och elever. Här realiseras ett i hennes mening flerstämmigt klassrum.

L.-G. Malmgrens och Nilssons arbete kring "Valet på Isis" liksom PG:s övriga undervisningsprojekt kan med Dysthes ord sägas bygga på synen att förståelse är aktiv och social, att flerstämmighet innebär skillnad mellan röster och konfrontation dem emellan. Malmgren och Nilsson för in röster utifrån och från andra tider, inte minst via skönlitteratur. De funderar över hur uppgifter och frågor kan bli öppna och autentiska och de strävar efter att försätta eleverna i situationer där deras kommunikation präglas av uppföljning och positiv bedömning. Samtal och skrivande har en central plats i arbetet och elevernas texter följs upp

⁶⁸ Dysthes diskussion bygger på Malmgren L.-G. m.fl. 1992 som är en tidig version av Malmgren L.-G. & Nilsson 1993.

och värdesätts via sättet de hanteras på. Interaktionen mellan skrivande, läsning, bildarbete och samtal utgör en överordnande princip för arbetet med att göra det möjligt för eleverna att använda skolarbetet för att utveckla historisk och social förståelse – och att i det arbetet utnyttja och utveckla sina språkliga redskap.

I de egna analyserna av arbetet i mellanstadieklassen fokuserar L.-G. Malmgren och Nilsson (1993) litteraturläsning och interaktion i klassrummet. I analyserna av arbetet i tre gymnasieklasser går Dysthe i ett avseende längre än Malmgren och Nilsson, nämligen i diskussionen av hur skrivande kan kopplas till samtal. Dysthes teoribygge kring skrivande som kommunikation och tänkande och den didaktiska fantasi hon och lärarna i hennes studie utvecklar i den konkreta gestaltningen av ett dialogiskt skrivande kompletterar PG:s fokus på litteraturanvändning med en begreppsapparat som gör skrivande och samtal i skolarbetet mera åtkomligt för diskussion och analys – och därmed möjligen för utveckling.⁶⁹ Malmgren och Nilsson *gör* mycket av det Dysthe beskriver i sitt arbete, men Dysthes begreppsapparat hjälper läsaren att se det tydligare.

Det är inte helt rättvisande att diskutera Dysthes arbete ur ett modersmålsämnesperspektiv; hennes studier gäller som jag tidigare påpekat undervisning i samhällskunskap och historia. Dysthes diskussioner har dock mycket att tillföra en diskussion om modersmålsämnet. Jag har karakteriserat PG:s svenskämne med dess starka sociala och politiska kontext som ett critical literacy-ämne. Dysthe diskuterar alltså inte modersmålsämnet men hennes hållning hör möjligen snarast hemma i fältet progressive English (med dess rötter i Dartmouthkonferensens personal growth-ämne) i Balls modell, vilket kan förklara en del av skillnaderna mellan Dysthes och PG:s sätt att diskutera undervisning. En rad av de undervisningsexempel Dysthe lyfter fram har dock drag av en kritiskt ifrågasättande ämneskonception.

Styrkan i Pedagogiska gruppens arbeten är den centrala betydelse man tillmäter *innehållet* i läroprocesserna. En pedagogisk plattform som den PG formulerar ger däremot inga enkla konkreta handlingsanvisningar. I den meningen är Dysthe mera handfast. Och hon pekar själv på riskerna med detta. Det kan gå mekanik i de autentiska frågorna, i upp-

⁶⁹ I PG förs dock utförliga principiella resonemang om skrivandets roll i elevernas läroprocesser. Se t.ex. Thavenius 1982:36f. och Malmgren, L.-G. 1982:34f.

följningen och den positiva bedömningen av elevsvaren, i rollspelen, i loggskrivandet och i samspelet mellan samtal och skrivande. Risken är att läraren blir så upptagen av arbetets yttre former att frågor om vad eleverna faktiskt lär sig hamnar i bakgrunden. Läraren riskerar att hamna i *procedurengagemang* (1995:118).⁷⁰

I mitt eget arbete är det framför allt på tre områden Dysthes arbeten öppnat för nya synvinklar. Det gäller diskussionen om frihet, styrning och kontroll, det vill säga *arbetsformernas demokratiska potential*. Det gäller utnyttjandet och utvecklingen av skrivandet och *kopplingen mellan samtal och skrivande* i elevernas läroprocesser. Och det gäller sambandet mellan dessa två områden, *lärandets dialogiska karaktär*. Dysthe visar konkret skrivandets kraft som redskap för elevernas möjligheter att styra och kontrollera sitt lärande.

Ett sådant ansvar för eget lärande innebär att de som ska lära sig något går i aktiv dialog med ämnet och samtidigt möter andras förståelse i samtal. Den förståelse eleverna går in i arbetet med kan bara bekräftas eller förändras i öppna undervisningssamtal och det dialogiska klassrummet har sina faror. Allt lärande innebär en *kamp* mellan olika verbala och ideologiska synpunkter, riktningar och värden. Det finns inga garantier för att elevernas eventuella fördomar inte förstärks. Men skolans (och samhällets) enda möjliga väg är ändå menar Dysthe att ge elever möjlighet att undersöka konsekvenserna av olika val. I den meningen är ett ideologiskt klassrum, som Dysthe ser det, nödvändigt för lärande och tänkande men också som en modell för hur man fungerar i en demokrati, och här ligger hon nära ett critical literacy-ämne. Hennes resonemang kan sägas kretsa kring de principer i PG:s pedagogiska plattform som säger att arbetet i skolan ska vara inriktat mot förståelse och att det ska ske under så demokratiska former som möjligt. Enligt min mening stärker hon det teoretiska bygget för ett sådant arbetssätt och konkretiserar problem och möjligheter i det. Hon formulerar något PG beskriver i sina arbeten men inte lika tydligt diskuterar. Det gäller frågan hur elevers lärande och ansvar rent konkret ”stöttas” fram via ett systematiskt och noggrant utnyttjande av samtal och skrivande, det vill säga hur eleverna

⁷⁰ Se Göransson 2004 för en diskussion om “metoders” potential och risker.

får möjlighet att gå från observatörens plats i klassrummet till deltagarens.

Ett processororienterat synsätt som Dysthes eller Pedagogiska gruppens lägger stor vikt vid läroprocessernas sociala ramar. Ett erfarenhetspedagogiskt och processororienterat arbete handlar om subjektiv förankring, om att elever och studenter får möjlighet att hitta personliga, subjektiva kopplingar till det som är innehållet i skolarbetet och möjligheter att göra nya erfarenheter, så att deras kunskaper kan förändras, byggas på och rekonstrueras.⁷¹ Ytterst handlar det, menar jag, om vad Smidt (1989:237) beskriver som drivkraften i ”virkelig erfaringspedagogikk”, *glädjen* att känna att det man gör är meningsfullt och det *hopp* som ligger i att känna att man befinner sig i utveckling. Han talar om betydelsen av att elever får känna att de *bemästrar* lärosituationen, intellektuellt, språkligt och socialt. Erfarenhetspedagogikens utmaning till lärare är därför, skriver Smidt, ”å bygge opp situasjoner som gir elevene erfaringer med å skape noe meningsfylt sammen med andre” (ibid.).⁷²

Smidts resonemang satte ord på mina egna strävanden och har betytt mycket för mitt sätt att tänka kring lärarutbildning. Jag ser begreppen glädje, hopp och bemästrande som viktiga analyskategorier, av samma karaktär som exempelvis PG:s begrepp erfarenhetspedagogik, formalisering och funktionalisering. Det är också begrepp som varit viktiga i PG:s arbete: ”det finns en oerhörd glädje i det meningsfulla arbetet” (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:36).

Språkförmåga & medborgarskap

Den fråga som dominerat i de diskussioner jag som lärarutbildare från 1980-talets början och framåt haft med verksamma och blivande förskollärare och lärare är hur man kan arbeta med *läsning och skrivning* i skolan.⁷³

⁷¹ PG talar inte explicit om processororientering. Erfarenhetspedagogiskt skolarbete beskrivs däremot som processororienterat. Se till exempel Holmberg & Malmgren L.-G. 1979 och Malmgren L.-G. & Nilsson 1993. Jfr Dysthe 1996:215 och Smidt 1989:231f.

⁷² Jämför Smidts diskussion om relevans i skolarbetet i Evensen m.fl. 1991:20.

⁷³ Fortsättningsvis använder jag lärare som beteckning för såväl förskollärare som andra lärare. Om jag särskilt vill ange vilken åldersgrupp lärarna arbetar med skriver jag förskollärare, grundskollärare, låg-, mellan- eller högstadielärare.

Framför allt har det handlat om åren kring skolstarten. Ofta har det gällt hur man kan arbeta för att förebygga att elever får läs- och skrivsvårigheter eller hur man kan arbeta med elever som fått svårigheter.⁷⁴ Lärare efterfrågar metoder eller problemlösningstekniker.

Om jag på samma sätt frågar mig vad som dominerat i diskussionen inom svenskämnesgruppen vid den högskola där jag arbetar är det snarare vilka *kunskaper om språk och litteratur* blivande lärare bör ha. Genom åren äger dock den tyngdpunktsförskjutning Svedner (2000) talar om rum, en förskjutning från inomlitterär – och inomspråklig – kunskap till en omvärlds- och socialisationsorienterad kunskap.

Under mina första tio år som lärare i grundskolan växte ungdomslitteraturen som genre sig stark och utbudet breddades både kvantitativt och kvalitativt. Det blev också för första gången möjligt att läsa barn- och ungdomslitteratur vid universitetet. Åren kring 1970 kan beskrivas som barnlitteraturens definitiva inbrytning i svensklärarytbildningen. I min egen utbildning på 1960-talet saknades barn- och ungdomslitteratur helt, liksom de perspektiv som efterhand växte sig starka i barn- och ungdomslitteraturkurser vid universitet och högskolor, exempelvis litteratursociologi och senare receptions- och litteraturpedagogiska frågor. Här introducerades också populärkulturella genrer som jag inte mött i mina universitetsstudier. Under 1970-talet kunde jag fylla i luckor i min första utbildning med kurser i barn- och ungdomslitteratur.

Däremot hade jag när jag kom till lärarutbildningen ingen utbildning i barn- och ungdomars språkutveckling.⁷⁵ Men tiden var mogen att introducera det här området i lärarutbildningarna. Barns och ungdomars läsning och barns och ungdomars språkutveckling blev också alltmer omfattande inslag i de svenskkurser jag efterhand fick ansvar för.

Pedagogen Inger Andersson (1986), som studerat läs- och skrivundervisning i folkskola, enhetsskola och grundskola mellan åren 1842 och 1982, talar om övergången till 1970-talet som ett vetenskapligt paradigmskifte på det här området. Den förhärskande undervisningsteknologin och de självinstruerande programmen ifrågasattes. Teorier om språkut-

⁷⁴ Det vanliga är att lärare och andra talar om elever *med* läs- och skrivsvårigheter eller elever som *har* svårigheter. Min uppfattning är att man hellre bör tala om elever som *får* svårigheter. Se SOU 1997:108.

⁷⁵ Jfr Andersson 1986:207f.

veckling och språk som kommunikation diskuterades allt mer. En bok som lyfte fram just sådana områden och som fick stor betydelse för mig var *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter* (Dahl 1982).⁷⁶ Som framgår av bokens titel skulle de olika bidragen läsas som inlägg i debatten om svenskämnet. För mig bekräftade den ett sätt att se på svenskundervisning som jag kände mig förtrogen med efter åren som högstadielärare och medlem i Pedagogiska gruppen. Den innehöll också ett antal artiklar som berörde yngre barns skriftspråksutveckling. I *Svar på tal* mötte jag en rad författare som skrev kring områden som jag uppfattade som centrala för blivande lärare för yngre barn under rubriker som "Språket, skolan och levande livet" (Teleman), "När behöver vi grammatiken?" (Linell), "Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige" (Söderbergh), "Sagor och myter i den första läs- och skrivinläringen" (Fast & Palme), "De många språken" (Qvarsell) och "Det nödvändiga samtalet" (Ågren).

Mötet med barnspråksforskaren Ragnhild Söderbergh i *Svar på tal* ledde till att hennes bok *Barnets tidiga språkutveckling* (1979, 1988) blev kurslitteratur i våra utbildningar. Tillsammans med *Språk, litteratur och projektundervisning* (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979) och *Språkrätt. Om skolans språknormer och sambällets* (Teleman 1979) utgjorde Söderberghs bok och artiklarna i *Svar på tal* en första stomme i de svenskkurser i lärarutbildningen som jag fick ansvar för.

Under 1990-talet kom så efterhand en rad böcker som dels behandlade de teoretiska grundvalarna för barns skriftspråksutveckling, dels diskuterade konsekvenserna för undervisningen i förskola och skola.⁷⁷

Elever, skola och skriftspråk

Språk och språklig förmåga kopplas i 1994 års läroplan till elevernas möjligheter till personlig, intellektuell och social framgång – och till medborgerlig delaktighet:

⁷⁶ Jag talar fortsättningsvis om boken som *Svar på tal*.

⁷⁷ På våra kurslistor hamnade efterhand också böcker som Allard & Sundblad *När vi läser och skriver* 1986, Dahlgren m.fl. *Barn upptäcker skriftspråket* 1993, 1999, Björk & Liberg *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* 1996, Pramling Samuelsson & Mårdsjö *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande* 1997 samt Sandqvists & Telemans antologi *Språkutveckling under skoltiden* 1989.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Utbildningsdepartementet 1994b:5).

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet [...] Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet (Utbildningsdepartementet 1994a:47).⁷⁸

Det första citatet är hämtat från inledningskapitlet till 1994 års läroplan för grundskolan, det som brukar kallas värdegrunden. Det andra citatet återfinns i inledningen till kursplanen i svenska.

En kärna i föreställningen om svenskämnets värde är som i det ovan citerade kursplaneutdraget föreställningen om språket, det vill säga oftast skriftspråket, som kungsvägen till personlig och samhällelig utveckling. Den föreställningen har också länge varit föremål för diskussion och kritik.⁷⁹ Det har gällt bristen på samhälleliga perspektiv på frågan om skriftspråkighet, framför allt avsaknaden av makt-, klass-, genus- och etnicitetsperspektiv.

Att elevers möjligheter till språk- och kunskapsutveckling i skolan har med deras sociala bakgrund att göra är väl dokumenterat (Arnman & Jönsson 1985, Larsson 1982, Teleman 1979). Einarsson och Hultman (1984) visade i en omfattande studie hur skolans genuskultur missgynnar flickor. Skolans såväl köns- som klassmässiga segregation bekräftas två decennier senare av Einarsson (2004), som hävdar att det är ”sex till sju gånger större sannolikhet att ett barn till akademiskt utbildade föräldrar kommer att skaffa sig högre utbildning än att ett barn till lågutbildade

⁷⁸ När inget annat anges använder jag de styrdokument som var aktuella vid tidpunkten för min studie.

⁷⁹ Frågor som rör skriftspråkskompetens, demokrati och medborgarskap behandlas av t.ex. Ambjörnsson 1984, Andersson m.fl. 1999, Aronowitz & Giroux 1991, Cummins 1996, Elwert 2001, Evensen m.fl. 1991, Heath 1983, Kress 1995, Malmgren, G. 1992, Mral 1996, Molloy 1990, 1996, Pattison 1982, Rockhill 1987, SOU 1997:108, Street 1984, Stubbs 1976, Säljö 1997, Teleman 1979, 1982, 1991 samt Thavenius 1991, 1995, 1999c.

föräldrar kommer att göra det” (300).⁸⁰ Einarsson betonar också att kön är en starkare segregationsfaktor än klass.⁸¹

Hur kan man då som lärare eller lärarutbildare förstå sambandet mellan barns erfarenheter av skriftspråk och det som möter dem i skolans undervisning? Den amerikanska kultursociologen Kathleen Rockhill diskuterar i en artikel med titeln ”Gender, language and the politics of literacy” (1987) hur ”ojämlikhet konstrueras och återskapas i vardagslivets maktrelationer”. Rockhills individbegrepp är starkt kopplat till gemenskapen med andra och här ser jag stora likheter med PG:s hållning och med forskare som Dysthe, Einarsson och Hultman och Teleman. Frågor om människors skriftspråkskompetens kan inte isoleras från frågor om vilka liv de lever och deras plats i samhället. Att kunna läsa och skriva leder inte på något enkelt sätt till ett jämlikt medborgarskap. Läs- och skrivförmåga måste därför relateras till frågor om dominerande och marginaliserade skriftspråkliga praktiker och till exempelvis genus, klass, etnicitet och ras.⁸² Det viktigaste för utbildningsforskare är inte, skriver Rockhill, att studera vad människor *inte* kan. Det handlar snarare om att studera och försöka förstå hur människor kommunicerar och hur de använder sin (skrift)språkliga förmåga i olika sammanhang, till exempel i skolan. Sådana studier bör fokusera vem eller vilka grupper som kommer till tals respektive tystas i olika språkliga praktiker. Att behärska dominerande skriftspråkliga praktiker förknippas med förändring, med att ”bli någon annan”, vilket också framgår av Dysthes studier. I *Språket i klassrummet* (1976/1982) hävdar den brittiske lingvisten Michael Stubbs i likhet med Teleman (1979) att ”inget språk i sig är bättre eller sämre än något annat” och att alla språk, alla socio- och dialekter är komplexa grammatiska system anpassade efter sin samhälleliga kontext (Stubbs 1976/1982:20). Stubbs avvisar så kallade deprivationsteorier, det vill säga tanken att vissa elevers skolmisslyckanden kan förklaras av att de kom-

⁸⁰ Einarsson hänvisar här till SOU 2000:47:18. Se även Tallberg Broman m.fl. 2002.

⁸¹ Jfr Malmgren G. 1985.

⁸² Street 1995 hävdar att vi inte kan tala om skriftspråklighet (literacy). Det handlar, menar han, om olika skriftspråkliga praktiker (*literacies*). Street använder begreppen dominerande och marginaliserade skriftspråkliga praktiker. Jag utvecklar inte diskussionen om literacy-begreppet vidare.

mer till skolan med ett bristfälligt språk (13, 47f.).⁸³ Att tala om ett visst språkbruk som felaktigt innebär ett avvisande av en persons erfarenheter. Om lärare eller skolan som institution anser att en elevs språk är bristfälligt kommer den eleven troligen att misslyckas i utbildningssystemet. ”Att säga att någons språk är ’fel’ är att fälla, inte ett lingvistiskt utan ett sociolingvistiskt omdöme”, skriver Stubbs (1976/1982:27).

Att alfabetiseringskampanjer som en del av kriget mot den ökande fattigdomen i USA misslyckats beror, menar såväl Rockhill som den tyske etnologen Georg Elwert (2001) på den ensidiga fokuseringen på *basfärdigheter*. Elwert driver tesen att målet för medborgarnas skriftspråklighet inte kan formuleras i termer av basfärdigheter. Han talar i stället om *samhällelig skriftspråklighet* (54). En sådan kräver mer än bara basfärdigheter och blir bara möjlig i ett samhälle där medborgarna kan respektera och kontrollera sociala normsystem (som lagar, kontrakt och organisationsrättigheter) och där det teknologiska kunnandet, exempelvis avancerad skrivförmåga, inte tillhör ett fåtal. Det kräver också en samhällelig metakommunikation som innefattar utvecklandet av en brett förankrad politisk diskurs. Utanför Freiretraditionen har skriftspråklighet i den meningen sällan diskuterats, menar Elwert.⁸⁴

Det här sättet att se på samhälle, skola, skriftspråksbruk och skriftspråksutveckling anknöt till det erfarenhetspedagogiska svenskämne jag kände mig förtrogen med, men också till den norska forskargruppen SKRIVE-PUFF:s sätt att diskutera elevers läs- och skrivutveckling (t.ex. Evensen m.fl. 1991, 1993b, 1997). Dock sker den norska diskussionen, som jag tidigare nämnt, utan tydliga samhälleliga förtecken. Det handlar om individers utveckling i ett kollektiv men utan den starka samhälleliga kontext som enligt Rockhill krävs för att i grunden förstå villkoren för lärande.

⁸³ Se även Arnman & Jönsson 1985, 1986, red. 1987, Bernstein & Lundgren 1983, Bjurman 1981, Einarsson & Hultman 1984, Gutt & Salfner 1971/1977 och Loman red. 1974.

⁸⁴ Se dock Pattison 1982 som diskuterar frågan om skriftspråklig förmåga (literacy) utifrån förhållandena i det forna Sovjetunionen, Nazityskland och Iran.

Språkanvändning är språkinlärning

Min egen utgångspunkt som lärare och lärarutbildare är att elevers svårigheter ska diskuteras som undervisningsfrågor snarare än som frågor om elevers brister. Språk lär man sig genom att delta i olika språkliga praktiker – inte genom att läsa om dem eller träna dem utan genom att handla i dem eller, med Telemans ord (1982:18): ”Språkanvändning är språkinlärning”. För ett sådant förhållningssätt ansåg jag mig alltså ha fått stöd i en rad studier om skola och samhällelig segregation. Elever kommer till skolan med olika sociala, kulturella och språkliga erfarenheter och svenskundervisning handlar om hur elevernas olika erfarenheter bemöts och om vilka nya erfarenheter de får möjlighet att göra. Det handlar inte om brister i vissa barns (läs arbetarbarn eller barn till lågutbildade föräldrar) förmåga. Under mina första år i lärarutbildningen letade jag efter litteratur och kollegor som kunde hjälpa mig i arbetet med villkoren för den praktiska gestaltningen av ett icke-segregerande skriftspråksarbete *i de tidiga skolåren*.

När verksamma och blivande lärare i våra kurser diskuterade elevers läsning och skrivande gällde det oftast undervisning *om* språk, det vill säga värdet av vad jag fortsättningsvis talar om som traditionell läs- och skrivundervisning.⁸⁵ Begreppet innefattar till exempel explicit undervisning om bokstäver och ljud, rättstavnings- och andra grammatikövningar, fri läsning, skiss- eller uppsatsskrivning – med Pedagogiska gruppens begrepp formaliserade övningar och isolerad färdighetsträning. Det var och är folk- och grundskolans dominerande paradigm, det undervisningsparadigm som trots vetenskapliga paradigmskiften dominerar i grundskolan (Skolverket 1998, 2000b, Thavenius 1991:117).⁸⁶ Lärares bedömning av elevers texter inriktas på ”stavning, interpunktion, ordval och *ytliga* grammatiska fel, medan de pragmatiska kvalitéerna lämnas därhän. Ändå är det de som i sista hand avgör om en text är värd att läsas eller ej” (Hultman 1989:12).

En sammanfattning av argumenten för ett funktionaliserat sätt att förhålla sig till explicit undervisning om språkliga fenomen hade jag fun-

⁸⁵ Jfr Liberg 1991:19, 1993.

⁸⁶ Jfr Andersson I. 1986.

nit hos Teleman i *Svar på tal* (1982). Vi lär oss läsa och skriva, skriver Teleman, på samma sätt som vi lär oss tala,

Vi lär oss alltså språk genom att använda språk i enlighet med våra intressen och behov [...]. Användningen må så gälla läsning, lyssnande, talande eller skrivande. En förutsättning är att vi använder språk för att nå mål som vi *vill* nå med utgångspunkt i vad vi redan *kan*. Vi hindras från att göra vad vi vill och kan av omständigheter som gör att *vi inte orkar, inte vågar, inte får*. Sådana omständigheter lägger vi inte alltid märke till. I stället inbillar vi oss att vi egentligen inte behöver, inte vill eller inte kan.

Slutsatsen [...] måste alltså vara: Om ni vill hjälpa någon i hennes språkliga utveckling, ska ni röja undan hindren för hennes språkanvändning i situationer där hon behöver använda språket. Ni ska hjälpa henne att inse att hon vill, behöver, kan, törs, orkar, får ... (17).

Att tala, läsa eller skriva är i första hand är inte tekniska färdigheter utan med Thavenius (1995:205) ord människors ”sociala och aktiva former för kunskapssökande och skapande”.

Tidigare forskning och debatt om elevers skriftspråksutveckling har fokuserat ensidigt på läsning, inte på samspelet mellan läsning och skrivning eller mellan muntlighet och skriftlighet. Forskare som Dysthe, Elwert, Rockhill och Teleman betonar vikten av att undersöka hur muntlighet och skriftspråklighet, liksom utvecklingen av privata respektive offentliga skriftspråkliga praktiker, samspelar.

Som svensklärarytbildare ansåg jag mig alltså veta en del om hur samhällsliga maktförhållanden reproducerades i skolan. Jag hade också en plattform för mitt arbete. Men jag kunde inte möta blivande lärare utan att också diskutera hur skolans skriftspråkliga praktiker vardagligt och konkret kan gestaltas.

Den forskning jag tagit del av sade mycket lite om det som faktiskt händer i förskola och skola och det är fortfarande ont om studier av barns och ungdomars liv och utveckling relaterade till verksamheten i förskola och skola över lång tid och i en samhällelig kontext.⁸⁷ ”[H]andlingsgrundande teoretiskt vetande är relativt sällsynt inom lärarutbildningen” (Marton 1986a:19). I en diskussion om elevers skriftspråksför-

⁸⁷ PG:s arbeten utgör ett undantag. Inget av gruppens större forskningsprojekt gäller dock förskola eller grundskolans lägstadium.

måga och läs- och skrivundervisning framhåller lärandeforskaren Roger Säljö (1997:365) att det finns mycket lite ”forskning om vad som faktiskt händer i undervisningen i skolan och en mycket begränsad analys av hur framgång och misslyckanden ’produceras’ i den direkta undervisningen. Skolans inre värld är i många avseenden en svart låda som människor har allehanda åsikter om, men där de faktiska kunskaperna om verksamheten är små”.⁸⁸

Men eftersom läs- och skrivutveckling och läs- och skrivundervisning efterhand blev en dominerande fråga i svenskkurserna i lärarutbildningarna fortsatte mitt sökande efter forskning om och konkreta exempel på undervisning som kunde hjälpa verksamma och blivande lärare i deras arbete – och därmed mig själv i mitt arbete tillsammans med dem. Hos Liberg (1993) fann jag en diskussion av traditionell läs- och skrivundervisning. Man kan tänka sig, skriver Liberg, att sådan undervisning bara fungerar för barn som redan till viss del förstått vad läsning och skrivning går ut på, det vill säga för barn som kommer från miljöer där de redan tidigt kommit in i skriftspråkliga sammanhang och lärt sig en del av skriftspråkets grammatiska grundprinciper. Vill man gestalta en undervisning som kan omfatta barn med olika erfarenheter kan ett första steg enligt Liberg (1993:141) vara, att läraren undviker ”traditionell läs- och skrivundervisning”.⁸⁹ Liberg hävdar att bruket av vad hon kallar traditionella läs- och skrivmetoder kan innebära att ”elever får läs- och skrivsvårigheter, genom att dessa metoder på grund av felaktig förståelse av fenomenet läs- och skrivinlärning förutsätter kunskap som de utger sig för att lära ut” (1991:19).⁹⁰ Därmed gynnas de barn som före skolstarten har de förkunskaper som traditionella metoder förutsätter.⁹¹

Elever som får svårigheter med läsning och skrivning upplever sällan varken glädje eller hopp. Inte heller får de starka erfarenheter av att bemästra olika skriftspråkliga utmaningar (Smidt 1989, SOU 1997:108). I

⁸⁸ Se även SOU 1997:108 och Teleman 1991.

⁸⁹ Jfr Teleman 1979. Se även Björk & Liberg 1996: kapitel 6, Adams 1995, Hagtvet 1994, 1997, Kress 1997, Strickland & Cullinan 1995, SOU 1997:108 och Söderbergh 1982, 1997.

⁹⁰ Se även Liberg 1993:140f. och Säljö 1997.

⁹¹ Tillsammans med lågstadieläraren Maj Björk beskriver och diskuterar Liberg senare Björks arbete på lågstadiet. Se Björk & Liberg 1996. Se även Heath 1983 samt Liberg 2003.

det perspektivet blev mitt möte med den norska logopeden Bente Erik- sen Hagtvets forskning särskilt starkt.

Hagtvet skriver i artikeln ”Lese- og skrivevansker i et livsperspek- tiv” (1994:264) att läs- och skrivundervisning så som den bedrivits i de flesta västländer har ”forholdsvis liten verdi for individer med disposi- sjoner for lese- og skrivevansker”. Hon betonar dock möjligheterna att med undervisning förebygga att elever får läs- och skrivsvårigheter.

Hagtvet avvisar inte explicit undervisning om ljud, bokstäver och andra språkliga fenomen. Men, skriver hon, undervisningen ska i första hand byggas så att de blivande läsarna och skrivarna får uppleva *framgång*, ”suksess på suksess” (266).⁹² Arbetet måste börja *tidigt*, framför allt för att barn inte ska identifiera sig som förlorare i det som är själva poängen med att börja skolan, nämligen att läsa och skriva. Och arbetet måste bygga på *leken* som metodisk infallsvinkel; det ska ske i lekens form, på barnets premisser och med stark uppmuntran till (lek)skrivande och (lek)läsning (Hagtvet 1994, 1997). Det handlar om att få möjlighet och lust att använda skrift.⁹³

I ett arbete kring sexåringars skrivande fick Hagtvet (1997:242) vad hon beskriver som ett oväntat resultat. Hon såg att barnen själva utan ”formell opplæring” utforskade skriftspråkets tekniska struktur och dess budskapsförmedlande möjligheter samtidigt. Hagtvet drar slutsatsen att skrivande är ett viktigt inslag i språkligt medvetandegörande aktiviteter i förskoleåldern. Barnen ”*skrev* [...] seg till innsikt i det alfabetiske prinsip- pet og dermed til lesing” (248).⁹⁴ Hagtvet betonar att hennes studie bara omfattar en liten grupp barn och att den därför inte ska användas för alltför vittgående slutsatser, men hon tänker sig att skriftspråsutveck- lingen drivs ömsom av skrivandet, ömsom av läsningen och att skrivan- det är särskilt betydelsefullt i den fas då barnet är i färd med att ”knäcka skriftspråskoden”, oftast i fem- till sjuårsåldern. Ljudmetoden, det vill säga isolerat arbete med ljud och bokstäver, saknar den kraft som ligger i

⁹² Se även Skolverket 1994a: *Bra läsning och skrivning* och Skolverket 1994b: *Rum för lärande* där frågan vad som utmärker ”skickliga lärares arbete” diskuteras.

⁹³ Adams 1995:90f. hävdar att skriftspråksarbete i förskola och skola inte bara är modersmålsämnets angelägenhet. Skriftspråksutveckling gäller i lika hög grad orienteringsämnena, matematik och estetiska ämnen. Se även Emanuelsson m.fl. 2001 samt Allard & Sundblad 1986:13–19.

⁹⁴ Jfr Kress 1995.

att barn själva skriver. I skrivandet däremot finns vad Hagtvet kallar en uppmärksamhetsstrukturerande funktion som gör det lättare för barnet att hålla fast uppmärksamheten på ljud, artikulation och bokstäver samtidigt. Detta hänger samman med att det tar tid att skriva. Tack vare skrivandets långsamhet får barnet möjlighet att ägna tid åt ”aktiv artikulering av det enkelte fonemet” (246).⁹⁵ Barnen i Hagtvets studie utvecklade ”teknisk kompetens” i samtal med varandra medan de skrev (247). De samtalande om bokstäver, formuleringar och olika sätt att skriva. Skrivandet fick därmed också en språkligt medvetandegörande funktion, utan att lärarna explicit undervisade om språkliga fenomen. Barnen lärde sig olika sätt att hantera och förhålla sig till skrift av varandra.⁹⁶

Hagtvet beskriver undervisningen som socialt, emotionellt, skriftspråkligt och kognitivt baserad. Hon betonar sammanhangets betydelse för hur barn uppfattar arbetet med skriftspråket.⁹⁷ Ett formalistiskt bruk av ljudmetod och läsebokstradition i nybörjarundervisningen kan leda till att vissa barn förblir främlingar i en skriftspråkande värld. Alltför många barn, särskilt de som misslyckas med läsning och skrivning i skolan, utvecklar ett ”fremmedgjort forhold til skriftspråket” (246). Läsande och skrivande blir något som sker ”på papiret” och inte något som har med barnets tänkande, upplevelser och känslor att göra (ibid.).

Hagtvet konkretiserade för mig vad jag tidigare mött i Pedagogiska gruppens diskussioner om att språk utvecklas när det används i kunskapssökande och kommunikativa sammanhang. Hennes diskussioner kring små barns skriftspråksutveckling illustrerade också vad jag tjugo år tidigare läst hos Teleman:

Brist på ord innebär alltså inte att man ska ägna sig åt isolerad ordkunskap utan att eleverna ska skaffa sig kunskap om människan, samhället och naturen samtidigt med att orden inlärs och strukturerna tränas. När det språkliga maskineriet inte orkar med, är det normalt inte grammatisk exercis som fat-

⁹⁵ Hagtvet hävdar att just artikulatorisk medvetenhet är av stor betydelse framför allt för de barn som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. I Hagtvets program ingår därför även språklekar vars syfte är att utveckla barns fonologiska medvetenhet.

⁹⁶ Jfr Freppon & Dahl 1991/1997 som konkret beskriver ett sådant arbete med förskolebarn.

⁹⁷ Jfr Söderbergh 1982, Liberg 1993, Lorentzen 1993, Öjaby daghem & Växjö kommun 1989a, b, 1999 samt Öjaby förskola 2004.

tas utan träning i att skriva med allvar och mening, ty det är i den processen som de språkliga reglerna automatiseras till den grad att den skrivande också klarar komplexa strukturer utan att sno in sig i språket (Teleman 1979:157).

Den enkla tanken är alltså den följande: om skolans arbete med annat än språkträning verkligen är vad eleverna behöver som människor, samhällsmedborgare eller yrkesutövare under och efter skoltiden, då är också det språk, varmed man i skolan skaffar sig denna kunskap och bearbetar den, precis det språk man behöver efter skolan, dvs. det språk som det är skolans uppgift att lära ut (Teleman 1979:165).

Ett flerstämmigt, dialogiskt och erfarenhetspedagogiskt sätt att se på skriftspråksutveckling är med min tolkning alltså starkt kontextorienterat och socialt. En människas språkliga och intellektuella verksamhet är tätt sammanvävd med de sociala och kulturella sammanhang som hon är en del av. I specialpedagogiska miljöer dominerar en annan tolkning av begrepp som har med språkutveckling att göra. Exempelvis tolkas skrivprocess i termer av en ”fysisk skrivprocess” och skrivande ses som ”en yttre, registrerbar aktivitet” (Evensen m.fl. 1991:19). Det gäller själva hantverket och den fysiska text som blir produkten av det. Även om en sådan beskrivning kan ses som en grov förenkling vill jag dock snarare vidga resonemanget och pröva tanken att inte bara en specialpedagogisk tradition utan hela den undervisningstradition som kan fångas i en färdighetsämneskonception bygger på den senare tolkningen av begreppet skrivprocess.

Longitudinella studier av elevers skriftspråksarbete insatt i såväl sitt undervisningssammanhang som i en samhällig kontext är svåra att göra och sällsynta. En sådan studie är dock det jag här kallar Norrbottenprojektet (Jernström & Johansson 1997).⁹⁸ Pedagogen och lärandeforskaren Henning Johansson konstaterade i början av 1980-talet att elever i Norrbotten låg kraftigt under riksgenomsnittet av elever på standardprov i bland annat svenska och matematik, i svenska på 2,0 på en skala 1 till 5, där 5 var högsta betyg. I stället för att se det här som elevernas tillkortakommanden diskuterade Johansson det med ett antal förskollärare och lärare som en fråga om hur förskola och skola möter barn. Kunde man se det

⁹⁸ “Norrbottenprojektet” är min beteckning. Jernström & Johansson 1997 namnger inte det arbete de beskriver.

som förskolans och skolans misslyckande, inte barnens? Diskussionerna ledde till att en stor grupp förskollärare och lärare, handledda av Johansson och två doktorander vid Luleå universitet, diskuterade och prövade verksamhetsformer som utgick från de kulturer och de språk som barnen levde i.⁹⁹

De lärare som deltog i projektet beskriver hur skolarbetet förändrades. Kortfattat kan det sammanfattas så att lärarna tidigare låtit skolarbetet starta i läroböcker, i texter. Man hade läst om det som skulle läras. Blev det tid över hade man försökt hitta kopplingar till samhället utanför skolan, men oftast "hann" man inte. Arbetet hade avslutats med skrivande, i praktiken prov på det man lärt (ut). I projektets klasser däremot fick barnen på olika sätt först undersöka det de skulle förstå. Ofta skedde det genom att barnen och lärarna träffade människor utanför skolan. Eftersom människorna i det omgivande samhället liksom eleverna var flerspråkiga blev skolarbetet med nödvändighet flerspråkigt. Eleverna dokumenterade sitt arbete, framför allt genom bandinspelningar och genom att rita och skriva. I skolan fortsatte dokumentation och analys, mycket genom skrivande men också genom att eleverna sökte sig vidare via litteratur och andra medier.

Förenklat kan arbetsgången beskrivas så här: först undersökte man, sedan skrev man och först därpå läste man. Hela tiden samtalade man. Arbetet strukturerades alltså av en otraditionell och funktionalistisk syn på (skrift)språksanvändningens roll i elevernas läroprocesser.¹⁰⁰ Men eleverna läste och skrev mer än tidigare, och bättre.¹⁰¹ Trots att eller därför att arbetet utgick från livet och vardagen i en "utkantskultur" och de språk som lärarna ibland inte alls eller bara delvis själva behärskade, ledde arbetet till att eleverna lämnade grundskolan med betyg i svenska över riksgenomsnittet. Men framför allt hade ungdomarna en starkare tilltro

⁹⁹ Barnen talade svenska, samiska eller tornedalsfinska. De flesta av dem var flerspråkiga.

¹⁰⁰ Liknande arbeten på lågstadiet beskrivs av Jönsson 1988, 1989 och Wagner 2004. Se även *Ways with words* 1983:263–370 där Heath diskuterar ett arbete av samma karaktär med något äldre elever.

¹⁰¹ Bedömningarna gjordes med utgångspunkt i resultaten på standardproven i undersökningsgruppen och i en kontrollgrupp. Resultaten säger ingenting om enskilda elever.

till framtiden och sina egna möjligheter än ungdomar i andra delar av Norrbotten där man fortsatt arbeta traditionellt.

Ur mitt lärarutbildningsperspektiv är det intressant att lärarnas förändringsarbete utgick från forskarnas och lärarnas gemensamma diskussioner kring ett antal teoretiska och principiella frågor om samhälle, förskola, skola och undervisning. De förändringar av verksamheten som efterhand växte fram började alltså i teoretiska diskussioner. Till frågan om vilken roll teoretiska resonemang och principer kan ha för blivande lärare som saknar projektlärarnas förankring i praktisk verksamhet återkommer jag i kapitel 10.

Svensklärarutbildning för de tidiga skolåren

Forskning om lärarutbildning i Sverige ger bilden av ett splittrat fält med ”bristfällig intern kommunikation” (Lindberg O. 2002:76).¹⁰² Det saknas ett gemensamt vetenskapligt fält som fokuserar lärarutbildningens ”centrala frågor och problem” (71). Forskningsfrågorna hämtas inte från ”forskningsfältet” lärarutbildning, utan från en rad andra fält.

Lindbergs beskrivning hjälper mig att förstå min egen historia som lärarutbildare. Jag kan inte erinra mig att vi, varken i den svensklärargrupp jag tillhör eller i hela lärarkollegiet, diskuterat lärarutbildning i dess helhet eller som en forskningsbaserad verksamhet.¹⁰³ En sådan diskussion kom på allvar först igång med lärarutbildningsreformen 2001 och är därför inte aktuell i bakgrundsteckningen till den här studien.

I den svenskämnesgrupp inom lärarutbildningen som jag tillhör har diskussionen framför allt handlat om *vad* som skulle utgöra det centrala innehållet i svenskkurserna, hur den växande forskningen inom fältet svenska skulle hanteras, i synnerhet forskning i litteraturvetenskap och nordiska språk men även från nyare forskningsområden som barns språkutveckling och andra medier än de litterära. Debatten fördes ”på stofffrängselns boliner” (Holmberg m.fl. 1986:29), vilket även gäller diskussionen om lärarutbildningen i stort. Den gällde vilka moment eller stoffområden som med L.-G. Malmgrens (1982:8) ord tillsammans skulle

¹⁰² Lindberg grundar sig här på sin genomgång av svenska avhandlingar om lärarutbildning fram till 2001 och det gäller alltså talet om lärarutbildning.

¹⁰³ Jfr Marton 1986a:29.

bilda det lapptäcke som både svenskämnet och svensklärarutbildningen är: ”Själva lapptäcket har sällan ifrågasatts”.

Metodik och svenska

I början på 1980-talet var frågor som rörde elevers språkutveckling metodikämnets ansvar vid den högskola där jag arbetar. Metodikundervisningen i svenska var av tradition starkt handlingsinriktad och området läs- och skrivutveckling gällde framför allt metoder.¹⁰⁴ I den traditionen ingick att ”lära sig undervisa” med hjälp av lärarhandledningen till en lärlära, exempelvis ”Lärarens bok” till *Nu ska vi läsa* (Borrman, Wigforss & Salminen 1963) med dess lästekniskt upplagda studiegång.¹⁰⁵ ”Lärarens bok” lästes och bearbetades kapitel för kapitel. Elevernas bokstavsinläring och lärarens bokstavsundervisning var centrala frågor. Lärarhandledningarna, metodiklärarna och handledarna i grundskolan visade de studerande hur de kunde – eller snarare skulle – göra.

Men även undervisningen i metodikämnet ifrågasattes och förändrades vid denna tidpunkt. Min metodikkollega Eva Dahlström (2004–2005) betonar lågstadieläraren Ulrika Leimars betydelse för det paradigmskifte som successivt ägde rum.¹⁰⁶ Leimar var en tidig kritiker av traditionell, formaliserad skriftspråksundervisning.¹⁰⁷ Hennes bok *Läsning på talets grund. Läsning som bygger på barnets eget språk* (1974)¹⁰⁸ blev betydelsefull och många svenska lågstadielärare beskrev sig som LTG-lärare.¹⁰⁹ Leimars sätt att arbeta bygger på grundtanken att läsning och skrivning är en vidareutveckling av talspråklig kommunikation. Leimar såg samtal, läsning och skrivning som viktiga delar i elevernas identitetsarbete, socialisation och tänkande. Hon betonade ”dialogen som undervisningsmodell” och avvisade därför isolerad färdighetsträning (Leimar

¹⁰⁴ För en kort översikt och diskussion om metodikämnet och metodikläraryrket i lärarutbildningen se Marton 1986a:25f.

¹⁰⁵ Den första utgåvan av *Nu ska vi läsa* kom 1948–49 och har beskrivits som det första heltäckande läromedlet i svenska. Se Dahl 1999:43 och Andersson 1986:132f., 183f.

¹⁰⁶ Alla uppgifter om metodikämnet kommer från personliga samtal med min kollega Eva Dahlström 2004–2005.

¹⁰⁷ Se t.ex. Dahl 1999, Andersson 1986:185f.

¹⁰⁸ Leimars bok omtalas fortsättningsvis som *Läsning på talets grund*.

¹⁰⁹ Enligt *Pedagogisk uppslagsbok* 1996 sade sig på 1970-talet 20% av alla lågstadielärare i Sverige tillämpa LTG-metoden.

1974:22f.). Samtal, läsning och skrivning skulle utgå från barnens erfarenheter. Särskilt intresserad var Leimar av elevernas begreppsbildning i naturvetenskap. Efterhand hittade Leimar teoretiskt stöd för sitt arbete hos forskare som Basil Bernstein, Jerome S. Bruner, Paolo Freire, Jean Piaget och Lev Vygotsky (Leimar 1974:10, 147–149).

Nedan följer en relativt utförlig presentation av Leimars arbete. Det blev nämligen utgångspunkt för ett samarbete mellan ämnena metodik och svenska i lärarutbildningen. Leimars tankar om läsning på talets grund fick också ett förhållandevis starkt genomslag i undervisningen i de kommuner där de studerande gör sina verksamhetsförlagda studier.

En grundbult i Leimars arbete är de så kallade *dikteringarna*, de texter som lärare och elever skriver tillsammans utifrån samtal om gemensamma erfarenheter, elevernas egna bilder och orienteringsämnenas frågor. Det är alltså kunskapsfrågorna som står i fokus i textarbetet. De gemensamma dikteringarna läses tillsammans i skolan och eleverna tar dem med sig hem för att läsa tillsammans med föräldrar eller syskon.

Kring dikteringstexterna byggde Leimar ett starkt strukturerat arbete med ”återläsning” och arbete kring språkliga aspekter. Det här metaspråkliga arbetet skulle utgå från elevernas nyfikenhet och egna upptäckter. Den starka struktureringen av arbetet kommer till uttryck bland annat i Leimars s.k. fem faser (samtal, diktering, laboration, återläsning och efterbehandling). Leimars böcker innehåller också en rad metodiska förslag på hur eleverna metaspråkligt i dialog med läraren kan arbeta med ljud och bokstäver, ord, rim och ramsor. Hon betonade också vikten av att eleverna har tillgång till ett rikt utbud av skönlitteratur.

Leimar fick många lärare att överge eller modifiera en traditionell uppläggning av skriftspråksarbetet i skolans tidiga år. Det hängde troligen samman med att hon omsatte sina teorier i konkreta och kommunicerbara praktiker.¹¹⁰ Hennes tankar om läsning på talets grund spreds i början av 1970-talet via artiklar och föreläsningar, bland annat i dåvarande läns skolnämndernas regi och när *Läsning på talets grund* publicerades

¹¹⁰ Leimar var tidigt ute. Hon arbetade i en tid då läsning fokuserades framför skrivande, såväl i skola och forskning som i jämförande internationella studier av elevers skriftspråkliga förmåga. Det förhållandet förklarar också titeln på hennes bok.

1974 hade många lågstadielärare redan anammat Leimars tankar.¹¹¹ De fick alltså även stor betydelse för utvecklingen av metodikämnet vid vår högskola och *Läsning på talets grund* ingår i kurslitteraturen i metodik för studerandegruppen i min studie. Den läses och diskuteras som ett av flera läromedel och med utgångspunkt i frågan om vilka grundläggande förhållningssätt till språkutveckling och undervisning respektive läromedel eller läslära bygger på.¹¹²

I metodikämnet fanns sedan 1970-talet också en stark tradition att diskutera aktuella läroplaner, vilket inte var fallet inom svenskämnet. Även det sågs som metodikämnets domän. I orienteringsämnesdelarna i metodikämnet betonades de blivande lärarnas förmåga att berätta och därmed väcka elevernas intresse – men alltså inte i dess svensksdelar. Här fanns också en diskussion om elevernas förståelse som undervisningens centrala fråga.

Allt detta sammantaget utgjorde en första mötesplats för metodik- och svenskämnen i våra lärarutbildningar. I de kurser som diskuteras i min studie är samverkan mellan ämnena etablerad och de tre svenskkurser som utgör studerandegruppens svenskläroplaner i samverkan mellan ämnena metodik och svenska. Från omkring 1980 och framåt blir de frågor verksamma och blivande lärare ställer om elevers skriftspråkssocialisation alltmer ett innehållsområde även för svenskämnet i lärarutbildningen.

Metodik, didaktik och/eller ämnesdidaktik

I den forskning och diskussion om praktiskt yrkeskunnande som tog fart under 1980-talet var frågan om yrkeskunnandets natur viktig (Madsén 1994:38). Hur kan exempelvis en lärares yrkeskunnande formuleras? Hur kan det läras (ut)? Centrala inslag i diskussionen rörde läraryrkets karaktär av handling och/eller reflektion och relationen ”teori” och ”praktik”. Diskussionen om didaktik utgjorde en kraftfull inbrytning i en mer traderad än ifrågasatt lärarutbildningsplanering.¹¹³

¹¹¹ Se t.ex. Wagner 2004.

¹¹² Leimars böcker är inga regelrätta läromedel, men Leimar har publicerat en rad häften med ”övningsförslag”. Se t.ex. Leimar 1976.

¹¹³ Mer korrekt är att tala om att didaktik åter etableras som begrepp i diskussionen om lärarutbildning. Se t.ex. Arfwedson & Arfwedson 2002:10f. och 16f. samt

Vid en rad konferenser runt 1980-talets mitt diskuterades ”lärarutbildningens vetenskapliga grund och dess forskningsanknytning” (Marton red. 1986a:9). Flera av konferensinläggen publicerades i antologin *Fackdidaktik I, II och III* (Marton red. 1986a,b,c). I en inledande artikel prövar Marton olika sätt att ringa in begreppet *didaktik*, det nav kring vilket diskussionerna rörde sig. Enkelt uttryckt är didaktik, skriver Marton, behandlingen av ”vad man försöker lära ut i skolan och [...] hur man gör det” (1986a:58). En viktig aspekt av fackdidaktikens vad- och hur- frågor är varför-frågorna (1986b).

Marton talar om undervisningens *vad-* och *hur-* aspekter. Med hjälp av begreppet *fackdidaktik* prövas ytterligare en avgränsning:

Med *fackdidaktik* avses [...] didaktik som hänför sig till innehållsligt avgränsbara (skol-)kunskapsområden, [...] men den omfattar även didaktik som berör innehållsligt avgränsbara fält av kunskaper och färdigheter som inte är definierade som ämnen eller discipliner. Dit kan räknas exempelvis stadiendidaktik och didaktiska frågor som hör samman med undervisning som inte är strikt ämnesbaserad, t ex temaorganiserade studier, läsning av blockämnena, vissa yrkesförberedande inslag etc. (1986a:62).

Martons diskussion var ett försök att ur pedagogikämnets perspektiv identifiera pedagogikämnets, praktikens och ämnesteorins plats inom ett didaktiskt kunskapsfält. Kollegor i matematik och naturvetenskapliga ämnen vid den högskola där jag arbetar började vid denna tidpunkt intressera sig för det som vid universitetet i Göteborg utvecklades till en ”speciell metodologisk ansats kallad *fenomenograf?*” (Marton 1986a:67).¹¹⁴ Utgångspunkten var intresset för elevernas förståelse av undervisningens innehåll; ”*elevernas egna uppfattningar, tankeformer gjordes till undervisningsinnehåll*” (68), något som tidigt var ett centralt inslag i Pedagogiska gruppens forskningsprojekt. Marton talar om det som fenomenografisk didaktik där kunskapens och kunskapandets karaktär av social konstruktion är central. Fenomenografisk didaktik slår, menar Marton, en brygga mellan elev och innehåll i läroprocessen. Begreppet fenomenografisk didaktik blev aldrig viktigt för mig personligen men införandet av ett *vem* i diskussionen svarade mot mitt sätt att uppfatta ett erfarenhetspedagogiskt

Pedagogisk uppslagsbok 1996 där bruket av didaktikbegreppet i forskning och lärarutbildning behandlas.

¹¹⁴Se t.ex. Helldén 1992, Lindahl 2003.

svenskämne och banade väg för samverkan med fenomenografiskt inriktade kollegor i matematik och naturvetenskap. Ett bestående resultat av det arbetet är den svenskkurs år 2 som ingår i utbildningen i min studie och som behandlar barns läs-, skriv- och matematikutveckling liksom det tematiskt inriktade arbete som de studerande genomför år 3.

I ett efterhandsperspektiv kan jag se att jag kom in i lärarutbildningen i ett skede som Marton betecknar som ett fack- eller ämnesdidaktiskt uppbyggnadsskede. Hans beskrivning av pedagogik- och metodikämne- nas historiska rötter förklarar motståndet vid vår högskola mot att organisera lärarutbildningen som *en* institution. De studerande i min studie följer ett lärarutbildningsprogram bestående av olika kurser. Kurser i pedagogik, metodik och praktik organiseras av en beteendevetenskaplig institution. Institutioner för humaniora och samhällsvetenskap respektive matematik och naturvetenskap ansvarar för ämnesstudierna.

Marton diskussion gäller hur ett fackdidaktiskt kunskapsområde kan definieras, framför allt hur det som varit metodik- och pedagogikämne- nas områden kan legitimeras i förhållande till det han definierar som fack- eller ämnesdidaktik. Han diskuterar inte hur lärarutbildning kan eller bör organiseras. Min erfarenhet är att man i lärarutbildningen sällan diskuterat både utbildningens innehåll, dess gestaltande principer och dess organisatoriska iscensättning – samtidigt.¹¹⁵ På vår högskola handlade det, som jag i ett efterhandsperspektiv tolkar det, om att inte rubba en etablerad balans mellan ämnesstudier å ena sidan och pedagogik, meto- dik och praktik å den andra.¹¹⁶

Didaktiska modeller för lärarutbildning

I en artikel i *Fackdidaktik II* diskuterar svenskämnesdidaktikerna Olle Holmberg, Gun Malmgren och Lars-Göran Malmgren (1986) åtskillna- den av ämnesstudier och metodik i lärarutbildningen. Citatet nedan be- skriver väl situationen i min egen ämnesgrupp vid denna tidpunkt:

Frågan om hur något lärs in eller ut har inte så mycket med sakinnehållet att göra. Ämne och ämnesmetodik är inte integrerade.

¹¹⁵ Malmgren L.-G. 1982, Holmberg 1986 och Dahl & Thavenius 1987 utgör un- dantag.

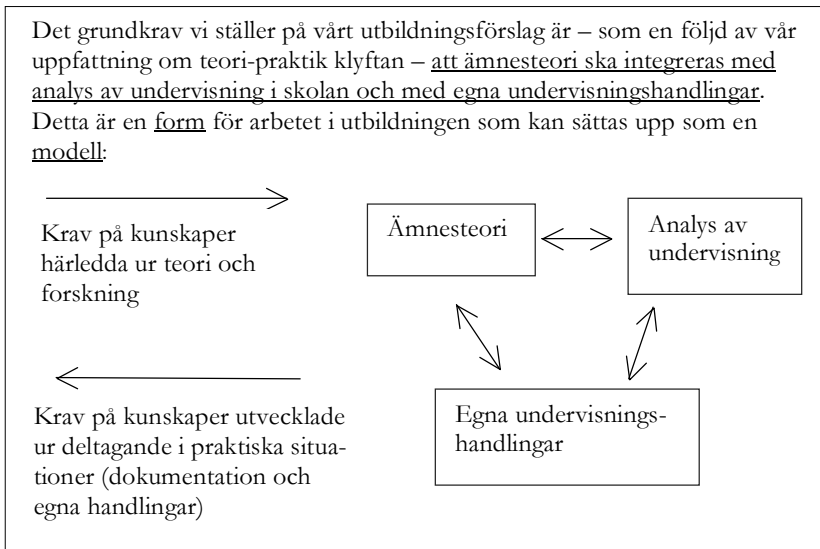
¹¹⁶ Jfr Högskoleverket 1996:48.

Svenskläroarutbildningen är ett tydligt exempel på denna separation. Genom ämnesteoretiska studier matas olika specialiteter in: Barn- och ungdomslitteratur, textanalys, litteratursociologi, språkhistoria, svensk grammatik osv. Den ämnesteoretiska grundutbildningen är något för sig. Sedan kommer kurser i pedagogik och metodik. Slutligen kommer lärarkandidaten ut i praktiken. Ämnesteor, pedagogik, metodik och praktik är utlagda som separata delar enligt tanken: Stoff först, metodik och praktik sedan (Holmberg m.fl. 1986:30–31).

I artikeln argumenterar författarna för ett *ämnesdidaktiskt* förhållningssätt som ett sätt att överskrida den splittring de talar om i citatet ovan. De beskriver ämnesdidaktiken som en integrerande disciplin i läroarutbildningen. Innehåll (undervisningens vad), lärande (undervisningens hur) och dess teoretiska motiveringar (undervisningens varför) integreras. Det tänkande som ligger bakom Pedagogiska gruppens arbeten bygger på ett sådant integrationstänkande: ”Ämnesteorin måste bli didaktiskt reflekterad och undervisningspraktiken måste bli ämnesdidaktiskt och teoretiskt reflekterad” (32; min kursivering).

Ett av de inslag i 1980-talets didaktikdiskussion som fick stor betydelse för mitt eget sätt att se på läroarutbildning i svenska var L.-G. Malmgrens *Svenskläroarutbildning mellan teori och praktik (2) Skiss till en ny utbildningsgång* (1982). Här diskuterar Malmgren läroarutbildningens traditionella indelning i teori och praktik.¹¹⁷ Han sammanfattar sina resonemang i den ämnesdidaktiska modell för hur man kan tänka kring läroarutbildningens innehåll och organisation som presenteras på nästa sida:

¹¹⁷ Malmgren menar att modellen också beskriver PG:s sätt att arbeta.



Figur 2 L.-G. Malmgrens grundstruktur för organisation av lärarutbildning (Malmgren L.-G. 1982:13).

I en kommentar till modellen skriver Malmgren att den ska ”fungera som en motor i utbildningsgången. Den är en grundstruktur för hur utbildningen ska organiseras. [...] De studerande ska gå igenom en utbildning där ämne-teoretiska studier står i växelverkan med analys av undervisning och utförande av egna undervisningshandlingar i en vanlig skolpraktik” (Malmgren L.-G. 1982:13).

När modellen presenterades 1982 var begreppet ämnesdidaktik fortfarande relativt ovanligt.¹¹⁸ Det handlade inte om ämnesmetodik. Forskningsområdet ämnesdidaktik hade vuxit fram för att skapa en helhet i ämnet och ”för att förse praktisk undervisning med ämne-teori och ämneshistoria [...] och dess problemområde är undervisningens vad, varför och hur” (3). Den – förändrade – ämne-teori som utgör en del av svenskämnesdidaktiken ska i Malmgrens förslag ses som liktydigt med den ämne-teori som utvecklats i Pedagogiska gruppen, en ämne-teori som visat att praktiken behöver en teori och teorin behöver praktiken:

¹¹⁸ I Malmgren L.-G. 1982 hänvisar L.-G. Malmgren och Thavenius till tysk, dansk och norsk forskning där begreppen “Fachdidaktik” och “fagdidaktik(k)” var etablerade begrepp.

Praktiken behöver ett tillskott av teori, som kan göra den genomreflektad. På samma sätt skulle den teoretiska utbildningen av lärare behöva orienteras mot praktik, så att den kan fylla undervisningens reella behov. Här finns alldeles uppenbara brister i den nuvarande grund- och fortbildningen av lärare, vilken kan sägas sväva i ett tomrum mellan teori och praktik (6).

I bästa fall kan den utbildning som föreslås i modellen bygga upp ett teoretiskt skyddsnät för de blivande lärarnas möte med praktiken, det man ibland talar om som ”praktikchocken”. Men en sådan utbildning ska också utgöra ett skyddsnät för en kommande ”teorichock”. Lärararbetets karaktär av ögonblicklig handling kan göra lärare inriktade på vad L.-G. Malmgren (1982:7) talar om som ”ett nästan hektiskt sökande efter tips, recept och modeller för att klara vardagen vilket gör att teori betraktas som något onyttigt. Lärarjobbet för med sig en benägenhet till en pragmatisk inställning som gör läraren blind för de förutsättningar som de pedagogiska handlingarna vilar på”. Därför är det viktigt att det är undervisningspraktikens problem som får vara utgångspunkten i lärarutbildningen. Malmgrens modell visar hur problem i lärarutbildningen bör utvecklas ur de erfarenheter de studerande gör i det verksamhetsförlagda arbetet. Men en lika viktig rörelse är den omvända, att problem kan utvecklas ur den ämnesteorin som de studerande möter i utbildningen. Malmgren påpekar dock att modellen beskriver en tänkt utbildning. Det handlar bland annat om att hitta en balans mellan olika tyngdpunkter och om att ge olika inslag i utbildningen tillräckligt med tid. Hur denna dubbla rörelse faktiskt kan komma till stånd återstår att utforska.

Ett sista argument för den utbildningsmodell han presenterar är, skriver Malmgren, den erfarenhet de blivande lärarna får av hur ett erfarenhetspedagogiskt och projektorienterat arbete kan bedrivas och av hur funktionaliserat språkbruk i sådana läroprocesser kan gestaltas.

För att förverkliga en utbildning som den Malmgren föreslår krävs tillgång till de studerandes ”egna undervisningshandlingar”, men praktiken vid vår högskola var också den av hävd metodikämnets domän. Det samarbete kring språkutveckling och svenskundervisning som vuxit fram mellan metodik och svenska gjorde det efterhand möjligt att skapa integrerade kurser. Malmgrens modell kan sägas utgöra stommen i det arbetet, ett arbete som dock aldrig ledde till att ämnesgränserna upphävdes. Det handlade om en integration inom ramen för det bestående.

Marton (1986a:30) talar om hur ”metodikämnen *lutar sig* mot någon av lärarutbildningens andra komponenter; praktik, ämnesteorier eller pedagogik och endast i undantagsfall står på egen vetenskaplig grund”. Om nu svenskämnet i vårt samarbete tillhandahöll en vetenskaplig grund för det innehåll som behandlades i metodikämnet kan man omvänt tala om att metodikämnet i det här fallet gav svenskämnet tillgång till praktiken, något jag diskuterar i anslutning till presentationen av Holmbergs didaktiska modell för lärarutbildning i kapitel 4.

Malmgren betonar vikten av analys i lärarutbildningen. *Reflektion* är kanske det begrepp som vid sidan av didaktik fått starkast genomslag i diskussionen om lärarutbildning och skola. I sin yrkesutbildning måste den blivande praktikern få möjlighet att (lära sig) reflektera över medvetna och omedvetna teorier kring det praktiska arbetet (t.ex. Schön 1983). Pedagogen Torsten Madsén (1994:34–39) diskuterar svårigheterna med att utveckla lärares reflektion och hans diskussion har starka beröringspunkter med Malmgrens modell. Han talar om lärarutbildning som ett möte mellan praktikerns reflektion och mer vetenskapliga perspektiv. Det som avgör praktikerns agerande är *problemtolkningen*. Men lärare efterfrågar snarare *problemlösningstekniker*. Madsén ifrågasätter lärarutbildningens tradition att tillföra ny teori utan att samtidigt skapa *utrymme för reflektion över teorin i relation till praktiken*. Så förstår jag också Malmgrens krav på utrymme för analys av undervisning i lärarutbildningen.

Pedagogen Mikael Alexandersson (1994b:160f.) beskriver lärares lärande som både individuellt och gemensamt. Hans diskussion gäller framför allt lärares kompetensutveckling, men jag använder den här för att diskutera lärares grundutbildning. Alexandersson betonar vad Hargreaves (1994/1998) talar om som vikten av att lärare får möjlighet att ingå i kunskapssökande allianser där dialogen med andra kan utvecklas, något jag tolkar som synonymt med den flerstämmiga dialogen hos Dysthe. Lärares kunskap framträder i specifika och komplexa situationer och utvecklas genom att ständigt omprövas. Det egna handlandet blir föremål för reflektion både då den äger rum, *reflektion i handling*, och efter det att den ägt rum, *reflektion över handling*. Det finns dock, skriver Alexandersson, en svag länk i diskussionen om reflektion i ett erfarenhetsbaserat lärande:

Fördjupad reflektion kan medföra att nya idéer, ny förståelse, nya kunskaper och nya handlingsmönster växer fram. Men vilka villkor måste gälla för att ett reflekterande förhållningssätt skall leda till en reell förändring av de egna handlingarna och därmed professionell utveckling? Hur visar sig ett sådant förhållningssätt och hur kan det förstås och beskrivas (Alexandersson 1994b:168).

Här ställer Alexandersson en av lärarutbildningens kärnfrågor. Hur långt räcker reflektion? Han diskuterar det han kallar det goda omdömet eller det praktiska intellektet. Det goda omdömet grundar sig inte på regelsystem, lagar eller principer. Det goda omdömet är oftare ”tyst” än uttalad kunskap, det förvärvas genom erfarenhet. Men Alexandersson tycks mena att det är av vikt att lärare blir medvetna om sin egen omdömesförmåga. Hans svar på frågan om vad som ska utgöra grunden i kompetensutveckling är att lärare ska få möjlighet att reflektera dels över sina erfarenheter, men också över de villkor som skapat dessa erfarenheter. En sådan *didaktisk reflektion* innebär en inriktning bort från idéer och metoder för undervisning mot en mer kritisk reflektion över och teoriskapande kring den egna undervisningen. Alexandersson sätter ord på ett erfarenhetsbaserat och processororienterat lärande i lärarutbildning och fortbildning där reflektion och dialog är centrala begrepp och där vägen mot handlingskunskap går via diskussion av teori snarare än av metod.

Frågan är i vilken utsträckning det här också kan vara giltigt för blivande lärare med relativt liten tillgång till egna undervisningshandlingar. Malmgrens grundstruktur för organisation av lärarutbildning sammanfattar min egen strävan att i planeringen av svenskkurserna i lärarutbildningen gestalta ett erfarenhetspedagogiskt och processororienterat arbete där språkarbetet i vid mening funktionaliseras, ett arbete som ger alla studerande möjlighet till produktion, reception och reflexion. Hur detta konkret tar gestalt i svenskkursernas innehåll och uppläggning behandlas vidare i kapitel 5 *Lärarna*.

3 Metod och material

Mitt syfte är att med utgångspunkt i ett samhällsperspektiv lägga mig i de senaste decenniernas fåra av nordiska modersmålsämnesdidaktiska studier.¹¹⁹

En ämnesdidaktisk studie

Pedagogiska gruppens forskning och gruppens erfarenhetspedagogiska svenskämne hade enligt Svedner (1987) en klart uttalad politisk funktion vad avser elevernas lärande och socialisation. Skolan som institution har emellertid alltid haft och kommer alltid att ha en politisk funktion.¹²⁰ Jag ansluter mig till den norske litteraturvetaren Jahn Thons sätt att diskutera ämnesdidaktisk forskning: ”Efter min mening er det centrale i en fagdidaktisk refleksjon ikke fagets metodikk, men en grunnleggende kritisk og samfundskritisk forståelse av fagets situasjon i fortid og nåtid og ikke minst framtid” (2002:64).¹²¹ Det innebär att jag betraktar svenskämnet i ett framtidsperspektiv. Hur behöver dess nuvarande innehåll och gränser förändras och överskridas?

¹¹⁹ Se t.ex. Adelman 2002, Elmfeldt 1997, Projekt SKRIVE-PUFF/Evensen m.fl. 1991, Göransson 2004, Hetmar 1996, Hoel 1995, Hägerfelth 2004, Ingerslev 2002, Krogh 2003, Kulbrandstad 1998, Malmgren, L.-G. 1997b, Molloy 2002, Nilsson N.-E. 2002, Pedagogiska gruppen 1996, Smidt 1989, 1996b, Ulfgård 2002 samt Ullström 2002.

¹²⁰ Modersmålsämnets samhälleliga och politiska uppgifter i svensk skola har utförligt diskuterats av Thavenius i verk som *Modersmål och faders arv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet* 1981 och *Klassbildning och folkuppföstran. Om litteraturundervisningens traditioner* 1991 samt av Isling i *Det pedagogiska arvet. Kampen för och emot en demokratisk skola* 1980, 1988. Se även Åsberg 2001:289.

¹²¹ Se även t.ex. Thavenius 1999c, Kress 1995, 1997 och Smidt 1996a:12. I en diskussion om modersmålsämnet talar Kress 1995:1 om ämnet som en del i förandet av ett framtida samhälle, “the making of social futures”.

Min undersökning har, som jag tidigare redovisat, gjorts i en grupp blivande 1–7-lärare med inriktning mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Utöver undervisning ansvarade jag för kursuppläggning och examination. Därtill hade jag övergripande kursansvar för samtliga parallella studerandegrupper. Jag ansvarade för exempelvis kursadministration, schemaläggning, information till de studerande, planerings- och utvärderingsmöten, arbetslagsmöten och betygsrapportering. Min avsikt är att beskriva, analysera och tolka det som skedde i mötet mellan den här gruppen lärarstuderande, deras lärare och ett antal olika utbildningstexter i utbildningens tre svenskkurser.¹²² I fokus står elva lärarstuderande. Med hjälp av deras muntliga och skrivna texter vill jag diskutera centrala frågor om svenskämnet i grundskolans tidiga år och om utbildningen av lärare i svenska för det stadiet.

Arbetet är alltså ämnesdidaktiskt. Det bär drag av vad Hoel (1995, 1997, 1998, 2000) karaktäriserar som lärarforskning:¹²³

En lärer som forsker i egen klasse, går inn i et nært samarbeid med sine elever. Hun prøver å få tak i deres erfaringer, meninger og tanker i tilknytning til aktiviteter i klasserommet, og elevene gjør henne delaktig i en del av sin historie og sitt liv. Gjennom forskningsprosessen skaper lærerforskeren sin versjon av elevens liv og historie. Den eleven leseren møter i forskerteksten, er en konstruksjon, skapt på grunnlag av lærerforskerens utvalg og tolkninger og farget av hennes språk. Lærerforskerens holdninger og førforståelse bidrar i konstruksjonsprosessen, selv om man metodisk forsøker å redusere slike faktorer (Hoel 2000:169).

Lärforskning karaktäriseras, menar Hoel (1998), av att den görs av en praktiker inspirerad av en vilja att förstå – och eventuellt förändra – något i sin egen verksamhet. Den fokuserar individer, mindre grupper eller enskilda klasser. Den är primärt kvalitativ och karaktäriseras av analys av texter som intervjuer, dagböcker, loggar och bandinspelningar. Hoel diskuterar också ett sådant forskningsarbets sanningsanspråk. Komplimente-

¹²² Begreppen “beskriva” och “beskrivning” använder jag som synonymer för konstruera och konstruktion. Såväl mina egna som de studerandes bilder, berättelser, porträtt eller beskrivningar ska alltså ses som läsningar, tolkningar och konstruktioner, inte som något entydigt och slutgiltigt. Se Dahlberg m.fl. 1999/2001:39, 218f.

¹²³ Se även Ely 1991/1993, Gallas 1994, 1998, Hoel 1995, Kullberg 1991 och Smidt 1996b. Hoel 2000 diskuterar huruvida lärforskning ska ses som en ny och egen genre.

rade relationer mellan människor kan inte analyseras och beskrivas objektivt, ”kunnskap, innsikt og forståelse [er ikke] et endelig produkt man når fram til, det er en kontinuerlig prosess” (1998:17).

Även de amerikanska skol- och utbildningsforskarna Marilyn Cochran-Smith och Susan L. Lytle diskuterar i *Inside/outside. Teacher, research and knowledge* (1993) lärarforskning som skolutveckling. Den forskande lärarens drivkraft är viljan att förändra: ”the commitment of teacher researchers is change [...] At the base of this commitment is a deep and often passionately enacted responsibility to students’ learning and life chances” (101). Utmärkande för lärarforskning är också att lärare både identifierar vilka problem som ska utgöra forskningsprocessens frågor och själva fullföljer utforskandet av dem (Schön 1983, Smidt 1996:12). Den forskande lärarens drivkrafter rör alltså ytterst frågor om elevernas lärande och liv, vilket naturligtvis även kan gälla annan skolforskning. Jag känner igen mig i Cochran-Smiths & Lytles (1993:84) beskrivning av hur lärare gärna sätter likhetstecken mellan elevernas eller studenternas utbildning och sitt eget arbete. Planeringen av lektioner och uppgifter tar överhanden över mer grundläggande frågor om vilken utbildning elever eller studenter vore betjänta av. Lärare måste oavbrutet handla. Svåra uppgifter kan inte skjutas upp till en framtid då vi hunnit förstå, tänka över och förbereda oss bättre. Lärarforskning innebär att konfronteras med sin egen historia, att lyssna efter och acceptera dissonanserna i den och i gemenskapen med kollegor, studenter och andra grupper, allt i avsikt att bättre förstå sitt eget arbete.

Alla lärare reflekterar över vad de gör. För den forskande läraren innebär den nära kopplingen mellan handling och reflektion både möjligheter och hinder. En forskande lärare ser inte saker och ting bättre eller med större insikt, hon ser ”på ett annat sätt” (Fecho & Allen 2003). Smidt (2004:230) talar om den dubbla blicken, forskarblicken ”utenfra” och lärarblicken ”innenfra”. Hoel (2000:161f.) diskuterar lärarforskandets möjligheter och fallgropar ur ett sådant dubbelt perspektiv. En fördel är att material och datainsamling är en integrerad del av undervisningen/läroprocessen och att läraren följer och samarbetar med de studerande under en längre tid och i en rad olika situationer, vilket är fallet i mitt arbete. Lärarens erfarenhet, praktiska förankring och vardagskunnande kan utgöra värdefulla inslag i lärarforskarens teoribygge. Men, som ”in-

nanförforskare” kan läraren ha svårt att etablera ett nödvändigt analytiskt avstånd (Hoel 1997:13, 2000:162; jfr Hammersley & Atkinson 1995: 115.). I nedanstående rader fångar Hoel enligt min mening essensen i vad det innebär att vara lärare och vilka problem det kan innebära för forskaren:

En lærer er ansvarlig for, og personlig engasjert og delaktig i det som foregår i klasserommet. Går det bra, kan hun lett ta det som et tegn på att hun har gjort bra arbeid, går det dårlig, vil hun lett ta det som et nederlag. Personlig og faglig prestisje og følelsmessig engasjement er etter mitt syn en viktig del av lærerprofesjonaliteten. Det har å gjøre med ens eget selvbylde som lærer, en vil at det en satsar så mye på, skal være meningsfylt og ha verdi for dem det vedkommer. Ikke bare faglig, men også menneskelig. Uten et slikt perspektiv blir læreryrket meningsløst (1998:12).¹²⁴

Den ämnesprestige och de känslomässiga band till elever eller studenter som är vitala för läraren kan innebära svårigheter för forskaren. Hon kan ha en tendens att fokusera enbart aspekter som ligger i linje med hennes egna värderingar och därmed stänga dörren för nya infallsvinklar och alternativa tolkningar. Hon kan vara benägen att välja bort det hon uppfattar som mindre lyckat och i sin omsorg om eleverna riskerar hon att välja bort saker som skulle kunna ställa dem i en sämre dager.

Det finns också andra nackdelar med att som forskare arbeta i en välkänd miljö. Det alltför välbekanta kan skapa en närsynthet. Utöver närhet krävs distans (Fleischer 1995:29–29, Hoel 2000, Malmgren G. 1992). Det framgår exempelvis av de intervjuutskrifter, som presenteras längre fram, att jag ibland drabbas av närsynthet, av brist på analytiskt avstånd. Jag uppfattar inte komplexitet, motsägelsefullhet eller öppningar i det de studerande säger och samtalet dör ut. Som intervjuare blir jag allt mångordigare och de studerande allt fåordigare. Bara i sällsynta fall uppstår de samtal som utbildningsforskaren och etnografen Margot Ely liknar vid ”sammanvävda danser” där forskaren ömsom leder ömsom följer (Ely m.fl. 1991/1993:67). Här kan dock de insamlade texternas olika karaktär skapa möjligheter. I de studerandes skrivna texter kan jag söka de möjliga fortsättningar, vidareutvecklingar eller fördjupningar som eventuellt uteblir i intervjusamtalen, och vice versa (Larsson 1993:206f., Ham-

¹²⁴ Se även Gustavsson 2002 som diskuterar omsorgsyrken som etiska och politiska praktiker.

mersley & Atkinson 1995:230f.) I analysens senare faser för jag in dittills obrukade teorier och begrepp, vilket utgör ytterligare en möjlighet att skapa ett analytiskt avstånd till materialet. Den tid som förflyter mellan lärararbete och forskningsarbete kan också skapa den distans och möjlighet till reflektion som forskningsarbetet kräver (Hammersley & Atkinson 1995:225f.). Min studie löper över drygt tre år. Under den tid då jag var gruppens lärare gjordes inga analyser av forskningskaraktär. Det systematiska analysarbetet började först när de studerande lämnat högskolan och jag lagt ett känslomässigt avstånd, både mellan mig och de studerande och mellan läraren och forskaren i mig.

Den amerikanske etnografen Peter Woods hävdar i sin bok *Inside schools. Ethnography in educational research* (1986:6f.) att mycket av det material och de metoder som lärare använder i sin undervisning kan karaktäriseras som etnografiskt, exempelvis dagböcker, loggar och bandinspelningar. Andra forskare har pekat på likheter mellan klassrumsforskning och etnografi (Ely m.fl. 1991/1993, Fleischer 1995, Gallas 1994, Hammersley & Atkinson 1995, Smidt 1997:212). Mitt arbete har också etnografiska drag. Jag gör dock inga systematiska forskaranteckningar under de drygt tre år jag är de studerandes lärare. De forskningstexter som växer fram i form av intervjusamtal och klassrumsobservationer läggs åt sidan. I klassiskt etnografiskt arbete ingår också fortlöpande reflektion under hela datainsamlingsperioden. I mitt arbete är det något som enbart kännetecknar analysfasen. Jag avstår också från fortlöpande processintervjuer (Alvesson & Sköldberg 1994, Gallas 1994). Sådana intervjuer skulle fört in forskaren på lärarens arena, något jag av tidsskäl valde bort.

För att sammanfatta: Jag undersöker vad som sker i mötet mellan en grupp lärarstudenter och deras utbildning, där jag själv utgör en viktig del. Studien är förankrad i en klassrumskontext och den har ett förändringsperspektiv. Jag vill i ett längre perspektiv bättre förstå och därmed på sikt förändra den utbildning jag är en del av. I den meningen kan hela arbetet beskrivas som ett försök att skapa en brygga mellan (utbildnings-)politik och vetenskap (Qvarsell 1996:19-21, Möller 1996). Resultaten av arbetet kan inte generaliseras men väl diskuteras inom ramen för didaktiska frågor som rör ett demokratiskt svenskämne i grundskola och lärarutbildning.

Material och insamlingsmetod

Utbildningen av lärare med inriktning mot undervisning i grundskolans tidigare år omfattade vid tidpunkten för min studie i slutet av 1990-talet 140 poäng. Utbildningen kallades *1–7-lärarprogrammet* och var organiserad i två ämnesinriktningar: matematik och naturvetenskapliga ämnen (MA/NA) samt svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (SV/SA), med en gemensam obligatorisk bas för undervisning i årskurserna 1–3 och en fördjupning med valbara kurser.¹²⁵ Enligt då gällande examensordning skulle särskild vikt läggas vid den ”grundläggande läs- och skrivinlärningen och den grundläggande matematikinlärningen” (UHÄ 1988: 10). Vid den högskola där jag arbetar innebar det att det för alla studerande ingick 10 poäng svenska och 5 poäng matematik i den obligatoriska basen.¹²⁶ De studerande som valt inriktningen SV/SA hade ytterligare 10 poäng obligatorisk fördjupning i svenska. För den grupp lärarstuderande som jag följde låg den obligatoriska baskursen i svenska som två delkurser år 1 respektive 2. Den obligatoriska fördjupningen lästes år 3.¹²⁷

Jag mötte de studerande av och till under tre och ett halvt år. Jag har begränsat dokumentationen till tre typer av texter. För det första har jag samlat de styrdokument och andra texter som rör utbildningens innehåll och uppläggning. De presenteras under rubriken *utbildningstexter*. Den andra kategorin, *studerandetexterna*, utgörs av de studerandes samlade skrivande i utbildningens tre svenskkurser. Den tredje kategorin, *forskningstexterna*, innefattar tre intervjusamtal med respektive studerande samt mina anteckningar från två klassrumsbesök hos var och en av dem. Sådå tillvida hade forskaren trätt in på arenan redan medan utbildningen pågick. Intervjusamtalen och klassrumsbesöken har gjorts i syfte att i någon mån göra perspektivbyten möjliga. De studerande gör också andra erfarenheter under utbildningen. Jag har begränsat mig till vad de säger och skriver i de insamlade texterna.

¹²⁵ Se *Utbildningsplan med kursplaner. Grundskollärarprogrammet åk 1–7 1995/1997*. Där inget annat anges hänför sig alla uppgifter om utbildningen till detta dokument.

¹²⁶ En poäng i utbildningen motsvarar en veckas studier. Enligt den nationella utbildningsplanen borde den gemensamma delen omfatta 15 p svenska och 5 p matematik. Se UHÄ 1988:10.

¹²⁷ Se bilaga 2: figur 8.

Det finns stora skillnader i det textmaterial jag utnyttjar. Nationella och lokala styrdokument har en manifest kodifierad karaktär. Planeringshäften och lektionsplaneringar är mer situationsberoende. Ju närmare den konkreta utbildningen texterna befinner sig desto mer utmärks de av kompromisser och tillfälligheter. Dokumentationen presenteras nedan utförligare under respektive rubrik.¹²⁸

Utbildningstexter

Till utbildningstexterna förs officiella texter som högskolelagen (*Högskolelagen*. SFS 1992:1434), högskoleförordningen (*Högskoleförordningen*. SFS 1993:10, SFS 1994:1310), nationell utbildningsplan (UHÄ 1988), lokal utbildningsplan och kursplaner (*Utbildningsplan med kursplaner. Grundskolläroprogrammet åk 1–7 1995/1997*) samt litteraturlistor. Hit förs också de planeringshäften undervisande lärare gör för varje kurs och studerandegrupp samt mina egna lektionsplaneringar.

Kursplaner och litteraturlistor har vuxit fram successivt i ett samarbete mellan de lärare i högskolans svenskgrupp som undervisar på 1–7-läroprogrammet. Som kursansvarig lärare utarbetade jag dessutom, tillsammans med de kollegor med vilka jag delade undervisningsansvaret, ett planeringshäfte för varje kurs. Här beskrivs innehållet i föreläsningar och lektioner samt vad de studerande förväntades förbereda eller efterarbeta till de här tillfällena. Kursplaner, litteraturlistor och planeringshäften är resultatet av ett kollektivt arbete.

Härutöver gjorde jag relativt detaljerade lektionsplaneringar som successivt reviderades med hänsyn till vad som växte fram under arbetets gång i den aktuella studentgruppen. Jag förde också anteckningar vid exempelvis seminarier, gruppdiskussioner och redovisningar, även det texter som användes i arbetet i kurserna.¹²⁹

Samtliga utbildningstexter avser svenskkursernas innehåll, uppläggning och yttre ramar. De är den tänkta eller avsedda utbildningens texter. I kapitel 5 ”Utbildningen” och kapitel 6 ”Lärarna” analyseras och disku-

¹²⁸ En översikt av undervisnings- och forskningsdokumentationen finns i bilaga 2: figur 9.

¹²⁹ Samtliga texter presenteras i kapitel 5 och 6. De officiella och kollektiva texterna har samlats i en pärm märkt KB *Svenska år 1–3* och de personliga texterna i KB *Svenska år 1, år 2* respektive *år 3*. De har förtecknats i bilaga 1.

teras utbildningstexterna som den omedelbara kontexten för de studerandes arbete i svenskkurserna.

Studerandetexter

En andra del av det empiriska forskningsmaterialet utgörs av de studerandes texter, det vill säga de förberedda och oförberedda texter de skrev i svenskkurserna. De hade alla en funktion i läroprocesserna och de är i likhet med utbildningstexterna inte primärt forskningsmaterial (Hoel 1997, 2000:163–164). De har naturligtvis också karaktären av ”svar” på utbildningens uppgifter.

Insamlingen av texterna gjordes dels som ett led i arbetet i svenskkurserna, dels för att jag senare i forskningsprocessen skulle kunna pröva materialets möjligheter att kasta ljus över mina forskningsfrågor. Studerandetexterna utgörs av kortskrivande i anslutning till vad som diskuteras på lektioner och under gruppstudier och föreläsningar, av dagböcker, läsjournaler, praktikjournaler, skolminnen, protokoll, utvärderingar, fältstudieanteckningar och längre utredande texter. Texterna användes på olika sätt i arbetet i kurserna och förvarades av de studerande själva. Efter varje kurs lämnade de in sina samlade texter till mig. I de fall de studerande ville behålla sina texter kopierades de, något som framför allt gäller praktikjournaler och mer omfattande utredande texter som de tänkte sig kunna använda i sitt framtida arbete.¹³⁰ Flertalet korta texter skrevs, lästes och diskuterades på lektionstid. Längre texter lästes och diskuterades av såväl studiekamrater som av mig.¹³¹ Citat ur de studerandes texter är ordagranna.¹³²

Jag visste från början inte vilka av de inledningsvis femton studerande eller deras texter som skulle stå i fokus för mitt avhandlingsarbete.

¹³⁰ Som exempel har en av de studerandes samtliga texter förtecknats. Se bilaga 2: figur 10. De kommentarer jag gör till olika studerandetexter ingår inte i det dokumenterade materialet. Det gör heller inte studiekamraternas kommentarer annat än i de fall dessa utgör uppgifter i kurserna.

¹³¹ Texten *Elevtextanalys* år 3 lästes bara av mig.

¹³² Jfr Hoel 2000:166 som diskuterar nackdelarna med att citera elev- och studerandetexter ordagrant.

Forskningstexter

Den tredje kategorin i mitt material kallar jag forskningstexter. Hit för jag de texter vars tillkomst enbart har med forskningsprojektet att göra, det vill säga intervjuer, klassrumsobservationer och data om de studerande.

Här ingår tre *intervjusamtal* med varje studerande. De ägde rum i början, i mitten och i slutet av utbildningstiden. Intervjuerna präglas naturligtvis av att jag var de studerandes lärare. Jag drog nytta av mina tidigare lärarerfarenheter och av att jag i flera avseenden kände den gemensamma läromiljön väl. Intervjuerna är oftast cirka en timme långa. De är tematiskt upplagda och har karaktären av halvstrukturerade intervjusamtal (Ely m.fl. 1991/1993:65f., Hammersley & Atkinson 1995:151f., Malmgren G. 1992:20f.). Som stöd för samtalen hade jag en lista med områden och frågor som rör svenskämne, svenskundervisning och svensk-läroutbildning.¹³³ Min ambition var att så snart den första frågan ställts låta de studerande styra samtalets inriktning. Under samtalets gång försökte jag vara uppmärksam på om de områden eller frågor jag ville ha belysta kommit med. Saknades de förde jag efterhand in dem i samtalet. Min ambition var också att låta de studerande själva avgöra när en fråga var uttömd, att i görligaste mån inte pressa fram svar. Bara i den tredje och avslutande intervjun använde jag material och frågor som jag mer enträget bad de studerande uttala sig om. Min avsikt var också att intervju-situationen skulle vara öppen för de studerandes initiativ. Utskrifterna ger dock ibland intrycket att de studerande snabbt underordnade sig mina frågor. De tycks angelägna att berätta det jag ville höra. Det gäller framför allt frågor de trodde sig förstå att jag ville ha belysta men som de uppenbarligen själva inte funderat över. Sätillvida fick intervjuerna ibland karaktären av utfrågning snarare än av samtal.

