



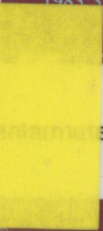
KOMMENTARMATERIAL

Grundläggande  
språkliga färdigheter

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓  
  
1001236438

# Skriiva

SÖ:s  
publikation  
Läroplaner  
1983-3



aterial



Pedagogiska biblioteket

Eab  
EK 7

80-material

		Titel	ISBN
		Allmän del	40-70459-9
		Lokala arbetsplaner	40-70594-3
		Det fria studievalet	40-70595-1
1980:6	Kommentar-material	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag	40-70597-8
1981:1	Kommentar-material	Maskinskrivning	40-70651-6
1982:1	Förordning	Förordning om jämkning i undervisningen i hemkunskap	40-70778-4
1982:2	Förordning	Förordning om kommentar-material	40-70835-7
1982:3	Kommentar-material	Elever med funktionshinder	40-70720-2
1982:4	Kommentar-material	Resursfördelning i kommun och rektorsområde	40-70652-4
1982:5	Kommentar-material	Skola och arbetsliv	40-70654-0
1982:6	Kommentar-material	Att räkna – en grundläggande färdighet	40-70802-0
1982:7	Kommentar-material	Hjälp till elever med svårigheter	40-70801-2
1982:8	Kommentar-material	Fältstudier i undervisningen	40-70800-4
*1983:2	Kommentar-material	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun	40-70653-2
1983:3	Kommentar-material	Grundläggande språkliga färdigheter – Skriva	40-70967-1
	Handledning	Skolan och trafiken	40-70970-1

\* 1983:1 är ett Kommentarmaterial som hör till Komvux-läroplanen.



03:1

**Sö**

*Sö-överskyrelsen*  
**Kommentarmaterial Lgr 80**

RUM. 2/0

Grundläggande språkliga färdigheter

# ***Skriva***

**LiberUtbildningsförlaget Stockholm**

GÖTEBORGS-



Liber Utbildningsförlaget  
162 89 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:  
Liber distribution  
Order Utbildning  
162 89 STOCKHOLM  
Tfn 80-739 91 00

**SÖ**

## Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

**Skriva** är ett av kommentarmaterialen. I **Skriva** redovisas försök att komma till rätta med aktuella problem och svårigheter. Olika sätt att lägga upp arbetet i enlighet med mål och riktlinjer i läroplanen diskuteras.

**Skriva** syftar till att ge lärare och lärarlag stöd för analys och utveckling av skrivundervisningen i den egna skolan.

<b>Redaktion</b>	Elisabeth Holgersson
<b>Formgivning och omslag</b>	Förlagsateljén
<b>Teknisk produktion</b>	Hans Finnman
<b>Tekniska data</b>	<i>Sättning</i> Times 10/12 <i>Tryckmetod</i> Offset <i>Papper</i> 100 g matt Klippcote <i>Bindning</i> Trådhaftad
<b>Presslagd</b>	Maj 1983

### Upphovsrätt/kopiering

Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen.

Enskild lärare vid grundskola/gymnasieskola/komvux/högskola får för sina egna elever ur verket kopiera högst 20 sidor per kalenderhalvår enligt särskild förordning i SÖ-FS 1981:126 och UHÄ-FS 1981:43.

All kopiering härutöver är förbjuden.

© Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-70967-1

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gummessons Tryckeri, Falköping, 1983

---

# Förord

---

Riksdagen och regeringen har beslutat att kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80) skall ingå i SÖ:s publikation Läroplaner.

Kommentarmaterialet innehåller inga föreskrifter. Det skall ge uppslag och information inom olika områden. Det skall också diskutera olika metoder att klara av de målkonflikter, problem och svårigheter som finns i skolan. Kommentarmaterialet kan användas när man diskuterar och beslutar om arbetssätt, innehåll och organisation i skolarbetet. Det kan också användas när man utarbetar arbetsplaner och utvecklingsprogram.

Kommentarerna utges fortlöpande och revideras efter hand. Praktiska erfarenheter och vetenskapliga rön måste ligga till grund för innehållet i de olika läroplanskommentarerna. SÖ tar därför gärna emot information, uppslag och synpunkter som kan komma till nytta i det fortsatta arbetet med grundskolans utveckling.

*Skriva* är första delen i kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter. Att skriva ingår som ett väsentligt led i elevernas arbete i de flesta sammanhang i skolan. *Skriva* vänder sig därför i första hand till alla lärare i alla ämnen i grundskolan samt till skollärarna. Men arbetsorganisationen i stort, arbetsförhållandena för elever och lärare samt beslutsprocesserna i skolan gynnar eller hämmar elevernas språkliga utveckling. *Skriva* är därför en angelägen bok också för föräldrar och politiker med särskilt ansvar för skolan.

Stockholm i april 1983  
Skolöverstyrelsen



# Innehåll

## Skriva

---

<b>Om skrivundervisning</b>	7
<b>Eleverna, språket, kunskaperna</b>	10
<b>Ylvas och Johans vägar till skriftspråket</b>	12
<b>Skrivtillfällena finns – hur många som helst</b>	19
Att dokumentera liv och arbete i klassen	19
Att göra sin egen klasstidning	25
Det poetiska språket	30
Att dokumentera liv och arbete i närsamhället	33
Att skriva – en väg till litteraturen	38
Att skriva – en väg till kunskaper	48
Egna redogörelser eller ifyllnadsuppgifter	54
Planering och samarbete ger tid	67
<b>Att berätta sina erfarenheter – kärnan i konsten att skriva</b>	79
<b>Att arbeta med elevtexterna</b>	100
Innehållet	102
Hantverket	108
Skrivreglerna	110
<b>Systematisk färdighetsträning</b>	117
<b>Hur vet vi vad de kan?</b>	123
<b>Hur kan vi stödja elever med skrivsvårigheter?</b>	133
<b>Utvecklingsarbete i arbetsenheten</b>	147





*Foto: Jonas Hallqvist/MIRA*

# Om skrivundervisning

Läroplanen ställer stora och delvis nya krav på skolans uppgift att vidga och fördjupa elevernas språkliga repertoar. Den anger också i tydliga ordalag vilka förutsättningar skolan skall ge eleverna för att deras språkutveckling skall gynnas. Eleverna skall enligt läroplanen få

- tid att utveckla sina färdigheter i egen takt
- börja i egna erfarenheter och eget språk
- öka sina kunskaper
- lära sig att samarbeta
- använda bild, drama, litteratur och andra *konstnärliga* uttrycksmedel.

Vad som hittills sagts gäller elevernas språkutveckling i stort. Det gäller också utvecklingen av skrivförmågan.

Kursplanens anvisningar för skrivundervisningen kan sammanfattas i följande punkter.

1. Eleverna skall skriva egna texter. De skall i eget skapande bearbeta och utveckla sina erfarenheter. Det är huvudinslaget i skrivundervisningen.
2. De skall arbeta med sina texter och göra dem alltmer insiktsfulla, uttrycksfulla och användbara.
3. De skall lära sig texta och skriva skrivstil, utveckla en tydlig handstil samt helst också lära sig skriva maskin.
4. De skall gradvis lära sig att följa vedertagna normer i fråga om meningsbyggnad, ordval, ordböjning, stavning och användning av skiljetecken.

Klasslärare och ämneslärare i svenska har huvudansvaret för att eleverna lär sig skriva. Men för utvecklingen av skrivförmågan räcker det inte att eleverna bara skriver i ämnet svenska. Skrivuppgifter ingår naturligt som funktionella led i arbetet i de flesta ämnen. Som

lärare vinner man på att i det egna ämnet ta tillvara den källa till kunskaper och utveckling som skrivandet är.

I det här häftet har skrivundervisningen lyfts ut ur det sammanhang som den i praktiken är en del av. Med konkreta exempel och teoretiska resonemang vill vi ge utgångspunkter för analys av skrivundervisningen i en arbetsenhet. Vi vill också ge idéer för val av utvecklingslinjer. Fredrik börjar skriva

TORSA SA JAG  
GÖRA MATE.  
ONSA SA JAG  
GÖRA EN BOSA.  
FREDA SA JAG  
GÖRA EN BOSA.

Den här texten skrev Fredrik i oktober i årskurs 1. Redan i årskurs 1 har han börjat lära sig att planera sitt arbete och skriva ner sina beslut. Han har börjat öva några av de basfärdigheter som skolan enligt riksdagens beslut skall hjälpa honom att utveckla.

En månad senare, i november, ser Fredriks arbetsplan ut så här:

ONSDA SKA JAG  
GÖRA BOSTAV  
MÅNDA SKA JAG  
GÖRA FRIT VALARBETE.

*Ur Svenska i skolan 1981/4*

Han är på god väg att lära sig s k ljudenlig stavning och han är på lika god väg att lära sig forma tydliga bokstäver. Hans läs- och skrivfärdigheter utvecklas i rätt riktning. Arbetsplanen visar också, att Fred-

rik har inflytande över hur arbetet läggs upp och börjar lära sig att ta ansvar för det.

Texterna visar något viktigt om skrivundervisningen. Fredrik skriver i ett för honom själv begripligt sammanhang. (Jfr Lgr 80, s 30–31). Han skriver med ett bestämt syfte; kamraterna och läraren skall få veta vad han tänker göra, han själv skall komma ihåg vad han bestämt. Skolan är till för honom. "Jag skall lära mig det här, jag tänker göra detta" – repliker från sjuåringen vid mötet med skolan. Vilka effekter av hans skrivande kan man räkna med?

- Läsaren får information om hans planer.
- Texten "minns" åt honom, gör honom säker på vad han bestämt.
- Han kan "se" sina avsikter formulerade i skrift (utanför kroppen, på distans) och det bör kunna öka hans medvetenhet om sig själv och om språket.
- Han är med och bestämmer över sin arbetssituation. Det bör stärka hans självkänsla.

Fredrik själv är väl knappast helt medveten om de här effekterna. Men han har börjat bygga upp erfarenheter, förhållningssätt och värderingar som är gynnsamma för honom och som kan förstärkas i kommande skrivsituationer. Skrivundervisningen kan bidra till att han lär sig att tänka självständigt, ta sitt ansvar för arbetet och göra sin röst hörd. Detta gäller naturligtvis inte bara Fredrik. Skrivundervisningen kan överlag bidra till att elever blir medvetna om vad de kan och vad de vill. Följande allmänna villkor för skrivandet gäller då:

- Eleverna skall begripa varför de skriver.
- Skrivandet skall ingå i ett meningsfullt sammanhang, som är uppenbart för eleverna.
- Texterna skall användas. De skall ha ett syfte.
- Eleverna skall alltså i varje skrivsituation ha ett mål för ögonen.

Se på Fredriks texter en gång till. De pekar på kärnan i skrivundervisningen. Det är elevernas texter det gäller.

*Att undervisa i skrivning är framför allt att arbeta med elevtexter och med den arbetsprocess som leder fram till färdiga texter.*

Att arbeta med elevtexter – sett ur lärarens synvinkel – är att ta del av och reflektera över vad eleverna berättar, att tillsammans med dem diskutera vad som skrivits och hur det är uttryckt, att bemöta, stödja och utmana elevernas erfarenheter och fantasi, att söka efter situationer och uppgifter som utmanar deras vilja att skriva bra.

Sett ur elevernas synvinkel innebär arbetet med texterna först och främst en ständig strävan att allt effektivare utnyttja det egna vetandet i nyskapande, inläring, kontakt med andra etc.



# Eleverna, språket, kunskaperna

I varje inlärningsituation är språket av central betydelse. Det är med språkets hjälp vi kan förknippa nya kunskaper med tidigare erfarenheter. Det är med språkets hjälp vi blir medvetna om tankar, känslor och önskningar. Uttryckta i ord blir de hanterbara. Språket blir redskap för reflektion, minne, påverkan och förändring.

Förhållandet språk–kunskaper ställer krav på allt arbete i skolan. Språkundervisningen måste ha ett innehåll. Med kunskaper om jaget och omvärlden – naturen, människan och samhället – bygger eleverna upp sitt språk. Språkundervisningen kan alltså inte isoleras till studier av språket i sig. Elevernas språkutveckling berör alla lärare i alla ämnen. Den här boken riktar sig alltså till alla lärare, inte bara till klasslärare, svensklärare och speciallärare.

Förhållandet språk–personlighet ställer också krav på alla lärare i alla ämnen. Om egna erfarenheter och kunskaper åsidosätts eller om det egna språket ständigt kritiseras eller hindras att komma till uttryck, kan självkänslan inte byggas upp. Osäkerheten ökar och därmed beroendet av andras styrning och beslut. Arbetet i alla ämnen måste därför läggas upp så att eleverna vågar och får tillfälle att utnyttja sina erfarenheter och sitt språk. Därmed bygger de upp sin självkänsla och utvecklar sin språkliga förmåga.

Språket är ett socialt fenomen. Det är en produkt av förhållanden som människor levat i. Det förändras ständigt med tillkomsten av nya kunskaper, nya medier och ändrade förhållanden för människor och grupper av människor. Språket lever och utvecklas i sociala sammanhang. Grundskolan är elevernas arbetsplats i nio år. Arbetsorganisationen, arbetsförhållandena för lärare och elever samt strukturen på beslutsprocesserna gynnar eller hämmar elevernas språkliga utveckling. När man granskar förutsättningarna för elevernas språkliga utveckling är det därför nödvändigt att också granska organisationen av arbetet samt arbetsförhållandena och beslutsprocesserna i skolan.



*Foto: Sven Oredson/Bildhuset*

Men större delen av sin tid tillbringar eleverna i sociala sammanhang utanför skolan. De tillhör olika grupper i samhället och växer in i kulturmönster, värderingar och språkvanor som på olika sätt kan avvika från skolans. Detta kan leda till konfrontationer och motsättningar som skolan inte skall hålla ifrån sig utan bereda utrymme för i arbetet. I mötet med kamrater från olika grupper i samhället kan eleverna få viktiga tillskott till sina bilder av verkligheten.

För elevernas språkutveckling är det också nödvändigt att de får lämna skolmiljön och möta människor på andra arbetsplatser, i institutioner och fritidsverksamhet och därvid söka kunskaper och vidga den språkliga repertoaren. De behöver också kontakter med teaterliv, musikliv, konstnärer och författare. Skolan får inte vända ryggen åt samhället.

# Ylvas och Johans vägar till skriftspråket

## Ylva börjar skriva

Vad är det som gör att Ylva, som ännu inte fyllt fem, med iver och energi och under ideligt frågande efter bokstavsformer och stavning skriver sitt brev? Framför allt är det nog viljan att lära vad de andra kan, glädjen över att kunna det som har värde i familjen. Se hur hon börjar brevet. Med suverän säkerhet definierar hon skrivsituationen när hon präntar sitt eget och mottagarens namn.

YL VÄGGREN KARIN  
JAG HAR KLIPPT  
MIG

JAG HAR BÖRJAT  
PÅ LEKIS

## *Ylvas mamma berättar:*

☞ Skrivsituationen: Ylva, 4½ år, skriver till Karin i augusti 1982.

Vi talade om Karin – och Ylva sade att hon ville skriva brev. Hon fick ett olinjerat vitt papper och skrev med filtpenna överst: YLVA ÅGREN. Jag kände en impuls att säga: så brukar man inte börja brev, skall du inte börja med Karins namn i stället –men behärskade mig.

Sedan skrev hon KARIN – frågade: – Vad börjar det med? – K, svarade jag. – Vad kommer sen? – A – Och sen R va? – Ja – Och sen? – I – Är det raka strecket? – Ja – Och sen? – N – Hur är det? – Som ÅgreN slutar på – Ja visst ja. – JAG HAR KLIPPT MIG – Hur skriver man det? – Det börjar med J – Som Jerker börjar på? – Ja – Och sen? – A – Och sen? – G – Hur skriver man det? – Det finns i ÅGren – Är det det? – Ja osv.

## *Bakgrund*

Ylva kan nu skriva de flesta bokstäverna, när hon hör bokstavens namn eller ljud. Hon kan skriva familjemedlemmarnas namn och några kamraters. Men hon har inte listat ut tekniken att via ljudning själv skriva hela ord. Bokstäverna har hon lärt sig genom att skriva dem. Först var det förstås sitt namn som hon ville skriva. Sedan små enkla meddelanden på teckningar FRÅN YLVA TILL MAMMA. Packningslistor var bra att få hjälp att skriva, när vi skulle resa bort och önskelistor till födelsedag och jul. Tidigt ville hon också skriva brev. Dels för att vi andra i familjen skrev brev – och fick svar, dels för att hon helt enkelt ville berätta vissa saker. Att få brev är mycket roligt. Att gå till brevlådan och läsa på kuverten vilka breven är till är en daglig rutin. Och det är mycket uppskattat, när det kommer brev eller kort till henne.

Den här gången var behovet att berätta det viktigaste. Hon hade börjat på lekis och för första gången varit på en damfrisering och klippt sig. Det långa håret hade blivit betydligt kortare.

Till en början fick jag skriva bokstäverna före (på ett annat papper – hon har aldrig fyllt i mina bokstäver – som förstaklassarna ofta gör i sina händelseböcker). Men snart lärde hon sig bokstävernans former. Vi hade lite hjälp av ”symboler”. H kallade vi stegen, I raka strecket. E den trefingrade osv. Det är bara stora bokstäver Ylva kan än så länge. Storebror Stefan som lärde sig bokstäverna på samma sätt genom att skriva, lärde sig också i 5–6-årsåldern ljudanalys –



och att själv skriva ljudenligt. Snart kunde han översätta den förmågan till läsning. Utan att han först lärde sig de små bokstäverna visade sig läsförmågan vara direkt tillämpbar också på text med små bokstäver.

### *Varför börjar brevet med YLVA?*

Jag är glad att jag hejdade min impuls att kritisera hennes sätt att börja brevet. Jag inser att det är logiskt ur hennes perspektiv. Hon definierar helt enkelt kommunikationssituationen.

Hon uttrycker också sin lust att berätta något för en som inte är närvarande. Det är jag, Ylva Ågren, som har något att meddela. Det är självklart för henne, att hon är en likvärdig part i samtalen 99.

Ylvas uppväxtvillkor är gynnsamma för hennes språkutveckling: Man kan räkna med att hon kommer att dra nytta av skolans undervisning och bli en bra skrivare.

# Vilka riskerar att bli dåliga skrivare?

De allra flesta barn kommer till skolan med ett språk som fungerar bra i familj och kamratgrupper. De har hunnit lära sig en mängd ord och de behärskar i stort sett de grammatiska regelsystem som styr vårt språk. Men deras språk är talspråket, ofta hårt präglat av de sociala förhållanden de lever i. I skolan möter de skriftspråket.

Att lära sig skriva är ett mödosamt arbete för de flesta av eleverna. En del av dem ger också upp i slutet av mellanstadiet. De lär sig inte skriva så bra, att de har verklig nytta av sin skrivförmåga. "Jag kan inte skriva", är en vanlig replik. Ångesten och oviljan blir ofta tydlig på högstadiet. De har då grundligt lärt sig att det är svårt att skriva och att de är dåliga i skrivning.

Vilka barn hamnar i gruppen av dåliga skrivare? Nästan alla kommer från hem där man skriver väldigt lite. Enkla meddelanden och kom-ihåg-lappar är nästan allt. Inte heller i yrkeslivet skriver deras föräldrar mer än möjligen korta upplysningar på formulär. Kent Larsson, som undersökt skrivförmågan i högstadie- och gymnasieklasser i Uppsala, beskriver problemet så här:

"En pojke ur socialgrupp 3 löper en 77-procentig risk att i svensk skrivning få ett av de två lägsta betygen. Hans chans att få ett betyg över 3 är närmast obefintlig. En flicka ur den högsta socialgruppen får med 70-procentig sannolikhet betyg 4 eller 5. Risken att hon skall få en etta eller tvåa är obefintlig." (Larsson, 1982).

Resultaten av skrivundervisningen hänger alltså ihop med vilken socialgrupp eleverna tillhör och av vilket kön de är. De pekar tydligt på att en grupp pojkar ur socialgrupp 3 inte drar nytta av skrivundervisningen. Enbart individuella skillnader mellan eleverna kan inte ge de resultat som Kent Larssons undersökning visar. Man kan därför inte nöja sig med att försöka lösa problemet genom att tillrättalägga undervisningen på individplanet.

Man måste medvetet granska skrivundervisningens innehåll och struktur och fråga sig vilka förändringar som skulle kunna ge bättre förutsättningar för pojkar och flickor från olika grupper i samhället att lära sig att skriva bra. Exempen och resonemangen i den här boken syftar till att underlätta en sådan granskning.

Skolforskningsprojektet "Segregation och särbehandling i grundskolan" visar i likhet med Kent Larssons undersökning på stora betygsskillnader i svenska mellan barn från arbetarklassen och barn från andra samhällsklasser. Det visar också på stora kulturella och materiella skillnader mellan skolor där majoriteten barn hör till arbetarklassen och skolor där majoriteten av barnen tillhör medelklassen. (Andersson, Arnman m fl, se Dahl, red 1982).

Resultaten av dessa undersökningar stämmer med resultaten av en rad andra undersökningar av sambanden mellan skolresultat och socialgruppstillhörighet. De stämmer också med de flesta lärares erfarenheter av undervisningen i svenska.

En undersökning av den fria skrivningen på mellanstadiet (FRIS) i början av 70-talet ledde emellertid till andra resultat. I årskurs 4 fanns små skillnader mellan barn från olika socialgrupper. Men i årskurs 6 påvisades inga skillnader i skrivresultat mellan elever från olika socialgrupper (Lindell m fl 1978). Orsakerna till att resultaten avviker från andra undersökningar har inte helt klarlagts.

## *Elever utan fullständiga betyg*

Varje år lämnar alldeles för många elever grundskolan utan fullständiga betyg. En mindre del av dessa elever har skolkat så mycket att de inte fått betyg i alla ämnen. De flesta har haft anpassad studiegång. Nästan tre fjärdedelar av eleverna med anpassad studiegång tillhör socialgrupp 3. En stor grupp är barn till arbetare utan yrkesutbildning.

I enstaka fall kan den anpassade studiegången vara en riktig lösning på utbildningsproblemen hos enskilda elever. Men i ett stort antal fall är den anpassade studiegången tecken på att man kapitulerat inför svårigheterna.

Många av eleverna som slutar skolan utan fullständiga betyg har läs- och skrivsvårigheter. Man kan våga hypotesen att språket i skolan spelat en viktig roll i deras utslagning. Det har inte fungerat som en bro till kunskaper och gemenskap i skolan. Språket har tvärtom varit en barriär för dem, en barriär som hindrat både social utveckling och utveckling av kunskaper. Vill man att språket och kulturen skall utvecklas och bli en tillgång för alla i skolan, måste man medvetet ta till vara de kunskaper som forskning och praktiskt arbete ger. Då kan man få stöd för att i egna försök pröva vägar till ett arbete i klasser och arbetsenheter, där färre misslyckas och söker flyktvägar ur skolan.

## Johan ville inte

”Under den första tiden i årskurs 1 hade Johan kontaktsvårigheter och mycket dåligt självförtroende. Han kunde inte formulera annat än enstaka ord. Enligt modern var han språkförsenad. Han hade börjat prata först i 4–5-årsåldern. Modern hade negativa förväntningar på honom och kritiserade honom i hans närvaro. Han hade alla taggar utåt och ville inte göra något. Han kunde inte lyssna. Tittade mig aldrig i ögonen. Kopplade bort mig, om han kunde, i alla sammanhang. Satt i sin egen lilla värld. Var ofta mycket negativ mot mig.

Jag bad modern komma till skolan regelbundet. Vi samtalade om hur vi skulle förbättra Johans språkliga förmåga. Hon blev medveten om att hon måste lyssna, inte fylla i hans ansträngningar att formulera tankar. Hon måste försöka att inte kritisera utan uppmuntra.

Hon skulle fråga om skolvägen och händelser m m dagligen och verkligen sätta sig ner och lyssna. I skolan fick Johan hjälp med att upptäcka ordens innehåll och möjligheter. Tillsammans med kamraterna gavs förutsättningar att *dagligen utveckla talspråket*. Och därmed lades grunden till ett meningsfullt arbete med skriftspråket.

Vi satt i ring och gjorde berättelser tillsammans. Vi utgick från bilder, som anknöt till undervisningen. Den elev som tog upp första bilden började berättelsen med en eller flera hela meningar. Så fortsatte nästa elev osv.

*Barnen lärde sig på så sätt att bygga upp en berättelse och bilda meningar genom att lyssna aktivt. Alla barn deltog.*

På samma sätt gjorde vi räknesor. Med utgångspunkt i en bild (kan även göras vid flanellografen) formulerade varje barn ett problem och en fråga. Kompisarna besvarade frågan med en hel mening. Parvis gjorde de sedan skriftligt matematikproblem, som de illustrerade. Jag kopierade deras arbeten till en problembok, som alla i klassen arbetade med.

Nu i årskurs 2 fortsätter vi att arbeta med muntliga övningar. Barnen tränas i att förmedla kunskap till någon annan, beskriva faktiska händelser, tankar och känslor, motivera en handling eller åsikt och i drama förmedla ett budskap.

I skolan finns en tendens att definitivt bedöma elever som Johan som obegåvade eller som barn med läs- och skrivsvårigheter. Jag tror att vårt förhållningssätt och våra förväntningar på eleverna har en avgörande betydelse för deras kunskapsutveckling.

Jag utgick från att Johan var aktivt skapande, att han kunde och måste ta ansvar och söka kunskap.

Johan kände sig värdelös. Han ville inte delta, eftersom han var övertygad om att han inte kunde. Han isolerade sig. Han kände sig övergiven och otrygg och han kände mammans negativa förväntningar. Mitt arbete med honom innebar att bevisa att han kunde.



För Johan var det en smärtsam process. Jag räknade med honom. Jag *krävde* av honom. Jag satte gränser för honom. Jag tillät honom inte att sjunka in i sig själv. Jag visade att jag trodde på honom, att jag tyckte om honom. Varje dag arbetade vi med honom, föräldrar, talpedagog och lärare. Så en dag såg han mig och lyssnade på mig. Så småningom mjuknade hans ansikte och hans kropp. Hans motorik förbättrades. När han framför klassen hade redovisat en bok, som han läst hemma, var hans lycka obeskrivlig. Han sprang till sin bänk och skrev en liten hemlig lapp, som han kastade till mig. – Du är snel.

Nu kan Johan. Han har märkt att han kan. Och han utvecklas snabbt. Alla förundras. Vi trodde inte att en sådan utveckling var möjlig. Det är som om hans kreativitet och hans förmåga hade varit inkapslad i hans hårda lilla kropp. Helt instängd och blockerad. Han är nu glad och avspänd. Han deltar i allt och han har också förändrats hemma. Tillsammans med föräldrar och talpedagog har jag medvetet varje dag arbetat med Johan för att få honom att upptäcka orden och därmed sin verklighet och sig själv.☺☺

Så slutar Johans lärare. Johans självförtroende byggdes upp på i huvudsak två sätt. Han drogs in i det gemensamma arbetet i klassen. Det var det ena. Det andra innebar att han fick stöd för sin talutveckling av klassläraren, mamman och en talpedagog.

Berättelsen om Johan kan generaliseras. Många barn behöver stöd på samma sätt. Gemenskap med kamraterna, föräldrakontakt med skolan och utvecklingen av det talade språket ger förutsättningar för att de skall börja lära sig skriva.

**Lästips:**

KRUT (Kritisk utbildningstidskrift 3-4 1982)

Den smygande skolreformen

# Skrivtillfällena finns — hur många som helst

Det gäller att skriva mycket och att skriva med allvar och mening (Teleman 1979).

## Att dokumentera liv och arbete i klassen

Här ges först en rad exempel på hur skrivningen kan bli ett funktionellt led i det dagliga arbetet i skolan. På lågstadiet har en dynamisk utveckling av skrivundervisningen ägt rum under 70-talet. De första exemplen har också hämtats från lågstadiet men kan läsas som en inspirationskälla – rent av en utmaning – av lärare på mellanstadiet och högstadiet.

Redan under hösten i årskurs 1 kan eleverna skriva enkla meddelanden hem antingen med hjälp av läraren eller av skrivkunniga kamrater.

☺☺ Syster Eivor kommer på torsdag. Tag med urinprov!

När vi har ätit i morgon ska vi gå ut i skogen. Jag ska ha stövlar och matsäck med mig.

Har vi gamla veckotidningar som jag får ta med till skolan?

Efterhand kan eleverna åta sig att skriva många av de meddelanden som lärarna brukar skriva:

Hej Kent och Ingvar! (rektor och studierektor)

Vi går inte i skolan. Vi ska till Örebro onsdag den 6 juni. Vill ni följa med oss när vi ska till Örebro? Vi har mat med oss. Föräldrarna skjutsar oss. Vi ska till barnmuseum. Från klass 1 Östansjö. Britta hälsar till er.

Hälsningar

Carola och Marita.☺☺

Många av texterna är kollektiva. Att formulera meningar tillsammans, att laborera med ord och uttryck, är en inlärningssituation, som ger eleverna ökade kunskaper om språket och en ökad medvetenhet om sitt och kamraternas sätt att använda språket. Men arbetet ställer stora krav på läraren. Alla måste ge sina bidrag till texten. Ingen får utveckla den stumma och passiva åskådarrollen. Därför måste man ofta arbeta i små grupper.

I händelseböcker dokumenteras viktiga händelser i klassens liv. Redan under de första veckorna i årskurs 1 kan eleverna göra egna böcker. De innehåller mest bilder med korta textrader. Men de lånas av kamraterna och bildar ett litet klassbibliotek som efterhand blir fyllt av allt innehållsrikare och alltmer spännande böcker på både vers och prosa. Forskning och specialarbeten har också fått utrymme på lågstadiet. "Vad vill du ha reda på eller veta mer om? Vad vet du mycket om som du kan berätta för andra?" är frågor till eleverna. Gamla bilar, öknar, vulkaner, djur, frimärken, vitaminer är exempel på forskningsområden som man arbetat med. Resultaten redovisas ibland i små böcker, utarbetade av en eller av flera elever tillsammans.

I korta protokoll dokumenteras gemensamma beslut som rör arbetet och arbetsmiljön eller kontakterna med andra klasser eller människor utanför skolan.

Brev ger många tillfällen till funktionell skrivning. Anna skrev ett brev till rektorsexpeditionen, när klassen fått nya bord och stolar.

☺☺ Hej! Kan ni skriva vad ett bord kostar och skicka till oss. Kan ni svara på det. Vi fick fyra runda bord och sexton stolar. Vad kostar ett bord? Vad kostar en stol?

Anna

Klass 2 Östansjö

Andra exempel på hur breven kan passa in i arbetet:

Barnen vill måla 'påsk' på fönstret. I förskolan hade de målat på fönstren vid olika tillfällen. Sara skriver till förskolläraren:

Till Monika. Vi ska måla på fönstret. Vad ska vi ha för färger? Hur gör man med dem? Kan du skriva svar?

Från Sara.

Det kommer svar och eleverna målar fönstren för att efter en månad skriva till Lena, lokalvårdare:

Hej Lena! I morgon ska vi putsa fönsterna. Vill du ställa fram putsmedel och trasor? Hälsningar från oss i klassen.

Många brev som skrivs i klassens namn börjar Tack för att . . .

vi fick komma till er på studiebesök,

vi fick låna din bänkspis,  
du kom till skolan och berättade om . . .  
ni skjutsade oss till . . .  
vi fick komma till er i förskolan på julgransplundring. ”

Så småningom vidgas kretsen av mottagare. Många vill ha brevvänner på olika platser i Sverige. (Ur Svenska i skolan 1981/5.)

Mängden av skrivuppgifter man möter i klasser på lågstadiet kan vara överväldigande. Särskilt i klasser där oron är stor och många barn visar sin osäkerhet inför det skrivna språket, måste man respektera deras rätt att arbeta länge med en uppgift, vare sig det gäller att forma bokstäver eller att lära sig skriva en viss texttyp. Om de erbjuds ett smörgåsbord av uppgifter för tidigt, hinner de aldrig lära sig känna igen textmönstret. Barn som inte ofta lyssnat till sagor hemma behöver t ex höra många sagor, återberätta dem, skriva dem tillsammans på blädderblock och samtala om dem, innan de är färdiga att själva fantisera fram egna sagor. Jämför berättelsen om Henrick s 135.

Återkommande inslag i skrivundervisningen stöder utvecklingen fram mot behärskning av ett textmönster. Arbetet med veckobladet kan vara ett exempel.

## *Att varje vecka skriva veckobladet hem till föräldrarna*

”I årskurs 1 skriver läraren en kort rapport om skolarbetet en gång i månaden ungefär; en berättelse om vilka ämnesområden man arbetat med i klassen, dikteringar, ord osv som behandlats i svenska, förslag som kommit upp, beslut som fattats. Ibland skickas någon av barnens texter med. Detta för att hålla föräldrarna informerade om skolarbetet hela tiden.

### Eleverna övertar ansvaret

Så småningom i slutet av årskurs 2 och hela årskurs 3 övertar barnen själva den här informationen. Varje vecka skriver några elever 'Veckobladet'. Det är en kort rapport om veckans arbete plus varje veckas klassrådsprotokoll. På så sätt blir föräldrarna hela tiden insatta i skolarbetet, vad som diskuteras och vilka beslut som fattas i klassrådet.

Arbetet med 'Veckobladet' är ett återkommande arbete, så barnen lär sig rutiner för detta. Sekreteraren för klassrådet har som sin ansvarsuppgift att renskriva veckans protokoll. En grupp på fyra

barn ansvarar under torsdag eftermiddag och fredag förmiddag för att veckobladet skrivs, kopieras, häftas ihop och utdelas till alla i klassen. Arbetsuppgiften med 'Veckobladet' går runt bland eleverna så att alla lär sig detta arbete. Bra arbetsrutiner ger bra lärogångar. Det ökar barnens möjligheter att ta egna initiativ och ansvara för vad de lär sig.

### Viktigt att stava rätt

'Veckobladet' är ett dokument som tas hem till föräldrarna varje vecka. Då blir det viktigt att stava rätt och skriva läsligt, att samarbeta och fördela arbetsuppgifterna mellan sig för att få 'Veckobladet' färdigt.☺☺

## *Skrivträning i ett meningsfullt sammanhang*

I dessa exempel är läs- och skrivinläringen, färdighetsträningen, insatt i ett sammanhang som barnen kan se är meningsfullt. De vet varför de skriver och till vem de skriver. Många av skrivuppgifterna påminner om dem som Ylva (s 12) mötte i sitt hem och som lockade henne att börja skriva.

Att gå från tal till skrift innebär en abstraktionsprocess som är svår för många barn. Den underlättas, om barnen redan i läs- och skrivinläringen som i exemplen här får konkreta föreställningar om begrepp som brev, sagor, berättelser och om innehållet i dem. Då lär de sig också hur spännande det kan vara att läsa andras texter och vilken nytta de kan ha av konsten att skriva.

Barnens arbete utmynnar i en meningsfull produktion. Barnen arbetar med eget material med utgångspunkt i sitt eget språk i stället för med färdigproducerade läromedel. Det finns en verklig mottagare för den färdiga produkten. Det kollektiva arbetet är en förutsättning. Skriftspråket blir ett verktyg som barnet får i sin hand för att kunna meddela sig med andra människor i klassrummet, i grannklassen, i skolan, utanför skolan, ute i samhället.

Att dokumentera liv och arbete i klassen är en uppgift som kan fortsätta på mellanstadiet och högstadiet. Ett exempel från årskurs 9:

☺☺ Hela klassen är samlad i klassrådet som hålls varje fredag första timmen. Bänkarna står i fyrkant, i cirkel eller som långbord. Ordföranden, i vårt fall vald för en hel termin, leder klassrådet och sekreteraren, som växlar från gång till gång, skriver protokollet.

Här följer ett utdrag ur protokollet:

§ 1 Vi skötte oss bra när facket från Tudor var här. Samma med svenska, so, matte, musik och gymna.

Kemin har varit stökig. Vi diskuterade regler för att få ordning på kemin. Börjar någon prata så kommer andra efter. För att få ordning på klassen skall läraren säga till dom som stör. Och man skall inte skratta om någon löjlar sig. Läraren skall skriva tydligare på tavlan och så skall han inte gå igenom så fort. Alla fattar inte. Vi beslutade att inbjuda kemiläraren till nästa klassråd. Anna gör det.

I klassrådsdiskussionerna kan elevernas problem göras synliga. Diskussionerna kan med lärarens stöd leda till beslut och handling.

Under sommaren hade man satt en kedja vid den infart som bl a en rullstolsbunden elev och hans assistent tidigare använt. Kedjan hindrade mopedåkare från att köra in på skolgården och innebar att pojken i rullstolen fick göra en lång omväg för att komma till matsalen och samlingslokalen. Frågan togs upp på ett klassråd, där den diskuterades och protokollfördes. Som exempel på språkhandling eller skrivelse till myndighet hade den lika gärna kunnat behandlas i svenska eller i de samhällsorienterande ämnena. Diskussionen utmynnade i en anhållan hos rektorn om att kedjan skulle tas bort.

