

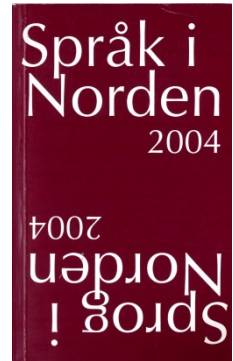
Sprog i Norden

Titel: Språkvården, skolan och den kommunikativa kompetensen

Forfatter: Birgitta Garne

Kilde: Sprog i Norden, 2004, s. 7-24

URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språkråd

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Språkvården, skolan och den kommunikativa kompetensen

Birgitta Garne

Vid det femtionde nordiska språkmötet i september 2003, i Tavastehus i Finland, står skolan i centrum för diskussionerna om språkvård. I min artikel vill jag resonera om den kommunikativa kompetens som eleverna ska förvärva under sin utbildning och ställa den i relation till språkvård och språkvårdens möjligheter att stimulera utvecklingen i skolan. Krav på kompetens och särskilt på kommunikativ kompetens har blivit något av ett modeord och kan därför vinna på att preciseras något. Jag ser tre aspekter av begreppet som är aktuella för skolan.

Den första aspekten innebär förmåga att ta sig an en uppgift på ett rimligt sätt. I dag finns det i skolan ingen litterär kanon och inte heller något annat centralt utarbetat kursinnehåll. De mål som eleven ska uppnå efter skolår 9 eller efter gymnasieskolans obligatoriska kurser i svenska/svenska som andraspråk är däremot preciserade, men vägarna till målen kan se mycket olika ut (Skola för bildning 1992). Desto viktigare blir det exempelvis att eleven under skoltiden får tillgång till en rik repertoar av texter som behandlas på olika sätt. Hur förhåller man sig som läsare till en novell, ett debattinlägg, en reklamtext, en promemoria i fysik eller en ledarartikel? Hur överblickar man en stor informationsmängd, hur orienterar man sig i mängden av faktauppgifter, hur genomskådar man en argumentation? Och vilken kompetens förvärvar eleven under skoltiden att själv skriva olika slags texter eller muntligen agera i varierande situationer?

En annan sida är självförtroendet inför språkliga uppgifter. Visserligen har svenska pojkar i självskattningar undervärderat sin läsförmåga medan motsatsen gäller för flickor i förhållande till ett internationellt genomsnitt, men att våga, vilja och kunna använda sitt språk i olika situationer och för olika syften är ändå en grundläggande förutsättning för skolframgång (Pisa 2000). Det är just ordningsföljden som är intressant: det räcker till exempel inte med att vilja och kunna, man måste också våga lita på sin kompetens. Det kan i dag verka som om ungdomars frispråkighet och därmed deras mod är stort nog och viljan tillräcklig i många språkliga sammanhang, medan kunnandet brister. Insikten om genrens eller situationens krav kan vara ringa och tillgången till språkliga modeller för liten eller inte tillräckligt flexibel.

Den tredje aspekten är av mer teknisk art och handlar om att klara hantverket, något som i första hand gäller skriftlig kommunikation. Dagens stora intresse för retorik talar dock för att den muntliga kommunikationen tillmäts allt större betydelse. Formen hos det som skrivs och sägs ska i bästa fall vara osynlig, läsaren ska inte ens tänka på den utan uppmärksamheten ska helt kunna inriktas mot innehåll och budskap. Störande inslag som alla slags skrivfel, ologisk uppläggning eller ointressant och monotont framställning ska helst inte förekomma.

Det är främst skolan som har ansvaret, och för den delen också möjligheterna, att skapa och ta vara på tillfällen för eleverna att utveckla den kommunikativa kompetensen. Eleverna ska möta situationer och genrer som stimulerar till språkanvändning och därmed också språkutveckling. När det exempelvis gäller genrekunnandet är kanske genrens förändring en intressant och spännande sida. Idag är det inte så många som inför ordet krönika skulle associera till Erikskrönikan eller Peder Svarts krönika – i stället tänker de flesta på de krönikor som snart sagt varje tidning och tidskrift håller sig med och som innehåller personliga reflektioner om aktuella ting. Tidningsartiklar och notiser förändras över tid, liksom andra texter, och det är förändringar som aktivt kan studeras

(Holmberg & Svensson 1995). Den sortens textkritiska granskning sätter strålkastarljuset på situationens krav.