Inför det andra och tredje intervjusamtalet gick jag igenom de studerandes samlade texter och antecknade uttalanden och frågor som jag i samtalet bad dem kommentera eller utveckla. I den meningen påbörjades analysen redan medan utbildningen pågick. Den möjligheten utnyttjade jag dock inte systematiskt och det egentliga analysarbetet började först när de studerande avslutat utbildningen. I intervjusamtalen, under skol-

¹³³ Intervjuutskrifter och material som rör intervjuerna har samlats i en pärm märkt KB *Intervjusamtal*. Se bilaga 1

besöken och framför allt när jag läste och kommenterade deras texter var jag lärare inte forskare, möjligen en reflekterande praktiker med viss distans till det som pågick (Alexandersson 1994a:157f., Hoel 1997, Schön 1983, Madsén 1994).

Intervjuerna ägde i regel rum på mitt arbetsrum på högskolan. Det tredje samtalet fördes i ett intilliggande grupprum. Jag hade vid det här senare tillfället ställt upp så gott som all kurslitteratur i svenska, pedagogiskt drama och metodik på hyllor och bord. Jag ville därmed inbjuda de studerande att tala om kurslitteraturen eller, för det fall de inte gjorde så, underlätta för mig själv att ställa frågor med anknytning till den.

Samtliga intervjuer bandades och skrevs ut.¹³⁴ Transkriberingen är ordagrann, med exempelvis pauser, avbrott, upprepningar och meningsfragment. I citat ur intervjuerna däremot har jag använt en lätt normering och redigering (Hoel 2000:165–166). Uppenbara upprepningar och tvekljud har strukits, liksom markeringar för intervjuarens samtalsstöd. Starkt talspråkliga drag har gjorts något mer skriftspråkliga.

Till kategorin forskningstexter hör också *klassrumsobservationer*, det vill säga de anteckningar jag förde vid de två skolbesök jag gjorde hos varje studerande under deras verksamhetsförlagda perioder. Jag följde då ett arbetspass i svenska eller där svenska hade integrerats.¹³⁵ De studerande avgjorde själva vad de ville beteckna som undervisning i svenska. Under besöken samtalande jag med de studerande före och efter deras lektioner. Eftersom de oftast arbetade två och två i praktikpar samtalande jag ibland med dem båda före de lektioner jag skulle vara med om. Efter lektionerna tog den studerande jag för tillfället inte följde över undervisningen och gjorde det på så sätt möjligt för mig att samtala enskilt med den studerande besöket gällde. Oftast kunde vi ägna en timme eller mer åt att diskutera vad jag sett, hört och antecknat. De studerande berättade också om sina erfarenheter i stort av det verksamhetsförlagda arbetet och även under de samtalen förde jag anteckningar. Jag hade i förväg informerat handledarna om att jag i samtalet efter lektionerna gärna ville vara

¹³⁴ Jag har inte själv skrivit ut intervjuerna.

¹³⁵ Anteckningarna finns i KB *Lärardagbok 1–5*. Se bilaga 1.

ensam med de studerande. Ofta blev det så att handledaren deltog en stund.¹³⁶

Av observationsanteckningarna framgår vilka som var närvarande i klassrummet liksom var, när och under vilka omständigheter det observerade utspelade sig. Jag försökte fånga undervisningen genom att anteckna vad såväl de studerande som deras elever och handledare sade och gjorde. I övrigt försökte jag vara så detaljerad som möjligt vad gäller material, texter, m.m. (Hammersley & Atkinson 1995:182-185).

Medan svenskkurserna pågick deltog samtliga studerande på vad jag vill beteckna som lika villkor. Intervjusamtalen förlades till tidpunkter före eller efter respektive kurs. Jag samtalade med och besökte samtliga elva SV/SA-studerande i min grupp. De studerande var medvetna om att såväl samtal som besök framför allt skulle ses som delar av mitt forskningsarbete.

Till forskningstexterna hör också *data* om respektive studerande, det vill säga uppgifter om klass, etnicitet, ålder samt skol- och yrkesbakgrund. Dessa data har hämtats från det inledande respektive avslutande intervjusamtalet.

Samtliga studerande var informerade om att jag avsåg att dokumentera deras väg genom svenskkurserna och att vissa av dem vid några tillfällen även skulle delta i intervjusamtal och hade muntligen samtyckt till det.¹³⁷ De hade informerats om forskningsetiska regler och anonymitetskydd och gruppen av elva SV/SA-studerande har senare skriftligen godkänt att jag bandat och skrivit ut våra samtal och använt såväl muntliga som skrivna texter i avhandlingsarbetet.

Karaktären på min studie gör att den högskola där min studie görs inte kan anonymiseras. Jag har därför valt att inte närmare ange när utbildningen ägde rum, var de studerande arbetade under de verksamhetsförlagda perioderna eller vilka deras handledare var. Data som rör de stu-

¹³⁶ Jag använder beteckningen handledare även i de fall skolorna inte utsett enskilda handledare. Ofta ansvarar ett helt arbetslag för handledningen, framför allt i de s.k. barnskolorna, dvs. skolor med barn i åldern sex till åtta eller nio år.

¹³⁷ Flera studerande menar att samtal av den här karaktären borde utgöra fortlöpande inslag i utbildningen.

derandes privatliv har inte förvanskats men i vissa fall generaliserats.¹³⁸ De studerandes texter är genomgående av sådan karaktär att citat ur dem inte utelämnar eller identifierar författarna. Samtliga namn är fiktiva. Det gäller såväl de studerande som deras elever och handledare samt lärare på högskolan i de fall de förekommer i de studerandes texter.¹³⁹

Intervjusamtal och klassrumsobservationer behandlas i analysfasen som de studerandes texter. Analysen av studerandetexterna redovisas i kapitel 6–8.

Urval

Jag har valt att i linje med Hoels arbete i avhandlingen *Elevsamtalar om skrivning i vidaregående skole. Responsgrupper i teori og praksis* (1995) samla in texter från samtliga studerande i mina undervisningsgrupper (jfr Hoel 2000:163). Jag ville medvetet undvika att några studerande skulle framstå som viktigare eller mer intressanta än andra, för sig själva, för varandra eller för mig.

De för samtliga studerande gemensamma obligatoriska kurserna i utbildningens så kallade bas avsåg att förbereda dem för ett tänkt samarbete i grundskolan mellan tidigarelärare med olika ämnesinriktningar och mellan tidigare- och senarelärare.¹⁴⁰ I den gemensamma kursen i svenska bestod den grupp jag mötte år 1 av drygt trettio studerande. Hälften av dem hade inriktningen MA/NA och hälften SV/SA. De senare utgjorde den grupp som jag följde, från början tolv kvinnor och tre män. När jag år 3 åter mötte dem i fördjupningskursen hade fyra av dem avbrutit utbildningen. Övriga elva ingick nu i en ny grupp med drygt trettio studerande, alla med inriktningen SV/SA.¹⁴¹

¹³⁸ Jag anger till exempel inte bostadsort, antal barn, eventuella barns kön utan talar i förekommande fall om storstad, mindre stad eller by och anger om de studerande har barn eller ej.

¹³⁹ Inbjudna föreläsare framträder i eget namn i de fall de publicerat texter som de studerande tagit del av.

¹⁴⁰ Senarelärare utbildades för arbete i grundskolans åk 4–9. Någon tjänstereform för grundskolans lärare motsvarande lärarutbildningsprogrammets indelning i tidigare- och senarelärare eller i lärare med inriktning MA/NA respektive SV/SA initierades dock aldrig. Utbildningarna ersattes 2001 av en ny grundskolläraryt- bildning. Se Proposition 1999/2000:135.

¹⁴¹ Se bilaga 2: figur 11.

Analysen av de studerandes texter behandlas i porträttkapitlen 6 ”Jesper”, 7 ”Mette” och 8 ”Petra”. Porträtten utgör slutpunkten för analys och tolkning av det empiriska materialet. De tre studerande som porträtteras är valda för att representera bredden i det jag ser i samtliga studerandes texter. De ska ses som representanter för hela gruppen av elva lärarstudenter – och för många av de studerande jag mött genom åren. Det har haft betydelse för mitt val att de tre representerar olika åldersgrupper och olika vägar in i utbildningen.

Jesper var 27 år när han lämnade några år av omväxlande yrkesarbete och arbetslöshet bakom sig. Han är en av de relativt få studerande vars utpräglat negativa skol- och svenskämneserfarenheter varit avgörande för valet att bli lärare. *Mette* var 37 år och hennes skol- och svenskämneserfarenheter är mycket positiva. Hon är den enda med akademiska studier i bagaget. Hon hade också lång yrkeslivserfarenhet och i likhet med *Jesper* bytte hon yrke när hon valde lärarutbildningen. *Petra* var 19 år när utbildningen började.¹⁴² Hon kom direkt från gymnasiet och hennes svenskämnes- och skolerfarenheter är övervägande positiva. *Jesper*, *Mette* och *Petra* har alla i likhet med de flesta i gruppen arbetarklassbakgrund. De är representativa för sin grupp även såtillvida att de delar en rad starka och för gruppen gemensamma erfarenheter, både från tiden i grundskola och gymnasium och från arbetet i svenskkurserna. Därutöver har och utvecklar de naturligtvis särpräglade personliga hållningar.

Analysen av ett insamlat material börjar redan under insamlingen, menar den norska sociologen Karin Widerberg (2002:12–13). I mitt fall gäller det exempelvis valet av insamlingsmetoder, de medvetna och omedvetna valen av vad som tas upp i intervjusamtalen och vad jag tar med i klassrumsobservationerna. Det gäller också de val som görs i kursplanearbete, kurs- och lektionsplaneringar och under lektioner. Det mer medvetna och systematiska analysarbetet presenteras i följande avsnitt.

¹⁴² Ytterligare två i gruppen av elva studerande, varav nio kvinnor och två män, kommer direkt från gymnasiet. Sex studerande är mellan 21 och 23 år när utbildningen börjar.

Analysmetod och tolkning

Utgångspunkten för arbetet med forskningsmaterialets muntliga och skrivna texter har jag hämtat hos Hoel:

Meningen ligger ikke ferdig formet i de tekstene eller data vi har valgt ut for analyse. De skapes gjennom tolkningsprosessen, der både den konteksten tekstene ble til i – produksjonskonteksten, [...] – og den konteksten tolkningsprosessen foregår i, spiller med. Et slikt syn krever at man rekonstruerer den situasjonen der teksten ble skapt, og i denne rekonstruksjonen hører også lærerens person hjemme (Hoel 2000:169).

I den här studien är läraren, det vill säga jag själv, både (med)författare till en del av texterna och uttolkare av dem. I genomgången ovan skiljer jag på utbildnings-, studerande- och forskningstexter. De föreligger naturligtvis inte i några helt oberoende former. Vissa av utbildningstexterna bygger bland annat på lärarnas tidigare möten med lärarstudenter. Tidigare grupperns erfarenheter, åsikter och föreställningar så som lärarna tolkat dem genom åren ekar både i lokala styrdokument och i lektionsplaneringar. I de studerandes texter hörs utbildnings- och lärarprojekt och i forskningsprojektets texter hörs såväl lärares som studerandes röster.¹⁴³

Med analysen av det dokumenterade materialet avser jag alltså att skapa en bild *dels* av en grupp lärarstuderandes syn på svenskämne, svenskundervisning och lärarutbildning, *dels* av det sammanhang där deras olika synsätt framträder, det vill säga av utbildningskontexten i snäv mening. Såväl utbildningstexter, studerandetexter som forskningstexter har dokumenterats och analyseras i syfte att belysa detta fält. Jag vill med Martons ord försöka se *med* de studerande (1997:103). Jag söker deras ”sätt att se, föreställa sig, uppfatta, förstå, erfara, uppleva osv.” (108). Jag söker både det väsentliga innehållet i deras texter och deras hållningar till olika frågor (Hellspong & Ledin 1997:89, Widerberg 2002: 66). Som lärare är jag intresserad av varje studerande som person. Som forskare är jag framför allt intresserad av vad de studerande kan säga mig om ett svenskämne för grundskolans tidiga år och om svensklärarutbildning. Jag tillskriver dock inte texterna någon en gång för alla slutgiltig mening. Det handlar snarare om mening som ett resultat av forskarens tolkande läsning och skrivande, av samspelet mellan text, läsare/skrivare

¹⁴³ Jfr Adelman 2002.

och kontext. Jag talar som jag nämnt inte heller om texternas mening som egenskaper i texten, bara om min tolkning (Hoel 2000:168–169, Smidt 1996a:17–18).

Men jag vill också närma mig forskningsfrågorna oberoende av de studerande. De erfarenheter, teorier och traditioner jag har i mitt lärarbagage och som redovisats i kapitel 2 blir naturligtvis en del av mitt forskarbagage. Mitt syfte är dock inte att leta och belägga exempelvis olika svenskämnen eller teorier om skriftspråksutveckling. Jag ser mitt teoretiska bagage som olika perspektiv som jag kan använda i mina försök att beskriva och förstå svensklärarytbildningens innebörd eller mening för de studerande. Mina problemställningar, referensramar, urval osv. är perspektiv som bestämmer vad jag får möjlighet att se (Widerberg 2002: 65f.). Seendet kan inte skiljas från perspektivet, det är perspektivet (Alvesson & Sköldberg (1994:48f.).

Mitt tolkningsarbete präglas av ett empirinära förhållningssätt (Alvesson & Sköldberg 1994:63f., Widerberg 2002:144f.). Genom metodisk läsning och omläsning, skrivning och omskrivning analyserar jag texterna för att på så sätt frilägga deras möjliga innebörder (Hellspong & Ledin 1997:211f.). Det forskaren skriver är inte bara resultatet av den analys man gör, menar etnologerna Billy Ehn och Barbro Klein (1994:40). Skrivandet är analysen: ”Tänkandet sker samtidigt med att tanken får sitt skriftliga uttryck. På det här sättet blir det möjligt att läsa och handskas med sina egna tankar som om de vore tänkta av någon annan – och granska dem i en mer obarmhärtigt klinisk belysning. [...] Dessutom skapar tiden avstånd till det man en gång skrev”. Analysfasen innebär alltså både närhet och distans.

Jag inleder läsningen av och skrivandet kring såväl utbildnings-, studerande- som forskningstexterna med frågan *Vad sägs om svenskämnet och om svensklärarytbildning i de här texterna?* I analysarbetets inledande fas undviker jag alltför specifika frågor som kan inskränka vad jag får möjlighet att se (Ely m.fl. 1993:38, 64, Hammersley & Atkinson 1995:210, Widerberg 2002:15). Under arbetets gång ändras, specificeras och byts såväl de inledande frågorna som de preliminära svaren ut.

I kapitel 5 ”Utbildningen” och 6 ”Lärarna” gäller analysen utbildningstexterna och syftar alltså till att ge en bild av den utbildningskontext i snäv mening som de studerande möter i svenskkurserna. Först analyse-

ras de övergripande nationella styrdokumenterna (*Högskoleförordningen*. SFS 1993, 1994, UHÄ 1988). Jag letar och ringar successivt in alltmer specifika frågor och förhållningssätt som har relevans för svenskämnet och lärarutbildningen i svenska för grundskolans tidiga år. I den analys av lokala styrdokument som sedan följer urskiljer jag hur frågor och förhållningssätt i de nationella styrdokumenterna tas om hand i den lokala utbildningsplanen och kursplanerna i svenska (*Utbildningsplan med kursplaner. Grundskolläroverprogrammet åk 1–7 1995/1997*). Jag ringar också in nya frågor och förhållningssätt. På samma sätt läser jag sedan de mer individuella lokala utbildningstexter som utgörs av lärarnas planeringshäften och lektionsplaneringar. Resultatet av analysen, det vill säga kapitel 4 och 5, är både en berättelse om en ämnesgrupps arbete med nationella och lokala styrdokument och en mer paradigmatiserad framställning av specifika drag i texterna och i arbetet med dem (Elmfeldt 1997:28–29).

I porträttkapitlen 6 ”Jesper”, 7 ”Mette” och 8 ”Petra” står studerandetexterna i fokus. I analysfasen behandlas som jag tidigare nämnt även forskningstexterna som studerandetexter. Jag låter de studerande framträda som enskilda personer och individuella bärare av personlig förståelse. Jag ser det som en väg att tränga in i materialet. Det här sättet att arbeta kan också ge mig en uppfattning av helheten i de studerandes uppfattningar och värderingar och av hur de hänger samman. Jag läser varje enskild lärarstuderandes texter, inklusive mina egna klassrumsobservationer och våra gemensamma intervjusamtal, som *en* text. Läsningen börjar i frågan *Vad säger de studerande om svenskämnet i grundskolan och i lärarutbildningen?* och i de analysbegrepp som utgörs av min mer eller mindre medvetna förförståelse och mina mer allmänna erfarenheter som svensklärare och svenskläroverutbildare. Hit hör också den mer specifika förförståelse som undervisning, intervjusamtal och klassrumsobservationer i den här speciella gruppen gett mig.¹⁴⁴

De analysfrågor med vilka jag tar mig an texterna är till en början tentativa, breda och oskarpa i konturerna för att, liksom i arbetet med

¹⁴⁴ Jag utnyttjar inte de enskilda texternas olika karaktär eller tillkomsthistoria till jämförelser. Jag är inte ute efter olika ”ståsted”, till exempel hur de studerande talar när de befinner sig i verksamhetsförlagt arbete respektive på avstånd från det eller hur de talar när de är mitt i ett lektionsamtal respektive talar på avstånd i en förberedd utbildningstext eller i ett intervjusamtal.

utbildningstexterna, under läsningens och skrivandets gång snävas in, skärpas och omformuleras (Ehn & Klein 1994:38f., Woods 1986: 120f.). Jag läser och antecknar allt som framstår som relevant för mina forskningsfrågor, till en början osystematiskt. I den här första genomgången använder jag så långt som möjligt de studerandes egna begrepp, inte vetenskapliga, teoretiska eller disciplinbundna sådana (Svensson & Starrin 1996:111). Genom bruket av de studerandes egna formuleringar och begrepp försöker jag komma så nära deras egna tolkningar som möjligt. De anteckningar jag gör bildar i sin tur underlag för de fortsatta läsningar där jag grupperar det jag finner i frågor, teman eller hållningar (Widerberg 2002:143f.). För att förstå vad de studerande talar om och i vilken kontext de talar blir jag ofta tvungen att gå tillbaka till utbildningstexterna, framför allt planeringshäften och lektionsplaneringar men också kurslitteraturen.

Efter en första genomgång av samtliga studerandes texter väljer jag ut tre studerande för mer omfattande läsningar. Jag går alltså mellan en bredare översiktlig fas och en fas av mer specifik fokusering (Wolcott 1998). Till de preliminära frågor och teman som jag successivt ringar in gör jag fortlöpande rikligt med citathänvisningar. Anteckningarna får formen av analyskartor där jag efterhand kan strukturera och strukturera om, formulera och formulera om. De fortsatta läsningarna bestäms av de ”fynd” jag gör i tidigare läsningar och en kronologisk läsning ersätts efterhand av en mer renodlat tematisk. I den här fasen av arbetet framträder vissa frågor och förhållningssätt starkare än andra, hos enskilda studenter eller hos flera av dem. Frågor och förhållningssätt som de studerande ger mindre utrymme eller emfas lämnas efterhand utanför studien.¹⁴⁵ Slutligen skrivs varje analyskarta ut som porträtt, vilka till en början består av tre delporätt, ett för varje år och svenskurs.¹⁴⁶ I delporätten är citaten många och utförliga och själva utskriften av citaten visar sig innebära ytterligare en typ av närläsning. Med utgångspunkt i teman, frågor och hållningar i de här breda porträtten av de blivande lärarna

¹⁴⁵ Frågor om ett eventuellt samband mellan de studerandes fritidskultur och deras syn på svenskämnet liksom frågor om andra medier än skönlitteratur i svenskundervisningen lämnas exempelvis utanför studien.

¹⁴⁶ Exempel på ett sådant arbetsmaterial har samlats i pärmen KB: *Porträttanalyser*. Se bilaga 1.

Jesper, Mette och Petra återläser jag så de övriga åtta studerandenas texter. I porträttanalysens sista fas för jag också in nya teoretiska perspektiv för att på så sätt öppna för den avslutande diskussionen i kapitel 9–11 om hur de studerandes föreställningar formas och om lärarutbildningens svårigheter och möjligheter. Till sist komprimeras porträtten av Jesper, Mette och Petra. De koncentreras kring det jag uppfattat som centrala teman, frågor och hållningar och de får den form de har i avhandlingen. Syftet är att de ska ge en tydlig men ändå sammansatt och komplex bild av tre lärarstudierande, en bild av det Widerberg (2002) kallar ”det vanliga och sammansatta” (143), en bild eller helhetsförståelse som vuxit fram i en pendling mellan delar och helhet i de texter jag studerat (140f., 148). Porträtten kan ses som uttryck för de studerandes hållningar och behov i just de situationer som utbildningen försatt dem i.

I en diskussion om värdet av fallbeskrivningar beskriver Einarsson (2004) porträttens möjliga funktioner:

Vi kan hålla upp fallbeskrivningarnas bilder och jämföra dem med andra likartade situationer i nya undersökningar eller i våra egna vardagsliv. Vad stämmer [...]? Vad skiljer? Vi får en hjälp att se vår vardag och vi får en höjd medvetenhet. Vi kan kanske se vissa återkommande samband. Men vi har fortfarande ett generaliseringsproblem. Och det lär vi få dras med, särskilt om vi sätter höga krav på generaliseringarnas giltighet (338).

De studerandes texter analyseras alltså inledningsvis som berättelser om den utbildning de genomgått. Porträtten är såtillvida till en början *syntagmatiska*. Efterhand träder olika teman, frågor och hållningar i förgrunden. Det här sättet att arbeta gör att jag i de färdiga slutporträtten i kapitel 6–8 kan skriva fram både tematiska perspektiv och ett utvecklingsperspektiv. Med utgångspunkt i dem kan frågor om de studerandes svenskämnen och svensklärarutbildning diskuteras mer *paradigmatiskt* (Elmfeldt 1997: 28f.). Gun Malmgren (1992:24) beskriver det som ”en spänning i analysen mellan beskrivning av materialets mångfald och detaljer, rekonstruktioner av röster å ena sidan och sammanfattande helhetsmönster och jämförande tolkningar å den andra”.

Analysarbetet presenteras i del II som följer på det här avsnittet och omfattar kapitel 4 till 8. Här redovisas och diskuteras också resultatet av analysen. Den bild som växer fram får i sin tur ge infallsvinklar till en

diskussion om ett demokratiskt svenskämne i grundskola och lärarutbildning i avhandlingens del III som omfattar kapitel 9 till 11. Här diskuteras porträtten som *en* text, som en väv av tematiserade röster snarare än som personliga förhållningssätt och mot bakgrunden av den utbildningskontext, i vidare respektive snäv mening, som framträder i kapitel 1 och 2 respektive 4 och 5. I den här tredje och avslutande delen konfronteras också resultatet av analys och diskussion med andra teoretiska perspektiv, valda dels för att diskutera de studerandes ämneskonstruktioner, dels för att mer kritiskt institutionsanalytiskt diskutera utbildningens konstruktion (Hammersley & Atkinson 1995:209f.). I den diskussionen förenas det empirinära respektive teorinära förhållningssättet i mina försök att hitta vilka frågor som kan vara intressanta att ställa till svensklärarytbildningen för grundskolans tidiga år (Widerberg 2002:144f.). I den avslutande diskussionen ingår även frågan om empirigenomgångens kunskapsanspråk och validitet (ibid.: 149). Arbetets kvalitet bestäms av i vilken mån det kan övertyga läsaren om ”att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt” (Larsson 1993:206). Här prövas fruktbarheten i mina tolkningar vad gäller deras kraft att förklara och problematisera svensklärarytbildningen för lärare för de tidiga skolåren.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Winther Jørgensen & Phillips 1999/2000:123 talar om analysens ”fruktbarhet” som ett sätt att fastställa dess validitet. Detta förutsätter vad de kallar genomskinlighet, dvs. dokumentation av analysens väg från data, över tolkningar till slutsatser.

II. UTBILDNINGEN OCH DE STUDERANDE

4 Utbildningen

En utbildningskontext i vid mening kan innefatta lärarutbildningens historiska och politiska rötter, ämneshistoria och ämnesdebatt, samtidskulturella frågor, lärarens roll i ett senmodernt samhälle, den lokala högskolans utbildningstraditioner osv. I kapitel 1 och 2 har en sådan bakgrund tecknats. I det här kapitlet och det närmast följande gäller rekonstruktionen *utbildningskontexten i snäv mening*. Den börjar i den nationella respektive lokala utbildningsplan som gäller för utbildningen i min studie. Jag identifierar ett antal spår i dem som jag därefter följer i genomgången av de lokala kursplanerna.

Störst utrymme i rekonstruktionen får dock svensklärarnas planeringshäften och lektionsanteckningar. Det är de lärarstuderandes möte med utbildningskontexten som utgör fokus i min studie och planeringshäften och lektionsanteckningar finns på den nivå där mötet konkret äger rum. Det diskuteras i kapitel 5.

De spår jag följer har alla att göra med grundskollärarutbildningen som en sammanhållen yrkesutbildning och rör samma frågor som jag tidigare behandlat i anslutning till kritiken av 2001 års lärarutbildning i kapitel 2. Det handlar om hur skolans samhällsuppdrag ska tolkas, vad det kan innebära för synen på integration och separation i utbildningen – av ämnen respektive övergripande kunskapsområden, av demokrati- och kunskapsuppdraget, av ämnesstudier respektive metodik och pedagogik samt av högskoleförlagda respektive verksamhetsförlagda studier; det vill säga frågan om didaktik som ett särskilt inslag eller ett övergripande perspektiv i utbildningen. Det handlar också om lärarutbildningens vetenskapliga grund, inslagen av seminarie- respektive akademitradition och synen på svenskämnetts innehåll som inomspråkligt och inomlitterärt respektive omvärlds- och socialisationsorienterat.

Ett genomgående drag i styrdokumentet är att det som i den nationella utbildningsplanens övergripande retorik skrivs samman redan i de mer konkreta anvisningarna i samma dokument skrivs isär. Ännu tydligare blir det i den lokala utbildningsplanen. Centrala värde- och innehållsfrågor hanteras successivt allt mer som organisatoriska frågor.

1987 års grundskollärautbildning

År 1987 fattades beslut om en ny utbildning av *grundskollärare* med inriktningar mot årskurserna 1–7 respektive 4–9. Det är den utbildning de studerande i den här studien följer.¹⁴⁸

Lärare för skola i utveckling (SOU:1978:86), det betänkande som låg till grund för reformen 1987, byggde på grundtanken om *en sammanhållen utbildning för grundskolans lärare*.¹⁴⁹ En sådan lärarutbildning motiverades, menade man, av lärarnas vidgade ansvar för skolans dubbla uppdrag, för elevernas kunskapsutveckling och deras personliga och sociala utveckling. Grundskollärautbildningens karaktär av yrkesutbildning med stark tonvikt på lärararbetets sociala aspekter betonades.¹⁵⁰ En sådan utbildning motiverades också av en förändrad syn på lärande som mer understryker elevernas aktiva och kritiska kunskapsarbete och deras möjligheter att delta i skolans beslutsprocesser. Historikern och pedagogen Gunnar Richardson (1999:147) beskriver det som en önskad förändring mot ”*en öppnare skola – ökat samarbete över stadiе- och ämnesgränser samt över elev- och personalgränser inom skolan; vidgade kontaktytor mot det egna samhället och mot andra länder*”.

Ett mål för utredningen var att hålla ihop vad som i tidigare lärarutbildningar och skolformer hållits isär. Både lärarutbildningens och grundskolans ämnen fördes samman i områden som fick beteckningarna naturorienterande, samhällsorienterande och praktisk-estetiska ämnen. Dessutom förordades att ”[k]ommunikationsämnen svenska och matematik” skulle ingå i alla lärares utbildning (ibid.). Richardson beskriver

¹⁴⁸ Grundskolans stadiеindelning avskaffades 1994.

¹⁴⁹ Där inget annat anges bygger historiken nedan på Glimberg 1988, Hartman 1995, *Pedagogisk uppslagsbok* 1996 och Richardson 1999.

¹⁵⁰ Reformen byggde på arbetet i 1974 års lärarutbildningskommitté, LUT 74, som bildade underlag för regeringens proposition 1985 och riksdagens beslut 1987. Reformen trädde i kraft höstterminen 1988.

1987 års utbildningsreform som ”ett radikalt brott i en mer än hundra-årig tradition” (149). När lärarutbildningarna 1968 förts till högskolan var det med ambitionen att de nu skulle bygga på vetenskaplig grund och att såväl kvalitet som status skulle höjas. Grundskollära reformen 1987 i sin tur byggde på argumentet att lärarutbildningen borde svara mot grundskolans struktur: ”Det saken gällde var främst att söka komma ifrån de skilda traditioner som klasslärar- och ämneslärarutbildningarna – med förankring i folkskolan respektive läroverket – sedan länge byggt på. Ambitionen var att låta grundskolan ’framträda som en skola utformad efter sina egna villkor’ ” (148). Ett annat starkt incitament för grundskollära reformen var, menar pedagogen Sven G. Hartman (1995), att läroplansreformerna under senare hälften av 1900-talet inte medfört några avgörande förändringar i skolans sätt att arbeta.

Under 1900-talets sista decennier bedrevs också en intensiv forskning på barnomsorgsområdet, vilket fick genomslag i utbildningarna vid den högskola där jag arbetar redan innan grundskola, förskoleklass och fritidshem fick en gemensam läroplan 1994.¹⁵¹ I 1994 års läroplan möttes skola/lärarutbildning där ”innehåll” och ”pedagogik” var centrala begrepp och förskola/fritidshem/barnpedagogisk utbildning där ”omsorg” stått i fokus för tänkandet kring verksamheten.¹⁵² Spänningen mellan ”innehåll/pedagogik” och ”omsorg” lever dock vidare i dagens skoldebatt, vilket jag visat i kapitel 1.

Det här är i korta drag bakgrunden till det statliga projekt för en förändrad lärarutbildning som högskolorna från och med 1987 hade att hantera bland annat i lokala utbildningsplaner, kursplaner och litteraturlistor.

En sammanhållen yrkesutbildning – med starka drag av isärhållande

Den lokala utbildningsplan som gällde under tiden för min studie har rubriken *Utbildningsplan med kursplaner. Grundskollära programmet åk 1–7*

¹⁵¹ I 2001 års utbildning är den organisatoriska integreringen barnomsorgsutbildning/lärarutbildning genomförd. För en översikt över forskning på det förskolepedagogiska fältet se Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003.

¹⁵² Jfr Hartman 1995:175.

1995/1997.¹⁵³ Den bygger i hög grad på de nationella styrdokument, det vill säga högskolelagen (*Högskolelagen*. SFS:1992:1437), högskoleförordningen (*Högskoleförordningen*. SFS 1993:10, 1994:1310) samt nationell *Utbildningsplan för grundskollärlinjen* (UHÄ 1988).

Nationella styrdokument och lokal utbildningsplan

I ett inledande avsnitt av den lokala utbildningsplanen citeras högskolelagens övergripande mål för alla grundläggande högskolestudier:¹⁵⁴

”Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå” (*Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997:1).

Med ytterligare en hänvisning till högskolelagen och högskoleförordningen betonas i den lokala utbildningsplanen grundskollärlärover utbildningens karaktär av ”sammanhållen yrkesutbildning” (2). Likaså citeras ett antal mål för utbildningen som rör ”goda” och ”relevanta” ämneskunskaper, kunskaper som behövs för lärararbetet, exempelvis ”insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik” samt ”förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor” (1). Härutöver ska samtliga blivande 1–7-lärare ha ”särskild kännedom om grundläggande läs- och skrivinlärning och/eller om grundläggande matematikinlärning” (2).

I såväl den nationella som den lokala utbildningsplanen understryks lärover utbildningens starka *yrkesinriktning*. Därför ska delar av den enligt den nationella utbildningsplanen förläggas till skolväsendet: ”Under praktiken skall de studerande få utgångspunkter för studierna och tillämpningar av det som behandlas där. De skall framför allt utveckla sin förmåga att leda och undervisa och sätta sin uppgift och sin funktion

¹⁵³ Jag refererar fortsättningsvis till den lokala utbildningsplanen som *Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997.

¹⁵⁴ Se *Högskolelagen*. SFS 1992:1434, 1 kapitlet, 9§.

som lärare i ett större perspektiv” (UHÄ 1988:9).¹⁵⁵

I den lokala planen anges att ämnesstudier ska ”ge en teoretisk grund för reflektion och för tillämpning under praktiken. Praktikupplevelserna utgör också grunden för ökad självkänedom, vidgad social kompetens och utveckling av en yrkesroll. Allt detta innebär att praktiken har en central roll i utbildningen” (*Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997:2). I PPU, den praktisk-pedagogiska utbildningen, ska 20 poäng, det vill säga 20 veckor, utgöras av verksamhetsförlagt arbete. I PPU ingår dessutom 10 poäng metodik och 10 poäng pedagogik. Här inbegrips även det högskoleförordningen benämner specialpedagogik, didaktik och psykologi. Ämnesstudier ska bilda utgångspunkt för det verksamhetsförlagda arbetet men ingår inte i PPU.

1987 års lärarutbildningsreform beskrivs av såväl Hartman (1995) som Richardson (1999) som en reform med *demokratiska förtecken*. I den lokala utbildningsplanen lyfts demokratifrågan fram som ett av flera övergripande områden: existentiella och etiska frågor, jämställdhet, miljö samt internationella och interkulturella frågor. I skrivningarna om demokratiska värderingar hänvisas till grundskolans läroplan och dess skrivningar om ”grundläggande demokratiska värderingar, förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (*Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997:2). De ”innefattar att barnen skall få utöva inflytande och ta personligt ansvar. Under utbildningen vid högskolan skall därför de studerande själva genom inflytande och ansvarstagande växa in i den roll som läraryrket och det pedagogiska arbetet innebär” (ibid.).

I den lokala utbildningsplanen hanteras högskoleförordningens övergripande mål dock huvudsakligen som frågor att *belysa* eller som frågor om hur utbildningen ska *organiseras*. Till exempel ska lärarstudenter på olika program läsa samma litteratur: ”Genom en innehållsmässig samordning mellan lärarutbildningarna belyses barnomsorg och skola. En gemensam kunskapsbas och en samstämmig syn på barn ger förutsättningar för samarbete i yrkesverksamheten” (3). Den organisatoriska hållningen gäller uppbyggnaden av lärarutbildningsprogrammets kurssystem men också innehåll och värderingar. I den lokala utbildnings-

¹⁵⁵ Både i nationell och lokal utbildningsplan används begreppet praktik. Självt använder jag fortsättningsvis begreppen verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier.

planen saknas vad jag vill karaktärisera som den nationella utbildningsplanens betoning av lärarutbildningens och grundskolans samhällsuppdrag. Enligt den nationella utbildningsplanen ska de studerande

utbildas för verksamhet i en obligatorisk skola [...] som har till uppgift att ge varje individ, oberoende av språklig, social eller kulturell bakgrund, ekonomiska eller andra villkor en fullvärdig och likvärdig utbildning.

Det är väsentligt att de studerande ser lärarrollen mot bakgrund av verkligheten i skola och samhälle och i ett vidare perspektiv än den egna fördjupningen eller specialiseringen (UHÄ 1988:3–4).

Av det som i den nationella utbildningsplanen behandlas som skolans samhällsuppdrag finns inga tydliga spår i den lokala utbildningsplanen. Inte heller poängteras att samhällsuppdraget har med valet av innehåll och arbetssätt i skolan att göra. Det reduceras eller förenklas även här till en fråga om utbildningens organisation: ”De studerande skall även utveckla en beredskap för att möta varje barn på dess utvecklingsnivå och för att skapa en god miljö för lärande. För att de blivande lärarna ska bli rustade för detta ger utbildningen alla studerande en bred obligatorisk bas på grundläggande nivå samt möjlighet att fördjupa sig inom valbara ämnen” (*Utbildningsplan med kursplaner 1995/1997*:3). Efterhand särskiljs också undervisningsfrågor från frågor om elevers svårigheter.

På det här sättet skrivs samhällsuppdraget och frågor om undervisning isär. I den lokala utbildningsplanen saknas skrivningar som rör skolans demokrati- eller samhällsuppdrag nästan helt. Däremot återkommer de, i någon mån och i vaga skrivningar, i de lokala kursplanerna, men så gott som uteslutande i de praktisk-pedagogiska kurserna som omfattar metodik, pedagogik och praktik och där läroplansfrågor av tradition hört till innehållet.

I den lokala utbildningsplanens behandling av det som i både nationell och lokal plan kallas *ämnesstudier* respektive *övergripande kunskapsområden* föreligger en likartad nedmontering av den nationella utbildningsplanens föreskrifter. Till exempel föreskriver den nationella utbildningsplanen att de lokala utbildningsplanerna ska ange hur övergripande kunskapsområden som ”de stora överlevnadsfrågorna, existentiella frågor, fredsfrågor, miljöfrågor” ska behandlas för att de blivande lärarna i sin kommande yrkesverksamhet ska kunna ”motsvara de krav som läro-

planen ställer” (UHÄ 1988:8). Den lokala utbildningsplanens nämner endast att övergripande områden ”såsom existentiella och etiska frågor, miljöfrågor, jämställdhet och internationell förståelse” är viktiga i grundskolan (*Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997:4). De ska därför behandlas i utbildningen. ”Detta kan ske genom ämnessamverkan eller i ämnesövergripande teman” (ibid.).

Det är således framför allt organisatoriska inslag i den nationella utbildningsplanen som väljs ut, citeras och skrivs om i den lokala utbildningsplanen. Mer politiska, sociala eller didaktiska inslag lämnas därhän. Till exempel saknas i den lokala utbildningsplanen skrivningar eller omskrivningar av vad jag vill karaktärisera som en av den nationella utbildningsplanens portalparagrafer:

Grundskollärarlinjens innehåll skall väljas ut och struktureras så att undervisningsresurser och studieinsatser tillsammans ger den blivande grundskolläraren en förberedelse för de kommande arbetsuppgifterna att främja barns och ungdomars utveckling och inläring, att ta ansvar för den egna skolans pågående och framtida utveckling samt en vilja och förmåga att möta kommande förändringar.

Huvuddelarna i lärarutbildningarna för grundskolan är ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik. Dessa skall tillsammans utgöra en helhet. Utbildningen skall organiseras i kurser som hämtar sitt innehåll ur dessa delar. Kurserna skall samordnas så att utbildningens innehåll och uppläggning under hela utbildningstiden sätts i relation till den kommande yrkesfunktionen. Detta kräver att ordningsföljden mellan skilda kurser och utbildningsmoment särskilt uppmärksammas.

Ämnesstudierna skall också innefatta didaktik. De didaktiska inslagen i ämnesstudierna kräver dock en nära samverkan mellan dem som ansvarar för dessa och företrädarna för pedagogik, metodik och praktik. Ämnesstudierna skall samordnas och varvas med den praktisk-pedagogiska utbildningen (UHÄ 1988:6).

I den lokala utbildningsplanen beskrivs företrädesvis kursernas poäng och inplacering i tid, inte hur ett visst innehåll är organiserat i kurssystemet och varför. *Ämnesstudier och didaktik* ägnas dock ett antal skrivningar som ligger mycket nära den nationella utbildningsplanens:

De studerande skall utveckla kunskaper inom områden som är relevanta för verksamheten i grundskolan. Ämnesstudierna skall ha en didaktisk inriktning. Frågorna om *vad* som skall vara undervisningens innehåll, *varför* ett visst innehåll väljs och *hur* undervisningen organiseras skall ses mot bak-

grund av såväl skolans mål som samhällets utveckling och människans villkor (*Utbildningsplan med kursplaner 1995/1997:2*).¹⁵⁶

Här hålls frågor om utbildningens och skolarbetets innehåll, samhälle och livsvillkor samman. Men i presentationen av utbildningens båda inriktningar skiljer man på ämnesstudier och praktisk pedagogisk utbildning:

1. Matematik/Naturvetenskapliga ämnen (Ma/Na)

2. Svenska/Samhällsvetenskapliga ämnen (Sv/Sa)

Båda inriktningarna innehåller två huvuddelar nämligen ämnesstudier och praktisk – pedagogisk utbildning (PPU) (3).

Både i de centrala styrdokumenterna och i den lokala utbildningsplanen hålls ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning med få undantag isär. I grunden gäller det tolkningen av begreppet didaktik. Grovt förenklat gäller det om didaktik ska tolkas som identiskt med metodik/pedagogik, om didaktik ska handla om undervisningens mål, innehåll, villkor och gestaltning eller om didaktik ska förstås som ämnesdidaktik och allmän-didaktik.¹⁵⁷

Den gemensamma obligatoriska basen i 1–7-läro-utbildningen omfattar svenska, matematik, natur- och samhällsorienterande ämnen samt bild, idrott, musik och pedagogiskt drama. Det som hålls isär i läro-utbildningen ska enligt den lokala utbildningsplanen dock hållas samman i grundskolan:

Basen innefattar Na och Sa vilket ger förutsättningar för de blivande lärarna att integrera dessa ämnen i grundskolan. Det ökar även möjligheterna till samverkan mellan grundskollärare med olika ämnesinriktningar.

I grundskolan skall de intellektuella, såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas och olika uttrycksformer utnyttjas. Därför innehåller basen även bild, idrott, musik och pedagogiskt drama (3).

En viktig fråga i 1990-talets läro-utbildningsdebatt var *forskningsanknytningen*. Hartman (1995) tolkar det som en tilltro till forskning som lösningen på pedagogiska problem. Införandet av examensarbetet i läro-ut-

¹⁵⁶ En översikt över 1–7-läro-utbildningen finns i bilaga 2: figur 8.

¹⁵⁷ Jfr s. 15f. och s. 77f.

bildningarna bygger på föreställningen att lärare själva ska kunna bidra till ”utvecklingen av den professionella lärarkunskapen” (124). Utöver det inledande citatet ur högskolelagen om ”studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå” nämns i den lokala utbildningsplanen emellertid varken vetenskap eller forskning (*Utbildningsplan med kursplaner* 1995/1997:1).

I en lång rad citat, omskrivningar och egna tillägg övertar och förstärker den lokala utbildningsplanen den nationella utbildningsplanens successiva åtskillnad – mellan högskoleförlagda ämnesstudier och verksamhetsförlagt lärararbete, mellan ämnesstudier och det man kallar pedagogik/specialpedagogik/didaktik/psykologi/metodik och mellan att ”förverkliga skolans mål” och att ”lösa normala elevvårdsproblem” (1). I den lokala planen skiljs dessutom mellan ämnen och existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor. Den nationella planens *struktur* av åtskillnad bibehålls och förstärks i den lokala medan den nationella planens *retorik* om en samordnad och didaktiskt sammanhållen utbildning tunnast ut. Likaså förstärks den nationella planens successiva särskrivning av samhällsuppdrag och undervisningsfrågor i den lokala. Den lokala utbildningsplanen ger därmed ett svagt underlag för den nationella planens åtminstone retoriska fokus på frågeställningar som gäller en sammanhållen yrkesutbildning, där de verksamhetsförlagda studierna har en central plats och där samhällsuppdragets karaktär av allas rätt till utbildning och kunskaper om existentiella och samhälleliga frågor utgör kärnan.

En modell för en sammanhållen lärarutbildning

I början av 1980-talet initierade medlemmar i Pedagogiska gruppen en diskussion om lärarutbildning. Diskussionen formaliserades bland annat i bildandet av Didaktikseminariet vid Lunds universitet.¹⁵⁸ Här behandlades bland annat splittringen av lärarutbildningen, ”ämnet i Lund [dvs. på universitetet], metoden på lärarhögskolan och praktikchocken i klassrummet när lärarutbildningen är över” (Nilsson K.-A. 1986:140).

¹⁵⁸ Seminariet skulle öppna för en samverkan mellan universitetets fakulteter och lärarhögskolan i Malmö kring frågor som rörde lärarutbildningarna i södra högskoleregionen. Även regionens mindre högskolor inbjöds till den första seminarietagen 1985. Se Nilsson K.-A. 1986.

I *Bidrag till didaktiken*, seminariets första rapport presenterade Olle Holmberg (1986) ett förslag till en modell för en sammanhållen utbildning.¹⁵⁹ Det behövs, menar han, såväl teori som praktisk verksamhet som binder samman det som hittills varit universitetens, lärarutbildningarnas och skolornas skilda ansvarsområden och ”samtidigt relaterar dem till den samhälleliga totalitet de ingår i” (141).¹⁶⁰ Hans utkast till en ”didaktisk modell” för hur lärarutbildningskurser skulle kunna byggas upp exemplifieras i en tänkt tematiskt organiserad 5-poängskurs om ”Arbete”:¹⁶¹

<p>1) Ämnesteor</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>sh</u>, hi, re, geo, - huvudinriktning: samhällskunskap - vetenskapliga begrepp - stoff - urval: exemplarisk princip t ex osv 	<p>2) Kunskap om eleverna och deras föreställningar (i relation till temat)</p> <ul style="list-style-type: none"> - elevernas levnadsvillkor och erfarenheter - elevernas socialisation - elevernas hållning till temat - elevernas vardagsbegrepp osv
<p>4) Organisation i skolan</p> <p>Hur organiseras SO-arbetet? Arbetsenheter Schema Material, läromedel Lokaler osv</p>	<p>3) Kunskap om olika pedagogiska/metodiska strategier (i relation till temat)</p> <p>Hit hör också frågor som rör elevernas inflytande över sitt arbete i skolan.</p>

Figur 3: ”En didaktisk modell för lärarutbildning”. Förslag till 5-poängskurs om *Arbete – didaktiska aspekter* (Holmberg 1986:144)

De olika rutorna i modellen ska ses om aspekter på utbildningens innehåll, inte som olika delar. En sådan kursuppläggning förutsätter en nära

¹⁵⁹ Olle Holmberg var vid den här tidpunkten utbildningsledare vid Fortbildningsavdelningen vid Lärarhögskolan i Malmö. Hans förslag avser i första hand lärares kompetensutveckling.

¹⁶⁰ På de mindre högskolorna hade splittringen tagit formen av skilda kurser på skilda institutioner.

¹⁶¹ Jfr L.-G. Malmgrens diskussion av svensklärarutbildningen som presenteras i kapitel 2:80. Se även Dahl & Thavenius 1987.

koppling till pågående skolverksamhet: ”Problem i den undervisningen skulle peka ut behov av ny ämne-teori och av fördjupad kunskap om eleverna och om användbara undervisningsmetoder” (145-146). Det som står i rutorna ska ses som exempel på vad som kan tas upp. En systematisk strukturering kräver mer omfattande analyser av det aktuella temat. Troligen är det så, skriver Holmberg, att frågan om ”ämne-teori” kräver betydligt mer omfattande analys medan organisationsfrågorna i ruta 4 är ”snabbt avklarade” (145).

Holmberg beskriver en ideal version av ett arbete vars grundläggande struktur fick betydelse för mina egna strävanden i svensklärarnas diskussioner om kursplanerna för de tre svenskkurserna i min studie.

Möten, konflikter och förhandlingar

I det här avsnittet behandlas svensklärarnas arbete med de lokala kursplanerna i svenska.¹⁶² I kapitel 5 redovisas sedan hur kursplanernas innehåll, och olika aspekter av det, tar form i lärarnas planeringshäften och lektionsplaneringar. I beskrivningen av arbetet med kursplanerna innefattar pronomenet ”vi” samtliga lärare i svenska vid den högskola där jag arbetar.

Litteraturlistorna hör till samma typ av texter som kursplanerna. De utarbetades av hela svensklärargruppen och speglar i hög grad olika lärares och lärargrupperns hållningar till svenskämnet, en fråga som behandlas i analysen av kursplanerna längre fram i det här kapitlet. Undervisande lärare hade en viss frihet att stryka eller lägga till enstaka titlar, exempelvis nyutkommen litteratur. Det fanns också relativt stort utrymme för de studerandes val av kurslitteratur. I samtliga svenskkurser ingick exempelvis valfri litteratur om arbete i grundskolan. År 2 valde de studerande själva viss litteratur och år 3 drev de studerande igenom att all kurslitteratur skulle vara valfri. Det ska dock framhållas att lärarnas litteraturförslag dominerade även år 2 och 3. I analysen av lärar- och studerandetexter i kapitel 5 till 8 framgår vilken litteratur som dominerade i arbetet i de tre kurserna. Litteraturlistorna behandlas därför inte separat.

¹⁶² Samtliga kursplaner finns som bilaga 3.

Lokala kursplaner i svenska

Svensklärarnas kursplanearbete kan beskrivas med begrepp som möten, konflikter och förhandlingar. Högskolelag och nationell utbildningsplan så som de citeras i den lokala utbildningsplanen mötte här svenskgruppens lärare.¹⁶³ Här möttes också lärare som arbetat i lärarutbildningen sedan 1970 och nyanställda lärare. Framför allt möttes här lärare med olika erfarenheter, kunskaper och föreställningar om ämnet, om forskning om ämnet och om undervisning i ämnet.

En grupp lärare, lektorerna, kom från universiteten med forskarutbildning och forskning i litteraturvetenskap och nordiska språk i bagaget. Bland dem fanns också lärare med rötter i seminarietradition och klasslärarutbildning och med erfarenheter av undervisning i realskola, gymnasium och – mer sällan – grundskola. För en annan grupp, adjunkterna, utgjordes bakgrunden av akademiska ämnesstudier och erfarenheter av undervisning på grundskolans högstadium och gymnasiet. Bland de senare fanns också några lärare med mer eller mindre stark förankring i dramapedagogik, genusfrågor, processkrivningsrörelsen och Pedagogiska gruppens arbete. I gruppen ingick inga lärare med erfarenheter från förskola eller grundskolans tidiga år.

Det går ingen skarp skiljelinje mellan lektorer och adjunkter vad gäller kursplanearbetet. Inte heller talade vi om arbetet i termer av motsättningar. De konflikter som fanns artikulades inte och de studerande möter dem aldrig explicit formulerade i kursplanetexterna. Förhandlingarna kan dock beskrivas som rörelser mellan två poler.

Den ena polen karaktäriserades av en betoning av blivande lärares kunskaper *om* språk och litteratur. Den representerade ett ämne med starka inslag av färdighets- och bildningsämnestraditioner eller, om man så vill, av såväl seminarie- som akademitraditioner. Lärarna i den här gruppen, som jag hädanefter talar om som ”*språk och litteraturgruppen*”, hävdade en stark ämnesinramning (Lundgren 1979). I våra kursplanediskussioner hävdade de ett innehåll som framför allt hämtas ur aspekten ämnesteorin i Holmbergs didaktiska modell. Den andra polen representerades av en grupp lärare som jag fortsättningsvis kallar ”*svenskämnes-*

¹⁶³ Jag kan inte erinra mig att vi vid något tillfälle arbetat med de nationella styrdokumentet. Jfr Kroksmark 1996:123–124, not 1.

gruppen”, dit jag själv räknar mig. ”Svenskämnesgruppen” förespråkade ett utvidgat ämnesbegrepp som innefattar samtliga aspekter i Holmbergs modell, det vill säga ämnesteorin, kunskap om eleverna och deras föreställningar, kunskap om olika pedagogiska/metodiska strategier samt om organisation i skolan – något som skulle kunna sammanfattas i begreppet didaktisk ämnesteorin. Svenskämnesgruppen företrädde ett ämne som vilar på en erfarenhetspedagogisk ämnestradition, ett svenskämne vars kärna snarare är kunskapsarbete *genom* språk och litteratur och där barns och ungdomars språkutveckling och lärande hör till ämnets centrala frågor. Det utvidgade ämnesbegreppet rymmer också starka inslag av en mer kritisk och historiskt problematiserande ämneskonception. Det innefattar en social syn på lärande, vad Dysthe (1995) sammanfattar i begreppet ”det dialogiska klassrummet” och som Pedagogiska gruppen diskuterar i termer av svenskundervisning som kommunikation och möten (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979). Man kan tala om en grupp med fokus på *inomspråklig och inomlitterär kunskap* och en annan med fokus på *omvärlds- och socialisationsorienterat kunskapande*.¹⁶⁴ Föreställningarna om vad det är för slags utbildning de studerande har bruk för – eller rätt till – gick isär.

De båda grupperna representerades i arbetet med kursplanerna i svenska av ett antal lärare. Men ytterst handlar det om institutionella strukturer. Min avsikt är att diskutera de institutionella strukturerna så som de kommer till uttryck i svenskklärarnas kursplanearbete.

Läroplaner karaktäriseras ofta, menar de amerikanska utbildningsforskarna Kenneth M. Zeichner & Daniel B. Liston (1987), av att den är *ideologiskt eklektisk* och *organisatoriskt fragmentariserad*. Olika syften och moment räknas upp i utbildningsplaner och kursplaner utan samband och övergripande frågeställningar. Olika institutioner ansvarar för olika delar av utbildningen. Det förs få diskussioner om läroplanerna i dess helhet. Få av de involverade har grepp om utbildningen i dess helhet. De flesta lärare känner ansvar bara för sin egen eller det egna ämnets speciella del av utbildningen.

Zeichners & Listons karaktäristik stämmer väl överens med såväl arbetet med den lokala utbildningsplanen som svenskklärarnas kursplane-

¹⁶⁴ Se s. 38f. Jfr Svedner 2000:122.

diskussioner. I vårt fall nådde till exempel de nationella styrdokumenterna inte ner i kursplanearbetet annat än i form av de citat som ingår i den starkt samplade lokala utbildningsplanen. Inte heller diskuterades grundskolans styrdokument annat än som tillfälliga argument för enskilda skrivningar. Till det eklektiska och fragmentariska bidrar också det faktum att arbetet med en (ny) kursplan ofta utgår från och bygger vidare på tidigare kursplaner. Tillkomsthistorien för de tre kursplanerna i svenska spänner över två decennier. Flera av ämnesgruppens lärare hade varit med under hela den här tiden, andra hade tillkommit. Det innebär att kursplanerna ekar av röster och föreställningar från tidigare lärar- och studerandegrupper. Försök att skapa samband mellan utbildningens olika delar kommer till uttryck i såväl kursplanerna som de planeringshäften och lektionsplaneringar som behandlas i nästa kapitel. Men *inte på någon av de lokala nivåerna har grundskolläroprogrammet i dess helhet och från grunden tänkts igenom och diskuterats*.¹⁶⁵

Kunskapsområden och uppläggning

Utbildningens tre svenskkurser har fått rubrikerna *Barn, språk och litteratur I* och *II* (år 1 respektive 2) samt *Svenskämnet i skolan* (år 3).¹⁶⁶ Redan i rubrikerna syns kursernas tyngdpunkter. Det ska handla om barn, språk, litteratur och svenskämnet i skolan. Jag analyserar i det som följer kursplanerna för de tre svenskkurserna med utgångspunkt i vad jag identifierat som fyra centrala kunskapsområden, nämligen *språk, litteratur (och andra medier)*, *barns språkutveckling, lärande och språkliga liv* samt *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*. Jag diskuterar också en rad aspekter som rör synen på kursernas uppläggning.

I såväl rubriker som text i kursplanerna framstår kunskapsområdet *språk* som centralt. Det gäller exempelvis ”språkets natur och egenart/modersmålets struktur och historia, frågor om språkligt värde och språkriktighet/privat och offentligt språk/sociolekter, dialekter, frågor om flerspråkighet” samt ”fortsatt arbete med de studerandes egna språk-

¹⁶⁵ Jfr Thavenius 2004:224.

¹⁶⁶ Se bilaga 3. Fortsättningsvis hänvisas till respektive kursplan med angivande av det utbildningsår som avses, dvs. [år 1], [år 2] respektive [år 3].

liga arbete, muntligt såväl som skriftligt kopplat till diskussioner om språkets inneboende möjligheter” [år 3].

Skrivningarna är vaga. Ju lägre grad av samstämmighet som rådde i svenskgruppen desto vagare blev skrivningarna i kursplanen. Genom åren hade frågor om grammatik och språkhistoria, dess värde, omfång och lärandekontexter förhandlats i gruppen. Efterhand hade värdet av en traditionellt stark fokusering på språkets mikronivåer och traditionen att diskutera elevers skrivande som språkriktighetsfrågor ifrågasatts. Formuleringar som ”barns möte med skriftspråket, barns skriv- och läsutveckling och [...] möjligheter och hinder i denna utveckling” [år 2] kan läsas som ”svenskämnesgruppens” nyckelord för elevers möjligheter att få göra positiva skriftspråkliga erfarenheter i skolan och utveckla en identitet som skriftspråkande människor. Skrivningar som ”grammatik” [år 1], ”grannländernas språk”, ”de nordiska språkens släktskap” [år 2] och ”frågor om språkets natur och egenart/modersmålets struktur och historia” [år 3] kan läsas som ”språk- och litteraturgruppens” nyckelord. (Nyckel)ordet individuationsperspektiv kan läsas som ”språk- och litteraturgruppens” svar på ”svenskämnesgruppens nyckelord socialisationsperspektiv [år 1].

I frågor om litteratur var polariseringen likartad, om än inte lika djupgående. Det rådde enighet om att begreppet litteratur skulle tolkas i vid mening. Det fanns också en gemensam strävan att studierna skulle gälla litteratur *och* andra medier. I kursplanerna får dock skrivningarna om ”andra medier” karaktären av tillägg och de ges inte samma dignitet som de som rör skönlitteratur. Kunskapsområdet *litteratur (och andra medier)* rör år 1 och 2 barnlitteraturhistoria, litterära genrer samt grannspråkslitteratur. År 3 tillkommer frågor om ”skönlitteraturens speciella karaktär” och ”fördjupad diskussion kring frågor som rör litterärt och kulturellt värde, varför vissa verk anses epokbildande, populärkulturens värde och egenart, allt utifrån såväl ungdoms- som vuxenlitteratur som barns och ungdomars mediekonsumtion”.

Bakom sådana skrivningar ligger år av diskussion, olika undervisningspraktiker och studerandes utvärderingar. I de slutliga formuleringarna har svensklärarna enats om skilda ämneskonceptioners och olika forskningstraditioners hemhörighet i utbildningen. Med formuleringar som ”skönlitteraturens speciella karaktär” öppnas till exempel för en un-

dervisning där såväl ett bildningsämne som ett erfarenhetspedagogiskt ämne kan diskuteras eller gestaltas. Här speglas en diskussion som genom åren rört dels litteraturläsning i utbildningen och i grundskolan, dels hur utbildningen ska förhålla sig till frågor om litterärt värde. Det har gällt den klassikerläsning som fanns med sedan 1970-talet. Det har också gällt TV- och videotexter och barns och ungdomars läsning. Skrivningar som ”barn- och ungdomslitteraturens kreativa och pedagogiska möjligheter” [år 1] öppnar för skilda läsarter. Kring sådana frågeställningar har svensklärarnas intressen varit riktade mot skilda poler, vars ytterlägen kan beskrivas som å ena sidan klassikerläsning som kulturförmedling, å andra sidan barns kulturella och litterära socialisation, skönlitteraturens kunskapsvärde, litteraturreception och arbete med skönlitteratur i skolan.

Formuleringarna kring språk och litteratur i kursplanerna har starka gemensamma drag med skrivningarna i 1974 års studieplan i svenska (Skolöverstyrelsen 1974). Det tredje kunskapsområdet, *barns språkutveckling, lärande och språkliga liv*, har i högre grad sina rötter i 1980- och 90-talens forskning, debatt och läroplaner. Skrivningarna är också här genomgående vaga och i dem döljs till exempel skilda uppfattningar om värdet av explicit undervisning om språkliga strukturer liksom olika uppfattningar om behovet av att diskutera barns språkutveckling och lärande ur ett klass-, köns- och etnicitetsperspektiv. Studiet av barns språkutveckling, lärande och språkliga liv ska enligt kursplanetexten exempelvis gälla:

- språkutveckling ur ett generellt perspektiv
 - språk, språkförmåga, grammatik, språk och tänkande, språk och lek [...]
 - språkutveckling och begreppsbyggnad ur ett individuations- och socialisationsperspektiv (manligt och kvinnligt, social miljö, skilda kulturer, attityder till språk)
 - flerspråkighetsfrågor [...] [år 1]

Formuleringar som ”språkutveckling och begreppsbyggnad” i citatet ovan kan kopplas till Telemans (1979) diskussion om skriftspråkighet som tänkande och kommunikation och till det jag beskrivit som samhällsuppdraget i den nationella utbildningsplanen. De kan läsas som uttryck för uppfattningen att skolans skriftspråksuppdrag framför allt

handlar om att uppmuntra och utmana eleverna att tänka och att formulera sig i skrift.¹⁶⁷

Skiktningen i skolan ökar. Elevers studieresultat är alltmer beroende av föräldrarnas klass (inkomst), utbildning, etnicitet och kön (SOU 2000:39, Tham 2000). Det här diskuteras enligt min erfarenhet ofta som elevers svårigheter, det vill säga som ”specialpedagogiska” frågor. Formuleringen ”möjligheter och hinder” för språkutveckling kan läsas som ”svenskämnesgruppens” vilja att inte diskutera elevers svårigheter som elevers egenskaper utan som samhälls- och undervisningsfrågor. Kunskapsområdet barns språkutveckling, lärande och språkliga liv rymmer aspekter som i såväl nationell som lokal utbildningsplan hanteras som specialpedagogik. Formuleringen ”möjligheter och hinder” avsåg att öppna för en diskussion av vad pedagogen Pirjo Lahdenperä (1997) kallar kontext- eller undervisningsdiskurser respektive egenskapsdiskurser, det vill säga att elevers svårigheter diskuteras som samhälls- och undervisningsfrågor snarare än som enskilda elevers eller familjers egenskaper och problem.¹⁶⁸ Ytterligare en rad skrivningar kan läsas som ”svenskämnesgruppens” försök att formulera ett underlag för en kontext- eller undervisningsdiskurs:

olika teorier om och pedagogisk praxis vad gäller barns begreppsbyggnad och skrivutveckling och olika sätt att analysera och diagnostisera denna [år 2]

fortsatt diskussion kring frågor om hinder och möjligheter för en gynnsam språkutveckling/olika sätt att se på läs- och skrivmöjligheter/läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik [år 3].

Kursplanernas fjärde centrala kunskapsområde kallar jag *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*. I kursplanen för år 3 används för första och enda gången begreppet *didaktik*. Kursens innehåll presenteras under fyra rubriker: Om språk, Om kultur och litteratur, Svenskämnet samt Bibliotekskännedom. Avsnittet nedan vill jag beskriva som ett uttryck för ”svenskämnesgrup-

¹⁶⁷ Se s. 67f.

¹⁶⁸ Jfr Emanuelsson 2003, Emanuelsson m.fl. 2001, Pehrsson & Sahlström 1998, Persson B. 2004 samt SOU 1997:108.

pens” vilja att skriva samman innehållet i kursplanerna inom ett övergripande didaktiskt perspektiv:

Svenskämnets didaktik

- olika sätt att se på svenskämnet/svenskämnet i ett historiskt perspektiv/svenskämnets traditioner
- skönlitteratur i skolan
- skriv- och litteraturpedagogik utifrån ett sv- sa- [svenskämnes- och samhällskunskapsämnes]perspektiv
- muntlighetens möjligheter i skolan/retorik/berättande/det litterära samtalet
- elevers skrivande i olika genrer/privata och offentliga texter/berättelse och framställning [år 3].

I likhet med såväl nationell som lokal utbildningsplan ger kursplanen inga uttalade anvisningar om hur begreppet didaktik ska tolkas, men inriktningen av arbetet konkretiseras ytterligare under rubriken Uppläggning. Här beskrivs kopplingen mellan högskole- och verksamhetsförlagda studier. Här beskrivs också ett obligatoriskt tematiskt organiserat arbete som de studerande ska iscensätta under en verksamhetsförlagd period i en senare praktisk-pedagogisk kurs.

De diskussioner som föregick de slutgiltiga kursplanetexterna var många och långa. Om vikten av *yrkesanknytning* rådde enighet, men yrkesanknytningens innebörd utvecklas inte. Det finns inga spår i kursplanerna av en diskussion som går utöver retoriken om vikten av yrkesanknytning och ”kopplingen teori/praktik” [år 2]. Kanske ska det förhållandet snarast tolkas så, att de olika svensklärargrupperna använder yrkesutbildningsperspektivet för att legitimera äldre eller nyare inslag i kursplanerna.

Kring skrivningar som rör *kursernas uppläggning* rådde heller ingen oenighet. Den här samsynen tillskriver jag det faktum att ”språk- och litteraturgruppens” lärare av hävd inte hade kursansvar eller ansvar för merparten av undervisningen. Frågor om arbete i grundskolan och samverkan med andra ämnen hanterades av ”svenskämnesgruppens” lärare. Här fanns helt enkelt ett större intresse för sådana frågor. ”Svenskämnesgruppens” utgångspunkt i ett synsätt som det i Holmbergs didaktiska modell blir synlig i formuleringar som öppnar för möjligheter att hålla samman ämnesstudier, kunskaper om elevernas socialisation och erfarenheter, organisation i grundskolan och olika ”pedagogiska/metodiska stra-

tegrer” (Holmberg 1986). År 2 beskrivs svenskkursen exempelvis som ”starkt samordnad både vad gäller ramar och innehåll med kurserna Matematik 5 poäng och Praktisk pedagogisk kurs. Praktik utgör en viktig del av kursen och i praktiken prövar de studerande arbete med skönlitteratur och skrivande eller skrivande i matematikundervisningen” [år 2].

Liknande formuleringar återfinns i kursplanerna för samtliga berörda ämnen och speglar ”svenskämnesgruppens” strävanden att åstadkomma *samverkan med andra ämnen*. Formuleringar som gjorde en integration mellan svenska och andra ämnen möjlig hade krävt relativt omfattande brevväxling med högskolans beslutande organ. Den grupp av lärare i matematik, metodik, pedagogiskt drama och ”svenskämnesgruppslärare” där jag ingick hade även begärt att få skriva gemensamma kursplaner för kurser där flera ämnen samverkade, dock utan att få gehör. Vår erfarenhet var – i motsats till vad Holmberg (1986) skriver – att organisationsfrågorna är allt annat än snabbt avklarade. Skrivningar som klargör varför samverkan och integration respektive ämnesspecifika studier förekommer saknas dock. Formuleringarna i kursplanerna uttrycker snarare ett engagerat men osystematiskt försök att hålla samman de olika aspekterna i Holmbergs modell. Ett antal skrivningar om *arbetets processinriktade och erfarenhetspedagogiska karaktär* kan exempelvis läsas som ”svenskämnesgruppens” och metodiklärarnas intention att skriva samman högskole- och verksamhetsförlagda studier, en intention som dock varken konkretiseras eller teoretiseras:

I ett processinriktat och erfarenhetspedagogiskt arbete ska de studerande koppla kursens teorier till egna skolerfarenheter och de erfarenheter praktikperioderna erbjuder. I detta möte ska de studerande forma och för sig själva synliggöra en personlig kärna av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt till den egna studiesituationen och yrkesrollen samt till barns möjligheter till utveckling i barnomsorg och skola.

[...] Individuella studier varvas med gruppstudier och lärarledd undervisning. Ett stort mått av litteraturstudier och skrivande, enskilt och i grupp ingår. [...] I denna delkurs påbörjas ett arbete där de studerande ges möjlighet att pröva och utveckla olika muntliga och skriftliga genrer [år 1].

Här antyds också en rad aspekter som rör de studerandes eget arbete. Begreppsparet *själv och tillsammans* uttrycker två aspekter av kursernas uppläggning. Dels betonas att de studerande successivt ska få allt större

möjligheter att påverka utformningen av studierna. Dels poängteras att de ska arbeta både ”enskilt och tillsammans” [år 1 och 2] respektive ”individuellt och gruppvis” [år 3]. I samtliga tre kursplaner nämns gruppstudier och lärarledd undervisning. Lärarens roll utvecklas dock inte. Att *läraren leder* tas för givet. Läraren eller lärarna är implicita subjekt dolda i den återkommande skrivningen ”lärarledd undervisning”.

Slutligen kan en aspekt som rör såväl innehåll som uppläggningsidentifieras, nämligen *de studerandes egen språkutveckling*. ”i arbetet med kursens innehåll skall [de studerande] få möjlighet att utveckla de egna språkliga uttrycksmöjligheterna såväl muntligt som skriftligt som i tanke och lek” [år 1]. Likartade formuleringar återkommer i samtliga kursplaner. Verbalt språk dominerar men kursplanerna antyder ett vidgat språkbegrepp. De studerande ska till exempel ”uppmuntras att använda språkliga uttrycksmedel som bild, musik, video och drama” [år 3]. De ska också skriva mycket. Huruvida deras texter framför allt ska användas i arbetet med kursinnehållet eller om de framför allt ska rättas och bedömas är en fråga som kontinuerligt förhandlades. Det kommer till uttryck i skrivningar som i citaten ovan vilka kan läsas som uttryck för ”svenskämnesgruppens” uppfattning att språk utvecklas när det används i meningsfulla sammanhang. Men ett synsätt mer inriktat på rättning och bedömning finns – eller döljer sig – i den återkommande formuleringen att de studerandes ”(skrift)språkliga möjligheter i förhållande till utbildning och yrke” ska diskuteras [år 1, 2 och 3].

Formuleringen att de studerande ”i arbetet med kursens innehåll ska få möjlighet att utveckla de egna språkliga uttrycksmöjligheterna såväl muntligt som skriftligt” kan ses som ett uttryck för ”svenskämnesgruppens” vilja att skapa förutsättningar för en erfarenhetspedagogisk och processororienterad kursuppläggnings. Tillägget ”i tanke och lek” har sin upprinnelse i en oenighet kring detta. Ett erfarenhetspedagogiskt upplägg tar, som ”språk- och litteraturgruppen” tolkade det, för lite hänsyn till de studerandes möjligheter att arbeta enskilt och kreativt. ”Tanke” kan läsas som ett nyckelord för en erfarenhetspedagogisk ämneskonceptions fokus på lärande i sociala processer, medan ”lek” kan läsas ett nyckelord för den sig fritt bildande individen i en bildningsämneskonception och ett mer färdighetsinriktat upplägg där de studerande får öva muntlig och skriftlig framställning som särskilda moment. Men ”tanke

och lek” kan också läsas som ”svenskämnesgruppens” starkare fokus på gestaltningen av läroprocesserna så som de till exempel diskuteras av Smidt (1989:233) – som ”iscenesettelse” på en skolscen. I en sådan gestaltning gäller det att överge föreställningen om känsla och intellekt som varandras motsatser.¹⁶⁹ Den relativt omfattande bakgrundsteckning som här fått utgöra analysen av begreppen ”tanke” och ”lek” exemplifierar hur konflikter mellan olika uppfattningar i ämnesgruppen också utgjort konstruktiva drivkrafter i kursplanarbetet.

En additiv ämnesreformism

Kursplanerna är i stort sett öppna, vaga och mångordiga. Jag har tolkat det som uttryck för svensklärarnas vilja att med hjälp av olika nyckelord rikta kursinnehållet mot de traditionella kunskapsområdena *språk* och *litteratur (och andra medier)* respektive de historiskt sett nyare områdena *barns språkutveckling, lärande och språkliga liv* och *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*.

Den maktkamp som kan sägas ha pågått i svensklärargruppen vill jag beskriva som diskuterande, konsensusinriktad och pragmatisk – men oeftergivlig. Mycket sällan gjorde någondera gruppen avkall på sina krav vad gäller syfte, innehåll eller uppläggning. Men kraven stöttes och blöttes och prövades i olika formuleringar tills man kunde enas, åtminstone om formuleringarna. Skrivningarna måste vara så öppna att de lärare som skulle undervisa i kurserna kunde tolka dem utifrån sina speciella föreställningar och ambitioner. Kursplanarbetet har också karaktären av vad den amerikanske litteraturvetaren Gerald Graff (1987) kallar en *additiv ämnesreformism*.¹⁷⁰ Nya kunskapsområden, frågor och begrepp fogades till äldre sådana utan att helheten eller de olika delarnas förhållande till varandra analyserades. Inte heller utgick arbetet från en analys av vilken systematisk kunskap som kan utgöra ämnets centrala innehåll i grundskola och utbildning för grundskolans tidiga år (Teleman 1991). Begreppet ämneskonceptioner diskuterades aldrig.

¹⁶⁹ En sådan dikotomi har t.ex. kommit till uttryck i uttryck som ”upplevelseläsning” och ”informationsläsning”, vilket förekommit i både läroplaner och läromedel. ”Nytta” och ”nöje” är ett gammalt begreppspar inom litteraturpedagogiken.

¹⁷⁰ Jfr Thavenius 2004.

Jag har tidigare refererat till Svedner (2000) som talar om en kunskapsexplosion inom svenskämnet. I mitt eget lärarliv gäller det framför allt nya kunskaper om barns språkutveckling, språkutvecklande undervisning, barns och ungdomars litteraturläsning, litteraturreception och litteraturpedagogik. Det är kunskapsområden som fick stor betydelse för våra svenskkurser. Kursplanerna speglar i hög grad den historiskt sett nyare svenskämnesdiskussion vars kärna rör elevers språkutveckling (Hultman 1996b). Men kursplanerna i svenska har också en stark förankring i en lärarutbildningstradition som betonar svensklärares kunskaper om språk och litteratur.¹⁷¹ Det är också tydligt att den lokala traditionen får starkare genomslag än det centrala reformarbetet.

Kursplanerna speglar inte *en* ämneskonception i den mening L.-G. Malmgren definierar det, som en sammanhängande uppfattning om ämnets innehåll och form, ett ”enhetligt mönster av föreställningar och antaganden om vad som är viktigt, vad som är undervisningens syfte osv” (Malmgren L.-G. 1996:87).¹⁷² De är snarare eklektiska. Ordet *olika* återkommer flera gånger. De studerande ska till exempel få

möta *olika* synsätt och förklaringar vad gäller barns språkutveckling och språkliga liv [...], *olika* sätt att läsa barn- och ungdomslitteratur [år1], [...] *olika* pedagogiska möjligheter i ett kreativt och språkutvecklande arbete i skola och barnomsorg [...], *olika* teorier om och pedagogisk praxis vad gäller barns begreppsbyggnad och skrivutveckling och *olika* sätt att analysera och diagnostisera denna [...], *olika* sätt att se på svenskämnet i ett historiskt perspektiv [...], *olika* syn på litteratur och läsning [...] [år 2], [...] *olika* teorier om och olika exempel på skriv- och litteraturpedagogik [...], *olika* sätt att se på läs- och skrivmöjligheter/läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik [år 3] (mina kurs).

Nyckelordet *olika* kan tolkas som ett sätt att kritiskt öppna för olika paradig, konceptioner och teorier kring de kunskapsområden som kursplanerna lyfter fram. Det kan tolkas som uttryck för en strävan att göra

¹⁷¹ Diskussioner om svenskämnet har oftast rört (mellan- och) högstadiet och gymnasiet, mera sällan de tidiga skolåren. Här har diskussionen snarare förts i termer av läsinlärning och senare språkutveckling och läs- och skrivundervisning. Se dock Svedner 1999 som för en diskussion om språk och litteratur som svenskämnets innehåll genom hela grundskolan. Jfr Penne 2001 och Gregersen m.fl. 2003.

¹⁷² Se s. 41f.

det möjligt för de studerande att utveckla egna synsätt. Jag tolkar det också som ett sätt att undvika ett tydligt kritiskt och granskande perspektiv. Begreppet olika uttrycker på så sätt snarare en vaghet än ett kritiskt perspektiv. Till det kommer att även om kursplanerna får ett nytt innehåll tolkas de kanske oftast inom gamla ramar.

Motsättningar ska inte ses som något entydigt negativt. Utöver en gemensam strävan att åstadkomma en god lärarutbildning har de motsättningar jag lyft fram utgjort en drivkraft i arbetet i svensklärargruppen. Det är dock viktigt att framhålla att arbetet troligen mer har handlat om respektive grupps försök att pressa in "sitt" innehåll än om en förutsättningslös diskussion om hur svenskämnet kan kvalificera sig för grundskolans respektive lärarutbildningens uppgifter. Möjligen har också en alltför stark strävan efter konsensus förhindrat en djupare analys.

Beslutet om en reformering av grundskollärarutbildningen i slutet av 1980-talet beskrivs alltså som en demokratireform och som ett försök att överbrygga skilda klasslärar- och ämneslärartraditioner och skapa en utbildning för grundskolans behov (Hartman 1995, Rickardson 1999). I den nationella utbildningsplanen kommer sådana strävanden till uttryck i olika skrivningar. Jag har diskuterat det som lärarutbildningarnas politiska, sociala och didaktiska uppdrag. I det didaktiska uppdraget ligger också breddningen av innehållet i undervisningen i såväl grundskola som lärarutbildning där nu viktiga samhällsrelaterade och existentiella frågor lyfts fram. I den nationella utbildningsplanen finns dock en spänning mellan mer ideologiska och innehållsriktade skrivningar, moment traderade från tidigare klasslärarutbildningar (t.ex. Skolöverstyrelsen 1974) och mer organisatoriska anvisningar.

Motsägelser och konflikter på nationell nivå accentueras på varje lägre nivå i det fortsatta arbetet och nya tillkommer. De kan urskiljas först vid en närmare läsning. På varje nivå resulterar konflikter och förhandlingar i nya skrivningar. Den lokala utbildningsplanen tar främst fasta på organisatoriska frågor. Den nationella planens betoning av lärarutbildningens och skolans politiska, sociala och didaktiska uppdrag hanteras som frågor om organisation eller som frågor som ska belysas i utbildningen. Svensklärarnas arbete med den lokala planen är starkt inriktat på att få igenom skrivningar och nyckelord som kan användas som ar-

gument i det fortsatta arbetet på lägre nivåer. Det resulterar i skrivningar med stora vagheter och tolkningspotentialer.

På nästa nivå, i kursplanearbetet, präglas arbetet av de spänningar som den nya grundskollärautbildningen skulle överbrygga. Jag har beskrivit det som spänningen mellan en grupp mer inriktad på frågor om språk och litteratur och en grupp med inriktning på elevers språkutveckling och lärande och på ämnesövergripande arbete. Arbetet resulterar i att nya syftes- och innehållsbeskrivningar fogas till de gamla utan att utbildningen tänks igenom från grunden. Thavenius (2004:224) beskriver en sådan additiv ämnesreformism som en ”välkänd metod för försiktiga förändringar av skolan”. Det har dock, skriver han, ”sällan skett någon utveckling av skolan och lärandet genom sådana små justeringar i förhållandet till stora samhällsförändringar”.

Tyngdpunkten vad gäller undervisningens syfte och innehåll förskjuts successivt från att främst gälla kunskaper om språk och litteratur till att även omfatta den didaktiska modellens samtliga aspekter (Holmberg 1986:144). Utöver ämneskunskaper betonas alltmer, med Holmbergs terminologi, kunskaper om eleverna och deras förställningar, om organisation och om olika pedagogiska/metodiska strategier.¹⁷³ Litteraturbegreppet vidgas och innefattar efterhand andra medier och frågor om läsare, reception och litteraturpedagogik. Språkbegreppet vidgas också och andra uttrycksformer än de verbala lyfts fram samtidigt som grammatik, språkhistoria och grannspråk behåller sin plats. Det innebär också att en tidigare stark gränsdragning kring ämnet försvagas. I kursplanetexterna för de tre svenskkurserna bäddas för samverkan över ämnesgränserna och mellan ämnena på olika institutioner. Tyngdpunktsförskjutningen sker dock främst inom rutan Ämnesteorier i Holmbergs didaktiska modell. Traditionen att hålla utbildningens olika delar isär lever i stort sett kvar.

Sammanfattningsvis utgör kursplanerna i svenska ett tydligt exempel på den fokusförskjutning som kan beskrivas som en förskjutning *från inomspråklig och inomlitterär kunskap till omvärlds- och socialisationsorienterat kunskapande*. Kursplanerna uttrycker en starkare *didaktisk inriktning* mot en ämnessyn där elevers utveckling och läroprocesser utgör fokus.

¹⁷³ Se Holmbergs didaktiska modell för lärarutbildning på s. 116.

När de studerande möter de motsägelser och konflikter som präglar nationella och lokala styrdokument har de redan tolkats av undervisande lärare i planeringshäften och lektionsuppläggningar. I nästa kapitel analyserar och diskuterar jag hur de nationella och lokala styrdokumenterna tas om hand i undervisande lärares planeringar.

5 Lärarna

I en artikel med rubriken ”Den involverte forskaren” beskriver Jon Smidt (1996a:14) undervisning som ett möte mellan lärarens projekt och elevernas: ”Det er viktig å se hva som skjer i møtet mellom lærerprosjekt og elevprosjekt. Lærerens prosjekt er stort, vidt og relativt abstrakt. Elevernes prosjekt er nokså mye mer konkret og oversiktlig. Elev og lærer kommer inn i klassen med ulike ideer om hva man kan få ut av prosjektet”. Det Smidt kallar lærar- og elevprosjekt behandlas i min studie som lærarnas respektive de studerandes projekt. I det här kapitlet behandlas lärarna. I deras planeringshäften och lektionsplaneringar – och undervisning – möter de studerande kursplanernas uttalade och outtalade motsättningar och motsägelser, dock utan att de förs upp till ytan eller bearbetas.

Kursplaner (och litteraturlistor) för svenskämnet i lärarutbildningen har vuxit fram under en följd av år och förhandlats i hela svenskklärarkollektivet, vilket jag redogjort för i föregående kapitel. Undervisande lärare har sedan haft möjlighet att göra mindre förändringar i litteraturlistorna och har dessutom varit fria att föra upp artiklar och skönlitteratur efter eget val. Skrivningar i kursplanerna gör samordning med kurser i andra ämnen möjlig och svenskklärarna har varit fria att planera undervisningen tillsammans med lärare inom och utom den egna institutionen.

De planeringshäften och lektionsplaneringar som behandlas i det här kapitlet har utformats av undervisande lärare tillsammans. I följande avsnitt behandlas först det som utmärker planeringshäften och lektionsplaneringar för samtliga svenskkurser. Därefter behandlas de enskilda kurserna år 1, 2 och 3 mer konkret under respektive kursrubrik och år.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Jag hänvisar till lärartexterna med rubrikerna på de pärmar där jag samlat dem, dvs. KB *Svenska år 1, 2* respektive *3* (planeringshäften, lektionsplaneringar osv.). Se bilaga 1.

Planeringshäften och lektionsplaneringar

Inför mötet med en ny studerandegrupp gör lärarna ett *planeringshäfte*.¹⁷⁵ Det är avsett att ge de studerande möjlighet att överblicka respektive kurs karaktär av en sammanhållen process och se hur enskilda moment utgör delar av mer övergripande frågeställningar. Planeringshäftet innehåller uppgifter om föreläsningar, lektioner, grupp- och självstudier, tid, lokaler samt enskilda och kollektiva uppgifter. De uttrycker mer explicit än kursplaner och litteraturlistor lärarnas medvetna och omedvetna värderingar, förståelse och kunnande.

I litteraturlistor och planeringshäften presenteras också de röster de studerande ska möta – och konfronteras med. Till de här rösterna räknas såväl kurslitteratur som föreläsningar och lärarledda lektioner. I planeringshäftet har varje lärarlett lektionspass en rubrik och en kommenterande text som ska placera in passet i det pågående arbetet. Här anges vilka frågor som står i fokus och vad de studerande ska ha förberett i form av litteraturstudier, gruppdiskussioner, klassrumsobservationer, intervjuer eller skrivna texter. Häftet kan ses som en yttre ram och ett stöd för den praktiska gestaltningen av arbetet i kurserna. Av lektionsplaneringarna framgår sedan hur mötet mellan röster är tänkt att gestaltas och i det mötet är de studerandes muntliga och skrivna texter viktiga inslag.

Planeringshäften och lektionsplaneringar är de texter i utbildnings- och lärarprojekten där studerandeflytandet är starkast och enklast att genomföra.¹⁷⁶ När en svensk kurs planeras deltar årets och föregående års studerande och undervisande lärare. Lärarna presenterar kursplaner, litteraturlistor och preliminära planeringshäften. De studerande diskuterar i mindre grupper. Därefter beslutar lärare och årets studerande tillsammans i storgrupp vilka delar som ska gälla, vad som ska utgå och vad

¹⁷⁵ I behandlingen av planeringshäftena (år 1 används beteckningen uppgiftshäfte) inkluderar ”vi” samtliga undervisande lärare. I behandlingen av lektionsplaneringarna avser ”vi” mig själv och min kollega Ingegärd Sandström Madsén. Vi undervisar i parallella grupper. Tillsammans gör vi ett utkast till våra respektive lektionsplaneringar. Ett antal arbetspass och föreläsningar är gemensamma för de parallella grupperna. I den mån lärare i andra ämnen deltar talar jag om arbetslaget för respektive kurs. De ser olika ut för de tre kurserna, men jag själv och min svenskkollega finns med i samtliga tre kursarbetslag.