Så här såg protokollet ut:

Vi diskuterade kedjan utanför expeditionen. Den är ett problem för Olle, som sitter i rullstol, och Katarina, hans assistent. De måste gå runt medborgarhuset för att komma till matsalen och aulan. — — —

Vi beslutade att gå till rektor och säga till att den skall bort. Anna-Karin, Nilla och Peter går till rektorn och tar med sig detta protokollet . . .”

## Kommentar

Kedjan togs inte bort, men Olle som satt i rullstol och hans assistent Katarina fick en nyckel till hänglåset som kedjan var fäst med. Beslutet om kedjan kan tyckas enkelt och obetydligt.

Men det visar hur en grupp elever är fullt kapabla att granska de egna arbetsförhållandena och den fysiska arbetsmiljön, att tillsammans se möjligheter att förbättra och att genomföra sina beslut.

Elever som deltar i planering och utvärdering av arbetet i skolan, som i klassråd är med och bestämmer över arbete och arbetsmiljö, övar sig att angripa och söka lösa gemensamma problem. De lär också känna det mödosamma arbetet att finna samförståndslösningar på konflikter.

De övar sig att motivera och stå för sina åsikter och att i ord ge uttryck åt vilja och önsknings. Samtidigt övar de sig att lyssna till vad andra vill och anser. Det är därför ur språkträningens synpunkt bakvänt att säga, att vi inte har tid med klassråd eller med att eleverna deltar i planering och utvärdering. Låt oss i stället medge att vi här fått utmärkta tillfällen för eleverna att utveckla språkliga funktioner som tidigare haft för litet utrymme i skolan.

Jämför följande citat ur läroplanen:

*. . . måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. (Mål och riktlinjer, s 13)*

*. . . få kunskap om . . . hur man med språkets hjälp kan påverka sin egen situation och samhällets utveckling. (Svenska, Mål s 134).*

*. . . debattera förhållanden och problem i avsikt att påverka och förbättra. (Svenska, Skrivning, s 139)*

I dokumentationen av klassens liv och arbete har skrivandet främst följande funktioner:

Det ger eleverna större möjligheter att

- följa och delta i vad som händer,
- tillsammans driva frågor som rör arbetet, arbetsmiljön och fritiden i skolan,
- ge uttryck åt vilja, önsknings och åsikter.

Det ger också möjligheter att ge tystlåtna elever deras rättmätiga plats i behandlingen av viktiga frågor. De är ofta i underläge, om frågor och problem bara behandlas muntligt. (Einarsson 1981).

## Att göra sin egen klasstidning

¶¶ *Början:* I årskurs 1 bestämde vi tillsammans att klassen skulle producera sin egen klasstidning. Den skulle utkomma med 1 nr/månad.

Vi diskuterade vad en tidning kunde innehålla, hur den skulle se ut, förstasidans utformning osv. Det första numret av klasstidningen innehöll mycket bilder och lite text. Barnen har ju från början ett väl utvecklat bildspråk, som är viktigt att ta tillvara. Det krav som ställdes på det här stadiet var välgjorda, genomarbetade bilder. Barnen dikterade text till bilderna och läraren skrev ner texten. Redan nu kunde barnen vara med om det viktiga PRAKTISKA arbetet med klasstidningen. En gammaldags blåstencilapparat som man vevar för hand hade införskaffats, för att eleverna skulle kunna sköta hela arbetsprocessen själva, både det innehållsmässiga och det rent praktiska.



Foto: Marta Clausén





*Foto: Marta Clausén*

Arbetsgången var:

- Skriva/rita tidningssidan först med blyerts (utan origram)
- Rättning, omarbetning
- Fylla i med kulspetspenna mot origram
- Dra stencilen till samtliga klasskamrater + extra exemplar
- Lägga sidorna i rätt ordning
- Häfta ihop den färdiga tidningen.

Så kunde barnen bläddra, läsa, arbeta i sin egen klasstidning.

*Föräldrarna blir prenumeranter:* Sedan några nummer av klass-tidningen producerats tog någon i klassen upp att föräldrarna kunde få prenumerera på tidningen.

Diskussioner om prenumeration, pris, innehåll osv uppstod. Några elever skrev en "prenumerationslapp" i tidningen som intresserade föräldrar skulle fylla i. Priset bestämdes genom röstning till 1 kr/nr. Samtliga föräldrar ville bli prenumeranter. Nu kommer kontinuiteten, rutinerna, i arbetet in. Tidningen MÅSTE utkomma med 1 nr/månad, eftersom vi hade fått prenumeranter. Alla i klassen delade ansvaret för detta.

Tidningen blev mycket bra den ena gången, ganska misslyckad andra gånger. Innehöll allt möjligt ibland, gjordes som temanummer någon gång.

*Kraven förändras:* Innehåll, layout osv utvecklas hela tiden eftersom barnen och läraren utsätts för nya intryck och erfarenheter, lär sig nya tekniker osv.

I årskurs 1, i början av tidningsskrivandet, var det viktigaste att skapa en arbetsglädje, en vilja till meningsfull produktion och en känsla för arbetsdisciplin (tidningen måste utkomma varje månad, rutinerna/ordningen vid stencilapparaten, vid ihophäftningen osv).

I årskurs 3 har klasstidningen utvecklats innehållsmässigt, språkligt och konstnärligt. Kraven har stegrats. Kraven gäller läslig, tydlig handstil, stavning, innehåll, layout osv.

Eftersom föräldrarna är prenumeranter och finansierar tidningen måste innehållet också vara intressant för dem. Vad är då föräldrar intresserade av? Denna diskussion uppkom vid en utvärdering sedan ett nummer av tidningen varit mycket barntillvänt (knep- och knåpsidor, målaridor), men inte hade så mycket av intresse för föräldrarna. Barnen kom med många förslag: Aktuellt från skolan, Sportnytt från gymnastiken, Gäster i klassen, Recept från bakningen, Boktipset. I årskurs 3 innehåller tidningen dessa rubriker som stomme, därtill sagor, berättelser, tankedikter, knep- och knåpsidor, föräldrasidan (föräldrar skickar bidrag till tidningen, om sådant de vill ta upp), klassrådsprotokoll (om de inte skickats hem i Veckobladet).

Eftersom tidningen ska kopieras i flera exemplar, försöker vi att variera kopieringssätt både med tanke på ekonomiska och estetiska synpunkter. Många tidningar har kopierats på vanlig blåstencilapparat. Olika färger på stencilerna har använts för att få fram olika effekter. Barnen har använt hektograftryck och schablontryck för den konstnärliga utformningen av vissa sidor. Även modernare kopieringsmetoder används vid kopiering av svart/vita bilder, tidningsurklipp osv.

*Slutligen:* Diskussioner om tidningens innehåll och utformning uppkommer ständigt och gör att tidningens kvalitet utvärderas och

förhoppningsvis också utvecklas. Utvärderingen av varje nytt nummer av tidningen är mycket viktig och här är det viktigt att LÄRAREN STÄLLER KRAV PÅ UTFORMNING OCH INNEHÅLL och att kraven hela tiden stegras.

Det är också viktigt att tidningen har en mottagare, en verklig *mottagare*. Först då blir det meningsfullt att kontinuerligt föra denna diskussion om innehåll, layout osv. Det blir meningsfullt att stava rätt, skriva tydligt och fint, att illustrera snyggt. Samarbetet blir viktigt. Barnen hjälps åt att göra tidningssidor tillsammans, hjälper varann vid stencilapparaten, vid ihophäftningen. Alla måste ta ansvar för att tidningen ska bli färdig.☺☺

Klasstidningarna blir ibland skoltidningar, när eleverna blir äldre. Följande exempel kommer från en skola, där eleverna varje vecka ger ut en tidning. En tidningsredaktion med stöd av en fritidsledare gör tidningen på tid för fria aktiviteter.

I denna skoltidning förekommer ibland mycket personliga insändare, som sätter skolan under debatt. Denna är skriven av en flicka i årskurs 8.

☺☺ Vår skola är ovanligt bra, om man jämför med många andra högstadieskolor. Mysigt elevrum, biljardbord, m m. Rent materiellt sett är skolan väldigt bra. Det tycker jag vi skall vara tacksamma för. Men får man något, vill man ju bara ha mer och mer . . .

Men gemenskapen är under nollstrecket. Ser vi på varandra som människor???????

TÄNK EFTER!

Eller tycker elever att lärare är till för att plåga eleverna så mycket som möjligt?

Tycker lärare att elever är hopplösa individer, som man måste dras med varje dag?

Det känns som om man är mitt uppe i ett krig.

Elevdagrummet = elevernas högkvarter

Lärarrummet = lärarnas högkvarter

Korridoren = Ingen mans land

Klassrummen = slagfälten

Denna betygshysteri förstör varje elev.

Den skapar vantrivsel i skolan.

En del uttrycker sin vantrivsel genom att 'skobba', och om de är på någon lektion, blir det ofta tjat och bråk. Andra sitter och tiger och väntar på att lektionen snart ska ta slut, så att de slipper allt ståhejet.

En tredje grupp lider fruktansvärt. Men i stället för att våga säga ifrån, vänder de sig inåt, och de blir apatiska. Det kan gå så långt att man låtsas inte reagera för någonting, fast man i själva verket är vansinnig.

En bra skola ur materiell synpunkt. Men med vandrande robotar, som är livrädda för varann. Är det så en skola av idag ska fungera?????????’

Välfärden går för långt??

Insändaren är skriven med hetta och engagemang och utan rädsla för vad lärare och kamrater skall tycka. Den är ett tecken på att man i skolan arbetar för demokratiska arbetsförhållanden. Eleverna har tillfälle att offentligt ge uttryck åt sina åsikter i skoltidningen, som på allvar är ett språkrör för dem. Den blir också läst med iver av alla, även av dem som annars sällan läser något frivilligt.

Både klassrådsprotokoll och skoltidningar av olika slag kan bidra till att göra dolda förhållanden synliga för eleverna. När händelser och konflikter har dokumenterats i ord och bild, får man dem på distans. Det är då lättare att reflektera över dem och ta ställning till vad de innebär och vad man skall göra åt dem. Diskussionerna i klassråden och debattinläggen i skoltidningarna ger eleverna utmärkta tillfällen att förklara, analysera och argumentera. Steget att i skrift offentliggöra sina åsikter är en utmaning att våga ta risker för eventuella obehagliga konsekvenser.

En viktig förutsättning för ett seriöst drivet arbete om medbestämmande i demokratisk anda är att eleverna – redan på lågstadiet – får engagerat stöd av lärarna. Dessa ser till att minoriteterna i klassen får komma till tals och att frågor som är angelägna för skolarbetet tas upp. Därigenom ges arbetet i klassråden en större och avgörande betydelse för skolarbetet.

Blir klassråden fyllda av övningar i mötes- och argumentationsteknik utan ett angeläget innehåll, mister eleverna både intresset för dem och tron på deras berättigande. Risken är att eleverna lär sig detta: man kan tala om demokrati men man behöver inte tillämpa den. Många hävdar, att eleverna ändå får öva vissa språkliga funktioner. Den uppfattningen kan man ifrågasätta. De avsedda inlärnings effekterna uppnås knappast genom övningar utan anknytning till ett innehåll som är angeläget för eleverna just i övningstillfället. Man måste utgå från innehållet inte från behovet att skapa övningstillfällen. Men arbetet med de angelägna frågorna ger bra övningstillfällen.

# Det poetiska språket

” Ibland sade någon, att jag skulle ge ett tips på vad de skulle skriva. En dag sade jag:

– Rullgardin

Carina skrev så här:

Jag ser en rullgardin.  
Det finns massor av blommor på den.  
Plötsligt åker den upp.  
Då ser jag vad som egentligen finns där,  
bara avgaser och krig.  
Fort drar jag ner rullgardinen  
och lever i ett paradiset av blommor.”

Språklig lek, poesi och fantasi kan vara en väg till konsten att skriva.

En mellanstadie lärare berättar om barnen som blev diktare, när skrivkrampen släppte. För ett par år sedan fick han en fjärdeklass med många elever som ”inte kunde” eller ”inte ville” skriva.

” När jag för tre år sedan började med en fjärdeklass gjorde jag som jag hade gjort så många gånger tidigare. Jag delade ut skrivböcker till eleverna och bad dem att skriva om sitt sommarlov.

Eleverna satt tysta och försökte skriva, men flera hade inte fått mer än ett par rader på papperet när timmen var slut.

Jag började fundera över varför de inte skrivit. De hade säkert tänkt något under de 40 minuter de suttit med penna och papper.

Jag grubblade som sagt en hel del på det här. En dag föreslog jag att vi skulle börja skriva en bok. Varje dag skulle vi skriva fem minuter. Ingen skulle till att börja med bekymra sig över vad som kom på papperet, bara pennan under dessa fem minuter var i gång. Det skulle inte behöva bli en berättelse. Om någon hade svårt att skriva behövde det inte ens bli meningar. Det gick bra att skriva enstaka ord.

Blommor är fina.  
Det finns inga blommor mer utomhus.  
De är döda nu.  
Inomhus växer det fortfarande.  
Tankar är som blommor.  
De dör bort  
eller växer så det knakar.  
Så är det.  
Det är kul, så länge det varar.

Vi började med skrivstunderna. Trots de enkla reglerna hade en del elever ändå svårt att skriva något. En flicka skrev hela bladet fullt med 'Nej'. Nästa gång skrev hon 'Jag vill inte. Jag vill inte'.

Så småningom skrev hon en kort berättelse om en hund och efter en månad skrev hon ett A4-ark på fem minuter. Några av eleverna skrev till en början nästan oläsligt. Många av orden var felstavade. En elev kunde inte skilja på b och d.

Utan att vi tränade välskrivning särskilt en enda gång blev handstilen bättre undan för undan. Så gick det också med stavningen. Jämför s 112 där stavningen behandlas.

Den som får ha dig till vän  
har det bra.  
Den som får ha dig till bästis  
har tur.  
Du är med mig,  
men jag är inte din bästis,  
bara din vän.  
Jag är inte den,  
som får veta först,  
vem som har frågat på nån,  
och vad han svarat.  
Jag är inte den sorts typ,  
som du behöver.

Med tiden blev det några hundratal dikter och berättelser som samlades i 'tankeböcker' och skickades hem till föräldrarna.

Eleverna läste högt för varandra, de diskuterade och ändrade språket. Utan att ha traditionella lektioner i svenska lärde sig eleverna att skriva bra.

Framför allt lärde de sig att tycka om att skriva. De hann också med att skriva mycket i samband med projektarbeten, som pågick hela tiden. De skrev:

- tankar varje dag
- protokoll på klassmötena
- utvärdering varje vecka
- brev till andra skolor
- brev till varandra
- när vi arbetade med våra projekt
- när vi hade diktamen av veckans ord
- när vi gjorde våra veckoblad
- när vi planerade vårt arbete
- när vi gjorde redovisningar av studiebesök.☺☺

(Dahl, red 1982)

## Kommentar

Exemplet kommer från en trakt där både finska och svenska talas. På 50-talet var finskan språket i hem och yrkesliv, medan svenskan var språket i skolan. Språkförhållandena kan ha bidragit till att så många av eleverna kände ångest och motvilja när de skulle skriva. Fantasins och poesins språk förlöste skrivförmågan. Med suverän frihet gav eleverna gestalt åt vardagsliv och egna funderingar på ett poetiskt språk, innan de vände sig vid att använda pennan som verktyg i det dagliga arbetet. Men enbart metod var det aldrig. Det gällde förändringar i förhållningssättet till barnen och arbetet och i barnens förhållande till varandra.

Det kan man se när man tar del av de tolv tankeböckerna som eleverna skrivit. Man får inblick i det mödosamma och tålmodsprövande vardagsarbetet. Man får möta arbetsglädje i olika former, lekfullhet och spänning i sång och sportutövning men också allvar och spänning vid t ex studiebesök.

Det nödvändiga men svåra steget man måste ta i en sådan här lärogång är att börja arbeta med texterna. Uppläsningar leder till samtal, som ofta ger impulser till preciseringar. Eleverna får gensvar på sina idéer som de kan utveckla i nya texter eller omarbetningar av de redan skrivna.

I klassen praktiserades ett demokratiskt arbetssätt som ställde krav på både elever och lärare. Det blev en fråga om rätten – och ansvaret – att ge uttryck åt sina erfarenheter och att ta ansvar för vad man skriver.

# Att dokumentera liv och arbete i närsamhället

## *Intervjuer ger kunskaper*

☞ Så här arbetade en klass i årskurs 5 med religionskunskap:  
Läraren förberedde genom att göra några ingångsfrågor:

- 1) Vad är religion?
- 2) Varför ska vi läsa religionskunskap?
- 3) Vilka olika kyrkor (samfund) finns det i samhället?
- 4) Vad ska ni veta om dem?
- 5) Hur ska vi ta reda på det?



Foto: George Sessler/Bildhuset



Läraren delade in klassen i fyra-grupper efter principerna:

- 1) flickor och pojkar i varje grupp (självklart vid varje gruppindelning).
- 2) tystlåtna elever bildar grupp tillsammans liksom pratsamma (för att alla ska komma till tals i grupperna).

Efter gruppsamtalen följde redovisning och diskussion i storgrupp. På fråga fem svarade alla: Vi går ut och intervjuar. Klassen bestämde att samma frågor skulle ställas i alla kyrkor för att man skulle kunna jämföra svaren. Följande frågor valdes ut:

1. Ni tror ju på samma Gud, varför kan ni då inte vara i samma kyrka?
2. När startades denna församling och hur?
3. Hur ofta har ni möten? Vad gör ni då?
4. Hur ser ni på dopet? Barndop eller vuxendop? Hur går det till att döpa vuxna?
5. Vilka saker är förbjudna för era medlemmar? Får dom dansa? Äta all mat?
6. Hur ser ni på kvinnliga präster (predikanter)?
7. Vad gör en präst (predikant) när han inte predikar?
8. Vad tycker ni om den svenska grundskolan?

Församlingarna lottades ut på grupperna.

Efter intervjuerna renskrev eleverna och förberedde sina redovisningar. Intresset för dessa var mycket stort. Diskussionerna efteråt rörde sig om de verkliga livsfrågorna: 'rätt och orätt, gott och ont, . . . förtryck, . . . att ta ställning . . .' (Lgr 80, sid 127).

Intervjusvaren textades och blev väggtidningar, där man kunde jämföra de olika församlingarnas svar.

Eleverna skrev till klassens månadstidning och berättade om arbetet. Alla grupper skrev utförligt om sin del i arbetet.☺☺

## Kommentar

Analysen visar följande arbetsgång:

1. Ingångsfrågor (ställda av läraren).
2. Planering (gruppindelning, arbete med ingångsfrågorna, beslut om arbetssätt, sammanställning av intervjufrågor).
3. Undersökning (studiebesök i grupper till de olika församlingarna).
4. Bearbetning av undersökningsresultaten, förberedelser för redovisning.
5. Redovisning inför lärare och klass.
6. Sammanställning av resultaten (väggtidning).
7. Information utåt (via klassens månadstidning till föräldrar och kamrater).

Orsaken till omläggningen av undervisningen var svårigheterna att få något som helst elevintresse för religionskunskap i den traditionella klassundervisningen. Eleverna fick här börja lära sig ett sätt att arbeta som faktiskt kan kallas vetenskapligt. Penna och papper var nödvändiga verktyg i det arbetet. De användes i punkterna 2, 3, 4, 6 och 7 i arbetsgången.

## *Dagböcker från den praktiska arbetslivsorienteringen*

En svensklärare på högstadiet i en landsortskommun berättar här hur elevernas texter om erfarenheterna under den praktiska arbetslivsorienteringen används som bas för vidare arbete.

☞ När mina åttor förra året kom tillbaka efter praktikveckan fick de ett strängt begränsat ämne att skriva om: 'En episod under praon – ett klipp ur verkligheten.' (Praon = praktisk arbetslivsorientering).

Tjugotvå episoder. Begränsade – de flesta tydliga som fotografier.

I nian ställde jag större krav. Betrakta arbetsplatsen ur ett vidare perspektiv! Det är du som ser, du som hör, du som känner. Titta särskilt på arbetsmiljön, könsfördelningen och rangordningen! Innan de gick ut på arbetsplatsen läste vi bl a Stig Sjärdins dikt:

Se till att Du får ett ord med i laget  
Då kan du bevisa att samlade erfarenheter  
och samarbete  
är den viktigaste produktionsfaktorn  
Människor som talar till varandra  
från samma ögonhöjd  
behöver inte förnedra varandra

De kom tillbaka och vi läste rapporter från tjugotvå olika arbetsplatser. Vår samlade produktion. Våra samlade erfarenheter.

Jag läser: 'När hon fått tag på Direktör Magnusson och då han var på väg ner till kontoret var jag helt plötsligt inte önskvärd längre. Jag fick order om att gå ut och sätta mig vid skrivbordet så att Direktör Magnusson inte såg mig. Det kändes förnedrande.'

I en annan berättelse läser jag: 'Det enda jag gjorde var att packa blytyngder. Men vi hade inga handskar eller andra skydd på oss så vi

blev smutsiga. En del tyngder var brännheta så att de inte gick att ta i. Jag fick småsår på händerna eftersom en del tyngder var så vassa och då fick jag lätt bly i dessa sår. Det fanns inga skyltar som talade om för mig att det var farligt att arbeta med bly.'

I en tredje läser jag: 'En sak tyckte jag var väldigt bra. Alla – oavsett vem det var – hjälpte till där det behövdes så fort de hade tid. Det gör nog att gemenskapen blir större mellan dem som bestämmer och arbetarna.'

Tillsammans läser vi och talar om hur de använt språket för att medvetandegöra förhållandena på en arbetsplats, dels för sig själva, dels för dem som läser det. Vi byter erfarenheter, känslor och kunskaper. Orden blir broar mellan oss.

Min sextonårige blyarbetare fick fundera på hur han skulle kunna använda orden för att begära skyddshandskar och varningsskyltar.

Så blir språket, om det ges tid, ljus och näring, uttryck för vårt eget liv men också redskap för konst, kultur och frihet, omistliga världen i en demokrati. 99

(Dahl, red 1982)

En annan lärare i en storstad berättar:

99 En klass 8 hade prao (praktisk arbetslivsorientering) under rubriken Människor i vårt närsamhälle; Barn- och äldreomsorg. Eleverna skrev dagbok. Här följer utdrag ur höstterminens PRAO-bok, där en blyg elev, som aldrig skrivit utförligt, plötsligt mot slutet av perioden förstod att utveckla sitt skrivande.

Torsdag 25/11. Nu tänker jag berätta hur jag tycker och tänker om de gamla människorna som jag träffar och om hur de har det.

Den första som jag träffar är en 85-årig farbror. Den här faborn har problem med benen, så han har svårt att gå. Han har inte varit ute på två år. Han är mycket pigg för sin ålder.

Jag tycker mycket synd om honom där han sitter i sin stol i sin lilla våning och tittar ut på fåglarna som kvittrar och på flera halvmoderna hus, som vetter mot en bakgård. Han tittar på antennerna och försöker lista ut vilket håll det blåser ifrån.

Där sitter han och tittar ut mot gården dag ut och dag in och lyssnar på radio. De enda han träffar är hemsamariterna och mig. Ibland, några dar om året, kanske hans släktingar hälsar på. Men han verkar inte så bekymrad över det hela. Han säger, att han är glad att han är frisk och lever.

Den andra som jag träffar är en gammal tant som är över 90 år. Även hon har problem med benen och hon har inte varit ute på tre år. Hemsamariterna frågar om hon vill gå ut. Det vill hon inte, fast hennes hälsa är ganska bra.

De enda som den här gamla damen träffar är hemsamariterna, mig och en tidningspojke. Hon har inga släktingar. När jag och min handledare kommer dit, så bjuder hon jämt på kaffe och wienerbröd.

Hon bjuder mig även på stryktips och Lotto. Hon är mycket sportintresserad. När vi sitter och pratar, pratar vi om sport.

Ibland sörjer hon över sin syster, som gick bort för några år sedan. Det roligaste för henne under hela veckan är när jag kommer dit och håller henne sällskap. Micke.☹☹

## Kommentar

Dagböcker har här förts av enskilda elever. De kan också föras av ett par elever i taget, t ex under ett gemensamt projektarbete. Dagböckerna ger lärare och elever goda möjligheter att bearbeta erfarenheterna från arbetet kollektivt. De gör dem åtkomliga för reflektioner. De konkreta handlingarna och de konkreta erfarenheterna som eleverna gör under praktikveckorna ute i yrkeslivet är nödvändiga men inte tillräckliga för deras kunskaper om arbetslivet. Eleverna måste pröva sina erfarenheter mot andras och reflektera över den information de fått. Skrivandet är ett nästan omistligt led i det arbetet. Elevernas tankar och föreställningar om arbetet kan genom dagböckerna lättare tas upp till debatt. Genom att dagböckerna skrivs på ett vardagligt språk och bygger på egna upplevelser blir de ganska lätta skrivuppgifter.

Ibland kan man tydligt se hur dagböckerna ger eleverna tillfälle att utveckla och ge uttryck åt tankar och känslor, som sällan kommer fram i muntliga diskussioner. De får också större utrymme för val av språkdräkt än i de dagliga samtalen. Så kan skrivandet bana väg för ett rikare talspråk.

# Att skriva – en väg till litteraturen

## *Elevernas situationsbilder gav inlevelse i novellen av Strindberg*

”Utgångspunkter för litteraturläsning och litteraturförståelse kan vara elevernas egna inlevelseövningar med åtföljande skrivning och samtal. När eleverna i en klass i årskurs 9 arbetade med August Strindberg förbereddes läsningen av novellen *Ett halvt ark papper* genom att eleverna först fick leva sig in i den stämning som finns i Strindbergsnovellen.

Innan någon läst novellen eller ens hört talas om den bad jag eleverna tänka sig in i situationen då de för sista gången skulle lämna det hus eller den lägenhet de bott i under många år.

Du står för sista gången i ditt nuvarande hem, sa jag. Det sista flyttlasset har just rullat iväg. Du går tillbaka till den tomma bostaden för att hämta något. Det kan vara en jacka, en nyckel eller något annat du låtit vara kvar tills du själv ska ge dig iväg. Du står och ser dig omkring. Du tänker något, känner något. Kanske ser du något som ger dig minnen, känner en doft eller hör ett ljud. Skriv ner dina tankar och känslor! Du har inte lång tid på dig – det ringer om en halvtimme.

Några elever ville först ha reda på varför man flyttade. Till något bättre eller sämre? Ville man flytta eller ville man inte? Jag svarade inte på dessa frågor, svarade bara: Det är du som flyttar. Det är du som vet.

På den korta tid som stod till förfogande skrev samtliga elever. Det bör framhållas att klassen har tränats mycket i skrivning, att de tycker det är roligt att skriva och är vana att skriva på kort tid. Här nedan presenteras tre av texterna, skrivna av låg-, medel- och högpresterande elever.

Jag står i mitt rum och tittar mej omkring i rummet. Då tänker jag: Hoppas att mitt nya rum är finare och trevligare än det här. Men nej, jag vill inte flytta. Men det är redan för sent.

Jag hoppas att jag får nya kompisar och en ny trevlig lägenhet. Men det känns tråkigt att flytta ifrån den här.

Jag står i mitt rum för sista gången. Jag står och tittar ut igenom mitt fönster för sista gången.

Jag äter ett äpple i mitt rum för sista gången.

Jag trivs här. Jag har bott här sen jag var 3 år. Man var trygg här. Jag måste härifrån nu. Jag står här för sista gången. Men ändå står huset tomt för första gången.



*Foto: Anders Nilsson*

Rummens tomhet slår emot mig, när jag öppnar dörren till huset. Mina steg ekar när jag går igenom detta hus som jag alltid bott i. Jag stannar till i stora rummet. Fläcken på golvet är fortfarande kvar. Vår katt hade kissat där och sedan dess har fläcken alltid funnits. Mamma var så arg på den, men nu när man står och tittar på den så här så ser man att den faktiskt liknar något. Fläcken är inte stor, men lite oval. Om man ställer sig på andra sidan om den så ser man att den liknar en liten kanin. Tårar kommer på min kind. Den kaninen skall jag aldrig glömma.

Jag skrev ner en del av novellerna på maskin och delade ut i klassen. De läste dem högt för varandra. Jag samlade upp gemensamma känslor och idéer på tavlan. Där stod t ex vemod, dystra minnen, roliga minnen, längtan, framåtblickar, människor som kommit och gått, vita fläckar, tomma fönster, ekande steg.

Därefter läste vi novellen Ett halvt ark papper.

När de läst den, lät det så här i klassrummet:

- Det är ju klart att den är bättre än våra.
- Men han hade mer tid.
- Och så hette han Strindberg.
- Fast våra är nästan lika bra.
- Bättre tycker jag. Han skriver så gammalt.
- Men det var ju förr i tiden . . . Strindberg är död va?
- Javisst, svarade läraren. Vad är det som gör att novellen verkar gammal?
- Orden – hela stilen är gammal. Man begriper ju inte allt.
- Fast den är bra i alla fall. Sorglig – man förstår hur han kände det.

Vi samtalade nu om likheter och olikheter mellan elevernas noveller och Strindbergs novell. Vi hittade samstämmighet i känslor, i upplevelser av människor som kommit och gått, av kvardröjande fläckar eller papperslappar som väcker minnen och associationer. Vi hittade olikheter i tidsfärg, ordval, erfarenheter.

#### Lärarens kommentar

Så här anser jag att litteraturen får liv och betydelse för barnen. Genom att leva sig in i en stämning, skriva ner den och sedan läsa varandras arbeten och en författares verk i samma genre kan de se sig själva som delaktiga i litteraturen. De ser att skapandets villkor är gemensamma och att man kan lära sig av varandra och lära av författare. De inser att litteratur inte är något som bara berömda författare kan producera utan egentligen något som alla bär inom sig som känslor, tankar och kunskaper. Då de formas i ord, blir de tydliga och väsentliga för dem själva och för andra.☹☹

## *Med skönlitteraturen som mönster*

☹☹ Vilken huvudprincip ska ligga till grund för planeringen av arbetet i svenska? frågar en högstadielärare i svenska.

- Skall en lärobok och urvalet i den bestämmas?
- Skall de olika färdighetsmomenten i kursplanen i svenska bli avgörande?
- Skall ett urval arbetsområden byggda på förslag i läroplanen, kanske i samarbete med andra ämnen, få bestämmas? Innehållet bestämmas i sin tur vilken färdighetstillämpning som skall följa.
- Skall det förmånliga med en löpande planering vara vägledande?

En lös utgångsplanering ger tid att arbeta med aktuella behov, uppdykande krav och önskemål från olika håll t ex från andra ämnen, eleverna, föräldrarna. Den ger även möjlighet att ta upp händelser i Sverige eller ute i världen.

Det förslag som presenteras här blir ett femte alternativ. Vilka idéer ligger bakom?

En bärande idé är att arbetet ska utgå från ett innehåll: problem, frågor, förhållanden, eleverfarenheter osv och att varje årskurs tilldelas ett eller ett par grundteman.

Huvudinnehållet i dessa grundteman ses ur olika aspekter som får bilda stommar i arbetsområdena.

I det här förslaget för sjuan rör huvudtemat vardagen och vardagslivet (arbete och yrkesliv är utbrutet och bildar en stomme i huvudtemat för årskurs 8). I förslaget finns inbyggd en strävan att följa de villkor som är gynnsamma och nödvändiga för en medveten språklig utveckling hos eleverna. Grunden för att ett språk skall vidareutvecklas hos eleverna är att de får *använda* det funktionellt i olika sammanhang, med olika syften och med varierade krav i arbets-situationerna. Språklig träning förutsätter dessutom ett innehåll som betyder något för eleverna.

I förslaget kan man också läsa ut dessa tankar:

- Arbetet börjar i elevernas kunskaper och erfarenheter som skall lyftas fram, bli synliga och hanterbara och bearbetas.
- Tillförseln av andras erfarenheter sker bl a genom att eleverna får läsa och lyssna till litteratur, framför allt vuxenlitteratur.
- De arbetsprodukter eleverna kommer fram till skall användas av läsare, lyssnare och åskådare även utanför klassen.

I alla arbetsområden använder eleverna språket muntligt och skriftligt. Men i årskurs sju har betoningen lagts på skrivning. Man kan grovt indela skrivandet i tre typer:

- Bruksskrivande i form av noteringar, arbetsanteckningar, utkast, brev m m.
- Privat skrivande: tankar, minnen, upplevelser, händelser i dagboksform.
- Berättande, en sorts litterär produktion i form av berättelser, drama eller poesi.

I sjuan får allt detta skrivande stort utrymme. Det skriftliga berättandet hör nära ihop med den litteratur som används för att eleverna skall få kunskaper utanför sin värld och sin tid. Eleverna kommer inte bara att läsa och lyssna till skönlitteratur utan kommer också att ha ett krav på sig att uttrycka sina reflexioner i en litterär form.





Det finns en metodisk struktur som går igen i de olika arbetsområdena. Strukturen får belysas med följande frågor som varje gång gäller ett bestämt tema:

Vad vet vi? Vad har vi upplevt och erfart? Vad har mina kamrater, föräldrar och lärare att berätta? Vad har andra människor i Sverige och ute i världen för erfarenheter? Hur var det i det förflutna? Vad väntar oss i framtiden? Vilka erfarenheter skall vi närmare fundera över? Vad vill vi? Hur skall vi berätta om vad vi och andra upplevt?

**Konflikter och mot-sättningar människor emellan, i samhället**

↓  
Diskussioner om olika villkor; pojke-flicka, stadsbo-lantbo, fattig-rik, invandrare-svensk, ung-gammal osv. Önskningsar, behov, ta ställning

↓  
Se TV-program och film, lyssna till debattprogram på TV. Läs dagstidningar

↓  
Gestalta i dramatisk form: pantomim, pjäs, maskspel (ev inspelning video)

↓  
Framföra inför klassen, parallellklasser, föräldrar, pensionärer

↓  
Diskutera vidare med publik . . .

**Stämningar, reflektioner, infall**

↓  
Läs, lyssna till och diskutera (natur) lyrik dagsvers, visor av (moderna) viskompositörer och visdiktare. Sjunga med, lära sig utantill

↓  
Skriva dikter och visor, illustrera

↓  
Klassens poesialbum

↓  
Arbeta med musikillustrationer, spela in och läsa in dikter på band (ev kopiera i flera ex)

↓  
Framföra för klassen, föräldrar, skicka till jämnåriga klasser i Norge, Danmark, Finland. Publicering i dagstidning

Vilka nya kunskaper behöver vi i fråga om innehåll, språklig utformning och tekniskt utförande?

Arbetet är igång. Hur fortskrider arbetet? Några löpande eller ej förutsedda svårigheter som är svåra att komma till rätta med?

Är vi nöjda med resultatet? Hur togs vår arbetsprodukt emot? Reaktionen från lärare, lyssnare och åskådare? Vad har vi lärt oss? Vilka brister skall vi göra något åt? (Dahl, red 1982)

## *Kan kulturarvet bli levande för 15-åringar?*

☞ Studier av några äldre författare, t ex Strindberg, Lagerlöf, Fröding och Söderberg, ger ungdomar i årskurs 9 fantastiska möjligheter att börja förstå problem, tankar och utvecklingslinjer både i litteraturen och verkligheten. Men eleverna måste vara subjekt – dvs de måste ha förtroendet att själva få läsa, tänka, ta ställning, forska och upptäcka.

Resultatet – kanske en sammanställning av elevtexter med alla de tankar som väckts av dikter de träffat på i arbetet – blir en viktig bekräftelse på den egna förmågan att skapa, att ta emot och ge vidare.

Vi läste tillsammans Frödings dikt Ett gammalt bergtroll dramatisk. Vi lekte TROLL! Så läste vi om dikten igen, förvandlade trollet till en medmänniska: Hur ser han ut? Hurdant är hans liv? Var lever han? Vad har han för drömmar? Hur ser han på sig själv? Skulle han kunna finnas här – nu?

Utifrån den dikten berättade jag om Gustaf Fröding – inte uttömmande men så pass utförligt att ett intresse väcktes för en människa, som levde för nästan hundra år sedan. Vårt arbetsmaterial för vidare studier fanns i klassrummet och biblioteket: slitna antologier, en torftig gammal litteraturorientering, enstaka uppslagsböcker.

Så kom uppdraget: Här är du i din tid. Läs något som den här diktaren skrivit om sin tid, sina tankar, försök förstå, jämför. Analysera. Vad kan han mena? Skriv ned dina tankar och åsikter om det du läst. – Redovisa ditt eget personliga mottagande av en diktares budskap.

Här följer ett exempel på filosoferande kring Frödings diktning:

Världens gång . . . är en kort, men ändå väldigt innehållsrik dikt. Handlingen tilldrar sig på ett skepp av något slag. Det är storm och en man har ramlat över bord. Kaptenen tittar passivt på mannen i sjön, tills han inte syns mer. Jag tror att Fröding kanske tänkte sig framtiden så, att ingen orkade eller brydde sig om att göra något för någon annan.