För yngre elever är tillfällena att utveckla sitt talade språk ännu mer betydelsefulla än för äldre. Hur mycket betyder det inte att unga barn har uppdraget att ta emot och visa besökare i skolan rätt? När det ibland klagas över att vuxna har allt mindre tid att tala med sina barn är de vuxenkontakter barn har via skolan desto viktigare. Att hjälpa till med att svara i telefon, få tillfälle att ställa frågor till olika vuxna och vara med i planering ger tillfällena till varierade språkliga möten. Men allra mest centralt och egentligen lättast att arrangera är naturligtvis att samtala om sådant man läst tillsammans – inte bara om innehållet utan också om texternas form. Det senare är inte så vanligt i skolan. Internationellt ligger Sverige långt ner på listan över länder där samtal om texter också inbegriper hur texten är uppbyggd, alltså samtal om genrer, texters form och uppläggning (PIRLS 2001).

Prov, bedömning och kommunikativ kompetens

I Sverige har kommunerna huvudansvaret för skolan. Styrdokumentet, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, och de frivilliga skolformerna, Lpf 94, (1994) understryker friheten för skolans olika aktörer att utveckla undervisningen på bästa sätt. Revideringen av kursplanerna år 2000 har inte ändrat något väsentligt på den punkten (Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000; SKOLFS 2000:2). Statens övergripande ansvar gäller demokrati- och andra värdegrundsfrågor samt att ett nationellt provsystem byggs upp för att garantera likvärdigheten i undervisningen, oavsett om denna undervisning ser olika ut på olika ställen i landet. Min utgångspunkt för det fortsatta resonemanget är de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk och på vilket sätt dessa prov bidrar till att fokusera elevernas kommunikativa förmågor.

Nationella diagnostiska material och ämnesprov finns i ämnena svenska och svenska som andraspråk, engelska samt

matematik. Tillsammans täcker provmaterialen hela skoltiden: observationsmaterial till lärarens hjälp för skolåren förskola–skolår 5 och för skolåren 6–9 samt ämnesprov för skolår 5, 9 och gymnasieskolans kurs B. Endast proven för skolår 9 och gymnasieskolan är obligatoriska; alla övriga material är erbjudanden till skolorna. De flesta kommuner har dock gjort proven för skolår 5 obligatoriska.

Det är en demokratisk rättighet i vårt land att ha tillgång till utbildning. Att grundskolans provmaterial är avsedda för alla elever är en självklarhet, även om viss anpassning av användningen behöver göras för elever med särskilda rättigheter till hjälp och stöd. Men även för gymnasieskolan gäller att de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk ska kunna användas av alla elever på alla gymnasieprogram. En acceptabel inskränkning i användbarheten är dock att alla provuppgifter inte passar varje elev – men varje elev ska kunna hitta uppgifter som gör att hon kommer till sin språkliga rätt.

Alla elever som av något skäl behöver särskild hjälp ska få sådan vid provtillfällena i samma utsträckning som vid andra prov och reguljär undervisning. Så långt är det lätt för alla att vara ense. Men vad är särskild hjälp och hur långt sträcker den sig? Ska eleven som brukar arbeta vid datorn göra det också i provet, med stavningskontrollen inkopplad och allting? Om en elev har svårt för skrivning men inte är utredd dyslektiker, har hon då verkligen rätt till dator? Och om skolan har fler datorer än dyslektiker – hur fördelas de som blir kvar sedan de som allra bäst behöver har fått sitt hjälpmedel? Hur mycket extratid kan en elev med läs- och skrivsvårigheter få disponera? Provggruppen får många frågor av det här slaget. De andas alla en omsorg om eleven, men ganska ofta om den elev som har alla sina funktioner i behåll. Det kan bli orättvist om inte alla gör likadant, menar en del av dem som är osäkra på hur långt anpassningen får gå. Generositet i användning av skolans hjälpmedel rekommenderas.

Vilka kommunikativa förmågor prövar proven?