¹⁷⁶ De studerande deltar inte aktivt i kursplaneskrivandet. Det är däremot inte ovanligt att delar av planeringshäftena skrivs om under pågående kurs.

som eventuellt ska omarbetas. En sådan planering kan te sig självklar och enkel att genomföra. Erfarenheten visar dock att det trots framförhållning och schemaläggning av planeringsmötena ofta inträffar att utbildningens organisation är dåligt rustad för den här typen av verksamhet. Schemaändringar eller schemakollisioner mellan olika institutioner i kombination med en i flera avseenden stark fragmentarisering av utbildningen sätter ofta käppar i hjulen. Planeringen blir i olika hög grad lärares ensak. Det är menar jag ett generellt problem.¹⁷⁷

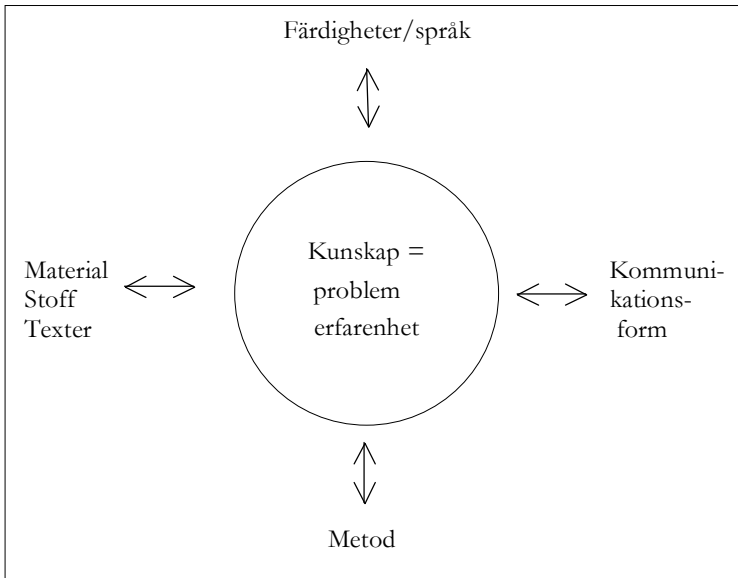
Tyngdpunkter och centrala begrepp

Planeringshäften och lektionsplaneringar uttrycker lärarnas intentioner att gestalta läroprocesser där innehållsfrågor, relationer och de studerandes egna erfarenheter och handlingsmöjligheter såväl språkligt, intellektuellt som praktiskt står i fokus.¹⁷⁸ Mina starkaste personliga inspirationskällor för en sådan uppläggning är, som framgår i kapitel 2 och 4, Dysthes dialogiska klassrum (1995), Holmbergs didaktiska modell (1986), L.-G. Malmgrens (1982) grundstruktur för organisation av lärarutbildning och den projektarbetsmodell som presenteras i *Språk, litteratur och projektundervisning* (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979).¹⁷⁹ Holmberg talar om en ”innehållscentrerad didaktik” (1986:141) och en sådan syn på svenskämne och lärande kan beskrivas med hjälp av Holmbergs och L.-G. Malmgrens modell på nästa sida:

¹⁷⁷ Se t.ex. Linnér & Westerberg 1999 som diskuterar hur frågor om organisation tenderar att dominera över innehållsdiskussioner i lärarutbildningen.

¹⁷⁸ Jfr Dysthes 1995 diskussion av begreppet ”scaffolding”.

¹⁷⁹ L.-G. Malmgrens grundstruktur för lärarutbildning presenteras på s. 80–81 och Holmbergs didaktiska modell på s. 116.



Figur 4 Holmbergs & Malmgrens projektarbetsmodell (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979:35)

Modellen förutsätter att de studerandes kunskapssökande och förståelse är drivkraften i undervisningsförloppen och att språk ses som medel att ge form åt de erfarenheter de studerande gör och de problem som ska lösas (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979:35). Författarna beskriver lärande som en förändringsprocess. Lärarens uppgift är att konfrontera de studerande med ovana perspektiv och att skapa ”situationer som kräver analytisk bearbetning och språklig formulering” (40). Färdigheter och språk liksom kommunikationsform, metod samt material, stoff och texter ska kvalificeras för det problem som står i fokus för arbetet.¹⁸⁰ De olika val som pekas ut i modellen ska ses som aspekter som lärare eller lärare och elever har att ta hänsyn till i sin planering. Det är också bara i modell och analys som olika frågor och aspekter kan skiljas åt.

I det som här följer presenteras grundstrukturen i planeringshäftet och lektionsplaneringar med utgångspunkt i projektarbetsmodellen. Jag behandlar först vilka kunskaper, problem och erfarenheter som ska utgö-

¹⁸⁰ I stället för Holmbergs begrepp “kommunikationsform” och “metod” använder jag fortsättningsvis “kommunikations- och lärandeformer”. Jfr s. 142, not 194.

ra drivkraften i arbetet. Därefter behandlas uppläggningsen och här utgår jag från aspekterna lärande och kommunikationsformer, färdigheter och språk respektive material, stoff och texter.

Den övergripande kunskapsfråga som ska utgöra drivkraften i arbetet i svenskkurserna definierar jag som *alla barns och ungdomars möjligheter till språkutveckling och lärande i skolan*. I den ryms andra av kursplanernas frågor och de får successivt utgöra fokus i de olika kurserna, under vissa perioder, vid skilda lektionstillfällen eller i speciella uppgifter. Vad som hamnar i fokus bestäms av lärarnas planeringar men också av vad de studerande lyfter fram. En grundbult i planeringen är att ämnesstudier så långt som möjligt ska innefatta analys av undervisning i skolan och dokumentation och analys av egna undervisningshandlingar (Malmgren L.-G. 1982).

År 1 och 2 står kunskapsområdet *barns språkutveckling, lärande och språkliga liv* i fokus. I arbetet kring de studerandes egna skolerfarenheter före och under utbildningen växer sig kunskapsområdet *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser* efterhand starkare och blir under år 3 det centrala.

De lärande- och kommunikationsformer som formuleras i planeringshäften och lektionsplaneringar kan beskrivas som uttryck för intentionen att iscensätta *ett dialogiskt klassrum*. Huvudargumentet för ett sådant klassrum, skriver Dysthe (1995:204), ”ligger i språkets sentrale betydning i læreprosessen. På den ene sida er det en nær forbindelse mellom språk og tenking, og på den andre sida er språket en skapende kraft i forholdet til andre mennesker, enten vi er i eller utenfor klasserommet”. De kommunikations- och lärandeformer som ska präglade arbetet måste då utgå från de studerandes lika och olika, direkta och indirekta erfarenheter och konfrontationen dem emellan. Detta är *ett* sätt att förstå arbetets karaktär av *process*, av möjligheter till ”förändrad och djupare förståelse” (Holmberg & Malmgren L.-G. 1979:37). Det innebär att studerande och lärare tillsammans bearbetar och strukturerar de föreställningar och kunskaper som formuleras i gruppen, så som de kommer till uttryck i form av tidigare erfarenheter, frågor, fältstudieiakttagelser, läserfarenheter, aktuella erfarenheter från det verksamhetsförlagda arbetet osv. Syftet är att

gemensamma och personliga erfarenheter ska bli synliga och åtkomliga för reflexion och diskussion.

Formuleringarna ”erfarenhetspedagogiskt” och ”processinriktat” i kursplanerna liksom de återkommande skriv-, grupp- och diskussionsuppgifterna i planeringshäftena har sin grund i ett sätt att se på kunskap som något som blir till i *sociala relationer*. Kunskap måste upptäckas, tillägnas och skapas på nytt, skriver Smidt: ”For att kunnskap skal bli virkelig kunnskap – som betyr noe, og som kan brukas til noe – må den omformes, integreres med det jeg vet og kan og tror fra før. [...] Og i dette arbeidet kan jeg komme til å overskride ikke bare egne grenser, men også dem som syntes lagt i ’kunnskapen’ ved starten” (Smidt 1989:234). I ett sådant arbete är både de erfarenheter, föreställningar, kunskaper och behov de studerande bär med sig in i arbetet och de erfarenheter de kan göra i arbetet av avgörande betydelse.¹⁸¹ Det handlar om dialektiken mellan det välkända och det nya och om att betrakta verkligheten med både inlevelse och distans. Det innebär också att det handlar om läroprocesser där läraren inte skiljer på intellekt och känslor.¹⁸² Bägge krafterna verkar i processer som de lärande är engagerade i. Den viktigaste förutsättningen för lärande är dock det vardagliga livet och relationerna eleverna emellan och lärare och elever emellan.¹⁸³

I de sista raderna i *Elevsamtalar om skrivning i vidaregående skole* (1995) sammanfattar Hoel sin syn på de långsamma och tidskrävande processer som är en förutsättning för att grupper ska bli en plats för makt, ansvar och lärande för alla inblandade. Det är, skriver hon, en fråga om frihet och styrning och om lärarens förmåga att gestalta sociala relationer i språkburna möten:

Forholdet mellom *fridom og styring* er ein dimensjon ved dette arbeidet [...] Ein annan dimensjon er eit *interaksjonistisk* syn på språglege aktivitetar og på individet i samhandling med verda omkring. Ein tredje dimensjon er klasserommet som ei verd der menneske er i *samspel* med kvarandre. Ein fjerde er undervisning og læring som *kulturelle* aktivitetar, dei spring ut av kulturen og bidrar sjølv til å skape denne, dei inkluderer både det skapte og det skapande (Hoel 1995:770f.).

¹⁸¹ För en diskussion om erfarenhetsbegreppet se även Josefsson 1985:194.

¹⁸² Se s. 43f. samt Abrams 1953, Malmgren L.-G. 1986a, Smidt 1989:243 och Ursing 2004:20f.

¹⁸³ Jfr Garpelin 2003.

Begreppsparet *själv och tillsammans* utgör en grundstruktur för planeringen. De studerande arbetar mycket i grupper av olika karaktär och storlek. Det kan gälla läsningen av kurslitteratur eller förberedelser inför lärarledda lektioner, fältstudier, klassrumsobservationer, enskilda skrivuppgifter och verksamhetsförlagda studier.¹⁸⁴ De studerande ska genom åren bilda olika fasta eller tillfälliga arbetsgrupper.¹⁸⁵ I varje kurs ska de arbeta dels i *läsecirklar* där de läser och diskuterar framför allt skönlitteratur men också viss facklitteratur, dels i *skrivgrupper* där deras egna texter diskuteras.¹⁸⁶ Under de verksamhetsförlagda studierna arbetar de i *praktikpar* och i *arbetslag*.¹⁸⁷

De lärande- och kommunikationsformer som blir synliga i planeringshäften och lektionsplaneringar kan sägas uttrycka intentionen att låta de studerande få erfarenhet av att arbeta med sina egna texter för att förstå något eller, med Dixons (1967) ord, leva sig igenom olika erfarenheter.¹⁸⁸ Det kan handla om gruppdiskussioner, tankeskrivande, metareflekationer, rollspel, eftertankar eller så kallade löpeldar där samtliga studerande kort yttrar sig kring en speciell fråga.¹⁸⁹ Lektioner, föreläsningar och redovisningar innefattar alltid såväl gruppdiskussioner som individuellt skrivande, det vill säga tanketid.¹⁹⁰ Kunskapsarbetet organiseras för gemenskap och ”plats på scenen”; i allt gemensamt arbete ska varje enskild studerande göra sin röst hörd.

¹⁸⁴ Allt lärarinitierat arbete i grupper redovisas muntligt och/eller skriftligt för läraren/lärarna och oftast även för övriga studerande.

¹⁸⁵ I planeringen av år 3 visar det sig att de studerande avvisar lärarnas krav på obligatoriska inslag i arbetet. Till den frågan återkommer jag.

¹⁸⁶ Personligen besvarar eller kommenterar jag allt de studerande lämnar in eller tar upp det vid närmaste lärarledda tillfälle.

¹⁸⁷ Ett praktikpar består av två grundskolläroverstudenter. Ett studerandearbetslag i sin tur består av ett praktikpar från grundskolläroverprogrammet, en förskolläroverstudenter och en fritidspedagogstudenter.

¹⁸⁸ Se s. 49f.

¹⁸⁹ ”Eftertankar” kallar vi en kort personlig betraktelse i direkt anslutning till en diskussion, en lektion osv. Efter varje arbetspass skriver de studerande några minuters eftertankar som läraren läser och mycket selektivt kommenterar. Ofta gör läraren en sammanställning av eftertankarna som får inleda följande lärarledda pass. Jfr Molloy 1996:290–293.

¹⁹⁰ Under de lärarledda lektionspassen sitter de studerande i grupper om cirka fem. Min avsikt är att varje studerande under kursens gång flera gånger ska ha samtalat med samtliga övriga studerande, enligt principen ”allas möte med alla”.

Lärarnas anvisningar i planeringshäftena är utförliga och detaljerade. Delar av uppgiften ”Flickor och pojkar i förskola och skola” får utgöra ett exempel:

Litteratur: ”Flickor och pojkar i skolan”. I *Skolfrågor*. SOU 1997:121

Elever är lika – och olika. Vid introduktionen får ni en miniföreläsning om flickor och pojkar i förskola och skola. Vi hoppas att den ska fungera som glasögon, att ni ska uppmärksamma frågan under praktiken.

Hjälps åt i praktikparen att hitta ett sätt att undersöka/iakta/utreda det här med flickors och pojkars lika och olika villkor i skolan. (Ni kan intervjua barn och/eller vuxna, observera, föra dagbok, videofilma och så vidare.)

Ni redovisar muntligt på lektionstid, men ni ska också lämna en kort skriftlig redovisning till [lärarna] där ni redogör för

- * vad ni ville kolla/undersöka/dokumentera ...
- * hur ni gick tillväga
- * vad ni kom fram till (vad ni såg, vad ni förstod, vad ni tror...).¹⁹¹

Eftertankar, protokoll och andra texter ska ge de studerande möjlighet att reflektera över vad de gjort, läst och diskuterat. De ska också ses som ett sätt att skriva sig in i ämnets frågeställningar, hålla fast dem, reflektera över dem enskilt och tillsammans. Att samtal, läsning respektive skrivande förutsätter varandra och stöttar varandra är en grundläggande princip i vår planering.¹⁹² Lärarnas intention är också att det språkburna arbetet i kurserna ska utgöra en inspirationskälla för deras eget arbete i grundskolan. Smidts (1989) beskrivning av undervisning som kommunikation och produktion ger relief åt det kunskapsområde jag identifierat som *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*.

Hur de studerandes texter används i kursen är således inte bara avhängigt det innehåll vi arbetar med utan också de kommunikations- och lärandeformer vi vill sätta i rörelse. Hanteringen av aspekten färdigheter/språk i Holmbergs modell bygger, som jag beskrivit i kapitel 2, på föreställningen att språk, i stort sett, lärs omedvetet men att undervisning kan ha ett visst värde. Hoel (1995) liksom Hertzberg (1997) visar att lärare framför allt ska lägga kraft på undervisningens kontext och på att få

¹⁹¹ KB *Svenska år 1: Planeringshäfte: Uppgift 2*.

¹⁹² Jfr Blåsjö 2004 och Dysthe 1995.

till stånd fungerande grupper, det vill säga på att få in varje elev (studerande) i processer som socialiserar till skriftspråklighet. Hertzberg talar om läroprocesser som resultat av socialisering snarare än av direkt undervisning och Hoel lyfter fram undersökningar som tyder på att det är i samspelet läsa, lyssna och skriva som textmönster internaliseras.

Aspekten färdigheter/språk rör i min studie *de studerandes egen språkutveckling*, det vill säga deras möjligheter till språklig produktion och kommunikation i svenskkurserna. De jämförelsevis omfattande inslagen av skrivande och diskussion i kurserna har alltså sin grund i övertygelsen att samtal, läsning och skrivande är centrala verksamheter i allt lärande. Det innebär att merparten av det som de studerande skriver läses och diskuteras. Enligt kursplanerna ska de få möjlighet att ”pröva och utveckla olika muntliga och skriftliga genrer” [år 1, 2 & 3].¹⁹³ Vår erfarenhet är att många lärarstuderande har negativa skriverfarenheter och att många drar sig för att yttra sig i större grupper – vilket i hög grad är fallet i den här aktuella studerandegruppen. Skrivande och diskussioner har därför också funktionen att *göra skrivande, diskussion och konfrontation till positiva erfarenheter*. Det ska vara en daglig verksamhet utan krav på formell korrekthet, ett sätt att vänja de studerande vid att reflektera i skrift, att ”hålla pennan igång” och göra sina röster hörda.

Det framgår inte av kursplanerna att de studerandes texter utgör en viktig del av utbildningstexterna. Det blir dock tydligt i planeringshäften och lektionsplaneringar. I den tänkta konfrontation mellan röster som ska gestaltas i kurserna utgörs material, stoff och texter av såväl de studerandes egna texter som av det de möter i skön- och facklitteratur, i grundskolans läroplan och kursplaner eller hos lärare och externa föreläsare. Det handlar naturligtvis i hög grad om litteratur och föreläsare som bekräftar lärarnas syn på frågor om elevers språkutveckling och en språkutvecklande undervisning. Urvalet kan möjligen sägas balansera mellan lärarnas mer normativa värderingar av vad de studerande kan ha bruk för och en strävan att gestalta skillnader mellan *olika* röster.

I de tre avsnitt som följer presenteras huvuddragen i mina personliga lektionsplaneringar år 1, 2 och 3 och de begreppsliga och praktiska

¹⁹³ Se bilaga 3.

redskap som bär upp det arbetet.¹⁹⁴ Avsikten med de relativt utförliga presentationerna är att tydliggöra kontexten för de studerandes möte med undervisningskontextens mest konkreta nivå och därmed för analysen av de studerandes texter i porträttkapitlen 6 till 8.

År 1: Barn, språk och litteratur

Den första svenskkursen *Barn, språk och litteratur I* har i kursplanen under rubrikerna Barnlitteratur och medier, Språkutveckling, Om språk samt Bibliotekskännedom. Den presenteras för de studerande under en halvdag tillsammans med en grupp studerande som föregående år gått samma kurs. Innehållet beskrivs då som frågor om *barns och ungdomars språkutveckling i ett didaktiskt perspektiv*.¹⁹⁵ De studerande informeras om hur självstudier, gruppstudier och lärarledd undervisning tänks hänga samman. Tentamensformerna beskrivs som ”fortlöpande examination” med speciella nedslag i form av skrivuppgifter, miniföreläsningar, protokoll, rapporter, ett större litteraturseminarium och en litterär kabaret. Allt accepteras av de studerande.

Arbetet kring barns språkutveckling i ett didaktiskt perspektiv utgår från Söderberghs framställning i *Barnets tidiga språkutveckling* (1988).¹⁹⁶ Ett centralt innehåll i svenskkurserna har vi sammanfattat i vad vi kallar ”Söderberghs principer” som vi ofta återkommer till under utbildningen:

Hur barn lär sig tala, läsa och skriva: fyra principer

- 1 I samspel med andra, där språk och handling tillsammans har en funktion
- 2 I konkreta, för barnet begripliga, situationer där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget
- 3 Genom att själva få tillfälle att använda språk

¹⁹⁴ Jag använder uttrycken “begreppsliga och praktiska redskap” som sammanfattande begrepp för vad Holmberg & Malmgren L.-G. 1979 talar om som metoder, kommunikationsformer, färdigheter/språk respektive material, stoff och texter. Jfr Johnson m.fl. 2003 som diskuterar lärares tänkande om undervisning med hjälp av begreppen “conceptual tools” och “practical tools”, begreppsliga och praktiska redskap. Teorier, principer och idéer om undervisning och lärande är med författarnas terminologi lärares begreppsliga redskap. Med praktiska redskap avses lärares klassrumspraktiker eller strategier. Jfr s. 136, not 180.

¹⁹⁵ KB *Svenska år 1*: lektionspass [lp] 1.

¹⁹⁶ Boken ingår i den obligatoriska kurslitteraturen år 1 och 2.

4 Barn upptäcker själva språkets inre struktur, genom eget analytiskt arbete.¹⁹⁷

Arbetet i kursen kan sägas kretsa kring frågor som ligger inbäddade i Söderberghs principer och i det hon beskriver som barns rörelse från ett mer kontextbundet språkbruk till ett mer kontextobundet och som en rörelse mellan dessa språkformer. Språkutveckling diskuteras som kulturell socialisation och lärares arbete diskuteras som möjligheter att skapa en god miljö för språkutveckling.¹⁹⁸ I arbetet ingår en tankefigur där barns språkutveckling och lärande ses som en rörelse från (och mellan) det nära och välkända här och nu och kring det egna jaget ut i en allt vidare, mångfacetterad värld.¹⁹⁹

År 1 gäller arbetet med ”barnlitteratur och medier” framför allt *samtal, berättande och läsning tillsammans med barn*. Berättande och läsning diskuteras som ”samtal om världen” och litteratur som ”sätt att gestalta och förstå världen”.²⁰⁰ Frågor om klass, kön och etnicitet är centrala.²⁰¹ I anslutning till de studerandes fältobservationer kring flickors och pojkares villkor, läses och diskuteras texter där sådana frågor tematiseras. Bland annat utnyttjas romanen *Malins Kung Gurra* (Pohl 1991).²⁰² För att komma in i romanens teman och göra en första pedagogiskt riktad textanalys prövar de studerande Chambers (1993/1994:99) frågor: Var det något speciellt du gillade i boken? Var det något du inte gillade? Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt? Har du några frågetecken? Lade du märke till några mönster eller kopplingar?

¹⁹⁷ KB *Svenska år 1*: lp 8. Jfr Söderbergh 1982:91. Jag uppfattar att Söderbergh i sin fjärde princip diskuterar hur barn själva upptäcker sin kulturs språkliga konventioner. Jag uppfattar den inte som ett förgivettagande att språk har en inre struktur i den bemärkelsen att man kan hävda att språket finns mentalt representerat via medfödda strukturer. Jfr Liberg 1990:184 samt Dahlgren m.fl. 1999, Dahlgren & Olsson 1985, Kress 1997 och Smith 1982.

¹⁹⁸ Se Söderbergh 1988 och Dahlberg 1989, som båda ingår i kurslitteraturen.

¹⁹⁹ Jfr Hultman 1989 och Larsson 1989.

²⁰⁰ KB *Svenska år 1*: lp 2, 8, 20, 21 och 32.

²⁰¹ Ibid.: t.ex. lp 1, 2, 5, samt planeringshäfte uppgift 2 och 3. Hos Söderbergh saknas ett uttalat socialt perspektiv, exempelvis frågor om klass, kön och etnicitet. Barns olika språkliga erfarenheter diskuteras som frågor om större eller mindre erfarenhet av kontextobundet språkbruk. I Söderberghs sätt att diskutera värdet av ett kontextobundet språk läser studerande ofta in en kritik av arbetarklassens språkbruk. Söderbergh inbjuder också, menar jag, till en sådan läsning. Se särskilt Söderbergh 1988:50f.

²⁰² KB *Svenska år 1*: lp 5.

Det här sättet att arbeta med skönlitteratur utgör ett försök att funktionalisera textanalysen. Textarbete som förutsätter mer vetenskapliga analysbegrepp skjuts på framtiden och får ge plats för vardagliga analysbegrepp. Kring det förs en diskussion som även den präglas av vardagliga begrepp. Litteraturvetenskapens skilda fokus på författaren, texten respektive läsaren diskuteras fortlöpande.²⁰³

I ett försök att i någon mån överskrida de studerandes tidigare ofta negativa erfarenheter av språk- och litteraturvetenskapligt arbete kopplas arbete kring språkriktighets, genrer, litteraturhistoria och ”traditionell litteraturanalys” till deras egna erfarenheter av läsning och skrivning.²⁰⁴ När de studerande skrivit och diskuterat sina personliga läsbiografier *Jag – en läsare* ställs de till exempel inför följande uppgift vars syfte är att introducera ett receptionsvetenskapligt perspektiv:

fundera över vad det är för slags litteratur eller läsning som fascinerat er – eller möjligen avskräckt er. [...] Som inledning [...] kan ni spekulera lite över er läshistoria ur genresynpunkt. Välj sedan en genre som ni haft mycket eller lite kontakt med eller som ni gillar eller ogillar.

[Ni snävar] alltså in arbetet mot en genre. Resonera lite kring ert val: Vad är det i er som svarar/inte svarar på den här sortens litteratur?

Sätt så in genren i ett historiskt sammanhang, redogör för typiska drag och förklara dess rötter. Orientera er med hjälp av olika handböcker. Fundera också över hur ni skulle kunna använda er av den här sortens texter i skolan.²⁰⁵

De studerande undersöker också sina egna erfarenheter och föreställningar om språkbruk, litteratur och läsning, till exempel i de delvis självbiografiska texterna *Jag och mitt språk* eller *Människan och språket* samt *Jag – en blivande svensklärare*.²⁰⁶ De egna erfarenheterna från grundskolan och från det verksamhetsförlagda arbetet är också den främsta källan till det L.-G. Malmgren kallar analys av undervisningshandlingar.

²⁰³ I ett arbete med folksagor får de studerande använda skilda analys- eller tolkningsingångar: strukturalistisk analys, psykoanalytisk tolkning, ideologikritisk analys, receptionsanalys, och omtolkning. *Svenska år 1*: lp 8 samt Planeringshäfte: uppgift 6.

²⁰⁴ *Svenska år 1*:1:11f.

²⁰⁵ *Svenska år 1* Planeringshäfte: Uppgift 4. I originalet har ett antal ord fetstil. Sådana markeringar lämnas här och fortsättningsvis utan åtgärd.

²⁰⁶ *Svenska år 1* Planeringshäfte: uppgift 7 och 12.

Arbete med *skönlitteratur* får förhållandevis stort utrymme år 1 både som kunskapskälla och som utgångspunkt för diskussioner om barns läsning och om samtal med barn kring skönlitteratur. Det innebär att kursplanens frågor om olika barnlitterära genrer och barnlitteraturens historia kopplas till frågor om *barns språkutveckling, lärande och språkliga liv* och till *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*. Hela arbetet kring barns språkutveckling i ett didaktiskt perspektiv avslutas med ett litteraturseminarium i mindre grupper. Inför seminariet formulerar lärarna ett antal frågor av nedanstående karaktär:

4. Vad kan en blivande grundskollärare ha med sig i bagaget efter att ha studerat *Barnets tidiga språkutveckling?* [Söderbergh 1988].²⁰⁷

Dysthes princip om samspelet *samtala – läsa – skriva* gestaltas i olika former kursen igenom. Sex läsecirklar kring skönlitteratur avslutas med en kabaret. Härutöver deltar de studerande i ett rollspel i form av en ”debattpanel” kring barn, TV-våld, TV-reklam, datorspel och TV som socialisationsagent. De redovisar också en innehållsanalys av ett barnprogram på TV. Samtliga examinationsuppgifter har det dubbla syftet att fungera som stöd för de studerandes arbete och utgöra underlag för bedömning.

I redogörelsen för svenskkurserna år 2 och 3 nedan behandlas endast frågor och aspekter som på ett mer avgörande sätt skiljer dem från den här första kursen.

År 2: Läs-, skriv- och matematikutveckling

I utbildningen andra svenskurs *Barn, språk och litteratur II* är kursplanens fyra innehållsrubriker Skriv- och läsutveckling, Barn- och ungdomslitteratur, Om språk och Bibliotekskännedom. Det innebär både kontinuitet och förändring. Barns språkutveckling och språkliga liv och frågor om hur språkutvecklande läromiljöer kan gestaltas står fortfarande i fokus.

Nytt är att ett *skriftspråkperspektiv* ersätter talspråkperspektivet från år 1 – men inte samtalsperspektivet. Ny är också uppläggningsen, som kan beskrivas som lärarnas försök att realisera Holmbergs (1986) didaktiska modell och L.-G. Malmgrens (1982) krav på integration av ämnes-

²⁰⁷ KB *Svenska år 1*: lp 28.

teori, analys av undervisning och egna undervisningshandlingar. Kursen planeras såväl innehållsligt som organisatoriskt ihop med ämnena metodik, pedagogiskt drama och matematik och spänner över 21 veckor. Kurserna introduceras för de studerande som en kurs, *Läs-, skriv- och matematikutveckling* (21 poäng) och kallas i dagligt tal ”21-poängaren”.²⁰⁸ Större tentamensuppgifter och diskussioner är gemensamma för hela 21-poängaren men varje ämne har också egna problemställningar, inriktningar och uppgifter.²⁰⁹ Kursuppläggningsen ska ses som ett försök att utnyttja de möjligheter för samverkan som kursplanerna ger och arbeta med skriv-, läs- och matematikutveckling i ett ämnesövergripande perspektiv, där de studerandes erfarenheter från såväl verksamhets- som högskoleförlagda studier kan behandlas.

Erfarenheter från tidigare kurser visar att de studerande tidigt vill diskutera ”läs- och skrivsvårigheter”. Formuleringarna *hinder* och *möjligheter* i kursplanen bygger på sådana erfarenheter. Förenklat uttryckt vill de studerande gärna diskutera skriftspråkighet och matematisk förmåga som ”läs-, skriv- och matematiksvårigheter”. Lärarlagets hållning är att sådana frågor måste underordnas kursernas övergripande frågeställningar. 21-poängaren, i likhet med övriga svenskkurser, kvalificerar inte de studerande för specialpedagogiskt arbete. Lärarnas intention kan beskrivas som en strävan att hålla fast ett synsätt som betonar vikten av att fråga sig huruvida skolans uppgifter kvalificerar sig för eleverna snarare än att fråga huruvida eleverna klarar uppgifterna. En rad lektioner och föreläsningar ägnas frågor om hur lärare ser på elevers skriftspråkliga erfarenheter. En del barn har levt i en värld av såväl muntligt som skriftligt och såväl privat som offentligt språkbruk när de börjar skolan. Andra har framför allt erfarenheter av muntligt och privat språkbruk. Lärares sätt att förhålla sig till detta faktum rör sig grovt sett mellan två poler.

²⁰⁸ KB *Svenska år 1–3:1* Utbildningsplan och kursplaner. Samarbetet gäller kurserna PPG 021 *Praktisk pedagogisk kurs II* (10 poäng), PDG 011 *Pedagogiskt drama III*, delkurs 2 (1 poäng) samt MAG 011 *Matematik, grundkurs* (5 poäng). Ämnet ”medier” har egna lärare men räknas organisatoriskt som en del av svenskämnet. Jag gör i det följande inga ytterligare hänvisningar till 21-poängarens olika kursplaner.

²⁰⁹ Planeringshäftet görs det här året av lärarna i medier, metodik, pedagogiskt drama och svenska och samordnas med motsvarande planering för ämnet matematik.

Man kan se det som att barn kommer till skolan med olika erfarenheter, men man kan också se det som att vissa barn har ett rikt språk och andra ett fattigare. Det i sin tur avgör hur lärare bygger skriftspråksmiljöer för eleverna.

I det här arbetet utnyttjas bland annat de nationella kvalitetsgranskningar av skolans läs- och skrivmiljöer som Skolverket genomförde 1998 (Skolverket 1998). För att beskriva och värdera de olika klassrumsmiljöer som studerats använder Skolverkets granskningsgrupp begreppen A-, B- och C-miljöer

En A-miljö karaktäriseras av ämnesintegration och tematiskt arbete. Undervisningen omfattar ett flertal skriftliga genrer och elevernas texter används i undervisningen. I de tidiga skolåren är bilder ett viktigt inslag i det skriftspråkliga arbetet. Elevernas och lärarnas erfarenheter är ofta utgångspunkt för arbetet och ingångar till nya kunskapsområden. A-miljön beskrivs som flerstämmig. Eleverna är engagerade och delaktiga i arbetet. ”Samtalande, lyssnande, skrivande och läsande går i varandra och befruktar varandra” (114). Läs- och skrivmiljön beskrivs som producerande och reflekterande.

En C-miljö utgör A-miljöns motsats. Den karaktäriseras av ”ämnessegregation” och beskrivs som enstämmig och reproducerande. Den präglas av enskilt arbete och isolerad färdighetsträning, ofta inriktat mot ”de mest enkla grammatiska aspekterna som avläsning, stavning och meningsbyggnad” (118). En B-miljö har drag av både A- och C-miljöerna, men beskrivs som i huvudsak reproducerande och möjligen ”tvåstämmig”, det vill säga att de samtal som förekommer oftast är helklass-samtal där läraren och en elev i taget har ordet (116–117).

Gränserna mellan de tre miljöerna beskrivs som flytande; det rör sig snarast om ett kontinuum och mellanformer är vanliga. I samtliga tre miljöer är dock litteraturläsning oftast något som sker vid sidan av övrigt arbete, som högläsning eller enskild läsning och lärarna saknar kunskaper om ”de olika genrer och olika framställningsarter som eleverna förväntas kunna behärska” (114). Enligt granskningsgruppen saknas också kontinuitet mellan skolår och skolformer, ”ett helhetsperspektiv på elevers läs- och skrivutveckling under hela skoltiden” (124). A-miljöer är sällsynta, skriver granskningsgruppen: ”Själva föreställningen att all undervisning ska vara språkutvecklande är inte etablerad i skolans värld” (125).

Undervisande lärare, kurslitteratur och inbjudna föreläsare fokuserar elevernas möjligheter att få utvecklas som språkbrukare i vid mening och intar ett kritiskt förhållningssätt till det fokus på ”enkla” formfrågor som utmärker traditionell skriftspråksundervisning (Hultman 1989:142). Samma synsätt gäller elevernas lärande i vid mening. Danskämnesdidaktikern Vibeke Hetmar (1996) och medieforskaren Birgitte Tufte (1998) menar att elevers erfarenheter sällan diskuteras i termer av elevers kunskande på de områden som lärare tar upp i sin undervisning. Lärares överväganden rör innehåll som ett stoff som ska läras i högre grad än något som elever har insikt i och fascineras av. De rör framför allt vad eleverna inte kan. Lärare underskattar ofta sina elevers förmåga att uppleva, värdera, tolka, förstå och diskutera (Tufte 1998:158f.). Sådana frågor diskuteras i svenskkurserna bland annat med hjälp av skönlitterära röster ” ’utenfra’ og fra andre tider” (Dysthe 1995:213). Jag redovisar här ett exempel på hur två romaner används i våra diskussioner om skriftspråklighet. Bland annat läser vi Robert C. O’Briens civilisationskritiska djurberättelse *NIHMS hemlighet* (1971/1998) och Kathrine Patersons *Lyddie* (1991/1993), en feministisk roman om en ung amerikansk kvinna som arbetar i 1840-talets textilindustri. I romanerna tematiseras en rad av svenskkursernas frågor och begrepp.

I *NIHMS hemlighet* lär sig en grupp laboratorierättor av misstag läsa med hjälp av personalens skyltar. En av rättorna uttrycker romanens frihetstema i följande ordalag: ”Genom att lära oss läsa hade de lärt oss hur vi skulle kunna ta oss därifrån” (O’Brien 1971/1998:132). Boken gestaltar i detalj hur rättorna lär sig läsa, det vill säga erövrar den skriftspråklighet som gör deras flykt från laboratoriet till friheten möjlig. I *Lyddie* lär sig en ung fabriksarbeterska läsa tack vare en god vän (Söderberghs första princip)²¹⁰ och en stark drift att läsa *Oliver Twist*, det vill säga sitt eget liv (Söderberghs andra princip) och genom att själv använda sina få lediga stunder till att läsa och samtala (Söderberghs tredje princip).²¹¹ Läst med lärarnas glasögon gestaltas i *Lyddie* begrepp som yttrandefrihet, genus och klass, kontextberoende och kontextoberoende språkbruk samt Smidts (1989) begrepp glädje, hopp och bemästrande. I bägge romanerna gestaltas barns olika vägar till skriftspråksöverrande och olika

²¹⁰ Se s. 142f.

²¹¹ Jfr Molloy 2002, 2003 och 2004 som diskuterar hur tonåringar ”läser sina liv”.

skriftspråksutvecklande läromiljöer. De frågor som tematiseras i romanerna kopplas till andra texter och till de studerandes elevobservationer, klassrumsstudier, videoinspelningar, läsbiografier, skrivminnen, praktikjournaler osv.

Den praktisk-pedagogiska delen av 21-poängaren omfattar sex veckors verksamhetsförlagda studier och fyra poäng ”metodik/didaktik”. Det praktisk-pedagogiska arbetets syfte är att de studerande ska ”utveckla sin förmåga att i samverkan med olika lärarkategorier, föräldrar och elever skapa ett klimat som gynnar eleverna i deras grundläggande språk- och matematikutveckling [... samt] utveckla sin förmåga att planera, genomföra och utveckla skolarbetet med tyngdpunkt på matematik och svenska”.²¹² Under de verksamhetsförlagda veckorna skriver de studerande en *praktikjournal* där de dagligen beskriver och reflekterar över sitt eget, praktikkamraternas, elevernas och handledarnas arbete.²¹³ I ett inlägg benämnt *samverkan* arbetar de studerande på grundskolläroprogrammet mot de tidiga skolåren tillsammans med blivande förskollärare och fritidspedagoger.²¹⁴

Arbetet i 21-poängaren bedrivs alltså både ämnesövergripande och ämnesvis och både högskole- och verksamhetsförlagat. Samtliga lärarledda pass år 2 är avsedda att utgöra stöd för de studerandes *basgruppsarbete*, inspirerat av så kallat problembaserat lärande.²¹⁵ I basgrupperna formulerar de studerande vilka aspekter av barns läs- skriv- och matematikutveckling som de vill arbeta med och väljer själva vilken litteratur de vill använda. De ska ”planera och genomföra en läroprocess” som ger svar på de frågor de ställt och slutligen ”redovisa sina kunskaper” vid ett för matematik, metodik och svenska gemensamt *litteraturseminarium*.²¹⁶ Till seminariet har lärarna formulerat ett antal frågor som bygger på vad som diskuterats i basgrupperna. Under en veckas tid före seminariet arbetar grupperna med frågorna som kan ha följande karaktär:

²¹² *Utbildningsplan med kursplaner 1995/1997*, PPG 02 Praktisk pedagogisk kurs II.

²¹³ KB *Svenska år 2: Planeringshäfte del E: uppgift 6*.

²¹⁴ KB *Svenska år 2:47 Metodik*. Under kursens verksamhetsförlagda perioder arbetar studerandearbetslaget i samma arbetslag ute på skolorna.

²¹⁵ För en presentation av PBL, problembaserat lärande, se t.ex. Egidius 1999/2002:197–203.

²¹⁶ Lärarna handleder basgruppsarbetet vid tre tillfällen.

”Miniräknaren tar jag in först i åk 6”, säger en lärare. ”Jag börjar med miniräknaren redan med sexåringarna”, säger en annan. Beskriv hur ni själva skulle vilja göra och motivera varför.

[...]

Om ni för en grupp handledare skulle beskriva de sätt att se på barns skriv- och läsutveckling som ni mött i kursen – vad skulle ni då ta upp? Red också ut, och beskriv, de pedagogiska konsekvenserna av det ni lyfter fram, t.ex. med Malmgrens svenskämnen som utgångspunkt och med många konkreta exempel. [...]

Diskutera olika sätt att se på – och gestalta – matematik- och svenskundervisning. Använd rikligt med konkreta exempel. Koppla era tankar till resonemang om formalisering och funktionalisering i matematik- och svenskundervisning.²¹⁷

I 21-poängaren iscensätts också ett antal rollspel, avsedda att möjliggöra perspektivbyten och att ge de studerande möjlighet att personifiera abstrakta termer, möjlighet till identifikation och ett tryggt och accepterat ställe ”å være akademisk” på (Dysthe 1995:216). Så redovisas exempelvis området barn, populärlitteratur och medier som ett rollspel med rubriken ”Finns det farlig kultur?” Förutom kurslitteraturläsning bygger rollspelen på de studerandes egna erfarenheter och på intervjuer med barn och vuxna. De studerandes samlade erfarenheter av svenskundervisning från fältstudier och verksamhetsförlagda perioder diskuteras i ett *rollspel/förums spel* med rubriken ”Svenskundervisning i grundskolan – praktikerfarenheter”.²¹⁸

Övrig redovisning sker ämnesvis. Det lärarledda arbetet i metodik ägnas ”olika sätt att följa och stödja” barns läs-, skriv- och matematikutveckling och bygger på de studerandes klassrums- och elevobservationer, intervjuer, videoinspelningar och andra dokumentationer från kursens verksamhetsförlagda delar. I arbetet ingår att de studerande ska pröva, analysera och diskutera olika typer av diagnosmaterial. Det innefattar också läromedels- och läroplansanalys.²¹⁹

I svenska skriver de studerande en kortare text under rubriken *Skrivminnen – en skrivbiografi*.²²⁰ Under hela kursperioden arbetar de också med en avslutande, enskild text, *Skriv- och läsutveckling i teori och praktik*,

²¹⁷ Svenska år 2: lp 23.

²¹⁸ KB Svenska år 2: Planeringshäfte del E: Uppgift 8:9 Metodik + ped. drama.

²¹⁹ Ibid. del D: Uppgift 2–4.

²²⁰ Ibid.: del G: Uppgift 15:III.

där texter som läsbiografier, skrivminnen och praktikjournaler utnyttjas. *Skriv- och läsutveckling i teori och praktik* redovisas i tvärgrupper under den sista kursveckan och följs av ett avslutande gemensamt lärarlett pass med rubriken ”Svenskämnet/svenskämnen i grundskolan – sammanfattande diskussion”.²²¹

År 3: Svenskämnet i skolan

I den obligatoriska fördjupningskursen *Svenskämnet i skolan* ska enligt kursplanen ”graden av studerandemedverkan i planering och genomförande [öka] liksom möjligheterna till individuell inriktning och eget arbete, enskilt eller i grupp”. En månad före kursstart träffas svensklärare och ett femtontal studerande på ett planeringsmöte. På grund av organisatoriska förbiseenden är kursen inte som tidigare år samordnad med utbildningens sista praktisk-pedagogiska kurs. Eftersom medel för fältstudier saknas innebär det att arbetet blir helt högskoleförlagt.

Efter lärarnas presentation av kursplan, kurslitteratur och förslag till uppläggning och examinationsformer är det framför allt kursens uppläggning som de studerande vill diskutera. De betonar enstämigt vikten av lärarlett arbete, externa föreläsare från grundskolan samt kopplingar till arbete i grundskolan och till andra kurser i utbildningen. De efterlyser också möjligheter till fältstudier.

Mest diskussion väcker frågan om frihet och styrning. Framst gäller det vad som ska utgöra obligatoriska inslag i kursen. Här enas studerande och lärare om att vid kursintroduktionen en månad senare föreslå att allt utom det som definieras som tentamina ska vara frivilligt. Men, deklarerar de studerande, lärarna ska göra *planeringshäften* med förslag till föreläsningar och andra lärarledda arbetspass, förslag till vad som ska förberedas till respektive arbetspass och förslag till arbete i *läsecirklar* och *skrivgrupper*. Lärarna ska också schemalägga *grupptid* som sedan ska kunna hanteras efter de studerandes egna önskemål. De studerande åtar sig att själva organisera *fältstudier* och önskar fem schemalagda fältstudiedagar. Lärarna i sin tur åtar sig att skapa möjligheter till *samverkan med* den kurs i *sambällsvetenskapliga ämnen* som ligger i anslutning till svensk kursen.²²² Till

²²¹ Ibid.: del G: Uppgift 15:IV & V.

²²² De studerande underkänner förslaget till planering av den mediedel som ingår i kursen. Som kursansvarig lärare åtar jag mig att arrangera ett möte med prefekt,

sina yttre ramar påminner alltså det förslag som ska läggas fram för samtliga studerande starkt om vad lärare och studerande är vana vid från år 1 och 2. Skillnaden är att allt utom examinationsuppgifter är *frivilligt*.

I behandlingen av planeringshäften och lektionsplaneringar nedan lyfter jag fram lärarnas presentation av kursen, samarbetet med samhällsvetenskapliga ämnen, diskussionerna kring olika svenskämnen samt de examinationsuppgifter som är avsedda att strukturera arbetet, det vill säga det som skiljer arbetet det här året från tidigare års arbete.

På försättsbladet till planeringshäftet för det tredje årets svenskurs möter de studerande följande citat:

Kursplanen i svenska [Lpo 94] sviker eleverna. Där finns fem mål som beskriver vad alla elever ska kunna i slutet av årskurs 9. Samtliga mål håller sig inom skolans ram och är uppseendeväckande torftiga som mål för nio års arbete i svenska. Det är en allvarlig brist eftersom låga förväntningar innebär hinder för utveckling. Här hade det varit möjligt att föra in begreppet yttrandefrihet, speciellt viktig för elever med läs- och skrivsvårigheter. I underläge har man svårt att hävda sin rätt. Detta blir allt tydligare i ett samhällsklimat där begrepp som marknadsanpassning och konkurrens hör till honnörsorden. Något av målen borde ha pekat på svenskundervisningens ansvar för att alla elever får språket i sin makt, att det blir deras verktyg när de vill påverka sina villkor i arbetsliv och samhälle eller när de vill kämpa för sin åsikt i frågor som är angelägna för dem (Dahl 1999:84).

I utbildningens kursplan beskrivs innehållet under de fyra rubrikerna Om språk, Om kultur och litteratur, Svenskämnets didaktik och Bibliotekskännedom. Vid introduktionen presenteras kursen *Svenskämnet i grundskolan* som tio veckors studier av den övergripande kunskapsfrågan *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteraturläsning i barns och ungdomars läroprocesser*, det vill säga kring elevers arbete med att ”förstå sig själva och omvärlden” (Thavenius 1982). Studierna beskrivs som ett arbete med språk och texter vars uppläggning bygger Söderberghs principer (1982: 91).²²³

medielärare och studerande för att lösa frågan. I diskussionen om arbetet år 3 bortser jag från det och presenterar mediedelen av kursen så som den efterhand tar form.

²²³ KB *Svenska* år 3: lp 12.

De studerande godtar det reviderade förslaget till kursuppläggning där alltså enbart examinationsuppgifterna är obligatoriska. Flertalet studerande organiserar sig redan vid introduktionstillfället i grupper som jag vill beskriva som basen för deras arbete år 3.²²⁴

Veckan före kursstart utgör avslutningsvecka för 5-poängskursen *Samhällsvetenskapliga ämnen*.²²⁵ De studerande ska enligt kursplanen ”utveckla en didaktisk medvetenhet”. Kursen ska avslutas med ”ett temaarbete”. Som kursansvarig för den svenskurs som följer och enligt de studerandes önskemål vid planeringsmötet får jag ansvar för den samhällsvetenskapliga kursens sista vecka. Arbetet ska då kretsa kring ämnesövergripande arbete i svenska och samhällsorienterande ämnen i grundskolan.

Den gemensamma veckan inleds med två föreläsningar.²²⁶ Högstadieläraren Pia Wegendal Wallin talar om ämnes- och stadiövergripande arbeten skolår F–9.²²⁷ Hon beskriver ett arbete som fokuserar elevers förståelse av ”människors tänkande och handlande i världen över tid”. Lärares arbete handlar, säger hon, om att hitta vägar för elevernas reflektioner och diskussioner, för deras möjligheter att röra sig i och mellan ”textvärldar” och ”sig själva”. Svenskämnet är elevernas redskap att ”uttrycka och skapa sig själva i världen”.²²⁸

Mellanstadieläraren och lärarutbildaren Jan Nilsson föreläser under rubriken ”Om tematiskt arbete i grundskolan”. Nilssons tes är att lärare diskuterar hur elever ska eller borde göra snarare än hur elever tänker och vad de ska lära. Den didaktiska frågan *vad*, det vill säga frågan om undervisningens innehåll, är kärnan i lärares arbete. Nilsson talar om undervisningens sociala rum: ”Språkutveckling, kunskapsutveckling och personlig utveckling” hänger samman och sker i ”sociala rum”, säger

²²⁴ Samtliga elva studerande i undersökningsgruppen väljer att arbeta i fasta grupper. Tio av dem deltar regelbundet i gruppernas arbete. *Svenska år 3*: lp 13.

²²⁵ *Utbildningsplan med kursplaner 1995/1997*, SAG 011 Samhällsvetenskapliga ämnen 10 poäng, delkurs 2.

²²⁶ Beskrivningen av och citat från föreläsningarna i detta och följande avsnitt bygger på mina anteckningar i KB *Svenska år 3*: lp 9, 10, 18 och 19.

²²⁷ Skolår F avser det sista förskoleåret då barnen är 6 år.

²²⁸ Se även Wegendal Wallin 1997.

han, och det är utifrån en sådan insikt som skolarbetets didaktiska fråga *hur* ska ställas.²²⁹

Ytterligare några lärare från grundskolan är inbjudna att berätta om sin undervisning. De representerar olika sätt att förhålla sig till svenskämnet men förenas av en stark tilltro till skönlitteraturens möjligheter i arbetet i grundskolan och av sin respekt för och vilja att arbeta med elevernas erfarenheter. Det som skiljer dem åt är bland annat synen på isolerad färdighetsträning. De uttrycker också olika hållningar till arbete med skönlitteratur och andra texter. Framför allt skiljer synen på *varför* man arbetar med skönlitteratur dem åt. Lärarna kan sägas representera olika hållningar i förhållande till ett färdighetsämne, ett bildningsämne och ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Med hjälp av skönlitteratur ska skolan ”föra kulturarvet vidare”, säger en av lärarna, det är ”grunden för språkligt arbete”.²³⁰ Nilsson identifierar explicit sitt svenskämne som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. En annan mellanstadie lärare presenterar sig på en stencil som en ”blandare”. Hennes undervisning präglas av ”mycket läsning, mycket skrivande, läxor, en del formell träning, individuell plan, uppföljning, direkt föräldrakontakt, veckoplan, beting (som ska göras!), samverkan med engelska (i åk 4, 5 och 6 behöver eleverna kunna en del grammatiska termer)”.²³¹ Två högstadielärare däremot menar att grammatikfrågor i grundskolan bör behandlas inom ramen för undervisningen i främmande språk. SV-SO-veckan avslutas med att de studerande redovisar och diskuterar litteratur som behandlar ämnesövergripande arbete i grundskolan.

I andra delar av kurslitteraturen möter de studerande dels det erfarenhetspedagogiska ämnet, dels till exempel Telemans kritik av detta. L.-G. Malmgrens *Svenskundervisning i grundskolan* (1996), Telemans *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) och Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning* är de mest diskuterade texterna år 3.²³² Med hjälp av några undervisningsexempel diskuteras vad Hetmar (1996:16f.,

²²⁹ Nilsson kritiserar skolarbete av karaktären eget arbete och egen forskning. Se Nilsson J. 1999. Jfr Nilsson N.-E. 2002 och Skolverket 2000b.

²³⁰ KB *Svenska år 3*: lp 18.

²³¹ Ibid.

²³² All kurslitteratur är i princip valbar år 3 men eftersom så gott som samtliga studerande deltar i allt lärarlett arbete läses de här texterna av alla.

162f.) definierar som lärares ämneskompetens, det vill säga ämneskunnande *och* kunskap om elevers kunnande ("elevfaglighet").²³³

En röd tråd i det lärarledda arbetet är samtalen kring de olika svenskämnen som de studerande mött under sin skoltid och möter i det verksamhetsförlagda arbetet, i fältstudier, i litteratur, i föreläsningar och i egna texter. Runt de här frågorna löper trådar som rör språk, litteratur och medier.²³⁴ I arbetet med ett antal elevtexter får de studerande pröva de nationella provens kriterier för skolår 5 och 9 (Garme 1996, Skolverket 1996a, 1997), det så kallade SUS-schemat – skrivutveckling hos elever (Allard & Sundblad 1999), begreppen normkonfliktfel, normluckefel och maskineriet strejkar (Teleman 1979, 1991) samt begreppen expressivt, skönlitterärt och diskursivt skrivande (Britton m.fl. 1992).²³⁵ Lärares sätt att analysera och arbeta med elevers texter diskuteras också med utgångspunkt i Telemans (1979) diskussion om skolan som den plats där alla elever oavsett klass, kön och etnicitet ska få möjlighet att utveckla såväl ett privat som ett offentligt språk; det Teleman diskuterar som skolans uppgift att bana väg för elevers erövrande av en offentlig språknorm. Vid sidan av olika sätt att analysera och diskutera elevers skrivna texter presenteras en mer traditionell genomgång av språkliga strukturer (ljud, ord meningar, fraser, språkförändringar samt rätt och fel i språket).²³⁶ På samma sätt prövas mer receptionsanalytiska sätt att diskutera det som i kursplanen kallas medier (film, tv, video, dataspel osv.) parallellt med mer textanalytiska och ideologikritiska.²³⁷ Ett antal föreläsningar och lektioner ägnas traditionell litteraturanlys och analys av medier.²³⁸

Kursens två första examinationsuppgifter gäller kunskapsområdena språk och litteratur (och andra medier). Här använder de studerande olika angreppssätt som de mött i kursen.

²³³ *Svenska år 3*: lp 12.

²³⁴ Här visar rubrikerna i planeringshäftet kursuppläggningsens karaktär. Alla lektionsspass har en av överrubrikerna *Svenskämnet i skolan* respektive *Litteratur, Medier* eller *Språk*.

²³⁵ KB *Svenska år 3*: lp 28, 33 och 35.

²³⁶ *Ibid.*: lp 25.

²³⁷ *Ibid.*: lp 20.

²³⁸ *Ibid.*: lp 16, 17, 23, 24, 26, 27, och 29.

Den första uppgiften, *Romananalysen*, är den mest bundna.²³⁹ De studerande analyserar och diskuterar en valfri ungdomsroman utifrån ett antal givna kriterier, med utnyttjande av sekundärlitteratur och i en yttre dräkt som svarar mot gängse kriterier för examensarbeten. Analyserna läses och diskuteras i en liten lärarledd seminariegrupp där en särskilt utsedd ”opponent” inleder.²⁴⁰ Romananalyserna bildar sedan underlag för diskussioner om olika vägar att närläsa skönlitterära texter, för hur lärare kan förstå och diskutera elevers läsning och för pedagogiskt riktad textanalys.

Den andra uppgiften kallas *Elevtextanalys* och bygger på det ovan beskrivna arbetet med elevtexter.²⁴¹ De studerande ska analysera texter skrivna av två elever skolår 5 och 6 och resonera kring dem. De får en relativt utförlig beskrivning av texternas tillkomst historia och kan själva välja analysredskap. En del av uppgiften lyder:

Här följer fyra texter, alla skrivna av Håkan när han går i åk 6. Jämför och beskriv texterna. Resonera kring Håkans förmåga att skriva diskursivt. Lyft fram hans starka sidor och avsluta med en diskussion om vad han ännu inte behärskar.

Vad skulle, enligt din mening, kunna hjälpa Håkan vidare i hans skrivande?²⁴²

En tredje uppgift utgörs av gruppvisa video- eller radioreportage med rubriken *Svenskämnet i grundskolan*. Reportagen ska bygga på de studerandes klassrumsstudier. De ”bör röra kursens väsentliga frågor om vardagen i svensk grundskola”.²⁴³ De visas, analyseras och diskuteras vid lärarledda arbetspass.

Två avslutande större uppgifter, en längre skriven text och en kort föreläsning, gäller vad de studerande ”sett, läst och upplevt under praktikperioder, fältstudier och studierna i övrigt”. Den skrivna texten har rubriken *Teori & klassrum. Svenskämnet i grundskolan idag och imorgon*. De studerande väljer själva vad de vill fokusera och arbetar med texten genom hela kursen. De ska beskriva klassrumsarbete, reflektera kring det

²³⁹ KB *Svenska år 3*: Planeringshäfte: v 45, 9/11 samt lp 17.

²⁴⁰ Ibid.: v 48, 29/11 resp. 30/11 samt lp 29.

²⁴¹ Ibid.: v 50, 17/12 samt lp 33.

²⁴² Ibid.: lp 35: Analys av elevtexter: 4.

²⁴³ KB *Svenska år 3*: Planeringshäfte v 44, 3/11.

de beskriver och med utgångspunkt i beskrivningar och reflektioner ”formulera [en] egen svenskämnesvision: Hur vill ni arbeta och varför – möjligheter och problem”.²⁴⁴

I den praktisk- pedagogiska kurs som följer på svenskkursen läses och diskuteras texterna sedan i grupper varpå de ventileras vid lärarledda ”examinationsseminarier”. Opponentens och läsnas uppgifter är då att ”lyfta fram textens starka sidor” och att lyfta fram viktiga frågor, instämmanden, invändningar, frågor eller kritik. Läsare och opponenter uppmanas försöka

definiera författarens svenskämne utifrån någon eller några av de modeller och begrepp ni mött hos exempelvis Telemann och/eller Malmgren. Diskutera också hur författaren diskuterar målet för sin svenskundervisning. Ni får gärna skapa egna modeller eller begrepp. [...] Diskutera slutligen vad ni menar att en teori är. Är all den litteratur respektive författare arbetat med av teoretisk karaktär eller vill ni rubricera någon litteratur på annat sätt.²⁴⁵

Avslutningsvis ska de studerande välja ett centralt och relevant perspektiv på svenskämnet i grundskolan för ett inlägg vid ett ”muntligt pedagogiskt forum”.²⁴⁶ De kan välja att föreläsa och diskutera i grupper om 15 till 60 studerande och uppmanas utnyttja uttrycksmedel som bild, musik och video.

Från styrdokumentet till lärarnas planering

I lärarnas planeringar får konflikter och förhandlingar i svensklärargruppen konkreta uttryck i valet av innehåll och litteratur och i uppläggningsen av hela kurser och enskilda arbetspass. Den här förskjutningen mot omvärlds- och socialisationsorienterad kunskap som Svedner (2000) talar om tar sig i planeringshäften och lektionsplaneringar uttryck i att fokus i svenskkurserna riktas mot *barns språkutveckling, lärande och liv* samt *svenskämnet i skolan – samtal, skrivande och skönlitteratur i barns och ungdomars läroprocesser*. Den här förskjutningen kan ses som ytterligare ett steg mot att överbrygga det Holmberg (1986) talar om som splittringen i lärarutbild-

²⁴⁴ Ibid.: v 2, 12/1 & 14/1 samt lp 38 & 42.

²⁴⁵ Ibid.: lp 42.

²⁴⁶ Ibid.: Planeringshäfte v 2, 12/1.

ningen och ge rum för en didaktisk ämnesteoretisk hållning. Den innebär också ett försök att överbrygga en yttre organisatorisk splittring, som i kursen *Läs-, skriv- och matematikutveckling* (år 2) och i den samordnade veckan i svenska och samhällsorienterande ämnen (år 3).

Jag har också tolkat förskjutningen som uttryck för en strävan att skapa möjligheter för det sätt att se på lärarutbildning som uttrycks i Malmgrens (1982:13) grundstruktur för organisation av lärarutbildning, att jämställa det Malmgren kallar ”kunskaper härledda ur teori och forskning” med det han kallar ”kunskaper utvecklade ur deltagande i praktiska situationer”. Jag beskriver det som en strävan att förstärka och konkretisera det *didaktiska uppdrag* som tunnades ut på vägen från nationell till lokal utbildningsplan.

I planeringshäften och lektionsplaneringar har jag också läst in försök att förstärka och konkretisera utbildningens *politiska och sociala uppdrag*. Så kan till exempel de återkommande skrivningarna om alla elevers språkutveckling och lärande tolkas liksom inslagen av kunskapsfrågor som rör klass, kön och etnicitet. Det gäller också den förskjutning som innebär att språk och litteratur från att ha varit ämnets självklara innehåll skrivs fram som möjliga vägar för elevernas språkutveckling och lärande snarare än som ett centralt innehåll.

Även det påtagliga intresset för gestaltningen av arbetet i svensk-kurserna kan tolkas som uttryck för lärarnas försök att stärka och konkretisera lärarutbildningens samhällsuppdrag. Utgångspunkterna är flera. Det gäller alla studerandes rätt att delta. Det gäller den strukturerande grundtanken att lärande är en social process som kan gestaltas med hjälp av olika pedagogiska strategier eller praktiska redskap, eller som Säljö (2003:87) formulerar det: ”Från att man tidigare sett intellektuell förmåga som en förutsättning för lärande och studier, har vi alltmer kommit att betrakta dem (liksom andra förmågor) som ett resultat av sådana aktiviteter”. Det gäller slutligen föreställningen att arbete och lärande i grundskolan bygger på samma grundförutsättningar som i lärarutbildningen och att den praktiska gestaltningen av arbetet i utbildningen kan ge de studerande erfarenheter som kan utnyttjas i diskussioner om arbetet i grundskolan.

I kapitel 4 och 5 har jag behandlat de skriftliga dokument som ingår i kontexten för de studerandes utbildning. Kapitel 6, 7 och 8 handlar om tre studerandes väg genom utbildningens tre svenskkurser och om hur deras föreställningar om svenskämnet formas. I de kapitlen analyseras de studerandes reception av utbildningens och lärarnas texter – hur de tolkas, värderas och omformuleras. I porträtten av Jesper, Mette och Petra behandlas vilka *frågor* respektive studerande fokuserar i sina texter och de mer övergripande *teman* som karakteriserar deras sätt att hantera dem. Varje porträtt följs av en kommentar där jag kort resonerar kring hur de studerande formar sina svenskämnen och vilka krafter som är inblandade. Redan här ställer jag också några frågor som senare diskuteras i avhandlingens tredje och avslutande del. I det inledande kapitlet i del III tar jag upp några centrala frågeställningar kring de svenskämnen som framträder i porträtten. I de två avslutande kapitlen bildar porträtten av Jesper, Mette och Petra utgångspunkt för fördjupade diskussioner om svenskämnet i grundskolan och i lärarutbildningen.

6 Jesper – glädje i stället för vanda

Jesper har valt att bli lärare för att han ”alltid tyckt illa om lärare”.²⁴⁷ Han är 27 år när utbildningen börjar och hans väg dit har, som jag nämnt, gått via såväl arbete som studier.

Vägen till svenskläroverutbildningen

Jesper växte upp i en by strax utanför en mindre stad och han beskriver uppväxtmiljön som en trygg tillvaro utan problem. Han slutade skolan efter årskurs nio, arbetade ett år och gick sedan en treårig yrkesinriktad gymnasieutbildning. Därefter yrkesarbetade han men var under perioder arbetslös.

Sedan mellanstadietiden har Jesper varit intresserad av TV-spel och datorer. Han tecknade mycket och under gymnasietiden började han läsa skönlitteratur och skriva. Jesper beskriver sig vid utbildningens början som en person som ritar, målar, tecknar, skriver och läser. Inget av de här intressena har väckts i skolan. Högstadietiden beskriver Jesper närmast som en icke-skoltid: ”jag har alltid haft problem med skolan. Speciellt i högstadiet hade jag alltid problem med lärarna, för att jag tyckte inte om sättet de lärde ut på [...]. De lyssnade inte på vad man hade för intressen eller vad man tyckte och tänkte. [...] Man skyfflade iväg problemen.”²⁴⁸

Föräldrarna accepterade situationen trots klagomål från skolan. Att Jesper överhuvudtaget avslutade högstadiet har han, säger han, en enda

²⁴⁷ Jesper år 1:3 *Interju I:1*. Vid kortare citat som bara omfattar ett eller några ord har hänvisningarna där så är möjligt samlats i slutet av respektive stycke. Med [...] markerar jag att delar av texten uteslutits och med ... att jag uppfattat något som oavslutat.

²⁴⁸ *Ibid.*: 1-2.

lärare att tacka. Man hade talat om att flytta Jesper till en annan skola, men en lärare, som hade hand om de elever som av olika skäl fick ”kvar-sättning”, förstod elevernas problem och visade intresse för dem som individer.²⁴⁹

När Jesper bestämt sig för att inte ”gå och hatta” mellan arbete och arbetslöshet förstod han att arbetsmarknaden för lärare var god. Han har alltid tyckt om att ”ha hand om barn och prata med barn”.²⁵⁰ Han bestämde sig för läraryrket och för de ämnen han tyckt sämst om under sin egen skoltid, svenska och samhällsorienterande ämnen. Han uppfattade dem som friare än matematik och naturorienterande ämnen, ”mer åt fantasin”, inte ”så regelstyr”.²⁵¹

Jesper kan inte erinra sig att någon någonsin läst med eller för honom hemma eller i skolan. Att läsa och skriva har varit enskilda fritidsangelägenheter. Under perioderna av arbetslöshet läste han ”allt från Jan Guillou till Dostojevskij”. Idéer om vad han skulle läsa fick han från bokhandel, bibliotek, bokklubbar, från någon bekant eller från TV: ”man har hört på TV sådana ’högre utbildade’ [...] de har alltid pratat om Dostojevskij, tänkte, man får ju prova och se vad det är”. Under den här perioden förändrades också hans sätt att läsa, ”här läste man det då med öppet sinne så att säga. Då är det ju mycket roligare. Och man har ju valt själv”.²⁵²

Jesper skiljde mellan fritid och skola, ”det var två världar för mig”. Alltsedan gymnasieåren har han på sin fritid läst skönlitteratur och skrivit ”dikter och texter och lite historier”, men nu när den andra utbildnings-terminen just börjat, hinner Jesper inte med mycket mer än familj, studier och dagstidningar. I dem läser han ”allt, så man vet vad som händer runt omkring. Alla skolor är ju egentligen skyddade världar. Ju mer man stannar i en skola, ju mer skyddad är man, ju mindre vet man om vad som pågår utanför”, säger han.²⁵³

Under det första intervjusamtalet väcks efterhand fragmentariska minnen från grundskoletiden till liv. Det var mycket bokstavsträning och

²⁴⁹ Ibid.: 11-12.

²⁵⁰ Ibid.: 2.

²⁵¹ Ibid.: 2-3.

²⁵² Ibid.: 7 och 6.

²⁵³ Ibid.: 8 och 15.

välskrivning på lågstadiet och läseböcker, ”mor är rar och sånt där”. Från och med högstadiet blir minnena tydligare, men ”det funkade inte så då gjorde man ingenting”.²⁵⁴ På min fråga vad det var han *inte* deltog i nämner Jesper först grammatikundervisningen, ”grammatik och sånt där. Men det var ju mycket uppstaplat, till exempel om man hade geografi, så skulle man lära sig kanske trettio länder med huvudstäder. Så det var rabbelpluggande så att säga. Och det var jag emot, så det lärde jag mig aldrig”. Det enda Jesper minns att han tyckte om var att ”skriva uppsats och sånt där när man lämnas fritt att skriva vad man vill”. Eleverna skulle skriva bokrecensioner, minns han, men det tog han aldrig på allvar. Han bläddrade igenom boken och skrev av baksidan.²⁵⁵

Det Jesper minns av svenskan i gymnasiet är i stort sett detsamma som från högstadiet: grammatik och uppsatser. På min fråga hur lärarna arbetade med de texter eleverna skrev, minns Jesper att ”de rättade språket [...] rent grammatiskt, att man hade rätt meningsbyggnader [...], i då B-kursen. I A-kursen var det ju mer rent sånt där man skrev en mening. Då skulle man helt plötsligt börja plocka ut satserna ur det”.²⁵⁶

För att få högskolebehörighet blev Jesper tvungen att komplettera bland annat svenska i vuxenutbildning. Svenskämnet på Komvux minns han som bokrecensioner, uppsatser, grammatik, danska och litteraturhistoria; han nämner till exempel Shakespeares *Hamlet* och *Romeo och Julia*. Eftersom läraren var bra, ”hon körde inte så mycket med grammatik”, blev Jesper intresserad. Han hade ju också hunnit bli läsare och skrivare framför allt under perioderna av arbetslöshet.²⁵⁷

Jesper beskriver sitt eget språk som vardagligt med dialektala inslag och med ”grövre” inslag som svordomar. Gymnasieläraren försökte få honom att ”öva bort” sin i hennes tycke alltför ”breda” skånska. Jesper säger sig vara nöjd med sitt språk, men han är också intresserad av att utveckla det, ”ju mer man kan om ett språk, ju mer kan man uttrycka sig. Inte så här med fina ord, utan man kan ändå lägga det på ett bättre vis [...] intrycken blir ju ofta skarpare”.²⁵⁸

²⁵⁴ Ibid.: 6 och 4.

²⁵⁵ Ibid.: 4–5.

²⁵⁶ Ibid.: 6.

²⁵⁷ Ibid.: 5.

²⁵⁸ Ibid.: 10–11.

De negativa skolerfarenheterna och möjligheten att arbeta och utvecklas utanför skolan har varit drivkrafter i Jespers yrkesval. Välskrivning och grammatik, framförallt grammatik, dominerar i hans minnen, men det är inte vad Jesper lyfter fram när han talar om sin egen framtid som svensklärare. Det viktigaste är att läraren ser varje elev. Han betonar lärarens hållning till eleverna, lärarens syn på lärande och förmågan att väcka elevernas intresse för det de ska lära sig, ”har man bara intresse så lär sig alla barn allt det de behöver, allt det skolan kräver”.²⁵⁹

Att bli en bra lärare innebär för Jesper att ”försöka ta varje person som den personen är [...] ja, försöka bygga intresse för dem. Alltså, om jag hamnar på en liten skola där det är någon som är bonde, och [...] han inte är intresserad av skolan, så får man ju försöka koppla bonden till skolan [...], så att det han läser om, det går genom hans intresse”.²⁶⁰

På min fråga om det är något i livet som borde vara ämne i skolan som inte är det, svarar Jesper:

Ja, alltså verkligheten. Alltså rent praktiskt hur det egentligen går till ute i livet. För när du går ut högstadiet eller gymnasiet då har du inte en aning om hur samhället fungerar egentligen. När vi gick i skolan, de försökte sådant där att man skulle lära sig fylla i en postgiroblankett, men det är liksom inte så viktigt. Men hur allting fungerar. Samhällskunskapen försöker ju ge en verklighetsbild, men det är liksom som att det är i teorin.²⁶¹

De två frågor som Jesper ger mest utrymme i det första intervjusamtalet rör elevernas språkutveckling och grammatiken. Han säger sig inte ha några som helst föreställningar om hur han som lärare ska handskas med elevernas språkutveckling, men ”språket” är viktigt, ”allting hänger ju på att man ska kunna läsa och skriva och uttrycka sig [...]. Det är ju basen för allt lärande egentligen”. Frågan om grammatik och grammatikundervisning tycks dock förbrylla Jesper. Han tror inte att grammatikundervisning behövs förrän eleverna kommit upp i högstadieåldern. När de redan kan skriva kan de möjligen vara hjälpta av ”skrivregler”. Men han är inte säker. Det kan ju bli ”rätt” ändå.²⁶²

²⁵⁹ Ibid.: 12–13.

²⁶⁰ Ibid.: 16.

²⁶¹ Ibid.: 14.

²⁶² Ibid.

Jesper vill gärna bli lärare för ”problembarn”, ”handikappade”, ”förståndshandikappade” eller ”värstingar”. På min fråga om skola och kön menar Jesper att han troligen skulle fångats upp tidigare av skolans skyddsnet om han varit flicka: ”Man tas ju på ett helt annat sätt, alltså en kille som börjar bli problem skuffar de snabbare undan än en tjej”.²⁶³ Möjligen är det bättre idag, säger han och här återkommer han till en fråga han lyft fram flera gånger i intervjun, vikten av att se varje individ som en unik person. Under Jespers egen skoltid ”skulle man ju vara en i mängden”.²⁶⁴

Jespers förhoppningar på utbildningen i svenska gäller undervisningens vad och hur, ”vad man behöver ta upp eller hur man ska ta upp de viktiga sakerna. Lite tips om hur man kan gå tillväga, alltså lära någon läsa som är sex år. Det har jag inte en aning om hur man gör egentligen”.²⁶⁵ Men det är framför allt ”genom erfarenhet, rent praktiskt” som man lär sig bli lärare, menar han. Utbildningen kan ge idéer, men erfarenheter och lämplighet är det viktigaste. Jesper lyfter fram sina egna negativa skolerfarenheter, de egna barnens erfarenheter och de erfarenheter han gjort i arbetslivet som tillgångar i sitt lärarbagage.²⁶⁶

Ett gammalt och ett nytt svenskämne

Jag en blivande svensklärare 1, en av de texter Jesper skriver vid introduktionen till svenskkursen år 1, framstår närmast som en programförklaring för det svenskämne han vill göra till sitt:

Under utbildningen hoppas jag att få kunskaper om barnens inlärning och förståelse. [...] Som svensklärare vill jag låta mina elever känna att det kan vara befriande att kunna uttrycka sig i ord, inte bara för att andra skall förstå dig utan också för att du kan få utlopp för dina inre känslor. [...] Jag tycker det är viktigare att kunna uttrycka sina känslor bra, än att uttrycka dem grammatiskt rätt. Självklart finns alltid grammatiken med, men den är inte viktigast. Det är som att måla och rita, det viktiga är inte att det blir tekniskt fulländat, bara man ser att där finns känslor i bilden. Detta är den svensklärare jag vill bli, en som tar vara på barnens fantasi, intresse och glädje. En

²⁶³ Ibid.: 2, 11 och 12.

²⁶⁴ Ibid.: 16 och 12.

²⁶⁵ Ibid.

²⁶⁶ Ibid.: 17.

svensklärare som inte bara lär barnen utan en som lär lika mycket av barnen.²⁶⁷

Jesper talar om sitt framtida svenskämne som ett nytt ämne. Det sätt han själv ”blev lärd på” talar han om som ett gammalt svenskämne, ett ämne som, så som han minns det, präglades av vanda inte av glädje.²⁶⁸ Det ämnet har starka rötter i hans egna negativa skolerfarenheter, men han säger sig också möta det i de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen och som vikarierande lärare under utbildningstiden.²⁶⁹ I det svenskämne Jesper vill göra till sitt framstår tidigt *elevernas språkutveckling* och *skönlitterära läsning* som centrala områden. Det han säger och skriver genom utbildningen kretsar i huvudsak kring de här frågorna och kring dem väver han ett nät av teman som rör lärandets villkor, elevernas verklighet och erfarenheter, deras behov av och rättigheter att bli sedda som dem de är och vill vara och efterhand läraryrkets komplexitet.

”Liv + språk + identitet = Sant”

Vid introduktionen till den första svenskkursen skriver Jesper att hans förhoppningar på utbildningen i svenska gäller ”barnens språkinläring (utveckling)”. Sina farhågor uttrycker han i ett ord, ”grammatik”.²⁷⁰ Den text som ska behandla ”språk, liv och identitet” ger Jesper rubriken *Liv + språk + identitet = Sant*. Här skriver han om hur en människas språk speglar hennes erfarenheter, gruppstillhörighet och ”önskan att ha en egen identitet. [...] En längtan att vara någon som alla kan se”. En människas språkbruk bestämmer hur hon uppfattas och bedöms av andra. Därför försöker människor anpassa sitt språkbruk till hur de uppfattas av andra. Vad som härvidlag är möjligt bestäms av hennes livsvillkor och erfarenheter, ”språket som jag använder kommer från det sätt jag levt mitt liv”.²⁷¹

²⁶⁷ Jesper år 1:2 *Jag en blivande svensklärare 1*. Texten omfattar två sidor. I de fall de studerandes texter omfattar mindre än tre sidor görs inga sidhänvisningar.

²⁶⁸ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 4/3.

²⁶⁹ Till exempel Jesper år 1:2 *Jag en blivande svensklärare 2*, Jesper år 2 *Intervju II*:1–2, Jesper år 3:49 *Intervju III*:3–4 samt KB *Lärardagbok* 4:123f.

²⁷⁰ Jesper år 1:1 *Farhågor och förhoppningar*.

²⁷¹ Jesper år 1:13 *Liv + språk + identitet = Sant* samt KB *Svenska år 1*: Planeringshäfte, uppgift 7.

I Jespers text *Mina skrivminnen* framträder ett tema som inte bara rör skrivande utan allt arbete i skolan, betydelsen av *frihet och glädje*.

Något annat som jag kommer ihåg var när vi fick skriva fria berättelser. Här behövde man inte tänka på stavning eller om det såg fint ut, nej här kunde man koncentrera sig på själva berättelsen och dess innehåll. Det var i sådana här berättelser som man fann den äkta skrivglädjen och inte de vackraste bokstäverna. Jag har alltid haft lätt för att skriva berättelser där min fantasi fått flöda fritt.²⁷²

Jesper lyfter alltså fram betydelsen av att lärare fokuserar på innehållet inte på formfrågor i det eleverna skriver. Men tidigt i hans egen skrivhistoria infördes ”principen” att rätta elevernas texter. De fylldes av ”röda och blåa streck” och avslutades oftast med kommentaren ”fantasifullt men felaktigt språk”. Lärarna förstörde hans ”skrivglädje genom att tycka att det var viktigare med språklig korrekthet än med fantasi och skrivglädje”. De elever ”som skrev korrekt svenska ansågs vara duktigare än de andra”. Jespers hållning är inte bara den f.d. elevens. Han reflekterar också kring de f.d. lärarnas teoretiska grundvalar för skrivpedagogiken. De förstod förmodligen inte att en människa kan erövra språkliga strukturer genom att skriva mycket.²⁷³

I Jespers texter riktas efterhand frågor om elevers språkutveckling in mot villkoren för skriftspråkutveckling. De är för honom starkt kopplade till frågan om grammatikundervisning. När Lena Eklund, professor i nordiska språk, i en föreläsning år 1 diskuterar hur små barn lär sig sitt modersmåls grammatik framhåller hon att barn vid cirka tre års ålder erövrat modersmålets grammatik. Därefter gäller språkutvecklingen framför allt ordförråd och kommunikativ förmåga.²⁷⁴ Jesper skriver i sina eftertankar att föreläsningen har satt ord på och bekräftat hans egna tankar.²⁷⁵

I sin text *Hur lär sig en människa sitt modersmåls grammatik och rättstavning* ventilerar Jesper dock en osäkerhet. Å ena sidan lär sig en människa sitt modersmåls grammatik genom att använda språket, genom att tala,

²⁷² Jesper år 2:22 *Mina skrivminnen*.

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ *Svenska år 1*: lp 13 Föreläsninganteckningar. Se även Platzack 2003 vars artikel de studerande läst i en tidigare då icke publicerad version.

²⁷⁵ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 2/3b.

läsa och skriva. Å andra sidan avvisar han inte tanken att grammatikundervisning på högre stadier kan fylla en funktion i elevernas skriftspråksutveckling. Men han har svårt att få ihop sina föreställningar:

På denna punkten skulle jag vilja ha mer information och fakta för att bygga. Grammatik på pappret är så abstrakt att det skall mycket till för att man ska kunna hantera det. Att kunna de grammatiska reglerna är inte nödvändigt för att kunna ett språk korrekt. [...] Man behöver inte lära ut grammatik eller för den delen lära sig grammatikens regler. Detta gör man genom att lyssna, tala och göra (skriva).

Rättstavning lär man sig genom att skriva och åter skriva, läsa och åter läsa. [...] Genom detta så rättar man själv det mesta som gäller felstavning. Undermedvetet och medvetet snappar man upp hur ord stavas och applicerar det själv sedan i sina egna texter.²⁷⁶

Det är inte bara Jesper som brottas med frågan. Huruvida ”grammatiken är kunskap om ett språk, inte nödvändigt för att lära sig ett språk”, vilket Jesper menar, diskuteras även i hans basgrupp år 2.²⁷⁷ Diskussionerna kretsar kring Smiths *Läsning* (1978/1986), Björks och Libergs *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* (1996), L.-G. Malmgrens *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) och kapitlet ”Barnet och det skrivna språket” i Söderberghs *Barnets tidiga språkutveckling* (1988). Jesper menar att gruppen i stort sett är enig i sin syn på barns skriv- och läsutveckling och i sin syn på skriv- och läsundervisning. Enigheten gäller vikten av att utgå från de enskilda elevernas nyfikenhet och intressen, att samtala mycket, att väcka elevernas intresse för språk/skriftspråk och att läsa och skriva mycket redan innan barnen själva skriver och läser. Grunden för allt arbete med skriftspråk är att ”barnen vill” och ”har lust”.²⁷⁸

Lågstadieläraren Ulla Wagner hävdade i en föreläsning år 1 att barn spontant, utan föregående undervisning, använder ljudning i sitt erövrande av skriftspråket.²⁷⁹ Ljudningens roll i barns skriv- och läsutveckling och andra frågor som rör ”hur barnet upptäcker språkets struktur” har varit och är föremål för många och långa diskussioner i Jespers bas-

²⁷⁶ Jesper år 2:25 *Hur lär sig en människa sitt modersmåls grammatik och rättstavning?*

²⁷⁷ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 9/9.

²⁷⁸ KB *Lärardagbok* år 2:25f. Som handledare deltar jag i tre av i basgruppens möten.

²⁷⁹ Se Wagner 2004 där författaren beskriver och diskuterar sitt arbete som lärare på lågstadiet.

grupp.²⁸⁰ Likaså har gruppen gång på gång diskuterat värdet av att rätta eleverns texter. De har enats om att traditionell rättning av färdiga texter inte har någon funktion; däremot kan språkliga diskussioner under pågående skrivande fungera stödjande. Barn måste få gå in i skrivprocessen utan att hejdas av formfrågor. Här hämtar gruppen argument såväl från de verksamhetsförlagda studierna som hos Björk och Liberg (1996) och hävdar att läraren bör koncentrera sig på att utveckla barnens skrivglädje och på att få barnens föräldrar att förstå att ”barn lär sig läsa och skriva genom att läsa och skriva”. Som ett ytterligare argument hänvisar de till sina egna negativa skriverfarenheter från grundskola och gymnasium. Men det råder osäkerhet om hur man bygger upp elevernas motivation och om hur en lärare konkret kan stödja barn när de skriver och läser. ”Vi är osäkra på när och hur mycket och vem och hur”, säger Jesper.²⁸¹ Därför planerar och genomför basgruppen ett besök hos Wagner. De frågar de vill diskutera ringar in deras osäkerhet:

Hur introducerar ni barn i läs- och skrivundervisning? Hur jobbar man vidare?

Om barnet lärt sig ljuda hemma, ändrar ni då eller går ni vidare?

Hur och varför började ni jobba med detta?

Vad är det som har betydelse för läsning? Vilka faktorer spelar in?

Hur ställer ni er till ljudning vid skrivning?

Vad anser ni när det gäller grammatik?

Rättar ni det barnen skriver? Varför? Varför inte?

Vågar vi introducera det nya när vi kommer ut?²⁸²

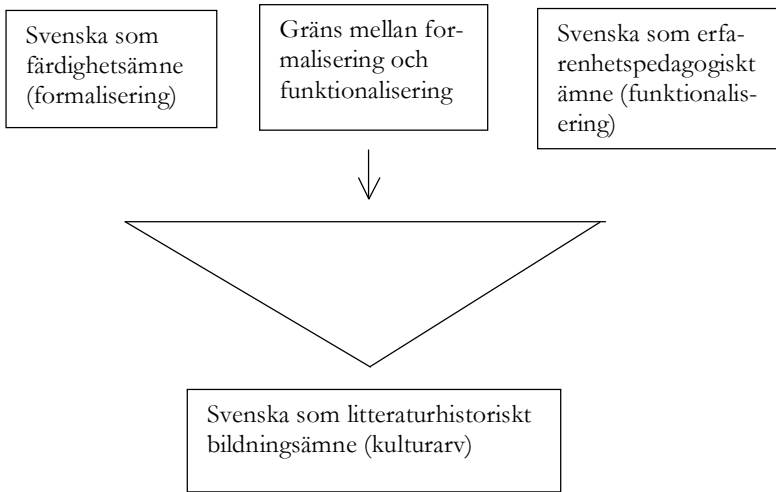
De frågor basgruppen diskuterar rör undervisningens hur. De kopplas till L.-G. Malmgrens (1996) diskussion om formalisering och funktionalisering. Formalisering förs till ett gammalt svenskämne och funktionalisering representerar det de studerande talar om som ”det nya”. Jesper liksom övriga studerande beskriver sina egna erfarenheter av skrivande i skolan i termer av formalisering.

Vid ett lektionstillfälle år 2 har de studerandes erfarenheter av svenskundervisning i grundskolan diskuterats med hjälp av ”Malmgrens konceptionstriangel” på nästa sida:

²⁸⁰ För en aktuell presentation av frågan om ljudning (phonics) se Frost 2002:10f.

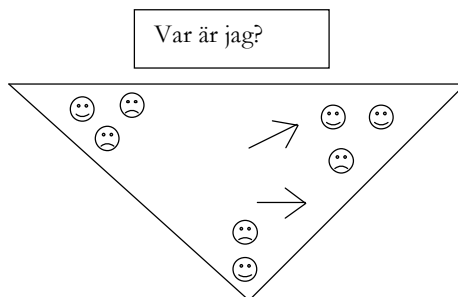
²⁸¹ KB *Lärodagbok* 1:31.

²⁸² Petra år 2:18 *Protokoll* 7/9, basgrupp 2. Petra och Jesper ingår i samma basgrupp.



Figur 5: L.-G. Malmgrens konceptionstriangel (Malmgren L.-G. 1996: 153-154)

Triangeln tänks utgöra ett fält där olika ”tolkade fall” av undervisning kan placeras, från tydliga och entydiga exempel på en konception till mer svårångade blandformer (ibid.). Avslutningsvis ber jag de studerande att placera in sig i modellen. Jesper beskriver sig vara på väg från ett färdighetsämne till ett erfarenhetspedagogiskt ämne. De ledsna respektive glada ansiktena ska illustrera elevernas vända i ett formaliserat svenskämne respektive deras glädje i ett ”fritt” erfarenhetspedagogiskt ämne:



Figur 6: Jesper i konceptionstriangeln²⁸³

²⁸³ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 8/10.