Det kan man ju märka på människor nu, t ex om någon skadat sig eller är sjuk eller på något sätt avvikande. Då är det ingen eller väldigt få, som verkligen gör något. Människor står oftast helt passiva och bara fånstirrar på någon, som kanske är svårt sjuk! – Det är dags att människor börjar bry sig lite mer om varandra.

– Jag har verkligen jobbat med en idé jag fick, ville använda ord om vår tid, men ha tanken och rytmen som i Världens gång. Den dikten bet sig fast i min hjärna . . . Här är alltså min version, sa en pojke:

Arbetslösheten hög, inflationen stor  
Framtiden tedde sig asklikt grå  
– Ett barn har börjat med knark, storebror!  
– Jaså  
– Än kan vi rädda hans liv, storebror!  
Arbetslösheten hög, inflationen stor  
– Än kan den arme till vårdinstitut gå!  
– Jaså  
Framtiden tedde sig asklikt grå  
– Nu tog han sig en överdos, storebror!  
– Jaså  
Arbetslösheten hög, inflationen stor.

#### Lärarens kommentar

De här elevernas produktion – glädjen, inlevelsen, samhällsmedvetandet – är kanske till en del följden av det arbete vi gjort tillsammans genom åren.

I sjuan fick fantasin och det fria berättandet i tal och skrift stort utrymme. Det handlade om att samla ihop och bekräfta barndomens fantasiutveckling och upptäckarperiod och därtill lägga nya dimensioner. Vi gick från fantasi till verklighet. Våldstemat och sagotemat studerades bl a. Det blev intensiva läs- och skrivperioder. Eleverna skrev enskilt eller i par men för kollektivet – gjorde t ex en ungdomsdeckare i 22 avsnitt, läste ungdomsromaner och författade själva en. Allt detta sedan vi noga arbetat med miljö- och personbeskrivningar.

I åttan blev vårt stora tema Människor i vår närmiljö. Eleverna pryade en dag i veckan under nästan hela läsåret bland äldre och barn.

Nu blev skrivandet allvarigare. Människor lever under olika förhållanden, i olika miljöer, är olika som personligheter. Eleverna mötte inte alltid lätta och roliga upplevelser, men verklighet på gott och ont. Hur möter den unga människan sitt samhälle? Och hur bemöts ungdomar i arbetet?

Eleverna samlade en bred erfarenhet, förde dagbok och gav uttryck för egen och andras utveckling. Gruppen fick nu ta del av strimmor av glädje, den ensammas bitterhet, hjälplöshetens utsatthet, hopplöshet och komik i brokiga redogörelser och intervjuer som gällde äldre och barn. När eleverna mötte andra fick de perspektiv på sig själva.

Egna små noveller blev vår nästa skriv-skatt och material för språkstudier. Den dokumentära bakgrunden – kunskaper och erfarenheter från prao-perioderna – var nu inspirationskällan för fanta-

sin. I produktionen kunde gruppen märka en förnyelse (fördjupning?) också beträffande fabulerandet.

Bearbetning av fantasin via skrivning och läsning i årskurs 7, vandring ut i verkligheten med skrivning och läsning (också skönlitteratur) däromkring i årskurs 8 föregick alltså våra studier av ett litteraturav i årskurs 9.

Den historiska förankringen gav perspektiv, fantasin fick näring och medvetenheten om den egna livssituationen ökade: egna tankar – eviga tankar. Det sista temat i årskurs 9 blev Vi och framtiden.

Sammanfattning. Jag vill visa

- att eleven är subjekt, dvs aktiv i vårt arbete
- att arbetsuppgiften utgår från den verklighet eleven lever i och har studerat
- att undervisningen avser att intressera eleven för en medmänniska i hans/hennes kultur
- att det råder en respekt och ett förtroende för elevens åsikter och tankar (jfr Lgr s 133, 134, 139)
- att arbetet med litteratur blir en helhet, där läsning, samtal, tänkande och skrivande ingår.

Dessutom präglas arbetet av en utvecklingstanke – här kort skisserad – för högstadiets svenskundervisning. Jag vill att litteraturen ska gripa tag i de unga – lämna spår – på djupet.

Jag vill ge Krister och Lena och Jocke och Sussi och alla andra som inte väljer teoretiska linjer i gymnasieskolan en chans att lära känna betydande gestalter i vår litteratur. Det kanske de inte hinner på verkstadsteknisk linje eller på specialkurserna eller ungdomscentrum.??

## Kommentar

Avsnittet innehåller tre exempel på hur elevernas skrivande kan ingå i ett växelspel med deras läsning av skönlitteratur. Det vanligaste exemplet på detta – att elever läser en berättelse eller en bok, diskuterar den och skriver en recension – har inte medtagits.

I de tre exemplen beskrivs tre olika sätt att lägga upp arbetet. Gemensamt för dem är att texternas innehåll medvetet och öppet har ställts mot elevernas tankar och erfarenheter av sitt eget liv, här och nu. Eleverna har fått nya perspektiv på sina egna erfarenheter både genom läsningen och genom sitt eget skrivande som tvingat dem att reflektera. När eleverna tar del av varandras texter får de tillskott till sina tankar om de motiv som de skrivit om. Deras samlade erfarenheter ger dem en bas för fördjupat arbete med texten.

Exemplen redovisar alla tre ett arbete inom svenskämnets ram. Men litterära skildringar av förhållanden i olika länder och olika tider kan användas på liknande sätt t ex i de samhällsorienterande ämnen. Dikter och noveller kan ge utgångspunkter för studier av betydelsefulla historiska förändringar, studier där sakliga texter med anspråk på objektivitet brukar dominera. Skönlitteraturen kan leda till perspektivbyten. Man får se händelser och förhållanden som vardagsmänniskor upplevde dem, människor som man kan identifiera sig med. Man lär sig att det finns inte bara en sanning.

Tankar och upplevelser under läsningen kan utvecklas i skrivuppgifter, där fakta redovisas i en text som också bygger på inlevelse och fantasi: intervjuer, dagböcker, noveller, reseskildringar.

I rubriken till det tredje exemplet ställer läraren frågan om kulturarvet kan bli levande för 15-åringar. Frågan inbjuder till nödvändiga överväganden. Allt vi ärver är inte värdefullt. För att komma underfund med vad som har värde bör vi ställa frågan: Vad i det förflutna har ett sådant värde, att vi i dag bör vara trogna mot det, lära av det och arbeta för att utveckla det? Vår litteratur rymmer stora värden och har mycket att ge. Det är lärares erfarenheter att många texter som ingår i vårt litterära arv blir värdefulla för eleverna som i dem både känner igen egna erfarenheter och problem och får nya perspektiv på dem.

Men arbetet är på intet sätt problemfritt. Som lärare möter man elever som vägrar att läsa eller som pliktskyldigast tragglar sig igenom texterna för att kunna svara på frågor. Två saker tycks vara viktiga, om man vill nå alla elever, också dem som idag vänder ryggen åt skolans litteraturförslag: att välja texter med hänsyn till arbetsläget i klassen, att inte stanna i litteraturen utan låta den bli en "hjälp till orientering i jaget och omvärlden". I en sådan litteraturpedagogik blir skrivuppgifterna ofta nödvändiga som vägar till förståelse.

Kulturarvet är inte bara våra författares och konstnärers verk. Det rymmer också erfarenheter och idéer från stora grupper av människor vars kultur mycket sporadiskt tagits till vara tidigare. Nu kan den nog sägas vara på väg in i skolan. I exemplet som rör 1900-talets historia, s 48, får man veta hur eleverna tog del av tidigare generationers levnadsförhållanden, drömmar och bekymmer. I temaarbetet om skogen, s 74, blev den pensionerade skogsarbetaren en länk till en gångens tids arbetsvillkor.

# Att skriva – en väg till kunskaper

Många av de texter som presenteras i den här boken visar att skrivaren i arbetet med texten nått nya kunskaper om sig själv och sin situation, om arbetet etc. ”Det är spännande att skriva berättelser, för det är spännande att se vad jag har kommit fram till,” skrev Johan i klass 6 och visade därmed att han visste att skriva ofta är att skapa nya bilder av världen.

Här följer två exempel. Det första visar hur man medvetet kan använda elevernas texter som kunskapskällor i studier av 1900-talets historia. Det andra visar hur textproduktionen byggs upp på fortlöpande iakttagelser av förhållanden i närsamhället.

## Fattigsveriges historia

☞☞ Det började med att några elever ville starta ett projekt om släktforskning. Vi lärare tog upp idén och föreslog att *alla* elever i arbetsenheten skulle ta reda på något om sina far- och morföräldrars historia.

Överenskommelsen med eleverna blev följande:

1. Alla skulle fylla i ett schema med några data kring föräldrarnas samt far- och morföräldrarnas födelseorter och ev flyttningar.
2. Inom sex veckor skulle alla elever ha gjort en intervju med någon anhörig i den äldre generationen. Intervjun skulle skrivas ut som en sammanhängande berättelse.
3. Som underlag för intervjuerna kom vi överens om en plan med ett antal rubriker: Skolan, Uppfostran, Det första arbetet, Bostäder, Fritid/lekar, Orättvisor, Sjukdomar, Önskedrömmar.

## Hjälp av föräldrarna

I samband med föräldrakvartar talade vi lärare om intervjuerna och bad föräldrarna om hjälp för att betinget skulle bli klart i tid.

Eleverna satte upp en Nordenkarta i klassrummet och på den markerade de födelseorter och flyttvägar för anhöriga. Nordenkartan räckte inte till. Vi fick ta både Europa- och Världskartan till hjälp.

## Intervju med min farfar

Min farfar uppfostrades utan någon aga. Om han hade gjort något så försökte mor eller far tala honom till rätta. Det var ingen skillnad i uppfostran mellan pojkar och flickor. Då farfar var liten var det skillnad mellan olika familjer endel var rika och endel fattiga. Farfar gick i skolan i sex år från det han var sex år till tolv år. - - -

- - - - Farfar började att arbeta när han var tolv år. Det fanns mest tunga jobb som tex sågverket. Han började jobba på sågverket i Karlsborg. Han jobbade tiotimmar per dag och han fick 20öre per timme och det blir 2kr per dag. - - -

Den vanligaste sjukdomen var lungtuberkulos. Farfar besökte nästan aldrig läkare han fick friskna till hemma. Farfar var rädd för alla sjukdomar men mest för lungtuberkulos.



## Bearbetningen av materialet

Efterhand som intervjuerna blev färdiga fick eleverna läsa upp dem i klassen. Vi gjorde en citatsamling ur intervjuerna och samlade utdragen under rubrikerna som vi kommit överens om. När materialet var klart avsatte vi två halva skoldagar till analys av innehållet i citatsamlingen. Vi delade in klassen i grupper om fyra. Varje grupp fick huvudansvaret för ett område t ex skolan. Instruktionen var:

1. Läs igenom citatsamlingen – i första hand citaten inom det område, som ni i gruppen är ansvariga för.
2. Stryk för i kanten citat som ni tycker är intressanta eller som vi kan lära något av.
3. Hur är det nu? Vad anser ni i gruppen är typiskt för läget nu?
4. Är det bättre eller sämre nu? I så fall, vad beror det på? Vilka krafter är det som har påverkat utvecklingen eller som påverkar oss nu?
5. Vart är vi på väg? Kan vi påverka utvecklingen? I så fall, hur?

Varje grupp redovisade för sig. En lärare antecknade på tavlan stödord, så att alla kunde se en helhet växa fram. Efter varje redovisning blev det spontana diskussioner.

## Sammanfattning

Det fanns ett intresse hos eleverna att fullfölja studierna. Ämnet rörde deras egen verklighet. I många fall kunde vi avläsa ett föräldraintresse kring uppgiften.

Tack vare intervjuerna fick vi stoff för samtal och fortsatt arbete. Genom jämförelsen förr–nu–framtiden fick vi i koncentrat 1900-talets historia, dvs folkets historia, från Fattigsverige till våra dagars konsumtionssamhälle.

I den avslutande diskussionen om nuläget och framtiden hade eleverna skiftande värderingar, från reaktionära till progressivt radikala. På frågan vilka 'krafter' som åstadkommit förändringar till det bättre hade eleverna inte många förklaringar. Det blev lärarnas uppgift att berätta om lagstiftning, om fackligt och politiskt arbete, om arbetarrörelsen etc.

Exempel på citat, som eleverna valde som intressanta eller lärorika:

Arbete 'Det fanns inga jobb för flickor. Dom var hemma eller var pigor.'

'Statarna hade det sämst. En del hade inte mat för dagen.'

'Ensamma mödrar hade det svårt. Alla såg ned på dom och ingen ville hjälpa dom.'

Skolan. 'Morfar gick sex terminer i skolan.'

'Mammas lärare var nazist. Han gick omkring med NS-märke. Men han skvallrade inte på någon som hade radio fast det var förbjudet att ha radio i Norge under tyskockupationen.'

Orättvisor. 'Orättvisor – det är när bättre bemedlade går före andra. Så var det förr och det vill sitta i ännu.'

'Den största orättvisan var att det dog så många unga i Finland under kriget.'

'Dom som läste vidare efter folkskolan var bara såna som hade en far med tjock plånbok. Vi andra måste börja jobba och försörja oss.'''

## Kommentar

Redovisningen illustrerar tydligt hur beroende eleverna ännu på högstadiet är av konkreta erfarenheter och upplevelser som utgångspunkter för sitt tänkande. De kan utan svårigheter jämföra *egna konkreta sinnliga erfarenheter* med *konkreta erfarenheter som andra människor berättar om*. De häpnar över skillnader, upptäcker orsaker till förhållanden, ser motsättningar och tar ställning till vad de får veta. Däremot har de svårt för att generalisera. De behöver vuxnas hjälp för att bygga upp *generella kunskaper* om samhällsförhållanden. Dessa blir ju med nödvändighet *abstrakta*. Kunde man ha gått direkt på de generella kunskaperna? Knappast. Det är förankringen i egna och andra människors erfarenheter, som driver arbetet framåt. Grundmaterialet som eleverna tagit fram byggs med lärarnas hjälp upp till allmängiltiga kunskaper. Att gå direkt till läroböckernas allmänna beskrivningar fyllda av abstrakta begrepp hade varit svårt för eleverna och inte lika intressant. Däremot kunde antagligen skönlitteratur ha givit upplevelser och erfarenheter som utgångspunkter för arbetet – om inte intervjuerna med äldre släktingar varit lämpliga eller möjliga att genomföra. Elevernas egna texter blev här ett läro-medel för studier i 1900-talets historia.

## *En roman om livet i det egna samhället*

En svensklärare på högstadiet berättar:

”För ett och ett halvt år sedan blev jag placerad som svensklärare i en sjua, som vid de traditionella diagnostiska proven klassades som skolans sämsta klass i fråga om skriv- och läsförmåga. Jag tog kontakt med klassens förre lärare, som berättade att under mellanstadie-tiden hade eleverna i klassen varit intresserade av att skriva. Min plan för klassen blev därför:

Jag skulle låta eleverna skriva fritt så ofta som möjligt. De skulle få läsa upp vad de skrivit och jag skulle uppmuntra deras fortsatta skrivande. Och min plan höll! Eleverna skrev mer och mer, vi gjorde praktiskt taget ingenting annat under svensktimmarna än skrev, läste upp vad vi skrivit och talade om innehållet i texterna. Vid vårtermi-nens slut i sjuan bad alla elever i klassen utom två att få en egen skrivbok med sig hem. De skulle bli deras sommarskrivbok!



*Foto: Kjell Johansson/Bildhuset*

I årskurs 8 har vi utvecklat skrivandet. Nu håller klassen på med att skriva en 'roman'. När vi började tog vi god tid på oss att resonera oss samman kring vilken miljö handlingen skulle utspelas i, vilka huvudpersonerna skulle vara, deras arbeten, intressen, konflikter och problem. De förberedande samtalen pendlade mellan hur ungdomarna i berättelsen skulle vara klädda, till vilken socialgrupp de olika familjerna skulle höra och vad det skulle komma att innebära ifråga om valet av bostadsmiljö, yrke och skolgång. I ett protokoll från våra samtal i början av höstterminen står bl a följande:

– Flickan ska gå i årskurs 8 i X-skolan, pojken i årskurs 9 i Y-skolan. Flickan ska leva tillsammans med bara en förälder, pojken har både mamma och pappa.

En familj har god ekonomi, den andra som folk i allmänhet. Vi ska bestämma vilka socialgrupper de tillhör.

Klassen är indelad i skrivargrupper om fyra i varje. Varje grupp får 14 dagar på sig att skriva ett kapitel. Innan de skriver läser de upp sitt förslag och får råd om eventuella ändringar. De får också veta vad vi tycker är bra.

Eleverna har utvecklats märkbart, både i skrivandet/hantverket och förmågan att analysera vad som händer i vårt samhälle. Allt eftersom eleverna har tränat upp sin skrivförmåga har det blivit lättare för mig att föra resonemang om en text: Är det här realistiskt? Är det logiskt? Var finns fantasin här? Kan det här intressera andra?

Det finns skrivargrupper som har träffats på fritid för att skriva sitt kapitel klart. Det jag framför allt har lärt mig av skrivförsöket är detta: Att inte lita för mycket på diagnostiska prov, att ge mig själv och eleverna tid att göra någonting enhetligt, grundligt och rejält och att ständigt söka efter det som är bra i stället för att leta efter fel i vad eleverna gör.☺☺

# Egna redogörelser eller ifyllnadsuppgifter?

I varje ämne är inläringen nära knuten till språkutvecklingen. Att lära sig historia, biologi och fysik är i hög grad en fråga om att med språket erövra nya områden av verkligheten. Det avgörande beviset på att eleverna nått fram till kunskaper är att de kan utnyttja dem i eget tänkande och dokumentera dem i språkliga uttryck.

Det är inte så enkelt att ämneskunskaperna är undervisningens mål och språket dess medel. Undervisningen kan aldrig avse ett innehåll i sig. Inläringen kan inte heller avse ett innehåll som eleverna på egen hand skall klä i språklig dräkt, på egen hand lagra i språklig form. Eleverna behöver hjälp att lära sig att utnyttja och utveckla ämnesstoffet i egen språkproduktion. Först när de språkligt bearbetar ämnesstoffet i egna texter, blir det något mer än svåränvändbar minneskunskap, lagrad som isolerade kunskapsbitar.

Elevernas behov av kunskaper ligger alltså bakom kravet på skrivundervisning i orienteringsämnen. Hur skrivundervisningen läggs upp, beror på vilka kunskaper man prioriterar och vilka vägar till dessa kunskaper som visat sig effektiva. Ett arbete som ger utrymme åt vad eleverna tänker om företeelser, förhållanden eller naturfenomen, där de själva får precisera problemställningar, genomföra undersökningar och sammanställa resultat leder ofta till förståelse och insikt. I ett sådant arbete räcker det inte med att eleverna antecknar iakttagelser av experiment eller fyller i resultattabeller, även om detta är nödvändigt. De behöver dokumentera hela tankekedjor. Att skriva blir ett sätt att tänka igenom, att se problem ur nya synvinklar, att pröva om förslag och slutsatser håller. Arbetsblad som byggs upp efter en bestämd analysmodell eller undersökningsmall eller ett bestämt sätt att läsa en text, och där eleverna bara skall svara kortfattat på andras frågor eller välja bland redan färdigformulerade svar fungerar inte tillräckligt bra i de arbetssätt som håller på att växa fram i skolan. De ger för litet utrymme åt elevernas egna tankar, egna hypoteser, egna prövningar. Dessa arbetsblad sätts ur spel när man utvecklar arbetssätten i den riktning som beskrivs i det här kapitlet. (Jämför läroplanen, s 49).

## Vilka skrivuppgifter är då lämpliga?

Det kan vara kortfattade redogörelser för undersökningar som har så allmänt intresse att de presenteras som väggtidningar eller skärmställningar. Det kan vara redogörelser för den egna hembygdens historia, byggd på intervjuer med påhittade eller verkliga människor. Det kan gälla att med hjälp av faktainsamlingar, bilder och fantasi sätta in tekniska uppfinningar eller förändringar i naturen i ett brett samhällsperspektiv. Förebilder finns både i tidningspressen och i litteraturen (debattinlägg, framtidsskildringar). Se samverkan mellan ämnen, s 69.

Men eleverna behöver självklart lära sig att på ett sakligt och vetenskapligt giltigt sätt redovisa experiment och undersökningar. De behöver alltså lära sig att arbeta med pennan i hand både före, under och efter experiment och undersökningar. Är detta möjligt för annat än ett fåtal?

Det finns många lågstadielärare som kan peka på att eleverna redan i de lägsta årskurserna visar stora möjligheter att lära sig skriva så bra, att skrivandet blir ett verktyg som fungerar i deras arbete.

Några exempel främst från arbetet i naturorienterande ämnen och teknik.

Vi linda kablarna  
runt om poderna.

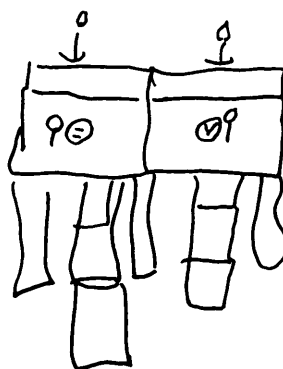
Sen tog vi en kabeln  
mot lampans grå  
ända. Den andra  
linda vi runt  
skruvstället.

*Den här redogörelsen kommer från årskurs 1. Den är redig och klar, även om den inte säger något om resultatet. Det framgår dock av teckningen.*



Text och bild är här från årskurs 2.

Vi åt frukost vi ställde  
ihop bänkarna så de  
blev ett bord  
Jag åt mjölk och persilja  
Sedan plockade vi bort och  
torkade bänkarna



Lägg märke till hur eleverna naturligt kopplar ihop text och bild. Låt inte bilderna försvinna efter låg- och mellanstadiet. I bilden kan de göra sina iakttagelser och föreställningar synliga. Uppmuntra därför eleverna att utnyttja bilder i sina redogörelser. En del elever redogör säkrare för ett experiment i bilder än med text. Låt dem välja uttrycksform till en början. De kan berätta muntligt om sina bildserier och så småningom skriva till dem. Till slut kan de vänja sig vid att arbeta både med text och bild.

Tillbaka till redogörelserna från årskurserna 1 och 2. De fungerar trots att eleverna inte hunnit så långt i fråga om skrivfärdigheter. Hur kommer det sig då att eleverna på högstadiet så sällan skriver sina egna redogörelser? Att de erbjuds arbetsblad, där nästan hela arbetsprocessen är dokumenterad i förväg? Att eleverna bara skall komplettera med enstaka ord och uttryck eller sifferuppgifter? Många arbetsblad är så fyllda av trycksvärta i text och bild, att det blir väldigt lite utrymme för elevernas iakttagelser och reflektioner.

Visar inte dessa arbetsblad en utpräglad misstro mot både elevernas tänkande och till deras språkförmåga? Allt är tillrättalagt – för att eleverna skall reproducera och lägga på minnet de upplysningar som finns på arbetsbladet. I ambitionen att eleverna skall få så mycket faktakunskaper som möjligt snävas utrymmet in för tänkande och språk. Frejdiga lågstadielever utvecklas till robotar – det är risken.

## Vad är problemet?

Brist på tid, helt enkelt, svarar de flesta lärare. Det gäller då främst tiden i förhållande till det läromedel man använder. Att hinna med kursen är det ena målet. Att lära eleverna att självständigt skaffa sig både praktiska och teoretiska kunskaper är det andra målet. I konflikten mellan de här två målen vinner ofta "kursen", kursen som läromedlet definierar den.

Björn Andersson visade i en avhandling om fysikundervisningen på högstadiet, att högstadiekursen enligt många läroböcker var så omfattande att man gick igenom ett nytt begrepp var femte eller tionde minut. Ytliga kunskaper blev resultatet. (Andersson, 1976). Han visade också hur undervisningen enligt SÖ:s LMN-projekt (Låg- och mellanstadiets naturvetenskap) på ett markant sätt utvecklade elevernas språk.

Enligt projektet Barn och teknik i försöksverksamheten för lärare på låg- och mellanstadiet (1977–1982) finns tidspressen också på mellanstadiet. Där kommer man lättare till rätta med den. Det beror till en del på att man arbetar i ett klassläraresystem. Men framför allt beror det nog på att den ökade satsningen på naturorientering och teknik kommer som en reform. Man har inte bindningen till traditionella läromedel i enskilda ämnen. Inte heller är man låst av den metodik, som användes i realskolorna.

## Vad säger forskningen?

I ett forskningsprojekt som gäller elevtänkande och kurskrav i högstadiets naturvetenskapliga undervisning (EKNA) vid universitetet i Göteborg säger man, att det är nödvändigt att lägga om undervisningen i kemi och fysik. Man måste utgå från eleverna i stället för läromedlen – utan att förlora målet ur sikte (Andersson m fl, 1979). Att *elevernas tänkande* om t ex fysikaliska fenomen, deras tankeinnehåll, *måste tas upp som ett viktigt innehåll i undervisningen* hävdas med kraft i redovisningar från andra forskningsprojekt inom området matematik och naturvetenskap vid samma universitet. (Lybeck, 1981).

Att eleverna formulerar problem, jämför resultat, drar slutsatser och tar ställning till vad de innebär ger inga tidsvinster på kort sikt. Sådant arbete tar tid. Men det hjälper dem att se och förstå vad som är viktigt att ägna tiden åt. Om eleverna får arbeta enligt forskarnas krav, skaffar de sig erfarenheter, intuition och handlag som i längden gör inläringen effektivare.



Hur kan man komma till rätta med tidsproblemet? Två vägar kan man försöka:

- Att tillsammans med eleverna välja de problem, uppgifter och arbetsområden som skall tas upp. Det vill säga sovra i innehållet. Se läroplanen, s 30.
- Att samarbeta med andra ämnen.

Men resultatet kommer inte omedelbart. Även om man kan reservera tid för ett undersökande arbete med manuella inslag och dokumentation av arbetet, så får man inte bra skriftliga redogörelser som en skänk från ovan. Många elever kommer att fråga efter ifyllnadsuppgifterna. Andra vill bara redovisa muntligt. Att skriva är mödosamt. Men tillsammans med eleverna kan man arbeta sig fram till arbetsrutiner som ger stöd. Några exempel:

1. Först tog vi tempen under armen på Martin.



3. När han kom in tog vi tempen igen.



Före	Efter
31°	35°
35°	36°
32°	36°

Vi lärde oss att man blev varmare när man sprang.

2. Sen sprang han runt skolan tre varv.



Ur Novisen, tidskrift för nolteknik-fortbildning

## *Redovisning från årskurs 1*

Redogörelsen ingår i arbetsområdet "Jag svettas – jag fryser". Undersökningarna planerades noga. Innan de började, lärde sig eleverna att fylla i och avläsa temperatortabeller. Av resultaten kan man se, att eleverna fått i uppgift att tala om 1) vad de gjorde, 2) vilka temperaturer de mätte upp och 3) vad de lärde sig.

## *Teknik i årskurs 5*

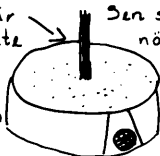
Ett exempel från årskurs 5 på mellanstadiet får visa vilket tillskott till undervisningen som tekniken kan ge och hur fint det kan tillföra också skrivundervisningen nya idéer. Eleverna arbetade med uppfinningar som alla skulle gälla rörelse. Klassläraren berättar:

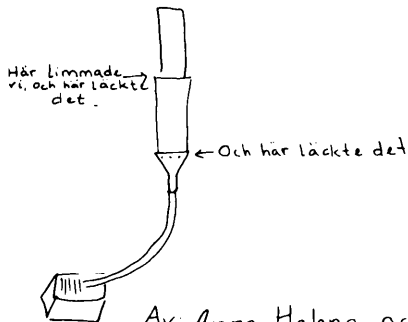
”Först fick eleverna skriva ner sina tankar, när de hörde ordet TEKNIK. De skrev t ex: Nånting svårt som jag inte klarar av. Hjul som snurrar, axlar som vrids, ström som pulserar. Professorer, medarbetare, robotar.

Den uppgift som alla grupper fick var att göra en uppfinning som gällde rörelse. Först gjorde de en ritning och en beskrivning samt rekvirerade det material som behövdes. Vid nästa tillfälle började det praktiska arbetet. Efter vartannat arbetspass skrev de rapporter om hur arbetet fortskred och vilket ytterligare material som behövdes. Till sist skrev de en slutrapport och berättade vad de lärt sig.

- Vad gjorde de för uppfinningar?
- Vindsnurra, lift, motordriven kälke, svävare, pump, blinkers, rörlig kasperdocka m m.”

## TEKNIK

Vi tänkte från början göra en blomvattnare, men det fungerade inte riktigt. Men då kom vi på att göra en pump istället. Vi frågade Gert hur vi skulle göra, och han sa att vi kunde få material av honom. Vi fick ett svart rör som var 60-70 cm långt, och så fick vi en blompinne, och en kula, och en kork, och en trätt, och ståltrådsnät, och en genomskinlig slang som var c:a 1 meter. Så här gjorde vi: Vi tog det svarta röret, och limmade fast trätten med Plastic Padding, och för att det skulle hålla bättre borrade vi hål i röret och trätten, och skruvade fast några skruvar. Sen limmade vi fast slangen i trätten, och sen tog vi korken och gjorde ett hål i den, och limmade fast blompinnen. Sen gjorde vi ett till hål i korken på undersidan som såg ut så här  Sen satte vi in kulan i nätet för (Vi satte med nubbar) att när man trycker med korken i ska vara fullt med vatten) så ska kulan fara upp och täppa till hålet, så att inget vatten kan tränga upp genom korken. Sen när man drar upp korken igen kan vattnet (om man hållt på det på korken) rinna ner genom hålet så att man kan börja pumpa igen. Sen när vi skulle prova pumpen läckte det på 2 ställen, så vi fick tätat hålen med Plastic Padding. Sen när vi skulle prova igen så fanns det inget vatten i kranen, men vi hade tur, för regnet forsade ner. Vi sprang ut med en bytta och satte den under en stupränna, och snart var bytten full. Vi gick in och provade igen. Det gick!



Av: Anna, Helena och Petra

## Kommentar

Flickorna har arbetat tillsammans och formulerat hela texten tillsammans. Men var och en av dem har skrivit ner *sin* text. Detta är den noggranna redovisningen. Under arbetet har de skrivit en hel del anteckningar och förslag, som kastats när de gjort sin tjänst.

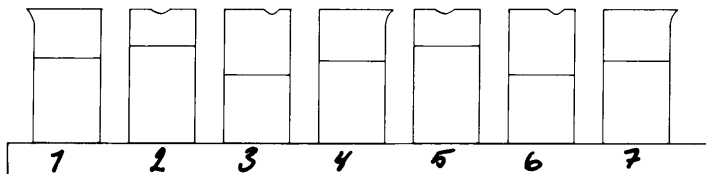
En förutsättning för att eleverna skall kunna arbeta fram bra redogörelser är att de *vet vad de håller på med, varför de gör det och vad de vill nå fram till*. Det vill säga de behöver en arbetsplan, som de varit med om att utarbeta.

Elever med svårigheter har god hjälp av en samtalspartner: kamrat, lärare, resurslärare. Det gäller både vid iakttagelser och resonemang under experimentet eller undersökningen och i arbetet med redovisningen.

På högstadiet är eleverna i allmänhet mogna för mer teoretiska och kritiska resonemang. De skall öva sig att formulera hypoteser, att undersöka noggrant, att beskriva sanningsenligt vad de gjort och iakttagit och att dra generella slutsatser, som skall granskas. Skrivningen är ett nödvändigt och praktiskt hjälpmedel.

## *Utveckling mot ett självständigt tänkande – ett exempel från högstadiet:*

Försöket gällde undersökningar och grupperingar av några ämnen

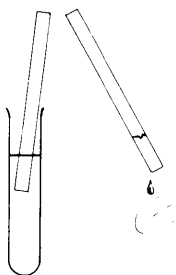


### ☞ ☞ Förutsättningar:

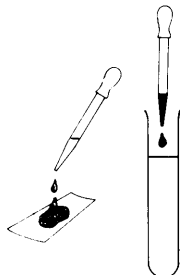
- Några olika lösningar skall undersökas.
- När lösningarna är undersökta, skall eleverna försöka ordna dem i grupper.
- Eleverna har i en just avslutad grundkurs lärt sig några undersökningsmetoder.
- Ett alternativ till sista punkten:

Detta är inledning till grundkursen. Det enda som gjorts före detta arbetspass är en demonstration av de undersökningsmetoder eleverna skall använda och lära sig arbeta med.

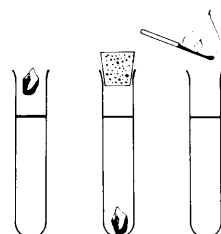
## Våra undersökningsmetoder:



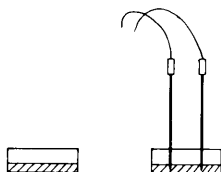
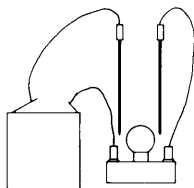
**SMAK**  
Fråga ALLTID  
om du får lov  
att smaka



Användning av  
INDIKATORER



Lösningars reaktion  
med OÄDLA METALLER  
(Magnesium, zink)



Undersökning av lösningars LEDNINGSFÖRMÅGA.

Arbetsätt: Undersöka → beskriva (i tal och skrift) →  
dra slutsatser → redovisa.

Eleverna är indelade i tvågrupper.

För att arbetet skall bli målinriktat och undersökningarna motiverade är följande viktigt: Innan 2-gruppen börjar undersökningarna av ämnen bör de

- diskutera hur arbetet skall organiseras
- komma överens om i vilken ordning experimenten skall göras och hur de skall utföras
- fundera över vilka informationer de olika undersökningarna kan ge
- redovisa detta för sin lärare, som då får en information som gör det möjligt för honom/henne att överblicka det som händer i klassrummet. Detta är viktigt ur säkerhetssynpunkt.

Varför inte låta eleverna börja experimentera direkt? Säkerhetssynpunkterna är inte det enda skälet. Det finns starka pedagogiska skäl till att låta eleverna börja en forskningsuppgift med en inledande diskussion om hur arbetet skall göras och om vad som kan hända vid de olika experimenten – det är viktigt att de får chansen att tänka efter och formulera någon eller några teorier innan de börjar arbetet med experimenten. De tränar sig att koppla en hypotes till varje undersökning.

Ex: Hypotes – Vi tror att ämnet är lösligt i vatten. Undersökning – Vi håller lite av ämnet i vatten.

Försök att låta eleverna göra sina experiment direkt utan föregående diskussion har misslyckats. Resultatet har nästan undantagslöst blivit att många inte har en aning om vad de gör eller varför. De gör bara en serie experiment utan mål . . .

*Hur antecknar eleverna?* Det finns ju inga färdiga frågor att besvara. Eleverna här har en anteckningsbok (ett räknehäfte) som de antecknar i. De har fått lära sig att skriva VAD DE GÖR, VAD SOM HÄNDER och SLUTSATSER i sina anteckningsböcker. Lärarna brukar uppmana dem att bara anteckna det de är överens om och göra det oberoende av andra 2-grupper. Varje 2-grupp bestämmer själv vad som är viktigt att anteckna.

Arbetet i 2-gruppen kommer således att utöver det experimentella arbetet också innebära att eleverna tvingas prata med varandra om iakttagelser och slutsatser, göra om experiment . . . De måste ge och ta argument, finna gemensamma beskrivningar av det de sett, komma överens om vad de menar med begrepp de använder osv.

Magistern, ska vi skriva vilken färg det blev eller . . . Frågor av denna typ måste läraren bolla tillbaka till gruppen genom att t ex säga: Det är inte jag som ska avgöra det. Det är ni som skall avgöra vad NI TYCKER ÄR VIKTIGT ATT SKRIVA. Elever kan tvista ganska länge om hur en färg skall beskrivas: Det är gult! – Nej, det är orange eller rödaktigt. – Jag tycker att det är rosa . . .

I situationer av detta slag kan det vara bra om man som lärare resonerar med eleverna om vad de menar med t ex orange. Finns det entydiga definitioner? – Det är viktigt att eleverna lär sig inse att vi i många ord och begrepp lägger in personliga tolkningar. – Av ett sådant resonemang kanske de lär sig att fråga: Vad menar du med orange?

För det fortsatta arbetet är det viktigt att eleverna i 2-gruppen känner att deras iakttagelser och slutsatser är deras egendom, något de skall och vill argumentera för.

När alla ämnen är undersökta gör 2-gruppen ett förslag till sortering av ämnena i grupper. De enas om en motivering till varför de för ihop vissa ämnen till en grupp, andra till en annan grupp osv.

Alla grupperingsförslag som är väl motiverade utifrån undersökningsresultaten måste betraktas som riktiga.

Nu kan man göra på två sätt:

1. 2-grupperna redovisar direkt till läraren.
2. Två eller tre 2-grupper sätts ihop till en 4- eller 6-grupp. I denna 'sekundärgrupp' jämför 2-grupperna sina resultat.