Proven ska pröva hur väl eleverna uppfyller kursplanernas mål (Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000; SKOLFS 2000:2). Provuppgifterna bör alltså konkretisera målen så långt det är möjligt. Alla mål går dock inte att pröva i ett separat prov, en elevs allmänna beläsenhet till exempel. En annan sida är att proven bör spegla elevernas ökande skicklighet, progressionen i deras språkutveckling under skoltiden, med uppgifter som kräver skrivande men också tal, samtal, lyssnande och tolkning av såväl text som bild. I det följande beskriver jag kortfattat provens innehåll och uppgifter och lägger tyngdpunkten på de kommunikativa funktioner som uppgifterna speglar.

Gemensamt för proven i femman, nian och gymnasieskolan är att uppgifterna bygger på innehållet i ett texthäfte, där texter samlats under ett tema. Texterna läses och diskuteras före provet på olika sätt beroende på elevernas ålder. Ingen går alltså helt oförberedd till provuppgifterna. I samtliga prov ingår både muntliga och skriftliga uppgifter. Därutöver skiljer sig naturligtvis både arbetssätt och uppgifter.

För de yngre eleverna är det viktigt att provet integreras med den ordinarie undervisningen; inga bestämda provdagar finns och arbetet med provuppgifterna kan spridas enligt lärarens bedömning. De muntliga uppgifterna är par- eller gruppuppgifter, där syftet är att pröva elevernas förmåga att resonera sig fram till en lösning, att komma överens om ett ställningstagande och att lyssna till varandras synpunkter och argument. Utgångspunkt för sådana provuppgifter kan vara en berättelse som klassen läser högt tillsammans, en text som ska utvecklas till ett rollspel, en lekplats som ska utrustas (enligt anvisningar om storlek, kostnader för olika lekredskap osv.) eller utmaningen att finna en skatt med hjälp av karta och mystiska ledtrådar. Lyrik kan läsas parvis och på olika sätt. En kort text kan också leda till ett samtal i hela klassen och individuellt tankeskrivande, som följande lilla elevbetraktelse på temat *Tid*:

TID, nutid och FRAMTID

För mig så är tid hela livet. Ibland önskar jag mig att tiden kunde stanna. Ibland är det helt tvärtom. När jag vill att det ska vara söndag eller fredag idag, så är det plötsligt måndag. Konstigt. När man har kul, går tiden fort som tusan, men när man bara sitter där och inte vet vad man ska göra, så står den stilla. Konstigt.

Jag kan inte förstå att nu har varit för fem sekunder sen. Konstigt igen.

Jag är redan tolv år. Om bara några år är jag tonåring, och vuxen, och börjar bli gammal, och död. Ibland önskar man att man kunde hinna göra fler saker.

På framtiden tänker jag inte så ofta. Kanske lite oftare än sällan.

Jag önskar att det skulle va' renare luft i framtiden. Kanske bildskärmar istället för tavler. Då kan man byta från Vincent Van Gogh till Jais Nielsen

Förresten den där bilden på första sidan, den är liksom lite magisk...

Jag tycker att konstnärer ritat bättre än datorer, till och med om de har 256 färger.

I varje prov för skolår 5 ingår också en individuell skrivuppgift, vanligen en berättande text där inspirationen hämtas från egen erfarenhet, text och bild. Till detta kommer även en läsförståelsedel med uppgifter som visar olika djup av textförståelse.

För skolår 9 avser den muntliga delen att ge utrymme åt både samtal och en kort presentation inför hela gruppen. Utgångspunkten är då korta, bandade inslag: litterära texter, dramatiseringar eller autentiska samtal från radio, som eleverna får lyssna på utan att veta något om dem. De blir däremot uppmanade att parvis resonera om vilken situation/plats texten skildrar, vad de föreställer sig om personerna i texten samt vad de anser om konflikt/sammanhang och därefter vara beredda att redogöra för sina åsikter inför klasskamraterna så övertygande

som möjligt. Här finns inte rätt eller fel utan i stället övertygande framställning och goda argument. Andra par i gruppen kan ju ha dragit helt andra slutsatser och får presentera dem innan nästa textavsnitt aktualiseras. Dessa muntliga uppgifter kan påbörjas så snart skolorna får tillgång till materialet, medan läs- och skrivuppgifterna utförs på för hela landet gemensamma dagar.