Vid triangelns övre vänstra hörn har Jesper tillfogat kommentaren att det finns elever som uppskattar formaliserade övningar. ”Men det är inte rätt för det”, skriver han.²⁸⁴ Jesper diskuterar alltså formalisering och funktionalisering i termer av rätt och fel och han beskriver sig själv på väg mot ”rätt håll”, mot funktionalisering av språkliga färdigheter i ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne. För en sådan hållning finner han stöd i kurslitteraturen, skriver han i sin mest omfattande text år 2, *Datorn vid läs- och skrivinlärning*. Visserligen kan ”alla metoder för undervisning [...] ge vissa positiva resultat för vissa barn vid vissa tillfällen”, skriver han med en hänvisning till *Läsning* (Smith 1978/1986), och under ”kursen har det framkommit att det finns ingen universalmetod. Man måste hela tiden anpassa sig till elevens behov och dennes sätt att ta in ny kunskap”. Men skriver han: ”I boken ’Vägar in i skriftspråket’ av Maj Björk och Caroline Liberg (1996) står det att om skolans inlärningsmetod är alltför snäv och endast ger undervisning i enstaka tekniker så kan det ge brister i den skriftspråkliga medvetenheten och den grammatiska medvetenheten.”²⁸⁵

I samma text redovisar Jesper ytterligare argument för sin syn på explicit grammatikundervisning:

Någon har sagt att det tar ca 5000 timmar att bli en god läsare och skrivare. Om man då räknar den tiden som man går i skolan, från det du börjar i ettan och till det att du går ut nian så blir det ungefär 3 timmar om dagen som du skall läsa och skriva. Vi kan då inte ödsla tid på att rätta grammatikfel och försöka lära eleverna onödiga regler som de inte använder i sitt skrivande eller i sin utveckling som läsare och skrivare.²⁸⁶

Frågan hur elevers språkutveckling och grammatikundervisning hänger samman är fortfarande aktuell år 3. Jesper hämtar nu stöd hos den amerikanske flerspråkighetsforskaren Stephen Kraschen (1984) som ställer ”medvetet inlärande av grammatiska regler” mot ”acquisition”. Acquisition innebär, skriver Jesper, att barn själva skapar strukturer och regler för hur språk kan användas genom att höra, se och använda språk. Elevernas språkutveckling kan hämmas om lärare ”lägger för stor vikt på att

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ Ibid.: 24 *Datorn vid skriv- och läsinlärning*: 11.

²⁸⁶ Ibid.: 12.

öva korrekt språk för tidigt eller att man endast kommenterar det negativa”.²⁸⁷

I sin sista större text år 3, *Textanalys och praktiska teorier?*, analyserar Jesper några texter skrivna av elever han mött i det verksamhetsförlagda arbetet år 2. Med hjälp av Söderberghs principer argumenterar han för en undervisning som präglas av samtal, ett för eleverna meningsfullt innehåll och situationer där de får vara språkligt aktiva och därigenom får möjlighet att utveckla språklig medvetenhet.²⁸⁸ Med hjälp av ett citat från Molloy (1996) – ”att ’rätta’ en text blir ju ofta indirekt att sätta punkt för den” – polemiserar han mot traditionen att rätta elevtexter: ”Du kan inte rätta en elev till att förstå hur man gör en välbyggd text. [...] det är kontakten med annan litteratur och texter som gör detta. Även att du får chansen att själv få prova på att göra texter själv och att det är tillåtet att misslyckas utan att man får ’fel’ på det.”²⁸⁹

Eleverna måste skriva mycket och läsa mycket och Jesper förordar mer arbete med skönlitteratur och mindre med traditionella läromedel, bland annat för att stödja elevernas skriftspråksutveckling. Med en hänvisning till Josephson m.fl. (1990) talar han om att läraren måste hitta ”den eller de genrer som för tillfället möjliggör för eleven att utveckla sitt skrivkunnande maximalt”.²⁹⁰

Det här är ett genomgående drag i Jespers texter. I sin läsning och på lektioner och föreläsningar söker han bekräftelse av sina egna föreställningar. Han letar också efter exempel i de verksamhetsförlagda studierna som kan bekräfta hans föreställningar. Utöver besöket hos Wagner år 2 arrangerar Jesper ett besök hos lågstadieläraren Karin Jönsson, som de studerande mött som föreläsare samma år. Det är till syvende och sist bara det ”verkliga livet” som kan visa honom vad som är möjligt, skriver han.²⁹¹

²⁸⁷ Jesper år 3:52 *Två flugor i en smäll*.

²⁸⁸ Se Söderbergh 1982 och kapitel 5:142f. Jesper hänvisar också till Nilsson J. 1997.

²⁸⁹ Jesper år 3:35 *Textanalys och praktiska teorier?*: 10.

²⁹⁰ *Ibid.*: 14.

²⁹¹ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 7/10.

Skönlitteraturläsning – att möta sig själv och andra

I det första intervjusamtalet beskriver Jesper sig som en litterär auto-didakt. Hans läsbiografi år 1 har fått rubriken *Läsaren Jesper* och handlar i hög grad om frihet och tvång:

Att det aldrig fanns någon press hemifrån på att man skulle läsa böcker är något som jag är glad över. Detta på grund av att jag sällan trivdes i skolan där man blev tvingad till att läsa olika böcker, vare sig man tyckte om det eller inte. De enda gångerna som jag tyckte det var roligt att läsa böcker i skolan var när en rundresande svensklärare kom till klassen och berättade delar ur böcker. Han berättade med en sådan inlevelse att man kände ”att den boken måste jag läsa”. Detta är det enda positiva minne som jag har ifrån skoltiden när det gäller att läsa böcker. Det berodde mycket på att han tvingade aldrig någon att läsa, utan gjorde bara en uppmärksam på att det fanns bra och spännande böcker.²⁹²

I femtonårsåldern började Jesper läsa på fritiden men det var först i tjuugoårsåldern som läsintresset tog fart:

Vid denna tidpunkt låg jag i lumpen och på fritiden umgicks jag med en kompis [...]. Jag bodde en bit utanför staden och sov hos honom när vi var ute och festade. Varje gång jag sov där tog vi en whisky och varsin diktbok. Från dessa böcker slog vi upp, på måfå, dikter som vi sedan läste för varandra. Dessa läsningar var min introduktion till en ny litteraturform, poesin. När jag väl börjat intressera mig för denna genren började jag att intressera mig för andra saker inom litteraturvärlden. [...] nu läser jag nästan allt.²⁹³

Jesper är inte ensam om sina negativa erfarenheter av litteraturläsning i skolan. När de studerande tagit del av varandras läsbiografier diskuterar Jesper gruppens erfarenheter i termer av frihet och tvång. Nästan alla har negativa bilder av läsning i skolan. De har läst av tvång inte av intresse eller med glädje.²⁹⁴ *Frihet och glädje* är ett tema som genomsyrar det Jesper skriver om undervisning. Frihet och glädje kopplas till andra för Jesper centrala begrepp som känslor, fantasi, inlevelse, intresse och motivation. Han lyfter också fram drama, video och bild som viktiga inslag bland annat i arbetet med skönlitteratur.²⁹⁵

²⁹² Jesper år 1:11 *Läsaren Jesper*. 1.

²⁹³ Ibid.

²⁹⁴ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 4/3 samt KB *Svenska år 1*: lp 7 ”Barns språkliga upptäckter” – eftertankar 4/3.

²⁹⁵ Jesper år 1:4 *Eftertankar*, ”Russinen i kakan”, utan datum.

Jesper beskriver hur han ”upptäcker” nya böcker, nya genrer och nya sätt att arbeta med skönlitteratur i svenskkurserna. Efter en berättardag där de studerande läst och berättat myter och andra berättelser om naturvetenskapliga fenomen skriver han:

Just denna gång lärde jag mig att det finns väldigt många olika skapelseberättelser om jorden, himmeln och stjärnorna osv. [...] själva berättandekonsten tycker jag är viktigt och för den delen rolig. Att kunna berätta på ett gripande och intressant sätt är oerhört viktigt att kunna. Om man bara kan detta så kan man få de tråkigaste sakerna att bli roliga. [...] Jag kommer att öva mer på att berätta då man nog aldrig blir färdiglär.²⁹⁶

Det nya sätt att läsa skönlitteratur i skolan som Jesper säger sig möta i svenskkurserna innebär, skriver han, att elever i samtal om det de möter i skönlitteraturen får möjlighet att möta andras tankar, se sina egna bekräftade och argumentera för sina egna uppfattningar. Det här nya sättet att läsa kopplar han till elevernas lärande. Det kan gälla sociala eller historiska frågeställningar men även känslor och fantasier.

Det nya handlar också om elevernas möjligheter att våga göra sina röster hörda, så att de får tilltro till sin förmåga att samtala, skriva och läsa och därmed vågar stå för sina uppfattningar. Jesper talar om att eleverna behöver stå starka i sina egna övertygelser *och* att de måste kunna acceptera andras meningar. I det han skriver om språkutveckling, litteraturläsning och undervisning håller Jesper fast det tema som rör lärande som *erfarenhetsutbyte och dialog*. Här är *olikhet* en viktig dimension. I skolarbetet ska eleverna exempelvis få ”tänka igenom ensamma, ta ställning och sen får de försöka behålla den här ställningen i en grupp eller ändra mening om där är några nya rön som kommer upp”.²⁹⁷

Gemensam läsning av skönlitteratur skapar möjligheter för gemensamma erfarenheter. Jesper skriver om värdet av en klassrumsstruktur där diskussionen av olika kunskapsproblem utgår från elevernas gemensamma läserfarenheter. Skönlitteraturen ger möjligheter till inlevelse och därmed, i motsats till ”faktaböcker”, möjligheter till perspektivbyten: ”Att utgå från skönlitteraturen skapar en gemensam förförståelse. Gör man detta

²⁹⁶ Ibid.: 24/3

²⁹⁷ Jesper år 2:30 *Intervju II*:5.

ofta så skapar man en struktur i undervisningen där eleverna känner sig trygga och vågar leva ut mer. Det finns en bok för varje ämne, känsla, ja det finns en bok för allting. Detta kan man använda då barnen måste sätta sig i ett annat perspektiv än om de hade läst en faktabok.”²⁹⁸

De studerande lyfter gång på gång fram frågan om värdet av explicit undervisning om grammatiska fenomen, framför allt rättstavning, ordklasser, satsdelar och meningsbyggnad. Explicit undervisning om litterära fenomen hör för flertalet av dem till deras negativa skolerfarenheter, men frågor som rör explicit undervisning om litteratur och andra medier väcks sällan av de studerande. Det arbetet initieras enbart av svenskkursernas lärare. För Jesper framstår efterhand de olika sätt att analysera texter vi arbetar med i svenskkurserna som vägar att frilägga centrala kunskapsfrågor och förhållningssätt. Mest utbyte har han av vad Chambers (1993/1994) skriver om hur lärare i boksamtal med elever kan ta sig in i en text. Vid ett tillfälle har de studerande läst romanen *Malins Kung Gurra* (Pohl 1991) där bland annat skola, undervisning, klass och kön tematiseras. På lektionen står litteraturreception och de studerandes olika läsningar i fokus. Jesper beskriver Chambers frågor som analytiska redskap: ”När vi diskuterade Malins kung Gurra utifrån Chambers så såg man att man egentligen inte behöver mer än de fyra frågorna som han har för att analysera en bok. Med dessa frågor kan man få ut oerhört mycket av en bok. Mycket användbart när man har att göra med barn.”²⁹⁹

Man kan inte tillåta sig att missa någon elev

”Vill man att eleverna skall vara demokratiska, ja då får läraren också bedriva demokratisk undervisning.”³⁰⁰ Så skriver Jesper inför den verksamhetsförlagda perioden år 2. Hans strävan att inkludera samtliga elever i arbetet framträder också tydligt i hans praktikstudiejournaler. Att hitta vägar till varje elev och för varje elevs läroprocesser innebär att läraren måste ha kunskaper både om det som är skolarbetets innehåll och kunskap om sina elever. I de diskussioner han för i anslutning till de verksamhetsförlagda studierna blir hans hållning till det ”nya” svenskämne

²⁹⁸ Jesper år 3:31 *Ejfertankar*: 25.

²⁹⁹ Jesper år 1:4 *Ejfertankar* 16/2a.

³⁰⁰ Jesper år 2:21 *Praktikstudiejournal*: 1a.

han talar om mer prövande. Varje elev är unik och läraren måste pröva olika vägar:

Jag skrev i mina mål att jag ville utveckla mina teoretiska kunskaper och se hur de går till i praktiken. Jag har under praktiken fått bekräftelse på mina tankar om att det inte är någon speciell teori som gäller när man undervisar utan det är något som man får anpassa efter elevens behov. Det finns [...] barn som behöver de gamla rabbel- och ihopkopplingsmetoderna. Man skall aldrig förkasta en metod helt och hållet det är alltid bra att veta att de finns om man skulle gå bet med allt annat på en elev. I praktiken måste man plocka gobitar från olika teorier och göra sig en egen [...]. Man kan inte tillåta sig att missa någon elev.³⁰¹

I svenskkurserna och i intervjusamtalen möter de studerande begrepp som klass, kön och etnicitet. Jesper talar om erfarenheter och olikhet. Han talar i termer av ”invandrare”, ”killar och tjejer”, ”högre skikt”, barn ”från högutbildade hem” och ”skilsmässobarn”. En stark distinktion gäller ”stadsbarn” respektive barn ”från landet”. Men oavsett kategorisering är det en sak som förenar: Jesper talar genomgående i termer av barnens *olika erfarenheter* och betonar vikten av att läraren förstår att erfarenheter är lika och olika, vari likheter och olikheter består och hur de kan bli en kraft i skolarbetet.³⁰²

Vid tidpunkten för det sista intervjusamtalen har Jesper fått en lärartjänst. Han ska arbeta med sex- till nioåringar i en F3:a. Klassen består av fyra elever med invandrarbakgrund som nyligen kommit till Sverige. När Jesper talar om elevgruppen tar han upp frågan om olika skolmiljöer som en fråga om att respektera skilda erfarenheter: ”jag kan ju inte starta en full kulturkrock det första jag gör, för då kommer jag aldrig att få dem [eleverna] med mig, varken dem eller föräldrarna. Jag måste försöka ta reda på hur deras skolor har sett ut innan [...], jag måste hitta någonting som passar dem [...] i deras tänkande men ändå på mitt eget vis.”³⁰³

Jespers strävan att inkludera samtliga elever är nära relaterat till ett tema som rör *läraryrkets komplexitet*. Det handlar om elevers skilda erfarenheter och om att hitta vägar till varje elev. Det visar sig rent praktiskt även handla om struktur och organisation i klassrummet. Elever arbetar i

³⁰¹ Ibid.: 11.

³⁰² Jesper år 2:30 *Intervju II*:13-17.

³⁰³ Jesper år 3:49 *Intervju III*:10.

olika takt och det är svårt att planera utvecklande uppgifter för alla. Det handlar slutligen också om lärarens förmåga att bygga relationer. Sådana frågor får stort utrymme i praktikstudiejournalerna:

En annan sak var en pojke som vägrade att skriva. Han satt bara och snackade och opponerade sig och störde de andra. Jag sade till honom några gånger [...]. Detta hjälpte dock inte. Han frågade då om han fick fortsätta på en annan text som han börjat skriva på i stället. Så i stället för att han skulle fortsätta med att störa de andra så lät jag honom göra det. Detta var egentligen fel av mig att ge mig. Det gick bra denna gång, men hade lika bra kunnat bli så att fler hade velat göra samma sak och då hade det varit kört. De andra var dock så intresserade [...] så de tyckte det var skönt att han slutade att störa dem. Nästa lektion var det samma sak med samma kille. Nu var det dock så att de andra skötte sig bra själva och behövde inte någon speciell hjälp. Jag satte mig då hos denna kille och visade att jag brydde mig och att han inte skulle komma undan en gång till. Jag fick sitta hos honom en lång stund, men han kom igång med berättelsen och det gick bra. Efter detta har jag inte haft några problem med honom på detta sätt.³⁰⁴

”Alla [elever] tas inte tillvara på. Alla får inte den hjälpen de behöver, alla värderas inte lika”, säger Jesper sent i utbildningen.³⁰⁵ Hans slutsats är att lärare utöver kunskap om det som är innehållet i läroprocesserna behöver kunskaper om barns liv och erfarenheter och inte minst om det som är kärnan i läraryrket, det didaktiska helhetsgrepp han talar om som att hitta vägar för varje enskild elevs läroprocesser, ”få igång [elevens] tänkande” och lärarens ”sätt att vara pedagogisk på”.³⁰⁶

Jesper säger sig också ha fått bekräftat att det inte var honom utan ”pedagogiken” det var fel på, när han ”misslyckades” i skolan:

jag har fått det bekräftat att det är rätt att tycka [...] till exempel att om man har en elev som inte hänger med [...] så blev man oftast överlämnad till någon annan för då ansågs man antingen vara dum eller att det var något fel på personen [...] i stället för att leta upp en ny väg till den här personen. [...] Ja likadant med stökiga elever [...] Förre skickades man ju bara vidare.³⁰⁷

³⁰⁴ Jesper år 2:21 *Praktikstudiejournal: 2*.

³⁰⁵ Jesper år 3:49 *Intervju III:20*.

³⁰⁶ *Ibid.*: 5 och 19.

³⁰⁷ Jesper år 2:30 *Intervju II:1–2*.

Att lära sig skriva och läsa och stå för det man säger

I *Jag – en blivande svensklärare 2*, en text som avslutar det första årets svenskkurs, lyfter Jesper fram en rad frågor och teman som genomgående kan identifieras i hans texter.³⁰⁸ Här finns hans tankar om kopplingen till elevernas verklighet och erfarenheter och om varje elevs behov och rätt att bli sedd som den hon är och vill vara. Här framstår elevernas språkutveckling och litteraturläsning som kärnan i hans framtida svenskämne.

Vad ska då ersätta bokrecensioner, grammatikundervisning och rättning av texter? Svenskämnets kärna är att lära sig läsa och skriva, säger Jesper år 2. Lärarens uppgift är att hitta de vägar som gör arbetet meningsfullt, roligt och intressant för varje enskild elev, så att det ”fortsätter brinna”.³⁰⁹ Den då som nu aktuella diskussionen om att många elever lämnar grundskolan som svaga läsare och skrivare handlar, menar Jesper, mer om bristande undervisning än om enskilda elevers brister. Elevernas möjligheter att bli skrivare och läsare handlar om deras språk, liv och identitet. Det handlar om lärarens förmåga att få eleverna att tro sig om att bli goda läsare och skrivare och skapa ett intresse för läsning och skrivning som blir bestående. ”Roligt”, ”intresse” och ”intressant” är återkommande begrepp i det Jesper säger om undervisning.³¹⁰ Han kopplar lärarens förmågan att väcka elevernas intresse till förmågan att styra, utan att styra för mycket och därmed riskera att eleverna tappar intresset och ser läsning och skrivning som skolaktiviteter som inte har med deras liv utanför skolan att göra. Det handlar också om lärarens förmåga att skapa relationer, mellan lärare och elever och elever emellan. Det i sin tur har med elevernas möjligheter att göra sina röster hörda, om att de får tilltro till sin förmåga att samtala, skriva och läsa och därmed vågar stå för sina uppfattningar.³¹¹ Och de ska respektera andras övertygelser. Jesper vill bli en lärare om vilken eleverna när de blir vuxna säger att han ”lärde oss stå för vad man säger”. Det är svenskämnets kärna,

³⁰⁸ Texten *Jag en blivande svensklärare 2* kallas ibland *Jag en blivande svensklärare – tio veckor senare*. Jag använder fortsättningsvis den förra beteckningen.

³⁰⁹ Jesper år 2:30 *Interju II*:18.

³¹⁰ T.ex. Jesper år 2:30 *Interju II*:14, 16–19 och 23.

³¹¹ *Ibid.*: 3, 5 och 7.

säger han.³¹² Jesper talar om ett sådant svenskämne som ett ”otraditionellt” och ”annorlunda” ämne och som ”alternativ” undervisning.³¹³

Söderberghs principer och Chambers frågor är begrepp eller begreppslika redskap som Jesper använder. Han återkommer också till begreppen A-, B- och C- miljöer som i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar används för att karaktärisera läs- och skrivmiljöer i grundskolan (Skolverket 1998). Jesper talar om att bli en ”A-lärare” det vill säga en lärare som kan skapa vad de nationella kvalitetsgranskningarna karaktäriserar som en A-miljö.³¹⁴ Ett sådant svenskämnet är basen för hela arbetet i skolan.

Jesper beskriver år 1 ämneskunskaper som en viktig del av lärarens bagage. För att väcka elevernas intresse och finna vägar för deras läroprocesser krävs kunskaper. ”Jag måste ju ha kunskap för att kunna skapa ett intresse för dem så att de vill lära sig”, säger han år 2.³¹⁵ Men efterhand betonar han alltmer lärarens förmåga att iscensätta arbetet: ”om jag nu ska ha ett temaarbete och jag känner att jag inte har ämneskunskaperna så kan jag läsa in mig på dem. Men jag kan inte läsa in mig på att vara pedagogisk i klassrummet, det kan jag inte göra på samma vis, inte med samma enkelhet. [...] ämnesstudierna är lättare att läsa in än den pedagogiska framtoningen.”³¹⁶ På min fråga vad han vill beskriva som ”ämneskunskaper i svenska” svarar Jesper att det är ”de olika språken”. Tidigare

trodde man ju att ämneskunskap i svenska det var grammatiken. Det var vad ämneskunskap man behövde i svenskan. Nu ser man ju [...] kanske mer lite fantasin, uttrycket. Hur man uttrycker sig, skulle jag vilja säga är ämneskunskap i svenska egentligen. Hur man kan uttrycka sig på ett vettigt sätt i den situation man är i. [...] att det kan vara vettigt svenska man skriver eller pratar i rätt situation, men den kanske inte passar i nästa. [...]

[Litteraturen], den är ju ett medel i detta [...]. För att bli medveten om de olika språk som används inom svenskan så är ju skönlitteraturen ett stort hjälpmedel.³¹⁷

³¹² Ibid.: 19.

³¹³ Jesper år 3:49 *Intervju III*:1–2.

³¹⁴ Jesper år 3:31 *Eftertankar*. 10. För begreppen A-, B- och C-miljöer se Skolverket 1998:114f. och 2000b:6f. samt detta arbete s. 147–148.

³¹⁵ Jesper år 2:30 *Intervju II*:2.

³¹⁶ Jesper år 3:49 *Intervju III*:19.

³¹⁷ Ibid.

Innehållet i det man samtalar, läser och skriver om i Jespers nya svenskämne hämtas från olika skolämnena och från livet utanför skolan. Det handlar som Jesper tidigare uttryckt det om att ”koppla bonden till skolan”. Här är Jesper dock inte utförlig. Han talar om vikten av att läraren har kunskap om elevernas liv och erfarenheter utanför skolan. Han försöker till exempel se TV-program och lyssna på musik som han vet intresserar eleverna i de klasser där han arbetar.

Men svenskämnetns kärna rör framför allt elevernas uttrycksmöjligheter, olika verbala och icke-verbala uttrycksmedel och språklig medvetenhet. Det handlar inte om ett korrekt språk. Eleverna ska få pröva vad han kallar olika språkstilar och bli medvetna om hur de används i skilda kontexter. De ska också bli medvetna om att de redan behärskar olika språkstilar och medvetet och omedvetet använder dem i olika sammanhang tillsammans med olika människor. Lärarens uppgift är att få eleverna att ”nä så långt som dom har kraft till”, utifrån sina förutsättningar.³¹⁸ Framför allt gäller det att ge eleverna känslan av att deras språk duger. De ska känna att de kan kommunicera i alla slags sammanhang och även med människor i ”högre skikt”, utan att känna sig bortkomna.³¹⁹

Jesper avslutar sin sista stora text år 3 med en sammanfattning av sin syn på lärarens uppgifter i en språkutvecklande undervisning inom ramen för ett nytt svenskämne:

Jag som lärare har i uppgift att skapa en bra läs- och skrivmiljö för barnen. Både en inre och en yttre. Den yttre skapar man genom att möblera på ett bra vis och skapa en hemtrevlig miljö. Den inre är den svårare men dock så mycket viktigare. Detta skapar man t ex. genom att se till att barnen har riktiga uppgifter med riktiga mottagare. Att uppgifterna inte känns meningslösa och saknar substans [...]. Barnen måste känna att deras texter duger. Att innehållet och engagemanget är viktigare än det språkliga. Detta så att de känner att de i första hand skriver för sin egen utveckling och inte för att läraren ska tycka om det. Avslutningsvis vill jag säga att skapa "riktiga" uppgifter, en bra läsmiljö (inre och yttre), slopa den medvetna grammatikundervisningen, ta tag i barnens levnadsglada själ och låt dem utvecklas.³²⁰

³¹⁸ Ibid.: 14.

³¹⁹ Ibid.: 14–16.

³²⁰ Jesper år 3:35 *Textanalys och praktiska teorier?*: 17.

I en av sina sista eftertankar skriver Jesper: ”mitt mål är [...] att bli en bättre lärare än de som jag själv har haft. Att ge mina elever glädje i stället för vända.”³²¹

Det nya svenskämnetns komplexitet

Det första verksamhetsförlagda arbetet i utbildningen stärker Jesper i hans val att bli lärare. Han ser att man kan göra svenska och samhällsorienterande ämnen ”roliga och intressanta”.³²² Men han är utförlig i sina beskrivningar av de problem han möter.³²³ Frihet visar sig vara ett svårhanterligt begrepp. Svårast är att ”låta eleverna arbeta fritt och själv söka information”. Det är svårt att hitta framkomliga vägar och bra material som kan ersätta traditionella läromedel i elevernas sökande och det är svårt ”att hålla ett öga på alla när de är utspridda”.³²⁴ Han vill kunna ”överblicka klassen” och samtidigt ”se individen”.³²⁵

År 2 arbetar Jesper i ett arbetslag som ansvarar för en F-3:a med 34 sex- till nioåringar, varav sex barn med invandrarbakgrund. Han beskriver arbetet i klassen i termer av gammalt och nytt:

Förra terminen hade denna klass en gammal lärare som gick i pension och hennes sätt att lära ut var av den gamla skolan med stenhård disciplin och väldigt mycket monotona övningar. Det var välskrivningsböcker och bokstäver som skulle läras i en viss ordning och på ett visst sätt. Denna terminen kom en ny lärare till klassen som är ung och nytexaminerad. Hon får dock skynda långsamt med förändringar då barnen är inkörda på det gamla sättet. Hon ändrar lite och lite så att barnen inte känner sig otrygga.³²⁶

Jesper beskriver i en av sina praktikjournaler hur han i likhet med handledaren försöker skynda långsamt med de förändringar han vill åstadkomma. Det visar sig till exempel att elevernas lust och vilja att skriva inte entydigt handlar om deras frihet att själva välja vad de vill skriva om. När Jesper ber eleverna i F-3:an att välja vad de vill skriva om är det många som inte skriver alls. Han låter därför eleverna arbeta med ren

³²¹ Jesper år 3:31 *Eftertankar*: 46.

³²² Jesper år 1:4 *Eftertankar* 16/2b.

³²³ T.ex. Jesper år 2:21 *Praktikjournal*, Jesper år 3:45 *Praktikstudiejournal* samt KB *Lärandagbok 1* och 4. Jag talar fortsättningsvis om de studerandes praktikjournaler.

³²⁴ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 16/2b.

³²⁵ Jesper år 2:21 *Praktikjournal*: 1a.

³²⁶ *Ibid.*: 1b.

färdighetsträning. De får ”träna sig på att läsa en text”, ”träna på att redovisa inför grupp”, ”lära sig lyssna” och ”återberätta en sak med egna ord”, ”träna på stavning” och bli ”medvetna om speciella ord som text-stavning och dubbel-beteckning”.³²⁷

Jesper har också ansvar för ”Min historia”, ett tematiskt organiserat arbete kring elevernas och deras föräldrars barndom. Här försöker han iscensätta det svenskämne han vill göra till sitt. Hans mål för arbetet är att eleverna ska se likheter och skillnader mellan sina egna och föräldrarnas barndomserfarenheter, att de ska utveckla historisk och social förståelse. Skrivande, litteraturläsning och samtal kring det eleverna skrivit och läst utgör de vägar han väljer för arbetet. Som ett inslag i arbetet har eleverna intervjuat sina föräldrar, men här får Jesper problem. I det samtal där han tillsammans med eleverna ska strukturera det föräldrarna berättat realiseras inget förståelsearbete. Jesper inser först efteråt, säger han, att eleverna inte förstod Jespers avsikt med arbetet. Han var mer upptagen av att genomföra sin planering än av elevernas tankar och inlägg och kunde därför inte fånga upp dem.³²⁸

Det svåra är inte samtal i största allmänhet. Jesper har, skriver han, lätt att få kontakt med eleverna och för att väcka deras intresse och entusiasm. Det svåra är förståelsearbetet. Om han får tala med varje elev enskilt eller i mindre grupper kan han lätt komma på djupet med innehållsfrågorna i arbetet. Men när han arbetar med en hel klass tenderar de att försvinna. Att få till stånd *erfarenhetsutbyte och dialog* kring ett viktigt innehåll beskriver han senare som något av det svåraste i yrket. Och det här är något Jesper vidareutvecklar i vårt avslutande intervjusamtal. Att till exempel lära sig att leda kunskapsutvecklande samtal kräver, säger han, ”klassrumsmiljöer där sådant bedrivs” och det hör till det som saknas i lärarutbildningen.³²⁹

Vid enstaka tillfällen lyckas han dock förverkliga en undervisning som svarar mot hans intentioner. I beskrivningen av vad han kallar ett storboksarbete³³⁰ framträder undervisningens vad, hur och vem såväl

³²⁷ Jesper år 2:21 *Praktikstudiejournal*: 1b–4.

³²⁸ KB *Lärardagbok* 1:165. Vid detta tillfälle deltar jag som observatör i samband med metodiklärarens besök.

³²⁹ Jesper år 3:49 *Intervju III*:26.

³³⁰ Se Björk & Liberg 1996 och Brew 1998. Samma bok, med text och bild, finns i en större utgåva (storbok) som ger eleverna möjlighet att följa både text och bild

som dess varför. Arbetet gäller alla elever och det handlar om eleverna själva. Jesper diskuterar både varför han väljer elevernas egna personer som innehåll och varför han väljer att lägga upp arbetet som han gör. Mest utrymme får dock svenskämnets hur:

Jag [...] har tillsammans med barnen gjort egna storböcker och lillböcker. Vår handledare hade innan använt sig av storboken ”Rimboken”. De tyckte det var roligt och intressant, men de fick inte riktigt grepp om språket då där är så många nonsensord som för barnen är helt obegripliga. Jag gjorde då en rimbok med eleverna, om eleverna. Vi använde oss av barnens namn och hittade på rim till dessa. [...] barnen var mycket neraktiva och intresserade. Även de som innan hade varit ointresserade av att försöka läsa var nu eld och lågor. De kände nu igen sig och kunde relatera sig till texten. Efter att vi hade dikterat fram rimmen, läste vi igenom den och hade en diskussion om texten och dess ord. Till nästa lektion så hade jag ritat bilder till den, skrivit ut den på dator och förstorat upp den till en storbok. Vi tog då återigen en diskussion och läste igenom den, denna gång med bilder. Efter detta fick barnen måla i sina egna lillböcker. [...] De som är duktigare på att läsa får även hjälpa de som ej riktigt kan. Detta har fungerat över förväntan.

Jag använder detta för att de ska lära sig läsa och skriva. Just dessa lektioner går ut på att barnen ska få se sina egna ord i text. Att lättare se orden i meningar.

Dessa lektioner har fungerat problemfritt, då barnen varit otroligt intresserade.³³¹

Frågorna om ett gammalt och nytt svenskämne dyker också upp vid tiden för Jespers sista verksamhetsförlagda period. Handledaren har beslutat att det tematiskt organiserade arbete Jesper och praktikkamraten ska genomföra under sina fyra veckor i en klass skolår 5 ska behandla stormaktstiden. För det arbetet har Jesper huvudansvaret.³³²

Jesper och hans praktikkamrat är kritiska till handledarens undervisning, som de beskriver som formaliserad och faktainriktad. De vill ”bryta in”, det vill säga arbeta på ett sätt som eleverna inte är vana vid. ”Bankar in fakta” gör handledaren ändå, säger de.³³³ Handledaren har sagt sig vara positiv till den tematiska upplägningen, men hon har sam-

när läraren läser. De mindre böckerna, lillböckerna, används för elevernas enskilda eller gruppvisa läsande.

³³¹ Jesper år 2:21 *Praktikstudiejournal*: 3.

³³² KB *Lärardagbok* 4:123–175.

³³³ *Ibid.*: 129.

tidigt uppmanat Jesper att inte glömma att eleverna ska lära sig något också. De har dock inte haft några allvarliga diskussioner, säger han.³³⁴

När Jesper talar om målet för arbetet kring stormaktstiden talar han om att läsa historia baklänges och om att gestalta ett arbete som präglas av att lärarna utgår från ”det barnen kommer med”, använder skönlitteratur och uppmuntrar elevernas skrivande och bildskapande. Han talar om att få igång elevernas skrivande och bildskapande som ett sätt att få igång deras tänkande kring saker de inte har runt ikring sig, ett fantasiarbete i motsats till faktapluggande.³³⁵ Han talar exempelvis om ”flödeskrivande” som ett delmål. Eleverna har aldrig tidigare haft ”fri skrivning”.³³⁶

Det har visat sig vara svårt att hitta skönlitteratur med anknytning till stormaktstiden, i synnerhet i grupp- eller klassuppsättning. Därför har Jesper kopierat några kapitel ur *Slottet brinner* (Svedelid 1984). Eleverna är vana vid att läsa, men inte vana vid att kommunicera kring det de läser, varken muntligt, skriftligt, i bild eller i andra språkliga former. De har också svårt att komma på vad de ska skriva, de har ”svårt att fantisera”. Därför vill Jesper låta eleverna bearbeta läsningen av *Slottet brinner* i bild och text och dessutom samtala om sina bilder och texter. Läsningen av första kapitlet fungerar väl som förförståelse för det text- och bildarbete som följer. Däremot uteblir förståelsearbetet i de parvisa kamratsamtalen kring elevernas bilder och texter: ”Alla frågor gällde detaljer”, säger Jesper.³³⁷

Ordning och organisation är problematiska eller komplexa sidor av lärarskapet. Elever arbetar i olika takt och det är svårt att planera vettiga uppgifter till alla, ”så att de som inte hinner inte känner sig utanför”. När Jesper vill pröva ett för eleverna ovant sätt att arbeta riskerar han att få för många händer i luften.³³⁸ Elevernas historiska förståelse som mål för arbetet underordnas därför målet att de ska utveckla sin lust och förmåga att skapa i text och bild och att samtala kring det de skriver, ritar och målar. Den verksamhetsförlagda tiden är för kort för att de studerande

³³⁴ Jesper år 3:49 *Intervju III*:22 samt KB *Lärardagbok 4*:167.

³³⁵ KB *Lärardagbok 4*:123 och 127–129.

³³⁶ *Ibid.*: 125 och 127–129.

³³⁷ *Ibid.*: 171.

³³⁸ *Ibid.*: 143.

ska hinna få igång en undervisning som utvecklar elevernas förståelse, menar Jesper. Hans och praktikkamratens diskussioner har därför mest handlat om hur de ska göra.

Att lära sig bli svensklärare

Jesper återkommer gång på gång till människors olikheter och skilda erfarenheter som viktiga för deras liv och lärande i skolan och i lärarutbildningen. Betydelsen av *erfarenhetsutbyte och dialog* är ett dominerande tema även i Jespers texter om svensklärarutbildningen. Han hämtar stöd hos Dysthe (1995/1996) när han diskuterar värdet av de studerandes olika bakgrund och erfarenheter och hänvisar till Dysthes diskussion av en undervisning som utgår från och bygger vidare på elevernas olika ”erfarenheter och hur deras omgivning formar dem”.³³⁹

Det Jesper säger om erfarenhetsutbyte och dialog gäller hans möten med texter, lärare, föreläsare, studiekamrater och med de egna tankarna. Litteraturläsning, föreläsningar, diskussioner och det egna skrivandet sätter ord på hans tankar och väcker nya frågor.³⁴⁰ Möten med föreläsande lärare från grundskolan är viktiga inslag i utbildningen. Jesper betonar värdet av att få höra de ”teorier” han möter få liv, i synnerhet som det är föga troligt att de verksamhetsförlagda studierna kan erbjuda sådana inslag.³⁴¹ Vid ett lektionspass då de studerande läst och diskuterat vad Molloy (1996) och Teleman (1991) skriver om grammatikundervisning strukturerar jag avslutningsvis deras tankar på tavlan. I sina eftertankar skriver Jesper att när man ”ser på tavlan vad en diskussion kan åstadkomma” blir man ”tvungen att tänka efter och komma i kontakt med vad man tyckte och kände inför boken”.³⁴² Jesper betraktar också det egna skrivandet som erfarenhetsutbyte och dialog. Nedan handlar det både om hans kortare eftertankar och om de längre skrivarbetena i svenskkurserna:

³³⁹ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 2/8.

³⁴⁰ T.ex. Jesper år 1:4 *Eftertankar* 16/2a, 10/3 och 11/3, år 2:16 *År 1 i backspegeln* samt år 3:31 *Eftertankar*: 4 och 15.

³⁴¹ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 20/10.

³⁴² År 3:31 *Eftertankar*: 15.

Eftertankarna har gett mig en struktur [...] på vad jag tycker och varför. Eftertankarna sätter fart på ens värderande, reflekterande tankar. Även om man inte skriver ner allt så fortgår processen i huvudet och hjälper en att sortera ner sakerna i sina fack. Det har många gånger hänt att jag skrivit en sak för att klargöra den för mig själv, att visa mig själv var jag står. Det är en sak att tänka saken men en annan att se den i tryck. Eftertankarna har [...] gjort att jag har lärt mig mer och tagit mer åt mig än om de inte hade funnits. Eftertankarna + skrivarbeten har klargjort många saker.³⁴³

Olikhet är, som jag tidigare nämnt, en viktig aspekt av temat *erfarenhetsutbyte och dialog*. Jesper framhåller i praktiskt taget allt han säger och skriver värdet av att arbetet i svenskkurserna bedrivs i gruppkonstellationer som öppnar för olika uppfattningar och meningskonfrontationer. Han beskriver också hur de studerande i hans basgrupp tvingat varandra att läsa in sig på olika uppfattningar på områden där det rått osäkerhet eller oenighet. Därefter har de studerande provat att ställa motfrågor och övertyga varandra. Värdet låg i att få ”andra synvinklar på samma problem och funderingar”.³⁴⁴

Praktik, praktik och erfarenhet

I sina texter beskriver Jesper ofta hur diskussioner, kurslitteratur eller föreläsare bekräftar hans föreställningar om den svenskundervisning han vill bedriva i framtiden. Men, skriver han, att bara höra och läsa om undervisning räcker inte. Man behöver se ”att det fungerar och hur det läggs upp. Annars kan det vara risk att man använder det sätt som man själv blev lärd på.”³⁴⁵

Men egentligen kan man inte lära sig bli lärare, säger Jesper genom hela utbildningen, ”man måste ha det i sig som person från början”. Men lärarutbildningen kan på olika sätt utgöra en kraftkälla: ”man ska få tillfälle och man ska få kunskaper att plocka fram det [...]. Då krävs det att jag tittar i mig själv och vad jag tycker [...] en lärare ska ha [...] för kvalifikationer [...] och vad jag har och vad jag behöver utveckla.”³⁴⁶

Här spelar erfarenhetsutbyte och dialog i utbildningen roll, skriver Jesper, men det han efter hand framför allt betonar är direkta erfarenhe-

³⁴³ Ibid.: 50.

³⁴⁴ Jesper år 2:26 *Eftertankar* 29/10.

³⁴⁵ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 4/3.

³⁴⁶ Jesper år 2:30 *Intervju II*:13.

ter av klassrumsarbete. Utbildningens största brist är avsaknaden av ”praktik, praktik och erfarenhet”.³⁴⁷

Under de verksamhetsförlagda studierna år 2 arbetar Jesper hos en lärare som i handling försöker omsätta det Jesper betecknar som ett nytt svenskämne. Det här är ett av de få tillfällen under utbildningen som han får delta i erfarenhetsutbyte och dialog kring konkret klassrumsarbete och han efterlyser kollegiala samtal av det slag han möter under den här verksamhetsförlagda perioden. Det var ”mindre handlederi och mer samarbete [...], ja mer som man hade jobbat där. [...] Man behövde inte gå in på några detaljer att nu gjorde du så och så, utan det var mer [...], hur ska vi fortsätta nu med detta och så tänkte man ut det tillsammans.”³⁴⁸

Jesper skiljer i sin sista stora text mellan teorier och ”praktiska teorier”. Med det senare menar han ”vissa tankar och teorier som de kan fungera i verklighetens klassrum”.³⁴⁹ Lärare måste utveckla ”praktiska teorier” för sitt arbete. Han exemplifierar med Söderberghs (1988) teorier om barns språkutveckling. Om man som lärare omfattar Söderberghs synsätt blir man exempelvis tvungen att ompröva traditionell grammatikundervisning: ”Söderbergh säger [...] att inläringen sker i samspel med andra och att språket skall ha en funktion. Detta kan man tycka är självklart, men det verkar inte så självklart för många. Jag menar att då hade de varit tvungna att lämna sin syn på grammatikundervisning.” Det här är dock inte något man gör en gång för alla, man måste ha tålamod och pröva olika sätt att arbeta. Det viktiga är att man inte släpper sin teoretiska grundsyn: ”Man får som lärare inte släppa sitt tänkande”.³⁵⁰

I ett sådant arbete är det värdefullt att hitta kollegor att utbyta tankar och idéer med. På samma sätt är möjligheten att få lära tillsammans med andra lärare i konkret arbete ett viktigt drag i en (svensk)lärarutbildning. Livet i utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar måste hänga samman, så att vad Jesper ibland kallar teori och praktisk teori, ibland forskning och klassrum, löper samman. Han efterlyser forskare som ”beger sig in i klassrummet och samarbetar med lärarna”

³⁴⁷ Jesper år 3:49 *Interju III*:12.

³⁴⁸ *Ibid.*: 22.

³⁴⁹ Jesper år 3:35 *Textanalys och praktiska teorier*?: 3.

³⁵⁰ *Ibid.*: 13–14.

och han beskriver en sådan koppling mellan utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar som en spiralrörelse: ”Ju mer man är ute, ju mer man har jobbat, ju mer man har läst, ju mer får man ihop det”.³⁵¹

Sommartid och när de högskoleförlagda kurserna i utbildningen inte ger Jesper de erfarenheter han anser sig behöva, väljer han från och med år 2 att vikariera som lärare, förskollärare eller fritidspedagog. Men både vikariatet och de verksamhetsförlagda perioderna är, menar han, för korta, bara några veckor. Jesper talar om det omöjliga i att på någon vecka ”ställa om” eleverna till ett nytt arbetssätt. I den verksamhetsförlagda utbildningen har det saknats möjligheter att diskutera såväl organisation som ”lärande”.³⁵² Han talar om frånvaron av samtal mellan lärarstudierande och handledare, frånvaron av samtal och samband mellan utbildningens verksamhetsförlagda och högskoleförlagda delar och frånvaron av samtal och kontinuitet mellan de högskoleförlagda delarna. De studerande får inte möjlighet att pröva det de möter i litteratur, på lektioner och hos föreläsare. De efterlyser enligt Jesper ”kontinuerlig handledarutbildning”. Många av högskolans lärare skulle i sin tur behöva ”veta hur det ser ut i verkligheten” säger han, ”de tror fortfarande att barnen fungerar på exakt samma vis som de gjorde för femton år sedan”.³⁵³

Ett sätt att möta bristen på helhet eller sammanhang i utbildningen vore, säger han, att skapa en organisation där samtliga studerande får en personlig handledare, någon som följer de studerande ”genom hela utbildningen och diskuterar med dem i kurserna, under kurserna, efter kurserna. Har detta varit bra? Vad behöver ändras? [...] det är väldigt opersonligt här. Man [...] har ingen personlig kontakt med någon, man vet aldrig vem man ska gå till. Man vet aldrig hur det fungerar.” Ett genomgående drag i Jespers texter är hans syn på *lärarutbildning och skola som en social miljö*: ”man utvecklas tillsammans och man diskuterar tillsammans och man gör en utveckling ihop”. Den grupp om elva studerande som Jesper tillhör under utbildningens sju terminer har utgjort en sådan miljö, menar han. Men helheten saknas: ”Ju mer man är ute [i skolorna]

³⁵¹ Jesper år 3:31 *Eftertankar*: 2 samt 49 *Interju III*:8.

³⁵² Jesper år 3:49 *Interju III*:9 och 21.

³⁵³ *Ibid.*: 27–28.

ju mer kan man se hur teorin passar in i praktiken. [...] I ett samarbete med praktiken är [teorin] viktig.”³⁵⁴

Jespers svenskämne – ett fritt svenskämne med individen i centrum

Jesper har en uttalad strävan att bygga upp en *motbild* till det svenskämne han själv har erfarenhet av, ett ämne som han beskriver med begrepp som ”tvång”, ”rabbelpluggande” och ”vånda”.³⁵⁵ Kravet på språkriktighet tog död på hans skrivglädje och tvånget att läsa viss litteratur dödade hans lust att läsa. För lärarna var han, med ett undantag, bara en i mängden. Hans motbild är ett ”fritt” svenskämne med *individen i centrum*, ett ämne där lärarens engagemang och förmåga att skapa relationer är viktiga. Han drivs av en önskan att konstruera ett ämne som väcker och ger näring åt elevernas glädje, engagemang och lust att lära och uttrycka sig, inte minst åt deras lust att skriva och läsa. Utbildningen bekräftar hans kritiska bild av det svenskämne som han själv har erfarenhet av och det rimliga i att skapa ett nytt.

Jesper hanterar sina huvudfrågor språkutveckling och litteraturläsning med hjälp av begrepp som han möter och utvecklar i utbildningen. I sin konstruktion av det han kallar ett nytt svenskämne utnyttjar han begrepp som formalisering, funktionalisering och erfarenhetspedagogiskt ämne, de nationella kvalitetsgranskningarnas kategorier A-, B- och C-miljöer och Söderberghs principer för hur barn lär sig tala, läsa och skriva. I det arbetet framstår de teman han utvecklar som ytterligare viktiga begreppslika redskap, det vill säga de teman jag karaktäriserat som erfarenhet och olikhet, frihet och glädje, erfarenhetsutbyte och dialog samt läraryrkets komplexitet.

De kommunikations- och lärandeformer eller praktiska redskap som Jesper möter i arbetet i svenskkurserna, på lektioner, i inbjudna föreläsares berättelser och hos författare som Chambers (1993/1994), Molloy (1996) och Nilsson (1997) prövar han i sitt verksamhetsförlagda arbete. Här får Jesper problem. Problemen gäller framför allt två områ-

³⁵⁴ Ibid.: 27 och 8.

³⁵⁵ Jesper år 1:11 *Läsaren Jesper*: 1, år 1:3 *Intervju I*:4 samt år 3:31 *Eftertankar*: 46.

den, innehållet i skolarbetet och lärarens förmåga att bygga individuella och gemensamma stödstrukturer för elevernas arbete.

Liberg (2000) skiljer mellan didaktiska respektive metodiska vad-, hur- och vem-frågor. Frågorna *vad*, *hur* och *vem* är didaktiska om de innefattar ett uttalat eller underförstått *varför*. Utan ett varför blir de metodiska.

I kapitel 5 har jag med utgångspunkt i Holmbergs och L.-G. Malmgrens (1979) projektarbetsmodell redogjort för hur arbetet i svenskkurserna är upplagt.³⁵⁶ De kommunikations- och lärandeformer, texter osv. som de studerande får pröva och diskutera ska kvalificera sig för de didaktiska vad-frågor som står i fokus i svenskkurserna. När Jesper själv får ansvar för klassrumsarbete prövar han kommunikations- och lärandeformer, som han mött i kurserna men ofta utan att riktigt klargöra vilka kunskapsproblem de ska kvalificera sig för. Han tappar, som han uttrycker det, målet för arbetet. Förståelsearbetet går inte på djupet och bruket av exempelvis Chambers (1993/1994) frågor eller fritt skrivande blir självändamål, lösryckta metoder och formaliseras därmed. Hurfrågorna blir i Libergs mening metodiska och Jesper hamnar ibland, som man kan utläsa av hans beskrivningar, i renodlad färdighetsträning. Valet av innehåll tenderar att bli godtyckligt och huvudsyftet blir att skapa möjligheter för elevernas fria skapande, deras möjligheter att samtala, skriva, läsa, teckna, måla och dramatisera. Han inriktar sig i högre grad på vad han vill att eleverna ska *göra* än på vad han vill att de ska *förstå*.

Under utbildningens gång formulerar Jesper sina mål för arbetet i svenska – och andra ämnen. Skolarbetet ska handla om ”verkligheten”, eleverna ska få möjlighet att erövra olika språkliga uttrycksformer och de ska vilja och våga uttrycka och stå för sina uppfattningar. Av dessa mål är frågan om verkligheten, innehållet i undervisningen, den fråga Jesper ägnar minst uppmärksamhet. Den uppfattning han gav uttryck för i början av utbildningen, nämligen att en lärare måste ha goda ämneskunskaper för att hitta vägar för alla elevers förståelsearbete, blir efterhand mindre framträdande.

En viktig poäng i Holmbergs och L.-G. Malmgrens projektarbetsmodell (1979) är att pedagogiska/metodiska strategier ska ses i relation

³⁵⁶ Se s. 136f.

till innehållet i undervisningen. Jespers fokus i det Holmberg och Malmgren talar om som kunskap om eleverna och deras föreställningar gäller elevernas intressen, levnadsvillkor och socialisation i högre grad än deras hållningar till innehållet i skolarbetet och de vardagliga begrepp som är knutna till det. Vem-frågorna handlar framför allt om lärarens relation till varje enskild elev. Jesper frågar sig inte varför eleverna ska syssla med ett visst innehåll. Därmed uppstår inte heller frågan om hur arbetet ska gestaltas för att leda in i ett visst innehåll. Följaktligen väcks heller inte frågan om elevernas hållningar till innehållet, deras specifika erfarenheter och vardagliga begrepp och hur dessa kan bli produktiva i ett gemensamt arbete.

En grundpelare i Jespers syn på sitt framtida arbete som lärare är det han kallar att koppla bonden till skolan, att hitta vägar för alla elevers lärande och utveckling. Men han utvecklar inte frågan om hur bonden kan kopplas till skolan, exempelvis vilka kommunikations- och lärandeformer som skulle göra det möjligt för honom att pröva hur en lärare kan skapa möjligheter för språkutveckling, personlig utveckling *och* kunskapsutveckling. Och det i sin tur beror på att den grundläggande frågan om arbetets innehåll inte ställs.

Jespers problem med svenskämnet didaktiska vad hör således nära samman med hans andra större problem, svårigheten att få igång gemensamma läroprocesser i klassrummet eller, som han själv formulerat det, erfarenhetsutbyte och dialog. Han har lätt för att komma på samtalsfot med alla elever och många problem löser sig när Jesper får samtala enskilt med varje elev eller med grupper av elever. Han kan, skriver han, skapa relationer, se varje barn, möta varje barn men han har svårt att få eleverna att mötas i erfarenhetsutbyte och dialog kring det som är skolarbetets innehåll.

Jesper visar i sina eftertankar att det Dysthe (1993:318f., 1995/1996: 227f.) kallar ”skillnaden mellan röster” och ”konfrontationen mellan röster” har varit betydelsefulla inslag i hans eget lärande. Han beskriver arbetet i olika grupper och på lektioner som flerstämmigt i Dysthes mening. Konflikterna mellan olika röster har tematiserats och blivit föremål för reflektion. Men Jesper får inte grepp om det Dysthe talar om som lärarens förmåga att bygga *stödstrukturer för gemensamma och individuella läro-*

processer där perspektivmöten och perspektivbyten sätts i spel och eleverna på så sätt kommer i dialog med det aktuella innehållet.³⁵⁷

Jespers fokus på eleverna som enskilda – och åtskilda – individer gör det svårt för honom att konstruera begreppsliga *och* praktiska redskap som tillåter honom att röra sig genom den didaktiska modellens samtliga rutor och i praktiskt arbete få de olika delarna att samspela. Därmed löper han också risken att, som han själv formulerat det, ta till glad formalisering i sin fokusering på alla elevers skapande frihet.

Utbildningens problem är, om man utgår från de svårigheter analysen av Jespers texter ger vid handen, att inte bara *arbeta* i den didaktiska modellens samtliga rutor utan också ge de studerande möjlighet att utveckla produktiva och praktiskt hanterliga kopplingar mellan modellens olika aspekter i sin egen undervisning. Jesper talar om att utveckla ”praktiska teorier”, det vill säga ”tankar och teorier som de kan fungera i verklighe- tens klassrum”.³⁵⁸ Jag frågar mig vad som kunde gjort det möjligt för Jesper att, med hans egna ord, utveckla ”praktiska teorier” för att mer produktivt handskas med svenskundervisningens didaktiska vad, hur och vem.

Den frågan gäller inte bara Jesper. Den är central för svensk lärarut- bildningen och diskuteras därför vidare i del III.

³⁵⁷ Se s. 54f. samt Dysthe 1993:334f. och 1995:191.

³⁵⁸ Jesper år 3:35 *Textanalys och praktiska teorier?*: 3.

7 Mette – svenskämnet som gränsöverskridare

Mette är 37 år när utbildningen börjar. Efter universitetsstudier i bland annat nordiska språk och litteraturvetenskap arbetade hon i flera år vid en stor hotellkedja. Under den tiden bildade hon familj och beslöt så småningom att bli lärare. Tiden med de egna barnen fick henne att välja 1–7-läroarbete.³⁵⁹

Vägen till läroarbete

Mette beskriver sig som en läsande och pratande människa. I skolan var svenska ett roligt ämne som hon i hög grad förknippar med läsning. Hon är också samhällsintresserad, så valet att bli lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen kändes naturligt. I sin läsbiografi beskriver Mette en litterär socialisation med kvinnliga förtecken. Den började med moderns och mormoderns högläsning och fortsatte på ortens bibliotek. Under tonåren blev Mette en ”bokslukare” och läste allt hon kom över, exempelvis Kitty-, Kulla-Gulla och Femböcker. Hon skiljer inte på vad hon läste i skolan och vad hon läste hemma. ”Det fanns ingen gräns”. Efter långserieböckerna följde annan skönlitteratur, ungdomsböcker, historiska romaner, deckare och klassiker. Under studierna i litteraturvetenskap läste hon sedan ”allt från Homeros och de andra antika författarnas verk till de moderna författarna” och en del av den svenska litteraturens ”stora namn”.³⁶⁰ Under universitetsåren väcktes också Mettes starka intresse för grammatik.

³⁵⁹ Mette år 1:4 *Intervju*. Där inget annat anges har samtliga uppgifter om vägen till läroarbete hämtats här samt i Mette år 1:9 *Jag en läsare*.

³⁶⁰ Mette år 1:4 *Intervju* 1:5 samt år 1:9 *Jag – en läsare*: 3–4.

Mette beskriver sig sammanfattningsvis som en ”allätare” som även läst ”det som ’man ska’ ha läst”. Under en period läste hon mycket om sociala orättvisor, vilket ledde henne in på litteratur om ”kvinnans situation i olika sammanhang”. Hon läser också dagstidningar, ”allt utom sporten”, är medlem i en bokklubb och besöker regelbundet biblioteket.³⁶¹ Hon läser mycket skönlitteratur för sina barn och via dem har hon också blivit intresserad av populärvetenskap.

Av svenskämnet på lågstadiet minns Mette läseboken *Li och Lo*, ljudning och bokstavsträning, ”det här med att ljuda och sen att skriva [...] samma bokstav om och om igen med dom här snedställda rutorna.” Hon har haft bra lärare och få lärarbyten. Mellanstadieläraren var lite av en ”nytänkare” och ”mycket nutidsorienterad”. Eleverna fick göra ”små egna arbeten”, det man idag talar om som forskning. Utöver de egna arbetena minns Mette skönlitteraturläsning och enstaka dramatiseringar. Från högstadiet minns hon inte mer än att hon hade en lugn, trygg lärare i svenska vilket bidrog till att hon tyckte om ämnet. När Mette beskriver sitt skolskrivande säger hon dock att hon ”skrivit på kommando”, inte av lust. Hon betraktar sig mer som en människa som konsumerar skriftspråk ”än som producent”.³⁶²

I texten *Språk, liv och identitet* beskriver Mette sitt liv som en resa i språket. Hon har bott i mindre städer, på landet, i USA, i en universitetsstad och i storstad. Livet vid varje station har påverkat hennes språk och hennes syn på sitt eget och andras språk.³⁶³

Under sin tidiga uppväxt i ett villaområde i en mindre stad befolkad av ”arbetare och lägre tjänstemän” funderade Mette inte över sitt språk. Men när stadsbarnen i skolan blandades med lantbrukarbarn och barn till fiskare blev de olika dialekterna ett särmärke, ”vi från staden ansåg oss vara lite ’finare’ än de från landet och en viss rivalitet uppstod i vissa perioder”. Mette berättar om hur hon efterhand upptäckt att både hon själv, föräldrar och kamrater anpassade sig till andra dialekter för att inte verka obegåvade. När hon sedan gick i gymnasiet i en närbelägen stad var det, skriver hon, ”vi och dom, sett ur språklig synvinkel”. Mette betonar flera gånger att hon är mycket positivt inställd till dialekter, men

³⁶¹ Mette år 1:9 *Jag – en läsare* samt år 1:4 *Intervju* 1:11–12.

³⁶² *Ibid.*: 3–5 samt år 2:19 *Min skrivhistoria*.

³⁶³ Mette år 1:11 *Språk, liv och identitet*: 1.

under några år som vuxen i Stockholm blev hon ”lite ’spiss i flabben’ som vi säger”.³⁶⁴

Att bli lärare är egentligen ingenting man kan lära sig, säger Mette. Det handlar inte bara eller i första hand om ”goda kunskaper”. Det handlar om personlig läggning och om erfarenhet. ”Man är nog rätt duktig när man slutar” som lärare, säger hon. Ändå tror sig Mette ha mycket att lära i utbildningen och här står det hon kallar metodiken i fokus, ”just metodiken [...] ibland kan det komma över en, [...] ska jag klara detta? Ska jag vara ansvarig för alla de förhoppningsvis hundratals barn som kommer att gå igenom mig, för hur de klarar sig i resten av livet?” Hon ser arbetet som en utmaning: ”I synnerhet när man hör och läser allt detta om att många går ut till och med gymnasiet, hur man nu fixar det, utan att ha ett fullgott språk, det förstår jag inte riktigt. Det är en utmaning.” Som lärare vill hon framför allt väcka elevernas intresse och hon vill bli ihågkommen för att hon hade humor i sin undervisning.³⁶⁵

En svensklärares viktigaste uppgift är att lära barn läsa och skriva ”framför allt läsa och skriva. [...] sedan vill jag ge dem en inblick i min litterära värld. [...] läsa om allt möjligt, försöka hitta varje barns intresse. Jag förstår att det är en gigantisk uppgift när man har kanske tjugofem ungar, men alla är intresserade av någonting.” Svenska är ett viktigt ämne. Det ligger till grund för så mycket annat, säger Mette. Det är ett ämne som kan integreras med andra ämnen och hon tror att det skulle vara ”en metod som skulle passa [henne] bra, att man kanske inte tänker på att nu ska vi ha svenska”.³⁶⁶

När jag frågar Mette vad hon önskar sig av utbildningen i svenska står alltså metodiken i fokus. Hon talar om ”didaktiska metoder”, ”bra förebilder” och ”konkreta exempel”. Hon vill vara den som kan mest i klassen. På min fråga om vad, svarar Mette: ”grammatik. [...] att man kan härleda ord, överhuvudtaget varför heter det så? Den frågan har jag en känsla av att man får ganska ofta.”³⁶⁷

³⁶⁴ Mette år 1:11 *Språk, liv och identitet*: 1–4.

³⁶⁵ Ibid. samt år 1:4 *Intervju* I:14.

³⁶⁶ Mette år 1:4 *Intervju* I:8–11.

³⁶⁷ Ibid.: 10.

Mettes förhoppningar på utbildningens första svenskkurs är just ”grammatikuppfräschning”. Hennes farhågor handlar om att ”analysera ihjäl texter”.³⁶⁸

Att leva med språket

De större svenskämnesfrågor som efterhand utkristalliserar sig i det Mette säger och skriver har med grammatik och texter att göra. Hennes två stora svenskämnesfrågor genom utbildningsåren rör *elevers språkutveckling*, framför allt skriftspråksutveckling, och *skönlitteraturens roll i skolarbetet*. De här frågorna utgör i sin tur delar av vad jag identifierat som Mettes övergripande svenskämnesfråga, hennes vision av *svenskämnet som ett gränsöverskridande ämne*.³⁶⁹

Kring de här frågorna utvecklar Mette efterhand en rad aspekter eller teman som rör de didaktiska frågorna vad, hur och vem. Jag har sammanfattat Mettes sätt att tala om dem som *innehållet som kom bort, samtalen som försvann* respektive *alla elevers rätt att få göra sina röster hörda*.

Läsa, skriva och samtala

En av en svensklärares svåraste uppgifter är, skriver Mette i början av år 1, att få elever att förstå varför man ska lära sig grammatik.³⁷⁰ Vid slutet av året har hennes syn på grammatikens plats i svenskämnet förändrats:

Att man ska ta in grammatiken så sent som möjligt i skolan var en nyhet, men jag anammade den direkt trots att jag tycker att grammatik är roligt. Det är ju faktiskt inte så viktigt att veta vad varje ord och satsdel heter, och om forskningen nu säger att man har sitt modersmåls grammatik klar vid fyra till femårs åldern så är det ju onödigt att blanda in den tidigt.³⁷¹

När Mette år 2 sedan talar om hur hon förändrats som blivande svensklärare gäller det i hög grad synen på elevers skriftspråksutveckling. Läsning och skrivning är grunden för elevernas hela skolgång, men som hon

³⁶⁸ Mette år 1:1 *Farhågor & förhoppningar*.

³⁶⁹ Mette år 1:12 *Jag en blivande svensklärare II* samt år 3:35 *Teori & klassrum*: 7–9.

³⁷⁰ Mette år 1:3 *Ejtertankar* 16/2.

³⁷¹ Mette år 1:12 *Jag en blivande svensklärare II*.

nu ser det handlar det framför allt om ”skrivandet, skriva, skriva, skriva och [...] läsa, [...] att leva med språket.”³⁷²

Under de verksamhetsförlagda studieperioderna år 2 arbetar Mette i en barnskola.³⁷³ Handledaren ingår i ett arbetslag som ansvarar för sextio barn i åldrarna 6 till 8 år. Till en början är Mette upptagen av att kartlägga det hon kallar synsätt och metoder i arbetet. Läs- och skrivundervisningens uppläggning och litteraturläsning får stort utrymme i hennes praktikjournal, liksom frågan hur ett sådant arbete ska gestaltas för att bygga på elevernas intressen. Dessutom skriver Mette ofta om hur hon ska lära sig hantera praktiska situationer av olika slag.³⁷⁴

Verksamheten i barnskolan är starkt strukturerad. Den är till viss del upplagd som tematiskt organiserade arbeten, gemensamma för alla de sextio eleverna. Härtill präglas skoldagen av en rad återkommande rutiner som sagoläsning, LTG-dikteringar och bokstavsarbete där eleverna är indelade efter ålder och inom åldersgrupperna i ”starka” och ”svaga” grupper.³⁷⁵

Under Mettes tid i barnskoleklassen utgår det tematiskt organiserade arbetet från romanen *Kriget om källan* (Möller 1983) där handlingen utspelar sig i ett fiktivt land där befolkningens vattenkälla utsatts för förstörelse. Eleverna har hört boken högläsa. Därefter har de fått välja att arbeta i tre olika så kallade verkstäder. I en skivverkstad ritas och målar de bilder till romanen, skriver text till bilderna och ska sätta ihop bilder och text till en storbok.³⁷⁶ I en annan verkstad arbetar man med skapande verksamhet i andra språkliga former; eleverna bygger landskap, byar, människor, vapen och en vattenkälla. Arbetet ska avslutas med en utställning på ortens bibliotek och i en tredje verkstad gör eleverna affischer som ska sättas upp i affärer och på andra offentliga platser.

De svenskämnesrutiner som vid sidan av det tematiska verkstadsarbetet och de återkommande sagostunderna präglar arbetet i byskolan

³⁷² Mette år 1:28 *Intervju II:2*.

³⁷³ Barnskolan omfattar förskoleklass till skolår 3. Arbetet beskrivs i Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal* och i KB *Lärardagbok 3:1–11*. Där inget annat anges har alla uppgifter om Mettes verksamhetsförlagda arbete år 2 hämtats här.

³⁷⁴ Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal: 2–7* och *10–22*.

³⁷⁵ Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal: 20*.

³⁷⁶ Se not 330.

bygger på den s.k. Bornholmsmodellen³⁷⁷ och på LTG (Leimar 1974). Mette känner att hon ”är fruktansvärt dåligt insatt i de olika läs- och skrivinlärningsmetoderna” men efter ett samtal med handledaren förstår hon bättre, skriver hon: ”Uppenbart är att man i 1:an helst jobbar med LTG, då det är möjligt”.³⁷⁸ Mettes *Praktikstudiejournal* är skriven i dagboksform. Till varje dagboksavsnitt fogar hon kommentarer som hon kursiverat:

Efter samlingen togs blädderblocket fram och [läraren] läste tillsammans med barnen vad de skrivit förra gången. Barnen hade haft ordbilden *och* i läxa och nu skulle de hitta den i texten och ringa in den. Vidare pratade de om det översta ordet dvs rubriken, räknade antalet meningar och hur man skiljer ut dem (stor bokstav, punkt). [Läraren] läste de tre första orden i en mening medan barnen blundade. Detta gjorde hon för att barnen skulle lyssna och försöka höra hur många ord hon läste.

*Intressant. Allt är så grundligt men samtidigt varierat att ingen verkar tappa koncentrationen. De flesta hörde ord om än varierat antal, men ett barn räknade stavelser och ett annat bokstavslyden. Olika långt i utvecklingen?*³⁷⁹

Mette prövar senare att själv leda LTG-rutinen. Dikteringen återläses och därefter vidtar åter arbete med ordbilden *och*. Men Mette är inte nöjd med arbetet. Det ”kändes [...] lite tomt”, skriver hon. För en del barn saknar arbetet utmaningar och det finns en risk att de tröttnar. Mettes entusiasm för LTG-arbetet och andra svenskrutiner övergår i tveksamhet: ”Bokstavsschemat [som varje barn ska arbeta med] består av en rad olika enskilda övningar i att skriva bokstaven och att lyssna efter den i olika ord. Jag är splittrad till vad jag tycker om det. [...] Jag kan inte se någon funktion i det hela såsom det används här.”³⁸⁰

Metodikläraren får vid sitt besök se Mette och sjuåringarna arbeta med återläsning av en diktering och med repetition av vad en rubrik är,

³⁷⁷ För sexåringarna innebär ”svenska” enligt Bornholmsmodellen arbete med rim och ramsor inriktat på att barnen ska utveckla fonematisk medvetenhet. Företrädare för modellen hävdar ett samband mellan barns tidiga fonemmedvetenhet och deras senare läsutveckling. Liberg 1990, 1993, 2004 samt Björk & Liberg 1996 diskuterar kritiskt hur ett sådant samband kan tolkas. För en presentation av det synsätt som ligger till grund för den s.k. Bornholmsmodellen se Frost 2002:39f., Lundberg & Høien 1997 samt Svendstrup 2005.

³⁷⁸ Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal*: 2.

³⁷⁹ *Ibid.*: 3.

³⁸⁰ *Ibid.*: 7 och 11.

hur en mening ser ut osv. Mette ska också arbeta med bokstaven *p* och för att skapa ett innehåll i arbetet har hon tagit med material som eleverna ska använda för att konstruera *prins-* och *prinsesskronor*. Det efterföljande samtalet med metodikläraren hjälper Mette att sätta ord på sina funderingar:

Vad sa då [metodikläraren]? Jo, min ledarroll är klar och jag har barnen med mig. Detta ska jag tänka på i fortsättningen:

- *Problematisera mera – få barnen att upptäcka istället för att tala om för dem vad det är. Få dem att upptäcka hur man gör. [...]*
- *Tänka på hur jag jobbar – funktionellt eller formalistiskt? Var vill jag vara? Självklart i den funktionella halvan då min människosyn är holistisk.*
- *Klargör för barnen att det är viktigt att reflektera.*
- *Ta tillvara barnens impulser, utan att tappa delmålet/målet.³⁸¹*

Mette inledningsvis mycket positiva syn på arbetet i barnskolan övergår efterhand i en allt mer kritisk hållning: ”man glömde bort varför man gjorde det [man gjorde], *varför* skulle det vara på ett visst sätt, *varför* skulle det göras så här och vart det skulle leda. Jo det skulle leda till en utställning. Men *varför* gjorde vi det?” Barnen uppfattade inte målet för arbetet. Det blev helt och hållet lärarnas projekt.³⁸²

När hon inte får grepp om LTG-arbetet i barnskoleklassen bestämmer Mette sig för att i den större skrivuppgiften samma år gå vidare med frågor om barns skriftspråksutveckling och värdet av explicit undervisning om grammatiska fenomen. När hon under en längre period följer en femårig pojkes nybörjarläsning ser hon Platzacks (2003) och Söderberghs (1988) teorier bekräftade.³⁸³ Hon drar slutsatsen att elever inte behöver undervisning om grammatiska begrepp för att kunna lära sig läsa och skriva. Deras grammatiska förmåga utvecklas genom att de skriver, läser och samtalar. Däremot kan hon som lärare själv ha hjälp av grammatiska begrepp. Mette visar i texten *Karl lär sig läsa. Ett arbete med helordsmetoden* hur nybörjaren Karl själv gör grammatiska upptäckter som han spontant formulerar och gärna samtalar om.³⁸⁴ Hon menar sig också se att det är

³⁸¹ Ibid.: 17–18.

³⁸² Mette år 2:28 *Intervju II:6*; mina kursiveringar.

³⁸³ Jfr not 274.

³⁸⁴ Mette år 2:21 *Karl lär sig läsa*.

Karls erfarenheter och intressen som styr vilket innehåll han ger skriftspråksarbetet.

Svenskämnets kärna är, säger Mette i slutet av år 2, att få eleverna att ”leva med språket”. Läsning och skrivning utgör grunden. Den språkliga förmåga eleverna ska få möjlighet att utveckla är avhängig deras självförtroende och deras möjligheter att våga göra sina röster hörda. Självförtroendet bygger också på vad eleverna kan, säger Mette. Kan de läsa och skriva ökar deras möjligheter att lära. Därför får eleverna inte vara rädda för att tala, skriva eller ”gå på böcker som är svåra”. De ska känna att ”det här det klarar jag, och klarar jag det inte nu, så klarar jag det sedan”. Det är lärarens ansvar att elever blir synliga och bekräftade och får ”uttrycka sina synpunkter”. Ingen elev ska behöva vara rädd för att uttrycka sig, inte i något sammanhang, säger hon.³⁸⁵

Men Mette återkommer även år 3 till hur hon kan förhålla sig till fenomen som rättning, bokstavsarbete, ordkunskap och annan explicit grammatikundervisning. Hon refererar nu till en rad situationer under de verksamhetsförlagda studierna där handledarnas arbete präglades av vad hon karaktäriserar som formalisering: Själv har hon dock fått möjlighet att pröva ett mer funktionaliserat sätt att arbeta där elevernas förståelse stod i fokus.³⁸⁶ På min fråga vad i utbildningen som möjligen rustat Mette för gestaltningen av ett mer förståelseinriktat arbete svarar hon att L.-G. Malmgrens *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) varit ”banbrytaren”.³⁸⁷

Men det är svåra frågor, säger Mette. När hon först mötte Malmgrens begreppsapparat framstod den som svår och hennes förståelse utvecklades successivt. Det gäller till exempel begreppen formalisering och funktionalisering och de olika svenskämneskonceptionerna. Hon säger sig ha förstått begreppen ”teoretiskt” men det kommer att bli svårt att ”omsätta det och hamna i A-miljön, nu med detsamma”.³⁸⁸ Att förverkliga en A-miljö är hennes långsiktiga mål, men det ska ske successivt och till en början med något läromedel som stöd. Ett av de första stegen i

³⁸⁵ Mette år 2:28 *Intervju II*:2, 16 och 4.

³⁸⁶ Mette år 3:49 *Intervju III*:4, 14, 17–22, 27, 29–30 och 40–41.

³⁸⁷ *Ibid.*: 24.

³⁸⁸ Begreppen A-, B- och C-miljöer presenteras på s. 147.

riktning mot en sådan miljö skulle vara införandet av en ”loggbok med riktat skrivande” där hon kunde kommunicera med varje elev, ett ”fritt skrivande utifrån någon idé eller [...] ett sammanhang som är viktigt för [eleverna]” och dessutom kopplat till samtal.³⁸⁹

Mette ser också skrivande som ett sätt att bryta med det hon kallar det tysta klassrummet. I hennes framtida klassrum finns inte plats för isolerad färdighetsträning, skriver hon år 3: ”Att kunna uttrycka sig i tal och skrift lär man sig bäst genom tal och skrift. Precis som att lyssna.” Hon avvisar ”formaliserad grammatikundervisning”. Men i lärarutbildningen vill hon själv få mer ”kunskap om grammatik”, dels för att kunna försvara sin hållning till grammatikundervisning, dels för att kunna besvara elevernas frågor om språkliga fenomen och förhållanden.³⁹⁰

Inför ett lektionspass år 3 har de studerande fått i uppgift att läsa ett antal texter och urskilja och diskutera ”olika sätt att se på svenskämnet – och på skrivundervisning”.³⁹¹ Telemans bok *Lära svenska* (1991) blir Mette inte ”riktigt klok på”, skriver hon. Men hon tar fasta på hans tes ”att skolans bidrag till elevernas språkutveckling framför allt [ska ta] sin utgångspunkt i innehållet som det är meningen att eleverna ska erövra”. I L.-G. Malmgrens *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) hittar Mette exempel på ett sätt att diskutera arbete av den karaktär Teleman talar om: ”Mina funderingar kring svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne är, att man måste gå vidare. Inte stanna vid elevens tidigare erfarenheter utan locka dem in i nya tankar som leder till nya erfarenheter, som leder in på nya funderingar osv. Först då utvecklas man som människa”.³⁹² I ett sådant arbete har skönlitteratur en viktig plats och hos Molloy (1996) finner Mette det ”praktiska arbetssätt” som följer av ett teoretiskt förhållningssätt som Telemans och Malmgrens:

Att hon använder sig av skönlitteratur är för mig intressant. Genom att läsa om andras erfarenheter och tala om sina egna, krävs att man har ett språk. Att tänka och reflektera är viktigt anser M.[olloy] och att skriva är ett sätt att låta tankarna ta form. Men för att skriva måste man ha något att skriva om och det är tillsammans med skönlitteraturen och den egna erfarenheten detta sker. På så sätt sätter eleven ord på sina egna erfarenheter och erövra så-

³⁸⁹ Mette år 2:28 *Intervju II*:20–24.

³⁹⁰ Mette år 3:41 *Grammatik i grundskolan*: 2 samt år 3:31 *Eftertankar*: 9.

³⁹¹ KB *Svenska år 3:4* Planeringshäfte: 13.

³⁹² Mette år 3:39 *Olika sätta att se på svenskämnet*: 1–2.

ledes ett språk. ”Texter som de läser, skriver och talar om kommer att påverka deras eget språk. Så kan undervisningen med skönlitteratur som bas fungera både språkutvecklande och personlighetsutvecklande för eleven.”³⁹³

Skönlitteratur som gränsöverskridare

När Mette skriver om litteraturläsning och litteraturundervisning tar hon ofta direkt och indirekt upp frågan om svenskämnets gränser. Hon ser tidigt arbete med skönlitteratur som en möjlighet att ”knyta samman” ämnen som svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen och det är en tanke som hon håller fast vid genom hela utbildningen. År 1 skriver hon: ”Skönlitteratur går alldeles utmärkt att använda i andra ämnen än svenska, och som gränsöverskridare. T ex när man ska introducera ett nytt kapitel i historia, naturkunskap m fl. Jag kommer också att använda mig av den här typen av böcker för att fokusera aktuella problem och på så sätt förhoppningsvis få eleverna medvetna om dem.”³⁹⁴

I slutet av första årets svenskkurs talar Mette alltså om att hon förändrat sin syn på svensklärarskapet. Hon har fått en annan uppfattning om vad som kommer att utgöra tyngdpunkten i det. De förändringar hon lyfter fram rör även litteraturundervisning.

Litteraturläsning hör samman med andra för Mette centrala undervisningsfrågor som begreppsbildning, lärande och skrivutveckling. Hon vill gärna se och pröva tematiskt arbete inriktat mot förståelse och språkutveckling. Men ett sådant arbete är svårt att gestalta i klassrum. Det kräver, skriver hon, mycket av både lärare och elever och ett sådant arbete har hon sett mycket lite av under fältstudier och verksamhetsförlagda studier.³⁹⁵ I den mest omfattande skrivuppgiften år 3, *Teori & klassrum. Svenskämnet i grundskolan idag och imorgon*, väljer Mette därför att skriva om arbete med skönlitteratur.³⁹⁶ Hon vill ”på ett mera medvetet sätt se hur/om man använder sig av skönlitteratur, mer än som utfyllnad av arbetspass eller lektioner.” Hon inriktar sig främst på skönlitteraturens

³⁹³ Ibid.: 4–5.

³⁹⁴ Mette år 1:8 *Läsjournal*: 3 samt år 1:12 *Jag en blivande svensklärare II*.

³⁹⁵ Mette år 3:31 *Eftertankar*: 2 och t.ex. år 1:12 *Jag en blivande svensklärare II*, år 3:35 *Teori & klassrum. Svenskämnet i grundskolan idag och imorgon*: 1 samt 49 *Intervju III*: 3–4, 9, 11, 30–31 och 39–40.

³⁹⁶ KB *Svenska år 3*: Planeringshäfte: v 2, 14/1. Texten kallas fortsättningsvis *Teori & klassrum*.

möjligheter som kunskapskälla men hon berör också litteraturläsningens betydelse för elevernas språkutveckling.

I *Teori & klassrum* utgår Mette från skrivningarna i *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet 1994a) om skönlitteratur som kulturarv, som källa till kunskaper och som drivkraft i elevernas språkutveckling. Hon beskriver arbetet i fyra klasser från skolår 1 till 6 där hon som ett led i arbetet med texten gjort fältstudier. I de klasser som hon besökt betraktas skönlitteratur som lästräningmaterial, skriver hon. Eleverna var ”inriktade på att producera något som kunde visas upp och inte vana vid att inläring är en process som måste ges tid”. Mette relaterar det hon sett under fältstudierna till vad hon mött hos några av kurslitteraturens författare: ”Det som slår mig i alla fyra klasserna jag studerat, är att man i princip aldrig samtalar eller ger utrymme på annat sätt, för reflektioner i samband med det man har läst.” Mette talar om läsning som identitets- och kunskapsarbete. Båda kräver samtal, att ”hitta sin identitet innebär att man prövar och förkastar de värderingar och normer som existerar i den kultur man bär med sig”, skriver hon med en hänvisning till Molloy (1996). Det kräver också att läraren ser skönlitteraturen som en källa till kunskap och kan utnyttja den i ett problemorienterat arbete ”där eleverna tvingas ta ställning för eller emot något”. Förmågan att arbeta med skönlitteratur i klassrummet är en viktig del av hennes egen läraridentitet, skriver hon.³⁹⁷

Ett gränsöverskridande svenskämne

I *Teori & klassrum* presenterar Mette år 3 sin svenskämnesvision under rubriken ”Mitt kommande arbetssätt”. Här löper gamla och nya frågor samman liksom flera av de begrepp eller fenomen som hon arbetat med under utbildningens svenskämnesdiskussioner genom åren:

Inledningsvis skrev jag att skönlitteratur kan ses som en kunskapskälla. I det avseendet menar jag inte att man endast kan söka och hitta traditionell fakta utan den kan även ses som en källa till insikt om sig själv och andra. Vidare vill jag utgå från skönlitteraturen för att vidga begreppsuppfattningen hos eleverna samtidigt som språket utvecklas automatiskt.

Fram till nu har jag beskrivit *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* och ett ämne som gränsöverskridare till främst so-ämnena, och det är nog så jag

³⁹⁷ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 5–8 samt år 3:31 *Eftertankar*: 18.

främst vill se det. Därmed inte sagt att jag förringar de båda andra synerna på svenskämnet, *svenska som färdighetsämne* och *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* (Malmgren 1994)³⁹⁸. Att enbart se och undervisa i svenska som antingen det ena, det andra eller det tredje är mig dock främmande. Jag kan tänka mig att det finns elever som är trygga med de regelbundna fylleri-övningar som trots allt existerar, och för dem är dessa kanske en ingång till svenskämnet. Det är nu mitt läraransvar kommer in i bilden, och det gäller för mig att öppna de andra dörrarna och leda dem vidare, eftersom jag inte tror på en formaliserad undervisning. [...]

Även som litteraturhistoriskt bildningsämne finns ett berättigande, då det är en del av vårt kulturarv. Precis som musik och konst är det. Dessa tillhör vår gemensamma historia och därmed en del av våra rötter. Utan den tror jag att det finns risk för en rotlöshet vilken gör oss otrugga. Alla vill tillhöra något, även om vi lägger olika vikt vid det. Och jag anser att alla bör ha hört talas om det historiska någon gång.

Ur språkutvecklingsperspektiv tror jag också på skönlitteraturen som en av hörnelarna. Genom att läsa andras texter upptäcker man förhoppningsvis nya sätt att uttrycka sig på, sätt som ger dig fler variationer och därmed rikare språk. Den formella språkfärdigheten, dvs. stavning, interpunktion etc., korrigeras automatiskt då man konfronteras med text på ett mindre formaliserat sätt.³⁹⁹

I ett tematiskt arbete utan starka ämnesgränser kan elevernas språk- och begreppsutveckling funktionaliseras. Det viktiga är, skriver Mette, ”att jag har ett syfte och mål [exempelvis] med valet av bok, och att jag försöker vara flexibel och öppen för nya infallsvinklar. Det är ju inte alltid så att *min* väg är den bästa för att uppnå målen, elevernas perspektiv och förförståelse är mer relevanta för att ny kunskap ska kunna göras till deras.”⁴⁰⁰

Mette beskriver i *Teori & klassrum* det mesta av det hon sett och deltagit i under fältstudier och verksamhetsförlagda studier som gammalt eller traditionellt. Hon talar om sin egen vision som ”ny” och diskuterar risken att fastna i det gamla.⁴⁰¹

Under utbildningens sista verksamhetsförlagda period besöker jag Mette som då arbetar i en klass skolår 3–4.⁴⁰² Mette vill pröva en undervisning där hon

³⁹⁸ Korrekt årtal är 1996.

³⁹⁹ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 7–8.

⁴⁰⁰ Ibid.: 8–9.

⁴⁰¹ Ibid.: 1 och 9 samt 49 *Intervju III*:3–4, 9, 11, 13, 15, 30–31 och 39–40.

⁴⁰² Där inget annat anges är följande avsnitt om Mettes verksamhetsförlagda studier år 3 hämtade i KB *Lärardagbok* 5:1–53.

utgår från det lilla och nära perspektivet [...]. För att eleverna ska kunna göra nya upptäckter måste jag som lärare locka fram nyfikenheten och uppmuntra dem till att ge sig ut på okänt territorium, när de är redo för det. [...] Infällsvinklarna bör [...] vara flera [...]. Vidare vill jag guida dem till djupare kunskaper så att denna blir kvalitativ istället för kvantitativ.⁴⁰³

Ett av målen för arbetet är att pröva ”att barn lär sig läsa och skriva genom att de läser och skriver”.⁴⁰⁴ Mette har av handledaren tilldelats arbetsområdet Europa. Trots att handledaren och Mette inte alltid har en gemensam syn på klassrumsarbetet får Mette pröva det hon vill.

Undervisningen under den vecka då Mette har hela ansvaret handlar alltså om de europeiska länderna. Eleverna har valt ett land att ”forska om”. Det ska ingå i det egna arbete som eleverna i enlighet med handledarens rutiner planerar varje måndag och utvärderar varje fredag. Handledaren vill att Mette ska fokusera aspekter som ”Hur ser det ut? Klimat? Skog?”. Men Mette saknar en historisk dimension i arbetet och vill därför försöka tillföra en sådan.⁴⁰⁵

Under de fältstudier som föregår den verksamhetsförlagda perioden i klassen har Mette frågat eleverna vad de visste om Europa, vad de ville veta och hur de tänkte sig kunna få reda på det. Hon upptäckte då att eleverna inte ”visste” någonting om Europa: ”Europa var inte ett begrepp för dem”.⁴⁰⁶ Mette inledde därför arbetet med att berätta eller föreläsa och samtala.⁴⁰⁷ Under den här fasen upptäckte hon att eleverna visste mycket om Europa, men de visste inte att det var kunskaper om Europa. Dessutom visade det sig att det fanns en rad problem som engagerade barnen, till exempel vad som ”gjort oss till Europa”, varför Norge inte är medlem i EU eller varför finska, danska och franska låter som de gör.⁴⁰⁸ De frågor som barnen ställde under Mettes ”föreläsningar” besvarade hon efterhand och öppnade för samtal kring dem. Mer komplicerade frågeställningar lade hon in i den fortsatta planeringen. Hon försökte få in vad som gjort oss till Europa som en *övergripande fråga*

⁴⁰³ Mette år 3:47 *Praktiktexter*: 13.

⁴⁰⁴ *Ibid.*: 13.

⁴⁰⁵ KB *Lärardagbok* 5:23, 33 och 45.

⁴⁰⁶ Mette år 3:49 *Intervju III*:2.

⁴⁰⁷ Här hänvisar Mette till historikerna Karlegårds & Toftenows *Berätta magistern, berättta* 1996.