Många gånger finns det anledning att välja modell 1, men eftersom modell 2 är intressant och lärorik både för lärare och elever och inte så vanlig kommenteras den:

Det är ganska vanligt att oenigheter mellan 2-grupperna leder till att experiment görs om – det kan vara en upprepning av experiment som alla har gjort eller ett som bara en grupp har gjort.

– Berodde oenigheten på olika resultat eller var orsaken olika tolkning av resultaten? – Det är inte ovanligt att diskussionerna kommer att handla om felkällor. – – – Tänk så långt från den läromedelsstyrda/läroarstyrda undervisningen eleverna kommit, då diskussionerna i en elevgrupp förs på detta sätt.

Redovisningen från sekundärgruppen kan antingen göras som storgruppsredovisning – hela klassen lyssnar och kommenterar – eller till läraren som då sätter sig i gruppen, lyssnar och diskuterar gruppens resultat.☺☺

## Kommentar

Jämför exemplen från lågstadiet (s 58) och mellanstadiet (s 59) med detta exempel från högstadiet. Tillsammans visar de en gradvis utveckling mot större självständighet och större säkerhet och precision. Att utveckla sätt att arbeta är en långvarig process. Man måste ta hänsyn till klassens arbetsrutiner i utgångsläget och skynda långsamt. Det går ofta lättare att planera ett utvecklingsarbete om man har överblick över arbetet på de olika stadierna.

## *Vad kan eleverna använda sina redogörelser till?*

På lågstadiet och mellanstadiet sätts elevredogörelserna ofta in i veckoblad eller månadstidningar. De ger föräldrar och andra intresserade en inblick i barnens arbete.

På alla stadier är också redogörelserna bra redskap i elevernas kunskapsarbete. Ibland används de – på alla stadier – till att sprida viktig information till kamrater i skolan eller till dem som bor i skolans närhet. Ett exempel:

Eleverna har studerat, samlat fakta och skrivit texter att användas vid skyltningen utefter naturstigarna. Texten *Gallrad skog* är exempel på eleverbeten i årskurs 9.

Liknande dokumentation har uppsatts på marker där aktiviteter-na gällt trakthygge med fröträd, markberedning, hyggesrensning, plansättning, röjning, insektsbekämpning, skogsgödsling m m.

GALLRAR GÖR MAN 2-3 GGR UNDER SKOGENS LÅNGA LIV (80-120 ÅR),  
GALLRINGEN GER EN VACKER SKOG OCH ETT VÄRDEFULLT VIRKE I FRAM-  
TIDEN, VID VARJE GALLRING TAR MAN BORT 30-40% AV TRÄDEN.  
DET MAN GALLRAR BORT ÄR SKADADE, SÄMRE OCH SENVUXNA TRÄD SAMT  
SÅDANA SOM INTE PASSAR MARKEN, PÅ DET VISET KAN DE KVARSTÄENDE  
TRÄDEN ÖKA SIN TILLVÄXT, DE FÅR OCKSÅ MED TIDEN ETT NÄRINGSTILL-  
SKOTT SOM ÄR BRA, FRÅN DET ÅVERKNINGSRIS SOM BLIR KVAR.  
GALLRINGEN UPPREPAS I 20, 40 OCH 60-ÅRSÅLDERN. PÅ DET VISET  
FÅR MAN FRAM STORA GRANAR OCH TALLAR.



## Kommentar

När eleverna arbetar med problem som rör viktiga samhällsförändringar, kan de använda sina resultat i försök att påverka t ex ledande politiker inom kommunen. Se s 89.

Arbetet är helt i linje med läroplanens ord: ”och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor” (läroplanen, s 13).

## Lästips:

Nämnanen,  
nr 1 1980/81

Så tänker våra elever

## Planering och samarbete ger tid

I nyare språkforskning betecknas språkförmågan mer och mer som en handlingsförmåga, "Att utveckla sitt språk är att vidga sin handlingsberedskap, att öka sina möjligheter att uppfatta, att etablera upplevelsegemenskaper och att precisera de egna upplevelserna och reflektera kring dem. Språkförmåga är på en gång ett lager av vetande skapat genom handling och en uppsättning mönster för handling" (Larsson, 1982, s 37).

"Det är spännande att skriva berättelser, därför att det är spännande att se vad jag har kommit fram till." (Johan, årskurs 6).

Johan har intuitivt men träffsäkert definierat det skapande arbete som ingår i begreppet skrivförmåga: att tolka intryck, att komma på och utveckla idéer, att reda ut tankegångar så att man når nya kunskaper, att reflektera och fantisera över människors liv och verklighet.

Med denna språksyn blir det viktigt för lärarna att granska skrivsituationerna, syftet med textproduktionen och den funktion skrivandet har vid varje skrivtillfälle. Exemplet visar *olika* möjligheter.

## *Olika vägar till ökad skrivförmåga*

### Dokumentationen

av vad som händer i klassen, i skolan eller i närsamhället ger övning i att observera och reflektera över vad som händer. Det kan stimulera eleverna att delta och ta ställning i frågor som rör arbete och fritid.

### Klasstidningen

har två huvudsyften; att berätta, redovisa och förmedla idéer till läsarna samt att ta upp angelägna frågor och förhållanden till debatt.

### Fantasi och poesi

blev lösenordet i en klass där många elever visade ängslan och olust inför att skriva. Det poetiska språket kom att dominera. Skrivkrampen släppte och ett skrivflöde kom igång. Skrivlusten och skrivförmågan utnyttjades och utvecklades sedan i de många olika skrivsituationer som arbetet i en mellanstadieklass ger.

### Prosaberättelsen

är en annan väg till skrivflöde. Den har inte exemplifierats här. Alla känner till att sagan eller äventyrsberättelsen kan bli den röda tråden i skrivandet under långa arbetsperioder. Den bygger ofta på egna upplevelser eller inspireras av vad eleverna hört, sett och läst.

## Skrivandet som en väg till (ämnes)kunskaper

demonstreras också; eleverna dokumenterar steg i en utredning eller undersökning eller utreder sina tankar om en händelse, ett förhållande. De kan göra det i berättelsens form.

Att berätta är en indirekt väg till analys och tolkning av verkligheten: förhållanden mellan människor, händelser, skeenden. Jämför följande sätt att behandla begreppet fusk. Man kan skriva en vetenskaplig utredning om att fuska. Författaren P-O Enquist skrev romanen *Sekonden*.

*Hur* man börjar beror på situationen i klassen, på eleverna och på lärarnas erfarenheter. Många vägar bär till Rom. Att få pröva många olika vägar till en ökad skrivförmåga är elevernas rätt. Se kursplanen i svenska.

Det gäller alltså att finna

- olika vägar att få igång ett skrivflöde hos eleverna, en *lust* och *vana* att skriva. Detta är den viktigaste uppgiften för lärarna på låg- och mellanstadiet. Jämför s 118.
- olika sätt att lära eleverna att utnyttja sin skrivförmåga i olika kunskapsinriktade sammanhang – en uppgift främst för lärarna på mellanstadiet och högstadiet. Jämför s 119.

## *Planering och organisation*

Planering och organisation betyder mycket för arbetsresultaten. Redan från skolstarten kan skrivandet bli ett funktionellt inslag i arbetet. Elevernas egna texter blir ett verktyg för dem att redovisa idéer och erfarenheter, att komma med förslag, att ge uttryck åt glädje och oro eller att fabulera och fantisera. Skrivningen isoleras inte till ämnet svenska. Den smyger sig in i eller bereds medvetet plats i alla ämnen. Eleverna får *tid och motiv* för en omfattande produktion av texter i för dem viktiga sammanhang i arbetet. Se kursplanen, s 139–140.

På högstadiet är det svårare att bereda utrymme för ett funktionellt skrivande. Också här kan man pröva olika vägar:

- skrivning inom svenskämnetns ram med uppgifter som av tradition hör till svenskämnet. Se s 38
- skrivning inom svenskämnetns ram med uppgifter från andra ämnen eller t ex prao (praktisk arbetslivsorientering). Se s 35

- skrivning i samband med arbete i klassråd och elevråd. Se sid 22
- skrivning inom ramen för andra ämnen än svenska. Se sid 54
- skrivning i ämnesövergripande arbete. Se sid 48, 73, 88

Även när det gäller organiseringen av skrivandet på högstadiet är möjligheterna alltså många. Ingen lösning är den enda rätta.

## *Ämnesövergripande arbete*

Fördelarna med samarbetet mellan ämnena är emellertid tydliga. Man kan arbeta i rejäla arbetspass, som ger eleverna chanser att utveckla ett skapande arbete. Man kan också i samverkan mellan t ex svenska och samhällsorienterande ämnen lättare koncentrera sig kring tidskrävande frågor eller problem.

Ovana vid ämnesövergripande probleminriktat arbete kan dock leda till att man flyter ut i allmänna resonemang för länge. Det är därför nödvändigt att man planerar arbetet så att det får en stadig struktur och därefter arbetar med penna i hand. Genom att dokumentera steg i arbetet, når man snabbare fram till underlag för beslut och handling.

Här är exempel på en arbetsplan, som dock förutsätter att lärare och elever är vana vid ett självständigt arbete inriktat på att lösa problem.

### **Ingång**

Ett tema formulerat som ett problem arbetas fram och fixeras som en utgångspunkt för arbetet. Eleverna formulerar individuellt eller gemensamt frågor och antecknar i skrivboken. De kan också göra upp en arbetsplan i skrivboken.

### **Bearbetning**

Här söker eleverna svar på sina frågeställningar, samlar material, läser och dokumenterar genom att anteckna i skrivboken. Självverksamheten kan brytas av med gemensamma diskussioner, där olika argument och synsätt dras fram och där strategiskt valda texter behandlas gemensamt. Problemet formuleras kanske om. Nya frågeställningar kan uppstå. Slutsatser dras. Eleverna får ett sammanhang i arbetet genom fortlöpande anteckningar i skrivboken.

### **Slutprodukt**

Eleverna skall använda sitt material och sina kunskaper i ett så äkta kommunikationssammanhang som möjligt.

Ett utkast till slutprodukt görs som en kladd eller skiss som diskuteras och bearbetas.

Sedan avslutas arbetet genom renskrivning och redovisning av den färdiga produkten, slutdiskussion och utvärdering av hela arbetet.

Skrivandet har olika funktioner i arbetsgången: fragmentariska anteckningar, noggranna formuleringar av problem, skrivning av hela texter. Det grundläggande är hela tiden den funktionella språkanvändningen. Det viktiga är att arbeta med språket som uttryck för förståelse och som ett stöd för tänkandet. Denna kvalitativa dimension av språkanvändningen måste stå i centrum och den får inte störas av formell närsynhet. Genom sina formuleringar tänker man och bearbetar sina föreställningar. (Efter Holmgren, Malmgren, 1979.)

## Kommentar

Exemplen i den här boken är autentiska. De visar olika möjligheter att organisera arbetet så att eleverna får tid att skriva texter som är viktiga led i deras arbete totalt sett. Exemplen visar också att texter som skrivs i funktionella sammanhang kan få hög kvalitet.

Hur kommer det sig då att textproduktionen haft en så försvinnande liten plats på högstadiet och också på mellanstadiet under de senaste tio till femton åren?

Flera orsaker kan tas fram. Skrivandet har främst uppfattats som medel att visa vad man lärt sig. Skrivtillfällena har främst varit provtillfällen. Detta gäller både i svenska och andra ämnen. Vidare har språkbyggnadsövningarna i svenska och ifyllnadsuppgifterna i andra ämnen betraktats eller åtminstone använts som den säkra vägen till skrivförmåga och ämneskunskaper. Splittringen i arbetsituationen på högstadiet har ytterligare bidragit till att eleverna inte fått skriva egna texter i en omfattning som ens tillnärmelsevis motsvarat deras behov. Arbetsorganisationen kan hämma utvecklingen av skrivundervisningen. Men den kan också gynna en bra utveckling.

I en arbetsorganisation som ger utrymme för skapande arbete, där undersökningar och problemlösningar är viktiga led i läroprocesserna, där blir också skrivningen viktig.

Men organisationsfrågorna *är* svåra att lösa på högstadiet. Följande exempel visar *en* väg att ta itu med dem.

☞ En bildlärare med erfarenhet av arbete i lärarlag på högstadiet:

– Förberedelserna för kommande läsår måste börja tidigt på vårterminen. Högstadiets konstruktion är krånglig och det finns faktorer som låser rörligheten. Redan i februari brukar vi börja förbere-

delserna för kommande läsår. Sedan vi gjort klart för oss vilka lärare som har möjlighet att samarbeta i två klasser gör vi ett förslag till idealt schema. Först gör vi klart för oss vad vi vill använda tiden till. Vi vill t ex gärna ha en dag då vi och eleverna i klasserna disponerar varandra så många timmar som möjligt, just för att eleverna skall kunna göra 'iakttagelser och undersökningar av omvärlden', som det står i läroplanen. Det tar ju tid med förflyttningar och andra praktiska åtgärder. Även 'gemensamt skapande arbete', som läroplanen föreskriver, kräver tidsutrymme och planering av lärarinsatser.

Bildläraren föreslår att arbetsenheten – två klasser – schemaläggs parallellt i största möjliga utsträckning och att ämnen, som är lämpliga för samarbete, schemaläggs i block, t ex så här:

Måndag 08.30–11.30	7 A	7 B
	Svenska	So-ämnen
	So-ämnen	Svenska

Då skapar man möjligheter för samarbete över ämnesgränserna. Fördelarna med en sådan schemaläggning är att arbetspassen kan vara långa utan byte av lärare eller innehåll i arbetet. Det ger möjlighet till meningsfulla tema- och projektarbeten samt studier ute i samhället. Eleverna kan bilda grupper över klassgränserna.

Denne bildlärare anser det vara viktigt att man inom arbetsenhetens/arbetslagets ram kan bestämma hur mycket tid som skall ägnas åt temastudier utan att man behöver göra ändringar i schemat.

– I vår kommun, berättar han, finns en tidsplan för allt scharbete. I början av mars skall scharläggaren meddela sk fasta positioner på scharmat, dvs aktiviteter som är svåra att flytta på från år till år. Därefter får lärarna i varje arbetsenhet möjlighet att lämna in sina scharförslag, som skall motiveras med pedagogiska argument. Efter resonemang och kompromisser skall ett prinsipscharmat vara klart i mitten av maj, så att lärare och elever fortfarande kan påverka scharmat innan läsåret slutar. Det är nödvändigt för att kunna förbereda nya klasser eller för att påbörja planeringen tillsammans med eleverna för kommande läsår.

– I vår kommun finns en överenskommelse att lärare som vill samarbeta över ämnesgränserna skall prioriteras vid scharmaläggning och tjänstefördelning, så att de kan arbeta inom samma klasser och arbetsenhet.

– Möjligheterna att välja arbetssätt och arbetsformer är beroende av scharmat, anser vi. Det är därför det är så viktigt att scharmat förbereds i tid. Det gäller särskilt högstadiet, men även låg- och mellanstadielärare som vill samarbeta måste i god tid göra klart för sig hur de vill använda tid och lokaler. Eljest kommer man till höstterminens start och suckar över att scharmat inte tillåter scharbete.

## Det gäller att få tid . . .

- tid att läsa och skriva
- tid att samtala om vad man läst och skrivit
- tid att i lugn och ro göra färdigt arbeten
- tid att planera tillsammans
- tid att vara skapande i vardagsarbetet
- tid för läraren att sitta tillsammans med en eller flera elever och lyssna, samtala, skriva tillsammans.

Planering i god tid skapar möjligheter för kvalitet i arbetet, ger lärarna möjligheter att samarbeta över ämnesgränserna och att fördela arbetsinsatserna där de bäst behövs.

I slutet av vårterminen bör förberedelserna vara klara för kommande läsår. Lärare och elever skall veta vilka förutsättningar de har i schema, lokaler och ekonomi.☺☺

De organisatoriska hindren kan alltså övervinnas genom samarbete mellan lärare och ämnen och särskilt genom organiserat ämnesövergripande arbete. Men motiven att lägga in mycket skrivande i arbetet kommer först när man ser, att skrivandet inte bara är ett medel för kommunikation mellan människor, ett sätt att förmedla färdiga idéer, förslag eller kunskaper och erfarenheter till andra utan också ett sätt att reda ut tankar och minnesbilder, att organisera kunskaper, att gestalta känslor, åsikter och uppfattningar. Därmed kan skrivandet bli en väg till ökad självkänedom och stärkt självkänsla, men också till ökad medvetenhet om omvärlden – till ökade kunskaper.

## Temastudier, tillvalsämnen och fria aktiviteter

Både i temastudier och i vissa tillvalsämnen kan man varva praktiskt arbete med teoretiska studier i större utsträckning än annars. Probleminriktat arbete, som medför undersökningar av förhållanden eller fenomen som eleverna tycker är intressanta och angelägna, kan få stort utrymme. Fördjupningen av studierna ger eleverna många tillfällen att skriva.

I ett omfattande temaarbete är det svårt för eleverna att veta *var* i studierna de befinner sig. Att skriva dagbok är ett sätt att få struktur på arbetet. Dagböckerna kan också ge läraren möjligheter att gå in och hjälpa elever som kört fast eller som vill ha extra litteratur.

I fria aktiviteter produceras många klasstidningar eller skoltidningar. Många elever lär sig att skriva maskin. Jämför dock s 110.

På en del orter har skolan i samarbete med författare eller föreningar startat skriparverkstäder, inriktade på att skriva dokumentärschildringar av liv och arbete på hemorten.

Här följer en redovisning för ett temaarbete om skogen. I temat arbetet ingick många skrivuppgifter. De speglar både det praktiska arbetet, samtalen med den pensionerade skogsarbetaren som var resurslärare, läsningen och de teoretiska naturvetenskapliga studierna.





¶¶ I slutet av vårterminen 1982 var vi ute en kväll med elever och föräldrar i årskurs 6 (våra blivande sjuor) på 'vårt' skogsskifte Björns. Erik Nilsson, numera pensionerad skogsarbetare och ombudsman i Skogs avdelning 9, hjälpte oss så att alla som ville fick plantera och gallra skog. I maj planerade vi i arbetslaget hur vi skulle börja höstterminen. Elever och föräldrar gjorde i ordning ett trädgårdsländ på Killingholmen. Efter hand växte ekologitemat fram. Vi kallade det för 'Det som växer'.

Vi lärare träffades på Brändön ett par dagar veckan före skolstarten. Då fördelade vi ansvaret för de olika delprojekten i temat. Delprojekten blev:

Skogen – Trädgårdsländet – Vattenväxter – Jordbruk – Åker och äng – Att klara sig i skogen.

En lärare svarade för ett delprojekt och åtta elever. I något fall fick en lärare två områden att bevaka.

- Andra skolveckan skulle vi ut i naturen för att arbeta praktiskt och för att samla in växter m m.
- Vi skulle vara ute så mycket som möjligt under september månad eller så länge vädret tillät.
- Eleverna skulle skriva, läsa och göra bilder till sina arbeten. Lärarna skulle hjälpa till med att skaffa texter.
- Vi skulle hjälpas åt med *ingångsfrågor*, frågor som skulle sätta elevernas fantasi i rörelse och som skulle fånga upp deras erfarenheter och tidigare kunskaper.
- Vi gjorde en plan för hur de olika grupperna skulle redovisa för varandra och för sina föräldrar.

### Ingångsfrågor/Skogen

Varje elev fick i sin skrivbok rita ett träd. Därefter ställde jag frågan: – Vad behöver ett träd för att växa?

Eleverna skrev sina förslag runt trädet – utan kommentarer från mig. Därefter ställde jag frågan: – Vad hindrar ett träd från att växa? Eleverna skrev förslag till svar. De fick alltså tillfälle att på basis av tidigare erfarenheter och kunskaper formulera hypoteser, innan de började sina undersökningar.

Uppläggningsen av arbetet följde förslag från EKNA-gruppen. Den har kritiskt granskat undervisningen i naturorienterande ämnen i grundskolan. För att förbättra skolarbetet för *alla* elever fastslår EKNA-gruppen bl a följande:

- fri hypotesbildning och
- fri undersökning

(EKNA – Elevtänkande och kunskap i Naturvetenskaplig undervisning, projekt vid Göteborgs Universitet. Jämför s 57.

# DET SOM VÄXER



Gjord av  
Lennart Modig

## Skogen

Vi – dvs jag/läraren och de åtta eleverna – cyklade till vårt övningsområde några kilometer från skolan. Med plastband markerade vi ett område, där eleverna fick gallra skog. Erik hjälpte oss första dagen. Så här skriver Maria och Ellinor i sina skrivböcker sid 77:

Vi hade praktiskt arbete i skogen sju tisdagar i följd. De åtta eleverna i skogsgruppen tog varje gång med sig åtta nya elever från arbetsenheten och lärde dem hur man sköter skog. Vi hade sex kilometer att cykla till arbetsplatsen och vädret var inte alltid det bästa, men eleverna klagade inte. Varje gång var de lika ivriga att få börja arbeta.

Vi varvade det praktiska arbetet med teoretiska studier. Ibland satt jag med i elevgruppen, vi dikterade och skrev tillsammans. Eleverna skrev i sina böcker om fotosyntes, om priser på olika träslag, om träindustrier i Norrbotten och om de tropiska regnskogarna, som hotas av utrotning.

Under timmarna i ämnet Bild var jag med skogsgruppen. Eleverna gjorde bilder, som användes vid redovisningarna. Vi läste tre berättelser ur 'Timmerskogen. Skogsarbetare från Jokkmokk berättar' (Skrivarförlaget, Luleå). Efteråt samtalade vi om berättelserna och jag bad eleverna skriva vad de kom att tänka på när de läste berättelserna.

Lenart skrev så här:

När jag läste Otto Anderssons berättelse 'Det var kärvt för fackföreningen i början' tänkte jag på vad barnen fick börja jobba tidigt förr. Jag tänkte också på vad skogshuggarna fick jobba innan dom tog bort ackordet. Dom fick nästan jobba ihjäl sig. Jag tänkte också på den där tokiga jägmästaren som gjorde livet surt för skogshuggarna i Jokkmokk.

Hans skriver sina tankar efter att ha läst samma berättelse:

Förut så var det de som ägde skogen som bestämde arbetsvillkoren. Arbetarna var glada att överhuvudtaget få jobb. Då fackföreningarna började breda ut sig, så kunde arbetarna kräva något utan att bli sparkade och svartlistade. Det kan man säga med ett ordspråk: Flera är Stark. I berättelsen sägs det att Otto börjar arbeta i skogen då han går i femman. En del tycker att detta är hårt, men det var nog naturligt att barnen fick bidra till pengarna på den tiden, och särskilt arbetares barn.

Tisdagen den 31 augusti

I går var våran grupp i skogen. Vi skulle röja vid stugan i Svartbjörby. Klockan 12 cyklade vi från skolan. När vi kom fram var Erik Nilsson redan där. Han visade oss vad skogsarbetare ska ha på sej när de jobbar i skogen. Det var en röd signalskjorta, gröna byxor med knäskydd, svarta skor med stålskydd inuti och så en hjälm med hörselskydd.

KG märkte ut ett område med vita band som vi skulle röja. Vi fällde alla träden som såg dåliga ut och som stod för tätt. Åsa och jag hjälptes åt med en såg tillsammans. Vi fällde en del ganska stora träd. De brakade jättemycket när dom föll.

När vi började bli hungriga gick vi och satte oss för att äta. Någon hade gjort upp en eld och KG bjöd på korv som vi grillade. Det var jättegott. Vi pratade om vilka i släkten som har arbetat i skogen.

Min pappa började röja skog när han slutade 7:an. Då arbetade han 12 timmar per dag.

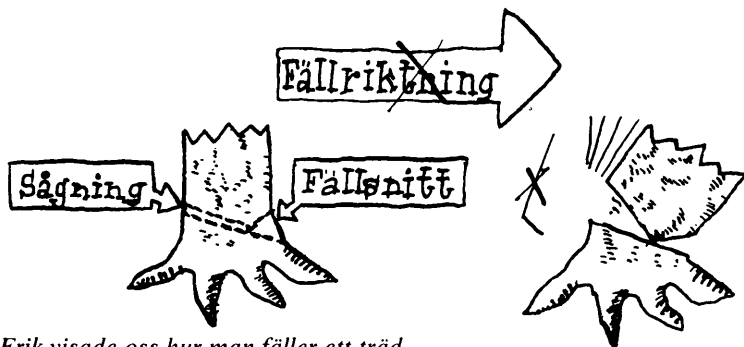
Så fick vi prova på att såga med motorsåg. Men jag gillar bättre att såga med vanlig såg. Det är så lugnt och skönt i skogen då.

Innan vi gick hem tittade vi in i skogen där vi röjt. Det såg faktiskt mycket ljusare ut än innan vi kom.

Maria Isacson 7:499

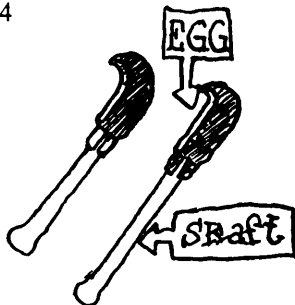
’Erik undrade om vi hade någon i släkten som hade jobbat i skogen. Min morfar jobbade i skogen men en gång skulle han lasta en traktor på en lastbil. Då välte traktorn och han klämdes under den så han dog.’

Elli 7:4



Erik visade oss hur man fäller ett träd.

1.



2.



3.



## Kommentar

### Arbetsgången i temat skogen

1. Lärarna i arbetslaget hjälptes åt med ingångsfrågor. Eleverna ritade och skrev ner sina hypoteser som svar på ingångsfrågorna.
2. Undersökningen började med praktiskt arbete på ett skogsskifte som skolan arrenderade. En pensionerad skogsarbetare var resurslärare. Eleverna fick lära sig hantera verktyg och gallra skogen på skiftet.
3. Hur var det förr? Skogsarbetaren satte in skogsarbetet i ett historiskt perspektiv. Eleverna kunde bidra med erfarenheter från familj och äldre släktingar.
4. Praktiken varvades med teoretiskt naturvetenskapligt arbete i klassrummet. I detta ingick internationella perspektiv.
5. Bildläraren gick in i arbetet. Eleverna använde sina bilder i redovisningarna.
6. De historiska perspektiven fördjupades då eleverna läste berättelser av skogsarbetare från Jokkmokk. Samtal och skrivning gav möjligheter att bearbeta texterna. Eleverna fick en inblick i arbetets historia, en del av deras kulturarv. I debatten om skolan talas ofta om elevernas rätt till sitt kulturarv. Man definierar dock ofta kulturarvet mycket snävt och exemplifierar främst med litterära klassiker.
7. Redovisning för föräldrarna.

Studera uppläggningsen av arbetet. Det är tydligt, att eleverna behärskade en form av bruksskrivning. Konkreta erfarenheter och egna funderingar formulerades utan svårigheter.

Hela uppläggningsen av arbetet förutsatte, att elevernas anteckningar *behövdes* i kunskapsarbetet – som underlag för samtal, diskussioner och redovisningar. I ett arbete som huvudsakligen är reproducerande är det svårare att finna motiv för bra skrivuppgifter.

### Lästips:

Dahl (red),  
1982

Haggren, Sjöberg,  
1982

Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.

Ett skolexempel. Om ett försök med Arbetets pedagogik och om drivkrafterna i barns arbete.

# Att berätta sina erfarenheter

## — kärnan i konsten att skriva

### Om att kunna utnyttja sina erfarenheter

I sin avhandling om skrivförmågan gör Kent Larsson följande påstående:

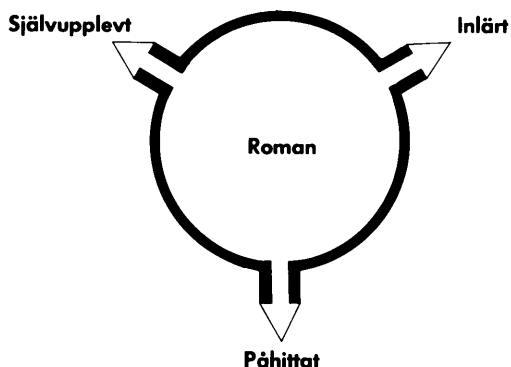
Att utveckla sin skrivförmåga är att lära sig att använda sina erfarenheter i en språkproduktion som leder till allt insiktsfullare och allt uttrycksfullare egentexter . . .  
(Larsson, 1982).

I kapitlet som börjar på sid 19 finns en rad exempel på skrivuppgifter som utmanat eleverna att använda sina erfarenheter. Det har gällt erfarenheter av arbete och lek i skolan, kunskaper som eleverna skaffat sig i kontakter med arbetsliv och kyrkligt liv i närsamhället eller upplevelser i samband med läsning av skönlitteratur. Det har också gällt redovisningar av tankar och värderingar, önskemål eller avståndstaganden.

Skrivuppgifterna har ingått i ett arbete, där eleverna i undersökningar och experiment eller i konstnärligt skapande, hela tiden uppmanas att iaktta och upptäcka, att ta del av, att leva sig in i, att känna, att reflektera och fantisera, där de kort sagt hela tiden skaffar sig nya erfarenheter och nya utgångspunkter för fortsatt arbete.

P C Jersild, som har skrivit ett 15-tal böcker med skiftande berättartekniker, menar att varje roman byggs på följande ingredienser:

- det självupplevda
- det inlärdade
- det påhittade



Varje skrivare måste bli klar över vad som bäst gagnar den berättelse han/hon tänker skriva. Är det mera kunskaper som behövs? Måste man hämta stoff från egna upplevelser för att pappersfigurererna ska få liv? Eller skulle berättelsen lyftas ur gruset med hjälp av absurda eller fantastiska påhitt?

(Efter Skrivarkursen, Utbildningsradion 1982)

Skissen ovan är giltig också för skrivundervisningen i grundskolan. Ett exempel:

En åtta arbetade med frågor och problem kring datorn och datoriseringen i samhället. Eleverna talade om vad de visste, diskuterade sina erfarenheter och sin tro med varandra, läste texter om datoriseringen, intervjuade människor om deras erfarenheter och tro, drog slutsatser av sina studier och tog ställning. Fantasin kopplades på i den slutliga utmaningen att skriva en framtidsskildring.

Skrivuppgiften formulerades så här:

Du skall tänka dig ca 20 år framåt i tiden.

Du är alltså i 35-årsåldern. Hur ter sig livet och tillvaron då?

Vad arbetar folk med? Finns det arbete åt alla? Hur påverkar datorer och robotar vardagen hemma, på arbetet, på fritiden? Hur är situationen ute i världen? Är människor lyckliga? Hur fungerar sjukvården? Vilken roll spelar sport, TV, resor, utbildning?

Berätta hur du *tror* att tillvaron *kan* se ut? Tala också om vad du *tycker* är bra för samhället och människorna i det. Vad är felaktigt?

Du kan berätta, beskriva, fundera på flera olika sätt. Du kan göra det t ex genom att skriva

- dagboksanteckningar under en vecka
- intervju med en person år 2001
- samtal mellan två personer år 2001
- ett brev från dig som 35-åring till dig som 14-åring i dag (1982).



*Foto: Cecilia Borggård/MIRA*



*Foto: Maud Nycander, Neil Goldstein/MIRA*



Ett stort problem för många elever är att de inte vet vilka erfarenheter som är användbara i den skrivuppgift de har framför sig. De kommer inte på något att skriva. Så här uttrycks det på ett lekfullt sätt av en flicka i årskurs 5, en av dem som gått den poetiska vägen till skrivförmåga: (se s 30)

Jag har inga tankar  
Dom springer omkring i  
klassrummet  
Dom har åtta fötter  
och dom bara springer och  
springer  
När jag försöker få tag i dom,  
så skrattar dom åt mig  
Jag behöver en håv  
Var får man tag i en tankehåv?  
Det gör detsamma. Fem minuter  
har gått nu, så det är ändå  
för sent.

(Tankar från Övertorneå i Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter, 1982.)

Många elever på högstadiet känner ångest och olust inför skrivuppgifterna. De har svårt att komma igång och skriver ofta mycket korta texter.

Fy fan för svenska det är så jävla tråkigt att man kan dö, det är bara uppsatser och uppsatser men man får väl sätta igång och skriva då. Olle, Lisa, Peter och Janne har redan lämnat in. Jag har knappt börjat än.  
(årskurs 9)

I många texter från högstadiet ser man också resultatet av ett vanemässigt oengagerat skrivande. Texterna är mekaniskt utförda lösningar av uppgifter. En högstadielärare skriver:

”På högstadiet visar många elevtexter ett slappt, intetsägande språk skrivet i all hast, som om eleverna ville komma undan ett tråkigt arbete så fort som möjligt. En pojke som ibland visar mycket god språklig förmåga skriver t ex så här i årskurs 8 apropå minnesbilder från sommaren:

’När jag ätit färdigt gick jag ner och badade. Det var varmt i vattnet. Sedan gick jag till Pelle. Vi spelade kort och läste tidningar. Vi spelade några skivor också’ osv . . .

Raderna är ett meningslöst rabblande av aktiviteter, som inte har mycket med sinnesintryck att göra.”  
(Manus, KUS-projektet, 1982)

Problemet med de här intetsägande texterna brukar beskrivas som rent språkligt. ”Eleverna har ett så torftigt språk”, är ett vanligt omdöme. Men det handlar inte främst om det torftiga språket. Problemet är djupare än så. Om man läser många elevtexter från årskurs 1 till årskurs 9 i grundskolan, förstår man lättare varför vissa elevtexter är ”torftiga” och vad det kan bero på.

Eleverna på lågstadiet skriver ofta utan rädsla ner sina iakttagelser. De fabulerar också friskt och ohämmat i sagor och berättelser. Hör schablonerna högre upp ihop med att eleverna fostras in i en skolkultur som kväver de personliga uttrycken? Eller är det massmediekulturens tryck som visar sig i elevtexter fyllda av schabloner? Vuxenvärldens inflytande? Eller tonåringars rädsla att blottställa sig? Frågan är komplicerad.

Men *en* linje i elevernas utveckling är tydlig. Från lågstadiet och uppåt lär sig eleverna att skolan inte har utrymme för deras erfarenheter. De lär sig att hålla inne med dem. Detta inlärd förhållningssätt visar sig tydligt i många intetsägande elevtexter. I en omfattande dansk undersökning (Skoledage, 1979) har man klarlagt hur denna inskolning går till. Den börjar redan på lågstadiet, där eleverna vänjer sig vid att berätta om sina erfarenheter vid sidan om det planlagda arbetet, främst i avspända samtalssituationer, som kan betecknas som avbrott i det egentliga arbetet. I årskurs 6 har de flesta eleverna klart för sig att deras erfarenheter är av sekundärt värde i kunskapsarbetet. De förvisas till ett privat område och bearbetas inte medvetet. Enstaka försök av lärare på det stadiet att dra in elevernas erfarenheter i undervisningen bemöts ofta med misstro av eleverna, som ett skolans intrång på personligt privat område. Den danska skolan är naturligtvis inte unik i detta förhållningssätt. Tendensen att hålla elevernas erfarenheter utanför undervisningen hör till de starka skoltraditionerna också i Sverige, även om många lärare medvetet och konsekvent försöker bryta den. Läroplanen tar klart ställning i denna fråga. Elevernas verklighetsuppfattning, deras föreställningar om förhållanden och företeelser i omvärlden är enligt läroplanen viktiga utgångspunkter för arbetet på olika områden (s 48). Det finns ett starkt motiv för detta ställningstagande – kravet på goda kunskaper.

Sett ur praktisk–pedagogisk synvinkel är det närmast självklart, att lärarna behöver kunna lägga upp arbetet med hänsyn till elevernas förkunskaper, dvs till deras tidigare erfarenheter på det aktuella innehållsområdet. Om kopplingen mellan de nya eftersträlvade kunskaperna och elevernas erfarenheter inte görs medvetet och öppet

utan överlåts åt slumpen, så äventyras resultatet av undervisningen.

De generella kunskaper som eleverna enligt målen för skolan skall lära sig bygger på begrepp som ligger på hög abstraktionsnivå. Om de inte relateras till de vardagsbegrepp som eleverna rör sig med leder arbetet sällan till förståelse. Abstraktionsklyftorna är för stora. Eleverna lär sig visserligen att reproducera minneskunskaper men de lär sig inte behärska begreppen så väl att de kan använda dem som verktyg i eget systematiskt tänkande om företeelser och förhållanden i omvärlden.

Arbetet i skolan syftar till att alla elever skall få översikt, sammanhang och struktur på sina bilder av omvärlden. I ett snabbt föränderligt samhälle, där massmediebilderna av verkligheten har stor genomslagskraft, är detta av central betydelse. Tidigare refererade undersökningar (s 15) har visat, att barn från lägre socialgrupper fortfarande har svårt att hävda sig i den svenska skolan. Forskarna förklarar detta med hänvisning till olikheter i elevernas uppväxtvillkor och därmed till olikheter i kulturmönster, värderingar och förhållningssätt. Skolans undervisning stämmer i stort sett med de erfarenheter och den förväntan som barn från högre socialgrupper har. Deras uppfostran underlättar för dem att tillägna sig ett abstrakt opersonligt vetande. Däremot får barn från lägre socialgrupper inte i lika hög grad en undervisning som möter deras erfarenheter. De får inte tillräcklig hjälp att generalisera utifrån sina vardagsbegrepp. Skolans värld förblir främmande för dem. Om skolan vill leva upp till sina mål att bidra till jämställdhet i samhället och ge alla barn möjligheter att utvecklas efter sina förutsättningar, så krävs det att **barnens erfarenheter på ett systematiskt sätt görs till en grundsten i undervisningen**. Observera vad begreppet grundsten innebär – inte slutmålet utan en grund att bygga vidare på.