Också för niorna ingår läsförståelse som en separat del i provet. Underlag är texthäftet, där texterna är av varierande slag. Även om inte alla texter följs upp med frågor är det viktigt att pröva elevers förmåga att förstå både faktatext, dagstidningstext och litterär text, anpassad för åldern.

Skrivuppgifterna, slutligen, anknyter till temat. Eleverna löser en av fyra uppgifter. För varje uppgift anges vilka mottagare skribenten ska tänka på och till vilken genre texten ska anpassas. Genre kan vara brev, krönika, artikel för skoltidningen, tävlingsbidrag av något slag, kapitel i en bok (vars innehåll beskrivs, t.ex. ungdomars framtidsdrömmar). Kravet på genreträff är inte så högt ställt i grundskolan, men det är viktigt *att* det ställs så att eleven blir medveten om den kommunikationssituation som varje text faktiskt ska passa in i.

För gymnasieskolan konstrueras ett nytt prov varje termin. I en kursutformad skola, som dagens gymnasieutbildning, bör ett obligatoriskt prov vara tillgängligt den termin kursen avslutas. Den muntliga delen utformas som ett informerande eller argumenterande enskilt framförande på 5 minuter. Eleven väljer själv inriktning i anslutning till provets tema, men får idéer och uppslag som inspiration. Dessa läggs ut på nätet i början av den termin provet ges och framträdandena kan alltså ske under hela terminen. Lokal och aktuell anknytning i innehåll och framförande är ett plus.

För gymnasieeleverna finns inget separat prov i läsförståelse. Om de klarar av att sätta sig in i och använda det ganska omfattande texthäftet är detta ett tillräckligt bra sätt att visa sin läsförmåga.

Elevernas skriftliga förmåga prövas i två skrivuppgifter. Den ena skrivuppgiften ska leda till en kort och koncentrerad text, med utgångspunkt i texthäftet. Den är vanligen av utredande/refererande karaktär och det är läraren som väljer lämplig uppgift för klassen bland tre alternativ. Tiden är 80 minuter för denna uppgift. Den större skrivuppgiften utförs på en för landet gemensam skrivdag och eleverna disponerar 300 minuter för skrivandet. De väljer en uppgift av åtta eller nio. Anvisningarna till skrivuppgifterna är fylligare än i skolår 9 och på gymnasieelevernas texter ställs givetvis högre krav både på anpassning till situation, mottagare och genre. Dessutom gäller för dem att visa förmåga att använda texterna i texthäftet både på ett relevant och korrekt sätt. Bland de provuppgifter som eleverna väljer mellan ingår vanligen att skriva manus till ett tal.

Provens uppläggning, innehåll och krav är alltså i hög grad inriktade mot att elevernas kommunikativa kompetens ska komma till användning och uttryck. En invändning från lärarhåll gäller dock skrivsituationen, där karaktären av process inte utnyttjas, mer än eventuellt i skolår 5. Det är en högst relevant iakttagelse där svaret måste bli en motfråga: hur långt i förberedelse, samarbete och elevsamverkan kan man gå utan att provet förlorar sin karaktär av prov? Intressantare är en annan fråga: kan man inte tänka sig att eleverna under sin utbildning har tillägnat sig metoder att själva ställa frågor till sin text, just genom att ha arbetat i responsgrupper? Det bör framhållas att provet inte är ett examensprov utan enbart betygsstödjande. Läraren har som betygsunderlag vid sidan av det nationella provet en rad andra texter, tillkomna under olika förutsättningar, där elevens skicklighet kanske bättre har kommit till uttryck.