⁴⁰⁸ Mette år 3:49 *Intervju III*:2, 9 och 47.

i arbetet, hitta beröringspunkter och skillnader i det europeiska som kunde beröra barnen och gestalta det i en läroprocess som fick eleverna att uppleva hur man samtalar och att man kan ha olika åsikter, säger hon.

I europaarbetet säger sig Mette delvis ha lyckats förverkliga sin önskan att funktionalisera såväl litteraturläsning som annat språkligt arbete genom att hitta vägar att ”*få in svenskämnet, [...] medvetet i andra ämnen*”. Hon talar om det som ett brott med elevernas föreställningar om att det alltid finns ett rätt och ett fel, med deras självkritik och med deras ovana att i tal och skrift formulera sina egna tankar, idéer eller åsikter.⁴⁰⁹

Enligt Mette var eleverna inskolade i att få syn på ”vad de gjort – inte på vad de lärt”. I stället för att tala om ”görandet” i skolverksamheten ville hon sätta kunskapsmålen i centrum och så diskutera verksamheten som en väg att nå kunskapsmålen. Hon talar också om lärarens arbete i termer av att ”styra samspelen”, ”fånga” det eleverna tar upp och ”göra någonting av det”.⁴¹⁰

I det avslutande intervjusamtalet refererar jag till några situationer då jag vid mina klassrumsbesök hos Mette tycker mig ha sett exempel på hur hennes samtal med eleverna fått karaktären av ett resonerande förståelsearbete, där Mette just styrt samspelet i klassrummet, fångat upp elevernas föreställningar och åsikter och hittat vägar att gå vidare med dem. Vid mitt besök i 3–4:an, exempelvis, började dagens första lektion i ett mörklagt rum där Mette i skenet av ett värmeljus läste en lite ”spöklik” nordeuropeisk saga för eleverna som hon samlat i en ring på golvet. Strax före slutet bröt Mette läsningen. Eleverna skulle skriva egna slut, diskutera dem och först därefter få höra sagans slut. Eleverna småpratade med varandra och med Mette om vad man kunde skriva och ibland om hur något skulle skrivas. Några pojkar prövade viskande några alternativa formuleringar. Enligt Mette var eleverna inte vana vid denna typ av fritt fabulerande. Flera gånger hörde jag henne säga till olika elever att det var de själva som skulle bestämma vad som skulle stå i texten. Vid några tillfällen förde hon upp enskilda barns frågor i klassrumskollektivet. Exempelvis undrade en elev över huvudpersonens ålder. Av texten framgick att han var ”en ståtlig yngling”. Eleverna föreslog allt mellan 4 och 19 år. En flicka fick sista ordet när hon med stöd av texten hävdade

⁴⁰⁹ Mette år 3:49 *Intervju III*:1 och 12; min kursivering.

⁴¹⁰ KB *Lärardagbok* 3:45, 15, 23 och 18.

att huvudpersonen borde vara nästan 18 år gammal, ”om han ska gifta sig sedan”.⁴¹¹

Jag uppfattade Mettes samtal med eleverna om sagoynglingens ålder som uttryck för en medveten hållning till hur hon vill hantera innehållsliga och språkliga frågeställningar. Så var det inte, säger Mette, hon har själv inte uppfattat och värderat sådana inslag i sin undervisning. Men när frågan väckts erinrar hon sig andra situationer där eleverna fått möjlighet att röra sig mot en djupare förståelse.⁴¹²

Didaktiska frågor

När Mette diskuterar svenskämne i anslutning till verksamhetsförlagt arbete tematiseras några aspekter. Hon talar om *innehållet som kom bort, samtalet som försvann* och *alla elevers rätt att få göra sina röster hörda*. De här tre temana framstår efterhand som didaktiska frågor om svenskämnets vad, hur och vem.

Det första temat kallar jag alltså *innehållet som kom bort*. I det Mette skriver om barns skriftspråsutveckling i barnskoleklassen år 2 letar hon efter förebilder för gestaltningen av ett skriftspråksarbete som hon kan kalla holistiskt och funktionaliserat. Hon tar intryck av sina handledares förmåga att hantera skriftspråksarbetet, men det finns som vi sett inslag i det arbetet som hon gång på gång ställer sig frågande till. När lärare och elever bygger landskap och tillverkar en brunn i anslutning till arbetet med romanen *Kriget om källan*, skriver hon:

Nu kan jag tycka att detta skulle kunna vara ett ypperligt tillfälle att prata om boken och dess innehåll, men återigen finns det inte tid till detta. På något vis känns det som att själva producerandet av saker är viktigare än innehållet i temat, nämligen demokrati och alla människors lika rättigheter. Vet barnen om det? För vems skull gör de det här? Sin egen eller personalens?⁴¹³

Mette möter i barnskoleklassen ett arbete med starkt fokus på vad eleverna ska *göra* och på vad hon själv som lärare ska *göra*. Undervisningen saknar inslag där lärare och elever tillsammans söker sig mot det Mette beskriver som innehållsfrågan i arbetet, ”demokrati och alla människors

⁴¹¹ KB *Lärandagbok* 5:11f. och 1.

⁴¹² Mette år 3:49 *Interju III*: 14, 39–40.

⁴¹³ Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal*: 17 och 19.

lika rättigheter”. Inte heller diskuteras hur eleverna läser romanen och vilka frågor deras läsning genererar. Den starka tilltro till skönlitteraturens möjligheter som källa till kunskap, via upplevelser, identifikation osv. som Mette ger uttryck för genom hela utbildningen får inte näring i de verksamhetsförlagda studierna. Om den 1–3:a där hon gör fältstudier år 3 skriver hon till exempel att ”det var fråga om lästräning. [...] Varje morgon inleddes med en stunds högläsning ur någon kapitelbok. Dessa var oftast valda för att roa, inte för att ta upp något speciellt eller angeläget.”⁴¹⁴ I *Teori & klassrum* reflekterar hon kring det hon sett i en 4–6:a:

De elever som valt historiska ungdomsböcker redovisade ofta sakförhållanden istället för att gå djupare och relatera den nya kunskapen till annan mänsklig verksamhet. Kunskapen blir kvantitativ och ytlig när den istället kunde blivit kvalitativ och djup. Dvs. de läste och konstaterade att förhållandena i boken var på ett visst sätt, men de gjorde aldrig en jämförelse med t ex sina egna levnadsförhållanden. Ifrågasättandet hade i princip inget utrymme liksom samtalet med andra. Istället var eleverna inriktade på att producera något som kunde visas upp och inte vana att inläring är en process som måste ges tid.⁴¹⁵

”Inte någon gång såg jag skönlitteratur användas på något annat sätt”, skriver hon.⁴¹⁶

I sitt europearbete i 3–4:an år 3 beskriver Mette bland annat arbete med sagor. I de gemensamma diskussionerna för eleverna in olika frågeställningar som gäller såväl innehållsliga som mer språkliga problem. Att olika språk, språkbruk och språkliga sammanhang kan utgöra ett innehåll i svenskämnet diskuterar Mette när hon i en kort lektionstext skriver om sin läsning av språkvetaren Lars-Gunnar Anderssons artikel ”Attityder till språk” (1989). Hon diskuterar huruvida hon som lärare ska ”rätta” elevers sätt att tala och skriva när deras sätt att uttrycka sig inte överensstämmer med hennes egna normer. Som lärare vill hon sträva efter vad Andersson kallar *språkväxling*. Hon vill att hennes elever ska bli medvetna om att människor använder olika språkbruk i olika grupper och sammanhang och göra det möjligt för dem att utveckla sin förmåga och lust att välja språkbruk efter det sammanhang de befinner sig i. Mette talar

⁴¹⁴ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 3.

⁴¹⁵ *Ibid.*: 7.

⁴¹⁶ *Ibid.*: 5.

om Anderssons hållning som erfarenhetspedagogisk. Det handlar om de erfarenheter eleverna får möjlighet att göra i skolan: ”Språk kan ses som makt och förvärvar du ett mer officiellt språk får du mer makt! I förlängningen kanske det kan ses som en demokratisk rättighet. (och inte som ett mästrande från medelklassen).”⁴¹⁷

Det Mette skriver om skolarbetets innehåll gäller både *vad* arbetet handlar om och *varför*.⁴¹⁸ Det innehåll hon efterhand ger sitt svenskämne hämtas alltså från skilda håll. Det kan gälla språk och språkbruk, ytterst människans identitet och plats i samhället. Det kan gälla de existentiella, etiska och andra problem som väcks i den gemensamma läsningen av skönlitteratur. Det kan slutligen gälla de humanistiska, samhällseliga och naturvetenskapliga problem som kan behandlas i ett gränsöverskridande svenskämne. Ytterst handlar svenskämnets didaktiska vad och varför om alla elevers möjligheter att göra sina röster hörda i viktiga frågor. Men det är alltså ett svenskämne som Mette inte fullt ut haft möjlighet att pröva i praktiskt arbete.

I det Mette skriver om såväl arbete med skönlitteratur som annat arbete framträder också ett tema som rör kommunikations- och lärandeformer, ett didaktiskt *hur*. Jag kallar det *samtalet som aldrig blev av*. ”Man läste, så var det bra med det”, säger hon om det hon sett av skönlitteraturläsning i grundskolan: ”Kraften [i den gemensamma litteraturläsningen] som jag ser det, det är ju att de [eleverna] ska få chans att prata om saker och ting.”⁴¹⁹

Samtalets betydelse ligger i möjligheten till reflektion och därmed för lärande. ”Man lär sig genom att samtala”, skriver hon, men detta utnyttjas alltså inte i de skolor där hon arbetat eller gjort fältstudier. Begrepp förblir fakta, eftersom de tas ur sina sammanhang, och lärare utnyttjar inte elevers förmåga att reflektera och diskutera. Barnen får inte möjlighet att ”reflektera över liknande saker i sin egen verklighet”. En teoretisk grund för sitt sätt att se på samtalets betydelse säger sig Mette år 2 ha funnit i *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand* (Björk &

⁴¹⁷ Mette år 3:49 *Interju III*:26 samt år 3:40 *Vad är det fulaste jag vet när det gäller språk?*: 1–3.

⁴¹⁸ KB *Lärardagbok* 5:47.

⁴¹⁹ Mette år 2:28 *Interju II*:4 och 11.

Liberg 1996), *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe 1995/1996) och *Läsning* (Smith 1978/1986). Här fick hon ihop teori och metodik, skriver hon. År 3 beskriver hon också högstadieläraren Johan Åströms sätt att arbeta kring rasism och främlingsfientlighet som ett arbete som ”gick på djupet i eleverna”. Med hjälp av samtal och skrivande kring skönlitteratur och filmer kom ”tankar och funderingar” hos eleverna fram. Hon talar om arbete av en sådan karaktär som en väg att förverkliga läroplanens demokratimål: ”man får klarare för sig att alla inte är som jag. Att man uppfattar saker på olika sätt. Och jag tror att har man den insikten så har man större förståelse och acceptans.”⁴²⁰

Vikten av samtal, muntliga eller skriftliga, har således med elevernas lärande och identitetsarbete att göra och med deras plats i skolan och samhället. Mette pekar ut en rad konkreta vägar hon vill pröva i sitt framtida arbete. Skönlitteraturens möjligheter till identifikation kan utgöra ”ett steg i förståelsen” och om läraren kan ta till vara elevernas läserfarenheter i samtal, kan samtalen vidgas ”till att omfatta moral och etik på en annan nivå.” Men att koppla ”från fiktion till verklighet” är svårt. Mette talar om Chambers (1993/1994) boksamtal och Molloy (1996) metodiska redskap som möjliga vägar. Hon lyfter särskilt fram olika former av reflekterande skrivande. Med hänvisningar till Teleman (1991) och *Lpo 94* betonar hon också vikten av att eleverna blir medvetna om ”varför man ska göra något”, med kursplanens ord ”vikten av metakognition”. Eleverna ”inser hur lärandet går till och lär sig använda sina erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa nya kunskaper”.⁴²¹

Mettes diskussion om undervisningens kommunikations- och lärandeformer, hennes didaktiska *hur*, har starka kopplingar till svenskämnets eller skolarbetets vad och till dem det handlar om, eleverna eller den didaktiska frågan *vem*.

I sin *Praktikstudiejournal* år 2 beskriver Mette en rad situationer som hon kommenterar ur perspektivet elevers likhet och olikhet. När till exempel eleverna i barnskoleklassen slutfört arbetet kring *Kriget om källan*

⁴²⁰ Mette år 2:28 *Intervju II*:20, år 2:18 *Praktikjournal*: 17 samt år 3:49 *Intervju III*:9, 16 och 11.

⁴²¹ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 5–16.

frågar läraren vilka som kan berätta om arbetet i samband med en utställning på ortens bibliotek. Det vill många elever, men läraren berättar för Mette att hon kommer att välja ut de elever som hon ”anser vara tillräckligt duktiga och som verkligen kan”. Till detta har Mette fogat en kritisk kommentar: ”De som verkligen behöver kommer ju aldrig att få chansen med ett sådant resonemang. [...] De duktigare blir bara bättre och syns ännu tydligare.”⁴²²

I samband med läsningen av Söderberghs *Barnets tidiga språkutveckling* (1988) varnar Mette för en normativ läsning av Söderberghs framställning av barns mer och mindre kontextbundna språkbruk som kulturella och sociala fenomen. Söderbergh måste läsas kritiskt, skriver Mette, ”så att man inte faller i fällan att medelklassens barn talar ett bättre språk. Risken är ju att man som lärare nedvärderar den som inte gör det”.⁴²³ Men när Mette talar om svenskämne och elever talar hon i regel inte i termer av klass, kön och etnicitet. Hon talar om lärarens ansvar för att få in *alla* elever i samtal och skrivande och därmed i läroprocesser. ”Duger jag eller ej” är en viktig fråga för alla elever och det gäller språk, erfarenheter och kultur i vid mening. I det verksamhetsförlagda arbetet menar hon sig ha sett hur föräldrar behandlas olika beroende på vilken social bakgrund de har. Kanske är det naivt, säger hon, men hon vill att alla ska känna att de är lika mycket värda. Det gäller också barnen. ”Kommer du från en lågstatusmiljö/skola har du redan från början ett utgångsläge som är tufft, trots intelligens och intresse.” Det viktiga är inte bara alla elevers rätt att vara i skolan. Det viktiga är deras möjligheter att vara delaktiga i arbetet.⁴²⁴

På och mellan raderna i vad som kan karaktäriseras som Mettes berättelse om lärarskapets komplexitet skriver hon fram temat *alla elevers rätt att få göra sina röster hörda*, som ytterst handlar om alla elevers rätt till en likvärdig och meningsfull utbildning. Elevers olikhet är dock inte något Mette fått möjlighet att diskutera under de verksamhetsförlagda studierna. Hon uppfattar de lärare hon mött i det verksamhetsförlagda arbetet som närmast ”resignerade”. När vi i det avslutande intervjusamtalet diskuterar hennes erfarenheter säger Mette att de handledare hon mött

⁴²² Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal*: 21.

⁴²³ Mette år 1:3 *Eftertankar* 2/3.

⁴²⁴ Mette år 2:24 *Eftertankar*: 2/9.

genomgående fokuserat på de enskilda elevernas ”beteende” inte på ”de pedagogiska frågorna”: ”[En elev] *är* sådan och han *har* liksom [...] Men man gör ingenting åt det. Man gör ett konstaterande.”⁴²⁵

Att lära sig bli svensklärare

I slutet av den sista svenskkursen får de studerande frågan vad de lärt sig i kursen. I Mettes text återkommer de frågor och teman hon behandlat i tidigare texter. Vad gäller *innehållet* i svenskkurserna lyfter hon framför allt fram arbete med skönlitteratur i ett gränsöverskridande, erfarenhetspedagogiskt och språk- och begreppsutvecklande svenskämne: ”Jag har fått en något klarare bild av mig som svensklärare. Genom att få se hur man verkligen kan använda skönlitteratur i undervisningen ger massor med infallsvinklar till att jobba med svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne.”⁴²⁶

Det Mette skriver om lärarutbildningens *kommunikations- och lärandeformer* gäller framför allt samtal och skrivande. I sina texter betonar hon samtalen i alla de grupper hon deltagit i som betydelsefulla.⁴²⁷ Hennes sätt att se på studierna har förändrats, ”idag sätter jag gruppen långt fram [...] med plats för individen självklart”. Mette talar om samtal som erfarenhetsutbyte, samarbete och lärande. I utbildningen tar hon till sig vad andra säger, tänker på vad de säger och ”väger det för och emot”. Hennes toleransnivå för andras uppfattningar har höjts. Mette talar också ett flertal gånger om vikten av att alla studerande blir synliga, sedda och hörda. Både i att lyssna och i att bli lyssnad till ligger en läropotential och en kritisk potential. Den förståelse- eller läroprocess som är avsikten med en gruppdiskussion kan inte realiseras i en grupp som inte fungerar. Omvänt är det just i grupper som en sådan process som blir möjlig.⁴²⁸

”Gensvarsarbete” är en form av samtal som Mette värderar högt. Begreppet återkommer i hennes texter, ofta kopplat till andra begrepp som för henne har med lärande att göra: olikhet, nya infallsvinklar eller

⁴²⁵ Mette år 2:28 *Intervju II*:17 samt år 3:49 *Intervju III*:43; mina kursiveringar.

⁴²⁶ Mette år 3:31 *Eftertankar*: 50-51.

⁴²⁷ T.ex. Mette år 2:28 *Intervju II*:5, 8-9, 12-13 samt 21-22.

⁴²⁸ Mette år 3:49 *Intervju III*:5, år 2:28 *Intervju II*:8 och t.ex. Mette år 1:3 *Eftertankar* 4/3-20/3, år 2:23 *Hur barn lär sig sitt modersmåls grammatik och rättstanning* samt år 3:31 *Eftertankar*: 50 och 54.

kreativ kritik. Gensvarsarbetet i skrivgrupperna hör till Mettes negativa erfarenheter i de första svenskkurserna. Under det sista året däremot deltar hon i fungerande skrivgruppsarbete. Förändringen beror möjligen på att de studerande lärt sig vad som ska ”sättas i fokus och att [de] som skrivare blivit mer öppna för kritik och förslag”. Och det i sin tur beror på positiva och negativa erfarenheter från skrivgrupper i de tidigare kurserna, säger hon.⁴²⁹

Mettes farhågor inför den första svenskkursen gällde att ”analysera ihjäl” skönlitterära texter. År 3 talar hon om hur traditionell textanalys, lärarledda boksamtal, kurslitteratur och de studerandes egna romananalyser och bearbetningen av dem fungerat som vägar till hennes förståelse för skönlitteraturens möjligheter i skolarbetet.⁴³⁰ Hon lyfter också fram de studerandes analyser av elevtexter som en viktig erfarenhet. I de textutsnitt som följer utnyttjar Mette en traditionell skolgrammatisk terminologi parallellt med textanalytiska och utvecklingsfokuserade begrepp, men framför allt utvecklar hon ett lärarperspektiv:

De fyra texterna, författade av [...] Håkan, är av olika karaktär. [...] Den tredje texten är expressiv, personlig men ändå diskursiv. I slutet försöker Håkan resonera sig fram till någon anledning till varför invandrapojken betett sig som han gjort. [...] I den sista texten ska eleverna ta ställning för eller emot [förbudet att skjuta varg]. Det lyckas Håkan bra med genom att låta den fiktive (?) ordföranden i Skånska djurskyddsföreningen göra positiva uttalanden.

Håkan kan på ett mycket bra sätt skilja på olika typer av text. Han befinner sig på olika nivåer, beroende på just textens karaktär, men vandrar lätt mellan dem. [...] av det jag sett har Håkan uppnått de mål som satts för slutet av femte skolåret, med god marginal.⁴³¹

Ett samtal som däremot aldrig blivit av är det mellan utbildningens högskole- och verksamhetsförlagda delar. Många handledare är främmande för det som sker i de högskoleförlagda studierna, om de inte direkt avvisar det, säger Mette. Handledningen är fragmentariserad. Till exempel har hon inte någon gång deltagit i mer långsiktig planering där man utgått från läroplanens övergripande mål. Handledningen är också mer foku-

⁴²⁹ T.ex. Mette år 3:31 *Eftertankar*: 54–56 och 49 *Intervju III*:6.

⁴³⁰ T.ex. Mette år 3:31 *Eftertankar*: 14, 34, 38, 46 och 51.

⁴³¹ Mette år 3:34 *Elevtextanalys*: 4–6.

serad på ”hur Pelle betedde sig” än på ”de pedagogiska frågorna”. Hon efterlyser därför bättre kontakt mellan utbildningens verksamhets- och högskoleförlagda delar. Även samarbetet inom och mellan högskolans olika institutioner behöver utvecklas, till exempel mellan svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, ”kanske för att så småningom utöka det med de estetiska ämnena”.⁴³²

Inför svenskkursen år 1 önskade sig Mette ”didaktiska metoder”, ”bra förebilder” och ”konkreta exempel på hur man kan göra”. Hon ställer genom åren ibland begreppet ”teori” mot ”praktik”, ”didaktik” eller ”metodik” och hon efterlyser av och till konkreta tips.⁴³³ År 2 skriver hon exempelvis följande: ”Att få konkreta tips hur man kan arbeta är mycket välkommet. Visst är det bra att få teorier för att förstå vad och varför man gör som man gör – men jag efterlyser mer vad jag ska göra. Om ett år (drygt) står jag där, troligtvis själv i ett klassrum och då tror jag inte att jag kommer att spruta ur mig en massa idéer som dessutom ska vara funktionella.”⁴³⁴

I slutet av utbildningen beskriver Mette sin utveckling som möten med olika teorier och teoretiker. Mötena utgör stationer på hennes väg genom utbildningen. Hon behöver teorier, säger hon, framför allt när hon är osäker, ”för det är lättare att stödja sig mot att någon har sagt det när man ska argumentera för någonting”. Men teorierna måste bli hennes egna, hon måste vara övertygad, ”annars så blir det halvdant”. Hon hävdar att det är med hjälp av teorier som exempelvis Söderberghs som en (blivande) lärare kan skapa sig ”sin egen didaktik”. Ett skäl till att hon gjort teorier och begrepp som hon mött i kursen till sina egna är att hon sett dem förverkligade i de studerandes eget arbete i svenskkurserna.⁴³⁵ På min fråga om hon faktiskt hävdar att kunskap om teorier är ett viktigare inslag i lärarutbildningen än traditionella metodikkunskaper svarar Mette ja,

⁴³² Mette år 3:49 *Intervju III*:42 och 32.

⁴³³ I andra kurser i utbildningen möter de studerande begreppet didaktik som synonymt med metodik. Frågan diskuteras inte i svenskkurserna.

⁴³⁴ Mette år 3:49 *Eftertankar*: 32.

⁴³⁵ Mette år 3:49 *Intervju III*:27–28.

jag kanske inte har varit medveten om vad teorin gjort för mig eller i sambandet mellan didaktik och metodik kontra teori. [...].

För att metoden ska funka så vill jag gärna ha den här teoretiska grunden att stå på och vice versa. Har jag den så kanske jag kan plocka in en metod och pröva [...].

Jag vill nog inte ha den där tips- och idéboken längre. Jag kom på det [...] Jag säger ju precis tvärtom mot vad jag har sagt en gång innan. Och det kan ju bero på att jag har vissa teorier som jag gjort till mina.⁴³⁶

Mettes svenskämne – innehållet i fokus

Det Mette kallar *svenskämnet som gränsöverskridare* är ett mångfacetterat ämne. Det innefattar en rad aspekter som hon efterhand utvecklar i sina texter. Mette ser språket som en del av en människas identitet. En viktig aspekt rör därför elevers språkutveckling och gäller dels elevernas möjligheter att samtala, läsa och skriva, dels den explicita grammatikundervisningens plats i ett språk- och begreppsutvecklande svenskämne. Mettes från början stora intresse för grammatik omfunktioneras i mötet med teorier som Platzacks (2003) och Söderberghs (1988) år 1. I arbetet med texten *Karl lär sig läsa* upptäcker Mette femåringens starka innehållsfokusering. Det ger näring åt hennes kritik av det hon beskriver som bristen på diskussioner om innehållet i de arbeten hon följer eller deltar i under de verksamhetsförlagda studierna. Kritiken gäller frånvaron av innehållsdiskussioner i lärarnas planering och bristen på bearbetning och utveckling av det innehåll lärarna låter eleverna arbeta med, framför allt frånvaron av kunskapsutvecklande samtal.

Som en konsekvens härav konstruerar Mette sitt nya och gränsöverskridande svenskämne. I sin mest omfattande text år 3, *Teori & klassrum: svenskämnet i grundskolan idag och imorgon*, diskuterar hon ett möjligt svenskläsesinnehåll med utgångspunkt i fyra citat ur *Lpo 94*:

I LPO 94 står att:

”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (s. 7).”

[...]

Tre av läroplanens mål som eleven ska ha uppnått efter genomgången grundskola är att denne:

⁴³⁶ Ibid.: 15 och 28.

- ”behärskar det svenska språket och kan lyssna aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,
- har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv” (s.12).

Jag anser att genom att läsa skönlitteratur och att i någon form samtala, skriva eller dramatisera denna kan vara ett sätt att uppnå dessa mål.⁴³⁷

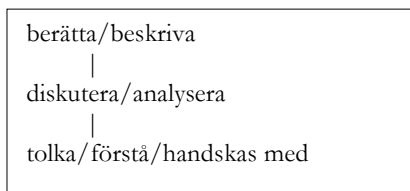
Mettes svenskämne överskrider således gränserna till andra ämnen och i arbetet med såväl naturvetenskapliga och tekniska, som samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområden har *litteraturläsning* en central plats. Hon ser litteraturläsning som upplevelse, som identitetsarbete, som källa till kunskap och som drivkraft i elevernas språkutveckling. Det är i mötet med gestaltad erfarenhet i texter av olika slag, exempelvis muntliga berättelser, skönlitteratur och film, som innehållsfrågor kan göras åtkomliga. Litteraturläsning, en berättande lärare, reflektion och samtal är centrala krafter i det kunskapsarbete Mette vill gestalta i ett gränsöverskridande svenskämne. Kungsvägen till kunskap går via *samtal*. Hon betonar att samtal handlar om normer och värderingar, om att identifiera och distansera sig, bejaka och avvisa, om att jämföra det man möter i texter med egna levnadsförhållanden och om att pröva, diskutera, analysera, tolka, ifrågasätta och ta ställning. Samtal blir för Mette en väg att komma åt, konfronteras med och utveckla ett innehåll.⁴³⁸

Mettes beskrivning av de samtal hon vill göra möjliga i sitt framtida yrke kan illustreras av modellen nedan. Den kan ses som ett begreppsligt redskap för att diskutera klassrumsarbete och de språkliga och intellektuella processer eleverna ska ha möjlighet att delta i. Samtalen rör sig idealt genom figurens olika instanser. Den ska alltså inte på något enkelt sätt läsas som att vi först berättar och beskriver, därefter diskuterar och analyserar för att slutligen tolka och förstå. Lärarens arbete diskuteras här som förmågan att få igång eleverna i arbete med hjälp av och genom

⁴³⁷ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 2.

⁴³⁸ *Ibid.*: 5–7.

olika faser:⁴³⁹



Figur 7: Förståelseinriktat arbete

Det verksamhetsförlagda arbete som Mette följt eller deltagit i har stannat i berättande och beskrivande, säger hon. Jag tolkar de didaktiska frågor hon konstruerat som redskap i hennes strävan att hitta ett sätt att arbeta som ger eleverna möjlighet att röra sig genom modellen.

Mette definierar sitt nya, gränsöverskridande svenskämne som *erfarenhetspedagogiskt*. Med hjälp av L.-G. Malmgrens ämneskonceptioner (1996) kan hon se att färdigheter och bildningsinnehåll funktionaliseras i det erfarenhetspedagogiska ämne som hon vill gestalta; hon får färdighetsämnet och bildningsämnet ”på köpet”, skriver hon.⁴⁴⁰ Elevernas formella språkfärdigheter utvecklas i samtal och arbete med texter. Mette avser då i första hand elevernas möjligheter att samtala, skriva och läsa mycket men även deras metaspråkliga förmåga och här talar hon om erfarenheter och kunnande om språkliga fenomen som en förutsättning för yttrandefrihet.⁴⁴¹ Detsamma gäller ett – demokratiskt – bildningsämnes plats i Mettes erfarenhetspedagogiska ämne. Möjligen ”tenderar [hon] till någon slags finkultur”, skriver hon, men framhåller också att hon ser språk och kultur som jämställdhetsfrågor. Kultur ska inte vara ”förbjudet området och det är kanske det som gör att jag trycker på det”, det ska inte ”vara otillgängligt för någon”. Ytterst handlar det, menar Mette, om elevernas valmöjligheter. Målet är att ”man vet om att de [olika kulturformerna, språkliga formerna och litteraturformerna] finns. Sedan gör man ett val.”⁴⁴² Hon vill att eleverna ska få erfarenheter av en mångfald kulturella texter. Det handlar om elevernas möjligheter att välja

⁴³⁹ Modellen är min egen och bygger på läsning av Kolb 1984 och Pramling 1994.

De studerande har mött den vid några tillfällen i svenskkurserna.

⁴⁴⁰ Mette år 3:35 *Teori & klassrum*: 8–9.

⁴⁴¹ Mette år 3:49 *Interju III*:15f. och 24f.

⁴⁴² *Ibid.*: 26–26.

och utan erfarenheter finns inga reella val. Men det handlar också om Mettes egna kunskaper och intressen. På områden där hon själv är kunnig och intresserad har hon större möjligheter att göra undervisningen intressant.

Mette beskriver ett svenskämne där, liksom i Telemans (1991) språk- och litteraturämne, olika kulturella, litterära och språkliga yttrandeformer utgör en del av svenskämnets innehåll, dock utan några skarpa gränsdragningar mot det vidgade innehållet i vad hon kallar ”svenska som gränsöverskridare”. Mettes svenskämne har alltså starka drag av det ämne som Telemans kritiserar som ett livskunskapsämne. I hennes gränsöverskridande ämne hämtas innehållet från det som traditionellt innefattas i skolans orienteringsämnen respektive samhälls- och naturorienterande ämnen. Ett sådant ämne kräver, menar Mette, en lärare med ett brett kunnande.

Jag uppfattar det jag karakteriserat som Mettes tre didaktiska frågor som en viktig kraft i hennes svenskämneskonstruktion. De har gjort det möjligt för henne att hålla samman svenskämnets kunskapsinnehåll, möjliga vägar för kunskapandet och såväl de enskilda elevernas som deras gemensamma behov, erfarenheter, intressen och rättigheter. Frågorna *vad*, *hur* och *vem* gäller ytterst undervisningens innehåll och det gemensamma samtalet som kunskapsväg i en demokratisk offentlighet. Det rör sig således om elevernas möjligheter att göra sina röster hörda och deras möjligheter att utveckla ny kunskap i ett gränsöverskridande svenskämne.

Hur de här två frågorna hänger samman är uppenbarligen en fråga Mette fått få möjligheter att diskutera i utbildningen. I kurslitteratur och hos inbjudna föreläsare har hon mött exempel på hur existentiella, humanistiska och samhällseliga problem blivit innehåll i arbeten där elevernas röster och konfrontationen mellan röster har varit en viktig del i de läroprocesser läraren satt i spel. De här texterna har utgjort röster som Mette gått i dialog med, analyserat och diskuterat men ingenstans i utbildningen har hon haft möjlighet att med utgångspunkt i egna undervisningshandlingar analysera och diskutera ett arbete av den karaktär hon säger sig vilja förverkliga.

8 Petra – ett preliminärt svenskämne

Petra kommer till lärarutbildningen direkt från gymnasiet. Hon har alltid tyckt om att gå i skolan och hon har alltid velat bli lärare. Hon har valt 1–7-lärarutbildningen, eftersom hon i utbildningen för yngre barn räknar med att få ”mer pedagogik”. Fördjupade ämneskunskaper räknar hon med att kunna skaffa sig senare.

Vägen till svensk lärarutbildningen

I skolan var samhällskunskap, historia, svenska och matematik Petras favoritämnen. Därför valde hon inriktningen svenska och samhällsorienterande ämnen.⁴⁴³

Mest intresserad var och är Petra av andra kulturer, ”hur folk lever”, och av krig. Intresset förstärktes när högstadieläraren och senare en gymnasielärare införde veckotest på ”vad som hade hänt under veckan”. Då började hon läsa tidningar och se nyhetsprogram på teve.⁴⁴⁴ Men framför allt har Petra läst skönlitteratur. Den läsbiografi hon skriver år 1 handlar om en ständigt läsande person och hon beskriver sin läshistoria som en historia om lust. Varifrån läsintresset kommer kan hon inte förklara. Hennes ”bästisar” var inte intresserade av böcker. Men föräldrar och skola stödde Petras läsintresse: ”Mina föräldrar har själv ingen högskoleutbildning [...]. De tycker och har alltid tyckt att skolan, är det som går före allting annat. [...] Jag tror att min pappa varit min läsförmedlare under de tidigaste åren. När han märkte att jag efterfrågade böcker, så var det han som ordnade med prenumerationer på olika bokklubbar.”⁴⁴⁵

Petras läshistoria omfattar allt från Pixi-böcker, folksagor, böcker från Walt Disneys bokklubb och Barnens bokpaket, Carolyn Keenes Kittyböcker, Astrid Lindgren, Maria Gripe, Michelle Magorian, *Kalle Anka* och flicktidningar som *Starlet* och *Frida* till Virginia Andrews och

⁴⁴³ Petra år 1:3 *Interju I*. Om inget annat anges har uppgifterna om Petras väg till utbildningen hämtats här samt från Petra år 1:11 *Min läsbiografi*.

⁴⁴⁴ Petra år 1:3 *Interju I*:5–8.

⁴⁴⁵ Petra år 1:11 *Min läsbiografi*: 1.

Danielle Steel: ”Böcker och läsning är något som alltid kommer att finnas i mitt liv [...]. Det är en del av mig att läsa. Det är då som jag kan drömma mig bort från verkligheten och känna av att vara någon annanstans än i nuet.” När utbildningen börjar läser Petra fortfarande skönlitteratur, framför allt historiska biografier och romaner ”om hur folk hade det tidigare och om olika kulturer”. Därutöver läser hon dagstidningar för att hålla sig informerad.⁴⁴⁶

Petra beskriver sina erfarenheter av svenskämnet i positiva ordalag. Om lågstadietiden berättar hon framför allt om *välskrivning*, som ”kom att bli ett av [hennes] favoritämnen”, om *rättstavning*, ”[e]tt annat favoritämne” och om att hon fick *läsa skönlitteratur*, ”det var det bästa”. Mellanstadieläraren har stor del i att Petra valde läraryrket och Petra talar om henne som en förebild. Petras mest positiva erfarenheter från mellanstudiet är *eget arbete*, där eleverna i svenska, historia och samhällskunskap fick göra egna böcker, och *grammatik*, ”det var jätteroligt”.⁴⁴⁷ Hon minns med glädje arbetsböckerna ”Äppel päppel, pirum, parum, [...] det var jätteroligt. Sätta ihop ord och sådant”. I mellanstadietiden började Petra och hennes flickkamrater dansa och sjunga. De lekte att de var ett band och fick uppträda på skolavslutningar. De fick också sätta upp pjäser.

På högstadiet hade Petra samma lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen. På svensktimmarna fick eleverna välja mellan att spela teater, arbeta med grammatik och en tredje aktivitet som Petra inte längre minns. Petra valde *grammatik*. En svensktimme i veckan skulle eleverna dock läsa *skönlitteratur* efter eget val. Genom att läsa mycket skulle eleverna utveckla sitt språk både muntligt och skriftligt, menade läraren, som också utlyste en tävling där den som lämnade in flest bokrecensioner vann: ”På högstadiet fortsatte min intensiva läsning. Varje år hade vi en tävling i klassen, om hur många böcker man kunde läsa under ett läsår. Den som läste flest böcker fick en guldmedalj. Jag vann denna guldmedalj några gånger.”⁴⁴⁸

Gymnasietiden ägnades åt *grammatik*, *litteraturläsning* och *litteraturhistoria*. Första året, ”då höll vi bara på med grammatik och satt med olika stenciler och tog ut satsdelar och sådant där”, säger hon. De sista två

⁴⁴⁶ Ibid.: 3 samt Petra år 1:3 *Intervju I:3* och 10.

⁴⁴⁷ Petra år 2:22 *Skrivbiografi*, år 1:3 *Intervju I:2* samt år 1:3 *Intervju I:2–3* och 6.

⁴⁴⁸ Petra år 1:3 *Intervju I:3* och 8 samt år 1:11 *Min läsbiografi*: 2.

åren ägnades åt litteraturläsning och litteraturhistoria. Eleverna fick välja olika böcker: ”Så skulle vi berätta om den och sedan skulle vi berätta lite om författaren och vad den stod för och analysera lite.”⁴⁴⁹

Petra säger sig tycka om att skriva, men skrivande hör inte till hennes positiva skolerfarenheter:

Det värsta som någonsin kunde hända i skolan, var när fröken sa att nu ska ni skriva fritt. Alla i min klass blev jätte glada medan jag kände hur paniken började stiga inuti mig. Än i dag kan jag känna den hemska känslan. Den har satt djupa spår i mig. [...] Idag tror jag det var min blyghet och osäkerhet som stoppade mig. [...] Att skriva berättelser är osäkert, eftersom det inte finns några givna svar [...]. Jag var väldigt rädd för att göra fel och se de röda märkena i kanten av skrivboken.⁴⁵⁰

Men när det fanns givna rubriker för vad eleverna skulle skriva då kunde Petra skriva. Hon fick bra betyg på sina uppsatser, men beskriver sig som ”en äkta läsmänniska” inte någon ”skrivmänniska”. Petra tycker dock om att skriva när hon får berätta om egna erfarenheter och alltsedan mellanstadietiden är skrivandet viktigt i hennes läroprocesser: ”Det känns som om jag lättast lär mig när jag skriver ner det jag läser med egna ord och sen läser på det”, skriver hon.⁴⁵¹

Petra beskriver sitt språk som vardagligt och sin dialekt som en lågstatusdialekt. I den text som ska behandla ”språk, identitet och liv” skriver hon om sina språkliga erfarenheter:⁴⁵²

Jag har växt upp i en förort och tillhör arbetarklassen. Alla mina kamrater var även dem arbetarklassbarn. Jag lärde mig under skoltiden ett vardagligt språk, som gjorde så att jag kunde uttrycka det jag ville ha sagt. [...] Jag tror att språket är väldigt viktigt för hur man uppfattar en person. En person som kan prata ”rätt” blir betraktad bättre och som en lärd människa. [...] I samhället fungerar det tyvärr så.⁴⁵³

Språklig identitet är en viktig del av en människas hela identitet och bestäms enligt Petra av hennes uppväxtvillkor: ”Språket är det som gör människan och skapar dess identitet, inför andra människor. Om man är

⁴⁴⁹ Petra år 1:3 *Intervju I*:3–4.

⁴⁵⁰ Petra år 2:22 *Skrivbiografi*.

⁴⁵¹ *Ibid.*

⁴⁵² KB *Svenska år 1*: Planeringshäfte: Uppgift 7.

⁴⁵³ Petra år 1:13 *Språk, identitet och liv*. 1–2.

säker på sitt språk så skapar man en säkrare identitet. Man vågar uttrycka sig och visa vem man är.”⁴⁵⁴

När vi i det första intervjusamtalet kommer in på Petras framtida yrke och hennes framtida svenskämne känns Petras egna positiva skolerfarenheter igen. Hon talar om hur roligt det ska bli att ”lära ut [...]. Grammatik, för det tycker jag är kul och läsa mycket böcker, [...] det lär man sig mycket av, både tala och skriva. Det har man ju fått höra av högstadieläraren.”⁴⁵⁵

Det viktigaste i en svensklärares arbete är att eleverna lär sig läsa och skriva, säger Petra år 1, ”det behöver man ju i samhället”, och att eleverna vågar och kan uttrycka sig muntligt. Hennes elever ska, precis som hon själv fick göra i grundskolan, få ”hålla på mycket i [arbets]böcker och leka med ord och spela teater [...] ja läsa och skriva mycket och höra på sagor”. Petra tror också att hon, i likhet med sin lärare på mellanstadiet, ska integrera svenska med andra ämnen, ”man lär sig [språket] ändå”.⁴⁵⁶

Petras förhoppningar på utbildningen handlar om att ”lära ut”. Hon vill få lära sig hur hon ”lär ut på ett bra sätt [...] så att [barnen] förstår vad man menar och att man förstår barnen”.⁴⁵⁷ Som svar på min fråga hur man lär sig bli en bra lärare, talar Petra om praktik och erfarenhet och om att få samtala med verksamma lärare om det hon erfår i deras klassrum. Därutöver kan utbildningen ge kunskaper om barn och själva det faktum att man genomgått en utbildning kan ge en viss säkerhet. Men läroprocessen fortsätter långt efter utbildningen, menar Petra.

Petras förhoppningar och farhågor inför den första svenskkursen har tydliga rötter i hennes skolerfarenheter. Hon hoppas få syssla med grammatik och litteraturhistoria. Hennes farhågor handlar om att tvingas ”skriva sagor och berättelser”.⁴⁵⁸ Frågan om grammatikundervisning återkommer genom åren men Petras dominerande svenskämesfrågor rör *läs- och skrivundervisning* och *skönlitteratur*.

⁴⁵⁴ Ibid.: 3.

⁴⁵⁵ Petra år 1:3 *Intervju I*:7–8.

⁴⁵⁶ Ibid.: 8–9.

⁴⁵⁷ Ibid.: 8.

⁴⁵⁸ Petra år 1:1 *Farhågor & förhoppningar*.

Att få eleverna till bra läsare och skrivare

Det Petra möter i svenskkursen år 1 kopplar hon framför allt till sina egna erfarenheter. Det gäller både litteraturläsning och språkutveckling. Så präglas till exempel hennes läsning av *Barnets tidiga språkutveckling* (Söderbergh 1988) av de kopplingar hon kan göra till sin egen språkutveckling. Efterhand blir hon alltmer intresserad av barns skriv- och läsutveckling mer generellt. Hennes fortsatta läsning av facklitteraturen år 2 kan beskrivas som en rörelse från ett mer personligt intresse för skriftspråksbruk till ett mer lärar- och klassrumsorienterat, en rörelse från Söderberghs *Barnets tidiga språkutveckling* (1988) över Smiths *Läsning* (1978/1986) till Björks & Libergs *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* (1996) respektive Libergs *Hur barn lär sig läsa och skriva* (1993):⁴⁵⁹

Innan jag började här på högskolan, så trodde jag att man lärde sig grammatiken och rättstavningen på att göra olika övningar och att läraren stod där framme och tjtade och upprepade en massa ord och ramsor. Allt detta skulle man så klart lära in hemma. Nästa dag skulle läraren förhöra en och rätta med sin röd penna. Det är så här min undervisning gick till och så lärde jag mig, tror jag.

Idag har jag fått mer kött på benen genom olika litteratur. Jag har blivit mer och mer skeptiskt till det här med att ”slå in grammatiken i huvudet”. [...] Grammatiken och rättstavningen växer sig fram självmant om barnen får använda sig av meningsfull läsning och om de får lov att göra fel. Läraren ska inte rätta barnet hela tiden, för då försämras barnets självförtroende och det kommer kanske aldrig mer våga skriva, för att han/hon är rädd för att göra fel.⁴⁶⁰

Vad läraren ska göra eller vad eleverna ska förstå

Elevers läs- och skrivutveckling och villkoren för en skriftspråksutvecklande undervisning är de frågor som dominerar i Petras texter år 2 och de har starka kopplingar till de erfarenheter hon gör i de verksamhetsförlagda studierna. Hennes praktikarbetslag arbetar i en F–2:a. De mål Petra formulerar för vad hon vill få ut av de sex veckorna i klassen gäller dels elevernas läs-, skriv- och matematikutveckling och ”tips om hur man kan arbeta med det”, dels inblickar i samspelet mellan lärarna i arbetsla-

⁴⁵⁹ Petra år 1:13 *Språk, identitet och liv*. 1, år 2:21 *Praktikjournal* och *Praktikjournal Reflektioner*, år 2:24 ”Knäcka koden” samt år 2:25 *Hur lär sig en människa sitt modersmålsgrammatik?* och *Vad är grammatik? Vad är en teori?*

⁴⁶⁰ Petra år 2:25 *Hur lär sig en människa sitt modersmåls grammatik?*

get och ”insikt i hur lärarlaget planerar och arbetar under exempelvis en termin”. Hon vill också få möjlighet att själv utvecklas som lärare.⁴⁶¹

Lärarna i barnskoleklassen arbetar med att utveckla en undervisning där elevernas begreppsbildning och problemlösning är det centrala och där det som sker i klassrummet kopplas till elevernas liv och erfarenheter utanför klassrummet.⁴⁶² I flera texter beskriver Petra hur lärarna, och hon själv, försöker förankra de problem de arbetar med i barnens vardag:

För att eleverna ska se att bokstäver, ord, siffror och symboler finns ute i samhället, så brukar pedagogerna gå till ett köpcentrum som ligger nära skolan. [...] Under praktiken gick jag runt med sex stycken 6-åringar. [...] Barnen fick berätta vilka bokstäver som stod på skyltarna (gärna läsa om de kunde) och jag ljudade sedan ihop dessa till ord. [...] Vi pratade om orden; vad är det för någonting? [...] Brukar ni använda det? osv. Vi pratade om symboler, vilka affärer som fanns och vad man gjorde i dessa [...]. När vi kom tillbaka, fick barnen skriva och rita i sin projektbok om vad de varit med om och vad de hade lärt sig för någonting nytt.⁴⁶³

Petra och hennes praktikkamrat får under en vecka ansvara för ett arbete kring vattnets betydelse i människors vardag. Petra och handledaren utbyter under arbetets gång tankar om undervisningen i den praktikjournal som Petra kallar *Praktikjournal Reflektioner*. Medan Petra och barnen arbetar så observerar, antecknar och kommenterar handledaren. Petra i sin tur svarar på handledarens kommentarer. Om Petras fokus ligger på vad lärarna i barnskoleklassen *gör* ligger fokus i handledarens diskussioner med Petra på vad eleverna *förstår*. Efter ett arbetspass där både Petra och barnen tappade bort målet för arbetet beskriver Petra först vad som hände och sedan hur hon tänker sig nästa arbetspass:

Jag var själv förvirrad över vilket jag skulle ta med. Jag tog alltihopa eftersom jag inte visste riktigt vilket mål jag hade. Var det barnens uppfattning om vattnets användning, deras förförståelse om kretsloppet eller var det vattnets väg till kranen? [...]

⁴⁶¹ Petra år 2:21 *Praktikjournal Reflektioner*: 42. Petra har två praktikjournaler. I *Praktikjournal* beskriver och reflekterar hon kring undervisningen under hela den verksamhetsförlagda tiden. I *Praktikjournal Reflektioner* utbyter hon själv och handledaren tankar om undervisningen under den vecka då Petra själv har hela ansvaret.

⁴⁶² Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 26 f. och *Praktikjournal Reflektioner*: 8–35.

⁴⁶³ Petra år 2:24 *Knäcka koden*: 6.

[I morgon vill jag] visa att vi använder vatten ofta (dagligen). Att vi inte klarar oss utan det och att vi måste vara rädda om det vatten som vi har, eftersom vi inte får någonting nytt.

Mål: Barnen ska se att vattnet används dagligen och att den har stor betydelse för människan. Göra vattnet synligt i deras vardag.⁴⁶⁴

Petra skriver om vad hon gör och gör fel. Handledaren bejakar Petras reflektioner. Hennes fortsatta kommentarer rör framför allt Petras sätt att hantera innehållet i barngruppens och enskilda barns arbete och förståelse: ”Mycket bra reflektioner. Du synliggör och lyfter fram det som hänt. Först då kan man bearbeta vad som hänt och göra ngt. åt det hela. [...] Låt barnen upptäcka och med ord uttrycka.” Handledarens avslutande kommentar rör Petras sista lektion: ”Fundera på frågor du kan ställa på fredag som utvärderar din lektion idag. *Vad har de förstått? Vilken ny kunskap?*”⁴⁶⁵

Vid basgruppsredovisningen år 2 poängterar Petra att det är barns eget aktiva arbete med språk och texter som gör det möjligt för dem att lära sig läsa och skriva. Lärarens uppgift är att skapa situationer där eleverna får möta och producera texter som engagerar dem. Hon håller fast vid sin uppfattning att svenskämnetns kärna är ”att få eleverna till bra läsare och skrivare”.⁴⁶⁶

Iakttagelser och reflektioner kring såväl enskilda elevers läsning och skrivning som lärarnas gestaltning av skriftspråksanvändningen i barnskoleklassen har en framträdande plats i det Petra skriver i anslutning till det verksamhetsförlagda arbetet. I sin praktikjournal sammanfattar hon sina intryck av svenskundervisningen i barnskoleklassen. Bildarbete, muntligt berättande i mindre grupper och diskussioner kring olika ämnen osv. utgår från elevernas vardagliga erfarenheter och bygger på deras nyfikenhet på skrift. Det finns gott om skönlitteratur och faktaböcker i barnskolans rum. Alla meddelanden till föräldrarna skrivs av barnen själva. Dramatiseringar och filmer av olika slag används mycket och de ”följs av diskussioner”, skriver Petra. Man arbetar också regelbundet kring olika teman.⁴⁶⁷

⁴⁶⁴ Petra år 2:21 *Praktikjournal Reflektioner*. 18–21.

⁴⁶⁵ Ibid.: 21–23, 29 och 32; min kursivering.

⁴⁶⁶ Petra år 2:30 *Intervju II*:15.

⁴⁶⁷ Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 29–30.

I sin text *"Knäcka koden"* – *Hur lär sig barn läsa? – En studie i läs- och skrivinlärning i teori och praktik*, den mest omfattande skrivuppgiften är 2, utgår Petra från arbetet i barnskoleklassen.⁴⁶⁸ Hon presenterar först vad hon kallar en helhetssyn "på undervisningen och barnen" och går sedan in på den dagliga gestaltningen av undervisningen. Hon gör en rad iakttagelser och analyser av det hon sett och hört:

All den undervisning som bedrivs i barngruppen stämmer bra överens med vad som står i Vågar in i skriftspråket, Björk och Liberg. Hela arbetsgången [...] och den positiva klassrumsmiljön känns igen. [...]

"Det är viktigt att barn får betrakta sig som läsare, även om de ännu inte kan läsa. I läsundervisningen måste man rikta hela uppmärksamheten mot språkets innehåll. [...] Det viktigaste är inte att avläsa varje ord rätt. Det viktigaste är att finna betydelse i texten." [...]

Det ovanstående har jag citerat från Ulla Wagner och jag tycker det passar bra in på [barnskoleklassens] undervisning. [...] Vid samlingsringen inne i klassrummet finns en whiteboard, på den sitter inplastade lappar med barnens namn och lärarnas namn. [...] Ibland ställer sig barnen, när de har en ledig stund, vid whiteboarden och tränar att skriva av namnen. Jag har lyssnat på många intressanta samtal som har förts mellan barnen, när de står och skriver. De finner strukturer och drar egna slutsatser. "Det kan inte vara Halihas namn, eftersom den tredje bokstaven inte ser ut så. Det måste vara Harhijas namn i stället. De två först bokstäverna ser likadana ut i båda namnen, men den tredje bokstaven ser inte likadan ut." [...]

Ragnhild Söderberghs forskning visar att barn lär sig läsa med hjälp av ord som fascinerar dem. Det kan röra sig om namn, leksaker, djur m m. [...] När barnen ser mönster i språket förstår de att samma bokstäver och delar av ord låter likadant. Barnen lär sig att generalisera kunskapen och kan börja läsa ut ord genom att, som Söderbergh kallar det, ljuda "spontan". [...] De kan förstå sambandet bokstavstecken – ljud, eftersom de förstår det kan de också sammansljuda bokstäverna i okända ord. Libergs säger också att man lär sig läsa genom att läsa.⁴⁶⁹

Petra beskriver barnskolans undervisning som "funktionaliserande och problematiserande". Med en hänvisning till Høien & Lundberg (1988/1990) betonar hon att hon inte tror att det finns en enda metod. "I litteraturen och på föreläsningar har jag mött många olika metoder om hur läsinlärningen ska gå till. Ska man använda sig utav ljudmetoden eller ordbildsmetoden? [...] Det viktigaste vid läsinlärning är att barnet vet

⁴⁶⁸ KB *Svenska år 2: Planeringshäfte del G: Uppgift 15:IV*. Texten kallas fortsättningsvis *"Knäcka koden"*.

⁴⁶⁹ Petra år 2:24 *"Knäcka koden"*: 4–5.

varför de ska lära sig det och att det känns meningsfullt för dem”, skriver hon.⁴⁷⁰ Hon exemplifierar betydelsen av att lärare har tillgång till olika metoder med berättelsen om en pojke i barnskoleklassen som ”knäckt koden”, som kan ”rätt så många bokstäver” men som inte kommit igång med läsningen:

[Sjuårige Sean] är väldigt osäker och behöver mer struktur [...]. Bokstavs-träning sattes in. Han fick en Träna mera bok, som är uppbyggd på ljudmetoden. Den boken tyckte han var jätterolig. [...] Det behövdes inte så mycket för att få igång den här pojken läsning. Det som jag ville ha sagt med Seans historia är att en metod inte kan få alla barn att börja läsa, även om det finns ett positivt klassrumsklimat. Man måste se till individernas och deras behov.⁴⁷¹

Läs- och skrivundervisning är alltså inte en fråga om *en* metod. Men Petra har svårt att för sig själv klargöra vad det egentligen är läraren kan – eller ska – göra. Det krävs, skriver Petra, ”oerhört mycket av pedagogerna för att bygga upp ett klassrumsklimat, där en omedveten läroprocess, i detta fall läsprocess, hela tiden är igång”. Ett sådant arbete har hon dock mött i barnskoleklassen och hon vill gärna bli ”lärare i en klass som arbetar på det här viset”.⁴⁷²

Splittrade meningar – om grammatikundervisning

Men Petra uttrycker också en osäkerhet inför det hon varit med om i barnskoleklassen, ”ibland kunde jag tycka att det blev för fritt, att det inte blev någonting gjort [...] eller att [eleverna] inte kom framåt.⁴⁷³ Och, skriver hon, i ”barnskolan så är det inte så mycket kunskapsbaserad svenskundervisning. Utan är grundläggande färdigheter som ska tränas in.”⁴⁷⁴

I barnskoleklassen har Petra å ena sidan mött ett arbete där, som hon beskriver det, språkliga färdigheter funktionaliseras i problemlösande och tematiskt arbete där innehållet hämtas framför allt från matematik och orienteringsämnena. Hon beskriver det som ett arbete där barnens

⁴⁷⁰ Ibid.: 3.

⁴⁷¹ Ibid.: 8.

⁴⁷² Ibid.: 7 och 9.

⁴⁷³ Petra år 2:30 *Intervju II:3*.

⁴⁷⁴ Petra år 2:21 *Praktikjournal: 32*.

nyfikenhet, erfarenheter och förståelse står i fokus men hon får inte ihop det hon är med om. Hon brottas med sina föreställningar om grammatikundervisning:

Grammatikundervisning förekommer inte. [...] Pedagogerna går bara in och rättar när det är tid för det. [...] [När barnen befinner sig i skolår 1 och 2] så rättar dem det som är viktigt för tillfället. Om de håller på med stor bokstav och punkt så går de in och rättar det och inget annat. Detta är väldigt individuellt. Om skrivaren är stark så kan man rätta mer, men om det är en svag skrivare ska man passa sig väldigt noga för att gå in och rätta, för det kan hämma skrivandet. Om vissa behöver bokstavsträning, så får dem det. Jag tycker att det är bra när man är flexibel och anpassar sig efter varje barns behov och intresse.⁴⁷⁵

Efter svenskkursen och det verksamhetsförlagda arbetet år 2 önskar Petra att hon år 3 ska få mer kött på benen vad gäller explicit grammatikundervisning. Det hör också till innehållet år 3. Efter en diskussion om olika hållningar till undervisning i grammatik i Telemans *Lära svenska* (1991) och Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) skriver Petra att hon inte ska arbeta med grammatik så som man gjorde under hennes egen skoltid. Forskning ”visar att grammatiken är färdig när vi börjar skolan, så varför traggla den”. Men hon har ”splittrade meningar” i frågan. Människor tänker inte medvetet i grammatiska termer när de talar och skriver, men Petra hävdar, med en hänvisning till Molloy (1996), att elever behöver explicit undervisning om grammatik ”för att få struktur på något sätt, för att hänga upp sin kunskap på någonting”.⁴⁷⁶

I synen på det egna skrivandet är Petra dock mindre splittrad. Under sin egen skoltid fick hon mycket klagomål på det hon skrev. Att hennes skrivande i utbildningen utvecklats tillskriver hon frånvaron av rättelser och kritik och framför allt möjligheten att själv vara språkligt aktiv. Hon talar om vikten av att bli positivt bemött för att man ska ”våga skriva”. Samma villkor gäller för muntligt språkbruk, säger hon. Petra har emellertid svårt att riktigt göra klart för sig vad kunskap om hur barn – och vuxna – erövrar sitt modersmåls grammatiska strukturer kan betyda

⁴⁷⁵ Ibid.: 30–31.

⁴⁷⁶ Petra år 3:31 *Eftertankar*: 9, år 3:49 *Interju III*:2. Se Molloy 1996:120.

för hennes framtida klassrumsarbete. Hon kan ”inte få upp en bild i [s]itt huvud för hur det skulle kunna se ut”.⁴⁷⁷

Skönlitteratur – viktiga frågor riskerar att försvinna

I sina eftertankar under den första svenskkursen skriver Petra om sin egen läsning av skönlitteratur som lust och nytta: ”Det ska vara realistiska böcker som tar upp vardagliga problem”. Det handlar inte bara om läsning som identifikation och ett sätt att drömma sig bort. Det handlar också om att lära sig hantera tillvarons problem med hjälp av böckernas budskap. Nya läserfarenheter gör att Petra reviderar tidigare uppfattningar om olika genrer och olika sätt att läsa. Efter ett lektionspass där de studerande analyserat en folksaga med hjälp av olika teoretiska infallsvinklar skriver hon till exempel: ”Att man kan få ut så mycket av sagor! När jag läst sagor innan, har jag inte tänkt på alla dessa tolkningar som man kan göra. Det var intressant att vi har fått gå på djupet med detta, genom att vi själva fick göra analyser.”⁴⁷⁸

Efter en föreläsning om traditionell litteraturvetenskaplig romananalys skriver Petra om sitt eget sätt att läsa:

När jag läser är jag så fast i handlingen att jag inte reflekterar över hur boken är uppbyggd eller något annat.

Bearbeta böckerna efteråt har jag aldrig tyckt om [...]. Nu har jag bestämt mig för att efter varje lästa bok ska jag ta mig en funderare över boken med [föreläsarens analyskategorier] som grund.

Det får mig nog att se böckerna på ett annat sätt. (ett djupare och mer analytiskt sätt).⁴⁷⁹

Efterhand får skönlitteraturens roll i Petras framtida klassrum allt större utrymme. Hon skriver framför allt om vad hon kan *göra* i skolan med all den litteratur hon läser i utbildningen. Bilderböcker och dikter har hon till exempel inte mött under sin egen skoltid och hon vill ”få reda på mer hur man kan använda [exempelvis] dikter i skolundervisningen”.⁴⁸⁰

I sin personliga läsjournal spinner Petra vidare på tanken att skönlitteraturens kunskapsvärde inte bara ligger i det den kan berätta om män-

⁴⁷⁷ Petra år 3:49 *Intervju III*:24 samt år 3:31 *Eftertankar*. 27.

⁴⁷⁸ Petra år 1:11 *Min läsbiografi* samt år 1:4 *Eftertankar* 23/2.

⁴⁷⁹ KB *Svenska år 3*: lp 17 samt Petra år 3:31 *Eftertankar*. 15.

⁴⁸⁰ Petra år 1:4 *Eftertankar* 2/3.

niskors liv och erfarenheter utan också i de budskap den kan gestalta. Som blivande lärare ser hon en fostranspotential i skönlitteraturen men hon lyfter också fram möjligheten av mer existentiella möten i texter som *Bröderna Lejonhjärta* (Lindgren 1973). Parallellt med nya infallsvinklar håller Petra fast vad jag vill beskriva som grundpelarna i hennes hållning till litteraturläsning, lusten och nyttan, och hennes argument för skönlitteratur i skolan handlar i hög grad om vad eleverna kan lära av en viss bok. Stöd för sina argument hämtar hon i sina personliga läserfarenheter. När hon gick på mellanstadiet läste hon Katarina Taikons böcker om Katitzi. De har hjälpt henne att förstå

att det finns andra människor som lever på annat sätt än vad vi gör. [...]

Boken kan användas i syfte att lära sig mer om andra folkslag och deras levnadssätt. Det är även en bra bok att läsa när man till exempel läser om andra världskriget. Om man vill veta mer om hur en människa känner sig efter ett koncentrationslägers och hur ett folkslag känner sig som förföljda och mindre värda. Det finns faktiskt många skönlitterära böcker som man kan använda sig av i undervisningen när man läser historia. Dessa skildrar upplevelser som kan ha förekommit i historiska händelser. Barnen får genom att läsa dessa böcker en icke medveten kunskap som de kan koppla samman med den historia de läser.⁴⁸¹

Under år 2 möter Petra mycket litet skönlitteratur i det verksamhetsförlagda arbetet. Inför den avslutande svenskkursen år 3 säger hon sig därför önska att skönlitteraturläsning och arbete med skönlitteratur, vid sidan av grammatikstudier, ska utgöra en viktig del i kursen. Hon tänker sig att det ska vara ett centralt inslag i hennes framtida arbete som svensklärare. Hennes avslutande stora text år 3 får rubriken *Skönlitteratur i skolan*. Arbetet med texten ska hjälpa henne att sätta ord på sina tankar om undervisning och hon tänker sig att den ska vara till glädje för henne i hennes kommande arbete:

Under svenskkursens gång har vi mötts ut av många sorters syn på svenskämnet. Litteraturpedagogiken var det som fångade mitt intresse och förbryllade mig mest; Hur ska jag kunna använda mig av detta som jag vet så lite om och inte har mött ute i skolorna, varken under min egen skoltid eller under mina fältstudiedagar? [...] Skönlitteratur har, under kursens gång, visat sig vara ett bra hjälpmedel eller om man vill kalla det ett bra läromedel, som integrerar många av svenskämnets delmoment, läsa, skriva, tala och

⁴⁸¹ Petra år 1:9 *Läsjournal*: 5–6.

grammatik men även möjlighet till att integrera med andra ämnen som till exempel: historia, religion, musik, bild och drama. I min förra uppsats skrev jag om hur barn lär sig läsa och skriva med hjälp ut av att ideligen mötas ut av skriftspråket. Den var inriktad till att hjälpa mig som ny utkommen lärare i de lägre stadierna. Den här uppsatsen kan ses som en fortsättning på den förra och ska i mitt framtida yrke hjälpa mig att föra in skönlitteraturen i undervisningen på de högre stadierna.⁴⁸²

Som en del av arbetet med *Skönlitteratur i skolan* gör Petra fältstudier i fyra klasser i årskurs fyra, sex, sju och nio. Inte i någon av klasserna samtalas man om det eleverna läser, skriver Petra. I en mellanstadieklass får eleverna öva högläsning genom turvis läsning ur en gemensam bok, men *läsningen "avbryts aldrig för samtal"*, utan pågår tills hela boken är läst. I beskrivningen av högstadieklasserna framträder likartade bilder. Undervisningen är "traditionell med läroböcker, arbetsböcker, uppsatsskrivning och prov".⁴⁸³

Undervisningen i samtliga de fyra klassrum Petra studerat –liksom merparten av den undervisning hon sett under de verksamhetsförlagda studierna – sammanfattas med begreppen färdighetsträning och korvstoppning: "Verkligheten ser absolut inte ut som den som beskrivs i teorin. Färdighetsträning och 'korvstoppningsundervisning' är det som man möts ut av i verkligheten medan teorin beskriver en processinriktad och funktionaliserad undervisning." De bilder hon målar upp av de fyra klassrum hon besökt illustrerar alla hennes beskrivning av undervisningen som starkt formaliserad.⁴⁸⁴

Årskurs 4 [...] Eleverna arbetar enskilt efter planeringsscheman som de själva gör för varje vecka och godkänns ut av fröken. Planeringsschemat är uppbyggd på kortsystem. Svenskämnet har ett visst antal lådor som innehåller kort med uppgifter. En låda heter rättstavning, en annan heter prata på mera, en tredje heter ordspråk 1, 2, 3 osv. [...] Kortet med uppgifterna är numrerade så att eleverna vet vilket kort de ska ta i tur. Kortets uppgift ska vara anpassat till elevens individuella kunskapsnivå. Under dagarna arbetar eleverna enskilt med de olika ämnens kort, efter sitt planeringsschema.⁴⁸⁵

⁴⁸² Petra år 3:35 *Skönlitteratur i skolan*: 1–2.

⁴⁸³ Ibid.: 5.

⁴⁸⁴ Ibid.: 3 och 15.

⁴⁸⁵ Ibid.: 3.

Den kritiska genomgången av klassrumsstudierna avslutas med två frågor: ”Var finns klassrummets läsklimat? Hur ska jag arbeta för att skapa detta klimat?”⁴⁸⁶ För att få svar på sina frågor använder Petra sig huvudsakligen av *Reflekterande läsning och skrivning* (Molloy 1996) och *Tematisk undervisning* (Nilsson J. 1997). Dels diskuterar hon det hon sett i de fyra klassrummen med hjälp av Molloy och Nilsson, dels bygger hon med deras hjälp en motbild, en vision av ett annat svenskämne:

De klassrum som jag har besökt ser skönlitteraturen som en svenskbit för sig som är väldigt tidskrävande. Böckerna ses som en textmassa som tränar eleverna i att läsa bokstäver och inte som ett innehåll där eleverna kan få kunskap. Många av lärarna tror att eleverna själv klarar av att skapa sig en läsoplevelse när de läser en bok, men det finns många elever som inte tänker när de läser.⁴⁸⁷

Petra hänvisar till J. Nilsson (1997) som talar om oreflekterad litteraturläsning som tidsutfyllnad och lästräning inriktad på ”form, kvantitet och tävlan”. Från Nilsson hämtar Petra också begreppen ”läsning som färdighet” och ”läsning som en läsfrämjande aktivitet” för att beskriva de klassrum hon studerat. Själv vill hon arbeta så att böckernas innehåll, elevernas funderingar och åsiktsutbyte blir det centrala och med ett citat från Molloy (1996:131–132) tar Petra avstånd från det utbredda recensionsskrivande hon sett under sina klassrumsbesök: ”Största nackdelen med recensionsskrivande är kanske inte att boken kan betraktas som ’färdig’ och läggas undan, utan att *viktiga frågor eller teman som funnits i texten riskerar att försvinna*.”⁴⁸⁸

Petra vill ”skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet”. Det finns inte *en* enkel väg att förverkliga det. Det handlar om undervisningskontexten och om elevernas erfarenheter, behov och intressen, skriver hon med hänvisning till Nilsson. Däremot kan läraren alltid ha glädje av en uppsättning metodiska redskap av det slag Molloy lyfter fram, menar Petra, till exempel loggbok, fem minuters riktad skrivning, närläsning, stafettläsning, dramatiseringar och bilder till starka scener: ”Vad som

⁴⁸⁶ Ibid.: 6.

⁴⁸⁷ Ibid.: 7.

⁴⁸⁸ Ibid.: 7–8; min kursivering.

förenar dessa redskap är att de lockar fram elevernas eget språk, när det används i samspel med andra för att förstå det egna tänkandet”.⁴⁸⁹

Som ett alternativ till färdighetsträning, rättning och tyst arbete lyfter Petra även fram en typ av samtal som hon mött hos Molloy: ”Genom att samla klassen i mindre grupper och lyssna till elevernas texter [skrivna i anslutning till skönlitteraturläsning] kan läraren höra vilka existentiella och moraliska frågor som eleverna uppmärksammat i boken och vill diskutera i större grupp.”⁴⁹⁰

I ett längre avsnitt av texten *Skönlitteratur i skolan* diskuterar Petra hur ett arbete i svenska kan utgå från skönlitteratur som sätts in i ett större tematiskt sammanhang kring sådant som ”engagerar och intresserar” eleverna. Skrivande och samtal utgör viktiga delar i arbetet och genom

samtal i grupp delger eleverna varandra sina åsikter. Nya funderingar och ny kunskap föds ofta hos eleverna under dessa samtal. [...] Genom att använda sig av skrivning kommer allas åsikter och erfarenheter ner på papper. Alla blir hörda och sedda av läraren och av varandra. Pappret kan hjälpa de osäkra eleverna som har svårt med att framföra sina åsikter i storgrupp.⁴⁹¹

Petra menar att det finns ett starkt stöd i kursplanen i svenska i *Lpo 94* för det svenskämne hon skisserat, en svenskämnesvision som alltså framför allt bygger på det hon mött i kurslitteraturen. Dock kräver ett sådant svenskämne mycket av läraren och som nyutexaminerad vill Petra få tid att växa in sin roll som lärare. Hon har ”förstått att det kräver mycket planering och arbete för att få detta arbetssätt att fungera i klassrummet”:

För att eleverna ska få ut någonting av det arbetssättet så tror jag att läraren måste vara klar över hur strukturen av arbetet ska se ut och varför man ska arbeta så och det kräver en säkerhet i klassrummet som jag inte har när jag är nyutexaminerad. Jag vill att eleverna ska tycka det är roligt att läsa och att de både får en upplevelse och kunskap när de läser en bok. Genom detta arbete har jag fått en inblick i hur en undervisning som utgår utifrån skönlitteratur kan se ut och varför forskarna anser att detta arbetssätt är bra. Nu tar jag med mig arbetet ut i verkligheten och ser om jag kan förverkliga detta i mitt klassrum.⁴⁹²

⁴⁸⁹ Ibid.: 10–11.

⁴⁹⁰ Ibid.: 9.

⁴⁹¹ Ibid.: 11.

⁴⁹² Ibid.: 14.

Petra tror att hon ”etappvis kommer att föra in skönlitteraturen och några av de metodiska redskap som Molloy beskrivit. Om sex år bedriver [hon] kanske ett sådant klassrumsarbete som Molloy gör”.⁴⁹³

Under utbildningens sista verksamhetsförlagda period, när hon har samtliga svenskkurser bakom sig, arbetar Petra i en klass med 24 barn i en 4–6:a. Inredningen i klassrummet präglas av en myckenhet material för färdighetsträning.⁴⁹⁴ Petra och hennes praktikkamrat beskriver handledarens undervisning som starkt formaliserad och lärarstyrd. Eleverna arbetar enligt de studerande mestadels med stenciler och instuderingsfrågor.⁴⁹⁵ Med de nationella kvalitetsgranskningarnas terminologi beskriver Petra det hela som en C-miljö (Skolverket 1998).⁴⁹⁶

För de tre veckor då Petra och hennes praktikkamrat själva ska ansvara för all undervisning har de av handledaren tilldelats ämnet historia och området ”Vasatiden”. De planerar utan handledarens hjälp och de vill pröva en tematiskt organiserad uppläggning av arbetet, ”tematiskt arbete är att man tar in allt [...]. Man skriver och man läser texter och kombinerar det med den kunskapen de ska lära sig [...] om ämnet då. Och sedan att de [eleverna] försöker, ja uppleva [...] med alla sinnen.”⁴⁹⁷

Arbetet beskrivs i en rapport som får rubriken *Vasatiden*. Syftet är att ”ge eleverna en övergripande bild av Vasatiden” och ”livet på 1500-talet så nära barnen som möjligt”. Eleverna ska sätta sig in i hur det kunde vara för en soldat i krig, hur det var att leva på en gård och ”hur det var att leva i de olika stånden”. Petra och praktikkamraten arbetar oftast i nittiominuterspass. De inleder med en halvtimmeslång ”berättarstund” då de berättar, läser högt, dramatiserar eller använder bilder. Därefter arbetar eleverna enskilt eller i grupper och passet avslutas med en lärarledd uppsamling. Parallellt med det här arbetet läser eleverna olika skönlitterära böcker med anknytning till ämnet. Läsningen redovisas med bokprotokoll och boksamtal i mindre grupper.⁴⁹⁸

⁴⁹³ Ibid.

⁴⁹⁴ KB *Lärardagbok* 5:117–123.

⁴⁹⁵ Petra år 3:45 *Vasatiden*: 4; partext författad av Petra och hennes praktikkamrat.

⁴⁹⁶ Petra år 3:49 *Intervju III*:7.

⁴⁹⁷ Ibid.: 6.

⁴⁹⁸ Ibid.: 7, KB *Lärardagbok* 5:125 samt Petra år 3:45 *Vasatiden*: 1–3.

När Petra och praktikkamraten senare analyserar arbetet i 4–6:an pekar de framför allt på vad eleverna fått *göra* och på elevernas *upplevelser*.

Uppsamlingen visade att eleverna tagit till sig mycket av det vi arbetade med och kunde fritt berätta och redogöra om Vasatiden. Utvärderingen visade att de tyckte det var roligt, eftersom vi hade arbetat på ett varierande sätt. Eleverna hade gärna velat dramatisera och titta mer på film. [...]

Vi är mycket nöjda med vårt tema [...]. Det som vi är mest nöjda med är att vi arbetade på ett varierande sätt och att eleverna tyckte det var roligt.⁴⁹⁹

Petra säger sig aldrig ha sett något arbete av det slag hon och praktikkamraten nu genomfört. De ville bryta den färdighetsträning som dominerade i handledarens klassrum, skapa rutiner för att börja och sluta skoldagen och göra det möjligt för alla elever att komma till tals. Eleverna var inte vana vid att arbeta självständigt eller vid att diskutera med kamrater. Petra saknade drama, berättande, skönlitteratur, musik, gestaltande arbete överhuvudtaget och glädje i det dagliga arbetet. Men hon fick möjlighet att pröva allt det här och eleverna lärde sig mycket, tyckte om sättet att arbeta och de hade roligt. Petra menar att hon och praktikkamraten lyckades skapa vad hon kallar en bra struktur för arbetet.⁵⁰⁰

Att skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet

Två frågor dominerar alltså i Petras texter om svenskämnet. De rör läs- och skrivundervisning och skönlitteratur i undervisningen. Efterhand framstår också grammatikundervisning som en tredje särskild fråga utan samband med läs- och skrivundervisning. I det Petra skriver om de här frågorna finns tidigt kopplingar till det hon längre fram talar om som lärarens förmåga att *skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet*.⁵⁰¹ Det är så framträdande att jag vill beskriva det som Petras övergripande tema.

Elever behöver upplevelser, säger hon, men elever är olika. Petras strävan är att begripa sig på alla elever och ta ansvar för att alla elever kan delta i det arbete hon organiserar. Hon ser i de verksamhetsförlagda studierna hur lärares sätt att behandla pojkar och flickor olika skapar skilda villkor för deras möjligheter att delta i det gemensamma arbetet. När hon

⁴⁹⁹ Ibid.: 4.

⁵⁰⁰ KB *Lärardagbok* 5:133.

⁵⁰¹ T.ex. Petra år 3:35 *Skönlitteratur i skolan*: 10 samt 49 *Interyu III*:10.

första gången skriver om skolan ur ett lärarperspektiv handlar hennes iakttagelser om det. Hon har observerat att pojkar betraktas som besvärigare än flickor och oftare får skarpa tillsägelser: ”Jag tror att flickorna alltid blir snällare tilltalade än pojkarna överallt. Det visar egentligen att man inte tror att flickorna klarar av att pratas till att de är svaga. [...] Flickorna som inte är vana att vara i centrum, ställer sig i bakgrunden eftersom de har blivit uppfostrade till att inte höras och ta plats. Precis som i sagorna, flickorna ska bara lyda order.”⁵⁰²

Under de sex verksamhetsförlagda veckorna i barnskoleklassen år 2 hann Petra – i likhet med övriga studerande – delta i aktiviteter som utvecklingssamtal, pedagogiska kvällar, arbete med utvecklandet av lokal kursplan, arbetsenhetskonferenser, friluftsdagar, teater- och badresor, firande av elevers födelsedagar, julgudstjänst och besök på stadens kulturhus. Hon arbetade på fritidshemmet och hon var rastvakt och matsalsvakt. Allt beskrivs och diskuteras utförligt i hennes praktikjournaler. Här utvecklar Petra en för henne central aspekt av temat *att skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet*, en aspekt som handlar om konflikter, normer, regler, kontroll och trygghet. Hon reflekterar kring hur konflikter mellan elever ska hanteras, kring skolans bristande normsystem och kring lärarnas ansvar.⁵⁰³

Jag hade lunchrasten som vakt idag för första gången. Var lite förvirrad och konfunderad över vilka regler som gäller för barn på skolgården. Jag frågade en annan rastvakt och hon svarade mig att det inte fanns några regler och att varje person som har vakten får gripa in när man tycker det. ”Man får i alla fall inte sparkas”, sa hon. Det här tyckte jag var väldigt konstigt, att det inte fanns några speciella regler. Jag såg många saker som jag hade velat ha regler på. [...] Där var en kille som jagade flickorna genom att slå med bandyklubban efter dem. En bandyklubba ska användas till att spela med! Den här läraren jag frågade svarade [...] ja men han använder ju klubban i alla fall.⁵⁰⁴

Petra är kritisk mot frånvaron av gemensamma normer.⁵⁰⁵ Hon påpekar

⁵⁰² Petra år 1:13 *Språk, identitet och liv*: 3–4.

⁵⁰³ Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 1–10, 12–14, 16–19, 20–23, 25, 48–49 och 69–72 och *Praktikjournal Reflektioner*: 3–6, 26 *Eftertankar* 1/12 samt KB *Lärardagbok* 5:129f.

⁵⁰⁴ Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 2–4.

⁵⁰⁵ Petras kritik gäller dock inte den barnskoleklass där hon själv arbetar. Arbetslaget i barnskoleklassen arbetar enligt hennes uppfattning aktivt och tydligt kring konflikter och normer. Petra år 2:21 *Praktikjournal Reflektioner*: 1–6.

det inte själv, men alla de konflikter hon beskriver gäller pojkar, lärares kamp med pojkar och pojkars dominans över flickor eller andra pojkar.⁵⁰⁶ Hon observerar och leder ibland arbetet i en 3–5:a på skolan: ”Under mina observationer märkte jag att det inte fanns någon trygghet i klassen. Det är vissa pojkar som dominerar. Inga flickor yttrade sig. Detta kan nog bero på rädslan för att bli utskrattad. Pojkarna var snabba på att hugga av och håna.”⁵⁰⁷ Hennes praktikjournaler innehåller en rad reflektioner kring lärarens ansvar. I slutet av den andra verksamhetsförklarade perioden år 2 skriver hon till exempel om den i hennes ögon problematiska 3–5:an: ”Denna klassen är väldigt orolig med flickor förtryckta av pojkarna. [...] Pojkarna styr även hela klassen. På något sätt så har killarna i denna klassen fastnat för mig. [...] På friluftsdagen i förra veckan så visade jag vem det var som bestämde. De lyssnade faktiskt på mig och när jag säger till på lektionen, i matsalen eller på rasten så lyder dem.”⁵⁰⁸ En förutsättning för att eleverna ska kunna samarbeta är att de är trygga med varandra. Otrygghet omöjliggör samarbete och bristen på samarbete urholkar elevernas möjligheter att lära. Att bygga upp den nödvändiga tryggheten är lärarens ansvar, skriver Petra. Vid ett tillfälle talar hon om detta i termer av demokrati. Skolans möjligheter att bli en viktig faktor i elevernas liv hänger samman med hur undervisningen organiseras. Avgörande är elevernas möjligheter till inflytande. ”Finns där någon demokrati” är en fråga man måste ställa sig, skriver hon.⁵⁰⁹

Det i sin tur handlar för Petra i hög grad om vad läraren ska *göra* och vad hon ska låta eleverna *göra*. En viktig aspekt av temat att skapa ett stimulerande arbetsklimat i klassrummet handlar om vad Petra år 1 kallade ”tips om arbetsätt”.⁵¹⁰ I sin läsning av Molloy (1996) betonar Petra som vi sett värdet av Molloy's *metodiska redskap*, vilka enligt Molloy syftar till att skapa en struktur för arbetet i klassrummet som gör det möjligt för alla elever att bli delaktiga. De här redskapen skulle kunna utgöra vägar för Petra att lyfta fram elevernas tankar, erfarenheter och förståelse och göra dem åtkomliga för samtal och diskussioner i det tematiska arbetet.

⁵⁰⁶ T.ex. Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 2–4, 10, 25, 46–47, 55, 71–72 och *Praktikjournal Reflektioner*: 1.

⁵⁰⁷ Petra år 2:21 *Praktikjournal Reflektioner*: 1–2.

⁵⁰⁸ Petra år 2: 21 *Praktikjournal*: 71–72.

⁵⁰⁹ Petra år 2:26 *Eftertänkar* 10/12.

⁵¹⁰ Petra år 1:2 *Jag en blivande svensklärare* 2.

Men Petra signalerar i texten *Skönlitteratur i skolan* en osäkerhet. För att eleverna ska få ut något av Molloy's arbetsätt måste läraren, skriver Petra, ”vara klar över hur strukturen av arbetet ska se ut och varför man ska arbeta så”. Det kräver en säkerhet i klassrummet som Petra ännu inte har.⁵¹¹

I det avslutande intervjusamtalet säger sig Petra inte längre ha grepp om Molloy's metodiska redskap. Det hon med utgångspunkt i Molloy's bok skrev i sin text *Skönlitteratur i skolan* aktualiserade hon aldrig i det verksamhetsförlagda arbetet om vasatiden. Hon kan inte heller längre se det för sig ”i praktiken”: ”Jag vet inte hur jag skulle bygga upp det. [...] Jag får nog läsa boken igen [...]. För just nu har jag ingen tanke om det.” Det slår henne också att det hon uppfattade som kunskapsarbete i 4–6:an egentligen bara gällde faktakunskaper. Eleverna redovisade det de lärt sig i en text med rubriken ”Vasatiden”. Men, skriver Petra, det ”var egentligen bara av kunskapen [dvs. av det Petra berättade och det eleverna läste] de gjorde en bok. *Egentligen har vi inte gått in på deras tankar.*”⁵¹²

Att lära sig bli svensk lärare – många års erfarenheter och många timmars litteraturstudier

Petras personliga utveckling under utbildningen har stort utrymme i hennes texter. Hon har lärt sig våga skriva. Eftertankar och studiejournaler har hjälpt henne i studierna. Under sin egen skoltid föredrog Petra att arbeta ensam. Under utbildningen har arbetet i olika grupper gjort henne säkrare, hon vågar säga vad hon tycker. I slutet av år 3 sammanfattar Petra arbetet i den frivilliga arbetsgrupp hon tillhört: ”Vi har arbetat tillsammans, utbytt tankar och diskuterat vesäntliga och aktuella frågor som dykt upp under kursen”. Läsning och diskussioner har gjort henne mer medveten på olika områden. Petra prövar olika begrepp för att beskriva de läroprocesser hon menar har varit betydelsefulla för henne. Hon diskuterar arbetet i grupper i termer av kunskapsutveckling, medvetandegörande och perspektivmöten. Hon problematiserar det faktum att hon ofta arbetar hårdare än flera studiekamrater och att vissa stude-

⁵¹¹ Petra år 3:35 *Skönlitteratur i skolan*: 1, 10f. och 14 samt år 3:31 *Eftertankar*: 11.

⁵¹² Petra år 3:49 *Intervju III*:6–7: mina kursiveringar.

rande ibland kan åka snålskjuts på andras arbete. Men ingen gång föreslår Petra att arbetet i utbildningen ska ske mer enskilt.⁵¹³

Petra talar också om samtal i betydelsen dialog med sig själv. Dialogen med andra gör Petra medveten om sina egna tankar och sitt eget sätt att förstå. Omvänt gör kraven att hon själv ska formulera sina tankar och sin förståelse att hon får ut mer av de gemensamma samtalen. Dessutom har diskussionerna gjort henne säkrare även i andra avseenden. Till exempel har hon blivit säkrare som lärare, säger hon. I praktikjournaler och andra texter blir det också tydligt hur Petras tilltro till sin lärarförmåga växer sig starkare. Hennes ”ledarroll och initiativförmåga” har utvecklats. Det verksamhetsförlagda arbetet har varit betydelsefullt: ”[Jag har] fått öva mig i att förklara på ett förstäeligt sätt, ställa bra frågor så att man fångar barnen och deras intresse. Ibland så har man lyckats och ibland inte. Det är bra för då har man börjat reflektera över vad som var fel. Jag tycker det är lite av läraryrket att upptäcka och sin förändra.”⁵¹⁴

Petra är både säker och osäker. Hon är säker i lärarrollen men mindre säker på hur hennes svenskämne kan gestaltas. I slutet av den sista svenskkursen skriver hon starkt uppskattande om en föreläsande mellanstadielärare som poängterat hur hon själv gradvis förändrat sitt arbetssätt. Allt det hon berättat om gjorde hon inte som nyexaminerad lärare och Petra upplever det som en ”lättnad att det inte förväntas av en att släppa alla läromedel direkt när man kommer ut”.⁵¹⁵

Medan arbetet i barnskoleklassen år 2 pågår talar Petra om hur det motsvarar både hennes egna ambitioner och det hon möter på lektioner och i kurslitteratur och basgruppsarbete. I intervjusamtalet ett drygt år senare är hon mer tveksam, ”det blev för lite gjort där”. Jag frågar då om skillnaderna mellan arbetet i barnskoleklassen och hennes egna skolerfarenheter är för stora. I början av utbildningen var Petra till exempel mycket inställd på formaliserad färdighetsträning som hon beskrev som en form av skriftpyssel. Hade hon velat se mer arbete med arbetsböcker

⁵¹³ Petra år 1:2 *Jag en blivande svensklärare I*, år 1:4 *Eftertankar* 20/3, år 3:31 *Eftertankar*: 7, 9, 17, 19, 25, 31, 37, 41, 42–43, 47 och 50 samt år 3:49 *Intervju III*:16, 19 och 24.