## *Svårigheter och olika sätt att komma till rätta med dem*

En svårighet ligger i den kunskapssyn som inte vill ge utrymme åt elevernas erfarenheter (s 83). En annan ligger i tidspressen i skolan (s 57, 67).

En tredje svårighet, ett direkt hinder för en undervisning som utgår från elevernas erfarenheter, är den traditionella helklassundervisningen. Det är naturligtvis svårt att i någon utsträckning av betydelse utgå från 25–30 elevers olika erfarenheter, om undervisningen

bygger på muntliga frågor och svar. Visserligen kan kunskaper om barn- och ungdomskulturen, om uppväxtvillkoren för barn och ungdomar samt om massmedieutbudet för dem ge ett visst underlag för arbetet. Men man måste gå längre och i arbetssituationerna fråga efter den speciella gruppens eller klassens erfarenheter i bestämda avseenden.

En lösning ligger i att ge skrivandet större utrymme i arbetet. Men *hur* eleverna skall få mod och lust att utnyttja sina erfarenheter i skrivandet i skolan är fortfarande en svår fråga, som kräver ett långsiktigt arbete som främst gäller två områden – skrivuppgifterna och samarbetet.

### Meningsfulla skrivuppgifter

Det gäller att söka skrivuppgifter som ingår i ett för eleverna meningsfullt sammanhang, där det är viktigt att de berättar vad de vet och vill eller att de utreder sina tankar. Undersökningar inriktade på att lösa problem ger många motiverade skrivuppgifter. Detta är sannoligen inte ett enkelt krav. De traditionella rutinerna i skolan är starka. Med de korta tidspassen och en uppdelning av arbetet i många från varandra helt skilda moment ger de en ram åt arbetet som ofta hindrar probleminriktade undersökningar. Samtidigt kan just dessa ramar med de uppgifter de ger utrymme för eller lockar till ge en trygghet åt både lärare och elever. Så kan t ex schablonartade ifyllnadsuppgifter ge disciplinärt stöd samtidigt som de med fog kan kritiseras hårt ur kunskapsynpunkt (se läroplanen s 49). Därför kräver pedagogiska förändringar ett långsiktigt arbete. Det gäller att pröva sig fram och hela tiden ta ställning till vad man vinner – och vad man förlorar.

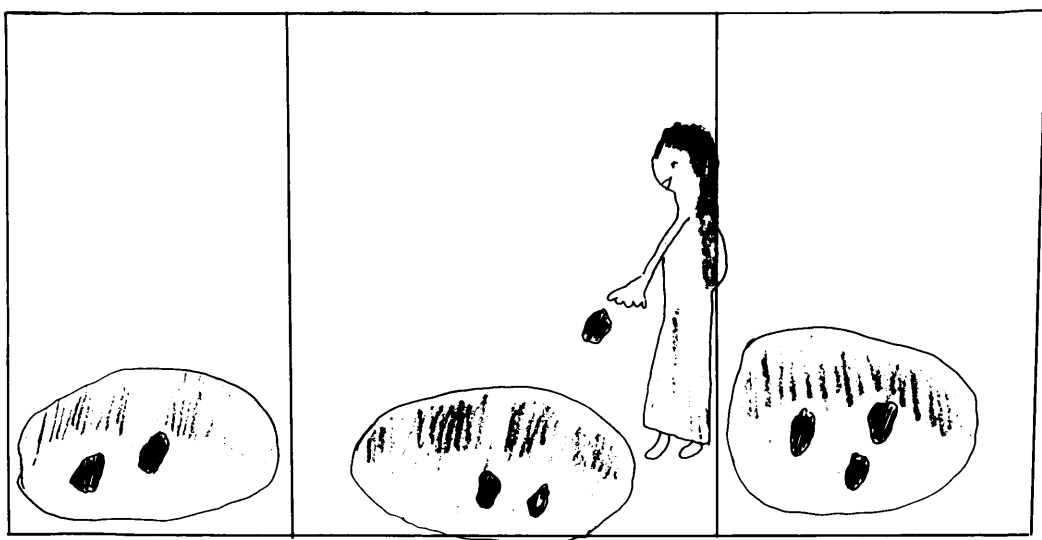
En räknasaga skriven på lågstadiet får vara ett exempel på hur man kan börja inom den traditionella klassundervisningens ram.

I räknesagorna förankrar eleverna nya matematiska begrepp i sitt eget tänkande och i sin vardagsvärld. De skriver hela tankekedjan i lösningen av en uppgift och kan också uttrycka den i bild. De vet dessutom att de gör nytta för andra, som använder deras räknesor i sitt kunskapsarbete. Däremot hinner de inte med lika många uppgifter som om de räknat färdigt en sida i läroboken.

Räknesagorna ingår i en läroprocess som knappast fordrar omorganisation av schema eller lokaler. Men i många andra fall måste man förändra arbetsorganisationen om man vill ge elevernas erfarenheter större utrymme i skolan. Se sid 67.

Räknesagorna rör sig trots sagobeteckningen inom ett sakligt område. Att redovisa sina direkta erfarenheter brukar varken i matematik eller i naturorienterade ämnen vara särskilt svårt för eleverna.

Det var en gång  
två stenar som låg  
i en damm. Så kom  
det en flicka och kastade  
i en sten till. Då blev  
dom tre stenar.  
slut



$$\underline{\quad 2 \quad} + \underline{\quad 1 \quad} = \underline{\quad 3 \quad}$$

Men när det gäller erfarenheter av människors liv och samhällsförhållanden är osäkerheten ofta stor. Många vågar inte berätta sina erfarenheter därför att de vet eller är rädda för att de är olika andras. Någon kan skratta, någon kan tycka att det som sägs är dumt eller barnsligt eller konstigt. När arbetet gäller mänskliga förhållanden eller problem, ställs därför stora krav på arbetsläget, på förhållningsätt mellan elever och lärare och eleverna emellan. Annars stannar man ofta i ytliga resonemang.

## Samarbetet

Det gäller därför att utveckla samarbetet i gruppen eller klassen, så att de enskilda eleverna vågar ge uttryck åt vad de vill och tänker och därmed fortlöpande utvecklar sin förmåga att skriva. Samarbetet är nödvändigt inte bara för den sociala utvecklingen. Det ökar också förutsättningarna för elevernas intellektuella utveckling.

Kreativitet växer till stor del fram i gemenskap mellan människor. Den har inte bara att göra med enskilda människors fina idéer. Den är också ett resultat av andras arbete, deras som lyssnar, kritiserar, tillämpar, modifierar, driver på. Om man i arbetet tar vara på gemenskapen och samarbetet, stimuleras framväxten av enskilda människors tillgångar. Produktiviteten och kreativiteten utvecklas.

Hele undervisningen skal være sådan, at det bliver en fælles anliggende for børn at lære ting, at opleve ting. Man skal ikke gøre noget på trods af hinanden, men i kraft af hinanden.  
(Rapport fra et skoleår, 1977)

## Solidaritet och konkurrens

Arbetet i en grupp eller en klass är alltså beroende av hur öppen atmosfär man kan skapa. Ingen av deltagarna får känna sin identitet hotad. Men alla i gruppen skall känna, att deras förmåga tas i anspråk. Samarbete i en grupp är inte detsamma som att dela upp ett arbete i flera små isolerade delar och låta var och en bara ta ansvar för en del. Samarbete kräver ömsesidig påverkan och utbyte inom ramen för den gemensamma uppgiften. En förutsättning för att nå bra arbetsresultat är att gruppdeltagarna känner solidaritet med varandra i arbetet. En stor del av ansvaret för arbetet ligger då på gruppen. När arbetet utvärderas, gäller analysen både den gemensamma prestationen och de enskildas insatser.

Men solidariteten hotas ständigt av konkurrens eller konflikter mellan eleverna. På högstadiet, särskilt i årskurs 9, grupperar sig eleverna ofta i grupper med sinsemellan olika studieval, yrkesplaner och fritidsintressen. Konkurrensen om betygen slår lätt sönder ett vacklande samarbete. Också kunskapsresultaten blir då lidande. Detta gäller särskilt insikterna i de stora ämnesövergripande samhällsfrågorna, där ett gott arbete är beroende av att elevernas många olika erfarenheter och synpunkter konfronteras med varandra och ger utgångspunkter för studier av generella utvecklingslinjer och förhållanden.

Om eleverna från lågstadiet får vänja sig vid att tillsammans söka kunskaper och de också vänjer sig vid att öppet diskutera konflikter

för att hitta lösningar på dem, tycks de lättare klara påfrestningarna på högstadiet.

I kapiteln som börjar på sidan 19 och 100 beskrivs olika sätt för eleverna att utveckla och dra nytta av samarbetet. De kan skriva texter tillsammans, t ex väggtidningar och redogörelser, eller samla texter till veckoblad eller klasstidningar. De kan läsa upp texter för varandra eller läsa varandras texter. De kan lära sig att arbeta med texterna tillsammans, så att de blir bättre.

Följande exempel tar främst sikte på förberedelser som hjälper enskilda elever att komma igång med att skriva.

### Att samla idéer för en skrivuppgift

” Som förberedelser för valet i höstas – eleverna skulle delta i ett skolval – lät vi våra elever fundera över frågan Vad behöver en människa för att leva ett drägligt liv?

I sina skrivböcker fick eleverna rita en figur, en symbol för en människa. En lärare satt vid arbetsprojektorn och ritade en liknande figur. Sedan eleverna fått tid att fundera över frågan antecknade läraren alla förslag från eleverna. Alla skrev förslagen runt sin figur:



Därefter lät vi eleverna skriva om några av de mänskliga behoven: Hur är det nu? Vad skulle du vilja ändra på? Hur ser du på framtiden? Vad tycker du att politikerna bör göra? Med utgångspunkt i vad eleverna skrivit kunde vi gå vidare och undersöka vad olika partier ville göra för att ge folk arbete, bostäder till rimliga priser, en bra miljö etc. Ett sådant undersökande arbetssätt kan också leda till handling:

– Vad gör ert parti?

Vi är två klasser, som går på Sandenskolan i Boden, och vi tycker att man måste ta itu med problemen angående försurningar i sjöar och föroreningar i luften.

Vi vet genom redovisningar, att det går att hålla kalk och äggskal i sura sjöar. Men vad händer om vårt grundvatten blir surt?

Även om vi får ren luft här i Sverige, så kommer det ny, skitig luft från andra länder som t ex Tyskland och England.

Detta är alltså ett internationellt problem. Vad gör ert parti? Kan ni ge exempel på någon motion som ert parti tagit fram för att stoppa nersmutsning i vårt land?

Klasserna 9:1 och 9:2, Sandenskolan, Boden””

*Insändare i NSD*

## Kommentar

Eleverna och läraren började med att rita och skriva i skrivböcker och på stordia. De ”spånade” kring temat som de skulle arbeta med, dvs de samlade idéer och uppslag. Efter en stund fanns en lång rad begrepp antecknade, vart och ett viktigt för framtidsbilden hos någon av eleverna. När listan var tillräckligt omfattande, kunde begreppen diskuteras. Man kunde dela in dem i olika kategorier, se relationer mellan dem etc.

Lägg märke till att var och en av eleverna fick en bredare grund för sitt skrivarbete än om de arbetat individuellt. Vad vann den som bara kommit att tänka på att en sax var nödvändig för framtiden? Eller den som totalt förbisett de materiella villkoren för framtidens människor?

Arbetet innebar att de tillsammans *definierade skrivuppgiften*. Ingen enskild elev lämnades i osäkerhet om vad den kunde innebära. Därför kom också alla i gång. Alla hade något att skriva om – utan att de var bundna av ett och samma sätt att gripa sig an med uppgiften.

Inledningsarbetet kunde också gjorts muntligt. Men eleverna vann i stillhet och koncentration på att börja med pennan i hand. De långsamma, de som behöver tid för att tänka efter, blev inte heller överspelade av kamrater som spontant kunde ge förslag.

## Bild och drama som vägar till texten

Eleverna i en klass i årskurs 2 skriver ofta om egna upplevelser på fritiden eller om berättelser och sagor de lyssnat på gemensamt. De börjar med att måla en stor bild, som de sedan beskriver i en text.





När vi skulle åka hem  
från Stockholm då åkte vi  
tåg hem och vi  
väntade på tåget eller  
5. När vi skulle åka hem

När de rättat texten tillsammans med läraren, skriver de om den på ett stort ark papper. Bild och text klistras ihop och sätts upp på väggen. De blir offentliga. Man visar, berättar och frågar om varandras bilder och texter.

Medan barnet målar, aktualiseras händelsen eller sagan. Innehållet i bilden byggs upp, ofta under samtal med lärare och kamrater. I bilden får alltså erfarenheterna och minnesbilderna språklig gestalt. Eleverna *vet* vad de sedan skall skriva. Så blir bilden en väg till texten.

Bildstudier och eget bildarbete ger också barn och ungdomar möjligheter att bygga upp konkreta föreställningar om människors liv här och nu, i främmande länder eller i tider som gått. Ibland kan en ny teknik ge eleverna helt nya möjligheter att gestalta sina föreställningar och idéer.



Annika

Bilden ingår i ett kollektivt arbete om medeltiden i en klass i årskurs 4. Eleverna fick tid och hjälp att bygga upp konkreta föreställningar om liv och arbete i Alvastra kloster. Innan arbetet med de egna bilderna började, fick eleverna ingående studera bilder ur "Historia om de nordiska folken" och andra böcker med illustrationer av senmedeltida karaktär. De skar ut sina bilder i vinylplattor och tryckte dem sedan. Tekniken blev verktyget som hjälpte dem att ge bilderna en ålderdomlig prägel. I texterna kunde eleverna bygga vidare på kunskaper som främst bildarbetet givit dem. Med kunskapen i botten var de fria att fantisera, att leva sig in i en medeltida värld – att skriva bra texter.

EN DAG SKULLE JAG TRÄFFA STEFAN  
SOM JAG VAR MYCKET GOD VÄN MED  
DÅ JAG SÖKTE HONOM SA EN AV MUN-  
KARNA ATT STEFAN HADE BLIVIT SJUK  
OCH MÅSTE TILL SJUKSTUGAN. JAG FÖRSTOD  
ATT DET VAR ALLVARLIGT. DET VAR INTE  
LÅNGT TILL SJUKSTUGAN. JAG SMÄRYSTE  
NÄR JAG TÄNKTE ATT STEFAN VAR SÅ  
SJUK ATT HAN MÅSTE TILL SJUKSTUGAN.  
NU SÅG JAG STEFAN.

NÄSTA MORGON SPRANG  
JAG TILL SJUKSTUGAN. STEFAN VAR INTE DÄR.  
JAG ANADE DET VÄRSTA. MUNKEN KOM GLAD  
I HÅGEN. STEFAN ÄR I TVÄTTSTUGAN OCH  
TVÄTTAR SIG HAN ÄR FRISK OCH KRY. JAG RUSAR  
TILL TVÄTTSTUGAN. STEFAN, SKREK JAG.  
GERHARD, SKREK HAN. ÅH VAD GLAD JAG ÄR, SA  
JAG. JAG OCKSÅ, SA HAN. VET DU VAD, SA STEFAN,  
DET VAR TUR ATT NI KOM OCH BYGGDE  
ETT KLOSTER.

## Kommentar

### Arbetsgången:

- Val av gemensamt arbetstema
- Studier av bildverk och böcker
- Läraren berättar
- Beslut att göra en bok tillsammans. Fördelning av uppgifterna.
- Bildframställning
- Textproduktion
- Boken om Alvastra kloster

### Resurser:

Barnen fick gott om tid för både studier, bildframställning och arbetet med texterna. Tio procent av arbetstiden i svenska, bild, orienteringsämnen och musik lades under en tid ihop för ett temastudium av medeltiden. En bildlärare medverkade som resurslärare. Se vidare sid 67.

På samma sätt som bilden kan ett rollspel eller en dramatisk framställning av en miljö ge kunskaper och upplevelser som eleverna kan arbeta vidare med i skrivuppgifter. I dramaarbetet tvingas de att göra sina föreställningar och idéer synliga och kan sedan fantisera eller resonera friare och mer ingående. Deras utsikter att skriva bra texter ökar.

Dramaarbetet ger också andra vinster. Det är för många elever en väg till frigörelse och ökad självkänsla – vilket också avspeglar sig i deras texter. De vågar skriva personligt, de vågar ge uttryck åt sina erfarenheter och åsikter. De lär sig skriva så, att läsarna blir intresserade av vad de har att säga.

” Per Ola och Agneta är exempel på elever för vilka dramatik har betytt mycket. Arbetet med dramatik har varit till hjälp för deras frigörelse och självkänsla. Per Olas talspråk utvecklades, han blev tydlig och säker i redovisningarna. Agneta utvecklade sitt skriftspråk med hjälp av det skapande arbetet. Eftersom vi varit flera lärare som har samarbetat, har vi kunnat låta en lärare i laget ta hand om arbetet med dramatik. Så här efteråt tycker jag att vi skulle ha satsat ännu mer tid på dramatiken ” (högstadielärare berättar).

### Att upptäcka sina erfarenheter

Ett arbete om könsroller i årskurs 9 kom i gång efter ett samtal i klassen om olika arbeten som eleverna haft under sommaren. Några flickor hade diskat på restaurang och berättade att de känt att de haft olika roller. Det ställdes olika förväntningar på dem i arbetet och på diskoteket.

” Efter inledande samtal om erfarenheter att vara pojke respektive flicka fick eleverna uppgiften att individuellt skriva ner några funderingar kring ”Att vara tjej” respektive ”Att vara kille”.

Eleverna kom snabbt igång med skrivandet. Läraren samlade in alla elevernas synpunkter och skrev ner utdrag ur dem på maskin. Varje elev fick därefter en kopia av sammanställningen, där var och en återfann sina egna ord och tankar liksom kamraternas.

Det är viktigt att allas synpunkter finns med. Var och en känner sig delaktig i arbetet.

Här nedan följer exempel ur sammanställningen. Flickorna skriver:

– Det är jobbigt att vara tjej för man ska helst vara snygg och söt. Tjejerna har mens också. Man blir sur då. Det förstår inte killarna.

– Tjejerna måste följa killarnas anvisningar. Man får inte ha något fel. Dom säger att vi inte kan idrotta. Killarna vill ha tjejerna som madrass. Jag skulle nog inte vilja vara kille. Tjejerna är mer naturliga och tar hänsyn. När något går mot killarna så bara skiter dom i det.

– Jobbigt är det för det är ju vi som föder barn. Det skulle vara bättre om man kunde föda vartannat. Jag tycker att vi tjejer har större press på oss i skolan, för man har fått itutat i sig att tjejer ska vara tysta och göra som dom säger. Killarna tror dom kan bestämma, men det får vi ändra på.

– Det där med könsroller är urlöjligt. Jag har fått en fri och obunden uppfostran. Jag älskar att klättra i träd, titta på fåglar och fiskar. Då kan man inte gå omkring och vara gullig och fin med tajta jeans.

Pojkarna skriver:

– Det är lite bättre att vara kille för tjejerna har nog mer problem. Det är vi som får ta det första steget när det gäller tjejer. Om killarna är kläna och svaga så får dom mer problem än om dom är starka.

– En kille är något stort på jorden för dom gör militären.

– Det är jobbigt att vara kille. Man måste t ex ha moppe. Själv ska jag snart köpa en, för det är ju nödvändigt. När man gifter sig får man ett stort ansvar och får göra allt mellan himmel och jord. Sen får man ett sketet jobb.

– Det är jävligt att vara kille. Man ska vara stark annars får man stryk och är man stark ger man andra stryk.



*Foto: Anders Nilsson*

### Lärarens kommentar

Alla tycker om att se sina texter snyggt skrivna på maskin. I det kollektiva arbetet lär sig eleverna ta vara på varandras kunskaper och på så sätt lär de sig av varandra. I sammanställningen finns många olika erfarenheter och funderingar liksom fantasier och fördomar. Här ges många infallsvinklar och uppslag för fortsatt kunskapsarbete.

När flickorna läste sammanställningen ovan uppmärksammade många av dem för första gången att pojkarna hade lika svårt med könsrollen att vara 'stor och stark' som flickorna hade med rollen att vara 'söt och snygg'.

Pojkarna i sin tur förvånades över att flickorna var pressade av kraven att vara 'söt, tyst och lydig'. De hade trott att detta var naturliga egenskaper.

Förarbetet har lett fram till ett arbetsläge, som nu kräver nya insatser av läraren. Med egna redogörelser, statistik, tidningstexter, lärobokstexter och skönlitteratur kan eleverna få vetskap om sociala, ekonomiska och historiska villkor för mäns och kvinnors situation i hem, yrkesliv och samhälle. Arbetet kan få en framtidsinriktning. ”  
(Efter Brorson, Melander 1980, Levande svenska)

### Sammanfattning

”Att utveckla sin skrivförmåga är att lära sig att använda sina erfarenheter i en språkproduktion som leder till allt insiktsfullare och allt uttrycksfullare egentexter . . .”

(Larsson, 1982)

Olika vägar att utveckla elevernas förmåga att gestalta sina erfarenheter i texter har beskrivits:

- stimulans att utveckla sinnena, att fantisera och reflektera
- meningsfulla skrivuppgifter
- kollektivt arbete
- tid till inträngande studier
- arbete med bild och drama

Svårigheterna ligger till en del i traditionell organisation av arbetet i skolan. Men större är problemen som hänger ihop med elevernas olika samhällsvillkor och kulturvanor och det starka informations-samhällets utbud.

### Nya möjligheter och nya problem

Att berätta sina erfarenheter är kärnan i konsten att skriva – så lyder rubriken på detta kapitel. Varje lärare som tar den rubriken på allvar upptäcker nya möjligheter att utveckla skrivundervisningen men stöter också på nya problem. Texterna kan visa att eleverna har sådana behov av kunskaper på vissa områden, att man måste ändra plane-

ringen av arbetet. De kan också visa, att elevernas erfarenheter av förhållanden i samhället är så främmande att man som lärare har svårt att handskas med dem. Så har många barn och tonåringar en omfattande kännedom om t ex videoutbudet som är okänd mark för de flesta vuxna i skolan.

*Synopsis:*

*Jakten på bovarna.*

*Det kommer ett bankbud och går sen går bovarna efter bankbudet.*

*Dom slår henne i skallen och så svimmar hon av sen börjar det blöda i skallen.*

*Sen tar bovarna väskan och sen springer dom sin väg.*

*En man ringer till polisen bovarna går in i skogen.*

*Efter 5 minuter kommer polisen springande efter bovarna.*

*Poliserna kastar sej över bovarna och slår dom i huvudet med batongen.*

*Sedan åkte dom in i cellen i ett halvår.*

En grupp elever i en mellanstadieklass på den svenska landsbygden har skrivit synopsis till en videofilm de vill göra. Varifrån mönstret kommer behöver man inte tveka om. Men visar texten *bara* elevernas uppfattning om hur en spännande film bör byggas upp? Eller visar den *också* deras uppfattning om hur polisen arbetar på deras hemort? Det finns skäl för lärarna att undersöka om elevernas synopsis bör leda till studier som kanske måste bryta en tidigare planering.

*Om jag ser för mycket våld*

*så får jag mardrömmar.*

*Jag glömmer aldrig det hemska jag sett.*

*Jag tror att det ska hända  
i verkligheten.*

*När jag leker använder jag karategrepp  
som jag har sett i TV.*

*Jag kan ta till stenar, kniv och vapen  
om jag blir hotad eller arg.*

*På natten har jag svårt att sova.*

*Jag blir trött och orolig.*

En kör av röster i en klass i årskurs 1 berättar om effekterna av en stor konsumtion av våldsfilmerna på video. Är detta ett tecken på att eleverna tittar mycket på videofilmer och blir skrämde och aggressiva? Eller suggererar eleverna varandra till att formulera erfarenheter som de tror att alla andra har? Den citerade texten ingår i ett samarbete mellan skolan och föräldrarna om barnen och videofilmerna.

Huvudlinjerna i det arbete med elevernas erfarenheter av videomarknaden som trevande kommit igång är två:

– Eleverna undersöker t ex videomarknaden på hemorten, vilka filmer de ser, varför de ser dem etc. I högre årskurser försöker man reda ut underhållningsvåldet som ett drag i samhällsutvecklingen. Vilka behov utnyttjas av underhållningsindustrin? Vilka konsekvenser får detta? . . .

– Eleverna gestaltar sina upplevelser och åsikter i ord och bild, även via film och video.

Lärare, som strävar efter att eleverna skall lära sig att använda sina erfarenheter i kunskapsarbetet, konfronteras i ökande omfattning med de indirekta erfarenheter av omvärlden som eleverna får genom massmedierna, främst TV, videofilmer och musikkassetter. Mycket av det vardagsvetande eleverna ständigt skaffar sig utanför skolan blir värdefulla tillskott till undervisningen. Men de tolkningar av sin tillvaro eller av samhällsföreteelser som de övertar från massmedierna behöver ofta ställas mot egna direkta erfarenheter och det vetande som skolan kan erbjuda. Många värjer sig mot att deras vardagsvetande dras in i arbetet, in under skolans kontroll. Å andra sidan bör de i skolans kunskapsarbete få möjligheter att gå under ytan i sin uppfattning av omvärlden, att genomsåda schabloner och upptäcka verkliga sammanhang och livsvillkor. Att skriva är liksom att läsa skönlitteratur eller att arbeta med drama en väg att pröva.

En lärare med lång erfarenhet av skrivundervisningen på grundskolans högstadium beskriver elevernas utveckling i två steg.

”Först handlar det om att få människor att våga skriva. Men det får inte stanna vid det. Att läsa tidningarnas poesihörnor med dikter från amatörskrivare gör mig nästan alltid besviken. Sällan kan jag upptäcka skrivaren bakom dikten.

På liknande sätt är det i skolan, när eleverna har övervunnit sin skrivrädsla. Papperet fylls med schabloner och tomt prat. Skrivaren skriver som hon/han tror att en dikt eller en novell bör se ut.

*Första steget i skrivprocessen är att eleven vill och vågar skriva. Ett andra steg att de vågar skriva utifrån sina egna erfarenheter.*”

Med det andra steget har de kommit in i en arbetsprocess där skrivandet kan bli en väg till nya kunskaper på för dem viktiga områden. De får ökade möjligheter att ”betrakta sina erfarenheter ’utifrån’, att reflektera över den egna livssituationen och utveckla ett kritiskt medvetande”. (Larsson, 1982.)

Till slut: Läroplanens krav på att elevernas erfarenheter skall vara utgångspunkter för arbetet inom olika kunskapsområden får inte innebära att enskilda elevers integritet hotas eller att arbetet blir planlöst. Vad det gäller är att i olika arbetsområden räkna med elevernas kunskaper om verkligheten, om sin egen och andras situation i samhället och att hjälpa dem att söka förklaringar och att nå





*Foto: Anders Nilsson*

fram till allmängiltiga kunskaper om människan, naturen och samhället.

Följande tankar kan vara ett stöd i ett nödvändigt utvecklingsarbete.

**” Att berätta sin erfarenhet – kärnan i konsten att skriva**  
Erfarenheten är ingenting privat och avskilt: den är allt jag själv möter, vare sig det är något jag läser, ser på TV, upplever i mitt arbete, möter i mitt allra mest enskilda liv. Erfarenheten är det jag samlar i mitt minne för att bearbeta. Att bearbeta erfarenhet är detsamma som att skapa: att skapa sig själv, att skapa värden, att skapa verklighet. Det är en bra tanke att föreställa sig att världen inte föreligger färdig för oss att använda och konsumera; världen är vår skapelse: den blir till genom oss alla. Därmed är vi ansvariga för den.

Det finns många hinder för oss att erkänna och erövra vad vi faktiskt är med om: system där vi ska underordna oss, lärar med anspråk på sanning, medier som lever i stället för oss. Det gemensamma för alla dessa hinder är att de aldrig ger mig chansen att använda mig själv. Tvärtom talar de om att min erfarenhet inte gäller: att den ingenting är värd. Men därmed talar de samtidigt om för mig att jag själv ingenting är värd. Annat än som kugge och konsument förstås, eller producent av varor. Det är först när andra erkänner att mina erfarenheter har värde och att jag kan göra erfarenheter som jag faktiskt kan göra dem. Det är först när jag kan uppleva mitt eget värde som jag kan bli skapande.

Då har jag till sist en idé om att det finns en verksamhet som förlöser skapandet och gör erfarenheten tillgänglig. Jag kallar den verksamheten *att berätta*.

När man berättar ger man sig själv en biografi, samhället en historia och världen tid, rörelse och mening. Berättandet konstituerar vår mänsklighet.

. . . vi som är lärare, låt oss alltid först och främst hjälpa andra att berätta, vad de ser och känner. Det är grunden – eller det blir grunden, den vi sedan kan stå på. Svenska blir på det sättet att tala, berätta, skriva, göra sig förstådd, lyssna, läsa och absolut inte någon mekanisk färdighet utan den förmåga som är du och jag och som vi tar ansvar för. Och litteratur blir berättelser om mänskligt liv samlade under århundrandena, berättelser där vi kan möta oss själva och våra problem och se hur vi kan tänka och handla. Och riktig och stor litteratur blir försök att ställa och lösa de svåraste mänskliga problemen som vi alla någon gång ställs inför: om skulden och ansvaret, om lojalitet och svek, om möjliga konflikter och omöjliga, om döden och om hur vi ska tas med den.” (Nerman, 1982.)

## Lästips

- |                    |  |
|--------------------|--|
| Hansson, Qvarsell, | En skola för barn  |
| 1983               |  |
| Hasso              | Jobbar med bild och ljud och blir tagna på allvar  |
| 1982               | i Dahl (red), Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. |
| Nerman             | Att berätta sin erfarenhet i Kulturpolitisk debatt 8.                                    |
| 1982               |  |
| Wallin m fl,       | Ett barn har hundra språk  |

# Att arbeta med elevtexterna

Eleverna måste verkligen arbeta med sitt språk. Skrivna produkter är en utmärkt startpunkt (Teleman, 1979).

## Begreppet skrivförmåga

Begreppet skrivförmåga kan knappast definieras i absoluta termer. En poet, en journalist, en reklamskrivare, en tjänsteman på en förvaltning och en brevskrivare som mest skriver privatbrev utvecklar sin förmåga att skriva i olika riktningar. Skrivuppgifterna, skrivsituationerna och avsikterna med skrivandet är olika.

Med några exempel och synpunkter skall vi ändå ringa in väsentliga drag i den skrivförmåga, som eleverna i grundskolan behöver utveckla. *Ett* tecken på att utvecklingen går åt rätt håll är att de gärna skriver. Det gäller från lågstadiet upp i årskurs 9.

I slutet av lågstadiet kan eleverna ofta berätta i sina texter vad de varit med om, vad som hänt, vad de sett, hört eller läst eller vad de arbetat med på ett sådant sätt att kamrater, lärare och föräldrar kan läsa och förstå. De kan också skriva brev och meddelanden, där de uttrycker sitt ärende så tydligt, att läsarna begriper vad de menar. De har då fått en god start på sin skrivutveckling.

Eleverna i årskurs 6 har i allmänhet utvecklat sin förmåga att skriva brev, tydliga meddelanden och spännande berättelser. De har dessutom övat sig att anteckna och skriva redogörelser för arbetsuppgifter och studiebesök så utförligt och tydligt, att läsarna uppfattar och förstår händelseförlopp, sammanhang och åsikter. Deras skrivförmåga fungerar som medel för kontakt med andra människor och som verktyg för tänkande och minne.

De flesta av eleverna på högstadiet klarar en bred repertoar av skrivuppgifter: berättelser, brev, dagböcker, redovisningar, debattinlägg etc.

Dessa olika uppgifter ställer olika krav på skrivförmågan. Men det finns också generella drag att observera.

En duktig skrivare i årskurs 8 eller 9, som efter datastudier får i uppgift att skriva en rapport från år 2001 (s 80), utnyttjar erfarenheter, vetande, fantasi och värderingar och kommer på idéer för skrivandet. Han kan utveckla sina idéer i nya tankekombinationer som leder till nya upplevelser och insikter. Han kan på eget initiativ arbeta med den språkliga dräkten, så att han verkligen lyckas säga det han vill säga. Utan större bekymmer för skrivstil, stavning och användning av skrivtecken kan han forma strömmen av tankar. Med nästan automatisk säkerhet kan han nämligen tillämpa teknikerna.

Den som har utvecklat ett kunnande av det här slaget utmärker sig dels genom sin lust att skriva och sin tilltro till den egna skrivförmågan, dels genom sin förmåga till observation, reflektion och inlevelse. När han ställs inför en skrivuppgift, funderar han över vad han kan göra av den. Han stannar inte i ytliga resonemang och vill inte gärna reproducera andras idéer och tankar utan låter skrivarbetet bli en väg till nya tankar och insikter. Han tycker det är spännande att se vad som skall växa fram.

Alla elever bör i slutet av grundskolan ha närmat sig en skrivförmåga av det här slaget. När de ställs inför en skrivuppgift, skall de känna att de har en kompetens att tillgå. De bör med rätt stor självständighet kunna redovisa vad de vet och kan, tycker och tänker.

När man läser en text sätter man spontant värde på att författaren har något att säga och att han tänker i egna banor. Men läsaren lämnas i sticket, om den ena idén efter den andra kastas fram utan sammanhang. En bra skrivare bedömer vilka idéer som det är angeläget att han utarbetar. Med konkreta exempel och detaljerade beskrivningar kan han utveckla dem till innehållsrika och uttrycksfulla textavsnitt. Han kan också genom jämförelser och kontraster eller resonemang om orsaker och verkningar utarbeta idéerna i utförligare sammanhängande avsnitt. En viktig grund för skrivförmågan är vana att registrera upplevelser och intryck med sina sinnen så att man kan berätta vad man ser, hör, känner osv.

Meningsbildningen skiljer ofta den duktige från den svagare. Det är inte så mycket det att de båda bildar meningar efter skilda principer. Det är i stället så att den förre ständigt tillför sin beskrivning nya detaljer eller nya perspektiv och så bygger ut de enskilda satsleden.

När vi i skrift utvecklar ett tankeinnehåll, använder vi ett antal färdigheter som hos många med tiden blir helt automatiserade. Den som just börjat lära sig skriva söker medvetet kontrollera själva hantverket. Många yngre elever kan endast med möda forma bokstä-

ver. Den som hunnit längre i skrivutvecklingen kan ägna en större del av sina krafter åt det han vill skriva om. Då kan den egna tankeströmmen flyta fritt och läsarna störs inte heller av brister i själva skrivtekniken. Texten kommer att fungera både för skrivaren och läsaren.

De här iakttagelserna av generella drag i skrivförmågan får ange inriktningen på det arbete med elevtexterna, som är en viktig del av skrivundervisningen på alla stadier i grundskolan.

Eleverna behöver allt tänkbart stöd för utvecklingen av skrivförmågan. Därför bör arbetet med texterna inte läsas till att bli en affär mellan läraren och de enskilda eleverna. Kamraterna i klassen har tillsammans en mängd erfarenheter, synpunkter och språkliga kunskaper som kan ställas till de enskilda författarnas föfogande. Eleverna är i regel nyfikna på vad kamraterna skrivit och läser eller lyssnar gärna till texterna. Frågor och synpunkter kan locka fram nya idéer och tankar. Det gemensamma arbetet stärker ofta lusten att skriva och att arbeta vidare med texterna.

Elever med speciella problem kräver naturligtvis särskild hänsyn i det gemensamma arbetet. Alla elever måste ha tryggheten att veta att de själva kan bestämma att vad de skriver skall förbli privat.

Det finns elever som har mycket att säga men som saknar precision i sättet att utforma texten. Det finns också elever som har ett gott språkflöde men som inte får så mycket sagt. För att alla skall komma vidare behöver man då och då dela upp analysen av texterna i avsnitt som gäller innehållet, hantverket (handstil etc) och skrivreglerna. Samma disposition används i följande avsnitt:

- Innehållet
- Hantverket
- Skrivreglerna

## *Innehållet*

Att ta del av varandras texter – stöd för fortsatt skrivande

☞ Varför skrev då eleverna så mycket och så gärna? Ja, brev skriver man ju för att det är roligt att få svar. Men den verkliga motor, som höll skrivandet igång och som gjorde att alla elever utvecklade sitt skrivande och började ställa krav på sig själva ifråga om ordval och innehåll, det var uppläsningarna. Alla läste upp sina texter utom – i början – Håkan, som stammade. Han ville att jag skulle läsa hans



*Foto: Marta Clausén*

texter. Men en dag avbröt han mig. – Du har fel rytm, när Du läser. Det låter så konstigt. – Läs själv, sa jag, och han tog boken och läste sedan alltid själv.