En annan invändning, som ibland framförs, har att göra med provens ambition att vara så autentiska som möjligt. Det är ändå en skolsituation, säger lärare, och proven skrivs för läraren hur mycket uppgifterna än anknyts till dagstidningarnas debattsidor eller kapitel i plausibla antologier. Detta är ju sant, men det är en situation som all utbildning i så fall har gemensam. Att arbeta i en flygsimulator är inte heller på riktigt, lika lite som

träningmatcher eller laborationspass. En fingerad språksituation är egentligen inte annorlunda, men den uppfattas kanske så eftersom språket samtidigt är både objektet och redskapet. God anpassning till en tänkt situation, till mottagare och genre är en förutsättning för smidig kommunikation. Barn och ungdomar har av många skäl olika lätt för att göra denna anpassning, men det finns ingen anledning att inte medvetet arbeta för att de ska utveckla förmågan. Det menar också den majoritet av lärare som använder proven. Att diskutera och studera olika strategier för den kommunikativa kompetens som provuppgifterna efterfrågar skärper iakttagelseförmågan i arbete med texter. Tydligheten i kraven bör också vara till hjälp, inte minst för de elever som inte har så mycket med sig i sitt språkliga bagage (Bernstein 1996).

Att bedöma språklig kompetens

En viktig utgångspunkt i all bedömning är att läraren/bedömaren utgår från vad eleven kan och klarar av (Gipps & Murphy 1994, Gipps 2001). Det är förhållandevis lätt när det gäller de yngsta eleverna – se där, nu kopplar Stina nästan alla ljud till tecken, nu har Simon både konsonanter och vokaler med i sin text, idag kunde Nanna berätta frimodigt och sammanhängande om sin resa! Snart noterar läraren också att några elever bygger meningar med både huvudsats och bisats, varierar meningslängden osv. Tydligt sammanhang, vanligen kronologiskt, välkonstruerade meningar och ett någorlunda korrekt bruk av stora skiljetecken samt ljudenlig stavning och korrekt dubbeltecknad konsonant i vanliga ord är baskrav som bör vara uppfyllda i mitten av grundskolan. Många elever har kommit mycket längre som elevtexten ovan har visat.

När eleverna blir äldre och någorlunda väl behärskar det grundläggande hantverket både på ord-, menings- och textnivå, när de kan berätta en historia eller återge ett innehåll kan det vara svårare att urskilja framstegen. Då kan granskningen av en text bli ett petande med stavning och skiljetecken eller för den delen en kamp mellan lärarens och elevens uppfattning om ordval och stil! Det kan med andra ord bli en koncentration på

textens yta – och denna bör naturligtvis vara så korrekt som möjligt. En slarvig yta med skrivfel och andra ofullkomligheter kan skymma innehållet, eller annorlunda uttryckt, kommunikationen störs av ytans utseende. Men det kan också vara omvänt: de tankar som skribenten vill uttrycka kommer inte fram i det språk hon använder och därför räcker det inte med att ”rätta” textytan. Den kan göras korrekt och texten förblir ändå ointressant.

Ett dilemma ligger i förhållandet mellan komplexitet i tanken och korrekthet i uttrycket. För andraspråkselever är det dilemmat ofta uppenbart. Eleven trasslar in sig i svåra språkliga konstruktioner, tar om och blir alltför ordrik för att försöka uttrycka sina tankar, som uppenbarligen är många och komplexa. Då gäller det för bedömaren att urskilja tankens komplexitet i första hand.

För en annan elev kan det i stället vara så att ovana vid att formulera sina tankar i diskussion, genom att muntligt lösa problem och att läsa och samtala om olika frågor gör det än mer svårt att uttrycka sig i skrift alldeles oberoende av modersmål. Det är här förmågan att ta sig an en uppgift, som jag inledningsvis nämnde som den första aspekten på begreppet kommunikativ kompetens, kommer in. När förmågan brister av den anledningen behöver läraren–bedömaren–handledaren visa på olika vägar att utveckla kompetensen: samtal om det som ska behandlas, frågor inför skrivuppgiften, insamlandet av lite olika material inför uppgiften (inte bara text utan även bilder, kanske video) kort sagt att få fatt i några tankar, som kan ligga till grund för texten. Det är en strategi, en beredskap inför att ta itu med en uppgift. Därefter kommer formulering – bearbetning – tillägg – mer bearbetning – tillägg och kanske viss omdisposition och slutligen granskning av textytan.

En av uppgifterna i årets nationella prov har rubriken ”Den spelade verkligheten”. Eleverna i skolår 9 fick följande anvisning för sitt arbete:

En spelad verklighet kan upplevas i rollspel, dataspel, på film och i böcker. Hur liknar den vår vanliga, verkliga värld? Varför är den spelade världen så spännande? Hör den kanske ihop med våra önskedrömmar?