⁵¹⁴ Petra år 3:31 *Eftertankar*: 50 samt år 2:21 *Praktikjournal Reflektioner*: 43–44.

⁵¹⁵ Petra år 3:31 *Eftertankar*: 33.

och liknande material? Jo, säger hon, ”man behöver både och, och så göra en kombination [...]. [Eleverna] ska kunna sitta och arbeta”.⁵¹⁶

Normer och regelsystem har för Petra med lust och glädje att göra. Det har med alla elevers rätt att komma till tals att göra och till syvende och sist handlar det om att få in alla elever i enskilda och gemensamma läroprocesser. Även om Petra säger sig ha mycket kvar att lära är hon säker på att lärarens möjligheter att bygga en stimulerande arbetsmiljö har med hennes förmåga att förena lust, normer och metoder att göra. Men det är svårt säger hon. Det svåraste i det verksamhetsförlagda arbetet har varit att få ihop det med det hon mött i utbildningens högskoleförlagda delar, ”att komma ut och göra det man fått. [...] Jag kan ju inte komma ut och bara ändra om i fyra veckor för då blir ju barnen [...] helt förvirrade och det blir ändå bara pannkaka av det.” Riktigt hur hon ska få ihop det vet hon fortfarande inte.⁵¹⁷

De studerande har diskuterat huruvida högskolan kan ge dem vad de behöver för att kunna ”arbeta så som högskolan vill och stå för det”, även om de motarbetas av andra lärare. För det krävs mer än högskolestudier, skriver Petra: ”Vi tror att det krävs många års erfarenheter och många timmars litteraturläsning innan man vet tillräckligt mycket om hur man vill undervisa och kunna stå för det. Vi har ju en bild av hur vi vill undervisa. Den kommer att ändras många gånger under min läraretid.”⁵¹⁸

Petras svenskämne – ”jag vet inte hur jag skulle få ihop det”

Petras positiva erfarenheter från den egna skoltiden utgör den plattform hon ställer sig på när utbildningen börjar. Hon är först och främst inriktad på att bli en lärare som kan skapa ett fungerande klassrumsklimat. Hon söker därför aktivt normer, regler och metoder som kan hjälpa henne att förverkliga ett klassrum där eleverna, precis som en gång Petra själv, är glada och lär sig mycket. Hennes egna positiva svenskämneserfarenheter från grundskolan handlar om välskrivning, rättstavning, grammatik och litteraturläsning, oftast i form av eget arbete, och med glada

⁵¹⁶ Petra år 3:49 *Intervju III*:10–11 och 29.

⁵¹⁷ *Ibid.*: 5–6.

⁵¹⁸ Petra år 2:26 *Eftertankar* 12/1.

avbrott för sång, dans och teater. Inbakat i dessa erfarenheter ligger budskapet att en människas språkliga förmågor utvecklas genom isolerade färdighetsövningar och genom enskild språklig verksamhet.

Ett framträdande drag i Petras texter är det allvar och den entusiasm hon utvecklar för det som står i fokus för hennes intresse i den för tillfället aktuella svenskkursen. Men, när hon engagerar sig i en ny fråga är det som om hon lämnar, eller måste lämna, de föregående bakom sig.

År 2 gäller Petras intresse läs- och skrivundervisning och elevers begreppsbyggnad och problemlösning. Det hon möter i såväl verksamhets- som högskoleförelagda studier motsvarar, skriver hon samma år, hennes bild av den lärare hon vill vara. Hon arbetar i ett lärarlag där arbetet, som hon beskriver det, är inriktat på elevernas språkutveckling och begreppsbyggnad. Det förverkligar det hon läst om exempelvis i *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* (Björk & Liberg 1996), vars syn på språkutveckling och undervisning Petra säger sig omfatta. Senare menar hon sig dock ha upptäckt att arbetet i barnskoleklassen var alltför lite ”kunskapsbaserat”. Jag tolkar det som uttryck för att Petra inte fått möjlighet att knyta ihop det hon läser, ser och hör. Inte heller har hon fått möjlighet att reda ut hur hon ska använda de egna erfarenheterna av svenska i grundskolan och de erfarenheter hon har gjort i lärarutbildningen. Hon får inte grepp om vad som kan utgöra det språk- och begreppsutvecklande arbetets *innehåll*. Möjligen betyder hennes formulering ”kunskapsbaserad undervisning” det hon själv har erfarenhet av, till exempel rättstavning, grammatik och ordkunskap i arbetsböcker. Konflikten mellan det hon själv har erfarenhet av som elev och det hon möter i barnskoleklassen kommer till uttryck i hennes brevväxling med handledaren. Petra är inriktad på vad hon själv och barnen ska göra medan handledaren riktar Petras uppmärksamhet mot det eleverna förstår och ska få möjlighet att utveckla kunskap om. Petra bejakar också LTG-arbetets metodiska gestaltning men diskuterar inte det innehåll som enligt Leimar (1974) ska utgöra drivkraften i ett sådant arbete. Det gör att hon diskuterar elevers läs- och skrivutveckling som en fråga om lärarens val av metod.

År 3 ligger Petras fokus på det hon kallar ”hela svenskämnet”. Skönlitteraturläsning är ett viktigt inslag i hennes framtida svenskämne. Hon pekar ut Björk & Liberg (1996), Chambers (1993/1994), Molloy

(1996) och Nilsson (1997) som betydelsefulla för den visionen. Det gäller dels varför man ska arbeta med skönlitteratur, dels vilka metodiska redskap som kan göra ett sådant arbete möjligt. Petra bygger här vidare på sin tanke att skönlitteratur ”speglar samhället och de problem som finns där” och att eleverna ”kan känna igen sig själva i böckernas handling och lära sig någonting av det.” Hon vill pröva litteraturläsning i större tematiska sammanhang kring problem som engagerar och intresserar eleverna, skriver hon i sin mest omfattande och genomarbetade text år 3.⁵¹⁹

I det verksamhetsförlagda arbetet samma år gäller det elevernas förståelse av människors liv i vasatidens Sverige. Arbetet ska vara roligt, säger Petra. Därför ägnar hon och praktikkamraten sin planering åt att skapa möjligheter för eleverna att vara aktiva och ”skapa texter, rollspel, samtala etc.”. Hon och praktikkamraten berättar, dramatiserar, visar bilder och sjunger. Eleverna skriver, läser och upplever med alla sinnen och kombinerar det med ”den kunskapen de ska lära sig om ämnet”. Parallellt med detta läser eleverna hemma skönlitteratur med anknytning till vasatiden. Men när arbetet väl genomförts blir Petra osäker. Eleverna uppskattade de olika arbetsformerna. Men egentligen, säger Petra, arbetade eleverna bara med ”fakta” om vasatiden, det vill säga vad hon och studiekamraten hämtat ur olika läromedel och återberättat eller dramatiserat i de inledande berättarpassen. I sin rapport om arbetet diskuterar Petra och studiekamraten inte vad eleverna lärt sig, hur deras funderingar över människors liv under vasatiden sett ut och förändrats eller hur de kunnat relateras till elevernas egna liv och erfarenheter.

Ett viktigt inslag i Petras svenskämnesvision är att ”bedriva en undervisning där man kan utgå från skönlitteratur.” I ett efterhandsperspektiv kan man se att Petra och studiekamraten inte arbetat med innehållsfrågor varken i sin planering, i diskussioner med eleverna eller i sina reflektioner efter det att arbetet avslutats. Genom att de lät eleverna läsa olika böcker försvårades också deras möjligheter att pröva skönlitteraturens kunskapspotential. Varken den litteratur som eleverna läste eller de berättelser och dramatiseringar som både elever och lärare bidragit med användes. De ord som Petra hämtat hos Molloy (1996:131–132) och med vilka hon år 3 kritiskt beskriver den förhärskande undervisningen i

⁵¹⁹ Petra år 3:35 *Skönlitteratur i skolan*: 14.

grundskolan gäller även hennes eget arbete: ”viktiga frågor eller teman som funnits i texten riskerar att försvinna”.⁵²⁰

Ju längre utbildningen lider desto starkare blir Petras fokus på vad eleverna ska *uppleva* och *göra*. Hon söker en struktur för detta. Men i det sökandet försvinner frågor om elevers språkutveckling och arbetets innehåll.

I utbildningen läser Petra om och hör talas om olika sätt att tänka kring och gestalta svenskämnet. Av allt detta anammar hon entusiastiskt en del. Själv lyfter hon gång på gång fram Libergs *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* (1996), Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) och Smiths *Läsning* (1978/1986). På väg ut i grundskolan ställer hon sig dock försiktigvis på den plattform som utgörs av hennes egna erfarenheter från grundskolan. De erfarenheter hon gör i svenskkurserna kan och vill hon använda för att göra arbetet i svenska roligt, för att skapa en god struktur och ett gott klimat i sitt framtida klassrum och de erfarenheterna handlar som vi sett främst om ett metodiskt *hur*. Den trygghet Petra utvecklar i läsning, i de egna texterna och i det svenskämne hon möter i barnskolan bekräftas inte av en egen teoretisk plattform, så tolkar jag det som händer. Den trygghet hon utvecklat är inte – eller hinner inte bli – stabil nog för att hon ska våga överge sin första plattform, den egna grundskoletidens svenskämne. Frågorna vad, hur och vem framstår som metodiska och utbildningens begreppsliga redskap har inte funktionaliserats.

Petras viktigaste utbildningserfarenheter gäller heller inte svenskämnet eller andra ämnen. De gäller hennes personliga utveckling som lärare och ledare. Men även svenskkurserna har bidragit till hennes säkerhet. Sättet att arbeta har gett henne nyttiga lärarefarenheter, men framför allt har det stärkt henne som person, både muntligt och skriftligt. När hon diskuterar sitt framtida svenskämne talar hon om att utgå från de egna skolerfarenheterna och försiktigt pröva metodiska redskap som hon mött i kurserna och senare möjligen också teorier eller idéer. När hon fått mer erfarenhet och därmed större säkerhet, kommer hon att

⁵²⁰ Petra år 3:49 *Intervju III*:6 samt år 3:35 *Skönlitteratur i skolan*: 14 och 8.

våga lämna ett gammalt svenskämne, till exempel isolerad färdighets-
träning av det slag hon kritiskt ifrågasatt i sina texter.

I sin bok *Samtalet som grund. Om den första skriv- och läsutvecklingen* (2004) beskriver Ulla Wagner sina egna första erfarenheter på 1970-talet av ett mer LTG-inriktat sätt att arbeta och den osäkerhet det innebar att lämna ett traditionellt arbetssätt. Att Petra skjuter förverkligandet av sin svenskämnesvision på framtiden kan tolkas i ljuset av det Wagner berättar. Följande rader kunde varit Petras: ”Vi ville låta barnen utforska skriften genom eget skrivande. Jag tappade fotfästet något. Jag hade inte samma kontroll som tidigare och jag tyckte tidvis att verksamheten var kaotisk” (Wagner 2004:55).

Petra talar om sina erfarenheter från svenskkurserna som ett bagage hon tar med sig ut i sitt framtida lärarliv. Men det är *erfarenheter hon ännu inte fått ihop*, säger hon. Det svenskämne hon vill förverkliga och som framför allt bygger på kurslitteraturläsning och diskussioner kräver, skriver hon, att hon dels gör klart för sig varför hon väljer ett visst arbetssätt, dels får en säkerhet i klassrummet som hon som nyutbildad svensklärare saknar.

Petra beskriver också en rad problem som utbildningen ställt henne inför. Hon har svårigheter med att få ihop *ett* svenskämne för såväl yngre som äldre barn, det vill säga för yngre barn som ska lära sig skriva och läsa och för äldre barn som redan ”kan” skriva och läsa. Utbildningen igenom håller hon fast vid tanken att människor samtalar, skriver och läser om ett *innehåll* och att elevernas skriftspråksutveckling har med deras lärande att göra. Men hur hon ska gestalta en undervisning där elevernas lärande genom skolåren ses som en del av deras språkutveckling och tvärtom – och att språkutveckling är en livslång process – det kan hon ännu inte föreställa sig.

I det verksamhetsförlagda arbetet dokumenterar Petra sin egen och andra lärares undervisning. Under en vecka år 2 reflekterar hon tillsammans med handledaren över sina ”undervisningshandlingar” och i flera av sina texter reflekterar hon med utgångspunkt i kurslitteraturen över det hon sett och gjort. Men uppenbarligen har utbildningen inte gjort det möjligt för Petra att skapa en helhet av det hon sett, gjort och läst. Inte heller har hon fått möjlighet att på djupet diskutera hur det demokrati-

uppdrag hon skriver fram i temat *att skapa ett stimulerande klassrumsklimat* kan hänga samman med det kunskapsuppdrag hon har så svårt att komma åt. Det gäller inte bara Petra utan flertalet studerande. Därför återkommer jag till de här frågorna i de kapitel som följer.

III. DISKUSSION

9 Ett gammalt och ett nytt svenskämne

Porträtten av de studerande väcker en rad frågor om deras utbildning. De gäller hur de formar sina svenskämnen, vad som karaktäriserar dem och vilka krafter som är inblandade. Några av frågorna diskuteras i kapitel 10 och 11 och då i en bredare kontext. Här vill jag bara, i direkt anslutning till porträtten, ta upp några frågor som rör de studerandes tidigare skolerfarenheter. De rör framför allt deras bild av svenskämnet i grundskolan som ett färdighetsämne, ett ämne de talar om som ett gammalt svenskämne. Jag diskuterar den här bilden utifrån tre aspekter. Den första gäller färdighetsämnets *hur* och behandlas med hjälp av begreppen ”eget arbete” och ”dialogiska samtal” som här får fungera som analytiska kategorier. Den andra gäller ämnets *vad* och frånvaron av en innehållsdiskussion i färdighetsämneskonceptionen, en fråga jag diskuterar med hjälp av begreppet ”samhandlande kring ett viktigt innehåll” (Hansson & Qvarsell 1982). Den sista aspekten gäller undervisningens *vem* och utgår från frågan ”Vad finns av mig här?” (Dahlberg m.fl. 1999/2001: 252). I samtliga aspekter är eleverna som individer *och* kollektiv centrala.

Min utgångspunkt i det här arbetet är att de studerande, deras handledare lika väl som lärarna i svenskkurserna arbetar med att försöka *förstå vad gott svensklärararbete kan vara*, hur det kan beskrivas, motiveras och utföras. Det är en komplicerad process utan några slutgiltiga lösningar, en pågående strävan fylld av konflikter där vi alla på ett eller annat sätt definierar oss i förhållande till elever, föräldrar och kollegor, till litteratur och debatt och till ett samhälle i ständig förändring. I pedagogiskt arbete finns ingen absolut visshet och inga garantier. ”Det kommer [...] att förbli en ständigt pågående kamp” (Dahlberg m.fl. 1999/2002:166).

Vid utbildningens slut ser sig de studerande inte heller som ”färdiga” lärare. De ger på olika sätt uttryck för en öppenhet. Några av dem vill under sitt första år som lärare gärna dela klass med en mentor för att få möjlighet att diskutera och få råd i undervisningsfrågor. Jespers och Petras basgrupp talar om att det efter avslutad utbildning krävs år av arbete och studier för att de ska hitta ett sätt att arbeta som de kan stå för. De är också övertygade om att deras bild av undervisning kommer att förändras under deras tid som yrkesverksamma.⁵²¹

Mångtydighet och ovisshet är något vi måste stå ut med, även om vi också söker en viss enighet i hur man kan förstå och förhålla sig till det som pågår i förskola och skola. Ett sådant synsätt kan vara *ett* sätt att förstå vad det är de studerande kämpar med när de formar sina svenskämnen.

För samtliga studerande gäller att deras skolerfarenheter spelar stor roll i deras konstruktioner av ett svenskämne för det framtida yrkeslivet. Mer övergripande kan de sägas arbeta med föreställningar om *ett gammalt* och *ett nytt svenskämne*. Konstruktionen av det nya svenskämnet framträder allt eftersom utbildningen fortskrider som de studerandes motbild till det gamla svenskämnet, ett ämne som har en lång historia. Vid sidan av religiös och nationell fostran, det vill säga klass- och genusfostran, är folkskolans och grundskolans dominerande svenskämnestradition *färdighetsträning* (Isling 1988, Nilsson S. & Thavenius 1976, Thavenius 1981, 1999c).

De studerandes gamla svenskämne har sina rötter framför allt i deras egna skolerfarenheter, men de hämtar också material till det från sina verksamhets- och högskoleförlagda studier. Det gamla svenskämnet har flera kännetecken. De studerande talar till exempel om bokstavsträning, arbete med ljud och bokstäver, lästräning, rättskrivning, välskrivning och grammatikarbete och med begrepp som formalisering, glad formalisering, eget arbete och färdighetsträning. Det framstår som ett svenskämne med ett förgivettaget eller godtyckligt valt innehåll som inte diskuteras i relation till skolans kunskaps- och demokratimål eller elevernas erfarenheter och intressen. Till bilden av det gamla svenskämnet hör också från-

⁵²¹ T.ex. Petra år 3:31 *Eftertankar*. 33.

varon av sinnliga erfarenheter och bristen på samtal där eleverna har möjlighet att utbyta åsikter, diskutera och förhålla sig till olika fenomen och föreställningar. Några av de studerande talar om smärtsamma eller negativa erfarenheter av ett gammalt svenskämne. Andra ser det i ett efterhandsperspektiv som ett roligt ämne. De tyckte om det gamla svenskämnet och de var duktiga, eller tvärtom. Dock lyfter ingen av de studerande fram entydigt positiva erfarenheter av litteraturläsning eller skrivande i skolan.⁵²²

Det gamla svenskämnet är något de studerande bär med sig och som de har svårt att frigöra sig från. Det är gammalt i betydelsen traditionellt, inte i betydelsen att det är något skolan lämnat bakom sig. Det får utgöra en motpol som definierar sin motsats, ”det nya”. Men deras relationer till det nya svenskämnet är komplicerade. Det framstår som svår-fångat och låter sig lättare talas om än gestaltas i klassrumsarbete.

År 2 diskuteras arbetet i olika barnskoleklasser vid ett lektionspass i drama, metodik och svenska.⁵²³ Inledningsvis ska de studerande i mindre grupper berätta något intressant, typiskt eller viktigt ur sina praktikjournaler. Avslutningsvis ska varje grupp välja en berättelse att delge hela 30-gruppen i form av ett rollspel. Samtliga grupper väljer att lyfta fram bokstavsarbete som enskild färdighetsträning och presenterar det som negativa erfarenheter.⁵²⁴ Jesper, Mette och Petra hör dock till det fåtal som kan berätta både om likartade erfarenheter *och* om möjligheter att pröva vad de beskriver som ett mer brett innehållsfokuserat skriftspråksarbete. I övrigt utgör de studerandes exempel på hur de prövat sitt ”nytänkande” framför allt av enstaka och tillfälliga inslag i arbetet i barnskoleklasserna. I många fall har deras försök att gestalta ett nytt svenskämne skett utan handledarnas hjälp.

I berättelser och diskussioner som de här etableras uttalat dikotomi det gamla respektive nya svenskämnet, bland annat som en dikotomi

⁵²² KB *Svenska år 1*:17 Eftertankar 4/3, KB *Svenska år 2*:13 Svenskämeserfarenheter 9/9 samt samtliga studerandes texter under rubriken “Skrivminnen/ Skrivbiografier”.

⁵²³ Samtliga uppgifter som rör det här lektionspasset har hämtats i KB *Svenska år 2*:13 Svenskundervisning i grundskolan: 4–10, *Svenska år 2*:26 Svenska VI samt i KB *Lärandagbok 3*: 44–47.

⁵²⁴ KB *Svenska år 2*:26 Eftertankar 3/12 samt KB *Lärandagbok 3*:29.

mellan det verksamhetsförlagda gamla och det högskoleförlagda nya svenskämnet.⁵²⁵

Eget arbete och frånvaron av dialogiska samtal

Den bild flertalet studerande ger av det gamla svenskämnet är inte bara ett uttryck för deras subjektiva upplevelser. Den bekräftas av forskning om svenskämnet och i en rad skolverksundersökningar (Skolverket 2000b, 2004). Det finns till exempel forskning som tyder på att den bild de studerande ger av skolsamtal som något som förs enbart mellan läraren och en enskild elev i taget är vanlig och gäller alla ämnen (Aukrust 2003:177, Einarsson 2004). Samtal av det slag Dysthe definierar som dialogiska, och som innebär att elever samtalar med varandra, bygger på eller går i klinch med kamraternas inlägg och på så sätt bidrar till uppbyggandet av gemensam kunskap, är däremot sällsynta.⁵²⁶

De studerandes bild av bristen på helhetssyn i skolarbetet korreponderar också med Einarssons (2004:269f.) beskrivning av skoltillvaron som splittrad av en mängd olika uppgifter utan inbördes sammanhang och utan plats för språk- eller kunskapsutvecklande samtal.⁵²⁷ Bilden av litteraturläsning som färdighetsträning snarare än som meningsskapande samtal kring angelägna problem beskrivs av Molloy (2002, 2003) och av litteraturvetaren Maria Ulfgård (2002).

En rad aktuella studier visar att färdighetsträning i en eller annan form är det dominerande inslaget i svenskämnet i grundskolan (Liberg 2003, Gustafsson & Mellgren 2005, Sandström Kjellin 2002). Svensk- och specialläraren Inger Tinglev beskriver i *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning* (2005:194–229) hur arbete på högsta-diet som till det yttre har formen av tematiskt organiserat kunskapsarbete i grund och botten framstår som ren färdighetsträning. Såväl elevers eget skrivande som litteraturläsning reduceras till skriv- och lästräning. Varken litterära texter eller elevernas egna texter ställs i relation till varandra, diskuteras och värderas. Det saknas ”innehållslig, språklig och peda-

⁵²⁵ T.ex. KB *Svenska år 2*:13 Eftertankar – Svenskämneserfarenheter 9/9.

⁵²⁶ Aukrust 2003:186 påpekar dock att empirisk forskning om klassrumssamtal ger en ”sammansatt och delvis motsägelsefull” bild.

⁵²⁷ Jfr Anward 1983, Einarsson & Hultman 1984 samt Liberg 2005.

gogisk flerstämmighet med tillgänglighet, delaktighet och bekräftelse av alla elevers sociala, kulturella och språkliga erfarenheter” (200). Kontroll och gissningslek är de begrepp som enligt Tinglev bäst beskriver de lärarledda samtal som förekommer (214). Eleverna tar emot information men är inte delaktiga varken i formulerandet av de problem man arbetar med eller i något kunskapssökande arbete. Det språkliga arbetet går ”från en aktivitet till en annan” (226). Skolan har, skriver Tinglev med ett citat från Molloy, ”försummat att lära ut ’vad det innebär att förstå hur man förstår något’” (212). De studerandes bild av svenskundervisningen i grundskolan sammanfaller också med den bild pedagogen Margareta Sandström Kjellin (2002) ger av läsundervisning under de två första skolåren. I *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv* diskuterar hon elevers läsutveckling ur perspektiven *avkodning*, *läsförståelse* och *tankeutbyte* kring en läst text och visar att det stöd lärare ger eleverna framför allt gäller avkodning och läsförståelse. Tankeutbyte kring en läst text förekommer praktiskt taget aldrig och svaga läsare får en alltför begränsad uppfattning om vad läsning är och lämnas därmed utan hjälp att komma vidare. De egna erfarenheterna aktiveras inte och eleverna får ingen relation till innehållet i de texter de läser. För de starka läsarna är det hemmet som bidrar med tankeutbytet.

De studerandes bild svarar också väl mot de nationella kvalitetsgranskningarnas B- och C-miljöer (Skolverket 1998, 2000b) och bekräftas i en senare skolverksrapport, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, NU-03* (Skolverket 2004). I *NU-03* ifrågasätts den ökande individualisering i form av enskilt eller ” eget ” arbete, som enligt svenskämnesdidaktikern Nils-Erik Nilsson (2002:167–194) kan ses som ett svar på den sammanhållna grundskolans heterogena grupper.⁵²⁸ Det utbredda bruket av självinstruerande material som de studerande vittnar om speglar försöken att hantera heterogeniteten med individualisering. Från *Lgr 80* (Skolöverstyrelsen 1980) till *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet 1994b) skedde också en förskjutning i sättet att beskriva målen för arbetet i skolan. I *Lpo 94*, den läroplan som var aktuell för mina studerande, har individperspektivet förstärkts och varje enskild elevs ansvar för kunskapsarbetet betonas: ”I *Lgr 80* var individualiseringen lärarnas pedagogiska an-

⁵²⁸ Se även Dahl 1999 och Lundgren 1978.

svar. I Lpo 94 har man skjutit över en del av ansvaret till eleverna”, skriver Nilsson (189).⁵²⁹

De starka inslag av individuellt arbete som de studerande beskriver i praktikjournaler och fältstudierapporter kan således ses som lärares sätt att hantera en alltmer komplex verksamhet. L.-G. Malmgren (1996:155, 156) tolkar utbredningen av eget arbete som en samhällsanpassning. En äldre och dominerande syn på svenska som formaliserad färdighetsträning har överlevt genom att förändra form i ”ett *elektivt* system” som väl svarar mot ett marknadsanpassat valfrihetstänkande. Carlgren (2005:33) beskriver eget arbete som ”ett eget regimskifte”, ett av skolans bidrag till utvecklingen av det senmoderna samhället, ett samhälle som förutsätter människor som på ett annat sätt än tidigare själva kan organisera och planera sina aktiviteter. I det perspektivet kan man förstå Jespers problem med att få ihop sina tankar om elevernas frihet med sina tankar om betydelsen av att utgå från elevernas egna erfarenheter i kollektiva läroprocesser. Han gör det i en tradition där individualiseringen tagit formen av eget arbete. Eleverna avverkar ett pensum och ansvarar för att ett visst antal sidor eller vissa uppgifter per vecka avverkas.⁵³⁰

De studerandes bild av ett gammalt svenskämne kan också betraktas i ljuset av de samhällsförändringar som inneburit att vuxna successivt förlorar sin självklara auktoritet i förhållande till barn och unga. Sociologen Mats Trondman (1999:428f.) diskuterar förändringsprocessen som ett kontinuum med två poler, ”det givna företrädet” i en gammal skola och ”den sköra auktoriteten” i dagens senmoderna skola. Det nya svenskämnet framstår i de studerandes texter som svårt att få grepp om och gestalta. Möjligen framstår det gamla svenskämnets innehåll, material och rutiner som säkrare. Det behöver inte motiveras och förhandlas med elever, kollegor och föräldrar. Den allt skörare, otydligare eller mångtydigare lärarauktoriteten och det nya svenskämnet däremot framstår mer som något som måste motiveras och förhandlas och därför som svårare.

Egenskapsdiskurs och undervisningsdiskurs

I de studerandes beskrivningar av det gamla svenskämnet som individ- och färdighetscentrerat finns starka kopplingar till deras beskrivningar av

⁵²⁹ Se även Dahl 1999, Malmgren L.-G. 1996, Nilsson J. 1999 och Ågren 1996b.

⁵³⁰ Jfr Eriksson 2005.

ett sätt att tala om elever som de möter, bland annat i det verksamhetsförlagda arbetet.⁵³¹ När elever får problem i skolarbetet diskuteras det som individuella problem hos enskilda elever eller i deras hemförhållanden, snarare än som undervisningsproblem. Lärarna befinner sig i vad Lahdenperä (1997) talar om som en *egenskapsdiskurs* i motsats till en *kontext- eller undervisningsdiskurs*.⁵³² De utgår från det eleverna inte kan snarare än från vad eleverna för med sig in i skolarbetet. Man talar mer om sättet att organisera varje enskild elevs arbete än om att gestalta undervisningen i förhållande till eleverna som grupp *och* individer. Att egenskapsdiskursen blivit så dominerande kan också diskuteras i relation till det gamla svenskämnet, så som de studerande beskriver det och så som det framstår i forskning och skolverksstudier. Ämnet uppfattas som givet, med ett givet innehåll och givna krav, normer och arbetsformer. I en sådan ämneskonception kan dysfunktioner lättare betraktas som elevers brister. Dahlberg (2003) diskuterar en diskurs av det här slaget som ett sätt att konstruera vad hon kallar det ”fattiga” barnet, ett svagt och inkompetent barn som bemyndigas genom ”diagnostiska och terapeutiska termer” (10).⁵³³ Sökandet efter det avvikande hos den enskilde eleven i en sådan diagnostisk kultur ”cementerar makten att normalisera”, menar Dahlberg (ibid.). Det är det synsätt som ligger till grund för den testkultur som växer sig allt starkare i förskola och skola, hävdar hon. Det Dahlberg talar om som makten att normalisera låter sig också lättare utövas inom en ämnesuppfattning av mer fixerad och statisk karaktär som ett formaliserat färdighetsämne.

Jespers mest omfattande text är 3, *Textanalys och praktiska teorier?*, kan läsas som ett försök att tillämpa en undervisningsdiskurs.⁵³⁴ Han analyserar här två texter, skrivna av samma elev i två olika undervisningssituationer. Jesper fokuserar lärarens arbete och visar att undervisningskontexten är avgörande för vad och hur eleven skriver. Jespers analys

⁵³¹ T.ex. Mette år 3:49 *Intervju III*:42f. samt KB *Lärardagbok* 3:27–43.

⁵³² Se s. 123.

⁵³³ I *Populärkulturen och skolan* härleder Magnus Persson 2000a:77 begreppet *bemyndigande* till engelskans ”empowering”, ett centralt begrepp inom den forskningsinriktning som går under beteckningen ”critical literacy”. Bemyndigande/empowering kräver av pedagogiken att den ska ”fungera frigörande och ge röst och makt åt eleverna”.

⁵³⁴ Jesper år 3:35.

såväl som Mettes europaarbete illustrerar det nya svenskämnet större öppenhet mot såväl elever som kontext.

Även i de basgruppsdiskussioner jag har möjlighet att följa år 2 rör sig de studerande i riktning mot en mer utpräglad undervisningsdiskurs. I en diskussion om lärares arbete relaterat till elevernas skriftspråkutveckling talar Jespers och Petras basgrupp exempelvis om vikten av att läraren förstår och kan utnyttja elevernas förförståelse, ser vad eleverna skulle kunna ha glädje av och därigenom förmår skapa goda situationer för deras möjligheter att läsa och skriva kring ett viktigt innehåll. De talar om att pojkar oftare avvisar skolskrivande och skolläsning och om vikten av att lärare hittar vägar att också utgå från pojkars intressen i det gemensamma arbetet. En annan av de studerande, Henriette, som delar Jespers negativa skolerfarenheter, hävdar att om läraren misslyckas med att få in alla elever i läroprocesser ”blir hemmet skolan”. Om eleverna ska lyckas krävs det att föräldrarna gör det arbete skolan misslyckats med.⁵³⁵ I de studerandes diskussioner blir det tydligt att de både övertar och problematiserar den egenskapsdiskurs som de har gemensamma erfarenheter av. Den hör också ideologiskt och teoretiskt samman med det individ- och färdighetsorienterade svenskämne som de på olika sätt förhåller sig till, ofta ifrågasätter men också iscensätter.

Individ och kollektiv

De studerande talar samfällt om de grupper de själva arbetat i som viktiga för deras lärande och utveckling och de talar om det som karaktäristiskt för ett nytt svenskämne. Först och främst gäller det möjligheten att få *utbyta erfarenheter*, att få diskutera och konfronteras med andras föreställningar och åsikter. För det andra gäller det möjligheten att *bli sedd och blyssnad till*. Deras beskrivningar illustrerar bildläraren Hasse Hanssons och pedagogen Birgitta Qvarsells tes i *En skola för barn* (1982) att det är möjligheten att få arbeta tillsammans kring ett viktigt innehåll, uppmärksamma varandras idéer, texter, bilder osv. och tillsammans kritiskt och med lust granska dem som utgör basen för lärande. Ett sådant arbete, där kunskaps- och demokratiuppdraget hålls samman ger också eleverna, eller som här de studerande, möjlighet att bli sedda och hörda inte bara

⁵³⁵ KB *Lärardagbok*1:13. Jfr Comber 2001 och Sandström Kjellin 2002.

av läraren utan framför allt, och viktigast, av de andra i gruppen. Hansson och Qvarsell definierar det som grunden för *yttrandefrihet*, det vill säga för elevers möjligheter att göra sina röster hörda. Deras diskussion är, med Kroghs (2000) begrepp en didaktisk utmaningsdiskurs.⁵³⁶ De granskar kritiskt traditionen att se skolans uppgifter som riktade mot individer och individers utveckling. I likhet med N.-E. Nilsson (2002) två decennier senare, pekar de på hur *individualisering* framstår som honnörssord i en rad läroplaner. Men eleverna som individer diskuteras inte i relation till eleverna som grupp. Hansson och Qvarsell talar om skolans oförmåga eller bristande tradition att ta fasta på och utveckla *det kollektiva i barns kultur och erfarenheter*. ”I stället för att lösa de problem som uppstår i skolan utifrån barnkollektivet fokuserar skolan svårigheterna till enskilda barn och individualiserar problemen. I stället för att undervisa utifrån barnens kollektiva erfarenhet styrs undervisningen i skolan av läromedel som i huvudsak är inriktade på individuellt arbete” (Hansson & Qvarsell 1982:141).

I likhet med flertalet studerande talar och skriver Jesper och Petra om hur de ska hantera normer och konflikter i klassrummet och om sitt eget ansvar för ett tryggt och stimulerande arbetsklimat. I Hanssons och Qvarsell studie diskuteras hur villkoren för *kollektivt arbete* kan förstås och formuleras, en aspekt som de studerande inte fått möjlighet att pröva och analysera. Författarna betonar barns starka beroende av kamratgrupper och av barnkulturen.⁵³⁷ Elevers trygghet eller otrygghet i skolan har att göra med deras möjligheter att få använda sin ”kompetens” i skolarbetet (140). Det i sin tur kräver att eleverna kan arbeta tillsammans. Hansson och Qvarsell vänder upp och ner på traditionen att diskutera skolarbete, arbetsro och trygghet som en fråga om att först etablera normer och regler för att därefter ge eleverna möjlighet att arbeta tillsammans. Grundbulten i deras sätt att tänka kring undervisning är lärarnas sätt att gestalta elevernas kunskapande. I ett arbete inriktat på alla elevers möjlighet att bidra i den gemensamma kunskapsprocessen – i samhandlandet – finns grogrunden för den vi-känsla ur vilken normer för grupp-samvaron kan växa fram och ta form. Det är de sociala läroprocesserna i

⁵³⁶ Se s. 27f.

⁵³⁷ Hansson och Qvarsell använder begreppet barnkultur för att beskriva den kultur barn själva skapar, inte den kultur som skapas för barn.

gruppens liv som skapar och upprätthåller regler, inte reglerna som upprätthåller gruppens liv och lärande. Författarna hävdar att det mest grundläggande i barnkulturen är barngruppens starka rättvisekrav och vilja att alla ska kunna allt. Här och i det faktum att barn lär av varandra finns en viktig utgångspunkt för skolarbetet och för allas rätt att delta på lika villkor. En sådan gemenskap omöjliggörs, menar jag, i ett individualiserat och färdighetsinriktat svenskämne.⁵³⁸

Samhandlande kring ett viktigt innehåll

Liksom övriga studerande gör Jesper, Mette och Petra i sina texter bruk av olika praktiska redskap som de möter i litteraturen, på föreläsningar och lektioner och i verksamhetsförlagt arbete. Utöver Molloy (1996) hänvisar de ofta till forskare och författare som Björk & Liberg (1996), Chambers (1993/1994), Nilsson, J. (1997) och föreläsare som Karin Jönsson, Ulla Wagner och Johan Åström – som företrädare för ett nytt svenskämne. Mette pekar exempelvis på Åströms arbete om rasism och hans förmåga att fånga upp och tolka de föreställningar eleverna ger uttryck för, successivt utmana dem och därmed göra det möjligt för dem att i enskilt och gemensamt arbete bearbeta dem.⁵³⁹

Men i det de studerande säger och skriver om det verksamhetsförlagda arbetet framträder sällan några kopplingar till innehållet i elevernas samhandlande. Det är också något de efterhand själva problematiserar. Mette tycker sig till exempel år 2 se ett nytt svenskämne praktiseras. I sin praktikjournal försöker hon få grepp om lärarnas ”synsätt och metoder”. Eleverna får läsa, skriva, teckna, måla och bygga kring sina upplevelser av *Kriget om källan* (Möller 1983), den roman som utgör deras gemensamma läserfarenhet. Men efterhand tycker hon sig se att lärarna inte utnyttjar de betydelser eleverna ger uttryck för. De fångar inte upp och utmanar dem som grund för elevernas fortsatta samhandlande och Mette uppfattar efterhand arbetet som inriktat på färdigheter. Eleverna får läsa, skriva, teckna, måla och bygga med det primära syftet att utveckla sina färdigheter i att läsa och skriva. Lärarnas syfte tycks vara att motivera eleverna för färdighetsträning och arbetet präglas mer av vad jag vill kalla elever-

⁵³⁸ Se även Tufte 1998.

⁵³⁹ Mette år 3:49 *Intervju III*:9.

nas parallella handlande än av samhandlande, vilket Mette successivt allt starkare understryker. Mette är en av de få som diskuterar hur ett innehåll väljs ut och hanteras. Men reflektionerna stannar i hennes praktikstudiejournal. De tas inte upp vare sig i hennes praktikarbetslag eller i det högskoleförlagda arbete som följer. Den här centrala frågan diskuteras vidare i kapitel 11.

Petra, däremot, beskriver i sina praktikjournaler hur lärarna medvetet arbetar på att gestalta elevernas möjligheter till samhandlande kring ett angeläget innehåll, till exempel vattnets betydelse för människan. De erfarenheter Petra gör i barnskoleklassen får stort utrymme i hennes fortsatta texter och i hennes rapporter från lektioner och gruppdiskussioner. Handledarens sätt att diskutera undervisningen i barnskoleklassen väcker Petras intresse för att iaktta relationen barn–innehåll. Här förverkligas till stora delar det nya svenskämne Petra vill omfatta, men som hon senare av olika skäl lämnar bakom sig. Den socialkonstruktivistiska syn på sitt eget lärande i svenskkurserna som de studerande artikulerar i olika texter återfinns annars mindre ofta i det de skriver om grundskolan. De talar om att svenskkurserna lever som de lär, men det saknas en mer uttalad metadiskussion om hur de egna erfarenheterna i utbildningen förhåller sig till arbetet i grundskolan.

Med Hanssons och Qvarsells fokus på innehållet i elevers läroprocesser och på de enskilda elevernas möjligheter att lära i kollektivt samhandlande skärps Dysthes diskussion om lärandets dialogiska karaktär. Hansson och Qvarsell riktar blicken både mot det innehåll eleverna ska få möjlighet att skapa, bearbeta och ta ställning till och hur det arbetet kan gestaltas i klassrumsgemenskapen under lång tid. Dysthe diskuterar allt det här men med fokus på de arbetsformer som kan göra ett dialogiskt lärande möjligt. I det avseendet ligger de studerande närmare Dysthe. Det de skriver om innehållet i arbetet i grundskolan framstår som oproblematiskt – dock med undantag för Mette. De skriver exempelvis allmänt om *varför* man ska arbeta med skönlitteratur och *vad* det skulle kunna handla om. De beskriver, i någon mån, hur de arbetat eller vill arbeta med skönlitteratur, men deras texter handlar sällan om vad eleverna lyfter fram, hur detta fångas upp av läraren och sätts i fortsatt rörelse. Eleverna har läst, de har fått arbeta med Chambers fyra frågor osv. och de har tyckt om arbetet. Arbetsformerna blir det goda i sig. Det

handlar om ett gammalt och förgivettaget innehåll i friare och mer individualiserade arbetsformer.

De studerande ifrågasätter också i högre grad de arbetsformer som de själva har erfarenhet av och som de möter i det verksamhetsförlagda arbetet än det innehåll de mött och möter. Utöver frågan om grammatiken är frågan *Varför detta innehåll?* sällsynt. I deras texter framträder skolarbetets innehåll antingen som förgivettaget, framför allt i det de beskriver som det gamla svenskämnet, eller som vagt eller godtyckligt, framför allt i det nya svenskämnet. Undervisningens innehåll har uppenbarligen inte i nämnvärd utsträckning diskuterats i utbildningen, varken i de högskole- eller verksamhetsförlagda studierna. Även här är frågan *Varför detta innehåll?* sällsynt.

Dysthe pekar på vikten av att elever får använda nya arbetsformer *under en längre tid*. Flera studerande påpekar också att de egentligen inte haft möjlighet att under en längre tid iscensätta arbeten där de med hjälp av olika arbetsformer eller metodiska redskap kunnat gestalta processer där eleverna med Dysthes ord (1995) kan se mönster, förstå begrepp eller möta och förhålla sig till nya perspektiv på viktiga frågor.⁵⁴⁰

Vad finns av mig här?

I likhet med flertalet studerande använder Jesper utbildningen till att skapa en motbild till det svenskämne han själv har erfarenhet av. Han vill ”koppla bonden till skolan”, låta varje enskild elevs erfarenheter och intressen vara vägledande för de val han gör som lärare. Med Dahlberg m.fl. (1999/2001:252) kan man säga att Jespers fråga till det svenskämne han själv har erfarenhet av är frågan ”Vad fanns av mig i det här svenskämnet?”. Hans svar är ”Mycket litet”.

Dahlberg m.fl. menar att de flesta läroplaner traderar en förståelse av kunskap och lärande

där avsikten är att överföra redan etablerade idéer, etablerad kunskap och en given uppsättning parametrar som ska forma produktionen av ’ny kunskap’. Utbildning i den modernistiska traditionen [...] handlar i grunden *inte* om vad elever för med sig (”Vad finns av mig här?”). Denna fråga är irrelevant

⁵⁴⁰ T.ex. Mette år 3:49 *Internju III*:42.

för modernitetens antaganden, som baseras på vad eleverna *saknar* snarare än på vad de *för med sig* in i inlärningsaktiviteten (ibid.).

Ett sådant sätt att se på utbildning och undervisning ignorerar såväl ”individuella röster som gruppröster” och bäddar därmed för en enstämig förståelse av omvärlden, snarare än en flerstämig (ibid.).

Jag har tolkat Jespers starka fokus på de enskilda elevernas ”frihet” som en vilja att skapa förutsättningar för dem att själva välja vad de vill arbeta med och hur. Men han har, som jag visat, svårt att få grepp om de *processer* där det eleverna för med sig in i skolarbetet formuleras och möter det medeleverna för med sig och där han som lärare ska gestalta möjligheterna att ur dessa möten producera ny kunskap och nya frågor. Jesper är säker på att de barn han möter och ska möta som lärare är vad Dahlberg m.fl. talar om som ”rika” barn (11). Det han fortfarande är osäker på är hur han som lärare ska gestalta ett innehåll för deras meningsskapande och inte falla tillbaka på sina egna grundskoleerfarenheter, en risk som också Petra talar om.⁵⁴¹ Dahlberg m.fl. talar om risken för att falla in i det välkända: ”Den risk vi löper ligger inte i utforskandet av det okända utan i reträtten till ’det välkändas’ bekvämlighet” (277–278).

Jag vill dock tolka Jespers frihetsbegrepp som ett första och viktigt steg i hans utforskande av det okända, av ett nytt svenskämne. Den risk han själv lyfter fram är risken för reträtt till det han beskriver som ett gammalt svenskämne. Och då är det inte tal om den frihet som kan uppstå genom att varje elev får röst i ett flerstämigt, gemensamt arbete utan snarare om frihet definierad som ”eget arbete”, varje elevs möjlighet att ur ett givet utbud av uppgifter själv få välja vad hon på egen hand vill arbeta med.

I likhet med Hansson och Qvarsell (1982) diskuterar Dahlberg m.fl. möjligheten av en undervisning som fokuserar såväl det eleverna för med sig in i kunskapsarbetet som den kollektiva process i vilken ny kunskap kan bildas. Det är en diskussion som jag återkommer till i kapitel 11 och där diskuterar med hjälp av de amerikanska klassrumsforskarna Anne Haas Dyson och Karen Gallas.

⁵⁴¹ Jesper år 1:4 *Eftertankar* 4/3, Mette år 3:49 *Intervju III*:20 samt Petra år 3:31 *Eftertankar*. 33.

Det nya svenskämnet som ett identitetsämne

När de studerande får i uppgift att skriva om ”språk, identitet och liv” skriver de alla om språk och identitet som oupplösligt sammanvävda och om vikten av att inte bli kritiserad för sitt språk, eftersom det innebär att man döms ut som människa.⁵⁴² De avvisar därför färdighetsämnet med dess starka fokus på rätt och fel och de kan sägas röra sig mellan Balls personlighetsutvecklande ämne (progressive English) och ett mer socialt, kritiskt ämne (English as critical literacy), med tyngdpunkten på det för-ra.⁵⁴³ De tillskriver alla svenskundervisningen stor betydelse för elevernas utveckling och självuppfattning härvidlag.

I *What is English teaching?* (1996) diskuterar den brittiske lärarutbildaren Chris Davies modersmålläraryrket som en gemenskap i sociologisk mening, det vill säga en grupp som delar centrala föreställningar om det som är gruppens raison d'être. En föreställning som många modersmållärare delar är föreställningen om ämnets glädje och under. Sådana föreställningar för Davies till en *romantisk* modersmållärarhållning i motsats till en *rationell*, mer *färdighetsinriktad*. Till en romantisk hållning hör också föreställningen om modersmållärares speciella betydelse och modersmålsämnets avgörande betydelse för elevernas liv. Det är inte hållningar som de studerande ger uttryck för i de inledande intervjusamtalen. Flera av dem lyfter fram vikten av att alla elever lär sig skriva och läsa i termer som snarare kan tolkas som uttryck för en mer rationell hållning. Där- emot kan det nya svenskämne Jesper och andra konstruerar sägas ha drag av en romantisk lärarhållning, framför allt i den starka betoningen av elevernas möjligheter att fritt få uttrycka sig, en hållning som återfinns i processkrivningsrörelsen.

Smidt hävdar i sin bok *Sjangerer og stemmer i norskrommet* (2004:24) att processkrivningsrörelsen emellertid bortsåg från frågan om vem eleven presenterar sig som i sina texter och i stället fokuserade själva skrivprocessen och elevers skrivstrategier. Det gäller processkrivning såväl i ett mer romantiskt som i ett mer färdighetsinriktat svenskämne. Små barns sätt att använda skrift och bild handlar i hög grad om att *de vill bli synliga för viktiga personer i sin omgivning och erkända som deltagare i en skriftspråklig*

⁵⁴² KB *Svenska år 1*: Uppgift 7, Jesper år 1:13 *Liv+ språk + identitet = Sant*, Mette år 1:11 *Språk, liv och identitet* samt Petra år 1:13 *Språk, identitet och liv*.

⁵⁴³ Se s. 51–53.

kultur. Att kommunicera i skrift handlar, skriver Smidt, inte bara om att förmedla något utan också om att *vara någon*. Smidt citerar Evensen som använder begreppet ”att skriva sig stor” (Smidt 2004:24).⁵⁴⁴ Norskämnet kan och ska, menar Smidt, ses som ett *identitetsämne* och en norsklärare måste intressera sig, inte bara för det eleverna gör och kan, utan också för vem de prövar att vara när de gör något.

Det Jesper skriver om elevernas möjligheter att uttrycka vad de önskar bär drag av det Smidt talar om norskämnets karaktär av identitetsämne.⁵⁴⁵ Det gäller även det Jesper skriver om sitt eget skrivande i svenskurserna. Hans väg bort från de egna svenskämneserfarenheternas mer färdighetsinriktade förhållningssätt kan sägas gå vägen via ett romantiskt förhållningssätt med ett stort individuellt frihetsutrymme för eleverna. Det är ett förhållningssätt som han personligen prövat i sitt privata skrivande och gärna vill ha mer av i svenskurserna. I muntliga och skriftliga samtal i svenskurserna gör han efterhand erfarenheter som komplicerar ett romantiskt förhållningssätt med en fri elev/individ i fokus. Det han beskriver som problematiskt, till exempel i det verksamhetsförlagda arbetet om elevers och föräldrars barndomserfarenheter, är hur han kan gestalta det Dysthe (1995/1996) talar om som *flerstämmighet* och Hansson och Qvarsell (1982) som *samhandlande* i ett arbete där han ”kopplar bonden till skolan”, det vill säga tar fasta på vad eleverna för med sig in i arbetet – Vad finns av mig i detta? – och vilka de prövar att vara. Det är ett arbete som Mette med hjälp av sina didaktiska frågor vad, hur och vem i viss utsträckning gestaltat i sitt europaarbete. Därmed har hon också närmat sig den nödvändiga offentlighet som skolan bör vara (Andersson L. G. 1999).⁵⁴⁶

Utgångspunkten för de studerandes konstruktioner av ett nytt svenskämne är deras önskan att gestalta ett ämne som väcker och vidmakthåller alla elevers glädje och lust att lära, som stärker deras språkutveckling och som ger dem en röst i klassrummet och i samhället, men kanske mer genom ett friare arbetssätt och mindre genom glädjen att förstå. De ska

⁵⁴⁴ Se Evensen 1997 och Lorentzen 1993.

⁵⁴⁵ Smidt är inte ensam om att diskutera modersmålsämnet som ett identitetsämne.

Se t.ex. Pennes *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne* 2001.

⁵⁴⁶ Se s. 14.

med Petras ord bli aktiva, glada och kunniga, med Jespers ord stå för sina åsikter, acceptera andras och kunna samarbeta och med Mettes ord få möjlighet att utveckla sina tankar och funderingar om världen och använda sina röster som demokratiska medborgare i världen.⁵⁴⁷ Det språkburna arbetet i klassrummet ska stärka deras utveckling som individer och deras möjligheter att delta och göra sina röster hörda i de samhälleliga sammanhang där de vill delta. Men de här konstruktionerna har naturligtvis också med utbildningens normativa – och uppenbarligen dualistiska – karaktär att göra.⁵⁴⁸ De är de studerandes svar på ett antal uppgifter där ett nytt svenskämne kan sägas utgöra ett implicit och motsägelsefullt facit.

I bokens avslutande två kapitel behandlas de studerandes svenskämnen ur ett lärarutbildningsperspektiv. I kapitel 10 diskuteras problem och möjligheter i en svensklärarutbildning för de tidiga skolärens lärare. Här står utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar i fokus och åtskillnaden respektive integrationen dem emellan. I kapitel 11 fokuseras färdighetsämneskonceptionen och basfärdighetsbegreppet. En fråga jag ställer mig är vad som kunde ha gjort det möjligt för de studerande att använda det de själva erfar av flerstämmighet och samhandlande kring ett för dem mestadels viktigt innehåll i utbildningen i sina konstruktioner av ett framtida svenskämne.

⁵⁴⁷ T.ex. Jesper år 2:30 *Intervju II*:18–19, Mette år 3:49 *Intervju III*:2f., 9f. och 11 samt Petra år 3:49 *Intervju III*:9–11.

⁵⁴⁸ Jfr Dahlberg m.fl. 1999/2001:40.

10 Lärarutbildning i svenska

I det här kapitlet förs en sammanfattande diskussion av några av de frågor som analysen av de studerandes texter väckt. Kapitlets huvudfråga rör lärarutbildningen i svenska för grundskolans tidiga år, dess problem och möjligheter. I avsnittet ”De verksamhetsförlagda studierna” gäller det framför allt svenskämnet i det verksamhetsförlagda arbetet och de kommunala handledarnas roll i utbildningen, vilken framstår som alltför perifer. I avsnittet ”De högskoleförlagda studierna” beskriver jag hur innehållet i de studerandes egen undervisning i grundskolan i alltför liten utsträckning blev föremål för analys och diskussion. L.-G. Malmgrens didaktiska modell för lärarutbildning (1982) realiserades inte fullt ut, något jag också diskuterar i avsnittet ”Integration av verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier”. I det avsnittet utnyttjar jag erfarenheter från utvärderingar av 2001 års lärarutbildning som pekar ut likartade problem: svårigheten att integrera högskoleförlagt och verksamhetsförlagt arbete och innehållsfrågan som en av lärarutbildningens didaktiska kärnfrågor.

De studerande i min studie har, som jag visat, stort utbyte av de begreppsliga redskap de möter i utbildningen för att beskriva, analysera, diskutera och förstå den svenskundervisning de mött under sin egen skoltid och i den undervisning de möter i det verksamhetsförlagda arbetet. När det gäller *de studerandes egen undervisning* – reellt i det verksamhetsförlagda arbetet och utopiskt i deras beskrivningar av en framtida verksamhet – fungerar utbildningens begreppsliga redskap sämre. Samtliga studerande talar om en osäkerhet. Deras framtida svenskämne är något som de tänker sig ska få växa fram successivt under de första läraråren. Flertalet av dem menar att de till en början kommer att bygga vidare på det vi i utbildningen definierat som färdighetsämnet. Mette talar för

samtliga studerande när hon under ett lektionspass beskriver deras framtida svenskämne som grundat i såväl de högskoleförlagda studiernas *teorier* som i den egna skoltidens och de verksamhetsförlagda studiernas *traditioner*.⁵⁴⁹

Det här förhållandet kan å ena sidan tolkas som uttryck för ett rimligt sätt att se på processen att bli lärare. Man blir inte lärare för att man gått igenom en lärarutbildning. I propositionstexten (Proposition 1999/2000:135) för den nya lärarutbildningen talas också om lärarnas livslånga lärande, ett förhållningssätt som de studerande ger uttryck för genom hela utbildningen. Men å andra sidan frågar jag mig om det inte finns andra rimliga sätt att förstå de studerandes osäkerhet och jag diskuterar dem ur tre aspekter: som problem i de verksamhetsförlagda studierna, som problem i de högskoleförlagda studierna och slutligen som problem i integrationen verksamhets- och högskoleförlagt. Diskussionen rör ytterst hur utbildnings- och lärarprojekten kvalificerat sig för de studerandes projekt.

De verksamhetsförlagda studierna

Det är ett väl känt faktum att lärarstuderande värderar de verksamhetsförlagda studierna högt. Det gäller även de studerande i min studie. Det är uppenbart att de ser dem som en särskild och värdefull kunskapsform. De har ett egenvärde och kan inte betraktas som en tillämpning av de högskoleförlagda studierna (Hoel 1998). De studerande är dock kritiska mot utformningen av handledningen i det verksamhetsförlagda arbetet. Deras kritiska bild bekräftas i nyare studier, bland annat av den norska pedagogen Liv Sundli som ägnat flera studier åt ”praxis” och ”veiledning” i lärarutbildningen.⁵⁵⁰ Studier från olika länder visar, hävdar Sundli (2003:231), att praktikhandledning domineras av monolog inte av reflekterande dialog. Flertalet studenter i hennes studier anser sig inte ens ha fått någon handledning. Den bild Sundli ger motsvarar dock inte Lärarnas riksförbunds (2004:19) utvärdering av lärarutbildningen, där merparten av de tillfrågade bedömer ”kvaliteten på handledningen” som ”ge-

⁵⁴⁹ KB *Svenska år 2:13* Svenskundervisning i grundskolan – praktikerfarenheter: 4–10.

⁵⁵⁰ Se referenser i Sundli 2003.

nomgående bra”. Skillnaderna kan bero på hur frågorna ställts. LR:s frågor är av övergripande karaktär och handlar inte om undervisningens innehåll, arbetets långsiktiga planering osv. Sundli visar också att handledning fokuserar undervisningens rutiner i högre grad än elevernas lärande.⁵⁵¹ De studerande i min studie är mycket positiva till de erfarenheter de fått av läraryrkets komplexa vardag och handledarnas beredskap att dela med sig av sina erfarenheter härvidlag, men det gäller framför allt organisation, rutiner och möjligheten att få undervisa. Mette uppehåller sig exempelvis i sin studiejournal vid en rad praktiska problem och vid de rutiner som handledarna skapat för att få arbetet att flyta. Hon skriver om samverkansmöten i arbetslaget, planeringsmöten och föräldramöte på fritidshemmet, om samlingar, upprop och klassråd, om en trafikdag, en bandyturnering och en teckningstävling och om utevistelse, dataundervisning och undervisning i matematik, musik, idrott och hygien. Hon får hantera oväntade situationer och får pröva att införa egna rutiner.⁵⁵² Sammanfattningsvis svarar dock den bild de studerande ger av sina erfarenheter från de verksamhetsförlagda studierna av den bild Sundli ger:

Studien av veiledning i lærerutdanningens praksis [...] viste at lærerne står nærmere moderne enn senmoderne idealer. Det vistes få spor av kritikk eller vakling i synet på kunnskap som gitt, og læring som individuell praksis. Konstruktivistisk syn på læring, læring som deltakelse i sosial praksis [...], og kunnskap som socialt distribuert, var her ikke uttalt eller synlig (2003:234).

Ett av de problem som de studerande lyfter fram är just frånvaron av reflekterande dialog. Det förekommer i dubbel mening inga samtal, varken mellan lärare och lärarstuderande om den gemensamma undervisningen eller mellan lärare och elever om det de läser och skriver om.⁵⁵³ Läsning och skrivning framstår som tekniska färdigheter inte som meningsskapande och erfarenhetsutbyte, men det är alltså inte något man diskuterar i det verksamhetsförlagda arbetet.⁵⁵⁴

Den amerikanske utbildningspsykologen Carl Bereiter (2002) beskriver ett sådant sätt att se på skriftspråksundervisning som reduktio-

⁵⁵¹ Jfr Brusling 1991.

⁵⁵² Mette år 2:18 *Praktikstudiejournal*.

⁵⁵³ Några studerandes, t.ex. Petras och i viss mån Jespers, verksamhetsförlagda studier år 2 utgör ett undantag.

⁵⁵⁴ Jfr Grossman m.fl. 1999:12 som beskriver likartade förhållanden i USA.

nism och vi möter det, skriver han, både i undervisning och i politikerns och andras sätt att diskutera skola. Så reduceras till exempel läsning, som i politikerdebatten i samband med Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen 2005, till *aktiviteter* och *faktaundervisning* (Bereiter 2002:266f., 293f., 426f.), något som förstärks av en utbredd testkultur som krymper lärares friutrymme. Det är också vad vi sett i Jespers, Mettes och Petras texter. Mette som till en början förstår LTG-arbetet i barnskoleklassen som inriktat mot förståelse, beskriver det efterhand som en kedja av aktiviteter, inriktade mot avkodning och läsförståelse reducerad till faktasökande. När Petras handledare år 3 talar om att eleverna inte bara ska ha roligt utan också lära sig något, menar hon att de ska lära sig fakta. Jesper, slutligen, upptäcker hur han i arbetet med barnskoleklassen inte kommer på djupet med de frågor han och eleverna arbetar med.

Jesper får också problem med en form av reduktion som Bereiter kallar *litteraturläsning som subjektiva upplevelser* (268). Bereiter beskriver framväxten av det här sättet att se på läsning som en reaktion på läsning som faktasökande, där elever kan få uppgifter som ”What Facts Does This Poem Teach You?” (ibid.). Reaktionen gav, menar Bereiter, upphov till en ny form av reducerande läsning, inriktad på uppgifter av typen ”How did [this poem] make you feel?” (ibid.).⁵⁵⁵ Fenomenet upplevelseläsning kan också ses i ljuset av efterkrigstidens genombrott för den gemensamma grundskolan och svårigheten att reproducera urvalsskolans litteraturläsningstraditioner. Upplevelseläsning blev ett sätt att uppfylla kraven på att alla elever skulle få möjlighet att lära sig läsa (Dahl 1999). Den blev en del av färdighetsträningen, vilket också var fallet i den undervisning Petra beskriver i sina klassrumsstudier år 3. Det är ett synsätt som reducerar både läsarens och textens möjligheter. Dessutom ger det elever möjlighet att delta i undervisningen utan att egentligen ha läst texterna ifråga; de kan lätt haka på andra elevers associationer. På så sätt reduceras också undervisningsfrågor som rör kunskap om människan och världen och förmågan att tänka om människan och världen, menar Bereiter (427).

De erfarenheter de studerande får möjlighet att göra tycks, som jag redogjort för i kapitel 9, främst handla om reducerande aktiviteter av den

⁵⁵⁵ Jfr den uppdelning i upplevelse- respektive informationsläsning som var vanlig i 1970- talets läromedel. Se t.ex. Falkenland 1970. Se även Bommarco m.fl. 1988.

karaktär som Sandström Kjellin (2002) och Bereiter beskriver. De ser sällan funktionaliserad språklig verksamhet kopplad till frågor som rör människan och världen. Merparten av den verksamhet de säger sig möta i grundskolan bär drag av vad Bereiter kallar *reduktiva praktiker*. Undervisningen präglas av aktiviteter, eleverna klipper, bygger, ritlar, skriver och letar fakta i olika typer av läromedel. I den mån det förekommer litteraturläsning är det som färdighetsträning och faktasökande – exempelvis när Jespers och Petras elever läser skönlitteratur om stormakts- respektive vasatiden – eller som enskilda upplevelsestunder. Det största problemet i språkarbetet i de studerandes verksamhetsförlagda studier är att de, med undantag för Petra, inte får erfarenheter av läsning, skrivning och samtal inriktat mot förståelse, lärande och tankeutbyte. Den starka färdighetsinriktningen gör att de går miste om möjligheten att se och diskutera hur innehållet i ett kunskapsarbete kan genereras, analyseras och diskuteras. De går även miste om erfarenheter av vad Bereiter (2002:425) framhåller som de starkaste krafterna i elevernas läsutveckling, nämligen skrivande och samtal. Men framför allt går de alltså miste om samtal om det de är med om.

Ur ett annat perspektiv kan man säga att handledarna går miste om möjligheten att bli aktiva deltagare i lärarutbildningen. De får inte möjlighet att tillsammans med högskolans lärarutbildare och de studerande träda ut ur sin praktik och analysera och diskutera den (Hertzberg 1999:38).

De högskoleförlagda studierna

Bereiter (2002:427) ger ytterligare infallsvinklar på hur de studerandes predikament kan förstås. Några av de undervisningsfrågor, som är centrala för den skolförändring Bereiter ser som nödvändig, rör funktionell skriftspråksförmåga, litteraturläsning, omvärldskunskap och tankeförmåga. På alla dessa områden saknar lärare tillgång till användbara teorier och begreppsliga redskap, menar Bereiter. Hans resonemang kan synas grovt generaliserande, men ger fruktbara infallsvinklar på de studerandes svårigheter att göra de begreppsliga redskap som de möter i utbildningen produktiva i undervisning.

Bereiter diskuterar hur teoretiska idéer lätt blir *ordmagi* (270, 434). De studerande får exempelvis möta en rad lärare som presenterar de teo-

retiska utgångspunkterna för sin undervisning och berättar om LTG- inspirerad eller på annat sätt funktionaliserad språkanvändning och lärande inriktat mot förståelse och kunskapsutveckling. Syftet är att de studerande ska få hjälp att se de didaktiska konsekvenserna av olika sätt att tänka kring undervisning i svenska. Genom att låta dem få möta både teorier om undervisning och konkreta exempel tänker vi lärarutbildare oss att de ska få möjlighet att väva samman de didaktiska frågorna vad, hur och vem. Men, skriver Bereiter, *goda exempel hjälper inte om man inte förstår dem* (421f).

Att arbeta med goda exempel innebär att man försöker utnyttja den implicita kunskapen i praxis i stället för att utgå från teoretiska överväganden (421). Men att förändra undervisning med hjälp av andras goda exempel kräver att man förstår sin egen undervisning och kan identifiera problem, teman och strukturer både i den och i de exempel man möter (422). Det här saknas oftast i såväl lärarutbildning som undervisningsforskning, menar Bereiter, och det gäller uppenbarligen även förhållandena i min studie. De studerande ges inte möjlighet att diskutera skillnaden mellan teorier och strategier för undervisning. Frågorna vad, hur och vem blir därmed – med undantag för Mette – metodiska och inte brukbara didaktiska redskap i deras lärarvardag.

Dikotomier av det slag som utbildningen arbetar med och som de studerande ger uttryck för, till exempel i konstruktionen av ett gammalt (= fel) och ett nytt svenskämne (= rätt) hör också till det Bereiter lyfter fram som problem i lärarutbildning och forskning. Om (blivande) lärare ska kunna vara med och förändra skolans undervisning krävs att begreppen blir användbara i deras *pedagogiska analys* (426).⁵⁵⁶ Även språk- och kulturforskaren Jennifer C. Stone (2003) diskuterar kritiskt bruket av dikotoma begrepp i lärarutbildningen. Dikotomier som ”basic skills”/ ”whole language” kan vara problematiska och många studenter har, menar Stone, svårt att se att en sådan dikotomi inte beskriver skriftspråksundervisning i praktiken utan dominerande diskurser om skriftspråksundervisning (35). Den riktar därför felaktigt fokus på metoder som den

⁵⁵⁶ De senaste lärarutbildningsreformerna kan möjligen förstås som försök att få till stånd sådana gemensamma erfarenheter och diskussioner i lärarutbildning och skola som skulle kunna ligga till grund för pedagogisk analys och förändring i Bereiters mening.

grundläggande frågan, vilket också blir tydligt hos flertalet studerande i min studie. Den riskerar också, menar jag, att bortse från att en funktionalistisk språksyn i sig innefattar utvecklandet av grundläggande färdigheter, vilket för flera studerande aldrig blev helt tydligt. Petra fick exempelvis inte möjlighet att bli klar över vad det är hon brottas med när hon år 2 talar om att undervisningen i barnskoleklassen inte är ”kunskapsbaserad” och därför efterlyser mer färdighetsträning.⁵⁵⁷

Stone menar sig dock ha iakttagit att dikotoma begrepp kan utgöra användbara begreppsliga redskap i lärarstuderandes reflektioner kring egna skol- och undervisningserfarenheter, både som en utgångspunkt för att förstå det de varit med om och som ett sätt att forma möjliga alternativ. Det blir som vi sett tydligt i min studie. Med hjälp av exempelvis svenskämneskonceptionerna, begreppen formalisering och funktionalisering och A-, B- och C- miljöer blir de studerandes egna skolerfarenheter och fältstudiernas klassrumsobservationer åtkomliga för gemensamma analyser och diskussioner i de högskoleförlagda studierna. Det är när de studerande ska ta steget från sina svenskämnesvisioner till klassrumsarbete som sådana begreppsliga redskap bli otillräckliga. Här saknas erfarenhetsutbyte och dialog eller som Stone, i linje med Hargreaves (1994/1998) och Sundli (2003), konstaterar: ”Rarely do teachers come together for the purposes of puzzling through what they do not yet fully understand or for questioning accepted teaching and school practices” (Stone 2003:48).

Erfarenhetsutbytet och dialogen uteblir eller går inte på djupet. I praktikjournaler och fältstudierapporter beskriver de studerande en görakultur. Det är, som jag visat i kapitel 8, bara Petra som arbetat i ett arbetslag vars vardag präglas av regelbundna diskussioner kring verksamheten. De erfarenheterna blir en stark drivkraft i hennes högskoleförlagda arbete år 2, både i basgrupps- och textarbete där hon regelbundet återkommer till, bearbetar, analyserar och diskuterar arbetet i barnskolan. Men som jag också visat får den göra- eller aktivitetskultur hon mött under sin egen skoltid och som hon möter år 3 stor betydelse för hur hon tänker sig sitt framtida arbete som svensklärare.

⁵⁵⁷ Petra år 2:21 *Praktikjournal*: 32.

Utbildningen har möjligen också i alltför liten grad haft ett metaperspektiv på de studerandes litteraturläsning och skrivande. Deras texter om den egna skoltiden visar att deras erfarenheter härvidlag kan beskrivas som tämligen begränsade. Stone (2003) menar att de studerande utöver mer dikotoma redskap som kan hjälpa dem att förstå sina egna skolerfarenheter – och den undervisning de möter i det verksamhetsförlagda arbetet – också behöver kunskaper om andra och nyare teorier om skrivande och litteraturläsning. Det så kallade ”läskriget” mellan företrädare för en färdighetssyn respektive en helhetssyn har snävat in frågan om elevers skriftspråksutveckling. Andra perspektiv har inte fått utrymme varken i debatt eller lärarutbildning. Stone talar exempelvis om genrebaserade, kritiska och sociokulturella teorier och undervisningsstrategier:

[P]erspectives beyond basic skills and whole language should be brought into literacy education coursework. Likewise, students should have access to seeing a range of approaches in practice, whether through practicum placements or classroom observations. Through these actions, literacy teacher education can begin to prepare teachers with the complex understandings and practices needed to address the multiplicity of literacy needs of today’s students (52–53).

Kunskaper om och erfarenheter av arbete utifrån en mångfald perspektiv på elevers skriftspråksutveckling skulle, menar Stone, rusta lärarstudierande bättre för utmaningar av det slag Hargreaves (1994/1998, 2003/2004) beskriver och som Krogh (2000) diskuterar som en didaktisk utmaningsdiskurs.⁵⁵⁸ En förutsättning för erfarenheter av den mångfald av undervisningsexempel som Stone diskuterar är att de kommunala handledarnas delaktighet i utbildningen ökar. Så skulle möjligen också ämnesdidaktiken som en integrerande disciplin i lärarutbildningen kunna utvecklas och ämnesstudierna bli didaktiskt reflekterade och undervisningspraktiken ämnesdidaktiskt reflekterad. Men att bara få se en mångfald undervisningsstrategier räcker enligt min uppfattning inte. Hertzberg (1999) framhåller att lärarstudierande också måste få möjlighet att delta i olika språkliga praktiker. Jag har tolkat det de studerande skriver om *erfarenhetsutbyte och dialog*, liksom de återkommande kommentarerna att svenskkurserna ”lever som de lär”, som ett uttryck för att deras egna

⁵⁵⁸ Se s. 27f.

erfarenheter av samtal, läsning och skrivande varit en stark kraft i ett gemensamt kunskapsbyggande i utbildningen. De talar om dialog och lärande i samma mening som den norske psykologvisten Ragnar Rommetveit – som ”verklig” kommunikation med en annan människa där båda deltar i formulerandet av den andres tankar: ”Det er språket, eller formuleringen, som så å si er kunnskapsproduserende, og der trenger vi andre mennesker” (Maagerø & Tønnessen 2001:129).⁵⁵⁹

Men mer grundläggande förändringar, av det slag Bereiter (2002: 420f.) talar om, kräver engagement inifrån och underifrån, inte bara reformer uppifrån.⁵⁶⁰ Personligen ser jag skolförändring som en nödvändig rörelse mellan lärares egen verksamhet och analys å ena sidan och teorier och reformer utifrån å den andra. Att gestalta en sådan rörelse som navet i lärarutbildningen ser jag som en viktig didaktisk utmaning. En didaktisk utmaning av det slaget kräver dock att *kommunens handledare får en mer central roll i utbildningen*. De måste få möjlighet att tillsammans med högskolans lärarutbildare och studerande analysera och diskutera såväl den egna som utbildningens undervisning. Jesper talar om ”mindre handlederi och mer samarbete”.⁵⁶¹

Den amerikanska modersmålsforskaren Cindy O'Donnell-Allen (2004) hävdar, i linje med exempelvis Hargreaves 2004 och Dahlberg m.fl. 1999/2001, att lärares möjligheter att skapa samtalsbaserade kunskapsbyggande miljöer för sina elever hänger samman med deras egna möjligheter att själva få arbeta under sådana villkor.⁵⁶² Sådana miljöer borde, menar jag, även innefatta de kommunala handledarna.

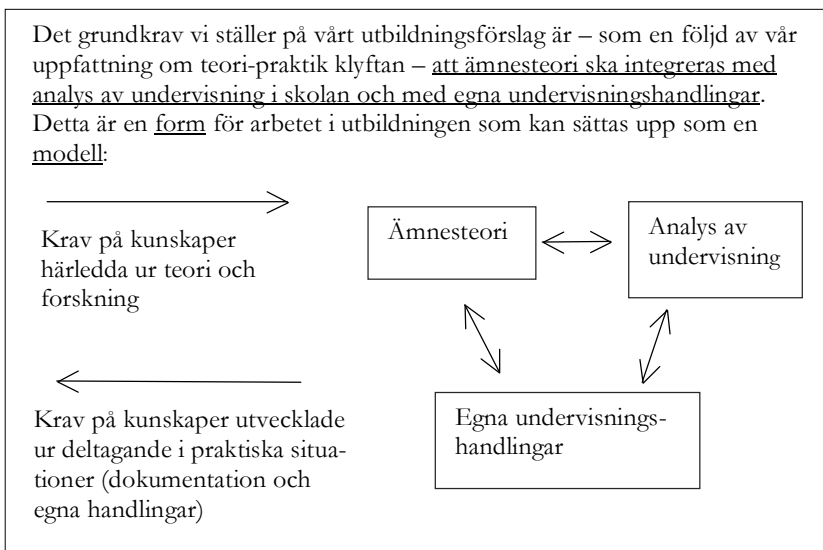
Av analysen i kapitel 6, 7 och 8 framgår att arbetet i svenskkurserna fått en slagsida mot rutorna ”ämnesteorier” och ”analys av undervisning” i Malmgrens didaktiska modell:

⁵⁵⁹ Maagerø och Tønnessen intervjuar här Rommetveit. Jfr Tuft 1998.

⁵⁶⁰ Jfr Liberg 2003.

⁵⁶¹ Jesper år 3:49 *Intervju III:22*.

⁵⁶² Se s. 25f.



Figur 2 Malmgrens grundstruktur för organisation av lärarutbildning (Malmgren L.-G. 1982:13).⁵⁶³

Sammanfattningsvis kan utbildningen i svenska sägas ha byggt på föreställningen att om de studerande fick möta ”goda” teorier, goda begreppsliga redskap och ett antal goda exempel skulle det hjälpa dem att hitta vägar att gestalta sin undervisning. Egna undervisningshandlingar och analys av dem – ”the puzzling through” (Stone 2003) det de studerande ännu inte förstått – har inte fått den tyngd som kunde gjort ämnesstudiernas teorier och begrepp till bättre redskap i deras eget arbete i grundskolan. Bereiters (2002:271) diskussion av goda exempel kan förklara varför de traditioner de studerande möter – och avvisar – i de verksamhetsförlagda studierna ändå får så stark genomslagskraft i deras föreställningar om det blivande lärarskapet, medan raden av goda exempel i form av inbjudna föreläsare eller kurslitteratur framstår som retoriska ideologier snarare än användbara strategier. De högskoleförlagda studiernas teoretiska idéer och begrepp kan i de studerandes texter om de egna undervisningserfarenheterna till stora delar sägas ha fått karaktären av vad Bereiter kallar ordmagi (270, 434).

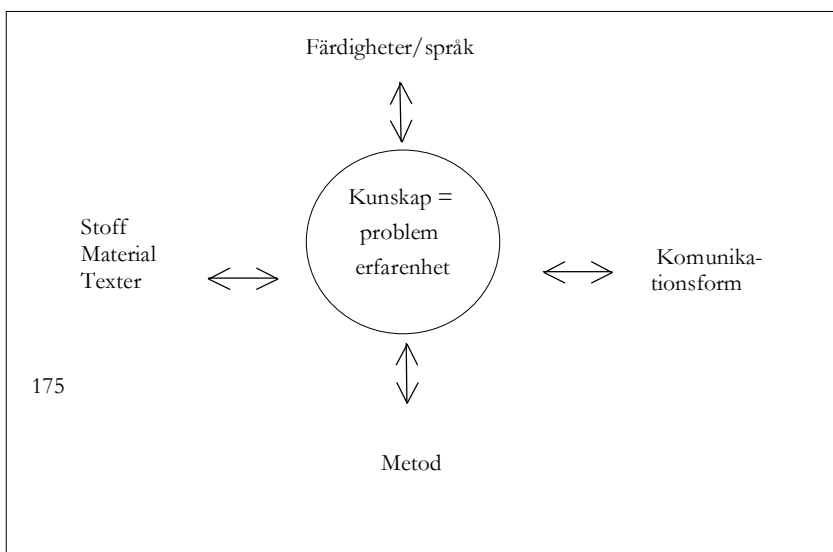
⁵⁶³ Jfr s. 80f.

Integrationen av verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier

En grundpelare i våra svenskkurser var att arbeta i enlighet med L.-G. Malmgrens (1982) modell där navet i en didaktiskt inriktad lärarutbildning alltså kan ses som en rörelse mellan teorier, erfarenheter av egna undervisningshandlingar och berättelser om eller möten med andras undervisning – och analys av och diskussion kring de här erfarenheterna.

De studerandes samfälliga önskan om starkare integration och samarbete mellan lärare, ämnen och institutioner kan tolkas i ljuset av såväl Malmgrens modell som Bereiters diskussion. De studerande gör vad jag uppfattar som genomgående starka analyser av sina egna skolerfarenheter och av de klassrumsobservationer de gör under utbildningen. Deras texter analyseras och diskuteras fortlöpande vid såväl gruppstudier som lärarledda lektionspass. De återbrukas också i de studerandes egna föreläsningar och i deras mer omfattande skrivna texter. Här kan man tala om en rörelse fram och tillbaka mellan rutorna ämnesteorin och analys av undervisning i Malmgrens modell. Men motsvarande starka koppling till egna undervisningshandlingar blir, som jag visat, betydligt svagare. Utbildningen överlåter, med Thavenius (2004:21) ord, ”det svåraste, det som studenterna behöver mest hjälp med, åt dem själva”.

Holmbergs och L.-G. Malmgrens projektarbetsmodell ger ytterligare infallsvinklar på resultatet av analysen i kapitel 6, 7 och 8:



Figur 4 Holmbergs & L.-G. Malmgrens (1979:35) projektarbetsmodell⁵⁶⁴

Diskussionerna i det högskoleförlagda arbetet har uppenbarligen många gånger rört sig utanför modellens kärna. Varken här eller i det verksamhetsförlagda arbetet har de studerande fått möjlighet att på djupet analysera och diskutera de erfarenheter och problem som borde ha utgjort drivkraften i kunskapsarbetet. Svensskursernas kunskapsfrågor tycks oftare ha genererats av lärarna eller av kurslitteraturen och har inte alltid framstått som särskilt tydliga för de studerande. Så kan deras kritik av klyftan mellan utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar i grunden förstås.

Framför allt har det saknats didaktiska analyser och diskussioner där undervisningens hur och vem får starka kopplingar till vad, frågan om undervisningens innehåll. Enligt Alexandersson (1994a) är det ett vanligt problem. Hans översikt över forskning om lärare tyder på att lärare sällan uppmärksammar undervisningens innehåll när de reflekterar över sin undervisning, utan mer över hur lärandet metodiskt ska organiseras.

Samtliga studerande har exempelvis haft möjlighet att pröva tematiskt arbete under de verksamhetsförlagda studierna. Den amerikanske modersmålsämnesdidaktikern Arthur Applebee (1996:60–61) menar att

⁵⁶⁴ Jfr s. 135f.

tematisk undervisning ofta används för att på ett retoriskt plan hålla samman läroplanens eller skolans olika ämnen. I praktiken däremot har lärare, forskare eller lärarutbildare ägnat mycket liten uppmärksamhet åt frågan hur man konstruerar väl fungerande och verkningsfulla tematiska enheter eller vad det är för faktorer som faktiskt gynnar fruktbara samtal. I praktiken handlar det, som Tinglev (2005) visat, om tillfälliga löst koppade aktiviteter. Det är en fråga Mette brottas med när hon i barnskolan år 2 frågar sig varför eleverna ska bygga en vattenkälla och tillverka vapen i arbetet med romanen *Kriget om källan*. Det eleverna skapar används, utforskas eller förhandlas inte (Applebee 1996:63).

De studerandes svårigheter med det nya svenskämnet handlar om att utveckla både *kunskapsinnehållet* och *elevernas arbetsglädje*. L.-G. Malmgren och Thavenius (1977b:299f.) diskuterar farorna med ett alltför starkt fokus på såväl skolarbetets kunskapskvalificerande aspekter som på dess socialpsykologiska aspekter. I det första fallet riskerar man en auktoritär och utifrånstyrd pedagogik. Om man å andra sidan överbetonar sättet att lära riskerar man en situation med stor frihet utan att eleverna egentligen lär sig något. De studerande föreställer sig det nya svenskämnet som ämnesöverskridande och tematiskt. I en rad uppgifter och vid en rad lektionstillfällen har de haft tillfälle att analysera och diskutera de problem ett sådant arbete kan innebära. De faror som exempelvis Petra pekat ut i sin text *Skönlitteratur i skolan* diskuteras av L.-G. Malmgren och Thavenius:

Det finns en risk att temaundervisningen hamnar i en konserverande ytterlighet, om elevernas intressen bara tas in som motivationsmorot för färdighetsträningen. [...] Elevernas 'egen' verklighet betraktas då som något givet, statiskt och opåverkbart". [...] Elevernas verklighet och erfarenhetsvärld har som alla andra människors många dimensioner och utmärks av olika intressen. Att det finns en överensstämmelse mellan ett subjektivt upplevt intresse och gemensamma intressen är inte givet. Ett sådant betraktelsesätt är mera fruktbart som utgångspunkt för en probleminriktad temaundervisning som inte bara vill acceptera det givna, utan både *respektera* elevernas spontana upplevelser och åsikter och *utmana* dem. Hur ska man välja teman och problem och hur ska undervisningsprocessen se ut för att det inte bara ska hända något med de socialpsykologiska kvalifikationerna utan även något med elevernas bild av verkligheten, deras egna och andras (Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b:302; mina kursiveringar).

Ett *didaktiskt* perspektiv på arbetet, där frågan om vad elever ska lära sig relateras till frågorna hur och vem, har inte blivit tydligt i utbildningen. Så tolkar jag till exempel det faktum att Petra efter de starka erfarenheterna av ett förståelseinriktat arbete under de verksamhetsförlagda studierna år 2 lämnar dessa erfarenheter bakom sig. De får inte det stöd de skulle behövt, varken i det högskoleförlagda eller i det fortsatta verksamhetsförlagda arbetet. Metodiklärarna riktar vid sina enstaka besök systematiskt sina frågor från lärarens och elevernas *görande* till vad det är lärarstudenten vill att eleverna ska *förstå*. De diskussionerna sätter dock inga avtryck i de studerandes texter. De förblir metodiklärarnas frågor och samtalen mellan metodiklärare och studerande blir lösryckta, tillfälliga och utan förankring i de studerandes eller deras handledares erfarenheter och problem. Flertalet studerande efterlyser en mentor från högskolan som följer en mindre grupp studerande genom utbildningen. Det tolkar jag på samma sätt; det handlar om behovet av långsiktigt erfarenhetsutbyte och dialog kring de studerandes egna undervisningshandlingar, det vill säga ett arbete där samtliga aspekter (rutor) i L.-G. Malmgrens (1982) modell samspelar och där de studerande själva får möjligheter att identifiera kunskapsfrågorna.

De amerikanska modersmålläroverutbildarna Emily R. Smith, Kevin G. Basmadjian, Leah Kirell och Stephen M. Koziol (2003) ger ytterligare infallsvinklar på hur det synsätt som kommer till uttryck i L.-G. Malmgrens modell för läroverutbildning kan diskuteras. De beskriver och analyserar sina erfarenheter av ett mentorsprojekt i läroverutbildningen där den erfarna Koziol handledde några mindre erfarna kollegor. Han och en av läroverutbildarna deltog som observatörer vid de andras undervisning. Författarna tar avstamp i vad de beskriver som den väl utforskade klyftan mellan den högskole- eller universitetsförlagda utbildningens idealistiska och teoretiska kurser och praktikens praktiska och reella problem, en klyfta som lyfts fram av en rad forskare från Dewey (1859–1952) och framåt. Handledningssamtalens syfte var att överbrygga denna klyfta.

I undervisning, observationer och handledningssamtal menar sig författarna ha sett att deras *studenter tänker som studenter, inte som lärare*, medan högskolans lärare däremot utgår från att studenterna tänker som lärare. Det är en aspekt som blir tydlig i de eftertankar de studerande i

min studie skriver. Avsikten med eftertankarna var att ge dem möjlighet att reflektera över innehållet i ett lektionspass, ett läsecirkelmöte eller en föreläsning. Men de studerande använde ofta eftertankarna som kommunikation med sin svensklärare kring upplevelser – trötthet, glädje, frustrationer – och ”roligt” är ett återkommande ord. Då och då prövade vi lärare att rikta de studerandes uppmärksamhet mot ett visst innehåll, men vi lyckades oftast inte ta oss förbi den kommunikationspraxis som redan etablerat sig. Smith m.fl. drar av sina erfarenheter slutsatsen att lärarutbildare behöver utveckla sin förmåga att stödja de studerandes möjligheter att *se lärares arbete ur ett lärarperspektiv*.

Ett annat problem i studien gällde studenternas syn på utbildningen. Lärarutbildarna utgick från att de studerande var högt motiverade att engagerat ge sig i kast med allt vad utbildningen erbjöd. Men många studenter såg *utbildningen* snarare som *något de skulle ta sig igenom för att få komma ut i skolan och undervisa*. Lärarutbildarna i den amerikanska studien upptäckte också att de, i likhet med lärarutbildarna i min studie, arbetade utifrån föreställningen att bara studenterna fick möjlighet att ta del av nya teorier skulle de kunna gestalta dem i handling (21). Lärarutbildarna såg inte *nödvändigheten av att tänka långsiktigt*, i process över tid. En av dem fick till exempel problem med att få sina studenter att koppla studierna av reader-response-teori till sitt eget klassrumsarbete. Han upptäckte att en av hans studenter undervisade om reader-response-teorier i sin grundskoleklass, i stället för att använda sina kunskaper om reader-response för att gestalta undervisningen för just de elever han hade i sin klass. I sådana situationer finns, menar jag, en risk att lärarutbildarna tar sin tillflykt till egenskaps- och förfalldiskurser och betraktar studenterna som dåligt motiverade och illa rustade i stället för att diskutera hur utbildningen kan ge de blivande lärarna erfarenheter och stöd att undervisa och tänka om undervisning.