Tre elever som tidigare varit väldigt blyga och hämmade skrev sig ur sin isolering. Tack vare att de fick skriva någonting som de själva valde och var intresserade av, vågade de läsa upp, de blev uppskattade och självförtroendet växte. Vid utvärderingen av terminen på våren, skrev Boel: – Jag känner mej friare nu, och Jan-

Henry: Jag är nöjd med min egen utveckling. Har lärt mig vara mer öppen. Det är till stor del, anser jag, skrivandets förtjänst, säger hans lärare (årskurs 5).”

Texterna får ökad betydelse när eleverna läser upp dem för varann eller när de läser varandras texter. De frågar och besvarar frågor, kommenterar, förtydligar, exemplifierar och accepterar eller avvisar uppgifter och förklaringar. Det blir en bearbetning av innehållet, som ger ny fart åt skrivandet. Som lärare kan man organisera arbetet så att den här bearbetningen blir intensivare och stöder fortsatt skrivande t ex genom att dela in eleverna i grupper, som arbetar med likartade teman.

Eleverna behöver dock ofta stöd när de arbetar gruppvis med sina texter. Det är bra om man som lärare kan delta i arbetet i en grupp, särskilt om elever med svårigheter finns med i den. Vid fördelning av resurserna kan det vara klokt att ta hänsyn till behov av extra lärarstöd i bearbetningen av texterna. Ibland kan en arbetsplan vara till god hjälp. Följande exempel är från en klass i årskurs 4:

” Vi arbetar i grupp med egna texter.

1. Läs igenom en uppsats. Diskutera innehållet: Vad tycker ni är bra? Vad kunde göras ännu bättre? Är det något mer ni vill ha reda på? Får vi vet hur det ser ut och vad människorna tänker och känner?
2. Läs nu igenom uppsatsen mening för mening. Kontrollera
  - hur författaren satt ut punkt och stor bokstav
  - hur meningarna börjar
  - om det finns upprepningar som stör
  - om det behövs flera detaljupplysningar
  - hur orden stavasRätta till där så behövs!
3. Gör likadant med de övriga uppsatserna!
4. Skriv rent din egen uppsats med din allra finaste handstil.
5. Träna att läsa högt och med inlevelse.
6. Läs upp din rättade och renskrivna uppsats för klassen.”

Det är en allmän uppfattning att yngre barn saknar tålamod att granska sina texter. De vill hellre gå vidare, när de läst upp sin text och satt upp den på väggen eller på annat sätt gjort den offentlig.

Men i lågstadielklasser där eleverna arbetat mycket med kollektivt skrivande, vänjer sig eleverna att ganska ingående granska både innehåll (främst) och uttryck i varandras texter. Texterna skrivs ut på stordior och blädderblock eller stencileras ut till eleverna, innan de läses upp och diskuteras.

I forskningsprojektet Språkproduktion följdes utvecklingen i en lågstadielklass, som vant sig vid att bearbeta varandras texter.

” Samtidigt som barnen har vant sig vid att bli bemötta har de övat sig i att göra jämförelser samt att ta och ge kritik. De har kommit

underfund med att bra kritik är kritik som ger kamraterna nya idéer om hur arbetet kan förändras och bli mer uttrycksfullt. På så sätt får barnen hjälpa varandra med att utveckla sin språkliga förmåga. Den här formen av redovisning ger inte bara klassen en uppfattning om vad det enskilda barnet berättar utan också en uppfattning om bredden och nyanserna i hela klassens arbete. När Anita (läraren) vid ett tillfälle frågade en pojke om det fanns någon flicka han skulle vilja skriva tillsammans med framgick det av hans svar att Ann-Charlotte mest vill skriva om när dom är i fjällen och att Eva-Lotta mest brukar skriva om hon själv.??

(Hansson, Qvarsell: En skola för barn, 1982)

### Att analysera varandras texter

Den gemensamma analysen av elevtexterna kan ge stimulans både till fortsatt skrivande och till läsning. Den kommer främst in på högstadiet. Hur kan man organisera arbetet?

Börja med att lägga skrivuppgiften inom en ram som är gemensam för alla.

?? Ett exempel från årskurs 9. Den gemensamma utgångspunkten för arbetsperioden var elevernas prao i nian. Den studie- och yrkesorientering eleverna fick fungerade inte tillfredsställande. Eleverna visste för litet om det samhälle de skulle ut och arbeta i. De hade inga bilder av det arbete som valet handlade om. De hade heller inte någon bild av sig själva i relation till arbetet. För att få avstamp i elevernas egna erfarenheter och föreställningar inleddes arbetet med en uppsats: Min framtid om tio år.

I samtalen om uppsatserna började en analysmodell växa fram, sex frågor som användes vid varje uppsatsgenomgång. Lärare och elever hjälptes åt att formulera (utom fråga 5 som är lärarens egen).

1. Vad är viktigt för den här människan?
2. Vad hotar hennes liv?
3. Varifrån hämtar hon mönstret?
4. Vem/vad bestämmer hennes liv? Vad tror hon om sina möjligheter att forma sitt liv?
5. Var har framställningen sin tyngdpunkt – i det privata eller det offentliga?
6. Hur ser samhället/världen ut om tio år??

(Efter Holmberg: Språk och erfarenhet i Holmberg, Malmgren, Språk, Litteratur och projektundervisning).

### Skrivarverkstäder

En bearbetningsfas kan med fördel läggas in redan innan texterna är färdiga. Arbetsgång: Uppgift – skrivande – samtal – fortsatt skrivande. Organisationen förutsätter ett samarbete mellan lärare och elever



under själva textproduktionen. Klassrummet blir en skrivarverkstad, där eleverna får kritik och råd av kamrater och lärare under arbetets gång.

”I vårt arbetslag, berättar en högstadielärare, har vi lagt märke till att eleverna har svårigheter att bearbeta en text, skriva en skiss för att sedan bearbeta den. Eleverna vill gärna se skrivandet som en engångsföreteelse, något definitivt. (Vi har fö konstaterat ett liknande elevbeteende när eleverna ska göra bilder.) Vi får arbeta hårt för att försöka övertyga eleverna om att de bör göra utkast, som vi tillsammans kan diskutera för att därefter välja ett av flera förslag och utveckla det.

När vi nu skriver kring ett tema låter vi eleverna skriva i omgångar. Först talar vi fritt om det gemensamma temat vi ska behandla, vi samlar på synpunkter på innehållet i vad vi ska skriva, vi talar om olika tolkningar av temat. Därefter får eleverna skriva i ca 20 minuter. De skriver två och två och grupperna är styrda av oss lärare så att det i varje grupp finns en elev, som inte har skrivsvårigheter.

Efter ca 20 minuter avbryter vi skrivningen. Vi sätter oss i ring och de som kommit igång med skrivandet får läsa upp inledningen och så långt de hunnit i berättelsen. Vi lärare framhäver det som vi tycker är bra, vi uppmuntrar och ger råd. Alla hjälps åt att ge förslag om det är någon grupp, som inte alls kommit i gång med skrivandet. Därefter fortsätter vi att skriva ytterligare en kvart, tjugo minuter.

På det sättet pågår arbetet flera dagar och i olika omgångar med skrivning, uppläsning, samtal, bearbetning och slutligen renskrivning.

Det vi skrivit skall också användas. Därför läser eleverna upp för andra i arbetsenheten. Ibland bandar vi uppläsningar på ITV. En gång i månaden ställer vi samman en tidning till föräldrarna. Den innehåller bl a citat ur elevernas berättelser och dikter, ibland hela noveller. När texten används, ser också eleverna skäl till att arbeta med den, så att den är rätt stavad och begriplig för läsarna.

Exempel på teman, som vi skrivit om:

Krig och fred

Tonåringar och föräldrar

Lotta och Janne (Lotta går ut nian med 4,5 i betygssnitt, Janne har 2,1. Möt Lotta och Janne om tio år!)

Förtryckare och förtryckta (med utgångspunkt i bilder).”

## Kommentar

Texterna byggs upp i ett skapande samarbete mellan elever och lärare och mellan eleverna. Man berättar om hur man tolkar uppgiften och tar del av varandras erfarenheter, kunskaperna växer och man kommer allt närmare kärnan i temat. Därför växer engagemang-



*Foto: Anders Nilsson*

et och texterna får liv och puls – blir angelägna för läsarna och lyssnarna.

När eleverna blir äldre, kan många av dem vänja sig att ställa följande frågor till sina texter:

Har jag kunnat säga vad jag vill säga? Förstår den som läser min text vad jag menar? Frågorna leder vidare: Finns det något i min text som jag måste binda ihop, lägga till, ta bort, ersätta?

En väg man kan pröva för att eleverna skall nå så här långt är att skriva texter kollektivt. Det kan gälla väggtidningar, brev eller ingående redogörelser för undersökningar och experiment. Eleverna får läsa, analysera och diskutera, formulera och formulera om under ständigt prövande av hur ord och uttryck svarar mot vad de vill säga. De måste försöka förstå varandras idéer, fantasier och värderingar. De lär sig ge och ta kritik och kan hjälpa varandra att få fram en bra text och ett bra sätt att arbeta. Men detta är ett krävande arbete. Det går bäst när eleverna vill ha en text klar för att använda den i ett syfte som de är eniga om.

I den arbetsuppläggning som här kallats skivrarverkstad går diskussionerna om innehållet naturligt över i diskussioner om hur texten skall byggas upp, för att innehållet skall bli tydligt och intressant för den som läser eller lyssnar till texten.

Ibland är det lämpligt att analysera både textens uppbyggnad och layout: Är sammanhanget tydligt? Bör något strykas eller byggas ut? Bör korta rubriker sättas in för att markera nya tyngdpunkter? I analysen av innehållet bör man också ibland granska meningar, ord och uttryck. Vilka ord och uttryck eller meningar är det som gör just den här texten rolig, intressant, spännande? Som direkt speglar författarens egna iakttagelser, upplevelser, erfarenheter eller åsikter? Skulle precisa formuleringar i stället för ”grej, sak, göra, det är kul” etc göra innehållet tydligare? Behöver vissa ord och uttryck ersättas därför att de inte stämmer med textens karaktär i stort? Med ämnet, syftet, läsarnas möjligheter att uppfatta och förstå?

## *Hantverket*

Hantverket står för teknikerna. Dvs det betecknar förmågan att texta, att skriva skrivstil och att skriva på maskin. Det innefattar också förmågan att ge texten en lämplig layout: rubriker, styckeindelning etc. Jämför dock texten överst på denna sida.

De som under 70-talet samlat in elevtexter från grundskolan har antagligen frågat sig om skrivstilen varit på väg att försvinna. Texterna har i stor utsträckning varit textade. En av orsakerna har säkerligen varit de många ifyllnadsuppgifterna, där textningen ju är naturlig. Nu säger många lärare i de högre årskurserna, att elever ofta skriver eller textar så otydligt att de själva har svårt att läsa vad de skrivit. Föräldrar märker, att deras barn har svårt att läsa brev från äldre människor.

Som orsak anges ofta den förskrift som enligt SÖ-beslut 1971 och 1972 används i skolan. Den ser ut så här.

*abcdefghijklmnopqrstu vxyzåäö*  
*ABCDEFGHIJKLMN O PQRSTUVWXYZ*  
*0 1 2 3 4 5 6 7 8 9*

Förskriften är en *utgångspunkt*. Var och en av eleverna skall få tid och stöd att lära sig skriva en personlig tydlig handstil. Det finns inga krav på att alla skall forma bokstäverna på samma sätt eller binda ihop bokstäverna på samma sätt i sin handstil. Det finns inte ens något krav på att handstilen skall vara bunden.

Det är svårt att tro att en väsentlig del av orsakerna till de många elevernas ovana vid skrivstil ligger i förförskriftenstypen. Vi vet ju, att efter lågstadiet har många under 70-talet fått mycket lite tid för vidare övning av skrivstilen, vilket är en viktig förutsättning för att alla elever skall utveckla och stabilisera sin förmåga att använda skrivstil.

Barn behöver gott om tid att lära sig forma bokstäver. Textningen är den första bruksskriften. Den lärs in samtidigt som barnen lär sig läsa. Ganska snart kan de börja binda ihop de textade bokstäverna. Att bokstäverna i ett ord hänger samman gör att orden som skriftbilder blir tydligt avgränsade från varandra. Många anser att detta är ett gott stöd för avläsningen av texten. I slutet av grundskolan är sär- och samskrivningsfelen jämte enkel- och dubbelteckningen av konsonanter det största stavningsproblemet. Också med hänsyn till detta bör man lägga vikt vid skrivvanorna.

Ju mer man skriver desto skickligare blir man. Somliga ofta återkommande bokstavskombinationer kan ganska snart bli mer eller mindre automatiserade, till exempel ändelser som -ing, -igt, -en, -er. Ju mer intränade de är, desto mindre bekymmer med stavningen.

Elever med störningar i den motoriska utvecklingen kan ha god hjälp av att skriva maskin. Det har också visat sig att elever med vissa typer av skrivsvårigheter klarar t ex stavning bättre om de får skriva maskin. (Se kommentarmaterialet Maskinskrivning 1981.) Men elever med motoriska problem lär sig både texta och skriva skrivstil, om de får extra tid och extra stöd. En del barn visar en fin motorisk utveckling i avspända lekar hemma, medan de har svårt att använda pennan i skolan. Då är det antagligen spänningar och nervositet i skrivsituationen som hindrar dem, inte brister i den motoriska utvecklingen.

Under de senaste fyra, fem åren har ett nytt intresse för en tydlig skrift växt fram. Den är nödvändig, när texterna skall användas i fortsatt arbete eller skickas iväg till läsare utanför klassen eller skolan. Hantverket är av så stor betydelse för skrivförmågan, att det kräver mer uppmärksamhet än det vanligen fått under 70-talet. Om barn lär sig skrivstil på lågstadiet, hinner de med att få en nästan automatiskt löpande skrivstil under åren på mellanstadiet. Det förutsätter att man slopar en del abstrakta språkbyggnadsövningar som nu tar mycket tid i anspråk.

Många elever på högstadiet har i dag svårt att skriva skrivstil. Deras förmåga att *läsa* skrivstil är då också dålig. Men de kan vänja sig vid att läsa även äldre skrivstil. Brev från äldre människor, som

ger kunskaper om samhällsutvecklingen under 1900-talet, hembyg- dens historia etc kan användas som arbetsmaterial i samhällsorienter- ande studier.

Samtidigt har intresset för maskinskrivning växt. I många skolor erbjuder man undervisning i maskinskrivning på tid för fria aktivite- ter, som inslag i tillvalsämnen eller på annat sätt. Det finns ett problem med att lägga undervisningen i maskinskrivning på tid för fria aktiviteter. De elever som har mest behov av att lära sig skriva på maskin, tröttnar ofta innan de kommit tillräckligt långt, om de över- huvudtaget väljer maskinskrivning. Om en maskinskrivningslärare går in som resurslärare på mellanstadiet, kan fler elever få grundliga kunskaper.

## Skrivreglerna

När barn skall lära sig använda skriftspråket, blir ofta meningsbygg- naden, stavningen och talspråksformerna problem både för dem och deras lärare. De tas upp här under rubrikerna

Meningar och skiljetecken

Stavning

De eller Dom, Mig eller Mej?

### Meningar och skiljetecken

När Svenska språknämnden 1976 sände ut en enkät till svensklärarna om problem och svårigheter i undervisningen i svenska språket, nämndes i 30–40 % av svaren meningsbyggnaden som det största problemet. På frågan vilka meningsbyggnadsproblem som var be- svärligast svarade 80 % meningsindelning och framför allt satsrad- ning. (Mellan två huvudsatser fattas såväl konjunktion som stort skiljetecken och stor bokstav.) Yngre elever (7–11 år) och svaga elever har större problem.

Man har troligen mer genomtänkt meningsindelning som arton- åring än som fjortonåring. Mycket tyder på att det är svårt att komma till rätta med satsradningen hos det stora flertalet elever före slutet av högstadiet. Men satsradningarna kommer inte till helt slumpmässigt. Det är särskilt när bandet mellan huvudsatserna är starkt innehålls- mässigt, som satsradningen visar sig. (Det där skall jag tala om för min pappa han är gårdskarlar.)

(Larsson red, 1982. Skola, språk och kön, Studentlitteratur.)

## Vad kan man då göra?

Innan den frågan besvaras, så behöver man modifiera begreppet meningsbyggnadsfel. En genomgång av en stor mängd elevtexter från alla stadier i grundskolan (t ex texterna som legat till grund för arbetet med den här boken) visar, att de allra flesta eleverna har en ganska väl utvecklad känsla för frasering och satsbyggnad. Men de glömmer att sätta ut skiljetecken och stora bokstäver. Detta ger oss en fingervisning om hur man kan hjälpa eleverna.

Man kan förebygga svårigheter genom att redan från den första läs- och skrivinläringen särskilt markera och diskutera meningsuppdelningen i arbetet med texter, som man skriver och läser tillsammans. Arbete med bilder och bildserier ger fina möjligheter att bygga upp känslan för vad som hör ihop i en mening. Eleverna kan skriva en mening till varje "händelse" i bilden eller bildserien. Gemensamt utarbetade stödord kan vara till hjälp.

Meningsuppdelningen sker oftast "på gehör". Ibland räcker det med att eleverna läser igenom sina texter halvhögt eller att läraren läser texten för dem. Slutintonationen och pauseringar hjälper dem att finna meningsgränserna. Arbete i par eller smågrupper leder ofta till bra resultat. Elevtexter som skrivits ut på maskin ger underlag för gemensamt arbete.

En annan väg till att behärska meningsuppdelningen är den gemensamma produktionen av texter. Se s 20, 107.

Hur man delar upp en text i meningar och vilka skiljetecken man använder hör ihop med innehållet i texten. När man arbetar med meningsbildning, måste man därför alltid diskutera innehållet och hur det kan förändras. När eleverna arbetar med innehållet i centrum t ex med en redogörelse för ett experiment eller en undersökning och noggrant eftersträvar att redogörelsen skall bli exakt, så blir ofta meningsbildningen den lämpliga.

## Stavning

Först ett par exempel. En lågstadielärare berättar:

”Om man börjar en dialog med barnen om språket redan i årskurs 1 upptäcker de ordens innehåll och betydelse. De förstår vikten av att kunna uttrycka tankar och känslor inom sig med ord.

Barnen tycker att ord är spännande. De älskar ramsor, dikter och ordlekar och de är mycket öppna i en dialog om ordens möjligheter. De vill stava riktigt och få hjälp med det. Man frågar varann om stavning, man frågar fröken, man slår upp i ordlistor. Barn vill stava rätt och jag som lärare suddar ofta ut ord i deras texter, när jag går runt i klassrummet. Vi samtalar om stavningen och jag skriver dit ordet, rätt stavat. Detta gör jag ofta hos elever, som skriver många fel. Eleven skall få koncentrera sig på innehållet och jag vill ge ett mönster; att man skall rätta felstavade ord.

Detta upplever barnen som något helt riktigt och naturligt. Jag har aldrig upplevt att någon elev reagerat känslomässigt negativt. De skriver mindre och mindre fel utan att vi i klassen ger det en så stor vikt. Innehållet är det väsentliga. Men den formella förmågan måste också tränas. Vi håller just på med Sj-ljudet i årskurs 2. Vi har tillsammans gjort fantastiska, hisnande Sj-ords-sagor. Barnen vill bara inte sluta. De tycker det är spännande med alla Sj-ord och att de kan stavas på så många olika sätt. Vi har tillsammans kommit överens om att det är "knäppt" att det finns så många sätt.

Barnen får parvis göra meningar eller pratbubblor i serier, där vissa inlärd ord skall ingå. Vissa frekventa ord använder vi i många sammanhang tills de är inlärd. Sj-ljudet håller vi på med under en hel termin. Jag kräver att *alla* barn skall kunna stava fem ord med Sj och fem ord med Sk.

De får själva välja sina ord. Dessa ord skall hela tiden befästas och skall ingå när jag kontinuerligt analyserar varje barns förmåga att stava. Jämför kursplanen i svenska. ”

Andra lågstadielärare brukar hjälpa barnen att rätta de texter som blir offentliga, dvs de som t ex kommer upp på väggen eller in i klasstidningen. Jämför dock svaret till Henriks föräldrar, s 136.

En mellanstadielärare berättar: (Han läste varje dag de texter eleverna skrivit under dagen.)

” Varje dag skrev jag för varje elev de felstavade orden rätt stavade på ett blad. En gång i veckan fick eleverna en lapp med dessa ord. De flesta skrev in orden i en skrivbok. En del tränade på orden på annat sätt. Några fäste lappen under bänkklocket och fick på så sätt då och då möjlighet att repetera stavningen.”

(Ur Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter, 1982.)

Elever med särskilt stora problem fick framför allt uppmuntran att delta i skrivandet i klassen. Läraren koncentrerade sig på att påpeka vad som var rätt och bra. Även arbetet med formen utgick från det positiva. En mängd texter från en mellanstadietomgång visar hur stavningsförmågan växte.

Elevernas rättstavningsförmåga uttrycks ofta negativt, i antalet stavfel. Arbetet med stavning får också lätt en tyngdpunkt i rättning av individuella fel. För elever som har lätt för att stava passar den här uppläggnings ofta bra. Men för elever som skriver många stavfel kan den vara förödande. De riskerar att drunkna i sina fel. De upptäcker då aldrig den systematik som ändå finns i vårt sätt att stava – och därtill förlorar de lätt all lust att skriva. Huvudlinjen i lärarnas arbete kan inte vara att leta efter felen även om man måste analysera felstavningarna. Huvudlinjen måste vara att ta reda på vad eleverna

*kan* (så kallad ljudenlig stavning, vanliga småord och ändelser t ex) och bygga det fortsatta arbetet på det.

Ibland kan elevernas egna texter, utskrivna på maskin med rätt stavning, användas i ett arbete som går ut på att eleverna lär sig upptäcka, höra, se skillnader och likheter och gradvis utökar sitt kunnande. Ibland är det bättre att arbeta med stavning vid sidan om, dock med utgångspunkt i analyser av texterna. Under långa perioder kan det löna sig att inte göra större väsen av elevernas brister. Tanken är att de genom att tala och läsa utvecklar sin språkkänsla.

Man kan alltså ompröva sitt sätt att undervisa i stavning. Tills vidare bör följande förslag kunna vara en utgångspunkt för överläggningar i arbetsenheten. Uppmuntra eleverna att skriva texter. Koppla det inledande arbetet med stavning till läsinläringen och lustbetonade talövningar. I samband med läsningen behöver många elever lära sig att urskilja ord i ett flöde av tal och utveckla sin förmåga att tala tydligt. Ett tydligt uttal hjälper dem också i många fall att förstå ords byggnad och innebörd. Det gäller t ex att klargöra uttalet av ord som bibliotekarie och fotograf och att observera uppbyggnaden av sammansatta ord som morbror och tandläkare. Arbetet med stavning får väsentliga inslag av ordkunskap. Det leder till en ökad medvetenhet om språket. Utgå i stor utsträckning från elevernas texter, när arbetet med stavning planeras. Se efter vad de kan – och hjälp dem att öka sitt kunnande. Dit hör att kunna använda ordlistor.

Den här uppläggningsen av arbetet förutsätter att lärare i *alla* ämnen tar sin del av ansvaret för stavningen. När eleverna möter nya ord i arbetet, behöver de lära sig både betydelse, uttal, stavning och användning. I svenskundervisningen läggs en rättstavningsstrimma in i arbetet på främst lågstadiet och mellanstadiet men vid behov också på högstadiet. Iakttagelser av hur ord stavas sammanfattas förlöpande och systematiseras. Vissa regler lärs in. Se kursplanen.



## De eller Dom, Mig eller Mej?

### Talspråksformer i skrift

☞ Det finns en liten grupp vanliga ord som kan skrivas på olika sätt beroende på stilen och sammanhanget.

skriftspråksform	talspråksform
de	dom, di
dem	dom
mig, dig, sig	mej, dej, sej
er	eran
vår	våran
någon	nån
något	nåt, någe
sådan	sån
sådant	sånt
säga	säja

I vanlig saklig stil, t ex i berättelser och beskrivningar, bör man använda formerna till vänster, alltså *de*, *mig*, osv.

Formerna till höger, alltså *dom*, *mej* osv, kan man använda när man vill återge vad någon säger eller tänker – om man tycker att stilen kräver det. Man kan också använda *dem* i mycket vardaglig och mycket personlig stil, t ex i brev eller dikter – om man tycker att stilen kräver det.

Om man är osäker bör man välja vänsterformerna (*de*, *mig* osv). De formerna kan man använda i praktiskt taget alla sammanhang.

Kommentar: Varför bör man inte använda talspråksformerna *dom* osv i vanlig saklig stil? Bör man inte skriva som man talar?

Om alla skrev som de talade skulle skriftspråket bli ganska rörigt och tröttsamt att läsa. Alla talar nämligen inte likadant. Somliga säger *dom* medan andra säger *di*, en del säger *nåt* medan andra säger *någe*.

Fördelen med de vanliga skriftspråksformerna *de*, *något* osv är att de inte bestämmer vilket uttal man skall ha. Läsaren kan välja det uttal som passar honom bäst när han läser. Även när man läser tyst har man ju någon sorts uppfattning om hur orden uttalas. Somliga har ett talspråksuttal inom sig, och de 'översätter' kanske *de* till *dom* eller *di* eller *dem*, beroende på var i Sverige de bor. Andra tycker tvärtom att det är naturligtast att tänka *de*, *sig*, *något* osv när de läser tyst.

Men står det *dom* måste det läsas som *dom* – även om det inte alls passar läsaren. För många är det också så att *dom* är en sorts signal att man skall uppfatta det skrivna som om det återgav en persons sätt att tala. Men det är ju inte det som är huvudsyftet i vanlig saklig text. Om man t ex läser en bok som handlar om en känd person så är man ju knappast intresserad av att veta om *författaren* säger

*dom* när han talar. Tvärtom kan det bli ganska störande att behöva läsa på det sätt som författaren talar på och inte på det sätt som är naturligast för en själv.

Det finns då risk för att man börjar tänka på hur orden är skrivna i stället för på innehållet i det man läser. Men meningen är ju att man som läsare skall tänka på *vad* det är som står, inte *hur* detta står.

Men varför kan man då använda talspråksformerna när man återger vad någon säger eller tänker?

Jo, därför att man kan vilja återge språket hos de personer som man skildrar. Man kan vilja visa läsaren hur det låter när de personerna talar. Liknande gäller personliga brev o d. Där kan man vilja låta sin egen röst göra sig hörd.

Det är lämpligt att spara talspråksformerna *dom*, *mej*, *sånt* osv för de tillfällen då man verkligen vill återge talspråk. Då har man nämligen de formerna som ett sätt att visa att det är talspråk man återger. Men om man mer allmänt började använda *dom* osv i vanligt skriftspråk så skulle de formerna så småningom inte verka talspråkliga längre. Och då har man förlorat ett sätt att ge det skrivna en talspråklig färg. ” (Skrivregler för skolan Punkt, Komma, Frågetecken. Svenska språknämnden, 1980.)

## Kommentar

Det är klara besked från Svenska språknämnden. Men ändå ger talspråkformerna och vardagsorden olika avvägningsproblem i olika landsdelar och i olika skolområden inom dessa, beroende främst på vilka språkvanor eleverna vuxit upp med.

Eleverna skall lära sig förstå och använda det offentliga språket, som de möter så snart de börjar skolan – läroböckernas, tidningarnas, skolans språk. Att lära sig läsa och skriva är vägen till det offentliga språket. Men de skall också utveckla det personliga talade språk de har när de kommer till skolan.

Bägge kraven har markerats i läroplanen. De innebär för många lärare en svårbemästrad målkonflikt, som inte på något sätt blir enklare av att talspråkliga former (t ex *dom*) konsekvent används i en mängd barn- och ungdomsböcker i situationer, där skolan av tradition krävt de gängse skriftspråksformerna (t ex *de*, *dem*).

Några utgångspunkter för ett ställningstagande. (Det går inte att kategoriskt förbjuda ”*dom*” i elevtexter. Det går inte heller att kategoriskt påbjuda ”*dom*”.)

Det svenska samhället är både språkligt och kulturellt ett mångskiftande samhälle även bortsett från de många invandarspråken som kommit in under de senaste årtiondena. Men det offentliga språket är först och främst ett enhetligt skriftspråk. Skriftspråket har blivit ett mönster också för det talade offentliga språket, standard-språket.

Standardspråksuttalet sprider sig framför allt genom radio och TV. Först på senare år har man där anställt reportrar med regionala accenter i sitt tal.

Elevernas personliga språk, deras närspråk, är präglad av den socialgrupp de tillhör och den plats de bor på. Med dem kommer gruppspråk och dialekter in i skolan. För att inte barnen redan vid skolstarten skall bli språkligt och socialt osäkra, måste lärarna visa respekt för deras dialekt, deras accent och stil, dvs för den yttre språkform som de har gemensamt med hemmet. Men inlärningen av det offentliga språket börjar målmedvetet redan i den första läs- och skrivinlärningen. Gradvis lär de sig sedan att skriva i enlighet med normerna för skriftspråket.

Två krav på undervisningen utgår från vad vi vet om förhållandet språk-kunskaper-personlighet. Elevernas tankar och föreställningar om förhållanden i skolan och samhället utanför, om arbete och fritid, om nuet och framtiden är viktiga utgångspunkter för arbetet. Elevernas värld måste bli en del av innehållet i skolans arbete. Detta är det första kravet.

Det andra kravet gäller det talade språket i samtal och diskussioner. Eleverna måste få utrymme och uppmuntran att utveckla sitt personliga språk, närspråket. Ställ inte krav på riksspråkliga uttal och ordformer i deras personliga talade språk. Skriftspråket i undervisningen kommer ändå att påverka deras sätt att tala i offentliga situationer. Studier i den egna dialekten kan ingå i tillvalsämnen och erbjudas på tid för fria aktiviteter. Se vidare läroplanen s 141 om språkbruk i olika samhällsgrupper, om dialekter, talspråk och skriftspråk.

#### Lästips:

Grünbaum,

1979

Loman,

1982

Teleman,

1982

Punkt Komma Frågetecken. Skrivregler för skolan utgivna av Svenska språknämnden.

Språklig folklore i Molde (red), Tankar om språket. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 70.

Svenskämnet och svenskan i Kulturpolitisk debatt 8.

# Systematisk färdighetsträning

De tidigare kapitlen innehåller en rad exempel på hur man kan lägga upp skrivundervisningen. De visar på sinsemellan *olika* möjligheter att komma till rätta med det stora problemet – att en grupp elever inte lär sig att skriva så bra, att de med självtillit använder sin förmåga att skriva. Exempelen är inte slumpmässigt valda. De ingår alla i en systematiskt upplagd skrivundervisning.

Hur man lägger upp en systematisk skrivträning beror på

- hur man tolkar de allmänna målen för grundskolan och målen för arbetet i de olika ämnena, främst svenskämnet
- kunskaper om vilka förutsättningar, som gynnar elevernas skrivutveckling och vilka förutsättningar man faktiskt kan ge dem (s 7, 95).
- elevernas ålder och allmänna utveckling
- analyser av vad som kännetecknar bra texter (s 100)
- idéer om hur eleverna kan använda sina texter i fortsatt arbete (s 42, 48, 88)
- kunskaper om svårigheter som många elever möter när de skall lära sig skriva (s 82, 123, 133).

Två modeller för den systematiska färdighetsträningen beskrivs på följande sidor.

## Med inriktning på funktionen

Enligt läroplanen skall eleverna lära sig att använda sin förmåga att skriva i flera olika funktioner. De behöver lära sig en form av brukskrivning, där skrivandet främst är ett verktyg i arbetet: anteckningar och sammanfattningar, arbetsplaner, utkast, protokoll. Skrivandet skall vidare ge dem tillfälle att reflektera och fantisera över personliga upplevelser, människors liv eller t ex sagans värld. De skall också

vänja sig vid att skriva för att få kontakt med andra människor. Det kan gälla privatbrev. Men det gäller också brev till myndigheter och tidningar i avsikt att påverka läsarna för att kunna genomföra t ex en förbättring av arbetsförhållanden eller skapa en opinion i en viktig samhällsfråga.

Detta lär man sig inte genom att huvudsakligen skriva i tillrättalagda övningsituationer, där innehållet är likgiltigt och texten granskas bara ur snävt språklig synpunkt. *Man måste söka skrivuppgifter i det vardagliga arbetet, där skrivandet har en funktion, är ett meningsfullt eller t o m nödvändigt led i arbetet.* Det är det första kravet på den systematiska skrivträningen. Det andra kravet utgår från det förhållandet att texterna sällan är färdiga, när de finns i ett första utkast. Tankar och faktauppgifter behöver granskas, lärare och kamrater behöver läsa för att se om de förstår, om budskapet går fram. *Ge alltså tillfälle att arbeta med texterna* – så kan det andra kravet på den systematiska skrivträningen formuleras. Det tredje kravet gäller *den språkliga formen*, men inte heller här kan innehållet förbises. Formen står i innehållets tjänst. Med formen skapas, fasthålls och förmedlas innehållet. Det gäller att uppmärksamma sätten att bilda meningar, stycken och texter, att stava och använda skiljetecken och att planera arbetsuppgifter, som leder till att eleverna lär sig att stava, använda skiljetecken etc. Alla lärare som arbetar med elevtexter bör ta sin del av ansvaret för innehållet och strukturen samt stavning, användning av skiljetecken etc. Klasslärare och ämneslärare i svenska får ta huvudansvaret för att eleverna får kunskaper om språket. Se kursplanen i svenska. Det fjärde kravet slutligen: Eleverna måste arbeta med *hantverket*, textning, skrivstil, ev maskinskrivning och layout.

## *Tyngdpunkter på de olika stadierna*

Det är vanskligt att föreslå en tydligare stadiefördelning än den som anges i kursplanen i svenska. Eleverna utvecklas på olika sätt och olika snabbt. Med stöd av erfarenheterna från 70-talet kan man dock föreslå att följande arbetsfördelning diskuteras i arbetsenheterna.

### Lågstadiet

Lägg tyngdpunkten på textproduktionen och hantverket, både textning och skrivstil. Sök meningsfulla skrivsituationer och utveckla skrivglädje i arbetet med egna erfarenheter. Arbeta med stavning enligt kursplanen.

## Mellanstadiet

Lägg fortsatt tyngdpunkt på textproduktionen, på lusten att bearbeta tankar och känslor. Försök hjälpa eleverna till ett skrivflöde. Detta förutsätter att de arbetar så mycket med hantverket, att de får en nästan automatiskt fungerande färdighet i att texta och skriva skrivstil. Huvudarbetet i fråga om stavning, skiljetecken etc bör för de allra flesta elever också kunna ligga på mellanstadiet.

## Högstadiet

Tyngdpunkten bör ligga på textproduktion. Eleverna behöver utveckla sin skrivförmåga, så att den fungerar som redskap i arbetet i skolan och som medel för kontakt med andra människor. Här kan eleverna vara mogna för ingående analyser av sina texter. Se kursplanen.

Observera! I alla klasser finns elever som detta förslag inte passar för. De har enligt läroplanen rätt att få arbeta i sin egen takt.

*Sammanfattning:* Det centrala i den systematiska skrivträningen är arbetet med elevtexterna: att skriva texter och att bearbeta texter. Inläringen av skriftspråket utgår från konkreta arbetssituationer, där innehållet i uppgiften är viktigt just då – i skrivtillfället. Kommunikationens effektivitet blir ett riktmärke i granskningen av texten. Till det praktiska skrivarbetet kopplas teoretiska kunskaper om språket.

## Med inriktning på språket som system

Uppfattningen att skrivförmågan byggs upp i ett arbete där man skriver mycket och där innehållsinriktningen, skrivsituationen och syftet är likvärdigt betydelsefulla villkor för textens utformning delas inte av alla. "Språket skall göra jobbet", säger representanter för den språkforskning som fokuserar intresset på generella strukturer eller drag i skriftspråket som system. Situationen, innehållet och syftet med texten kopplas ofta bort för ett intensivt arbete med formen. Man inriktar sig t ex på att utveckla elevernas förmåga att använda långa ord, att använda bisatser, att skriva om långa meningar till korta, att använda infinitivuttryck. Utgångspunkten för det systematiska arbetet är skillnaderna mellan barns språk i allmänhet och det språk som t ex skickliga journalister använder för att nå en bred läsekrets. Hur barns skriftspråk ser ut har forskningsprojektet FRIS (Lindell, 1978) klarlagt, och hur tränade vuxna journalister skriver beskrivs t ex i projektet Skrivsyntax (Hultman, Westman, 1977).

Med kunskap om skillnaderna mellan barnspråk och vuxenspråk kan man lägga upp övningsserier i avsikt att leda till målet, det vill säga behärskning av vuxenspråket, mönstret. Med denna inriktning på träning av språket bortfaller behovet att anknyta skrivundervisningen till elevernas arbete i övrigt. Skrivsituation och textinnehåll blir sekundära faktorer.

I praktiken har den här kortfattat redovisade synen på skrivundervisningen dominerat på både mellanstadiet och högstadiet under 70-talet. Systematisk färdighetsträning har för många elever inneburit att de arbetat sig igenom övningsserierna i läroböckerna. Och steget från övningsserierna till egen textproduktion har varit för stort att ta på egen hand – för merparten av eleverna.

Risken med de intensiva språkövningarna av formell karaktär, utan anknytning till innehåll och kommunikationssammanhang, är att de blir för abstrakta för att barn skall förstå dem – även om de kan lära sig att mekaniskt lösa uppgifterna.

Med stöd av en omfattande språkforskning på satsens och ordets nivå har språkövningarna i läromedlen blivit allt abstraktare under de senaste trettio åren – åtminstone fram till sjuttioalets mitt. Det har varit lätt för de vuxna att blunda för abstraktionsgraden, därför att språket varit så enkelt. Men vilka hinder har den varit för barnen? Jämför följande tre exempel och fundera på hur barn läser dem.

Det första är från en läsebok som i bearbetade upplagor var vanlig ända fram till fyrtioalets. Många har skrattat åt rättstavnings-texter, som specialkonstruerats för övning av särskilda ljud. Men, handen på hjärtat, har de inte mer av barnperspektiv än de följande texterna från åttiotalets läroböcker?

Brita hette ett vall-hjon. Hon vallade sin hjord ute på en mosse. Där växte hjortron, och Brita började plocka av dem. Då kom en stor björn fram ur skogen. Han brummade vilt. Brita blev mycket rädd, men i detsamma fick hon höra buller av hjuldon borta på vägen. Brita ropade: "Hjälp! Hjälp!" Mannen som åkte förbi, hette Hjalmar. Han ilade med hast till hjälp. Hjältemodigt lyfte han sin yxa och slog björnen över hjässan, så att hjärnan rann ut. Då Brita såg, att Hjalmar slagit ihjäl björnen, tackade hon honom av allt hjärta för hjälpen.

(Roos, Sörgården 1913)

Språkträning i ett innehållsligt tomrum, säger Ulf Teleman om en 80-talets text, 1982 (Kulturpolitiska debatt 8).

Fågelungen låg darrande på marken. Vinnaren satte näsan i vädret och tyckte sig vara bättre än de andra. Hästen stod lugn och stilla när barnen klappade honom. Valpen hoppade omkring, skällde glatt och viftade på svansen. Barnet kunde inte låta

någoting vara i fred utan petade på allt. Cyklisten som hade gjort fel i trafiken tystnade och visste inte vad han skulle säga.

Det är också svårt att se vilka av sina erfarenheter eleverna kan förbinda med följande övning ur en lärobok för 80-talets barn.

”Flera infinitiver! Infinitiver är bra att använda då man skriver. Hitta på meningar med två infinitiver. Här får du en samling: börja, dricka, försöka, hinna, klippa, kunna, orka, skriva, sluta, spela, vilja, våga, ämna. Fyll i slutet av meningarna nedan. Försök att använda två, gärna tre av infinitiverna i varje mening.”

– Och så kommer det då några ofullständiga meningar. Skulle barnen inte klara av att fylla i dem är det bara att slå i facit efter svaret. T ex: ”Domaren skulle ämna börja spela schack.” Och: ”Sjuksköterskorna påstås vilja försöka skriva brev.” (Konferens om språket och kulturen mars 1982.)

Vid val av läromedel där eleverna skall hämta kunskaper och stöd för sin språkliga växt är det angeläget att man granskar om innehållet stämmer med den skrivundervisning, som man vill lägga upp i arbetsenheten.

## Vad säger forskningen?

I många vetenskapliga undersökningar har man påvisat att elever kan dra nytta av sådana här övningar: att göra en mening av två, att göra en sats av två, att göra ett ord av två och omvänt utan att ändra på uttryckets informativa innehåll. Men åtskilligt tyder på att övningsprogram av den här typen har begränsat värde i grundskolan. Det är med starkt motiverade skribenter på gymnasienivå de kan ge resultat. En del forskare hävdar också att fokuseringen på språk som språk inte bör förekomma förrän eleverna fått ”flyt” i skrivandet, förrän de fått igång produktiviteten. (Se Telemans i Kulturpolitisk debatt 8.) Ledaren för ett skrivförsök på högstadiet antyder också i en första summarisk redovisning att tyngdpunkten på formträning får negativa konsekvenser. ”Det i och för sig prisvärda arbetet med formen tycks hämma själva produktiviteten – nedskrivandet av tankar och iakttagelser. (Pettersson, 1982)

Man kan gå längre än i citatet ur Telemans föreläsning och säga, att tyngdpunkten *aldrig* bör ligga på stavning, morfologi och syntax utan på arbetet att skriva texter. Dessa tankar växte sig allt starkare under 70-talet. De har nu ett betydande stöd i textlingvistik, en



språkvetenskaplig forskningsgren, och i den psykolingvistiska forskning som nära ansluter sig till denna.

En del forskare går mycket långt i sitt avståndstagande från en formellt inriktad språkpedagogik. Den gör modersmålet till ett främmande språk och hämmar arbetarbarnens språkliga utveckling, säger t ex Konrad Wünsche i En pedagogik för den tysta majoriteten. En funktionellt inriktad språkpedagogik blir allt vanligare. Den hävdar att språket utvecklas bäst i naturliga arbetssammanhang och kommunikationssituationer.

Den mekaniska drillen som präglat så många av språkövningarna under 70-talet måste vi ta avstånd från. Därför bör vi inte avstå från formuleringsövningar. Men man börjar i elevernas texter och vad de visar behov av. Man arbetar inom ramen för den funktionella skrivningen med sådant till de konkreta texterna knutet arbete som gör dem begripliga, intressantare, lättare att läsa. Arbetet styrs inte av läromedel – men läromedel kan användas som stöd.

Man slänger alltså inte ut barnet med badvattnet. Det intensiva arbetet med språket är nödvändigt. Men man lägger upp arbetet medveten om att språket har en innehållssida och en formsida och att de sidorna hör ihop. Förändringar i innehållet ger förändringar i formen och tvärtom. Undervisningen skall öka elevernas språkförmåga och inte bara deras formella säkerhet, dvs delar av deras språkförmåga. Att betona språkets roll för inläring och utveckling är att se eleverna som en aktiv part i kunskapsarbetet.

Problemen i skrivundervisningen försvinner inte om man ändrar ämnessyn. Men eleverna inser lättare vikten av att de lär sig skriva, om arbetet ingår som ett funktionellt led i ett för dem själva begripligt sammanhang.

### Lästips:

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| Melander,<br>1982          | Ge barnen tid och ro – låt kunskap gro och växa i Dahl (red). Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. |
| Svenska i skolan<br>1981/5 | Skriva   |
| Teleman,<br>1982           | Språket, skolan och levande livet i Dahl (red). Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.               |

# Hur vet vi vad de kan?

Många ropar på diagnostiska prov i skrivning. Men de vanligaste diagnostiska proven ger sällan besked om en elevs totala skrivförmåga. Därför ger de inte tillräckligt underlag för en bedömning av hur arbetet bör läggas upp för att eleverna skall utveckla sin förmåga att skriva. De ger däremot besked om vilka elever som är sämst/bäst ifråga om mätbara delfärdigheter som t ex stavning. Men problemet är sällan att finna dessa elever. Problemet är att kunna analysera totalbilden, finna orsakerna till svårigheter och på den grunden planera ett fortsatt arbete som hjälper de enskilda eleverna att komma till rätta med sina svårigheter.

Därför är *observationer* i det dagliga arbetet ett viktigt led i skrivundervisningen. De gäller inte bara elevernas *texter*. De gäller elevernas förhållningssätt till skrivuppgifter av olika slag och deras sätt att i det dagliga arbetet använda sin förmåga att skriva. Ett viktigt underlag för planeringen får man i samtalen med eleverna om vad de kan och vad de behöver lära sig. Ibland har man nytta av enkla prov gjorda av lärare och/eller elever.

Detta kapitel innehåller fyra avsnitt: Texterna ger besked, Lärargjorda prov, Vilja att skriva eller motstånd och olust och Samråd med eleverna.

## Texterna ger besked

### *Brev till specialläraren*

Höstterminen i årskurs 3 har just börjat. Specialläraren skriver ett brev till en klass och frågar vad eleverna håller på med i slöjden. Klassläraren och specialläraren analyserar svaren tillsammans.

Carinas och Torstens brev följer här:

Hej Margareta!  
Du ville ha reda på vad vi  
håller på med i slöjden  
då ska du få reda på det  
Mona och Matteus virkar.  
Andreas håller på med sin  
tavla på säkvar för  
han gör allting så ordentligt  
och därför dröjer det så  
länge. Alla dom andra håller  
på med sin slöjd-påse. Jag  
tycker att det är rätt så  
svårt. Det var roligt att  
du skrev till oss.

Hej MARGARTA Vi  
Hols på MÅD slöD Påse  
Det är jätte rolet  
Men slöD Påse  
ÄR RÖD TORSTEN  
JAG HAR JOT KLAR  
JAG HOLS PÅ MAD AT.  
VERKA. Det är jätte rolet  
Vet du va jag gör nu?  
Jo jag hols med en bok  
BILEN heter den.

Ur Diagnostiska uppgifter i läsning och skrivning Del 3 Skrivning

Två elever i samma klass, med samma skrivuppgift. Bägge har lyckats väl, var och en efter sina förutsättningar. Men för att bägge skall utveckla sin förmåga att skriva behöver de olika råd för det fortsatta arbetet.

Torsten behöver uppmuntran och stöd för att orka och vilja skriva. Han skrev mer än han brukade. Han behöver först och främst tid och stöd för att utveckla sitt tal och sin förmåga att läsa och att forma bokstäver. Han behöver stöd och uppmuntran för att uttrycka sig i bild och drama, eftersom skrivandet är så mödosamt för honom.

Carina behöver också uppmuntran och gensvar på vad hon skrivit. Hon behöver vänja sig vid att läsa igenom sina texter, innan hon lämnar dem ifrån sig för att kunna se om innehållet hänger ihop och om det finns formella brister att rätta till. Är det dags för henne att övergå till skrivstil?

## *Två textanalyser*

Vilka förtjänster och brister visar den här texten när det gäller:

Innehållet?

Hantverket?

Skrivreglerna?

21/11-78 X  
Jag tö' ng fer utt  
Jag är på monen  
~~och~~ nu är jag  
på plato den  
planeten är näst  
längst bort i rumden  
för damdun gakt  
de i rad i v v

*Ur Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*

## Analys

*Skrivsituationen:* Uppgiften för eleverna var att skriva ner vad de tänkte på. De fick omkring fem minuter på sig. Detta är utgångspunkten för analysen.

*Innehållet:* Texten är ett konkret och redigt uttryck för vad skrivaren sitter och tänker på. Han har citerat en källa för att få stöd för sitt påstående.

*Hantverket:* Texten visar, att skrivaren har stora svårigheter att forma bokstäverna.

*Skrivreglerna:* Skrivaren har varken använt skiljetecken eller stora bokstäver. Men annars har han inga svårigheter med meningsbyggnaden. Det märks, när man läser texten högt. ”. . . näst längst bort i rymden” är ett avancerat uttryck. Han tycks förstå principerna för den skiljandenliga stavningen men måste lära sig t ex att sagt hör ihop med säga.

*Förslag:* Att forma bokstäver, att få hand och penna att lyda, var den här pojken stora problem. Han var själv plågsamt medveten om detta och isolerade välskrivningsövningar kunde inte lösa problemet. I panik slängde han välskrivningsboken i bänken. Han fick i stället stöd och uppmuntran att utveckla sina starkare sidor – att formulera ett innehåll i skrift. Han fick *tid* att skriva varje dag och *råd* som hjälpte honom med tekniken att texta.

En liknande analys av följande text från en elev i särskild undervisningsgrupp i årskurs två visar framför allt på svårigheter att få ett sammanhang i texten.

ja har varit hos.  
farmor lekt os farmor  
ja har lekt jyme  
kysinea varit ute  
jag at.  
haruti lekt snöbol  
sgrig.

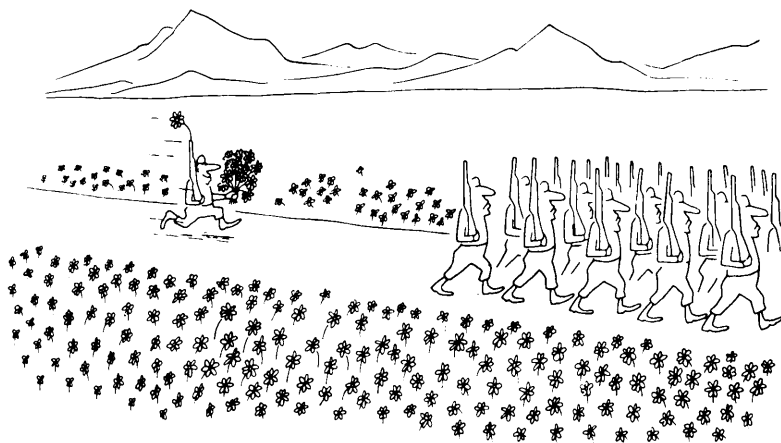
I den senare delen av texten har endast de viktigaste innehållsorden kommit med. Texten tyder på att skribenten är innehållsbunden och har svårt att känna igen och skilja isär språkliga strukturer. Det är befogat att undersöka hur han talar och hur han uppfattar tal. Förse- nad talutveckling?

Intensivt arbete med det talade språket är nödvändigt. Språkle- kar, visor och ramsor bör ingå i det. Att lyssna till sagor och berättel- ser och samtala om dem är också ett led i arbetet med språket. *Samtidigt* bör inlärnin- gen av skriftspråket fortsätta. Jämför Johan s 17 och Torsten s 124.

Här är det inte nog med att analysera texten eller skrivsituation- en. Hela skolsituationen måste utredas, så att man får reda på orsakerna till blockeringen av språkutvecklingen.

## *Två bildtolkningar*

Att hitta på något att skriva är ofta problemet för elever på hög- stadiet. Eleverna i en klass i årskurs 8 fick i uppgift att berätta om sina tankar inför en bild.



*Ur Bosc berättar om Homo sapiens, Humor, Diogenes-böckerna, Tiden*

En man i truppen tänker och handlar på ett annat sätt än de övriga eller han kanske bara är ensam om modet att göra vad alla i truppen skulle vilja. Vad tror du han vill med sina blommor? Skulle kanske vår värld se annorlunda ut om det fanns fler blomplockande soldater? Berätta om dina tankar inför den här bilden.

Så här skrev två av eleverna:

### Tänkar om en bild

Ett kompani kommer gående.  
En soldat i sista ledet  
springer av vägen, och  
börjar plocka blommor.  
Han plockar en stor bukett  
och springer sen i kapp dom  
andra soldaterna.  
Soldaten kommer i kapp och  
börjar dela ut blommorna.  
Soldaterna blir hämt  
glada för blommorna  
och stannar upp.  
General undrar vad som  
står på, och säger  
"Ordning i ledet" med  
myndig stämma.

Just då kommer den glade  
soldaten fram till generalen  
och ger den en blomma.  
Generalen ser först arg  
ut men sen lyser han  
upp och säger "Tack  
du här blomman behörde  
jag, sen vänder han sig  
om och ropar  
Lediga, gör vad ni vill  
Soldaterna ser först  
lite oförstående ut

men sen jublar dom och  
springer ut på ångarna.

Generalen säger sen  
med ett leende.  
"Soldat Ni har kanske  
förhindrat ett krig"  
Sen går dom sakta  
utt över ångarna och  
är lyckliga SLUT.

P.S. Snacka om Flower -  
Power

D.S.

Peter, årskurs 8, 1981

### TANKEN OM EN BILD

När jag ser den här bilden så tänker jag  
på en bok som jag har läst många gånger.  
Jag kommer inte ihåg vad boken heter  
men den handlar om arméen. Jag har också  
läst flera böcker med samma tecknare, men  
den handlar om andra saker tex. Musik.  
Den här boken om Arméen fick jag en  
gång när jag var sjuk. Nu för tiden  
så läser jag den inte så ofta för boken  
är på mormor och morfars landställe.  
Men varje gång vi kommer dit så tittar  
jag iden, och den är alltid lika bra.

Per, årskurs 8, 1981

## Kommentar

Observera hur olika de båda pojkarna har tolkat och utnyttjat bilden. Den ene har här främst sett soldaten som plockat blommor och skriver en fredsappell. Den andre har helt förbiset soldaten med blommorna men uppmärksammat truppen. Därför blir också hans text helt annorlunda. Om eleverna läser allas texter eller läser upp texterna för varandra, får man ett brett underlag för tolkningen av bilden. Både lärare och elever ökar därmed sina möjligheter att göra en personlig tolkning av den. Detta kan vara första steget i en analys av texterna.

I ett andra steg kan man analysera de enskilda texterna efter ett analyschema som tar upp skrivsituationen, innehållet, hantverket och skriftspråket. Eleverna har stor nytta av att delta i den analysen, antingen i grupper eller enskilt.

Genomgången slutar med förslag på arbetsuppgifter för klassen eller gruppen. Behöver klassen/gruppen arbeta mer med bildtolkning? Behöver klassen/gruppen en kurs i enkel- och dubbelteckning av konsonanter? Skulle drama ge fler råg i ryggen, så att de vågade ge uttryck åt sina åsikter? Behöver de bearbetningsfaser inlagda i skrivandet? Se s 106. Behöver klassen/gruppen studera fredsfrågor?

Texterna ger också besked om enskilda elevers starka sidor och om deras brister. Behöver de fler skrivtillfällen? I vilka ämnen eller arbetsområden kan de få meningsfulla skrivuppgifter? Behöver de stimulans för fantasi och uttrycksförmåga genom läsning och dramaarbete? Tillfälle att resonera och argumentera? Öva sig att utveckla tankegångar? Kurs i stavning eller råd att använda ordlista?

## *Lärargjorda prov*

För att få veta om eleverna klarar t ex de vanligaste orden, s k ljudenlig stavning eller enkel- och dubbelteckning av konsonanter kan man ge en klass eller enskilda elever prov som är anpassade till vad man just behöver veta. De kan t ex utformas som diktamensuppgifter. I många fall kan proven utformas av eleverna.

## *Vilja att skriva eller motstånd och olust*

”I en arbetsenhet, 7 a-b-c, jämförde svensklärarna och specialläraren de tre klasserna. Klasserna arbetade under de första månaderna med temat jag, du, vi, vår skola, vår närmiljö.



Under den inledande perioden inriktade sig lärarna och specialläraren på följande frågor beträffande skrivarbetet:

- Hur förhåller sig eleverna till skrivandet?  
(Verkar de ovana att skriva? Ovilliga? Tycker de att det är roligt att skriva? Naturligt? Intressant?)
- Hur mycket skriver de?  
(Har de ett 'skrivflöde'? Skriver de kort och krampaktigt? Långt och självständigt?)
- Hurdant är innehållet?  
(Rikt, personligt, varierat – klichéartat, skolaktigt?)
- Hurdant är deras skriftspråk?  
(Meningsbildningen? Delar de in texten i stycken? Hur stavar de? Vilket ordval har de?)
- Hur skriver de?  
(Använder de skrivstil, textning? Är texten läslig? Hur formar de bokstäverna?)

Vid jämförelsen mellan klasserna konstaterades att arbete och skrivresultat i 7 a kunde bedömas som normalt. De flesta tyckte att det var roligt att skriva. Flertalet skrev ganska långt och utförligt med precision i uttrycken. Texterna var dock i allmänhet stela och opersonliga. Endast en elev hade utpräglade skrivsvårigheter.

I klass 7 b fanns många elever som var mycket ovilliga att skriva. En del hade sådant motstånd att de på alla sätt försökte hitta undanflykter för att slippa skriva. Många hade svårt att komma igång och trots att lärarna hjälpte dem mycket gick det trögt. När de väl kommit igång skrev de kort och oinspirerat. Det verkade som om de inte förstod vad det skulle tjäna till att skriva. Meningsbyggnad och stavning klarade de emellertid ganska bra, medan innehållet var torftigt och ointressant. De flesta textade och ville inte skriva skrivstil. De hade också svårt att läsa lärarnas skrivstil på tavlan.

I klass 7 c var texterna mestadels långa och uttrycksfulla. Med personligt språk och rik ordvariation stod de långt över de båda andra klassernas. Samtliga använde skrivstil och deras meningsbyggnad var bra liksom stavningen. Däremot kunde de inte styckeindelning och deras dispositioner var ibland bristfälliga och ologiska. I stort sett kan dock sägas att samtliga elever i klassen hade ett väl fungerande språk. Mest iögonfallande var att de verkade så orädda och personligt öppna när det gällde det språkliga innehållet.

De hade ett självförtroende i språket.

Varför var olikheterna så stora mellan de tre klasserna? De kom från två olika mellanstadieskolor med likartad social sammansättning. Någon forskning har i detta fall inte gjorts för att få reda på orsakerna, men en jämförelse av arbetssätt och omfattning av lärarytten mellan de tre klasserna är intressant.

Klass a hade på lågstadiet haft en lärare och under mellanstadietiden en lärare. Man hade arbetat dels i svenskböckerna, dels med egen textproduktion, mest i form av uppsatser.

Klass b hade haft fyra lärare på mellanstadiet. De hade inte arbetat särskilt mycket med egen textproduktion och när de kom till högstadiet kändes kraven på eget skrivande mycket stora. Några elever sade t o m att de inte kunde skriva därför att de aldrig gjort det förut. De hade bara skrivit i övningsböckerna.

Klass c hade haft samma lärare i sex år. En lågstadielärare hade på försök följt sin klass upp genom mellanstadiet. En av målsättningarna hade varit att följa varje elevs språkutveckling. Eleverna hade skrivit mycket och ofta. Bl a brevväxlade de med klasser på andra orter, med vilka de också gjorde reseutbyten. De skrev dagbok från resor och utflykter men också från klassens dagliga liv. Att skriva texter var ett centralt inslag i varje dags skolarbete.99  
(Manus, KUS-projektet)

## Kommentar

Genom de gemensamma analyserna och den gemensamma kartläggningen av klassernas förhistoria får lärarna i arbetsenheten en utgångspunkt för planeringen av arbetet både för klasserna och för enskilda elever. I planeringen ingår också fördelningen av resurstimarna.

Kartläggningen gjordes utanför lektionstid. Men den byggde till en del på observationer som var och en av lärarna hade gjort i det egna arbetet. Sådana observationer är emellertid svåra att hinna med i tillräcklig omfattning. Som lärare har man ett ständigt handlings-tvång över sig under lektionerna. Många elever ber om hjälp och andra kräver besked på vitt skilda punkter. Man måste fatta otaliga beslut varje lektion.

Därför är det en vinst för arbetet när en resurslärare kommer in i klassen och gör iakttagelser av hur enskilda elever eller klasser arbetar och redovisar dem. Det räcker då inte att bara observera skrivandet. Samarbetet eller bristen på samarbete mellan eleverna påverkar deras arbetsresultat i särskilt hög grad när det gäller innehållet i deras texter. Är eleverna solidariska med varandra, så att de utan risk för bakslag vågar ge uttryck åt vad de vill och tänker? Stöttas de svaga eleverna av sina kamrater? Resurslärarsystemet ger också lärarna möjligheter att utveckla sin pedagogik t ex genom observationer och diskussioner om sättet att leda arbetet.

På högstadiet är det motiverat att fler lärare än svensklärare och speciallärare deltar i kartläggningen av vad eleverna kan, hur de använder sin förmåga att skriva, vilka skrivtillfällen de får i olika ämnen etc.

Det stadieövergripande samarbetet som gäller både lärare och elever nämns inte i citatet ur de tre svensklärarnas redovisning. Det är en möjlighet värd att ta vara på. Det kan säkra en kontinuitet i arbetet, som är särskilt viktigt för osäkra elever. Se kursplanen s 00.

## *Samråd med eleverna*

I det dagliga arbetet med texter lär sig eleverna vad de kan och inte kan. Uppläsningar, diskussioner och analyser tillsammans med kamrater och lärare ger gensvar på budskapet i texterna och kan stärka deras lust att arbeta vidare. Svar på brev eller kommentarer till redogörelser hjälper dem att arbeta målinriktat.

När eleverna vänjer sig vid att aktivt delta i planeringen och utvärderingen av arbetet, blir de efterhand säkrare på att avgöra vad de behöver lära sig eller arbeta särskilt mycket med för att deras skrivförmåga skall utvecklas.

Men det finns många elever som är osäkra och rädda för att misslyckas. "Jag kan inte" är deras standardsvar på nya skrivuppgifter. Lärarens huvuduppgift blir att övertyga dem om vad de faktiskt kan och hjälpa dem att upptäcka starka sidor. Gå tillbaka till texten om Johan, s 17. Han måste lockas, tubbas, dras in i arbetet i klassen för att så småningom upptäcka *att* han kunde och *vad* han kunde. Berättelsen om Johan visar hur viktigt det är att man tidigt upptäcker vilka barn som är osäkra och behöver extra stöd. Då har de låg- och mellanstadieåren på sig för att bygga upp sin självkänsla och komma igång med skrivandet. Riskerna är annars stora, att de inte klarar av arbetssituationen på högstadiet. Betygskonkurrensen där är en extra börda för de svaga eleverna.

### Lästips:

Skolöverstyrelsen, Diagnostiska uppgifter i skrivning.  
1983 (hösten)

# Hur kan vi stödja elever med skrivsvårigheter?

Jag kan inte – det skall jag lära mig, det skall jag ta reda på. Så säger många barn när deras kompetens inte räcker till.

Jag kan inte – alltså är jag dum, en dålig elev, misslyckad. Så säger eller tänker många högstadieelever som har svårt för att skriva.

För generationer av lärare och elever har detta varit ett av de stora problemen i skrivundervisningen – vilket stöd skall elever med skrivsvårigheter ha för att inte knäckas av ständiga misslyckanden utan orka arbeta för att lära sig mer och mer?

Flera exempel tidigare i den här boken om skrivundervisningen har visat hur män måste ta hänsyn till elevernas *hela* skolsituation, om man vill komma till rätta med deras skrivsvårigheter. Några behöver stärka sin självkänsla för att de skall *våga* skriva. Några behöver i första hand stöd för sin talutveckling eller för utvecklingen av sin läsförmåga. Andra kan genom arbete med drama och bild öka sina förutsättningar att bli bra skrivare. Nästan alla behöver stöd av kamrater.

Detta kapitel skall mer inriktas på vilket stöd elever kan få inom själva skrivundervisningens ram.

## Ompröva gamla sätt att ge stöd

Länge trodde man att skrivförmågan utvecklades främst genom övningar i att stava rätt, sätta punkt, använda stora bokstäver och skriva välskrivning. Med den grundinställningen var det befogat att ge specialstödet till elever med svårigheter främst som rättstavningsövningar etc. Nu har vi resultat från både forskning och praktiskt utvecklingsarbete som säger att produktionen av texter är motorn i utvecklingen av skrivförmågan. Därför måste man ompröva gamla sätt att ge stöd.

## Stöd i produktionsfasen

Många elever behöver framför allt stöd i själva produktionsfasen. Ibland räcker ett eller flera samtal för att en elev skall komma igång och kunna skapa en sammanhängande text.

” Vid ett tillfälle hade en elev med skrivsvårigheter valt att skriva om en mobbningshistoria. Efter en kort inledning körde han fäst och visste absolut inte hur han skulle gå vidare. Läraren läste texten och frågade om han själv varit med om något liknande. Pojken nekade först men efter det att läraren ställt ytterligare några frågor visade det sig att pojken verkligen varit med om en episod liknande den han skrev om, 'men det var så länge sedan'. När läraren och eleven talade om platsen där det inträffat, om kamraterna som varit med, om läraren som gett honom skulden för något han inte gjort, klarnade bilden mer och mer och pojken kunde själv fortsätta skrivandet. Efter en halvtimme kom läraren tillbaka och pojken hade då skrivit sammanlagt tre skrivbokssidor.

I texten återfanns en del av det som läraren och eleven talat om men också annat stoff som aktualiserats medan eleven skrev. De konkreta minnesbilderna som läraren hjälpt till att få fram hade i det här fallet fått pojken att minnas mer. I samtalet hade eleven och läraren använt ord och uttryck som kom igen i skrivningen.”

Ibland blir det ingen text, om inte läraren sätter sig tillsammans med en elev eller en elevgrupp och hjälper dem att bygga en text, som skrivs ner av läraren oich samtidigt av var och en av eleverna. I andra fall kan elever med svårigheter få stöd av en eller flera kamrater. Man skriver i par eller i en liten grupp, och var och en skriver ner texten som de står för tillsammans.

Det är av central betydelse för var och en av eleverna, att de deltar i textproduktionen i gruppen eller klassen. De behöver för det första få se sina tankar i skrift (jämför med Fredrik, s 8–9). Det man har formulerat i skrift blir åtkomligt för reflektion och granskning. De behöver för det andra se att de har gjort sitt i klassens samlade produktion av texter. Deras texter blir tecken på att de hör till, att de deltar i arbetet. Texterna kan *läsas upp* för kamraterna, om dessa har svårt att läsa dem. Detta gäller också texter som den om kurragöm-maleken på s 126.

Klassläraren eller ämneslärarna på högstadiet hinner inte alltid med att ge elever med skrivsvårigheter tillräckligt stöd i själva textproduktionen. I arbetsenheten får man därför ta ställning till vilka elever som behöver särskilt stöd och hur detta skall utformas. Det kan ibland behövas bättre i orienteringsämnena än i svenskundervisningen.

De enskilda elevernas problem är sällan så enkla, att det *bara* gäller att få ihop en text, *bara* gäller stavning, *bara* meningsbyggnad

eller *bara* skrivstilen. Ofta behövs stödet både i textproduktionen och i stavning etc. För en del kan en kurs i maskinskrivning vara vägen till bättre texter och bättre stavning.

Men många elever behöver framför allt mer tid än andra för att lära sig att skriva bra.

Henrik kom över tröskeln när han gick i årskurs 4 och fick pröva en ny arbetsorganisation, som just gav honom mera tid.

” En klass i årskurs fyra skrev en bok om en trollpojke, som skulle börja i den klassen. Varje elev skrev sin bok – ett kapitel i veckan under fyra veckor. Så här berättar Henrik:

– Förut skrev jag så korta berättelser, en halv sida ungefär. Jag satt nästan hela timmen och kunde inte komma på någonting att skriva. Nu har jag skrivit en hel bok.

– Varför gick det bra den här gången?

– Jaa, vi pratade i klassen först. Fröken sa att det var en trollfamilj, som bodde i skogen men hörde till vår kommun. Första kapitlet skulle handla om vad trollpojken hette, hur han såg ut och vad vi trodde skulle hända när han kom till klassen – hur vi skulle ta emot honom.

– Ändå gick det lite trögt i början att skriva, men det gick bättre och bättre. Första kapitlet var svårast. Hemma var dom förvånade över att jag skrev så mycket. Dom trodde inte att jag var så bra på att fantisera.

Henrik, som behöver tid för att komma igång, blev mer och mer intresserad av sin egen fantasiskapelse, trollpojken Trulle. Det som förlöste hans skrivande var att han fick fyra veckor till förfogande för en skrivuppgift – inte en eller två lektioner. Delmålet – ett kapitel i veckan – var ett lagom och nödvändigt krav. Han kunde ta hem och arbeta. Det blev inte för lång tid mellan skrivtillfällena och föräldrarna blev intresserade. Henrik fortsätter:

– Jag är ganska dålig på att stava. Det tycker dom hemma. Men jag har blivit bättre.

– Kan det bero på att du skriver mer nu?

– Jaa. Efter Trollboken har jag börjat med en bok som heter 'Boken om mig själv'. Och så läser jag mycket böcker.

– Vad tycker du om att skriva?

– Nu, nu är det bara roligt.

Så här säger Henriks lärare Viveka:

– Henrik har verkligen kommit igång nu. Den här klassen är duktig på att skriva och Henrik har känt sig underlägsen. Därför är jag mest glad över hans 'Trollbok'.

Viveka ingår i en lärargrupp som har träffats en gång i månaden tillsammans med en skolledare och planerat svenskundervisningen. Nya arbetssätt som Lgr 80 föreskriver kan lättare genomföras om fler

lärare 'slår sina kloka huvuden ihop' för att hitta praktiska lösningar. Gruppen beslöt t ex att:

- anslå minst en lektion i veckan till läsning av barnlitteratur,
- att under den lektionen vara två lärare i klassen för att kunna genomföra samtal om innehållet i böckerna med enskilda elever eller små grupper,
- att eleverna då skulle välja bok ur en boklåda som sammanställts för ändamålet. (Där hjälpte barnbibliotekarien till med bokvalet.) Det är lättare att välja ur ett begränsat antal böcker och man kan påverka eleverna till att bredda sitt läsintresse – gå utanför en viss genre – vilket också skedde,
- att anslå mycket tid till elevernas eget textskapande och bearbeta texterna tillsammans med eleverna för att göra innehållet tydligare för mottagaren.

Viveka säger om arbetet i lärargruppen:

– Jag har fått idéer och stöd. Aldrig tidigare har det varit så roligt att arbeta med svenska.

Bör Viveka se till att Henrik rättar alla sina stavfel i Trollboken? Det är vad föräldrarna önskar. Men Viveka själv svarar: – Vad händer då med hans skrivglädje? Henrik har tagit ett stort steg framåt genom att skriva en hel bok. Det får räcka för den här gången. Han har fem år kvar i grundskolan.☺☺

## Kommentar

Henrik fick tid att arbeta i egen takt. Men han fick också hjälp att sätta upp klara etappmål, för sitt arbete – ett kapitel i veckan. (Läroplanen, s 49.) Bägge delarna bidrog till att föräldrarnas intresse kunde ta sig uttryck i konkret stöd.

Exemplet visar också, att skrivuppgiften ingick i ett större sammanhang, där läsning och samtal om böcker dominerade. Slutligen är det värt att notera att läraren hade stöd av en arbetsgrupp när hon planerade undervisningen. Genom arbete i gruppen upptäckte hon möjligheterna att organisera arbetet, så att Henrik fick tid att växa in i uppgiften och göra den färdig.

## *Fallet Arne, Kent och Roger*

Enligt läroplanen måste arbetssättet anpassas efter olika elever. Större utrymme för studiebesök med undersökningar i natur och samhälle och efterföljande redovisningar kan lösa problemen för elever som är på väg att glida ur skolan. Men arbetet är ofta så krävande, att det är svårt att genomföra, om inte lärarna i själva undervisningen arbetar som ett lag. (Se läroplanen, s 53, 43.)

”De tre pojkarna går i klass 9 A. Huvuddelen av klassens elever är från mellanstadiet vana vid att ta egna initiativ. De kan planera sina arbeten och ta ansvar för dem. Men det kan inte Arne, Kent och Roger göra. De kommer från en annan mellanstadieklass och är inte vana vid arbetssättet. De kommer till skolan men tar inget skolarbete på allvar. De lever för sin fritid som handlar om affärer med prylar, mopeder och skotrar. Sina fritidsengagemang för de med sig in i skolan och de stör vårt arbete. I vårt arbetslag har vi resonerat mycket med och om de tre pojkarna. Vi känner till deras hemmiljöer, och där finns ingen hjälp att hämta. Snarare är det så att föräldrarna förstärker barnens avogta inställning till skolan.

Arne, Kent och Roger är läs- och skrivkunniga, men de utträttar inget meningsfullt arbete i skolan.

Inom arbetslaget formulerar vi följande plan:

*Problem:* Arne, Kent och Roger har lagt av med allt skolarbete. De stör elever som vill arbeta. Vi lärare blir irriterade, och det kommer allt oftare till sammanstötningar mellan oss och dem.

*Mål:* Det övergripande målet är att klara Arne, Kent och Roger genom vårterminen i årskurs 9, så att de får betyg i samtliga ämnen.

Inom ramen för de timmar vi i arbetslaget har i 9 A ska vi ordna så att de tre eleverna får komma ut i samhället, göra studiebesök och få ett material att arbeta med i skolan. Eleverna ska göra tre studiebesök under vårterminen och de ska redovisa för kamraterna i klassen.

Vi antar att om eleverna kommer ut till arbetsplatser får vi utgångspunkter för ett meningsfullt skolarbete.

*Metod:* Vi utser en lärare i laget som ska presentera förslaget för eleverna. Innan vi gör det, ska vi ha försäkrat oss om att vi själva har realistiska förslag till studiebesök. I varje projekt får eleverna i tregruppen välja ytterligare en elev att samarbeta med – en elev som inte har skolproblem.

Arbetet efter studiebesöket ska byggas upp kring bilder (diabilder), som eleverna själva har fotograferat vid studiebesöket. Vi avsätter en lärare som ansvarig för vart och ett av projekten. Den läraren ska ha till uppgift att arbeta tillsammans med Arne, Kent och Roger, hjälpa dem att välja bilder, skriva tillsammans med dem samt förbereda en redovisning för hela klassen.