I de kurser som är aktuella i min studie användes på liknande sätt exempelvis Aidan Chambers *Böcker inom oss. Om boksamtal* (1993/1994) för att diskutera hur litteraturanlys och litteratursamtal kan förstås och brukas i arbetet med elever. De studerande uppehåller sig i sina eftertankar framför allt vid hur de upptäckt att man genom att ställa frågor av den typ Chambers arbetar med kan frilägga teman och problem och litterära grepp. Man behöver alltså inte undervisning om analytiska begrepp,

som de själva fått under sin gymnasietid. Samtal kring frågor av det slag Chambers använder genererar däremot nya frågor, teman, problem och litterära grepp som kan finnas i en text *och* mer eller mindre vardagliga begrepp för sådana problem, teman, osv. Men de studerande använder Chambers framför allt för att beskriva och ta avstånd från den undervisning de själva har erfarenhet av och för att i allmänna ordalag tala om sitt framtida svenskämne. De diskuterar däremot inte Chambers frågor som ett sätt att få tag i elevernas erfarenheter och generera problemställningar för det verksamhetsförlagda arbetet, fastän de alltså själva både fått pröva och diskutera det i det högskoleförlagda arbetet.

Den skrivuppgift där de studerande ska analysera skönlitteratur med hjälp av de olika sätt att närma sig texter som de mött i utbildningen väcker starkt intresse och engagemang. Jag tolkar det som att de studerandes behållning av arbetet med Chambers framför allt gäller deras egen "läsutveckling". Chambers är en återkommande referens i deras texter om undervisning, men de studerande uppehåller sig framför allt vid själva frågandet som metod, inte som ett sätt att samtala om texter och tillsammans gå in i och bygga textvärldar. Detsamma kan sägas om det myckna skrivandet i kurserna. Jesper efterlyser till exempel efterhand fler individuella skrivuppgifter, "uppsatser", vilket jag också tolkar som en positiv kommentar till hans egen skrivutveckling. De studerande tar här inte steget från utbildningen till egen undervisning. Den subjektiva relevansen gäller den egna litteraturläsningen och skriftspråkutvecklingen i högre grad än diskussionen av den egna undervisningen. De studerandes utbildningsprojekt kan naturligtvis sägas vara både personliga och professionella. De personliga bildningsprojekten är och måste vara en viktig del av de professionella utbildningsprojekten.

Med stöd av Smiths m.fl. slutsatser, liksom de tidigare refererade Bereiters, Malmgrens, Stones och Sundlis diskussioner, drar jag sammanfattningsvis slutsatsen att blivande lärare behöver tillgång till ämnesstudier – med möjligheter att läsa, skriva och samtala i en rad skol- och lärarrelevanta genrer – och undervisningserfarenheter *och* möjligheter att analysera och diskutera dem under omständigheter som är mer stödjande än utvärderande och mer förutsättningslösa än baserade på i förväg definierade synsätt. I det avseendet har vår utbildning problem.

Smith m.fl. (2003) diskuterar även sin egen, det vill säga lärarutbildarnas, syn på vad det högskoleförlagda arbetet ska handla om. Deras kurser var inriktade på ämneskunskaper och didaktisk teori men de hade inte insett studenternas behov av möjligheter att förstå *hur man lär sig genom att undervisa* (27). Blivande lärare behöver lära sig att analysera sin egen undervisning och problematisera undervisning och lärande. Det kräver nya former för sättet att tänka om samarbetet mellan skola och högskola och mellan det som numera ofta får beteckningen ämnestudier, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik.

Dahlberg (2005) ger ett sådant exempel. Hon beskriver tillkomsten av ett nätverk eller, som hon benämner det, ett offentligt rum vid förskollärarytbildningen i Stockholm som en framkomlig väg. Tre gånger per termin träffar högskolans lärare och forskare de lärare som handleder studenterna i det verksamhetsförlagda arbetet. Kärnan i nätverksarbetet är de *samtal* man för kring lärarnas och forskarnas dokumentation av pedagogiska processer, i förskolan och i lärarutbildningen.⁵⁶⁵ Dahlberg beskriver hur lärarna och forskarna efterhand lär sig vad som är värt att dokumentera. Från att inledningsvis ha uppehållit sig vid enskilda elever och studenter dokumenterar de längre fram lärandefrågor, undervisning, osv. Dahlberg talar om arbetet som en rörelse från en formuleringsarena till en realiseringsarena. Här finns en utgångspunkt för hur en utbildning kan organiseras, så att *såväl högskolans lärarutbildare och studerande som de kommunala handledarna ser sig som aktivt delaktiga i ett gemensamt projekt*. Det kräver dock att högskolan ger upp sitt tolkningsföreträde och sin normativa karaktär och baserar utbildningen på vad deltagarna ”för med sig in i inlärningsaktiviteten ” snarare än på vad som saknas (Dahlberg m.fl. 1999/2001). Högskolan vill påverka verksamheten i skolan, men ställer inte samma krav på skolans möjligheter att påverka högskolans verksamhet (Sundli 2003:234).

Erfarenheter från andra högskolor

Jesper, Mette och Petra beskriver i olika grad frånvaron av stödstrukturer i och för det verksamhetsförlagda arbetet. De beskriver också de högsko-

⁵⁶⁵ Se även Dahlberg m.fl. 1999/2001 samt Lenz Taguchi 1997, 2000.

leförlagda studierna mer som inriktade på ”det högskolan står för” än som förutsättningslösa erbjudanden. De begreppsliga redskap vi avsett som stödstrukturer – för att analysera, problematisera och gestalta undervisning – blev i alltför hög grad ordmagi eller riktlinjer. L.-G. Malmgrens och Holmbergs didaktiska modeller realiserades inte till sin fulla potential (Holmberg 1986, Holmberg & Malmgren L.-G. 1979, Malmgren L.-G. 1982). Problem av det slag som modellerna reser diskuteras också i rad skrifter som publicerats i anslutning till utvärderingen av den lärarutbildning som startade 2001 (SOU 1999:63, Proposition 1999/2000:135). Jag utnyttjar här några aktuella analyser som dels ger stöd för, dels perspektiv på mina slutsatser i tidigare avsnitt. Det är utvärderingar som gjorts av lärarutbildningarna i Göteborg (Linnér 2004 a, b) och Malmö (Alexandersson 2004, Eritslund 2004, Hörnqvist 2004, Nilsson J. 2004, Rosenquist 2004, Thavenius 2004). Linnérs studier gäller enbart svenskämnet. Utvärderingarna av utbildningen i Malmö gäller alla ämnen och en rad aspekter. Jag koncentrerar mig på det som berör *modersmålsämnet, integration* och *didaktik*.

Lärarutbildningarna i Malmö och Göteborg skiljer sig åt på flera sätt. I Göteborg handlar det om en äldre utbildning som stöpts om för att svara mot de krav som de nya styrdokumentet ställer. I Malmö har utbildningen konstruerats om från grunden i en flera år lång process, som utgick från några av de problem som även tematiseras i de studerandes texter – och som utgjorde bärande element i lärarutbildningsreformerna 1987 och 2001. Ytterst rör det integration och didaktisering av innehållet i utbildningen. I rapporten *Huvudämnet – tes eller syntes?* (2004) granskar Mikael Alexandersson grundbulten i lärarutbildningen vid Malmö högskola, de så kallade huvudämnena. Ett huvudämne är exempelvis ”Svenska i ett mångkulturellt samhälle”. Områdeschefen Olle Holmberg beskriver lärarutbildningens grundstruktur:

I ett flerårigt förändringsprojekt har grundutbildningen fått en ny struktur med huvudämnena och sidosämnena, där *huvudämnena* representerar *lärarutbildningens integrerade yrkesämnena*. Samtidigt har samarbetet med skolor och kommuner fördjupats och vidgats inom ramen för det s.k. *partnerskolesystemet*. Lärarutbildningens inre kunskapsorganisation har byggts om; de tidigare institutionerna har lagts ner och ersatts med *enheter baserade på kunskapsfält*. Dessa förändringar sammantagna har dessutom skapat nya betingelser för forskning och forskarutbildning (Holmberg 1997/2004:5; mina kursiveringar).

Ett sådant sätt att tänka kring och organisera lärarutbildning skulle kunna skapa förutsättningar för att överbygga de klyftor mellan lärarutbildningens olika delar som jag tidigare diskuterat och mellan skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Konstruktionen med ett huvudämne där inriktningarnas och det allmänna utbildningsområdets innehåll integreras kan ses som ett försök att realisera Holmbergs didaktiska modell för lärarfortbildningskurser (1986:144) och L.-G. Malmgrens didaktiska modell, där ”ämne-teori ska integreras med analys av undervisning i skolan och med egna undervisningshandlingar” (1982:13).⁵⁶⁶ Alexanderssons (2004) granskning utgår från följande frågor:⁵⁶⁷

Hur konsistenta är de nya huvudämnena [...]? Har man lyckats samman-smälta element från det som tidigare betecknades som ”ämne-teori” med element från det som tidigare betecknades som ”didaktik, pedagogik, metodik” på ett sätt som skapat självständiga yrkesämnen? Eller – är huvudämnen- na mer av förpackningar där de gamla elementen existerar sida vid sida?⁵⁶⁸ (7).

I beskrivningen av förändringsprocessen urskiljer Alexandersson en rad centrala aspekter som alla har relevans för min studie, såväl vad gäller svensklärargruppens kursplanekonstruktioner som de studerandes problem i svensk kurserna och i utbildningen i dess helhet. En aspekt gällde *mötet mellan olika ämneskonceptioner*. Alexandersson talar om samordningen av substans och villkor inom ramen för huvudämnena, det vill säga innehållet i lärarutbildningen respektive villkoren för lärande. Här fanns en risk att konflikter mellan ämnen och institutioner skulle flyttas in i hu-

⁵⁶⁶ Olle Holmberg 1997/2004 har skrivit det dokument som låg till grund för arbetet med förändringen av lärarutbildningen i Malmö. Det föregriper i viss utsträckning den lärarutbildning som startade 2001 där de s.k. *inriktningarna*, som de studerande kan välja mellan, ska omfatta minst 40 poäng. Inriktningarna utgörs av traditionella ämnen eller ”av andra för lärarutbildningen relevanta ämnen”. Det *allmänna utbildningsområdet* (AUO) ska omfatta minst 60 poäng, varav minst 10 ska vara verksamhetsförlagda. Det ska omfatta ”för yrket centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier”, som kan gälla lärande, undervisning, socialisation och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag. Se Proposition 1999/2000:135:20.

⁵⁶⁷ Alexanderssons utvärdering gäller formuleringsarenan, dvs. texter om lärarutbildningen, kursplaner, osv.

⁵⁶⁸ ”Ämne-teori” används ofta som begrepp för ämneskunskaper eller ämnesstudier. Själv använder jag de senare begreppen. Begreppet ämne-teori reserverar jag för teorier om ett ämne eller teorier som brukas inom en ämnesdiskurs.

vudämnetts olika delkurser, som en ”osynlig dimension” vilket man i Malmö i stort sett dock lyckats undvika (12).⁵⁶⁹

Utvecklingen av svenskkurserna i min studie, i synnerhet den ”integrerade” kursen år 2, hade sin grund i en strävan att integrera ämnesstudier, allmäntdidaktik och ämnesdidaktik samt högskoleförlagt och verksamhetsförlagt arbete och därmed åstadkomma en starkare yrkesinriktning och didaktisering av ämnesstudierna, en integrering av det som i Malmö kallas substans och villkor. Alexandersson pekar ut två kritiska punkter för att ett sådant arbete inte ska stanna på ytan. För det första behövs en djupare *analys av ämnets inre och yttre sammanhang*. Ämnets inre sammanhang rör ämnets karaktär och kärna, dess centrala begrepp och principer, det vill säga vad som avgränsar det från andra ämnen. Det rör också ämnets epistemologi, ”kunskapsinnehållets utvecklingshistoria, dess relation till forskning och hur kunskapsbildningen inom ämnet [...] utformas” (21). Ämnets yttre sammanhang rör förhållandet till olika lärarkategorier, skolformer och forskningsområden. För det andra krävs att lärarutbildningen tar de *organisatoriska konsekvenserna av en sådan analys*, vilket enligt Alexandersson skett i Malmö: ”Huvudämnet har en tydlig riktning mot den pedagogiska yrkesverksamheten, vilket innebär att huvudämnet alltid måste ställas i relation till frågor avseende undervisning och lärande inom skolområdet” (21).

I konstruktionen av svenskkurserna i min studie saknas analys av de slag Alexandersson lyfter fram. Såväl svenskkurserna som utbildningen i sin helhet karaktäriseras som jag beskrivit det av ideologisk eklekticism och organisatorisk fragmentarisering, som inte nådde vad Hargreaves (1994/1998) talar om som kärnan i hur barn lär sig och hur lärare undervisar. Som jag visat innebar det att frågor om innehållet i svenskämnet inte fördjupades eller problematiserades. Vad Krogh (2000) beskriver som spänningsförhållandet mellan eleven och det som ska läras blev aldrig åtkomligt för analys och diskussion. De studerande ställdes därmed inte inför den nödvändiga problematiseringen av undervisningsinnehållet relaterat till demokratiuppdraget.⁵⁷⁰ Det är utbildningens största problem och en didaktisk kärnfråga.

⁵⁶⁹ Alexandersson argumenterar här mot Hörnqvists 2004 mer kritiska hållning.

⁵⁷⁰ Jfr s. 27f.

Undervisningens innehåll – en didaktisk kärnfråga

Även AUO, det allmänna utbildningsområdet, i lärarutbildningen måste diskuteras och formuleras. Det riskerar annars att ”integreras bort”, menar Alexandersson (2004:22): ”När villkoren för lärares arbete fokuseras i huvudämnet förväntas de studerande utveckla kunskaper om elevers socialisation, kulturfrågor samt skolans institutionella ram för lärande”. Men det är inte givet att så sker. Det kan visa sig svårt att identifiera ett visst kunskapsinnehåll: ”Just sammansmältningen [...] kan innebära att det som ska sammansmältas byter karaktär”.

Styrkan i Alexanderssons resonemang ligger i att han ser lärarutbildningen som en yrkesutbildning, vars kunskapsbas inte ensidigt kan hämtas från akademi *eller* skola eller hanteras med en enkel addition mellan dem. Han poängterar särskilt de fördjupade ämnesstudierna i den nya lärarutbildningen i Malmö för studerande med inriktning mot yngre barn. Även om mycket kvarstår att göra finns det ”för första gången i historien möjlighet att förkovra sig inom ett mera avgränsat kunskapsområde anpassat till yngre barns utveckling vad det gäller såväl socialisation som lärande” (16–17).

Lärarutbildningen i Malmö bygger på konstruktionen av huvudämnet där substans och villkor integrerats med utgångspunkt i en didaktisk helhetssyn. I sin granskning av svenskämnet i lärarutbildningen i Göteborg diskuterar Linnér (2004b:21) frågan om *undervisningens innehåll* som *didaktikens kärnfråga*. Didaktik är ytterst, skriver han, ”reflektion över innehållet i utbildning och undervisning”.

Lärarutbildning tenderar dock att ta innehållet för givet. Den präglas alltför litet av möten med ”teorier, ifrågasättande av ämnesinnehåll (i ett didaktiskt perspektiv) och möten med det egna tänkandet och lärandet”, skriver Linnér (ibid.). När didaktik diskuteras lärarutbildarna emellan handlar det ofta mer om att bryta med en traditionell förmedlingspedagogik till förmån för exempelvis problembaserat lärande och mindre om att kritiskt diskutera innehållet i kurser och ämnen. Med ett sådant sätt att diskutera blir didaktik lika med metodik, en hållning man ofta även möter hos studenter, menar Linnér. Med återinförandet av begreppet didaktik på 1970-talet såg man en möjlighet att överskrida spänningen ”mellan de som ägnat sig åt pedagogisk teori, de som lagt ämnesteoretiska grunder för studenterna och de som lärt ut praktisk metodik” (19).

Att det inte blev så förklarar Linnér med att de didaktiska frågorna användes utan att de operationaliserades i förhållande till konkreta undervisningssammanhang, vilket väl beskriver problemen med integreringen av det högskoleförlagda och det verksamhetsförlagda arbetet i lärarutbildningen i min studie. Men didaktik är ett svårfångat begrepp, menar Linnér:

Att göra didaktikens teori och praktik begriplig och användbar handlar sannolikt inte om att dra någon enkel tråd in i skolvärlden, det är inte tal om en oreflekterad skolmässighet i största allmänhet eller om att känna knepen för hur stoffgestaltning går till i klassrummet. Av det blir det metodik. Valet av stoff måste ifrågasättas i en hermeneutisk didaktisk diskussion. Vi får nog tänka oss att en diskussion om didaktikens kärna snarare utgörs av en väv av trådar som fäster i ämnessyn, i kunskapssyn, i elev- och människosyn, i teorins förhållande till praktiken, i den mångfaldiga skolans utmaningar och mycket, mycket annat (74).

I ett sådant arbete är, som jag tidigare diskuterat, lärarutbildningens sätt att konstruera de verksamhetsförlagda studierna kritiskt. Här är de studerandes röster i min studie – och de röster som kommit till tals i min genomgång av granskningarna av den nya lärarutbildningen ovan – tydliga och enstämmiga. Även i Malmö där man organisatoriskt lyckats skapa en struktur för samarbetet högskola, förskola och skola har man stora problem med innehållet i det gemensamma utbildningsansvaret (Rosenquist 2004). *Samarbetet med skolan har bara börjat*.⁵⁷¹

Jag har vid flera tillfällen diskuterat hur vår utbildning försöker realisera den utbildningsmodell som L.-G. Malmgren (1982) skisserat. Ytterligare en rad forskare ger likartade infallsvinklar på hur modellen kan diskuteras. Flera av dem betonar betydelsen av att lärarstuderande får möjlighet att göra konkreta undervisningserfarenheter och analysera och diskutera sina erfarenheter.⁵⁷² Schön (1983) menar att det i grunden handlar om den enskilde lärarens möjligheter att hantera förändring i en skola som präglas av samhälleliga förändringar. Det är genom att ställa frågor till sin egen undervisning och pröva och diskutera med elever och kollegor som lärare kan förändra och utveckla sin undervisning. Dahl-

⁵⁷¹ Se Eritsland 2004:77f., Linnér 2004a:74f. samt Thavenius 2004:21–22.

⁵⁷² Se t.ex. Eritsland 2004, Handal & Lauvås 2000, Hertzberg 1999, Linnér 2004a, b samt Thavenius 2004. Se även Proposition 1999/2000.

berg m.fl. (1999/2001) talar om ”en process för ifrågasättande, dialog, reflektion och meningsskapande” och om ett offentligt rum för sådant arbete, både i lärarutbildningen och i förskola och skola (25). En sådan process kan man inte lagstifta om:

vi måste acceptera att det inte finns några snabba lösningar eller universella projekt. Det finns emellertid möjligheter till lokal kunskap och lokalt agerande. [...] En intresserad grupp, t.ex. personalen på en förskoleinstitution kan diskutera [...] och] fördjupa förståelsen för det pedagogiska arbetet och analysera sin bild av barnet. [...] I varje enskilt fall – om det nu är individen, gruppen eller kommunen – finns möjligheter att skapa och sedan vidga utrymmet för kritiskt tänkande, för meningsskapande, för val, för ansvar och för att utveckla nya typer av samtal och praktiker” (26).

Författarna sätter, kan man säga, in Malmgrens modell för lärarutbildning i ett vidare demokratiskt perspektiv: ”Genom att stärka människor i demokratisk participation kan vi erkänna den förmåga till samverkan, den rikedom och kraft som finns hos var och en av oss – hos barn såväl som vuxen – och ifrågasätta auktoritetens legitimitet” (26). Här läser jag in ett perspektiv på vad de studerande talar om som ”högskolans syn på svenskämnet”. Svenskkurserna har uppenbarligen haft en normativ karaktär. Men de studerandes möjligheter att diskutera sig genom utbildningen har, åtminstone i viss utsträckning, skapat utrymme för ett konstruktivt ifrågasättande av auktoritetens legitimitet. Så tolkar jag också deras krav inför år 3 att allt högskoleförlagt arbete utom examinationsuppgifter skulle vara frivilligt. I den processen har dock förskollärarna, fritidspedagogerna och grundskollärarna på fältet haft mycket litet utrymme.

Exemplet Malmö visar hur svårt – men nödvändigt – det är att innehållsligt skapa en gemensam diskussionsarena för undervisningsfrågor. Organisationsfrågorna tenderar att ta överhanden, även när grundstrukturen finns, något som troligen skulle bli ännu tydligare om man lämnar den retoriska arenan och studerar utbildningens praktik.

Alexandersson (2004:23) diskuterar slutligen också en annan aspekt av lärarblivandet, *huvudämnenas identitetsskapande karaktär*: ”Vad för slags lärare blir man när man läst huvudämnet 'x'? Vilken yrkesverksam kategori identifierar man sig med?”. I det avseendet har såväl hela utbildningen som svenskkurserna både fungerat och inte fungerat. Flera av de

studerande har blivit erbjudna tjänster på de skolor där de genomfört sina verksamhetsförlagda studier. Samtliga ser sig som lärare och svensklärare och ser fram emot att få arbeta i skolan. Mette exempelvis skriver att hon ”fått en något klarare bild av [s]ig som svensklärare” och Petra beskriver hur hon vid utbildningens slut läser litteratur om skola och undervisning ”utifrån att [hon] är läraren”.⁵⁷³ Den rädsla för de blivande svenskläraryuppgifterna som så gott som alla studerande gav uttryck för år 1 har år 3 övergått i tillförsikt.

Det här kapitlet har handlat om lärarutbildningen i svenska. I nästa kapitel för jag en avslutande diskussion om svenskämnet i grundskolans tidiga år i ett lärarutbildningsperspektiv.

⁵⁷³ Mette år 3:31 *Eftertankar*: 50 respektive Petra år 3:49 *Intervju III*:16.

11 Svenskämnet i grundskolans tidiga år

I det här avslutande kapitlet diskuterar jag svenskämnet i grundskolans tidiga år i ett lärarutbildningsperspektiv. I analysen av de studerandes konstruktioner av möjliga svenskämnen för de tidiga skolåren har jag identifierat två övergripande och centrala problem. Det första gäller synen på *elevens språkutveckling* – framför allt läs- och skrivutveckling – som ett gemensamt ansvar för alla ämnen och vad ett sådant synsätt kan få för konsekvenser för svenskämnet. Bland annat gäller det den traditionella grammatikundervisningens vara eller icke-vara. Det andra gäller *innehållet i svenskämnet*. De svårigheter som uppstår i de studerandes möte med utbildnings- och lärarprojekten kan ses som uttryck för deras försök att komma till rätta med de här problemen. Jag diskuterar dem här mot den bakgrund som tecknats i tidigare kapitel. I den bakgrunden ingår också Ellen Kroghs (2000) analys av danskämnet. Krogh talar om två diskurser som kämpar med och mot varandra, diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen av ämnet respektive diskursen om modersmålsämnets didaktiska utmaning.⁵⁷⁴ Den svenska mediedebattens aktörer kan sägas röra sig i den förra diskursen medan de studerandes frågor och teman kan sägas röra sig mellan en svenskämnesdidaktisk utmaningsdiskurs och en förfalls- och restaureringsdiskurs.

Ett av de undervisningsproblem som de studerande beskriver och diskuterar formulerade L.-G. Malmgren och Thavenius i *Svenska i verkligheten* för cirka trettio år sedan (1977b:303): ”Eleverna inhämtar en massa fakta men de omsätter inte kunskaperna genom att ställa kritiska frågor, göra egna ställningstaganden och fördjupa analysen.” De studerande har

⁵⁷⁴ Se s. 27f.

identifierat problemet men inte fått möjlighet att diskutera hur de kunde ha analyserat teman och motsättningar i det deras elever lyfte fram och arbetat vidare med dem. Det har inte blivit tydligt för dem hur kommunikativa, socialpsykologiska och kognitiva kvalifikationsmöjligheter i skolarbetet kan hållas samman. Om skola och utbildning ska vara demokratiska offentligheter, där elever och studerande kan få erfarenheter av ”den yttre och inre frihet som krävs för en mångsidig och kritisk debatt och det emotionella engagemang för konkreta frågor som vi kan utveckla”, måste arbetets demokratiska karaktär vara starkt kopplat till lärande, skriver Thavenius (2005:30) i en aktuell text: ”De förutsätter varandra ömsesidigt. Ett kvalificerat lärande kräver en öppen demokratisk skolkultur och en demokratisk kultur vilar på ett kvalificerat lärande. Demokrati och ämneskunnande kan inte skiljas åt”.

Thavenius tes får utgöra kärnan i en fortsatt diskussion om ett svenskämne för grundskolans tidiga år som håller fast och håller samman kunskaps- och demokratiuppgiften.

I Högskoleverkets utvärdering av 2001 års lärarutbildning ingår ett förslag att införa en obligatorisk kurs om läs-, skriv- och matematikutveckling för alla blivande lärare (Högskoleverket 2005a). Högskoleverkets bedömargrupp talar om alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling. För att bättre förstå såväl Högskoleverkets förslag, som de studerandes föreställningar och lärarutbildningens problem diskuterar jag först synen på språkutveckling och lärande i *Lpo 94* och de svenskämneskonceptioner som framträder i kursplanen i svenska (Utbildningsdepartementet 1994a, b, Skolverket 2000b). Jag beskriver därvid hur svenskämnet i huvudsak framstår som ett färdighetsämne, men också hur läroplanstexten öppnar för olika tolkningar.

Med hjälp av en studie av det nya ämnet ”Grunnläggande lese-, skrive- og matematikkopplæring” i norsk allmänlärarutbildning (Botten & Lorentzen 2003) diskuterar jag därefter möjligheter och problem med begrepp som färdighetsträning, basfärdigheter och grundläggande färdigheter. Den diskussionen får också belysa Högskoleverkets förslag.

I ”Barns liv och samhällets textvärldar”, den tredje och sista delen av det här kapitlet, diskuterar jag innehållsfrågan – som en del av kunskaps- och demokratiuppgiften – som en central didaktisk fråga i grund-

skolan och i lärarutbildningen. I den diskussionen presenterar jag de amerikanska lågstadielärarna och klassrumsforskarna Anne Haas Dysons (2005) och Karen Gallas (1994, 1999) arbeten om undervisning på lågstadiet. Jag diskuterar dem som en didaktisk utmaningsdiskurs för svenskämnet och som ett alternativ till den färdighetsämneskonception som de studerande beskriver i sina texter och som riskerar bli innebörden i Högskoleverkets förslag. Med hjälp av Dyson och Gallas ger jag ett preliminärt svar på frågan om vad ett svenskämne för grundskolans tidiga år och i lärarutbildningen kan handla om och hur det kan gestaltas.

Ett gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling

I kapitel 1 diskuterade jag Högskoleverkets granskning av lärarutbildningarna våren 2005.⁵⁷⁵ I det betänkande som ligger till grund för de granskade utbildningarna, *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU:1999:63), har skrivningar om språkutveckling relativt stort utrymme, skrivningar som i stor utsträckning tycks bygga på de nationella kvalitetsgranskningarna (Skolverket 1998, 2000b). Språkutveckling kopplas till elevernas lärande och till icke-verbala uttrycksformer och elevers språkutveckling är enligt Lärarutbildningskommittén en uppgift för alla lärare på alla stadier och i skolans alla ämnen. Den behandlas – mycket kort – under rubriken ”Lärarutbildning och samhällets värdegrund” (SOU 1999:63:93). I förslagen till examensbeskrivning saknas dock skrivningar om lärares kunskaper om elevers språkutveckling helt (184f).⁵⁷⁶

Högskoleverkets granskningsgrupp konstaterar att lärosätenas frihet att utforma det allmänna utbildningsområdet och studenternas fria val lett till att ”[v]iktiga områden som t.ex. läs- och skrivutveckling” kan vara närmast obefintliga i vissa utbildningar (Högskoleverket 2005a del 1:12). Enligt granskningsgruppen måste

⁵⁷⁵ Se s. 17–21.

⁵⁷⁶ Däremot framhåller man att ”kompetensområden som är unika för läraryrket, såsom läs- och skrivinlärning, bör [...] kunna utgöra särskilda inriktningar”. Se Proposition 1999/2000:135:20. Det innebär dock inte att alla blivande lärare får utbildning på det här området.

alla blivande lärare, oavsett för vilken skolform man utbildar sig, [...] anses behöva grundläggande kunskaper inom läs- och skrivinläring, läs- och skrivutveckling samt språkutveckling i dess vidare bemärkelse. De allt större krav som ställs på läs- och skrivefärdigheter, av såväl dagens kunskapsamhälle som skolans styrdokument, måste ha sin motsvarighet i en utveckling av undervisningen och i lärarutbildningen (Högskoleverket 2005a del 1:151).

I Högskoleverkets rapport används begreppet *språk- och skriftspråkutveckling*. Det avser ett vidgat text- och språkbegrepp som ”omfattar även de estetiska språken, kropp/motorik/balans, modersmål och flerspråkighet” (Högskoleverket 2005a del 3:43f.). Granskningsgruppen talar alltså om alla ämnens och alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling i vid mening. Men i de konkreta förslagen till regeringen har frågan reducerats till läsning och skrivning. Inte heller nämns innehållet i skolans skriftspråksarbete. Man kan med Krogh (2000) tala om att granskningsgruppen här går in i en förfalls- och restaureringsdiskurs.

Språkutveckling och lärande i Lpo 94

Vad har då olika sätt att se på språkutveckling för stöd i grundskolans läroplan? Jag behandlar här *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet 1994a, b, 1998) som var aktuell vid tidpunkten för min studie och 2000 års reviderade kursplaner i *Lpo 94* (Skolverket 2000b), som började gälla efter det att de studerande avslutat utbildningen. Eftersom jag vill diskutera svenskämnet generellt utgår jag från såväl 1994 som 2000 års kursplaner. I de fall det finns stora skillnader mellan dem diskuterar jag det.

I de inledande delarna av läroplanen betonas att eleverna ska ”befäst[a] en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden” och ”lär[a] sig använda sina kunskaper som redskap för att – formulera och pröva antaganden och lösa problem, – reflektera över erfarenheter och – kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Utbildningsdepartementet 1994:7). I 1998 års reviderade läroplan (Utbildningsdepartementet 1998) återfinns så gott som identiska skrivningar men även ett tillägg: ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (7). I 1994 och 2000 års kursplaner får sådana grundläggande resonemang olika uttryck i olika ämnen. I hem- och kon-

sumentkunskap, musik och slöjd finns inga eller svaga kopplingar till ett för alla ämnen gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling i ett vidgat språk- och textperspektiv. I den gemensamma kursplanetexten för ämnena biologi, fysik och kemi år 2000 finns däremot ett uttalat och mångfacetterat integrationsperspektiv.⁵⁷⁷ Ett mål för de naturorienterande ämnena är att eleverna ”tilltror och utvecklar sin förmåga att se mönster och strukturer som gör världen begriplig samt stärker denna förmåga genom muntlig, skriftlig och undersökande verksamhet” (Skolverket 2000a:46). För att göra världen begriplig ska ämnet utnyttja såväl naturvetenskapens systematiska observationer, experiment och teorier som ”det sätt som används i konst, skönlitteratur, myter och sagor” (49). Språk-, kunskaps- och medborgarperspektiven är genomgående sammanvävda och gäller ”elevernas förmåga att beskriva och förklara omvärlden ur naturvetenskapligt perspektiv” (62).

I de samhällsorienterande ämnenas kursplaner är en integrerad syn på språk- och kunskapsutveckling väl så stark:

[D]e samhällsorienterande ämnena lyfter fram makt- och konfliktperspektiv såväl i förfluten tid som i nutid och betonar värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för olika åsikter. [...] De demokratiska värdena är inte en gång för alla givna. Samhällets medborgare måste tillsammans tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin. [...] I de samhällsorienterande ämnena är det ett viktigt inslag att låta eleverna urskilja och bearbeta etiska valsituationer, argumentera för och se konsekvenserna av olika ställningstaganden och tillvägagångssätt (67).

Också i de samhällsorienterade ämnenas kursplan hålls skolans demokrati- och kunskapsuppdrag samman.⁵⁷⁸ Begrepp som diskutera, reflektera, granska, värdera och argumentera återkommer här liksom i kursplanerna för de naturorienterande ämnena. Men bara i kursplanen för geografi talas om att eleverna ska få tillfällen till ”övning i att argumentera för egna ståndpunkter i tal och skrift” och bara här ingår skrivande explicit i målen (73). I de samhällsorienterande ämnenas gemensamma kursplanetext

⁵⁷⁷ I 1994 års kursplaner har de samhälls- och naturorienterande ämnena egna kursplaner. I kursplanerna 2000 finns ett inledande gemensamt avsnitt om de samhälls- respektive naturorienterande ämnena följda av separata avsnitt för de enskilda ämnena.

⁵⁷⁸ Jfr Englund 1996, Rothermel 1996 och SOU 1997:108.

finns även målet att eleverna ska utveckla ”förståelse för hur verksamheter och kulturer avspeglas i och påverkas av konst, litteratur och musik” (66). Det är dock oklart hurvida det här hänger samman med elevernas möjligheter att argumentera för olika åsikter och tolka, förankra, försvara och utveckla demokratin.

I 2000 års kursplaner för såväl natur- som samhällsorienterande ämnen integreras frågor om språk och lärande med läroplanens övergripande mål och med ämnenas särskilda karaktär och mål. I hem- och konsumentkunskap, idrott, matematik, slöjd *och svenska* framstår skrivningar om de övergripande målen mer som tillägg. Ord som argumentera, kritiskt granska/kritiskt förhållningssätt, diskutera/diskussion, ta ställning/göra egna ställningstaganden, perspektiv/aspekter, värdera, pröva och problematisera är exempelvis påtagligt mindre frekventa i kursplanen i svenska än i kursplanerna för NO- och SO- ämnena. Ambitionen att hålla samman lärande och språkutveckling är ojämnt och osystematiskt genomförd. I *Lpo 94* finns, sammanfattningsvis, en tydlig men disparat utformad idé om språkutveckling i vid mening och lärande i alla ämnen kopplad till läroplanens övergripande demokratimål, ett embryo till en diskussion om grundskolan som en resonerande offentlighet för alla elever i alla ämnen. Kursplanerna för NO- och SO-ämnena 2000 har förändrats påtagligt i den riktningen, jämfört med 1994 års kursplaner. Men i kursplanerna som helhet är frånvaron av ett sammanhållande perspektiv påfallande. Man kan beskriva det som en avpolitisering av utbildningsdiskursen. Det konfliktperspektiv på samhället som var relativt framträdande i Lgr 80 har ersatts av en ökad individcentrering, en etablering av ett marknadspråk och en starkare koppling till näringslivet. Betoningen av förmedlingspedagogik, bildningsarv och kristen etik kan sägas gå hand i hand med nedmonteringen av det kritiskt medborgarbildande uppdraget (Persson M. 2005).

Förmodligen är det dock framför allt formuleringarna av mål och betygskriterier för de olika ämnena som avgör lärares sätt att tolka kursplanerna, menar Tor G. Hultman (1994). I målen respektive betygskriterierna för samtliga ämnen snävas det vidgade språkbegreppet in och det är bara i språkämnena som elevernas förmåga att analysera, diskutera och

värdera i skrift ska bilda underlag för bedömningen.⁵⁷⁹ Svenskämnet bär i stort sett ensamt ansvaret för elevernas skriftspråkutveckling och det är bara i kursplanen i svenska som alla ämnens ansvar för elevernas språkutveckling blir explicit. Texten lyder: ”Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling” (Skolverket 2000a:98).

Men det är också i kursplanen i svenska som frågan om språkutveckling och lärande snävas in. Skrivningarna i citatet ovan fortsätter: ”inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur” (ibid.). Här tappar läroplanstexten kontakten med de inledande delarnas didaktiska utmaningsdiskurs där språk och lärande, elever och innehåll, produktion och reproduktion, kunskaps- och demokratiuppdrag hålls samman. Här framstår svenskämnet – i hög grad – som ett färdighetsämne.⁵⁸⁰

Svenskämnet – ett färdighetsämne

De första raderna i kursplanen i svenska 2000 lyder:

Utbildningen i ämnet 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. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Ämnet skall ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa (Skolverket 2000b:96).

Under rubriken ”Språket” lyfts sambandet mellan språk och lärande fram: ”Språket, i så väl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och

⁵⁷⁹ I 1994 års kursplaner finns enbart mål. År 2000 har målen kompletterats med betygsriterier.

⁵⁸⁰ Jfr Ågren 1996b.

lära sig se sammanhang, tänka logiskt, ganska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer” (98).

Men redan i det stycke som följer snävas resonemanget in och gäller nu elevernas möjligheter att ”upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra *lära sig om språkets uppbyggnad och system*” (ibid.; min kursivering). Kursplane-texterna såväl 1994 som 2000 glider mellan övergripande skrivningar om språk, identitet och lärande och detaljer som stilvalörer och tempus. Det finns en osäkerhet i kursplanen i svenska huruvida eleverna ska reflektera över språk, skönlitteratur, teater och film eller om det gäller innehållet i ”avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium” och ”läs-, film- och teaterupplevelser” (Skolverket 2000a:98, 96). Att det inte är fråga om lärares och elevers förutsättningslösa diskussioner och fria val av texter i vid mening blir tydligt i avsnittet ”Skönlitteratur, film och teater”. Efter några rader om litteratur, teater och film som vägar att ”förstå sig själv och världen” snävas frågan in och de avslutande raderna lyder: ”I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjligheter att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar” (99). Det är alltså fullt möjligt att i kursplanerna läsa in ett svenskämne där inslag av samtal, gemensamt arbete, konfrontationer och kritiskt granskande reducerats till ett minimum, i synnerhet om man bara läser ämnesmålen eller, vad gäller kursplanen 2000, mål och kriterier.

De mål eleverna enligt *Lpo 94*, såväl 1994 som 2000, ska ha uppnått i skolår fem respektive nio kan beskrivas som relativt renodlade färdighetsmål. En sådan tolkning får stöd i skrivningarna i det avsnitt där bedömningen av eleverna diskuteras: ”Bedömningen i ämnet svenska gäller hur långt eleven kommit i sin språkliga utveckling och i sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften” (Skolverket 2000a:100). Utöver att kursplanerna år 2000 även har betygskriterier skiljer de sig inte nämnvärt från 1994 års kursplaner. Dock har nedmonteringen av det kritiskt medborgarbildande uppdraget gått längre år 2000. Ett sista exempel får illustrera det. I 1994 års kursplan i svenska är det första strävansmålet att eleven ska utveckla ”en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att hon eller han med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang” (Utbildnings-

departementet 1994:47). Det första strävansmålet i kursplanen år 2000 är att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket 2000a:96–97).

Enligt Hultman (1994) är det dock inte kursplanerna som styr utvecklingen i skolan. Snarare är det så att kursplaneskrivarna anpassar texten ”till förändringar som redan har ägt rum ute i skolorna” (22). Det är säkert sant vad gäller de spår av forskning och teorier om exempelvis språkutveckling och litteraturläsning som Hultman identifierar i kursplanen i svenska 1994. Men det finns också skrivningar som inte på något sätt svarar mot det färdighetsämne i grundskolans tidiga år som de studerande i min studie rapporterar om. De ser exempelvis mycket litet av följande drag i det svenskämne som beskrivs under rubriken ”Ämnets uppbyggnad och karaktär”. (Endast de kursiverade delarna återkommer i kursplanen 2000):

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Det utvecklas om man aktivt deltar i samtal, gestaltar, improviserar, berättar och redogör inför andra människor, läser och förstår, skriver för att uttrycka känslor, tankar och idéer. [...]

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Det är viktigt att eleverna från det första skolåret till det sista får möta litteraturen i myter, sagor och sägner, i dikter, pjäser och prosaberättelser, i såväl barn- och ungdomslitteratur som vuxenlitteratur. Arbetet kring litteraturen genom samtal, skrivande eller dramatisering hjälper eleverna att få svar på de stora livsfrågorna (Utbildningsdepartementet 1994:48–49, Skolverket 2000a:98–99; mina kursiveringar).

Även om svenska i huvudsak framstår som ett färdighetsämne i kursplanerna 1994 och 2000 saknas dock skrivningar som explicit stöder exempelvis de starka inslag av ”eget arbete” som de studerande i min studie beskriver som utmärkande för det svenskämne de mött under sina verksamhetsförlagda studier.

Men kursplanerna är i hög grad tolkningsbara. Här finns, som jag redan visat, skrivningar som kan användas av lärare som vill ha kursplanernas stöd för ett erfarenhetspedagogiskt ämne där språkanvändning funktionaliseras i ett arbete kring ett viktigt innehåll. Det är så de studerande i min studie använder kursplanen i sina texter. Det finns även

bränsle för de lärare som vill hålla fast en litterär bildningsämneskonception, i kursplanen 2000 utökat att gälla även film och teater. I det avseendet framstår kursplanerna i svenska som märkligt isolerade från den värld barn växer upp i, från barns sociala, ekonomiska och kulturella villkor, vilket exempelvis L.-G. Malmgren (1996) diskuterar:

Det elektroniska mediasamhället kommer under nästa sekel att bli en allt starkare socialisationsfaktor för framtidens barn och ungdomar och gängse kommunikationsformer och språkliga genrer kommer att förändras. [...] Man kan [...] fråga sig hur svenskundervisningen kommer att anpassas till denna nya kanske postlitterära värld i vilken villkoren för språklig kommunikation kommer att förändras. Kommer t ex de tre ämneskonceptioner som dominerat scenen under senare delen av 1900-talet att leva vidare i en eller annan form (148–149).

Enligt de studerande i min studie dominerar scenen fortfarande av färdighetsämneskonceptionen. De ger heller inte uttryck för att ha fått särskilt mycket stöd i utbildningen för ett nytt svenskämne i bemärkelsen ett svenskämne som tar tillvara och utvecklar barns ”medialiteracy”, varken i det högskole- eller verksamhetsförlagda arbetet (ibid.). Till stora delar beskriver utbildningens kursplaner i svenska såtillvida samma reduktiva hållningar som grundskolans kursplaner. Även här står läsning, skrivning och litteraturläsning i fokus, liksom i de studerandes texter.

Grundläggande färdigheter

För att sammanfatta: I analysen av grundskolans kursplaner i svenska framträder ett gammalt välkänt svenskämne, färdighetsämnet. Det ämnet bär läroplanens övergripande ansvar för elevernas språkutveckling. Men kursplanerna är motsägelsefulla och tvetydiga. De studerande utnyttjar det här och använder i sina texter citat som ger stöd dels för deras argumentation mot ett gammalt svenskämne, dels för deras konstruktioner av ett nytt svenskämne, vad Mette kallar ett gränsöverskridande svenskämne.

I utbildningens kurslitteratur möter de studerande ett antal verk som innehåller beskrivningar av gestaltad undervisning. *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* (Björk & Liberg 1996) fokuserar på hur barn lär sig läsa och skriva och på skriftspråksundervisning på lågstadiet.

I boken presenteras en tydlig språkpedagogisk plattform som ligger till grund för en konkret och detaljrik struktur för lärarens arbete. Flera studerande hänvisar till *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Den har troligen varit betydelsefull för den relativa säkerhet de ger uttryck för vad gäller de kommande arbetsuppgifterna. Björk och Liberg kommenterar i bokens inledande kapitel den metodstrid som pågår ”om vilka tekniker som är de bästa och mest effektiva när man ska lära sig om skrift” (10). De betonar att ”olika människor arbetar och tänker på olika sätt i olika situationer. Så använder vissa t.ex. helordsmetoden hellre än ljudmetoden för att lära sig känna igen ett visst ord medan andra gör precis tvärtom” men ”oavsett vilket arbetssätt eleverna använder, sker läs- och skrivinläringen lättast i sammanhang som fyller en mening i deras liv, sammanhang för vilka de har en god förförståelse” (ibid.).⁵⁸¹ I lågstadieläraren Maj Björks berättelse om sitt arbete framträder en undervisning som har drag av såväl funktionaliserat språkligt arbete som av formaliserad färdighetsträning.

I ett efterhandsperspektiv ter det sig rimligt att se både *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* och Leimars *Läsning på talets grund* (1974) som bryggor mellan ett ”gammalt” och ett ”nytt” svenskämne. I båda böckerna kan läsaren hämta stöd för ett ”nytt” svenskämne, samtidigt som hon får möta en rad exempel på mer formaliserande övningar. Varken hos Björk och Liberg eller hos Leimar är innehållet i skriftspråksundervisningen det primära. Det tas mer eller mindre för givet. Det är själva läsandet och skrivandet som fokuseras, inte innehållet och heller inte den utpräglad lekfulla uppläggning som Hagtvet (1992/1993) betonar.⁵⁸² Det framgår, som jag visat, också av de studerandes texter att innehållsfrågor inte på något djupare sätt problematiserats. Allt detta sammantaget kan ha bidragit till att skriftspråksutveckling och skriftspråksundervisning för de studerande fått karaktären av basfärdighetsfrågor även om vi inte använt det eller liknande begrepp. Svenskursernas starka inriktning mot elevers skriftspråksutveckling kan av de studerande dock ha uppfattats så.

Även om svenskämneskonstruktionen i utbildningens kursplanetexter är motsägelsefull, eklektisk och additiv och saknar kontakt med det

⁵⁸¹ Se även Liberg 2003.

⁵⁸² Se s. 69–72.

slutande 1900-talets stora samhälleliga förändringar, har svenskkurserna uppenbarligen också tillhandahållit material för de studerandes konstruktioner av alternativ till det färdighetsämne som dominerar i grundskolan.

I det följande kommer jag att behandla de studerandes svenskämneskonstruktioner med hjälp av några aktuella diskussioner. De gäller ett svenskämne för de tidiga skolåren som antar den didaktiska utmaning som Ellen Krogh (2000) formulerat, ett svenskämne där elevernas aktiva deltagande och egna vardagliga, sociala och kulturella erfarenheter i vid mening utgör navet. Vad skulle då behöva bli tydligare, fördjupas eller breddas i svenskkurserna eller i lärarutbildningen? Hur skulle man kunna tänka samman innehållet i ett svenskämne som handlar om barns liv och samhällets textvärldar i ett arbete där barn lär om sig själva och världen genom att få vara deltagare i olika kulturella och språkliga praktiker. En rad forskare, exempelvis Anne Haas Dyson och Karen Gallas, diskuterar klassrumsarbete i de tidiga skolåren som bygger på en syn på barns språkutveckling som en del av deras identitetsarbete och lärande i och utanför skolan.⁵⁸³ Jag anknuter också till ett aktuellt exempel på hur kunskapsområdet elevers läs-, skriv- och matematikutveckling hanteras i norsk allmänlärarutbildning. Men jag börjar i Mikael Alexanderssons utvärdering av lärarutbildningen i Malmö.

Grunnläggande lese-, skrive- og matematikkopplæring

Ett problem som också blir tydligt i konstruktionen av svenskkurserna i min studie kallar Alexandersson (2004:15) ”Mötet mellan det gamla och det nya”.⁵⁸⁴ I Malmö gällde det vad som kunde innefattas i ett mer ”övergripande och tematiskt” konstruerat huvudämne och *vad som kunde utgöra ett eget huvudämne*. Alexandersson exemplifierar med det tidigare lärarutbildningsämnet Bild. Skulle det framför allt betraktas som ett

⁵⁸³ Se t.ex. Applebee 1996, Cordeiro 1995, Dyson 1985, 1989, 1993, 1997, 2003, 2005, Dyson & Genishi 1994, Gallas 1994, 1997, 1998, Heath 1983, Heath m.fl. 1991.

⁵⁸⁴ En annan stark skiljelinje i utformningen av huvudämnena gick mellan *olika ämnesperspektiv*. Det gällde exempelvis huruvida verksamheten skulle organiseras mer tematiskt och ämnesinriktat eller mer utifrån de blivande elevernas ålder. Alexandersson talar om en kamp mellan ett mer traditionellt ämnestänkande och ett mer tematiserande och problematiserande.

ämne med egen substans eller som ett ”verktyg” inom andra huvudämnen? Frågan löstes så att bild ingår som ett ”substansämne” i huvudämnet Kultur, medier och estetiska uttrycksformer. Som ”färdighetsorientering” ingår det framför allt i huvudämnet Barndoms- och ungdomsvetenskap.

I lärarutbildningen i min studie diskuterades ett likartat problem, nämligen hur man skulle se på den tidiga matematik- och skriftspråksundervisningen. Vår lösning blev pragmatisk och resulterade i att kunskapsområdet framför allt hanterades som en organisationsfråga. Ämnen matematik och svenska hade huvudansvaret men samarbetade med metodikämnet, som i sin tur hade ansvaret för det verksamhetsförlagda arbetet. Samtliga institutioner och ämnen hade förordat att alla tidigare lärarstudier oavsett ämnesinriktning skulle ha tio utbildningspoäng kring elevers läs- och skrivutveckling och läs- och skrivundervisning. Här var till exempel institutionen för matematik- och naturvetenskapliga ämnen drivande.⁵⁸⁵ Men därmed överlät man frågeställningar som rör språkets betydelse i elevernas läroprocesser till ämnen metodik och svenska.

I Norge sjösattes en ny allmänlärarutbildning 2003. I den ingår en obligatorisk kurs som har stor likhet med kursen Läs- skriv- och matematikutveckling i de studerandes utbildning år 2. Utgångspunkten i Norge var densamma som när det svenska Höskoleverket våren 2005 rekommenderar att alla blivande lärare ska få utbildning i frågor som rör barns läs-, skriv- och matematikutveckling. Det norska stortinget beslutade införa ”Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring” (10 poäng) som ett särskilt *ämne* i allmänlärarutbildningen (Botten & Lorentzen 2003). Matematik- respektive norskkämnesdidaktikerna Geir Botten & Rutt Trøyte Lorentzen beskriver det som ”*den kan bende største nyskapingen i den første rammeplanen for lærerutdanning i dette hundreåret?*” (222). De kursplaner som är aktuella i min studie har ett innehåll liknande det Botten och Lorentzen beskriver, ett ämne med stark tonvikt på elevernas skriftspråkliga förmåga.

Ansvar för elevers läsning och skrivning har i lärarutbildningen i Norge, liksom i Sverige, varit knutet till praktiken och metodikdelen av

⁵⁸⁵ Jfr Helldén m.fl. 2005.

pedagogikämnet. Först på 1990-talet knöts det till norskämnet som också fick ansvar för läs- och skrivsvårighetsfrågor. Ansvaret för det nya ämnet ”Grunnläggande lese-, skrive- og matematikkopplæring” ligger hos ämnena norska/samiska, matematik och pedagogik. I utbildningsplanen talas om ett växelspel mellan teoretisk kunskap, praktikerfarenheter, ämneskunnande och didaktisk reflektion. Vikten av kreativa, utforskande och skapande aktiviteter, samarbete och samhandling betonas särskilt, liksom de blivande lärarnas förmåga att följa elevernas läs-, skriv- och matematikutveckling och deras förmåga att förebygga att eleverna får läs- och skrivsvårigheter. Litteraturläsning ska vara ett viktigt inslag i skolarbetet. Botten och Lorentzen understryker dock att utbildningsplanen bara till del kan sägas vara förankrad i nyare forskning. Vikten av att bygga på elevernas kunskaper och erfarenheter betonas, men exempelvis elevernas egna texter nämns inte i utbildningsplanen.

I kursplanerna i svenska i min studie anges att de studerande ska få möta ”olika synsätt och förklaringar vad gäller barns språkutveckling och språkliga liv” [år 1 & 2].⁵⁸⁶ De ska ”enskilt och tillsammans forma sin syn på frågor som rör utveckling, kunskap och språk” (ibid.). På samma sätt präglas den norska utbildningsplanen av en önskan att harmonisera inom ett fält som länge karaktäriserats av stora motsättningar. En sådan strävan efter harmoni och konsensus är, enligt Botten och Lorentzen, dock inte nödvändig. Motsättningar är inte något entydigt negativt.⁵⁸⁷ Tvärtom kan en öppenhet kan vara värdefull, men kräver att studierna stimulerar de studerandes vilja att pröva sig fram i det verksamhetsförlagda arbetet och ger dem möjligheter till ämnesdidaktisk reflektion i enskilda ämnen och över ämnesgränserna.

Nyordningen med en särskild obligatorisk kurs kring läs-, skriv- och matematikundervisning innebär stora fördelar, menar Botten och Lorentzen. Man visar att området är viktigt, det kan inte väljas bort och det behöver inte slåss om utrymmet i ämnena matematik och norska. Möjligt kan det också stimulera verksamma lärare till vidare studier. En sådan tingens ordning kan också bidra till att lärarutbildningen – och verksamheten i förskola och skola – förändras mot mer av en helhetssyn på barns lärande och mot större ”tverrfaglig tilnærming”, det vill säga den

⁵⁸⁶ Se bilaga 3.

⁵⁸⁷ Jfr Liberg 2003, Dahlberg m.fl. 1999/2001.

starkare koppling till innehållet i andra ämnen eller ämnesområden och mellan högskoleförelagt och verksamhetsförelagt arbete som de studerande i min studie efterlyser (217).

Men att göra läs-, skriv- och matematikutveckling till ett eget ämne i lärarutbildningen medför också risker. Det kan, enligt Botten och Lorentzen, innebära en försvagning av kunskapsområdet. I stället för att betrakta nybörjarundervisning som en självklar del i ämnena matematik och norska riskerar ”grundläggande lese-, skrive- og matematikkopplering” att bli en isolerad fråga, skild från andra viktiga aspekter av matematik och norska. Det är också viktigt att språkutveckling och lärande inte ses som nybörjarfrågor, menar författarna. Även om det finns skäl att fokusera på själva erövrandet av skrift handlar det inte om att elever en gång för alla ska ”knäcka koden” så att de sedan kan använda skrift och matematik – eller språk och texter i vid mening – till något meningsfullt (220). Alla barn är heller inte nybörjare vad gäller skriftspråk eller matematik när de kommer till förskolan eller skolan och samma faktorer främjar eller hämmar elevers lärande, oavsett ålder och stadium. Det gäller samma didaktiska grundfrågor och samma teoretiska bas, skriver Botten och Lorentzen. Genom att skilja ut nybörjarlärande från annat lärande riskerar man tappa mer övergripande perspektiv på lärandet i matematik och norska och, menar jag, i verksamheten i förskola/skola överhuvudtaget. Skolans ämnesindelning är inte heller en gång för alla given. Dessutom finns det, enligt min uppfattning, en risk att frågor om elevers språkutveckling, lek och lärande i vid mening reduceras till läsning och skrivning i snäv mening. Då är vi långt ifrån barns eget text- och meningsskapande och från den mångfald av textvärldar som arbetet skulle kunna omfatta. Det har vi sett i Högskoleverkets granskningsrapport och i den mediedebatt som följde.

Är då ”grundläggande” läs-, skriv- och matematikundervisning en pedagogisk eller ämnesdidaktisk fråga? Botten och Lorentzen placerar det nya ämnet i skärningspunkten mellan pedagogik och ämnesdidaktik, men förordar att utvecklingen av det nya ämnet ska ske på matematik- och norskämnets premisser. Pedagogik och specialpedagogik kan dock

ge viktiga bidrag. Ytterst krävs integration – även med estetiska och andra ämnen, menar de.⁵⁸⁸

Det viktigaste i den norska reformen är, som jag ser det, att elevers skriftspråksutveckling uppmärksammas och blivit ett obligatoriskt inslag i lärarutbildningen. Jag ser en tvärvetenskaplig hållning som en grundsten för de direktiv för obligatoriska kurser om läs-, skriv- och matematikundervisning i lärarutbildningen som Högskoleverket uppmanat regeringen att utveckla (Högskoleverket 2005a). Likaså skulle ett samarbete med estetiska och natur- och samhällsorienterande ämnen kunna bilda utgångspunkt för en diskussion inom lärarutbildningen för hur man kan se på förskolans och skolans kulturella och språkliga praktiker. Det talar också för att kommunens handledare skulle ha en tydligare, mer integrerad och jämbördig position i utbildningen. Jag är enig med Botten och Lorentzen när de välkomnar ”[h]øgere kompetanse i lesing, skrivning og matematikk for elevar på alle nivå og *større glede og meir bruk* av kompetansen til beste både for samfunnet og den enkelte” (222; min kursivering).

Den norska kursen ska behandla ”grunnleggjande” läs- och skrivlärande. Botten och Lorentzen ifrågasätter, som jag visat, ett sådant begrepp. I lärarutbildningens kursplaner i svenska i min studie förekommer heller inte begrepp som grundläggande färdigheter eller basfärdigheter, men den starka inriktningen mot ”barns språkutveckling och språkliga liv [...] med fokus på mötet med skriftspråket” kan, leda tankarna i samma riktning [år 2].

Det problematiska med begrepp som grundläggande färdigheter, basfärdigheter, kunskapens nycklar eller literacy (i betydelsen skriftspråklig förmåga) är att skriftspråksbruk betraktas som isolerat från annan social verksamhet. Det handlar inte om enkla färdigheter. Att läsa och skriva är heller inte *en* förmåga (Liberg 2003). Barn prövar och vill erövra rollen som skrivare, vilket jag diskuterat i kapitel 2. De vill bli erkända som deltagare i en skriftspråklig kultur. Skriftspråksutveckling innefattar både språkliga processer av olika slag och sociala handlingar i olika sam-

⁵⁸⁸ Jfr Måsöval m.fl. 2003:19 som beskriver en kurs i norsk allmänlärarutbildning där matematik, naturvetenskapliga ämnen och norska integreras med ”det pedagogisk-didaktiske innholdet i praksisopplæringen”.

manhang. Det handlar mindre om teknikbehärskning eller basfärdigheter och mer om att vara bärare och förhandlare av ”meningar, värden och åsikter” (Lindberg, U. 2005:42) – och makt; dvs. om samhällelig skriftspråklighet (Elwert 2001).⁵⁸⁹ Street (1995) talar om *literacies* och andra forskare om *multiliteracies* (exempelvis Cope & Kalantzis 2000) för att poängtera att meningsskapande sker i olika språkliga uttrycks- eller representationsformer.

Även Anne Haas Dyson (2005) ifrågasätter basfärdighetsbegreppet. Det är vanligt, skriver hon, att skriftspråksutveckling förenklat uttryckt ses som en fråga om att översätta tal till skrift. Tal ses som ett symboliskt material barn ska lära sig uttrycka i skrift och barns tidiga skrivande betraktas som nedskrivet tal. Ett sådant synsätt innebär att ”oral language [is] the major solution to the problem of learning to write” (151), vilket möjligen kan gälla på ortografisk nivå. Det blir dock problematiskt om man ser skrivande som meningsskapande där barn ska hitta vägar att uttrycka sina tankar, känslor, idéer och föreställningar om sig själva och världen. Trots kritik, bland annat från sociolingvistiskt håll, har det här sättet att se på tal och skrift emellertid visat sig vara användbart, menar Dyson. Exempelvis har lärare som Ashton-Warner, Freire – och i Sverige Leimar – arbetat framgångsrikt utifrån en sådan uppfattning. För dem var dock tal inte enbart symboliskt material för skrift. De utnyttjade möjligheterna att i samtal bearbeta ett symboliskt material som eleverna sedan kunde använda i skrift. Det i sin tur kunde användas av läraren som *utgångspunkt för fortsatta samtal*: ”The spoken word quite literally can contain within it experienced worlds awaiting articulation” (Dyson 2005:152).⁵⁹⁰ Flertalet studerande har mött LTG-arbete i barnskoleklasserna, men sällan i ett arbete där de dikterade texterna utgjort material för samtal, problematiserande frågor och fortsatt arbete med innehållet i texterna. Med en förenklad syn på skriftspråksutveckling som en fråga om att översätta tal till skrift riskerar man också att gå in i en egenskapsdiskurs, där elevers sätt att tala ses som ett problem. Vanligen handlar det om barns tillgång till vad man talar om som kontextbundet respektive kontextobundet språk. Elever vars talspråk är starkt kontextbundet anses

⁵⁸⁹ Se s. 66.

⁵⁹⁰ Jfr Kress 1997.

få problem med skrift. Men elever kommer till skolan med erfarenheter av både kontextbundet och kontextobundet tal:

Children, particularly from the cultural mainstream, were portrayed as learning this elaborated or "literate" language orally [...]: *The seeds of school success and failure were seen as sown in the home* [...]. Children from backgrounds deemed "non-main-stream" – particularly those without the bedtime storybook ritual – were at risk of being too "oral" so to speak (Dyson 2005:153; min kursivering).

Åren 2004–2005 diskuteras i USA elevers läs- och skrivförmåga (literacy) i anslutning till president Bushs vallöfte 2004 att stärka stödet för undervisning och utbildning i läsning och skrivning. Debatten bär drag av den mediedebatt jag beskrivit i kapitel 1. Den amerikanska modersmållära-föreningen NCTE:s⁵⁹¹ ordförande Randy Bomer (2005) sammanfattar i en artikel problemen med en basfärdighetssyn. Den politik Bush-administrationen genomför bygger på en mycket snäv språksyn, skriver Bomer, "drill on the smallest possible atomic linguistic particles" (13). Den bortser från att människors skriftspråkliga liv i vid mening innefattar deras språkanvändning som medborgare, i relationer och för personlig utveckling och andligt liv i det samhälle där de lever, liksom att en människas skriftspråkliga liv också har samband med konst, skönhet och eftertanke. NCTE tar därför avstånd från en utveckling som skulle innebära mer isolerad färdighetsträning och tester. Kraven är för lågt ställda: "NCTE does not consider standards that limit people's literacy to work and school, important as those are, to be high enough for the literacy demands of people's real life" (13).

I följande avsnitt uppehåller jag mig vid Dysons (2005) respektive Karen Gallas (1994, 1997) forskning om klassrumsarbete tillsammans med yngre barn som en alternativ utgångspunkt för en diskussion om språkutveckling och undervisning.⁵⁹² Dyson och Gallas diskuterar, i likhet med Elwert (2001), Rockhill (1987) och Telemann (1979) skriftspråk och skola ur ett maktperspektiv.⁵⁹³ De intresserar sig för alla barns rätt till språkutveckling och lärande i skolan och för lärarens möjligheter att

⁵⁹¹ The National Council of Teachers of English.

⁵⁹² Se även Dyson 2005:153, Gee 1996, Liberg 2002, 2005 och Street 1995.

⁵⁹³ Se s. 64f.

gestalta ett klassrumsliv för sådant arbete. De arbetar med samma dubbla perspektiv som Teleman när han ger en av sina böcker titeln *Språkrätt* (1979). Det handlar både om rätten till språk(utveckling) och om språk och språkriktighet i ett maktperspektiv.

Barns liv och samhällets textvärldar

Med ett sociokulturellt synsätt som Dysons (2005) ses tal och skrift som sammanvävda och beroende av den sociala situationen. Det handlar om tal *och* skrift *och* andra representationsformer, inte om tal eller skrift. Ur ett lärarperspektiv gäller det vad barn kan ha glädje av i skolan – och i livet. De behöver inte rätt- eller feldiskussioner men medvetenhet om skillnader och estetisk och retorisk effektfullhet, ett synsätt som exempelvis Mette, med hjälp av Andersson (1989), argumenterar för.⁵⁹⁴ Det kräver framför allt att klassrumsarbetet ger eleverna möjligheter att delge varandra och andra det de skriver och tänker, möjligheter att med Dysons ord få ”take it to the mic” i ett klassrum där det finns ”plats på scenen” (159).⁵⁹⁵ Det är, som jag visat i kapitel 6–8, ett klassrum som flertalet studerande strävar efter att gestalta.

Dyson diskuterar multikulturellt och multimodalt.⁵⁹⁶ Hon talar om att eleverna måste få *möjlighet att iscensätta sin egen kultur* och använda och visa upp sin vardagsetetik, ”aesthetics of the ordinary, (which is) a grounded theory of artistic composition engaged with the fundamental human requirement of self-realization through artistic performance” (159f.). Dyson beskriver ett klassrumsarbete där barnen sjunger, rappar och dansar sina texter, spelar upp böcker, iscensätter texter osv. ”Samlingen” är en daglig rutin där barnen får ”publicera” sina texter i olika kulturella uttrycksformer och språk. Dyson talar om det som en scen för elevernas framträdanden och ett forum för gemensam reflektion och analys av hur texter fungerar. *Det är kamraternas reaktioner, svar, frågor osv. som utgör drivkraften i arbetet*, och det handlar med Hanssons och Qvarsells (1982) begrepp om lärarens förmåga att gestalta elevernas samhandlande. I traditionell skriftspråkspedagogik får eleverna ofta läsa upp texter de skrivit

⁵⁹⁴ Mette år 3:39 *Olika sätt att se på svenskämnet*. 3.

⁵⁹⁵ Se även Beach 2001.

⁵⁹⁶ Jfr Liberg 2002:33, 2003.

för kamraterna men man utnyttjar sällan poesi, sånger, pjäser, shower och andra för barnen välkända kulturella uttrycksmöjligheter. Kraften i den sociokulturella praktik Dyson beskriver ligger i elevernas glädje i och intresse av att lyssna till och besvara sina – metaforiskt talat – äldre bröders och systrars röster i den gemensamma leken, i skrivandet och i den talspråkliga poesin.

Att lära sig läsa och skriva handlar, menar Dyson som så många andra sedan Deweys dagar, om att få möjlighet att *bruka skriftspråk*. Eleverna lyssnar, tillägnar sig och återbrukar.⁵⁹⁷ Den processen har sina rötter i samhällets vardagliga eller populära skriftspråksbruk och i dess livsuppehållande och kulturbärande muntliga traditioner. Dyson diskuterar om inte ”litterokrati” vore en användbar term.⁵⁹⁸ Hennes tankegångar kan användas för att diskutera språkutveckling och undervisning som elevernas möjligheter att gestalta och bearbeta livet som de erfar det, socialt och kulturellt:

In naming and articulating the everyday, young people take responsibility for ”answering to life” as experienced in their social and cultural surroundings [...]. They not only author poems, but they also use their symbolic resources – script, voice, movement, even music – to compose themselves as wide-awake and public participants in their world. That is, they become participants in a *literocracy* (2005:149).

Dyson beskriver här ett arbete som ger eleverna möjligheter att ”involveras i den demokratiska dialogen och beslutsfattandet och förståelsen av barndomen” (Dahlberg m.fl. 1999:76). Det innebär att innehållet i arbetet rör jaget och världen (Thavenius 1982:48), vilket är lätt att säga men svårt att gestalta i klassrumsarbete.

Men en ”förutsättning för att *våga* säga sin mening är att ha någon” (Malmgren L.-G & Thavenius 1977b:301). Lågstadieläraren och forskaren Karen Gallas beskriver, analyserar och diskuterar ett sätt att arbeta på lågstadiet som har samma grundvalar som Dysons. Hon fördjupar diskussionen om innehållet i elevernas språkliga arbete, vad det är eleverna ska kunna ha ”meningar om”. En av Gallas böcker har fått titeln *The*

⁵⁹⁷ Jfr Kress 1995, 1997.

⁵⁹⁸ Begreppet ”literocracy” är Karina M. Jocsons och diskuteras av de amerikanska forskarna Dyson, Fleischer & Fox samt Jocson i *English Education* nr 2 2005.

Languages of Learning. How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world (1994) och titeln sammanfattar Gallas syn på barns språk- och kunskapsutveckling. Hennes diskussion av innehållet i skolarbetet bygger på två principer för undervisningen. *Barn vill förstå sig själva och världen och de vill hitta sin plats i världen*. Grundläggande i ett sådant arbete är barnens önskan att höra till, att stå i relation till lärare och kamrater. Det kräver av läraren att hon förmår ge utrymme för alla barns berättelser och funderingar och sätta in dem i bredare och djupare meningssammanhang ”in a classroom where children are encouraged to create their own ongoing narratives and to give their work in the classroom broader contexts and different forms and meanings” (Gallas 1994:160). De studerande i min studie skriver alla om elevernas möjligheter att få uttrycka sin mening och diskutera den med andra. De diskuterar däremot sällan vad eleverna ska ha ”meningar” om. Hos Gallas finner jag en diskussion om *ett dialogiskt och erfarenhetspedagogiskt arbete med små barn*, där deras möjligheter att uttrycka sig och innehållet i deras samtal och berättelser är skolarbetets kärna. Hon formulerar en intressant utgångspunkt för hur alla lärares ansvar för elevers språkutveckling och lärande kan diskuteras.

Gallas analyserar innehållet i det samhandlande som hon gestaltar tillsammans med sina elever. Hon identifierar tre livsområden i deras berättelser – de handlar om vardag, vetenskap och konst. Det första området utgörs alltså av elevernas vardagliga berättelser och Gallas kallar det ”*berättelser om vardagen*” (13f.).⁵⁹⁹ De utgör kittet i klassrumsgemenskapen och därför är det, som även Dyson (2005) och Hansson och Qvarsell (1982) framhåller, viktigt att eleverna ”tar mikrofonen” och får ”plats på scenen” och själva väljer ämnen för klassrumssamtalen. Gallas finner att de vardagliga berättelser som barnen berättar, skriver, tecknar, målar och dramatiserar ofta efterhand får fiktiv form och att barnen lånar och expanderar element och genrer från varandra. Hon talar om det som en form av ”literacy”, ”a way we ’read’ ourselves into understanding of the world, as well as a way to ’write’ a new version of the world we are trying to see” (Gallas 1994:32). Gallas beskriver hur eleverna får ett förråd av gemensamma delade erfarenheter att arbeta med och hur alla enskilda

⁵⁹⁹ Gallas begrepp är ”Epiphanies of the ordinary” (vardagliga uppenbarelser) (1994:13f.), ”Stories about science” (71f.) och ”Art as story” (111f.).

elever både bidrar till bygget av det och blir synliga och lyssnade till, samtidigt som deras språkliga repertoarer vidgas. Hon framställer det inte som ett enkelt arbete. Det tar, skriver hon, sin början i dialogen mellan läraren och varje enskild elev och det bygger på att läraren lyckas hitta vägar för varje barn att ta sig in i de gemensamma samtalen. Gallas visar hur det för olika barn kan gå via bilder, muntliga berättelser, skrivna texter osv. Lärarens uppgift är att hitta de uttrycksformer varje barn kan behöva för att kunna, vilja och våga gå in i det gemensamma. Gallas är också utförlig i sina beskrivningar av hur hon hanterar makt och utanförskap i klassrummet.

Ett andra område är *"berättelser om vetenskap"* (71f.) och här handlar det om elevernas erövringståg ut i en vidare och mer skriftspråklig värld (XVIII). I sin diskussion av *"berättelser om vetenskap"* är Gallas tydligare än *Lpo 94* och kursplanerna i NO och SO, som betonar vikten av att elever kan samtala om och förklara vetenskapliga fenomen. Elever måste få tala vetenskap, skriver hon. De måste på sikt förstå att vetenskaplig teori är ett sätt att tala om ett ämne med hjälp av ett särskilt begreppsförråd, inte ett sätt att beskriva hur världen egentligen är. Därför utgår även det arbetet från elevernas vardagliga språk, erfarenheter och intressen. Gallas visar hur elevernas vetenskapliga tänkande utvecklas med hjälp av deras egna frågor, teorier och observationer och av deras möjligheter att skriva och samtala om svåra ämnen, samtidigt som deras självförtroende som tänkande och lärande personer stärks. Hon gör i bred skala och under lång tid vad den svenska grundskolans läroplaner antyder och det Mette tangerar i sitt europaarbete och i sina diskussioner av ett gränsöverskridande svenskämne.⁶⁰⁰

Gallas visar hur en svår men viktig del av lärarens arbete är att bygga de stödstrukturer som gör det möjligt för eleverna att använda samtal för vetenskapligt utforskande. Hon visar hur olika uttrycksformer och olika genrer blir viktiga och användbara i elevernas *"berättelser om vetenskap"*. Hon låter exempelvis eleverna föra vetenskapliga journaler och både i skrift och samtal är deras egna berättelser viktiga inslag på vägen mot behärskandet av olika vetenskapliga diskurser: "to be successful in the study of science throughout school, these children must find ways to

⁶⁰⁰ Jfr Heath 1983:26f. som beskriver ett likartat arbete som elevernas etnografiska studier.

master science discourse in its different forms. They must tap their personal stories about their world and this way discover how science relates to their lives” (90).⁶⁰¹

Ett tredje innehållsområde eller typ av berättelser är *”konsten som berättelse”* (111f.). Det handlar om konstens möjligheter att låta barn tänka kring ny kunskap på ett komplext och meningsfullt sätt genom att ”transformera” sin förståelse av svåra begrepp i mer metaforiskt språk eller mer metaforiska handlingar. Gallas menar att ”konst som berättelser”, det vill säga kreativt och kritiskt tänkande är viktiga aspekter av skolans kunskapsarbete. Det har tre funktioner i hennes klassrum. Det är ett redskap för lärande, det är ett ämne värt att studera i sig och det är slutligen ett spektrum av möjligheter att kommunicera med andra och tillsammans bygga berättelser om världen. Samtliga funktioner kan ingå i samma arbete (128).

Läsning och texter gäller hos Gallas mer än skriftspråk i snäv mening. Hon talar om att läsa bilder, musik, kartor osv. (1999:78). Men hon diskuterar också läsning och skrivning i snäv mening. Litteraturläsning är, skriver hon, en kritisk händelse i elevers skriftspråkliga liv. Det handlar om att gå in i texten, ta med sig sitt eget liv och få ihop liv och text i ett nytt sätt att förstå världen. Läsning och skrivning handlar också om att få tillgång till olika (ämnes)diskurser och det är en fråga om vilka erfarenheter eleverna har med sig in i klassrummet och skriftspråksarbetet och vilka erfarenheter de får möjligheter att göra där. Det här är, skriver Gallas och här ligger hon nära Dysons begrepp litterokrati, själva grundbulten i en skola för alla, ”discourse acquisition is the lynchpin of schooling; it is the point at which real educational equity occurs” (1999:80).

Läs- och skrivundervisning i Gallas mening handlar, som jag i kapitel 2 diskuterat i anslutning till Liberg (1993) och Teleman (1982, 1991), om att öppna möjligheter för eleverna att gå in i olika språkliga praktiker, även sådana som de inte har erfarenhet av tidigare. Lärarens uppgift är att hitta förbindelser mellan färdigheter och förståelse, mellan elevernas här och nu och de textvärldar hon vill erbjuda dem. På så sätt hanterar Gallas även klass, kön och etnicitet som undervisningsfrågor. Även hon varnar för den idag utbredda testkulturen med dess fokus på basfärdighe-

⁶⁰¹ Jfr Dysthe 1993, 1995.

ter. Hennes arbete som lärare har, skriver hon, lärt henne att arbeta mer med ”berättelser” av det slag jag beskrivit ovan, och med åter- och vidareberättande i form av exempelvis måleri, arbete med lera och – framför allt – drama ”to help all the students develop personal narratives about new topics or texts that we are studying in all subjects” (Gallas 1999:82).

Samtliga studerande i min studie lyfter fram samtalets betydelse i skolarbetet. De diskuterar alla kritiskt formalisering, det vill säga sättet att hantera läsning och skrivning som isolerad färdighetsträning. Möjligen kan man tala om att Jesper fokuserar det Gallas kallar ”berättelser om vardagen” och ”konsten som berättelser”, när han betonar elevernas möjligheter att fritt få yttra sig. Utbildningen ger honom dock inte utrymme att diskutera hur läraren kan fånga upp såväl innehåll som genre- eller diskursdrag i elevernas berättelser och i samtalen kring dessa. Mette däremot konstruerar och iscensätter, bland annat med hjälp av grundskolans läroplan och kursplaner, språkliga praktiker inom de livsområden som Gallas identifierat. I europaarbetet sätter hon, i viss utsträckning, berättelser av samtliga Gallas tre slag i rörelse. Det sker i samtal där eleverna bygger vidare på olika inslag eller drag i de delade berättelserna. Mette visar i sina texter hur hon fångar upp, strukturerar och låter elevernas bidrag ligga till grund för det fortsatta arbetet. Jag föreställer mig att hon skulle se sin egen undervisning beskriven och diskuterad i Gallas text.

Innehåll och meningsskapande

Elevernas språkutveckling och undervisningens innehåll är, som jag flera gånger uppehållit mig vid, kritiska punkter i svenskkurserna i min studie. Det är en fråga som även gäller skolan i stort. ”Det är dags att reflektera över innehållet och innebörden i lärandet”, skriver Carlgren (2005:37). Det är just vad som karaktäriserar Gallas arbete. Det är också ett exempel på hur didaktiska frågor kan kvalificeras genom att de relateras till skolan som ett gemensamt och demokratiskt projekt.⁶⁰²

Det är en ämnesdidaktisk utmaning av det slag Krogh (2000) diskuterar och väl förenlig med synen på skolarbete i de första raderna i *Lpo 94*:

⁶⁰² Se s. 14–15 och 26f.

Det offentliga skolsystemet vilar på demokratins grund. Skollagen [...] slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (Utbildningsdepartementet 1994:5).

I citatet ovan framträder frågor som rör demokratiska värderingar, människans värde och den globala miljön som ett centralt innehåll i arbetet i grundskolan. I läroplanen betonas också värdet av ett historiskt, ett internationellt och ett etiskt perspektiv på alla frågor liksom vikten av överblick och sammanhang. Jag har diskuterat hur skolans kunskapsuppdrag och dess demokratiuppdrag hålls isär i kursplanerna i svenska. Det gäller i princip allt arbete i skolan, menar pedagogen Lena Fritzén:

Det vi ser så här långt i svensk skola, trots en mer integrativ syn när det gäller ämneskunskande och demokratisk kompetens i de senaste kursplanerna, är en stark differentiering mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Decentraliseringen av skolan har mer kommit att handla om den enskildes valmöjligheter och den egna kunskapsutvecklingen och mindre om delaktighet och medbestämmande, det vill säga vad som sammanhänger med samhälllig integration och solidaritet. Kritiska röster menar att skolan alltmer under 1990-talet kommit att bli en ”neutral kunskapsförmedlare av så kallade beständiga kunskaper” (Fritzén 2003:79).

Skolans kunskapsuppdrag varken kan eller bör skiljas från demokratiuppdraget:

Jag driver alltså tesen att fördjupad begreppsförståelse bäst kan utvecklas inom ramen för en pedagogisk praktik som integrerar ett kommunikativt perspektiv på lärande med ett deliberativt förhållningssätt till demokrati. Allt fler pedagoger efterfrågar fördjupad kommunikation i klassrummet. Få ställer emellertid krav på vad samtalet ska handla om och hur det ska gå till för att skolan ska nå sitt dubbla uppdrag. [...]

Att skapa en pedagogisk praktik som kännetecknas av lärande som kunskapsbildande och meningsskapande förutsätter [...] att varje ämne/ämnesinnehåll diskuteras utifrån såväl objektiva, sociala som subjektiva utgångspunkter. Inget ämne kan avhända sig ansvaret för demokratisk fostran (Fritzén 2003:80–81).

Klassrumsforskare som Dyson och Gallas visar hur det här kan bli möjligt även i arbetet med yngre barn. De visar också hur exempelvis barns

sociala och mediala erfarenheter får plats på scenen och hur läraren arbetar med att ur det eleverna gestaltar hitta viktiga frågor att föra upp på den gemensamma dagordningen, en process som uppenbarligen analyserats och diskuterats för lite i de studerandes utbildning. Så tolkar jag deras svårigheter att generera, strukturera och perspektivera kunskapsfrågor med utgångspunkt i elevernas upplevelser, intressen och erfarenheter. Och så skulle de krav jag vill ställa på utbildningen i svenska kunna formuleras.

I Dysons och Gallas arbete ser jag ett gränsöverskridande svenskämne, där elevernas personliga och medborgerliga, kreativa och kritiska utveckling hålls samman (Ball 1987).⁶⁰³ För mig personligen innefattar Dysons och Gallas klassrumsarbete därmed Pedagogiska gruppens kritiska, erfarenhetspedagogiska och innehållsfokuserade ämne och Dysthes uppslagsrika diskussion av hur ett sådant ämne kan gestaltas dialogiskt och flerstämmigt – i arbetet med yngre barn. Det är ett arbete som innefattar elevernas erfarenheter utanför skolan och de erfarenheter de gör i skolan. Eleverna arbetar enskilt och tillsammans och arbetet i skolan är en del av själva livsprojektet (Comber 2001, Rockhill 1987).

I ett sådant arbete integreras modersmålsämnets, de estetiska och samhälls- och naturvetenskapliga ämnenas innehåll och ansvar. Det kräver en lärarutbildning som håller fast ett sådant gemensamt ansvar. Svenskämnetts speciella ansvar i ett sådant arbete i lärarutbildningen skulle å ena sidan handla om att hålla fast betydelsen av att språkliga praktiker ses som oupplösligt förenade med lärande och sociala och demokratiska praktiker. Å andra sidan skulle det innefatta ett speciellt ansvar för en metadiskussion om vilka olika språkliga praktiker elever och studerande kan ha glädje av att ingå i, och hur de kan formuleras och motiveras, så att kopplingen till kunskaps- och demokratiuppdraget hålls kvar.

⁶⁰³ Se s. 52.

Summary

In *Which Swedish? Swedish as a school subject, from the perspective of teacher training* I follow a group of potential teachers of years 1 to 7 of the compulsory school system through three courses in Swedish delivered at the School of Education where I am their teacher. My study is subject-didactic and has the dual aim of firstly analyzing the students' construction of the subject of Swedish as taught in school, and secondly to analyse education in Swedish from an institutional point of view. The empirical material is made up of policy documents currently applicable to teacher education, planning documents written by teachers and texts written by students in the course of their studies, as well as three interviews with each student. The theoretical framework is subject-didactic and socio-cultural and the methods of analysis are qualitative.

The thesis consists of three parts. Part I places the school and teacher education in a current-historical framework. I relate the subject-historical and subject-theoretical background of the subject of Swedish and the Swedish teacher education which is the focus of my study, while at the same time describing materials and methods. In Part II, I analyse the empirical material with a focus on the way the course is received by the students. Part III discusses the results of the analysis and the questions raised about teacher education in the subject Swedish, and an appropriate Swedish subject for the early school years.

Part I Background

1. The school and teacher education in late modern history

The social context in which teacher education takes place bears the stamp of the transition from modern welfare state capitalism with a clear socio-liberal ideology, to the late modern more new-liberal stance in an

economy where the institutions of the welfare state are being progressively weakened by globalised economic institutions (Hargreaves 1994/1998, 2004, Lindberg I. 2005). The unified compulsory school – the educational-political project of modern times – is described as a project in equality and democracy which in late-modern society more and more is characterized as a school that should “deliver results”. Pressure on teachers is increased in that their work is hallmarked more and more by competitive admissions systems, demands for cost-effectiveness and increased and measurable quality. I describe this as contrary to the view of the school as a promoter of the acquisition of knowledge and of democracy.

Demands on the level of education of the general public increases, and pupils’ skills in the written word are often a topic of discussion. In a recent review of teacher education in Sweden carried out by the National Agency for Higher Education (Högskoleverket 2005a), it is claimed that there are large deficiencies. Amongst other things, training in teaching pupils to read and write is considered insufficient. I describe how both conservative and social democratic politicians debated this issue in conjunction with the publication of the National Agency for Higher Education’s report, criticizing the way in which the compulsory school and teacher education did not meet the requirements demanded of the teaching of reading and writing. The debate illustrates a conflict between a view of the school as, on one hand, a institution for vocational qualification dominated by the “transfer of knowledge” and the training of technical skills, and on the other a school where knowledge is developed alongside an education in humanitarian and social ideals (Aronowitz & Giroux 1991, Dahlberg et al 1999/2001, Hargreaves 1994/1998, Thavenius 1995). Krogh (2000) speaks of the former as a discourse in decline and restoration and calls for a didactic discourse on challenge, where the school’s dual tasks of knowledge and democracy are united.

2. The subject of Swedish in research and debate

In the course of Chapter 2, I describe partly my own personal experiences of Swedish as a subject and go on to discuss questions raised in the last four decades about the subject Swedish. In giving this background, I

deal with a number of questions, theories and concepts that became central in Swedish courses at schools of education. Some of them are also encountered later as tools used in the analytical part of my study.

I describe the history of the subject Swedish as a struggle for and against a democratic mother tongue subject (Isling 1974, 1988, Thavenius 1999c). The *various concepts of the subject* are a central theme in my study. In the works of the Pedagogical Group (Pedagogiska gruppen 1996, Malmgren L.-G. 1996, Thavenius 1999c) the subject Swedish is discussed as *a literary education subject*, *a skills subject* and *an experience-based pedagogic subject*. The skills subject, with its emphasis on the pupils' more technical abilities to read and write, is historically the most dominant. In recent years the subject has come to be pervaded by widespread individualization, often in the form of so-called independent work (Skolverket 1998b, Nilsson N.-E. 2002). An experience-based pedagogic concept of the subject – which is the starting point for my own teaching – is oriented towards social, contemporary and environmental studies where the pupils' use of language is functional and where the collective and democratic character of the work is central. In order to discuss the realisation of an experience-based pedagogic subject, I use Dysthe's (1993b, 1995) concepts dialogue and polyphony. The chapter also contains a presentation of a criticism of an experience-based pedagogic concept of the subject and alternative concept models (Ball 1987, Teleman 1991).