Läraren Annika, som fått i uppdrag att presentera förslaget för Arne, Kent och Roger, får till en början inget gensvar för idéerna. Eleverna har ingenting emot att komma ut från skolan, men de har inget förslag på lämpliga studiebesök. På en direkt fråga svarar de att de går med på att jobba med ett studiebesök, om Annika själv ordnar ett.

En förälder i klassen arbetar på AMU-center och har tidigare erbjudit sig att ta emot studiebesök. Det blir det första projektet.

Annika: – Genom föräldern hade vi fått lite tryckt material om



AMU, som jag hade med mig. Jag började med att fråga vad eleverna visste om AMU, och vilka frågor som var lämpliga att ställa vid studiebesöket. Alla skrev – även jag – förslag till frågor. Det är viktigt att alla har anteckningar, ifall någon råkar vara borta när vi ska arbeta vidare med projektet. Jag ville att alla skulle fundera över: – Är det viktigt att ta reda på vad AMU handlar om? För vem/vilka är AMU viktigt? En del svar kunde vi få fram genom att plocka ord och meningar ur det tryckta materialet. En del frågor blev obesvarade. Svaren skulle vi ta reda på på platsen. Vi resonerade om de bilder eleverna skulle ta på platsen och kom överens om följande:

- Det ska finnas en översiktsbild med skylten AMU-center.
- Vi ska ta bilder av något arbetsmoment, helst tre bilder: översiktsbild, bild på nära håll och en detaljbild.

Vad hände i skolan efter studiebesöket?

Annika: – Vi har som metod för elever med svårigheter att en av oss lärare sitter med i elevgruppen. Vi skriver och läser tillsammans. När vi skriver använder vi oss av en del av LTG-metoden, kan man säga. Dvs eleverna har en upplevelse, i det här fallet ett studiebesök. Då har de något att berätta för andra som inte var där. Det är ett bra utgångsläge. Läraren och eleverna hjälps åt att formulera meningar. Ibland kommer förslag från eleverna, ibland måste läraren ingripa och diktera.

Bilderna, som eleverna tagit på platsen, är bra att ha som utgångspunkt för samtal och skrivande. Vi har en bildlärare med i arbetslaget. Han hjälper eleverna att sköta kameran och att framkalla filmerna.

Först gör eleverna en grovsortering av bilderna. Därefter ber jag dem att placera bilderna i en logisk följd. Det är en bra laborativ uppgift. Därefter ska texter skrivas till varje bild. Det är då vi dikterar och skriver tillsammans. Varje elev är ansvarig för att berätta till ett visst antal bilder.

Nu börjar ett mödosamt men viktigt skede i arbetet: Vilka ord bör vi förklara, så att alla elever i klassen förstår vad vi talar om? Ordförklaringarna skrivs på stordia, stavningen kontrolleras. Till en början läser eleverna texten till bilden, men efter ett par genomgångar brukar de klara att berätta till bilden utan hjälp av den skrivna texten. Målet för arbetet försöker vi hålla fast hela tiden: elevgruppen ska redovisa studiebesök för hela klassen. I det här skedet är eleverna mottagliga för hjälp och instruktion. De vill inte göra bort sig inför klassen.

Vi kan ibland bli tvungna att upprepa s k provredovisningar – som sker för en lärare och ett par elever som provpublik – flera gånger. Redovisningsgruppen ska känna sig säkra på sin sak: redovisningen ska bli *bra*, dvs tydlig, lärorik, intressant.



Foto: Göran Gawelin

När redovisningen sker inför hela klassen ska alla elever ha sina skrivböcker framför sig. De ska anteckna ord och viktiga uppgifter om studiebesöket. Eftersom redovisningen är väl förberedd brukar den oftast gå bra och redovisningsgruppen får en applåd. Läraren kompletterar – om det behövs – försöker sätta in redovisningen i ett större sammanhang. Eftersom vi arbetar tillsammans två klasser, har redovisningsgruppen möjlighet att framträda en gång till inför parallellklassen och får på så sätt ytterligare träning i att använda språket.

Ur en intervju med Annika, som hade huvudansvaret:

– Vad tycker du, Annika, är speciellt med ert sätt att arbeta med 'elever med särskilda behov', som läroplanen talar om?

– Att vi i arbetslaget börjar med att försöka definiera elevernas problem. Läs- och skrivsvårigheter är inte svåra att upptäcka. Genom att skriva och läsa tillsammans de första arbetsveckorna kan vi mycket snabbt se vilka som har problem. Arne, Kent och Roger var alla hjälpligt läs- och skrivkunniga. Problemen låg inom det sociala området, utanför skolan.

Sedan vi definierat problemens art försöker vi formulera en hypotes, ett antagande om vad vi vill och kan och bör göra. Vi

fastställer mål för arbetet under en begränsad tid, bestämmer vilken metod vi ska använda och vem som gör vad i arbetslaget.

– Hur gick det då för Arne, Kent och Roger?

– Ett mål nådde vi: de gick ut med betyg i samtliga ämnen. Vi genomförde två av de tre projekten. Att vi inte kunde genomföra det tredje projektet berodde på att ett par av eleverna blev fast för stöder på en arbetsplats. Då kunde vi inte fortsätta. Men så långt höll vårt antagande: Arne, Kent och Roger hade ett meningsfullt arbete i skolan medan projektet pågick. De använde språket på ett meningsfullt sätt, de hade något att berätta för andra och de fick lärarhjälp så att de klarade liknande uppgifter som andra i klassen. Skillnaden var att de fick mera lärarstöd än andra under förberedelserna.

– När jag hör krav på att elever som Arne, Kent och Roger skall tvingas att öva att läsa och skriva för övnings skull, förstår jag inte hur det skulle gå till. Min erfarenhet är att det måste vara ett meningsfullt innehåll i det arbete som 'elever med särskilda svårigheter' ska göra.☹☹

## Kommentar

Arne, Kent och Roger stannade i skolan året ut och de fick sina slutbetyg. En analys av exemplet visar följande steg i arbetet.

*Problemet* definierades: Tre elever i klassen är på väg att glida ur skolan.

*Analysen* av deras situation visade på sociala/ekonomiska problem i deras miljö hemma och i gänget.

*Lärlaget* ställde *hypotesen* att studiebesök i närsamhället skulle kunna bli utgångspunkter för ett meningsfullt skolarbete.

*Målet* formulerades. Eleverna skulle klara sig igenom grundskolan. De skulle genomföra minst tre projekt med utgångspunkt i studiebesök.

*Metod:* Eleverna gjorde studiebesöken tillsammans med en lärare från arbetslaget. En förälder ordnade det första. Den skriftliga och muntliga redovisningen byggdes upp kring bilder (foton) från arbetsplatsen. Lärare och elever skrev tillsammans ner en redogörelse för varje studiebesök. Denna låg till grund för den muntliga redovisningen inför klassen.

*Resurser:* En lärare i arbetslaget bands upp av problemgruppen. Arbetslaget behövde vid vissa tillfällen en ersättare för henne. Ekonomi: Medel behövdes för resor, ev lunch på arbetsplats utanför skolan och ev ersättning till handledaren under studiebesöken.

*Överläggningar* med skolledningen ägde rum, och information gavs till personal utanför arbetsenheten. Dokumentation av problem, planer, genomförande och resultat delades ut, så att skolans personal kunde ta del av erfarenheterna.

Fallet Arne, Kent och Roger har beskrivits utförligt. Det visar på problem som inte kan lösas inom skrivundervisningens ram, men som hindrar elever från att lära sig skriva tillräckligt bra. Ingen av lärarna i arbetslaget hade specialpedagogisk utbildning, men det var i detta fall inte nödvändigt. I andra fall är det nödvändigt att en av lärarna i arbetslaget eller någon de samarbetar med har specialpedagogisk utbildning.

## *De klarade inte klassundervisningen*

”I grundskolan finns idag elever som på grund av intellektuella svårigheter och känslomässiga och sociala störningar inte lärt sig läsa och skriva på det sätt som behövs, när de kommer till högstadiet. Bland dessa finns inte sällan de tysta eleverna, de som gömmer sig och därför ofta glöms bort. De behöver i hög grad normalklassens grupptillhörighet men klarar inte klassundervisningen, hur mycket läraren än försöker individualisera. Erfarenheten säger, att dessa elever oftast vill ta itu med samma uppgifter som den övriga klassen. Men hur mycket resurslärare det än finns till hands, kommer undervisningen att ligga på ett för högt plan. Grundkunskaperna får ej den träning som behövs, och följderna blir knappast kunskapsinhämtande, men väl oro, huvudvärk och magont.

Anders och Johan är båda 14 år gamla. Anders har under mellanstadiet delvis fått enskild undervisning, delvis följt undervisningen i en lågstadielklass. Johan har gått i specialklass och normalklass med mycket hjälp av speciallärare. Båda eleverna har visat stor aggressivitet och varit mycket negativa till att inhämta kunskaper. Deras läs- och skrivförmåga och deras matematiska kunskaper kan jämföras med en lågstadielevs.

Lasse är 13 år. Hans intellektuella förutsättningar är större än Anders och Johans, men hans känslomässiga och sociala störningar har under uppväxttiden varit så stora, att han under närmare fyra år har undervisats på skolhem. Skolhemmets personal har ansett det utsiktslöst, att Lasse under det första året på högstadiet skall kunna följa en normalklass.

De tre pojkarna bildar en relativt fast grupp bland de högstadielevs som behöver speciallärarens undervisning av olika anledningar – läs-, skriv- och matematiksvårigheter, skolka, tonårsdepressioner, anpassad studiegång etc. En del lektioner har de gemensamt, en del tillsammans med få andra elever från skolan, en del enskilt med läraren. Luncherna intar de med skolans övriga elever. På idrotts-, slöjd- och tekniklektioner deltar de i normalklassens undervisning. Integreringen i dessa ämnen går långt ifrån smärtfritt, trots att en assistent är med. Dessa elever har upplevt så mycket av misslyckan-

den och är så medvetna om sin underlägsenhet i jämförelse med klassens elever, att det behövs mycket tålamod och arbete innan deras självförtroende är starkt nog att våga låta lusten till idrott och slöjd i grupp ta överhanden.

Vuxenlaget kring dessa ungdomar med svårigheter av olika slag består av tre lärare och en assistent. Detta lag står i nära kontakt med skolpsykolog, skolsköterska, kuratorer och föräldrar. Anders, Johans och Lasses vuxenkontakter i skolan är framför allt två lärare och en assistent. Lärarna i idrott, slöjd och teknik, skolsköterskan och skolpsykologen vidgar deras vuxenkontakt. Med hjälp av assistenten förmedlas också kontakter med personalen på expeditionen, vaktmästarna, skolvärdinnorna och måltidspersonalen.

Målet med de assistentledda timmarna är att eleverna ska få:

- såväl utökad vuxenkontakt som kontakt med kamrater,
- tillfälle att uppleva och lära om samhället utanför hem och skola,
- förbättra ordförståelsen och begreppsuppfattningen,
- stärka sin jagkänsla.

Med vetskap om hur man uppträder i samhället utanför skolan och med erfarenheter därifrån får eleverna större självkänsla och säkerhet. Stadsbesök, museibesök, besök på post, bibliotek, polisstation, besök i affärer, fotografering och framkallning, naturstudier etc gör att läsning, skrivning och räkning kan förankras i verkligheten på ett sätt som gör viljan och lusten att lära större.

Med förtvivlan och ilska i rösten sa en mamma: 'Det enda jag begär av skolan är att mitt snart vuxna barn ska få lära sig läsa, skriva och räkna de fyra räknesätten!'

Det är också detta åtgärdsprogramms främsta mål. ”

## Kommentar

Det finns tydliga paralleller mellan fallet Arne, Kent och Roger och beskrivningen av arbetet med Anders, Johan och Lasse. Det räckte inte i något av de här fallen att möta problemen med ökad färdighets träning. Eleverna behövde ökade vuxenkontakter, ökade kunskaper om samhället utanför skolan, samarbete, arbetsvanor – alltsammans vägar till ett ökat självförtroende.

Studieprogrammet lades upp för att motsvara dessa behov. Helhetsperspektivet syftade till att eleverna klarare skulle inse vilka möjligheter de hade, få motiv att öka sina kunskaper och komma i gång med arbetet.

De två exemplen visar på behovet av en beredskap att lägga upp studieprogram för elever som av olika anledningar söker flyktvägar ut ur skolan eller som kommer tillbaka hårt märkta av tidigare misslyckanden.

Det behövs ibland radikala förändringar av arbetsorganisationen. Det är *aldrig* enbart den enskilde lärarens eller den enskilda arbetsenhetens ansvar att eleverna tas omhand och studieprogram görs upp. Man måste ta kontakt med i första hand elevvårdskonferensen och skolledningen. Så långt måste ibland upptäckten av skrivproblemet leda.

## *Fallet Ronny*

” Trots stora hjälpsatser under mellanstadietiden hade Ronny fortfarande mycket svårt att skriva på högstadiet. Han var stor och kraftig och hade svårt att sitta stilla någon längre tid i skolsalen. Vissa tecken tydde på att Ronny skulle få det besvärligt på högstadiet.

Men vi hade tur, berättar Sune, Ronnys klassföreståndare. Från höstterminen i åttan fick vi hjälp av Mikko, en arbetsvillig och skotsam elev. Han tog sig an Ronny och tillsammans genomförde de två flera bra projekt. Det började med temat Skogen, som omfattade både praktik och teori. I nian hade de malm och stål som projekt. De besökte gruvor i Malmfälten och Svenskt Stål AB i Luleå. Det blev bra arbeten med värdefulla redovisningar för alla i klassen. Mikko och Ronny tog allt ansvar för arbetet. Det var sällan vi lärare behövde hjälpa till.

Ronny trivdes i skolan. Jag tror att det mycket berodde på att alla projekt han genomförde började i praktiskt arbete – t ex röjning i skogen – eller så gällde det att lösa verkliga och praktiska problem. Han var t ex en av de mest aktiva när det gällde att arrangera Skidans Dag för två högstadieskolor i kommunen.

– Hur utvecklades Ronnys språk under högstadietiden?

– Han hade fortfarande svårt att skriva när han gick i nian. Vi samarbetade med föräldrarna och ibland hjälpte föräldrarna Ronny att skriva sammanfattningar för redovisningar. Men poängen är att Ronny fick vara språkligt aktiv på annat sätt. Anknytningen till arbetslivet gjorde att han var mycket aktiv muntligt, ungefär som de flesta vuxna använder språket i vardagslag: han frågade, kommenterade, tog kontakter med folk på arbetsplatser, han beskrev och förklarade. Jag var själv med Ronny och Mikko vid deras besök på Svenskt Stål AB. Ronny var den som var mest aktiv när det gällde att fråga och ta reda på saker. Han följde tätt intill guiden hela tiden.

– Hur kom det sig att Mikko tog sig an Ronny? De var ju rätt olika ifråga om vanliga skolprestationer.

– Ja, de var mycket olika. Möjligen kan det vara ett resultat av vårt sociala arbete i klassen. Jag har frågat Mikko efteråt. Han säger att vi bad honom hjälpa oss med Ronny. Och då gjorde jag det. sa Mikko. Vi kom att trivas bra ihop.☺☺

### Kommentar

När man läser redogörelsen för fallet Ronny slås man av att en kamrat sannolikt betydde mer för hans högstadietid än lärarna. Den dagliga arbetsgemenskapen med en kamrat som ville klara skolan gav honom möjligheter att bygga upp goda arbetsvanor. Han fick särskilt stöd också av klassföreståndaren, som ordnade

- kontakt med arbetslivet,
- praktiskt arbete inom ramen för projektstudier,
- uppgifter i skolans utåtriktade verksamhet,
- samarbete med föräldrarna,
- möjligheter att utveckla det talade språket. (Se läroplanen s 52–57.)

Det här kapitlet visar hur man på *olika* sätt kan möta de särskilda behov och problem som en del av eleverna har. I samtliga fall har man gått långt utöver skrivundervisningen för att kunna ta itu med problemen *samtidigt* som man planerat för den direkta skrivträningen.

i går  
Håpar jag M'ed och  
kåm på andra plas  
och kasa kula  
och jag jik pö kafe  
och dra pö tör

Elevtexten – en larmsignal

Texten är skriven av en pojke i årskurs 7. Han har haft en mycket oregelbunden skolgång tidigare. Det är inte säkert att hans sätt att skriva beror endast eller främst på språksvårigheter. Det kan tänkas att texten är ett tecken på att han aldrig fått tid och ro att lära sig några rutiner för skrivandet. Sociala och emotionella problem kan ha tagit hans krafter i anspråk. Eller kunde skolan ha hjälpt honom mera? Det är omöjligt att säga i efterhand.

Men varje text av det här slaget som man träffar på hos elever som lämnat årskurs 3 är en *larmsignal*. Man måste reda ut vilka svårigheter som ligger bakom sättet att skriva, vad de beror på och vad man kan göra.

Se vidare kommentarmaterialet *Hjälp till elever med svårigheter*.

## Lösningen finns inte alltid inom grundskolans ram

”Hela Pers uppväxttid har gått ut på att dämpa, hålla flytande och finna lösningar. – – – Man sa, att jag måste ändra mitt agerande, att det var jag som var skulden till Pers problem. Detta berättade Pers mor i en tidningsartikel för ett par år sedan. Per var då 15 år och hade nyss börjat i en särskola. Per är så totalt förändrad nu. Han kände sig genast accepterad – Varje dag när han kommer hem är han så oerhört lycklig.



Lärarens kommentar:

Men sex skolår hade gått under vilka Per hade skolvägrat, sprungit hem vid första bästa tillfälle, haft aggressionsutbrott. Mellanstadieåldern tillbringade han till största delen i terapiskola, och därifrån skulle han gå vidare till den vanliga skolans högstadium.

Föräldrar och elev kom till elevvårdskonferensen vid den nya skolan. Ingen som var med vid den konferensen kan glömma den lilla späda pojke, som satt där med en nalle i famnen. Alla insåg snart, att Per inte skulle klara sig i en vanlig klass 7.

Den provisoriska lösningen under en termin blev två timmars undervisning per dag, ensam bland andra elever. Det visade sig, att han inte kunde skriva sitt efternamn, inte kunde klockan, inte kunde räkna med kronor och ören och därför fanns det just då inte ens på kliniken någon han kunde samarbeta med.

Efter en termin skrevs Per in i särskolan. Han kom till en skola, som passade honom, och hans familj kunde resa sig efter många år fyllda av oro, uppgivenhet och skuldkänslor.

Många olyckliga omständigheter låg bakom Pers alltför sena särskoleplacering, men han är tyvärr inte ensam om att ha följt grundskolan ända upp på högstadiet med så svåra begåvningshandikapp. Det går inte alltid att finna lösningar inom grundskolans ram. ”

Lästips:

Skolöverstyrelsen, Hjälptill elever med svårigheter  
1982

Svenska i skolan, Läs- och skrivmöjligheter  
1982/12

# Utvecklingsarbete i arbetsenheten

## Sammanfattning av kapitlen 1–9

Många *olika* vägar att utveckla skrivundervisningen i grundskolan har redovisats. De utgår alla från den genom forskning och praktiskt utvecklingsarbete *väl* bestyrkta hypotesen, att *funktionellt skrivande* är en effektiv form för skrivträning i skolan. Eleverna lär sig skriva, om de ofta skriver i sammanhang, där skrivandet är ett funktionellt led i arbetet och de får användning för sina texter.

Att utveckla skrivförmågan innebär dock dels att lära sig skriftspråket i dess olika variationer, dels att lära sig använda skriftspråket som medel för kontakt med andra, som verktyg för minne och reflektion, för påverkan eller i sökandet efter ny kunskap. De två läroprocesserna går inte att hålla åtskilda. **Men från årskurs 1 och upp genom grundskolan skall träningen av form och teknik underordnas och styras av det funktionella skrivandet.** Läs Fredrik börjar skriva, s 8.

Att lära sig skriva är för de flesta barn ett hårt arbete. Arbetet underlättas för dem, om skolan ger dem de förutsättningar som gynnar deras språkutveckling. Dit hör enligt läroplanen att de

- lär sig att utnyttja sina erfarenheter
- ständigt ökar sina kunskaper
- lär sig att samarbeta
- lär sig att arbeta med konstnärliga uttrycksmedel
- får tid att arbeta i egen takt.

Flera av de här förutsättningarna var inte aktuella tidigare, då formträningen stod i centrum och eleverna skrev längre texter huvudsakligen i provsituationer. Med den inriktning som dagens skrivundervisning måste få, blir det en uppgift för arbetsenheten att söka skapa dem. Det finns hinder i arbetssätt, arbetsorganisation, traditionella läromedel, ämnesinnehåll, massmedieutbud etc. Därför är förändringsarbetet svårt. Nya samarbetsformer för lärarna är viktiga.

# Utvecklingsarbete inom arbetsenheten

I arbetsenheterna kan erfarenheterna av skrivundervisningen göras tydliga genom samtal, dagboksanteckningar, observationer, enkla enkäter etc. De kan analyseras och värderas och kan ge rätt stabila utgångspunkter för ett utvecklingsarbete.

Exemplen i det här häftet kommer från lärare som på olika sätt arbetat med problem som utgjort hinder i skrivundervisningen. Utvecklingsarbetet har framför allt inneburit försök att lösa lokala problem.

På följande sidor finns exempel som visar hur man t ex försökt lösa problem som haft att göra med

- att ta utgångspunkter i elevernas erfarenheter – s 80, 85, 88, 93
- att lägga in skrivuppgifter i en kunskapsprocess – s 33, 48, 58, 73, 136
- att ge eleverna tid att arbeta i egen takt – s 135
- att bygga upp ett samarbete – s 17, 25, 52, 88
- att använda konstnärliga uttrycksmedel – s 30, 89.

Så några frågor att diskutera i arbetsenheten:

## Arbetsläget

Hur bedömer vi skrivstandarden? Starka sidor och besvärande brister? Hjälps vi lärare åt att ge eleverna skrivtillfällen och skrivuppgifter, som leder till att de får en bred skriftlig repertoar? Är vi överens om den pedagogiska inriktningen?

Vilka är våra problem när det gäller

- tid för individuellt arbete i egen takt?
- kollektivt arbete?
- elevernas möjligheter att utnyttja sina erfarenheter?
- bild, drama och andra konstnärliga uttrycksmedel?
- elevernas möjligheter att använda skrivning som en väg till kunskaper?

Kartläggningen syftar till att få en någorlunda precis beskrivning av arbetsläget med dess möjligheter och problem. Det som är precis beskrivet går att hantera.

## Handlingsprogram

Vad kan eller bör vi göra nu? Vilka problem bör vi ta itu med först? När kan vi diskutera förändringsförslag med elever och föräldrar? Vad bör dokumenteras? Hur? När gör vi vår första utvärdering?

## Elever med stora svårigheter

Har vi några elever med stora svårigheter? Vilken nytta kommer de att få av handlingsprogrammet?

Vem tar speciellt ansvar för dessa elever?

## Organisatoriska förändringar

Vilka organisatoriska förändringar föreslår vi skolledningen? (schema, lokaler, tjänstefördelning etc)

## Hur gick det?

Vad gick bra?

Vad misslyckades? Vad kan vi lära av det?

Vad tycker föräldrarna?

Vad bör redovisas, så att det kan ge utgångspunkter för fortsatt utvecklingsarbete?

## Fortbildning

Vilken fortbildning behöver vi för att kunna fortsätta utvecklingsarbetet på längre sikt?

# Utvecklingsarbetet är nödvändigt

De flesta som undervisar i svenska möter då och då människor som ifrågasätter skrivundervisningens plats i skolan. Stora grupper av elever kommer att få mycket liten användning av sin skrivförmåga som vuxna. Det gäller både i yrkeslivet och i privatlivet. Borde man då inte ägna dyrbar undervisningstid åt sådant som eleverna får mer nytta av i framtiden?

Det är sant att de flesta människor inte använder sin förmåga att skriva särdeles mycket. Detta är inte bara ett dagens fenomen. Pennan har alltid varit ett verktyg främst för de styrande i samhället. Statistiken som redovisas i inledningen, s 15, visar också att barn från lägre socialgrupper, där de vuxna har liten användning av sin skrivförmåga, inte drar nytta av skrivundervisningen i samma grad som andra barn. Detta är en viktig anledning till att utveckla skrivundervisningen. De förslag och teoretiska resonemang som förts fram i tidigare kapitel syftar till att kunna tjäna som underlag för diskussio-

ner om hur skrivundervisningen bör läggas upp för att *alla* elever, också de som i dag misslyckas, skall ha god nytta av den. Det finns flera skäl att satsa tid och krafter på en utveckling av skrivundervisningen.

□ Att lära sig skriva är för de flesta elever den säkraste vägen till behärskning av det offentliga språket i tal och skrift. Att lära sig använda det offentliga språket ökar möjligheterna för var och en att göra sin röst hörd i frågor som är av betydelse för yrkesliv och samhällsliv. Därför måste stora krav ställas på skrivundervisningen för *alla* elever.

□ Att skriva är vidare en väg till överblick och sammanhang i studierna. Därför är skrivundervisningen motiverad inte bara i ämnet svenska utan också i orienteringsämnena.

□ Att skriva ger ökade möjligheter att reflektera över erfarenheter och upplevelser och därför leder skrivandet ofta till ökad kännedom om jaget och omvärlden.

□ Datoriseringen förändrar samhället. Många hävdar redan, att datateknikens språk kommer att ersätta andra språkformer, att t ex konsten att skriva blir överflödigt i datasamhället. Det finns skäl att starkt ifrågasätta denna uppfattning.

Det är viktigt, att kunskaperna om datorerna blir var mans egendom. Redan i grundskolan måste eleverna få grepp om de snabba förändringarna i samhället som t ex datoriseringen av arbetslivet medför. På grund av bristande kunskaper blir de annars ställda vid sidan av en teknisk utveckling som de borde vara med om att styra.

Men lika viktigt som det alltså är att datalära får en plats i undervisningen i grundskolan, lika viktigt är det att man i svenskundervisningen tar konsekvenserna av datateknikens snabba framväxt.

## *Språket i datasamhället*

Språket är ett verktyg för tanken. Det ger oss möjligheter att meddela oss med andra människor. Men lika viktigt är att det ger varje enskild människa ett redskap att reflektera över sig själv och sin omgivande värld. Vårt tänkande är i hög grad styrt av det språk vi har förvärvat. Och ju rikare detta språk är, desto större är våra förutsättningar att tolka och påverka omständigheterna runt omkring oss. Det språk som står till vårt förfogande omfattar många tusen ord och begrepp. Det rika ordförrådet återspeglar seklers behov av att tränga in i och fånga tillvarons komplexitet. Det förändras ständigt i takt med vårt samhälles utveckling.

I motsats till detta står datateknikens språk som under de senaste decennierna har fått allt större utbredning i vårt samhälle. Datorerna



Foto: Cecilia Borggård/MIRA

är språkliga maskiner; de styrs med hjälp av programmeringsspråk som omfattar högst 400 eller 500 ord. Där det mänskliga språket utvidgas och växer för att kunna fånga in allt fler sidor av verkligheten avbildar datorerna med ett litet antal begrepp samma problemområden. Det är matematikens logiska, exakta språk som ligger till grund för de konstgjorda programmeringsspråken. Det innebär att entydiga regler, ja eller nej, styr det inprogrammerade tänkandet och lösningarna av problem. Här ryms ingen tvekan, osäkerhet eller sökande efter lösningar på mänskliga problem. Det är tekniska lösningar som datorerna kan erbjuda. Mänskligt lidande och sökande är inte programmeringsbart och faller utanför de datatekniska modellerna av verkligheten. Det finns skäl att betona just de skillnaderna mellan mänskligt och konstgjort språk nu när datorer mer och mer börjar användas på breda samhällsområden. Ett oreflekterat införande av datatekniken kan medföra att datorernas eget exakta, korthuggna, formaliserade språk blir normbildande även på icke vetenskapliga områden i det framtida datatekniska samhället.

Desto viktigare blir det att tänka över vilken roll svenskundervisningen kan spela i en sådan utveckling. En huvuduppgift måste vara att bidra till att eleverna kommer i besittning av ett rikt och

nyanserat språk som ger möjligheter till kritiskt tänkande. Reflektioner kring betingelserna för mänskligt skapande löper som en röd tråd genom hela vår skönlitteratur. Shakespeare's Hamlet, Strindbergs Mäster Olof, för att nämna två exempel, är i sin sammansatthet omöjliga att programmera in i ett entydigt logiskt dataprogram. Det är sådana komplicerade modeller av verkligheten som ger kunskap om den mänskliga naturen. Ty det finns en avgörande skillnad mellan människa och maskin.

Svenskundervisningen får inte bidra till den ökande formaliseringen av vårt samhälle. Datateknikens framväxt utmanar till en humanistisk förnyelse av arbetet med språk och litteratur. Utmaningen gäller också skrivundervisningen. (Huvudinnehållet i avsnittet Språket i datasamhället har hämtats ur en artikel av Ingela Josefson, Arbetslivscentrum, Stockholm.)

#### Lästips:

- |                  |  |
|------------------|--|
| Fürth<br>1982    | Språket, tekniken och framtiden  |
| Josefson<br>1982 | Språket, människan, tekniken – och framtiden.<br>Bägge artiklarna i Kulturpolitisk debatt 8. |

---

# Om arbetet med Skriva

---

Riktlinjerna för ett kommentarmaterial om grundläggande språkliga färdigheter drogs upp i nära samarbete mellan skolöverstyrelsen och läns skolnämnderna under åren 1980 till 1982. Fortbildningskonsulenter, lärare och forskare lämnade ett omfattande underlag för kommentarmaterialet.

En milstolpe i arbetet med detta blev den konferens om skolan och kulturpolitiken som skolöverstyrelsen och statens kulturråd ordnade i mars 1982. Till konferensen sammanställdes en antologi, Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. De viktigaste föreläsningarna under konferensen dokumenterades i debattskriften Språket och kulturen – utgångspunkter för en humanistisk förnyelse. Debattskriften, Kulturpolitisk debatt 8, kan rekvideras från statens kulturråd.

Kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter ges ut i tre delar: Skriva, Tala, Läsa. Bakom den slutliga utformningen av Skriva står två arbetsgrupper. De har använt läroplanens allmänna del som styrinstrument för arbetet. Resultat av forskning och utvecklingsarbete har utnyttjats i analyser av tillgångar och brister i skrivundervisningen under 1970-talet. Med konkreta exempel och teoretiska resonemang beskrivs hur lärare och lärarlag försökt komma till rätta med aktuella problem och svårigheter. De olika alternativ som redovisas präglas av en målmedveten strävan att lägga upp arbetet i enlighet med mål och riktlinjer i den nya läroplanen.

Arbetet har fortlöpande presenterats och diskuterats på studiedagar och konferenser. Enskilda lärare och grupper av lärare har lämnat synpunkter och bidrag till boken. Viktiga teoretiska inslag har i slutskedet granskats av en språkforskare.

Skolöverstyrelsen framför härmed ett tack till alla dem som deltagit i utformningen av kommentarmaterialet Skriva.

Lennart Teveborg

Hans Hamber

Karin Dahl



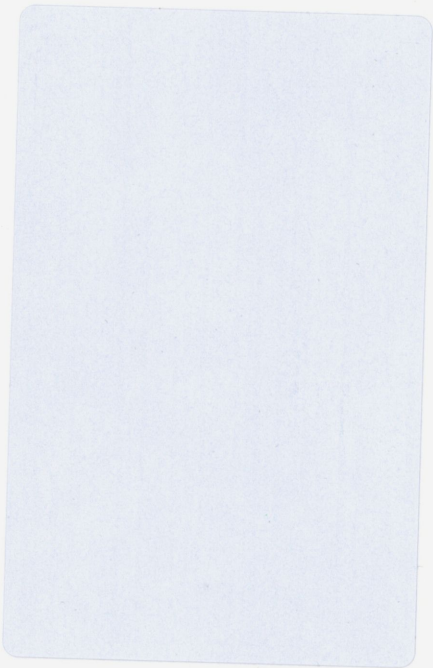
## Litteratur

- Basfärdigheter i svenska, 1976 Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Brorson, Melander, 1980 Levande svenska. Corona, Malmö.
- Dahl (red), 1982 Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. Skola i utveckling, Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Diagnostiska uppgifter i skrivning, 1983 Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Donaldson, 1979 Hur barn tänker. Liber Läromedel, Lund.
- Einarsson, 1981 Blandskolans femma. Språk och kön i skolan. Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteorin, universitetet i Lund.
- Grünbaum, 1979 Punkt Komma Frågetecken. Skrivregler utgivna av Svenska språknämnden. Esselte Studium, Stockholm.
- Haggren, Sjöberg, 1982 Ett Skolexempel. Om ett försök med Arbetets pedagogik och om drivkraften i barns arbete. Prisma, Stockholm.
- Hammerich, 1977 Rapport fra et skoleår. Unge Pædagoger, Danmark.
- Hansson (red), 1982 Bildspråket i skolan. Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Hansson, Qvarsell, 1983 En skola för barn. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Herman, Gregersen, 1980 Genom språket. Norstedts, Stockholm.
- Holmberg, Malmgren, 1979 Språk, litteratur och projektundervisning. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Hultman, Westman, 1977 Gymnasistsvenska. Skrifter utgivna av Svensk-läraryrskommittén 167. Liber Läromedel, Lund.
- KRUT (Kritisk Utbildningstidskrift), 1982 Den smygande skolreformen. Stockholm.

- Kulturpolitisk debatt 8, 1982  
Larsson, 1982
- Larsson (red), 1981
- Larsson (red), 1982
- Lindell m fl, 1978
- Lindroth m fl, 1982
- Lindroth m fl, 1982
- Loman, 1982
- Nerman, 1982
- Nyberg, Söderholm, Tideström, 1982
- Nämnamn, 1980/81:1
- Pettersson, 1982
- Projekt Skolesprog, 1979
- Roos, 1913
- Stubbs, 1982
- Svenska i skolan, 1981:5
- Svenska i skolan, 1982:12
- Teleman, 1979
- Thavenius, 1981
- Språket och kulturen – utgångspunkter för en humanistisk förnyelse. Statens kulturråd, Stockholm.
- Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Del 1. Institutionen för nordiska språk, universitetet i Uppsala.
- Elevsvenska. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12. Studentlitteratur, Lund.
- Skola, språk och kön. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13. Studentlitteratur, Lund.
- Om fri skrivning i skolan. Utbildningsforskning. FOU-rapport 32. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Boken om Alvastra kloster. Bild- och textarbete i årskurs 4. Härnösands kommun, vaktmästeriet, Härnösand.
- Videofilmer om bild- och textarbete i årskurserna 3 och 5. Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Språklig folklore i Molde (red), Tankar om språket. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 70. Esselte Studium, Stockholm.
- Om erfarenheten. Bonniers, Stockholm.
- Skrivarkursen. Utbildningsradion AB, Luleå.
- Så tänker våra elever. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Hur gymnasister skriver. Svenskläraryserien 184. Svenskläraryrket, Stockholm.
- Skoledage 1 o 2. G.M.T. Unge Pædagoger, Köpenhamn.
- Sörgården. Faksimilupplaga. Bonniers, Stockholm.
- Språket i klassrummet, Nordstedts, Stockholm.
- Skriva. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Läs- och skrivmöjligheter. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets. Liber Läromedel, Lund.
- Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Symposium Bokförlag, Järfälla.

- Timmerskogen Skogsarbetare från Jokkmokk berättar. Skrivarförlaget/Norrbottens Bildningsförbund, Luleå.
- Wallin, Maechel, Barsotti, 1982  
Ågren, 1979– Ett barn har hundra språk. Utbildningsradion AB, Stockholm.
- Kursplanearbete i svenska (KUS). Forskningsprojekt. Institutionen för praktisk pedagogik, universitet i Göteborg.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för hushålls utbildning





Grundläggande språkliga färdigheter

# Skriva

”Det är spännande att skriva berättelser, därför att det är spännande att se vad jag har kommit fram till. (Johan, årskurs 6).

Johan har intuitivt men träffsäkert definierat det skapande arbete som ingår i begreppet skrivförmåga; att tolka intryck, att komma på och utveckla idéer, att reda ut tankegångar så att man når nya kunskaper, att reflektera och fantisera över människors liv och verklighet.”

”Elevernas behov av kunskaper ligger bakom kravet på skrivundervisning i övningsämnena.”

”Att skriva är ett sätt att tänka igenom, att pröva om förslag och slutsatser håller.”

”Elevernas egna texter blev ett läromedel om 1900-talets historia.”

”Arbetet med texterna bör inte låsas till att bli en affär mellan läraren och de enskilda eleverna. Kamraterna i klassen har tillsammans en mängd erfarenheter, synpunkter och språkliga kunskaper som kan ställas till de enskilda författarnas förfogande.”

*Läroplan för grundskolan, Lgr 80*, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation *Läroplaner*. *Skriva* är första delen i Grundläggande språkliga färdigheter.

 **Liber**  
Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-70967-1



KOMMENTARMATERIAL

SÖ:s  
publikation  
Läroplaner  
1983

SÖ