In the chapter's second half, I discuss different ways of looking at pupils, the school and written language skills. In this part I use the concepts of *basic skills* and *social literacies* as opposing extremes on a scale of varying points of view. I describe the concept of basic skills and language teaching as isolated training in skills only weakly supported by research, and bring forward more socio-cultural theories on the development of language and language teaching (Björk & Liberg 1996, Hagtvet 1994, 1997, Liberg 1993, Malmgren L.-G. & Thavenius 1977b, Söderbergh 1988, Teleman 1982, 1991).

Finally, I present a didactic structure-base for the organisation of teacher education (Malmgren L.-G. 1982), which forms in part the shape of the three Swedish courses dealt with in the study, and which is also partly returned to later as a tool for analysis and discussion in the latter parts of the thesis:

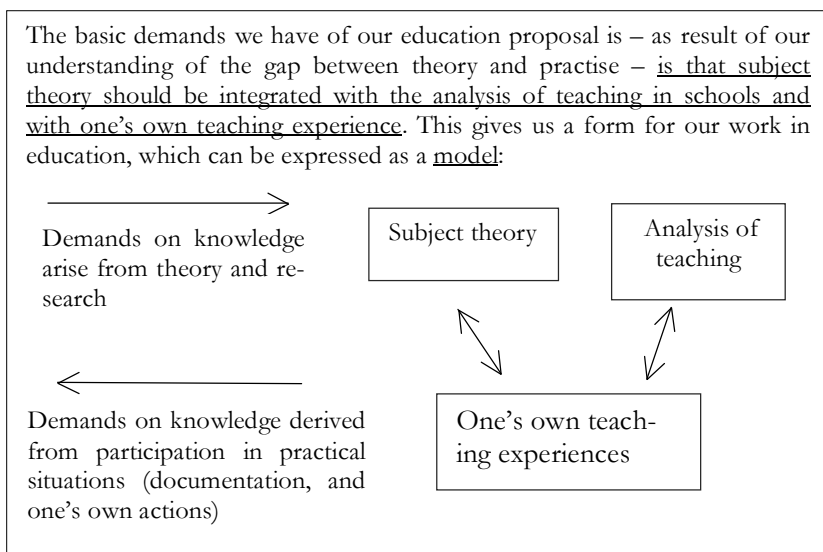


Figure 2: L.-G. Malmgren’s basic structure for the organization of teacher education (Malmgren L.-G. 1982:13)

3. Method and material

The empirical material consists of three types of texts. I have included the following texts in the first category, *educational texts*: the National Policy of Education (UHÄ 1988), local curricula and syllabuses (Utbildningsplan med kursplaner. Grundskolläroprogrammet åk 1-7 1995/1997), as well as planning documents written by teachers. Another category is made up *the students’ texts*, i.e. all the texts they wrote during the course of their studies in Swedish. I have called the third category *research texts*. These are the texts which have sprung primarily from work with the research project. This category includes the transcripts of three interviews with each student, as well as the notes taken during visits made to their classrooms in their practice periods. The way in which the students were chosen is also explained.

Finally, I explain the rather empirical perspective which pervades my method of analysis and interpretation (Alvesson & Skjöldberg 1994:63f., Widerberg 2002:144ff.). My reading of the policy documents, student texts and research texts centres on the question “*What is said about Swedish*

as a subject and about the teaching of Swedish?”. Methodical reading and re-reading brings forward more specific questions and perspectives (Hellspong & Ledin 1997:211ff). At first the students’ texts are analysed as stories about their teaching. After a first reading of all the students’ texts, I chose three for more careful reading, and chronological reading is successively replaced by a thematic approach. The portraits as they are thus constructed are at the start *syntagmatic*. Later, different themes, questions and perspectives come to the fore and in the finished portraits given in Chapters 6-8, I am able to write both from thematic and developmental perspectives. In this way, questions about the students’ study of Swedish and teacher training in Swedish as a subject can be made more *paradigmatic* (Elmfeldt 1997:28ff). In Part III, the results of the analysis and discussion are compared with other theoretical perspectives (Hammersley & Atkinson 1995:209ff).

Part II Education and the students

4 The course of studies

The analysis of the empirical material has its starting point in the National Educational Policy (UHÄ 1988). I describe the revisions made to the Swedish compulsory school in the late 1980’s as democratic reforms and as an attempt to provide a bridge between the traditions of class teaching and subject teaching, creating a course to satisfy the needs of the compulsory school (Hartman 1995, Richardson 1999). In the National Educational Policy, these goals are expressed in various texts where the political, social and didactic aims of teacher education are emphasised.

Following this, I describe how the National Educational Policy’s emphasis on these political, social and didactic goals placed on teacher education and onto schools is then limited to local syllabuses and treated as questions of organisation or as questions which should be treated in course delivery.

Finally, I describe how curricular planning carried out by Swedish teachers at the level of higher education is dominated by just those tensions that the new curriculum strove to eliminate. I describe the tension between a group of teachers focused on questions of language and litera-

ture and a group whose interest lies in language development and learning and in work that traverses subject boundaries. The teachers' roots in different academic traditions and in older forms of teacher training result in texts written as compromises, with vagueness and great room for interpretation as a result. Curricular work is pervaded by an "additive subject reform" (Graff 1987, Thavenius 2004). New elements are added to the old, without thorough consideration given to the course of education as a whole.

In my study, Holmberg's didactic model for teacher education in social-oriented subjects (below) is a starting point for description, analysis and discussion of education in Swedish as a subject:

<p>1 Subject theory social science, history, religion, geography main theme: social science - scientific concepts - materials - selection: exemplary principles etc.</p>	<p>2 Knowledge of the pupils and their concepts (in relation to the theme) - the pupils' social conditions and experiences - the pupils' socialisation - the pupils' perspective on the theme - the pupils' everyday concepts etc.</p>
<p>4 Organisation in the school How are the social science subjects organised? Work groups Schedules Materials, textbooks Classrooms/learning spaces etc</p>	<p>3 Knowledge of various pedagogical/methodological strategies Questions concerning the pupils' influence over their work in the school belong to this category</p>

Figure X: "A didactic model for teacher education"; proposal for a 5-point course on Work – didactic aspects (Holmberg 1986:144)

In the syllabus work of teachers of Swedish, the emphasis of the goals and content of teaching is shifting successively away from knowledge of language and literature to increasingly include all the aspects of the didactic model. The former strict boundary around the subject is weakening and in the syllabus texts, room is made for work across subject boundaries and between faculties. This shift of emphasis is particularly true of the Subject Theory category given above. However, the tradition of kee-

ping the various elements of education separate more or less lives on.

In summary, syllabuses written for Swedish as a subject are a typical example of a shift of focus from knowledge of language and literature to knowledge of the world around and social orientation (Svedner 2000), and from a stricter didactic focus towards a view of the subject where the pupils' development and learning processes are important elements.

5. *The teachers*

In Chapter 5, I analyse and discuss how the national and local policy documents are used by teachers of Swedish in their planning texts and lesson plans. The shift towards world and social orientation competence is expressed in the focus of courses in Swedish on *child language development, learning and life* as well as *the subject of Swedish in schools – conversations, writing and fiction in children's and young people's learning processes*. I describe the shift as an expression of the struggle to strengthen and make concrete the political, social and didactic tasks which are weakened in the transition from national curriculum to local syllabus. This is exemplified by an increasing interest in the form of the work in courses in Swedish.

In the portraits of Jesper, Mette and Petra (Chapters 6-8), I analyse the students' reception of the texts given them through the course of studies and their teachers – how they are interpreted, evaluated and reformulated. I identify which *questions* each student raises in the texts they produce, and the more general *themes* that characterise their way of addressing them.

The subject Swedish that the students – through their course of studies – construct as “their” Swedish subject is dominated by two questions: the *development of the pupils' reading and writing abilities*, and the *possibilities afforded by the use of fiction in school work*. These are questions which are also given a great deal of space in syllabuses, literature and teaching. All the students also see the question of *whether or not the formal teaching of grammar should take place* as particularly problematic.

The students readily absorb the course's character of *exchange of experience and dialogue*, which they see as a starting point for work in compulsory schooling. They are, however, critical of the *lack of integration*; they speak of the division between the institutional and practical elements of

the course, and between faculties and between subjects. They describe all the *complexities of the teaching profession* and emphasise that the process of becoming a teacher will continue long after their formal training is complete.

All three students have had the chance successively to try out their concepts of the subject of Swedish in practical situations. In Year 2, they work with pupils between the ages of six to ten years. In Year 3, they work in the middle school and carry out thematically organised work.

6 Jesper – delight instead of anguish

Jesper is 27 years old when he begins his academic training. He left school after Year 9, worked, returned to take vocational studies at senior high school and again worked for several years. His experiences at school were very negative. During the latter years of compulsory schooling his attendance was sporadic. His memories of the subject Swedish is of skills training and grammar. School and free time were two completely different worlds and ever since his years at senior high school, Jesper has read fiction and written poetry and other texts in his spare time. As a candidate for teaching, Jesper's ambition is that pupils – in contrast to his own experience – are to be given the tools they need to understand how society functions and “how life really works”, in a form of work where they experience delight instead of anguish.

Jesper's work in the three Swedish courses can be summarised as the struggle to build up a contrasting picture to the Swedish subject he himself has experience of. He is driven by the desire to construct a Swedish subject that awakens and gives inspiration to the pupils' interest, involvement and desire to express themselves – not least in their desire to write and to read. In this work, he is developing important conceptual tools – that is to say, the themes that I have characterised as experience and variance, freedom and joy, exchange of experience and dialogue, and the complexities of the teaching profession.

In his practical work, Jesper sees his vision realised from time to time, but he also has problems. He directs his work towards what the pupils should do more than what he wants them to understand. In this way, the question of the pupils' attitude towards the subject contents is not raised, nor how the work relates to their specific experiences and

everyday concepts, nor how they can be productive in group work. Jesper has had the opportunity to try what he has encountered in his course of studies, and to a certain extent to analyse and discuss his teaching. But he has not had the possibility of addressing the basic question of teaching as collective work centred on the contents, using his own teaching experiences as a starting point.

7 Mette – Swedish as a subject that crosses boundaries

Mette is 37 years old when she begins her teacher training. She has many years of experience in hotel management and academic studies in, amongst other things, literature and Nordic languages. Her experiences of Swedish as a school subject are positive. She remembers strict training in skills, individual work and individual reading of literature. She regards the way teachers in the middle school integrate social orientation subjects with Swedish as well worth imitating. Mette describes herself as a “reading person”, interested in literature, social questions and popular science.

In her practical studies, Mette has met with strongly skills-oriented work. She writes critically of the absence of discussion or knowledge development through conversation. Consequently, Mette has formulated her own general question, the vision of a new *Swedish subject that crosses borders*, which she defines as experience-pedagogic (Malmgren L.-G. 1996). This subject derives its content from the school's other subjects. The reading of literature has a central place as a source of experience, of identity, of knowledge and the driving force in the pupils' language development. Mette emphasises that knowledge as well as the pupils' formal language skills are developed in conversation and work with texts, but speaks also of the importance of meta-language skills. She views experience of the various practises of language and knowledge about language as a phenomenon as requirements for freedom of expression. The same is true for a – democratic – educative content in Mette's experience-pedagogic subject. To sum up, Mette describes a Swedish subject where various cultural, literary and linguistic forms of expression make up part of the contents, without, however, any sharply-drawn boundaries between it and the broader content of a subject that crosses subject borders.

Three themes suggest themselves from Mette's texts: *the content that*

was lost, the conversations that disappeared, and every pupil's right to have his voice heard. These have made it possible for Mette in her practical work to hold together the knowledge content of the Swedish subject, and make possible the roads to knowledge and the individual and collective experiences, interests and rights of the pupils. However, she has had only limited opportunity to discuss and analyse work of this character based on her own teaching experiences.

8 Petra – a preliminary Swedish subject

Petra comes to the course in teacher education directly from senior high school. Her very positive experiences of school and the subject of Swedish are based around formal writing, spelling, grammar and the reading of literature, happily interspersed with song, dance and theatre. Petra does not like creative writing. It feels insecure to her as there are “no correct answers”. She still reads a great deal in her spare time. Her positive experiences are reflected in the perspective she holds on her training when it begins. Her general theme is how she as a teacher will strive to create *a stimulating working environment in the classroom*. She is therefore actively seeking norms, rules and methods which will help her to realise her ideal classroom where pupils are happy and learn a lot, just as she herself did.

During Year 2, Petra participates in a teaching team where the work as she describes it is directed at the pupils' language development and concept building. This work realises what she has read about in, for example *Vägar i skriftspåket – tillsammans och på egen hand* (trans.: Roads to the written language –collective and individual) (Björk & Liberg, 1996) and answers to her new concept of the teacher she wants to be. The conflict she meets between her own experiences as a pupil and what she now meets in the classrooms of pupils in their first years at school are expressed in her exchange of letters with her supervisor during a week when Petra was responsible for the teaching. Petra is focused on what she and the pupils should *do*, while her supervisor directs Petra's attention to what the pupils should *understand* and have the chance to develop their knowledge of. Petra fails to understand what *content* can be comprised in the work in language and concept development.

Petra has the opinion that fiction “reflects society and its problems”

and that the pupils “should recognise themselves in the plot of the book, and learn something from it”. In Year 3, she decides to try reading literature in a thematic project on the Vasa era. The project should be fun and Petra and her teacher trainee colleague therefore devote themselves to creating opportunities for the pupils to be active and “create texts, role play, discuss and so forth”. But when the work is complete, Petra is unsure. The pupils appreciated the various forms of work. But really, she says, the pupils only worked with “facts” about the Vasa era. Further, in her report on the project, Petra and her colleague do not discuss what the pupils have learned, how their thoughts about what people’s lives during the Vasa era were like and have changed, or how this could have been related to the pupils’ own lives and experiences.

Petra’s focus on what the pupils should *experience* and *do* becomes stronger as her course of studies progresses. Questions of language development and content have disappeared along the way, and as an emerging teacher Petra uses the platform she developed from her own school experiences. Her most important experiences from her teacher training are not with regard to the subject of Swedish or other subjects, but her personal development as a teacher and leader. Her experiences from her courses in Swedish are a “baggage” she will take with her into her future professional life as a teacher, but these are *experiences she hasn’t yet been able to process*, Petra says. Obviously, the course she has undertaken has not given her the chance to discuss in depth how the task of promoting democracy - which is contained in her theme of creating *a stimulating classroom environment* - is consistent with the task of promoting knowledge, which she has such difficulty in addressing.

Part III Discussion

The picture that has emerged from the portraits in Chapters 6–8 gives insights into a discussion of a democratic Swedish subject in the compulsory school and teacher education. In Chapters 9–11 the portraits will be discussed as *one* text – as thematically woven voices rather than personal opinions – against the background of the social and educational context brought forward in Chapters 1–5.

9 *An old and a new Swedish subject*

The picture that the students give of their own experiences of Swedish as a subject at school and the Swedish subject they meet in their practice periods as trainee teachers is one of a purely skills-based subject. They speak of it as an *old Swedish subject*: a subject taking up an opposite position to their construction of a *new Swedish subject*.

The old Swedish subject is characterised by its strong emphasis on the training of isolated skills – training in letters, consisting of work with sound and letters, training in reading, spelling, formal writing and grammar – and on individual work, the so-called “own research” where students work individually with self-instructional material. The students’ picture is confirmed by a number of studies (Einarsson 2004, Gustafsson & Mellgren 2005, Molloy 2002, Sandström Kjellin 2002, Skolverket, 2000a, 2004, Tinglev 2005). Work in the Swedish compulsory school lacks common dialogue on important content, i.e. “rich in content, linguistically and pedagogically polyphonic, with access to participation in and confirmation of the pupils’ social, cultural and linguistic experiences” (Tinglev 2005).

How the content of teaching can be discussed is brought forward as a key question of didactics in the analysis of the students’ texts, and as the weak link in education. I discuss it here using a perspective from Hansson and Qvarsell’s book *En skola för barn* (trans: *A school for children*) (1982). Hansson and Qvarsell assert that collective work has to have its base in the child’s strong dependency on the child group – partly because their security/insecurity at school has a direct effect on their opportunities to use their “competence” in group school work. It is the social processes in the group which create and uphold the rules for life at school. In this, and in the fact that children learn from each other, lies an important foundation for school work. The authors focus both on the content that the pupils should have the chance to create, work through and form an opinion on, and how this can be realised in classroom work in a longer time frame. Dysthe’s (1995) discussion of the character of teaching is sharpened and functionalised. This kind of group affiliation, working with common effort around meaningful content, is made impossible in an individualised and skills-directed Swedish subject.

10 The subject of Swedish in teacher education

The students highly appreciate the periods of practical work that forms part of their course, but are also critical. They miss dialogue around the content of the teaching and long-term planning (cf Sundli 2003). The picture they paint of teaching based on activities, factual research and the reading of literature as experiences and skills training means that they have lost the possibility of discussing how the content of a common project can be generated and analysed. Their own attempts at writing and at dialogue in their practical work have not been discussed either. Theories, concepts and “good examples” that the students meet in their course at the school of education do not help if they are only applicable to one’s own individual teaching, says Bereiter (2002). Stone (2003:48) describes what is missing in the following way: “Rarely do teachers come together for the purposes of puzzling through what they do not yet fully understand, or for questioning accepted teaching and school practices”. Only Petra in her second year was able to participate in a challenging discussion of this nature. I interpret the fact that she says she does not yet fully understand those experiences as a failure of the school of education to handle them sufficiently well, with an appropriate amount of time devoted to the discussion, and presented in an on-going, rather than temporary, way.

In contrast to this, the students’ texts also point to the fact that the examples, theories and concepts they meet in the work at the school of education have been useful tools in their analysis of their own school experiences and of teaching in the compulsory school. All the students emphasise the worth of exchange of experiences and dialogue in the Swedish course. But their school placement supervisors have had a far too peripheral role in these discussions. They have not been given the opportunity to discuss their own and the students’ classroom work with the students or with staff at the school of education.

L.-G. Malmgren’s structural basis for the organisation of teacher education has had an important role to play in the analysis of the empirical material (see figure 2, page 318). Using this as a starting point, one can summarise and say that the strength of the subject of Swedish lies in exchange of experience and dialogue around the elements of “subject theory” and “analysis of teaching”. Its weakness lies in the lack of con-

nection to the students' own teaching experiences.

To sum up, the work done at the school of education has neglected the students' need to *learn by teaching and discussion of that teaching* (Smith et al 2003). This means that the content of the work done by students in schools is a didactic question which in all too small a way influences the course of studies (Alexandersson 2004, Linnér 2004a&b). This in turn is consistent with the fact that the school of education's cooperation with teachers at schools has hardly begun (Rosenqvist 2004).

11 A Swedish subject for the early years at school

The thesis' concluding chapter discusses a possible Swedish subject applicable in the early years of the compulsory school, where the school's dual tasks of promotion of democracy and knowledge are held together.

Using the results of the analyses in Chapters 6–8 and with the background given by the 1994 Curriculum (Utbildningsdepartementet 1994a, b, Skolverket 2000a), I discuss in what way knowledge of pupils' language development should be a task for Swedish as a subject, or for the subjects of method, pedagogics, didactics, or indeed a matter for the whole course of studies to address (Botten & Lorentzen 2003). An important question in this discussion is the concept of language skill. I discuss this problem using concepts such as *foundation skills*. This concept indicates that, for example, the pupils' skills in reading and writing are in fact one skill that can be learned and trained in isolation from the child's social life or from other learning in general – a view which has some degree of support in the 1994 Curriculum.

In conclusion, with the assistance of early school teachers and researchers Dyson (2005) and Gallas (1994, 1999), I discuss a possible mother-tongue subject for early school years which transcends the view of language ability as a skill. The discussion presented by Gallas on dialogue and experience-pedagogic based work with younger children provides a critical discourse on mother-tongue subjects for the early school years, where the pupils' opportunities to express themselves and the content of their conversations and stories is the key to the work carried out in school. Gallas' starting point is that *children want to understand themselves and the world and find their place in the world*. She identifies three areas of life in the stories told by pupils that schools can use and build on:

stories about everyday life, about science and about art. She describes work where the pupils speak out and take centre stage. In this way, pupils have a store of common experiences to work with and Gallas analyses how pupils use various forms of expression, and how they borrow and expand elements, genres, theories, questions and observations from each other when they narrate, write, paint and dramatise.

Gallas realises, describes, analyses and discusses a classroom work where the pupils' language development is viewed as a part of a collective knowledge and democratic task. She writes, "discourse acquisition is the lynchpin of schooling; it is the point at which real educational equity occurs" (1999:80).

Översättning: Lyndell Lundahl

Litteratur

- Abrams, Meyer Howard (1953) *The mirror and the lamp. Romantic theory and the critical tradition.* New York: Oxford University Press
- Adams, Marilyn Jager (1995) *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, MA/London: MIT Press
- Adelmann, Kent (2002) *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv.* Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Alexandersson, Mikael (1994a) Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: Madsén, T. (red.) *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation.* Lund: Studentlitteratur
- Alexandersson, Mikael (1994b) *Metod och medvetande.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Alexandersson, Mikael (2004) *Huvudämnet – tes eller syntes? Rapporter om utbildning 11/2004.* Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Allard, Birgita & Sundblad, Bo (1986) *När vi läser och skriver* Stockholm: Liber
- Allard, Birgita & Sundblad Bo (1999) *SUS-schemat. Skrivutveckling hos elever.* (opublicerad stencil)
- Allekv, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000) *Listiga räven. Läsinläring genom skönlitteratur.* Stockholm: En bok för alla
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur
- Ambjörnsson, Ronny (1984) Logen 880 Skärgårdsblomman. I: Ambjörnsson, R. & Gaunt, D. (red.) *Den dolda historien. 27 uppsatser om vårt okända förflutna.* Stockholm: Författarförlaget
- Andersson, Inger (1986) *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982.* Umeå Universitet: Pedagogiska institutionen
- Andersson, Lars-Gunnar (1989) Attityder till språk. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden.* Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Lars Gustaf (1999) De kulturella förändringarna. I: Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och de kulturella förändringarna.* Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna.* Lund: Studentlitteratur

- Anward, Jan (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber
- Anward, Jan (1989) Om form och funktion i språkutvecklingen. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Applebee, Arthur N. (1996) *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago/London: University of Chicago Press
- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (2002) *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik* (2 uppl.). Stockholm: HLS
- Arkhammar, Britt-Marie m.fl. (1988) *Ett år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter från processororienterad skrivundervisning för L, M, H, Gy, Vux, Fb*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1985) *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1986) *Olika för olika, aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (red.) (1987) *Barns villkor – samhällets spegel*. Stockholm: Allmänna Barnhuset/Lund: Studentlitteratur
- Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. (1988) Schooling, culture, and literacy in the age of broken dreams. A review of Bloom and Hirsch. *Harvard Educational Review* 58(2), 172–194
- Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. (1991) *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Asarnej, Siv m.fl. (1991) *Ett nytt år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter från processororienterad skrivundervisning för L, M, H, Gy, Vux, Fb*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Aukrust, Vibeke Grøver (2001/2003) Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande* (övers. I. Lindelöf). Lund: Studentlitteratur
- Ball, Stephen J. (1984) Conflict, panic and inertia. Mother tongue teaching in Europe 1970–1983. In: Herrlitz, W. et al. (eds.) *Mother tongue education in Europe. A survey of standard language teaching in nine european countries*. Enschede: National Institute for Curriculum Development
- Ball, Stephen J. (1987) English teaching, the state and forms of literacy. In: Kroon, S. & Sturm, J. (eds.) *Research on mother tongue education in an international perspective*. Papers of the second international symposium of the international mother tongue education network, Antwerp, december 12, 1986. Studies in mother tongue education 3. Enschede: VALO-M
- Ball, Stephen J., Kenny, Alex & Gardiner, David (1990) Literacy, politics and the teaching of English. In: Goodson, I. & Medway, P. (eds.) *Bringing English to order. The history and politics of a school subject*. London/New York/Philadelphia: Falmer Press
- Beck, Ulrich (1986/2000) *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet* (övers. S. Hums). Göteborg: Daidalos

- Bereiter, Carl (2002) *Education and mind in the knowledge age*. London & Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bergöö, Kerstin, Jönsson, Karin & Nilsson, Jan (1997) *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Bergöö, Kerstin, Rösler-Rosenberg, Ingegärd & Lindberg, Ulf (red.) (1981) *Arbetsboken för elever och lärare. Texter och förslag till jobb kring temat arbete*. Stockholm: Brevskolan/Författarförlaget
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber
- Bjurman, Eva Lis (1981) *Barn och barn. Om barns olika vardag*. Lund: Liber
- Björk, Lennart & Blomstrand, Ingegerd (1994) *Tanke- och skrivprocesser. Lärarbok*. Lund: Studentlitteratur
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur
- Blåsjö, Mona (2004) *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Bomer, Randy (1995) *Time for meaning. Crafting literate lives in middle and high school*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Bommarco, Birgitta (1995) Att arbeta med teman i svenskundervisningen. *Svenska i skolan* (1), 10–15
- Bommarco, Birgitta, Cronberg, Barbro & Ursing, Anna Maria (1988) *Läsa för livet. Svenskundervisning på högstadiet*. Litteraturfrämjandet
- Borrman, Stina, Wigforss, Frits & Salminen, Ester (1948–) *Nu ska vi läsa*. Stockholm: Almqvist & Wiksells/Geber
- Botten, Geir & Lorentzen, Rutt Trøite (2003) Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring som emne i allmennlærerutdanninga. I: Karlsen, G. E. & Kvalbein, I. A. (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brew, Margit (1998) *Den leksamma skolan* (2 uppl.). Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Britton, James, Burgess, Tony, Martin, Nancy, McLeod, Alex & Rosen, Harold (1975, ny uppl. 1992) *The development of writing abilities (11–18)*. A report from the Schools Council Project on Written Language of 11–18 year olds, based at the University of London Institute of Education, 1966–71. Urbana, IL: NCTE
- Brodow, Bengt, Ehrlin, Arne, Holmberg, Olle, Ljung, Per Erik, Malmgren, Gun, Malmgren, Lars-Göran, Nilsson, Sven, Ottosson, Sven, Svenonius, Ingemar & Thavenius, Jan (1976) *Svenskämnets kris*. Lund: Liber
- Börjesson, Mikael (2004) *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna* (2 uppl.). SEC Research Reports/Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi Nr 30. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen
- Calander, Finn (2004) *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. LÄROM-projektet. Rap-

- port 4. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen, <<http://www.ped.uu.se/>> Hämtad 2005 08 12
- Calander, Finn & Lindblad, Sverker (2005) Nu var det 2030. *Pedagogiska Magasinet* (1), 14–21
- Carlgren, Ingrid (1986) *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg Studies in Educational Sciences 56. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Carlgren, Ingrid (1992) *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen
- Carlgren, Ingrid (2005) Konsten att sätta sig själv i arbete. I: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbets sätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, Ingrid & Englund, Tomas (1995) Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I: Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000) *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinet skriftserie, nummer ett. Stockholm: Lärarförbundet
- Chambers, Aidan (1993/1994) *Böcker inom oss. Om boksamtal* (övers. K. Kuick). Stockholm: Norstedts
- Cochran-Smith, Marilyn (1984) *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (1993) *Inside/outside. Teacher research and knowledge*. New York/London: Teachers College Press
- Comber, Barbara (2001) *Literacy development and normative fantasies. What can be learnt from watching students over time?* Paper presented at the Australian Association for Research in Education. Annual Conference, Fremantle, December 2–7. <<http://www.aare.edu.au/01pap/>> Hämtat 2003-10-11
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.) (1993) *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.) (2000) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge
- Cordeiro, Pat (1995) Living in a generative curriculum. In: Cordeiro P. (ed.) *Endless possibilities. Generating curriculum in social studies and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual education
- Dahl, Karin (red.) (1982) *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Stockholm: Liber
- Dahl, Karin (1999) Från färdighetsträning till språkutveckling. I: Thavenius, J. (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Dahl, Karin & Thavenius, Jan (1987) Den nya svensklärarutbildningen – ett exempel. I: Malmgren, L.-G., Nilsson, K.-A. & Rudvall, G. (red.)

- Röster om den nya lärarutbildningen*. Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 87:157
- Dahlberg, Gunilla (1989) Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, Gunilla (2003) Är olikheten vår största likhet? Om välkommandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus. Tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap* (2), 4–15
- Dahlberg, Gunilla (2005) muntligt. Föreläsning, Malmö högskola 2005 05 12
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (1999/2001) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (övers. G. B. Arfwedson & G. Arfwedson). Stockholm: HLS Förlag
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (1993, 2 uppl. 1999) *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik (1985) *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Dahlström, Eva (2004–2005) Personlig kommunikation
- Dalsgaard, Inge, Hansen, Marianne & Ingerslev, Gitte (red.) (1998) *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Dansklærerforeningen
- Davies, Chris (1996) *What is English teaching?* Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Dixon, John (1967) *Growth through English. A report based on the Dartmouth seminar 1966*. Oxford: NCTE/Oxford University Press
- Dixon, John (1975) *Growth through English. Set in the perspective of the seventies*. (3 ed.) Oxford: NCTE/Oxford University Press
- Dyson, Anne Haas (1985) Research currents. Writing and the social lives of children. *Language Arts* 62 (6), 632–639
- Dyson, Anne Haas (1989) *Multiple worlds of child writers. Friends learning to write*. New York: Teachers College Press
- Dyson, Anne Haas (1993) *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press
- Dyson, Anne Haas (1997) *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York/London: Teachers College Press
- Dyson, Anne Haas (2003) *The brothers and sisters learn to write. Popular literacies in childhood and school cultures*. New York/London: Teachers College Press
- Dyson, Anne Haas (2005) Crafting “the humble prose of living”. Rethinking oral/written relations in the echoes of spoken word. *English Education. NCTE* (37)2, 149–164
- Dyson, Anne Haas & Genishi, Celia (1994) *The need for story. Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL: NCTE

- Dysthe, Olga (1993) *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study of three classrooms in the USA and Norway*. Universitetet i Tromsø
- Dysthe, Olga (1995) *Det flerstämmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga (1995/1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* (övers. B. Nilsson). Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry (2002) *Pedagogik för 2000-talet* (3 utg.). Stockholm: Natur & Kultur
- Ehn, Billy & Klein, Barbro (1994) *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984) *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Elbow, Peter (1990) *What is English?* New York/Urbana, IL: MLAA/NCTE
- Elmfeldt, Johan (1997) *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stephag: Symposion
- Elwert, Georg (2001) Societal literacy. Writing culture and development. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (eds.) *The making of literate societies*. Malden, MA & Oxford UK.: Blackwell Publishers
- Ely, Margot, Anzul, Margaret, Friedman, Teri, Gardner, Daiane & McCormarck Steinmetz (1991/1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. C. G. Liungman). Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, Ingemar (2003) En skola för alla. Om specialpedagogik. I: Selander, S. (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber
- Englund, Tomas (red.) (1995) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
- Englund, Tomas (1997) Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik. Teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (2000) Kommunikation och meningsskapande i fokus. Ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I: Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (2001) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket
<www.skolverket.se/publikationer> Hämtad 2002 04 16
- Englund, Tomas (red.) (2004) *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur

- Englund, Tomas (2005) *Lärarytbildningsutvärdering utan visioner*.
 <http://www.oru.se/> Hämtad 2005-03-24
- Ericson, Gunilla & Lindgren, Karin (2005) Forskningen har gått i stå. *Skolvärlden* (2), 14–16
- Eriksson, Inger (2005) Tre generationer eget arbete. I: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från skola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur
- Eritslund, Alf Gunnar (2004) *Svensk lärarutbildning sett med norske öyne. En studie av lärarutbildningen ved Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 4/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Evensen, Lars Sigfred (1993a) Prolog. Kunnskapsutfordringer og fornyingsstrategi I: Moslet, I. & Evensen, L. S. (red.) *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Evensen, Lars Sigfred (1993b) Skrivepedagogikk i relieff. Skrivepedagogisk forskning i ei pedagogisk brytningstid. I: Moslet, I. & Evensen, L. S. (red.) *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Evensen, Lars Sigfred (1997) Å skrive seg stor. Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I: Evensen, L. S. & Hoel, T. Løkensgard (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU og Cappelen
- Evensen, Lars Sigfred, Halse, Marte Engdal, Hoel, Torlaug Løkensgard, Lorentzen, Rutt Troite, Moslet, Inge & Smidt, Jon (1991) *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Rapport nr 1 fra prosjektet SKRIVE-PUFF. Utvikling av skriftspråklig kompetanse. (2. rev. utg.) Trondheim: Allforsk
- Falkenland, Rolf & Lilian (utg.) (1970–) *Fantasi & fakta*. Stockholm: Biblioteksförlaget
- Fast, Carina & Palme, Mikael (1982) Sagor och myter i den första läs- och skrivinläringen. I: Dahl, K. (red.) *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska oppgifter*. Stockholm: Liber
- Fecho, Bob & Allen, JoBeth (2003) Teacher inquiry into literacy, social justice and power. In: Flood, J. et al. (eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum
- Fleischer, Cathy (1995) *Composing teacher-research. A prosaic history*. New York: State university
- Fleischer, Cathy & Fox, Dana L. (2005) Editorial. Beginning words. Literocracy: A new way of thinking about literacy and democracy. *English Education*. NCTE (37)2, 91
- Freedman, Aviva (1993) Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English* 27(3), 222–251
- Freppon, Penny A. & Dahl, Karin L. (1991) Learning about phonics in a whole language classroom. *Language Arts* (68), March 190–197. [Sv. övers. i SOU 1997: 108 *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta*

- läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- Fritzén, Lena (2003) Ämneskunnande och demokratisk kompetens. En integrerad helhet? *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12(3), 67–88
- Frost, Jørgen (1998/2002) *Läsundervisning. Praktik och teorier* (uppg. om översättare saknas). Stockholm: Natur & Kultur
- Fry, Donald (1985) *Children talk about books. Seeing themselves as readers*. Milton Keynes, UK/Philadelphia, PA: Open University Press.
- Fröroth, Rune, Starrsjö, Stig & Husén, Lennart (1970) *Svenskeserien. Tala, läsa, lyssna, se, skriva, språkiakttagelser*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Gallas, Karen (1994) *The languages of learning. How children talk, write, dance, draw and sing their understanding of the world*. New York/London: Teachers College Press
- Gallas, Karen (1998) "Sometimes I can be anything". *Power, gender, and identity in a primary classroom*. New York/London: Teachers College Press
- Gallas, Karen (1999) Story time as a magical act open only to the initiated. What some children don't know about power and may not find out. In: Wells Lindfors, J. & Townsend, J. S. (eds.) *Teaching language arts. Learning through dialogue*. Urbana, IL: NCTE
- Garne, Birgitta (1996) *Att pröva skrivförmågan med nationella prov. En presentation av proven i svenska för skolår 2 och 5*. Svenska i utveckling nr 3. FUMS Rapport nr 180. Uppsala universitet
- Garpelin, Anders (2003) *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur
- Gee, James Paul (1996) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (2 ed.). London: Taylor & Francis
- Glimberg, Carl-Fredrik (red.) (1988) *Från monitörer till monitorer. Kring lärarutbildningen i Kristianstad under 150 år*. Kristianstad: Högskolan
- Graff, Gerald (1987) *Professing literature. An institutional history*. Chicago: University of Chicago Press
- Graves, Donald H. (1989) *Investigate nonfiction*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Gregersen, Frans, Frydensbjerg Elf, Nikolaj, Lassen, Steen, Laursen, Helle Pia, Lørring, Leif, Hauberg Mortensen, Finn, Pagaard Norrild, Jette, Andkjær Olsen, Ursula & Voigt, Kirsten (2003) *Fremtidens danskfag. En diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet
- Griffith, Peter (1992) *English at the core. Dialogue and power in English teaching*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press
- Grundskolläroplanprogrammet. Utbildningsplan med kursplaner åk 1–7* (1995, rev. 1997) Högskolan Kristianstad. Dnr 632/333-97
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (1997) Leka och lära. I: SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*

- ter. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- Gustavsson, Bernt (1996) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gutt, Armin & Salfner, Ruth (1971/1977) *Socialisation och språk* (övers. E. Lindberg). Lund: Liber
- Göransson, Anna-Lena (2004) *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1990) *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hagtvet, Bente Eriksen (1994) Lese- og skrivevansker i et livsperspektiv. I: Hagtvet, B. Eriksen, Hertzberg, F. & Vannebo, K. I. (red.) *Ferdigheter i fare? Om lesing og skrivning i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hagtvet, Bente Erikssen (1997) Fra skriving till lesing? Om seks-åringers oppdagelse av skriftkoden og skrivingens betydning for lesingen. I: Söderbergh, R. (red.) *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups
- Hagtvet, Bente Eriksen, Hertzberg, Frøydis & Vannebo, Kjell Ivar (red.) (1994) *Ferdigheter i fare? Om lesing og skrivning i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hagtvet, Bente Eriksen & Pálsdóttir, Herdís (1992/1993) *Lek med språket* (övers. B. Garthon). Stockholm: Natur och Kultur
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995) *Ethnography. Principles in practice*. (2 ed.) London/New York: Routledge
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2000) *På egna villkor. En strategi för handledning* (2 uppl.) (övers. S. Andersson). Lund: Studentlitteratur
- Hansson, Hasse & Qvarsell, Birgitta (1982) *En skola för barn*. Stockholm: Liber
- Hargreaves, Andy (1994/1998) *Läraren i det postmoderna samhället* (övers. S. Andersson). Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy (2003/2004) *Läraren i kunskapsamhället – i osäkerhetens tidevarv* (övers. P. Wadensjö). Lund: Studentlitteratur
- Hartman, Sven G. (1995) *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköpings universitet
- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice, Mangiola, Leslie, Schecter, Sandra R. & Hull, Glynda A. (1991) *Children of promise. Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington, DC: NEA Professional Libray
- Hellén, Gustav (1992) *Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

- Helldén, Gustav, Lindahl, Britt & Redfors, Andreas (2005) *Lärande och undervisning i naturvetenskap. En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Hertzberg, Frøydis (1997) Forholdet språkforskning – språkundervisning. I: *Svenskans beskrivning 22/1996*. Utgivare: Håkansson, G. m.fl. Lund: Lund University Press
- Hertzberg, Frøydis (1999) Å didaktisere et fag – hva er det? I: Nyström, C. & Ohlsson, M. (red.) *Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov*. FUMS rapport nr 196. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk
- Hetmar, Vibeke (1996) *Litteraturpedagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskap set fra en almenpædagogisk position*. Del 1 och 2. København: Danmarks lærerhøjskole
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1993) Responsgrupper i pedagogisk kontekst. I: Moslet, I. & Evensen, L. S. (red.) *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995) *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. ALS-skrift nr 3. Del I & II. Trondheim: Universitetet i Trondheim
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997) Læraren som forskar sett med ein lærarforskarens auge. I: Grankvist, R. og Gudmundsdottir, S. (red.) *Festskrift til Åsmund Strømnes*. Oslo: Tapir
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1998) Forskning i eget klasserom – muligheter og etiske dilemma. Opublicerad version av manus till Hoel, Torlaug Løkensgard (2000) Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20(3), 160–170
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000) Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20(3), 160–170
- Holmberg, Olle (1986) Fortbildning mellan teori och praktik. I: Nilsson, K.-A. (red.) *Bidrag till Didaktiken*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 86:144
- Holmberg, Olle (1997/2004) Lärarutbildningens integration i Malmö högskola. Inriktning och konsekvenser. I: Nilsson, J. *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 2/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Holmberg, Olle (2004) Förord. I: Alexandersson, Mikael, *Huvudämnet. Tes eller syntes*. Rapporter om utbildning. Malmö högskola 11/2004
- Holmberg, Olle, Lindberg, Ulf & Lundberg, Frank (1982) *Tonår. Ett projektarbete i åk 8*. Delrapport från Projekt Svenska. Lunds universitet: Pedagogiska gruppen. Litteraturvetenskapliga institutionen

- Holmberg, Olle, Malmgren, Gun & Malmgren, Lars-Göran (1986) Råkor i trängsel. Om svenskämnet i ett didaktiskt perspektiv. I: Marton, F. (red.) *Fackdidaktik. Volym II. Svenska och främmande språk. Sambällsorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur
- Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979) *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber
- Hultman, Tor G. (1989) Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Hultman, Tor G. (1994) Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda? I: *Språk i Norden/Sprog i Norden*. Årsskrift for Nordisk språksekretariat og språknemndene i Norden. Oslo: Novus
- Hägerfelth, Gun (2004) *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Högskoleförordningen*. SFS 1993:10
- Högskoleförordningen*. SFS 1994:1310
- Högskolelagen*. SFS 1992:1434
- Högskoleverket (1996) *Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie 1996:1R. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2005a) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Del 2: Lärosätesbeskrivningar och bedömningar. Del 3: Särskilda studier*. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2005b) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Lärarutbildningen har allvarliga brister* <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005 10 25
- Högskoleverket (2005c) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Studenterna garanteras inte undervisning i hur man lär barn att läsa och skriva*. <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005 10 25
- Högskoleverket (2005d) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: "Man kan glida igenom delar av utbildningen"* <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005 10 25
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1988/1990) *Läsning och läsvårigheter* (övers. J. Degerman). Stockholm: Natur & Kultur
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1997/1999) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hörnqvist, Berit (2004) *Nya lärarämnena, nya relationer till skolverksambeten, ny lärarutbildning!? Några nedslag i reformeringen av lärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning 3/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1 Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober
- Isling, Åke (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola. 2 Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober

- Jameson, Fredric (1990) *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press
- Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997) *Kulturen som språngbräda. Lärande i ett flerkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Jocson, Korina M. (2005) "Taking it to the mic". Pedagogy of June Jordan's poetry for the people and partnership with an urban high school. *English Education*. (NCTE) 37(2), 132–148
- Johnson, Tara Star, Smagorinsky, Peter, Thompson, Leigh och Fry, Pamela G. (2003) Learning to teach the five-paragraph theme. *RTE. Research in the Teaching of English* 38(2), 136–176
- Josefson, Ingela (red.) (1985) *Språk och erfarenhet*. Stockholm: Carlssons
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990) *Elextext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur
- Jönsson, Karin (1988) Barn och vuxna – ett läsprojekt i åk 2. *Svenska i skolan* (2), 49–51
- Jönsson, Karin (1989) "Jag" – ett arbete i åk 1. *Svenska i skolan* (1 & 2), 40–54
- Karlegård, Christer & Toftenow, Hans (red.) (1996) *Berätta magistern, berätt! Malmö: Lärarhögskolan. Utvecklingsavdelningen*
- Kolb, David A. (1984) *Experiential learning, Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Krashen, Stephen D. (1984) *Writing. Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English
- Kress, Gunther (1995) *Writing the future. English and the making of a culture of innovation*. Sheffield: NATE
- Kress, Gunther (1997) *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London/New York: Routledge
- Krogh, Ellen (2000) Danskfagets utfordring. I: Esmann, K., m.fl. (red.) *Dansk i Dialog*. København: Dansk lærerforening
- Krogh, Ellen (2003) *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Syddansk Universitet: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
- Kroksmark, Tomas (1996) Konsten att utvärdera en process – som man själv är en del av. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 5(2), 109–126
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998) *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kullberg, Birgitta (1991) *Learning to learn to read*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kylhammar, Martin & Battail, Jean-François (red.) (2003) *På väg mot en kommunikativ demokrati? Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*. Stockholm: Carlsson
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.

- Langer, Judith A. (ed.) (1992) *Literature instruction. A focus on student response*. Urbana, IL: NCTE
- Larsson, Kent (1989) Språket, vetandet och inläringen. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* (4), 194–211
- Leijonborg, Lars, Björklund, Jan & Nilsson, Ulf (2005) ”Lägg ned Lärarhögskolan och satsa på universiteten”. *Dagens Nyheter*, 2005-03-20
- Leimar, Ulrika (1974) *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber
- Leimar, Ulrika (1976) *Arbeta med LTG. En handledning*. Lund: Liber
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapsyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS Förlag
- Liberg, Caroline (1990) *Learning to read and write*. Uppsala: Department of Linguistics
- Liberg, Caroline (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline (2000) Personlig kommunikation
- Liberg, Caroline (2002) Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdiktiskt perspektiv. I: Linnarud, M. & Sandlund, E. (red.) *Språk och lärande*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7–8 november 2002
- Liberg, Caroline (2003) Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I: Selander, S. (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber
- Liberg, Caroline (2004) *Läs- och skrivinläring i Uppsala kommun baserad på Kvalitetsredovisning 2003*. Uppsala universitet. Institutionen för lärarutbildning.
- Lindahl, Britt (2003) *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindberg, Ingemar (2005) *Fackföreningsrörelsen kontra de nya sociala rörelserna*. Obs i P1 22/3. <<http://www.sr.se/>> Hämtad 2005 03 23
- Lindberg, Owe (1995) En möjlig lärarutbildning. I: Hasselgren, B. m.fl. (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: HLS Förlag
- Lindberg, Owe (2002) *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Lindberg, Owe (2005) Vad är det för mening med lärarna? *Pedagogiska Magasinet* (1), 44–50
- Lindberg, Ulf (1995) *Rockens text. Ord, musik och mening*. Stockholm/Ste-hag: Symposion

- Lindberg, Ulf (2005) *KME – en bildningsroman. I: Lindberg, U. & Reimer, B. Bildning och estetik i utbildning. Rapporter om utbildning 5/2005. Malmö högskola: Lärarutbildningen*
- Lindgren, Astrid (1973) *Bröderna Lejonhjärta* (4 uppl.). Stockholm: Rabén & Sjögren
- Linnér, Bengt (1984) *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber
- Linnér, Bengt (2004a) "Det är många olika människor som bara ser olika delar av mig". *Utvärdering av inriktningen Svenska för tidigare åldrar. UFL-rapport 2004:13. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning*
- Linnér, Bengt (2004b) "I övrigt ser jag inga problem...". *Utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare. UFL-rapport 2004:03. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning*
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (1999) *Det här är inte bara skola. En grupp lärarstuderandes lärande. Rapporter om utbildning 2/1999. Malmö högskola: Lärarutbildningen*
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2001) *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur
- Loman, Bengt (red.) (1974) *Barnspråk i klassambälle*. Lund: Liber
- Lorentzen, Rutt Trøite (1993) *Les og skrive, eller øve seg? Tankar om begynnaropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lundgren, Ulf P. (1978) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber
- Lundgren, Ulf P. (2001) *Tid för studier. En jämförelse mellan fyra yrkesutbildningar*. Stockholm: Högskoleverket
- Lundqvist, Ulla (1984) *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*. Stockholm: Almqvist och Wiksell
- Lärarnas riksförbund (2004) *En undersökning om den nya lärarutbildningens kvalitet*. Stockholm: LR
- Madsén, Torsten (1994) Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv. I: Madsén, T. *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur
- Madsén, Torsten (2002) Återupprätta läraren! *Pedagogiska magasinet* (3), 54–59
- Magorian, Michelle (1981/1986) *Godnatt Mister Tom* (övers. M. Ottosson). Stockholm: Tiden
- Malmgren, Gun (1985) *Min framtid. Om högstadiееlevs syn på framtiden*. Stockholm/Lund: Symposion
- Malmgren, Gun (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188, Lunds universitet
- Malmgren, Gun & Thavenius, Jan (red.) (1991) *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur

- Malmgren, Lars-Göran (1976) Färdighetsträning och verklighetstolkning. I: Brodow, B. m.fl. (red.) *Svenskämnets kris*. Lund: Liber
- Malmgren, Lars-Göran (1981) En funktionaliserad litteraturpedagogik. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (4), 216–221
- Malmgren, Lars-Göran (1982) *Svenskläroverutbildning mellan teori och praktik* (2). *Skiss till en ny utbildningsgång*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 82:114
- Malmgren, Lars-Göran (1986) *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1988) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1997) *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran, Nilsson, Jan & Ven, Piet Hein van de (1992) *Valet på Isis*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:181
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar. Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran, Nilsson, Karl-Axel & Rudvall, Göte (red.) (1987) *Röster om den nya lärarutbildningen*. Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 87:157
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1977a) Anteckningar från krisdebatten. I: Thavenius, J. (red.) *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*. Stockholm: Författarförlaget
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1977b) Vad bör eleverna lära sig i svenska? I: Thavenius (red.) *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*. Författarförlaget
- Malmgren, Lars-Göran & Ven, Piet Hein van de (1990) *Kalle – a readers portrait. A speculative analysis within the IMEN research project Reading literature in comprehensive school (age 11–13)*. Enschede: IMEN. Occasional papers in mother tongue education 4, VALO-M
- Marshall, Bethan (2000) *English teachers – the unofficial guide. Researching the philosophies of English teachers*. London/New York: Routledge Falmer
- Marton, Ference (red.) (1986a) *Fackdidaktik. Volym I. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference (red.) (1986b) *Fackdidaktik. Volym II. Svenska och främmande språk. Sambällsorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference (red.) (1986c) *Fackdidaktik. Volym III. Matematik. Naturorienterande ämnen*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference (1997). Mot en medvetandets pedagogik. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik. Teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*. Lund: Studentlitteratur.

- Molloy, Gunilla (u.å.) *Vem talar i klassrummet?Handledning till videoprogram*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning
- Molloy, Gunilla (2002) *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Molloy, Gunilla (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2004) Den onda dagen. I: Wahl, M. (red.) *Den onda dagen. Om kränkningar i skolan*. Stockholm: Brombergs
- Mral, Brigitte (1996) ”Någon annan än oss sjelfva ha vi inte att lita på”. Malmö kvinnliga diskussionsklubb 1900–1904. I: Josephson, O. (red.) *Arbetarna tar ordet. Språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse*. Stockholm: Carlsson
- Myndigheten för skolutveckling (2003) *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*.
><http://www.skolutveckling.se/publikationer/>< Hämtad 2004 01 15
- Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (2001) *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen
- Mårtensson, Lena & Sjöqvist, Lena (1995) *Lena till Lena. Två lärare brev-växlar och reflekterar över sin undervisning*. Stockholm: Bonnier Utbildning
- Måsøval, Heidi S., Rønning, Frode & Smidt, Jon (2003) Helhet og sammenheng i lærerutdanningen – forsøk med ny studiemodell for Allmenlærerutdanning med vekt på realfag ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. I: Ongstad, S. (red.) *Koordinert lærerutdanningsdidaktikk? Idéer og erfaringer*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning
- Möller, Cannie (1983) *Kriget om källan*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Møller, Jorunn (1996) Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk Pedagogik* 16(2), 66–77
- Nilsson, Jan (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (1999) *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (2004) *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Rapport om utbildning 2/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Nilsson, Karl-Axel (red.) (1986) *Bidrag till didaktiken. Rapport från ett seminarium 28 november 1985*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 86:144
- Nilsson, Nils-Erik (2002): *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Nilsson, Sven & Thavenius, Jan (1976) Svenskämnets kris – från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning. I: Brodow, B. m.fl. (red.) *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163. Lund: Liber
- O'Brien, Robert C. (1971/1998) *Nimbs hemlighet* (övers. J. Wahlén). Stockholm: En bok för alla

- O'Donnell-Allen, Cindy (2004) Raising our voices. Transformative discourse in a teacher research group. *English Education*. NCTE 37(1), 50–74
- Pagrotsky, Leif (2005) ”Jag accepterar inte de låga kraven på lärarstudenter”. *Dagens Nyheter*, 2005-03-19
- Paterson, Katherine (1991/1993) *Lyddie* (övers. E. Svenson). Stockholm: Bonniers
- Pattison, Robert (1982) *On literacy. The politics of the word from Homer to the age of rock*. Oxford: Oxford University Press
- Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna* (1996) Stockholm: Lärarförbundet/Informationsförlaget
- Pedagogiska gruppen (1996) *Årsrapport*. Lunds universitet. Litteraturvetenskapliga institutionen
- Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1998) *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik
- Penne, Sylvi (2001) *Norsk som identitesfag. Norskkläreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Persson, Bengt (2004) Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 13(2), 97–113
- Persson, Magnus (2000a) Populärkulturen i skolan. Traditioner och perspektiv. I: Persson, M. (red.) *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (red.) (2000) *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2005) Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & demokrati* 14(1), 35–61
- Platzack, Christer (2003) Barnets känsla för grammatik. I: Jancke, H. & Wiklund Dahl, E. (red.) *Det rika språket*. Solna: Fortbildningsförlaget
- Pohl, Peter (1991) *Malins kung Gurra*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Pramling, Ingrid (1994) *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna (1993) *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997) *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur
- Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

- Qvarsell, Birgitta (1982) De många språken. I: Dahl, K. (red.) *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Stockholm: Liber
- Qvarsell, Birgitta (1996) *Pedagogisk etnografi för praktiken. En diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Stockholms Universitetet. Pedagogiska institutionen.
- Rasmussen, Jens (1996) *Socialisering og læring i det reflektivt moderne*. København: Unge Pædagoger
- Reinfeldt, Fredrik (2005) ”Fyra miljarder kronor satsas på fortbildning av lärare”, *Dagens Nyheter* 2005-03-11
- Richardson, Gunnar (1999) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu* (6 rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Rockhill, Kathleen (1987) Gender, language and the politics of literacy. *British Journal of Sociology of Education* 8(2), 153–167
- Rosenquist, Ingrid (2004) *Att vända en oceanångare eller Det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärautbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning 6/2004. Malmö högskola: Lärarytbildningen
- Rothermel, Beth Ann (1996) *Pedagogies of the multicultural. Diversity and discourse education in Sweden and the United States*. Ann Arbor, MI: UMI
- Rydberg, Viktor (1857/1957) *Singoalla*. (Skolupplaga 1957 byggd på 1894 års reviderade utgåva). Stockholm: Bonniers
- Sandqvist, Carin och Teleman, Ulf (red.) (1989) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Sandström Kjellin, Margareta (2002) *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen
- Sandström Madsén, Ingegärd (1996) *Skriva för att lära. Skrivande och samtal som redskap för en bättre undervisning*. Högskolan Kristianstad. Centrum för kompetensutveckling
- Sarland, Charles (1991) *Young people reading. Culture and response*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press
- Schüllerqvist, Ulf (1995) Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I: Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
- Schön, Donald A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Settergren, Per (1985) *Kulturmodellen. En väg för svenskämnet*. Stockholm: Liber
- Skolverket (1994a) *Bra läsning och skrivning*. Nr 94:132
- Skolverket (1994b) *Rum för lärande. En studie av skickliga lärares arbete*. Nr 94:133
- Skolverket (1996) *Ämnesprov i svenska skolår 5. Äp5Sv96*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk

- Skolverket (1997) *Diagnostiskt material i svenska skolår 2*. DM2SV97 (rev. uppl.). Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk
- Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar*. Rapport nr 160. Stockholm: Liber
- Skolverket (2000a) *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2000b) *Nationella kvalitetsgranskningar. Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Särtryck ur Skolverkets rapport 160. Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm: Liber
- Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport 250 (NU 03)*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Årskurs 5. Ämnesrapport till Rapport 251, 2005*. Stockholm: Fritzes
- Skolöverstyrelsen (1974) *Utbildningsplan för klasslärarlinjer vid lärarbögskola (2 omarb. uppl.)*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1980) *Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber
- Skolöverstyrelsen (1988:99) *Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:2) om kursplaner i 1980 års läroplan för grundskolan*. Kursplan Svenska. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Smidt, Jon (1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, Jon (1996a) Den involverte forskeren. I: *PS-Skrift nr. 1. Aksjonsforskning. Metoder og problemstillinger*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. Program for skoleforskning
- Smidt, Jon (1996b) *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: LNU/Cappelen
- Smidt, Jon (1997) Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori. I: Evensen, L. S. & Hoel, T. Løkensgard (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen
- Smidt, Jon (2004) *Sjangrer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, Emily R., Basmadjian, Kevin G., Kirell, Leah & Koziol, Jr, Stephen M. (2003) On learning to teach English teachers. A textured portrait of mentoring. *English Education. NCTE 36(1)*, 6–34
- Smith, Frank (1978) *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, Frank (1978/1986) *Läsning* (övers. S. Andersson). Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Smith, Frank (1982) *Writing and the writer*. London: Heinemann
- Smith, Frank (1983) Reading like a writer. *Language Arts 60(5)*, 558–567
- SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Liber
- SOU 1989:114 *Livlina för livslångt lärande*. Bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet. Torsten

- Madsén & Ingegärd Sandström. Rapport från Skola-arbete-utredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Allmänna förlaget
- SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- SOU 1997:121 *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fakta info-direkt.
- SOU 2000:39 *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén välfärdsboks slut*. Stockholm: Fritzes
- SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Slutbetänkande av Utredningen om social och etnisk mångfald i högskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Squire, James & Britton, James (1975) Foreword. In: Dixon, J., *Growth through English. Set in the perspective of the seventies* (3 ed.). Oxford/New York/Urbana, IL: (NATE/NCTE/MLA)Oxford University Press
- Stone, Jennifer C. (2003) Unpacking the social imaginary of literacy education. A case study. *English Education*. NCTE 36(1), 35–55
- Street, Brian V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Street, Brian V. (1995) *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London/New York: Longman
- Strickland, Dorothy & Cullinan, Bernice (1995) Afterword. In: Adams, M. Jager, *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA /London: MIT Press
- Stubbs, Michael (1976/1982) *Språket i klassrummet* (övers. B. Holmqvist). Stockholm: Norstedt
- Sundli, Liv (2003) Yrkeskvalificering gjennom praksis. I: Karlsen, G. E. & Kvalbein I. A. (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkeys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Svedelid, Olov (1984) *Slottet brinner*. Stockholm: AWE/Geber
- Svedner, Per Olov (1987) Om svenskämnets nuvarande tillstånd. Beskrivning av ett kraftfält. I: Althén, T. & Nettekvik, I. (red.) *Verkligheter och visioner 1912–1987*. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet årskrift
- Svedner, Per Olov (1999) *Svenskämnet & svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv. En didaktisk-metodisk handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Svedner, Per Olov (2000) Metamorfoser i modersmålsämnet. I: Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (red.) *Didaktik. Perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Svendstrup, Charlotte (1999) Før den første læseundervisning I: Henningsen, S. E. & Sørensen, Birte (red) *Danskidaktiske synsvinkler*.

- København: Dansklærerforeningen
- Svensson, Cai (1989) Litteraturläsningens förmågan och dess utveckling under skolåren. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (1997) Tal, skrift och sociokulturell dynamik. Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. I: SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- Söderbergh, Ragnhild (1982) Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige I: Dahl, K. (red.) *Svar på tal. Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Stockholm: Liber
- Söderbergh, Ragnhild (1979) *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber
- Söderbergh, Ragnhild (1988) *Barnets tidiga språkutveckling* (2 uppl.). Malmö: Liber
- Söderbergh, Ragnhild (1997) Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I: Söderbergh, R. (red.) *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups
- Sørensen, Birte (2001) *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket/Fritzes
- Tarschys, Karin (1955) *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur & Kultur
- Teleman, Ulf (1979) *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber
- Teleman, Ulf (1982) Språket, skolan och levande livet. I: Dahl, K. (red.) *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Stockholm: Liber
- Teleman, Ulf (1987) (red.) *Grammatik på villorägar*. Stockholm: Svenska språknämnden/Esselte
- Teleman, Ulf (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Svenska språknämnden/Almqvist & Wiksell
- Tham, Carl (2000) Högskolan – en demokratisk kunskapsmiljö? *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 9(1), 35–38
- Thavenius, Jan (red.) (1977) *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*. Stockholm: Författarförlaget
- Thavenius, Jan (1981) *Modersmål och faders arv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion
- Thavenius, Jan (1982) Arvet och framtiden. *Kulturpolitisk debatt* (8): Språket och kulturen – utgångspunkter för en humanistisk förnyelse.

- Stockholm: Kulturrådet, 33–48
- Thavenius, Jan (1991) *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Thavenius, Jan (1995) *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Thavenius, Jan (1996) Svenskämnet och kulturerna. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 5(3), 5–21
- Thavenius, Jan (1997) Bara i mellanrummen färdas vi. *Krut* (85), 20–27
- Thavenius, Jan (1999a) Bara i mellanrummen färdas vi – om bildning i vår tid. I: Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur
- Thavenius, Jan (1999b) Skolan och den vetenskapliga kulturen. I: Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur
- Thavenius, Jan (red.) (1999c) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Thavenius, Jan (2001) *Det oavslutade och andra essäer om estetik*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Thavenius, Jan (2004) *Utvärderingen av lärarutbildningen i Malmö – några synpunkter*. Rapporter om utbildning 13/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Thavenius, Jan (2005) Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 14(1), 11–33
- Tinglev, Inger (2005) *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Thon, Jahn (2002) Komplettering, aktualisering og dokumentasjon. *Norsklararen. Tidskrift for språk og litteratur* 26(5), 2002, 63–64
- Trondman, Mats (1999) *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Tufte, Birgitte (1998) *Tv på tavlen – om børn, skole og medier*. København: Akademisk Forlag
- UHÄ (1988) *Utbildningsplan för grundskollärlinjen*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet
- Ulfgard, Maria (2002) *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: B. Wahlströms/Svenska barnboksintitutet
- Ullström, Sten-Olof (2002) *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Ursing, Anna Maria (2004) *Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* (1996) 5(3)
- Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* (2004) 13(2)
- Utbildningsdepartementet (1994a) *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Utbildningsdepartementet (1994b) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo och Lpf 94*. Stockholm: Fritzes

- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Utbildningsplan med kursplaner. Grundskolläroplanprogrammet åk 1–7* (1995, rev. 1997) Högskolan Kristianstad: Dnr 632/333–97
- Wagner, Ulla (2004) *Samtalet som grund. Om den första skriv- och läsutvecklingen*. Stockholm: Bonniers
- Wegedal Wallin, Pia (1997) *Litterat? Så klart! Eller? Om tonåringars läsning*. Lunds universitet/Malmö lärarhögskola
- Vetenskapsrådet (2005) *Forskning om lärarutbildning – ett möte mellan utvärderare och forskare*. <<http://www.vr.se/publikationer/>> Hämtad 2005-06-08
- Widerberg, Karin (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Winther Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (1999/2000) *Diskursanalys som teori och metod* (övers. S.-E. Torhell). Lund: Studentlitteratur
- Woods, Peter (1986) *Inside schools. Ethnography in educational research*. London/New York: Routledge/Falmer
- Zeichner, Kenneth M. & Liston, Daniel P. (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57(1), 23–48
- Ziehe, Thomas (1982/1986) *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* (övers. H. O. Sjöström). Stockholm: Norstedts
- Ziehe, Thomas (1989) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Essäer* (övers. J. Retzlaff) Stockholm/Stehag: Symposion
- Ågren, Monica (1982) Det nödvändiga samtalet. I: Dahl, K. (red.) *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Stockholm: Liber
- Ågren, Monica (1996a) Ett gångbart svenskämne – som 26 grundskollärare ser det. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 5(3), 91–111
- Ågren, Monica (1996b) Kursplanen i svenska – ett barn av sin tid? *Svenska i skolan* (3), 38–47
- Åsberg, Rodney (2001) Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(4), 270–292
- Öjaby daghem & Växjö kommun (1989a) *Får vi lov att läsa. Ett läsprogram på Öjaby daghem*. Öjaby Förskola. Stig Klockares väg 4. S-352 50 Växjö
- Öjaby daghem & Växjö kommun (1989b) *Får vi lov att läsa?* Video. Öjaby Förskola. Stig Klockares väg 4. S-352 50 Växjö
- Öjaby förskola & Växjö kommun (1999) *Tidig läsning. Små barns skriv- och läsglädje*. Video. <<http://www.skolweb.vaxjo.se/>> Hämtad 2005 10 27
- Öjaby förskola (2004) *Skriv- och läsglädje! Om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben*. (Red. Peo Einarsson) <<http://www.skolweb.vaxjo.se/>> Hämtad 2005 10 27

Bilagor

1 Material

Lärartexter

KB Svenska år 1, 2 respektive 3

Planeringshäften

Lektionsplaneringar & lektionsanteckningar

KB Lärardagbok 1–5

Anteckningar från handledningstillfällena, litteraturseminarier (och klassrumsbesök)

Studerandetexter

Ann år 1–3

Erika år 1–3

Hanna år 1–3

Henriette år 1–3

Jesper år 1–3

Malin år 1–3

Mette år 1–3

Olivia år 1–3

Pernilla år 1–3

Petra år 1–3

Sverker år 1–3

Forskningstexter

KB Intervjusamtal

Intervjufrågor

Bandade intervjusamtal

Intervjuutskrifter

Anteckningar från klassrumsbesök (i *Lärardagbok* 1–5)

KB Porträttanalyser, exempel

Övrigt

KB Svenska år 1–3

Nationell utbildningsplan

Lokal utbildningsplan

Kursplaner

Litteraturlistor

2 Figurer

Figur 8: Poängfördelning grundskolläraryrket mot undervisning i åk 1-7, inriktningen SV/SA

BAS Inriktning SV/SA och MA/NA		FÖRDJUPNING Inriktning SV/SA	
<u>Svenska</u>	10 poäng	<i>Obligatorisk fördjupning</i>	
Engelska	5 poäng	<u>Svenska</u>	10 poäng
Matematik	5 poäng	<i>Obligatorisk Sa-fördjupning,</i>	
Na-ämnen	10 poäng	<i>valbara kurser (20 poäng)</i>	
Sa-ämnen	10 poäng	Sa-ämnen	20 poäng
Bild	4 poäng	Geografi	10 poäng
Idrott	4 poäng	Historia	10 poäng
Musik	4 poäng	Religion	10 poäng
Pedagogiskt drama	3 poäng	Samhällskunskap	10 poäng
<i>PPU (40 poäng)</i>		<i>Valbar kurs (10 poäng)</i>	
Pedagogik	10 poäng	Bild	10 poäng
Metodik	10 poäng	Engelska	10 poäng
Praktik	20 poäng	Idrott	10 poäng
		Musik	10 poäng
		Pedagoik	10 poäng
		EXAMENSARBETE	
		Valbart fördjupningsämne/ område	5 poäng
		PPU (ur PPU-blocket om 40 poäng)	5 poäng

Figur 9: Undervisnings- och forskningsprocessen år 1–3

<i>Kollektivt lärararbete</i>	<i>Individuellt lärararbete/undervisning</i>	<i>Forskningsarbete: dokumentation, intervjuer och klassrumsobservationer</i>			
Arbete med lokal utbildningsplan och kursplaner					
Arbete med litteraturlistor och planeringshäften	Personlig lektionsplanering				Intervju I
		Undervisning: Svenska år 1			
Arbete med litteraturlistor och planeringshäften	Personlig lektionsplanering		Insamling studerandertexter år 1		
		Undervisning: Svenska år 2		Klassrumsobservation 1	
Arbete med litteraturlistor och planeringshäften	Personlig lektionsplanering		Insamling studerandertexter år 2		Intervju II
		Undervisning: Svenska år 3			
			Insamling studerandertexter år 3	Klassrumsobservation 2	Intervju III

Figur 10: Studerande- och forskningstexter. Mätte år 1–3 (forskningstexterna kursiverade)

<p>SVENSKA ÅR 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Farhågor och förhoppningar 2 Jag en blivande svensklärare I 3 <i>Intervju I</i> (forskningstext) 4 Eftertankar år 1 5 Flickor och pojkar i förskola och skola (partext) 6 Läsecirkelprotokoll (kollektiva texter) 7 Ett författarskap: Bröderna Grimm (kollektiv text) 8 Läsjournal (saknas) 9 Min läsbioграфи 10 Skrivgrupparbete: eftertankar 11 Språk, liv och identitet 12 Jag - en blivande svensklärare II 13 Utvärdering år 1 <p>SVENSKA ÅR 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 14 "Förra årets svenskurs": år 1 i backspegeln 15 Eftertankar år 2 16 Basgruppsarbete 17 Läsecirkelprotokoll (kollektiva texter) 18 Metodikuppgift 19 Praktikstudiejournal 20 Min skrivhistoria – Skrivminnen 21 Skrivgruppsarbete: eftertankar 22 KB: <i>Klassrumsbesök år 2</i> (forskningstext) 23 Skriv- och läsutveckling i teori och praktik: "Karl lär sig läsa. Ett arbete om helordsmetoden" 24 Hur lär sig en människa sitt modersmåls grammatik - inklusive rättstavning? 25 Metodik - eftertankar 26 Utvärdering år 2 27 <i>Intervju II</i> (forskningstext) 	<p>SVENSKA ÅR 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 28 Eftertankar år 3 29 Kulturdagbok 30 Romananalys: <i>Pedro fyra</i> av Hans Peterson 31 Elevtextanalys 32 Teori och klassrum: Svenskämnet i grundskolan idag och imorgon: "Skönlitteratur i skolan" 33 Opponenttext till seminarium kring "Teori och Klassrum" (saknas) 34 Tvärgruppsredovisning av litteratur om arbete i svenska och SA-ämnen (kollektiv text) 35 Olika sätt att se på svenskämnet 36 Vad är det fulaste jag vet när det gäller språk? 37 Grammatik i grundskolan – erfarenheter och framtidstankar 38 KB: <i>Klassrumsbesök år 3</i> (forskningstext) 39 Finns det farlig kultur? 40 Jag en blivande svensklärare III: "Vem var jag då? Vem är jag nu?" 41 Utvärdering år 3 42 Metodik: praktiktexter termin 1-7 43 Examensarbete "Vad påverkar användandet av de pedagogiska resurserna i arbetslag?" (partext) 44 Pedagogik: uppgifter termin 7 45 Min livsåskådning 46 <i>Intervju III</i> (forskningstext) 47 Övrigt: Diskussionsträff
--	--

Figur 11: Studerande i svenska på 1–7- lärarprogrammet, inriktningen SV/SA

<p>SVG 001: SVENSKA år 1: <i>Barn, språk och litteratur</i> 1,5 p (obligatorisk bas)</p> <p>SVG 011: SVENSKA år 2: <i>Barn, språk och litteratur</i> 2,5 p (obligatorisk bas)</p>	<p>Ca. 30 studerande med inriktning SV/SA och MA/NA</p> <p>I gruppen ingår studiens elva SV/SA-studerande.</p>
<p>SVG 022: SVENSKA år 3: <i>Svenskämnet i skolan</i>, 10 p (obligatorisk fördjupning för SV/SA-studerande)</p>	<p>Ca. 35 studerande med inriktning SV/SA:</p> <p>I gruppen ingår de elva SV/SA-studerandena från år 1 och 2.</p>

3 Kursplaner

Kursplan SVG 011, Svenska 10 poäng⁶⁰⁴ [Svenska år 1 och 2]

Dnr 661/33495

I kursen får de studerande möta olika synsätt och förklaringar vad gäller barns språkutveckling och språkliga liv, med inriktning mot skolans tidigare årskurser. De studerande ska enskilt och tillsammans forma sin syn på frågor som rör utveckling, kunskap och språk, bl.a. i studiet av läroplan, kursplaner och aktuell forskning.

[SVENSKA år 1] Delkurs 1: Barn, språk och litteratur I (5 poäng)

Denna första delkurs har en starkt **yrkesprövande** inriktning där kopplingen teori/praktik utgör en viktig del av kursen.

SYFTE

Delkursens syfte är att de studerande utvecklar förståelse för och kunskaper om

- hur barn erövrar sitt modersmål, med fokus på det talade språket, och om möjligheter och hinder i denna utveckling,
- förutsättningar för ett språkutvecklande arbetssätt i skola och barnomsorg,
- barn- och ungdomslitteratur, olika genrer och deras historiska bakgrund,
- problematiken kring litterärt värde,
- massmediers roll i barns liv,
- barn- och ungdomslitteraturens kreativa och pedagogiska möjligheter och
- sin egen språkliga utveckling och språkets betydelse i yrkesrollen.

⁶⁰⁴ Skrivfel i kursplanerna har korrigerats. Förklarande tillägg markeras med klamrar.

Delkursens syfte är också att de studerande

- i arbete med kursens innehåll skall få möjlighet att utveckla de egna språkliga uttrycksmöjligheterna såväl muntligt och skriftligt som i tanke och lek,
- genom eget arbete och diskussioner skall få identitetens innebörd belyst ur ett lokalt, nationellt och kulturellt perspektiv och
- skall lära sig söka information i högskolans bibliotek och i olika databaser.

INNEHÅLL

BARNLITTERATUR OCH MEDIER

- olika sätt att läsa barn- och ungdomslitteratur,
- barnlitteraturens rötter i muntlig tradition: myt, folksaga, sägen, fabel, legend och rim och ramsor,
- genrernas utveckling: konstsaga, djurberättelse, konstmyt, fantasy, lyrik och bilderbok,
- barn och medier och
- barn- och ungdomslitteraturens möjligheter i det pedagogiska arbetet.

SPRÅKUTVECKLING

- språkutveckling ur ett generellt perspektiv
 - språk, språkförmåga, grammatik, språk och tänkande, språk och lek,
- barns språkutveckling med fokus på det talade språket
 - språkutveckling och begreppsbildning ur ett individuations- och socialisationsperspektiv (manligt och kvinnligt, social miljö, skilda kulturer, attityder till språk)
 - flerspråkighetsfrågor med fokus på talspråkutveckling,
- förutsättningar för och möjligheter till ett språkutvecklande arbetssätt i skola och barnomsorg och
- de studerandes egna språkliga utveckling
 - utforskad genom mycket skrivande och läsning av skönlitteratur.

OM SPRÅK

- olika språkliga hjälpmedel och
- språkriktighetsfrågor som väcks i det egna arbetet.

BIBLIOTEKSKÄNNEDOM

- presentation av högskolans bibliotek/databaser/litteratursökning – bibliografier

UPPLÄGGNING

I ett processinriktat och erfarenhetspedagogiskt arbete ska de studerande koppla kursens teorier till egna skolerfarenheter och de erfarenheter praktikperioderna erbjuder. I detta möte ska de studerande forma och för sig själva synliggöra en personlig kärna av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt till den egna studiesituationen och yrkesrollen samt till barns möjligheter till utveckling i barnomsorg och skola.

I delkursen ingår fältstudier. Individuella studier varvas med gruppstudier och lärarledd undervisning. Ett stort mått av litteraturstudier och skrivande, enskilt och i grupp ingår. Skönlitteratur utgör en viktig del av kurslitteraturen. Viss skönlitteratur läses på danska och norska.

I denna delkurs påbörjas ett arbete där de studerande ges möjlighet att pröva och utveckla olika muntliga och skriftliga genrer. I anslutning till, detta diskuteras varje studerandes (skrift)språkliga möjligheter i förhållande till utbildning och yrke.

Om det är möjligt skall samverkan ske med pedagogiskt drama. De studerande skall då få arbeta med egna och andras texter i olika litterära genrer bl. a. i ett sagoarbete med drama och video.

BEDÖMNING OCH BETYGSGRADER

Arbetet förutsätter de studerandes aktiva deltagande i planering, genomförande och utvärdering. Detta bedöms fortlöpande. Som underlag för bedömningen förekommer också skriftliga och muntliga redovisningar, enskilt och i grupp. En större enskild skrivuppgift ingår också. Betygsgraderna är Godkänd och Underkänd.

[SVENSKA år 2] Delkurs 2: Barn, språk och litteratur 2

(5 poäng)

Kursen har anknytning till kursen Matematik 5 poäng och Praktisk pedagogisk kurs II. I delkursen får de studerande, som i delkurs 1, möta olika synsätt och förklaringar vad gäller barns språkutveckling och språkliga liv, nu med fokus på mötet med skriftspråket. De studerande ska enskilt och tillsammans forma sin syn på frågor som rör utveckling, kunskap språk och litteratur.

SYFTE

Kursens syfte är att de studerande fördjupar sin förståelse för och sina kunskaper om

- teorier om barns möte med skriftspråket, barns skriv- och läsutveckling och om möjligheter och hinder i denna utveckling,
- teorier som rör flerspråkighetsundervisning med fokus på skriftspråk-
lighet,
- barn- och ungdomslitteratur framför allt i studiet av barn- och ungdomslitteraturens genremässiga utveckling,
- grundläggande frågor som rör skriv-, läs- och litteraturpedagogik och blir förtrogna med olika pedagogiska möjligheter i ett kreativt språkutvecklande arbete i skola och barnomsorg med särskild hänsyn till frågor som rör flickors och pojkars lika och skilda förutsättningar,
- olika teorier och traditioner vad gäller beskrivning, observation eller diagnostisering av barns- och ungdomars skriv- och läsutveckling och lärande; teorier och traditioner (i form av t. ex. metoder och tester) prövas och analyseras i klassrumsobservationer, läromedelsanalys, kursplaneanalys och i de studerandes egen praktik,
- grannländernas språk och kultur och om grannspråksundervisning,
- massmediesamhället och dess betydelse i barns och ungdomars liv och
- i fortsatt arbete med kursens innehåll får utveckla de egna språkliga uttrycksmöjligheterna

INNEHÅLL

SKRIV- OCH LÄSUTVECKLING

- barns skriv- och läsutveckling
 - skriftspråksutveckling och begreppsbildning ur ett individuations- och socialisationsperspektiv (manligt och kvinnligt, social miljö, skilda kulturer, attityder till språk)
 - olika teorier om och pedagogisk praxis vad gäller barns begrepps bildning och skrivutveckling och olika sätt att analysera och diagnostisera denna,
- skriv- och läspedagogik ur ett svenskämnesperspektiv, olika sätt att se på svenskämnet i ett historiskt perspektiv,
- flerspråkighetsfrågor med fokus på skriftspråksutveckling och
- de studerandes egna skriftspråkliga utveckling
 - fortsatt skrivande i kursens olika delar.

BARN- OCH UNGDOMSLITTERATUR

- genrestudier/genrernas utveckling; den realistiska barn- och ungdomsboken, barn- och ungdomsklassikern,
- grannspråkslitteratur i anslutning till grannspråksstudierna,
- litteraturpedagogiska frågor; skönlitteratur och tematiskt arbete och olika syn på litteratur och läsning, klassikerdebatten, barn och media, populärkulturdebatten.

OM SPRÅK

- de nordiska språkens släktskap och
- språkriktighetsfrågor som väcks i de studerandes egna arbeten och i mötet med barn.

BIBLIOTEKSKÄNNEDOM

- litteratursökning i anslutning till praktikarbetet och kursens övriga uppgifter.

UPPLÄGGNING

I ett fortsatt processinriktat och erfarenhetspedagogiskt arbete ska de studerande alltså vidareutveckla en personlig kärna av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt både vad gäller de egna studierna och yrkesrol-

len och vad gäller barns utveckling i barnomsorg och skola. Detta innebär att kursen har en starkt **yrkesinriktad** karaktär och att kopplingen teori/praktik utgör en viktig del av kursen.

Delkursen är kopplad till utbildningens andra praktik och till kursen Matematik 5 poäng. I kursen ingår även fältstudier samt studiebesök i anslutning till studiet av massmedier. Individuella studier varvas med gruppstudier och lärarledd undervisning. Ett stort mått litteraturstudier och skrivande enskilt och i grupp varav en större enskild skrivuppgift ingår. Skönlitteratur utgör en viktig del av kurslitteraturen. Viss skönlitteratur läses på danska och norska.

I denna delkurs fortsättes arbetet på de studerandes möjligheter att pröva olika muntliga och f.a. skriftliga genrer. I anslutning till detta fortsättes diskussioner om de studerandes (skrift)språkliga möjligheter i förhållande till utbildning och yrke.

Kursen är starkt samordnad både vad gäller ramar och innehåll med kurserna Matematik 5 poäng och Praktisk pedagogisk kurs. Praktik utgör en viktig del av kursen och i praktiken prövar de studerande arbete med skönlitteratur och skrivande eller skrivande i matematikundervisningen.

BEDÖMNING OCH BETYGSGRADER

Arbetet förutsätter de studerandes aktiva deltagande i planering, genomförande och utvärdering av kursen. Detta bedöms fortlöpande. Som underlag för bedömning förekommer även skriftliga och muntliga redovisningar, enskilt och i grupp. En större enskild skrivuppgift ingår också. Betygsgraderna är Godkänd och Underkänd.

Dnr 661/33495. Fastställd i institutionsstyrelsen 1995

Kursplan SVG 022 Svenskämnet i skolan, 10 poäng[Svenska år 3]

Dnr 1220/333-99

I kursen ska de studerande få möjlighet att fördjupa sina kunskaper om och förhållningssätt till frågor som rör språk, litteratur och svenskundervisning med fokus på årskurserna 4-7 i grundskolan.

Kursen har en fortsatt starkt **yrkesinriktad karaktär** och fältstudier utgör viktiga inslag i kursen.

De studerandes möjligheter att själva välja inriktning och individuellt eller gruppvis lägga upp studierna ska successivt öka i denna fördjupningskurs.

FÖRKUNSKAPSKRAV

Godkänd kurs SVG 011 eller motsvarande.

KURSENS SYFTE

Kursens syfte är att de studerande

- fördjupar sin förståelse för och sina kunskaper om språk, litteratur och övriga kulturella medier och med hjälp av dessa fördjupade kunskaper får ett starkare grepp om svenskämnets möjligheter i grundskolan; studiet av massmedier kopplas till studier av barns egen kultur och de uttrycksformer barn och ungdomar utvecklar i sökandet efter sin identitet.
- fördjupar förståelsen av olika teorier om och olika exempel på skriv- och litteraturpedagogik och får diskutera frågor som rör skriv- och läsmöjligheter/skriv- och lässvårigheter och olika sätt att se på (special) pedagogik och
- i fortsatt arbete med kursens innehåll får utveckla de egna språkliga uttrycksmöjligheterna samt
- får möjlighet att själva, enskilt eller tillsammans, planera och genomföra delar av kursen.

KURSENS INNEHÅLL

1. OM SPRÅK

- frågor om språkets natur och egenart/modersmålets struktur och historia
- frågor om språkligt värde och språkriktighet/privat och offentligt språk/sociolekter, dialekter
- frågor om flerspråkighet
- fortsatt arbete med de studerandes egna språkliga arbete, muntligt såväl som skriftligt, kopplat till diskussioner om språkets inneboende möjligheter.

2. OM KULTUR OCH LITTERATUR

- fördjupad diskussion om skönlitteraturens speciella karaktär
- fördjupad diskussion kring frågor som rör litterärt och kulturellt värde, varför vissa verk anses epokbildande, populärkulturens värde och egenart, allt utifrån såväl ungdoms- som vuxenlitteratur samt barns och ungdomars mediekonsumtion

3. SVENSKÄMNETS DIDAKTIK

- olika sätt att se på svenskämnet/svenskämnet i ett historiskt perspektiv/svenskämnets traditioner
- skönlitteratur i skolan
- skriv- och litteraturpedagogik utifrån ett sv-sa-perspektiv
- muntlighetens möjligheter i skolan/retorik/berättande/det litterära samtalet
- elevers skrivande i olika genrer/privata och offentliga texter/berättelse och framställning
- fortsatt diskussion kring frågor om hinder och möjligheter för en gynnsam språkutveckling/olika sätt att se på läs- och skrivmöjligheter/läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik

4. BIBLIOTEKSKÄNNEDOM

- litteratursökning i anslutning till kursens arbete
- skolbibliotek/skolbibliotekscentraler m. m.

UPPLÄGGNING

Fältstudier utgör ett viktigt inslag i kursen som är kopplad till PPU 3, termin 6 och det TEMA-arbete som genomföres i praktiken år 4, termin 7. Detta TEMA-arbete ska ge en förståelse för barns begreppsbildning inom sa-na-blocken. De studerande ska i denna praktik vidareutveckla sin förmåga att använda samtal, skrivande och läsning som redskap för lärande.

Fältstudierna i svensk kursen ska därför ge en förståelse för barns begreppsbildning inom framför allt sa-blocket. De studerande ska i dessa fältstudier också vidareutveckla och bearbeta sin förståelse för samtalets, skrivandets och skönlitteraturläsningens möjligheter i barns och ungdomars läroprocesser.

Individuella studier varvas med gruppstudier och lärarledd undervisning, dock så att graden av studerandemedverkan i planering och genomförande ökar liksom möjligheterna till individuell inriktning och eget arbete, enskilt eller i grupp.

I kursen fortsätts arbetet på de studerandes möjligheter att pröva olika muntliga och skriftliga genrer. I anslutning till detta fördjupas diskussionerna om de studerandes språkliga möjligheter i förhållande till utbildning och yrke. I kursen ingår en större skrivuppgift som också fungerar som examination på delar av kursen. I detta arbete ingår att hantera delar av kurslitteraturen i en egen framställning av populärvetenskaplig karaktär.

Delar av kursen examineras i ett muntligt pedagogiskt forum där de studerande inför större och mindre grupper får redovisa arbeten på väsentliga delar av kursen.

De studerande ska också uppmuntras att använda språkliga uttrycksmedel som bild, musik, video och drama.

BEDÖMNING OCH BETYGSGRADER

Arbetet förutsätter de studerandes aktiva deltagande i planering, genomförande och utvärdering av kursen. Lärare och studerande utvärderar kursen gemensamt, varvid kursens syfte utgör utgångspunkten. På kursen ges betygen Godkänd och Underkänd.

Fastställd av institutionsstyrelsen vid sammanträde 1999-09-28, gäller fr o m ht 99.

Doctoral Dissertations in Education

published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera

Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdkunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.

85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self- Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.

134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med väglärdare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordängar, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.

169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist



Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

- 3 Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
- 4 Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
- 5 Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
- 6 Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
- 7 Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbyggnad i matematik. 2003.
- 8 Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
- 9 Lang, Lena: Och den ljusnande framtiden är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
- 10 Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
- 11 Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
- 12 Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
- 13 Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
- 14 Karlsson, Leif: Folkhälsovetenskapen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
- 15 Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
- 17 Göransson, Anna-Lena: Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
- 18 Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasieelever. 2005.
- 19 Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
- 20 Bergöö, Kerstin: Vilket svensklära? Grundskolans svensklära i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
- 21 Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002.

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002.

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv. Östlings Bokförlag Symposion. 2004.