Ungdomstidningen "Virtuell verklighet" vill publicera texter om ungdomars åsikter om den spelade verkligheten. Du bestämmer dig för att skriva en *krönika* för tidningen. Utgå från dina egna erfarenheter och kunskaper och använd gärna texthäftet.

Så här skrev en av eleverna:

Den spelade verkligheten

Den spelade verkligheten är en värld som finns i t.ex. data spel och filmer.

Jag tycker om den verkligheten.

Det är en spännande värld. Man är en annan person i en annan värld och man får uppleva saker som man inte upplever i vanliga fall.

Jag spelar ganska mycket data spel men jag skulle aldrig vilja leva i en sådan värld. De flesta spelen går ut på att döda andra människor och andra sorters varelser så det kan vara därför

Men det finns säkert filmer som man skulle vilja vara med i. Det slutar ju nästan alltid lyckligt och det verkar alltid hända något i deras värld.

Men det är väll därför det är så spännande att se på film.

Här är det lätt att se att skribenten antagligen har en rad kunskaper och erfarenheter som skulle kunna utvecklas i krönikans form. Efter nästan varje mening ställer sig läsaren frågor: vilka personer får man vara i spelens värld, vilka upplevelser möter spelaren osv. Det är dock inte läsaren som ska sitta och undra utan författaren som ska ha ställt sig dessa frågor och fördjupat sin text genom att besvara dem.

Att föreställa sig läsaren ingår således i förmågan att ta sig an en skrivuppgift, i den kommunikativa kompetensen, och är en

av bedömningsgrunderna. En annan har att göra med skribentens/talarens förmåga att reflektera över sitt ämne, att vidga perspektivet genom att växla mellan det generella och den egna erfarenheten, att belysa en fråga från olika håll och att ställa olika företeelser mot varandra. Skribenten som försökt sig på krönikan ovan hade haft god hjälp av sådana infallsvinklar för att göra sin text spännande och intressant. Under skolåren är det också strategier av det slaget som bör aktualiseras när man resonerar om kvalitet i texter. Men undervisningen blir till verkligt stöd först när skribenten är medveten om praktiken: läser och diskuterar alla sorters texter, pratar om genrer, om läsartilltal och om spänningshöjande sekvenser och vrider och vänder på egna och andras ord och argument. Graden av språklig säkerhet finns med i bedömningsgrunderna.

Med elevernas stigande ålder höjs kvalitetskraven på deras texter, främst avseende fördjupande resonemang och genremedvetenhet. Till detta kommer att förmågan att hantera flera texter, att kunna jämföra och dra slutsatser blir allt viktigare. Att inte bara kunna hantera texter utan att också kunna hantera dem hederligt, referera till dem och göra dem rättvisa är också krav som ställs på gymnasieeleverna.

Följande text är skriven av en gymnasieelev. Uppgiften gäller att skriva manus till ett radiotal som ska presentera några läsvärda familjeskildringar och locka till läsning.

Läsvärt om familjeliv

Kära lyssnare,

jag ska nu berätta för er om en av de vackraste, roligaste, sorgligaste och mest kärleksfulla familjeskildringar som någonsin skrivits. Historier som fått barn och vuxna världen över att skratta och gråta i årtionden, böcker som tröstar och sprider välbefinnande. Böcker som både visar hur det är och hur det kan vara.

Jag talar om Tove Janssons böcker om Muminfamiljen, som är så älskade av så många.

Muminfamiljen bor i ett fantasifullt trähus fullt med mysiga hörn, vindsrum och oväntade trappor. Huset är byggt av Muminpappan själv, och är tryggheten och hemtrevligheten självt. Därmed inte sagt att här inget händer, nej tvärtom är det ofta här de olika äventyren tar sin början.

Muminhuset ligger vackert belägen i Mumindalen, en stor dal omgiven av berg och hav. Dess invånare är en mycket färgstark blandning varelser, somliga små och rädda, andra stora och arga och andra stillsamt filosofiska. Mumintrollet självt är ungt och ivrigt, och besitter en äventyrlust som bara överträffas av Muminpappan. Mamman däremot är jordnära och oändligt god och förstående.

Tove Jansson skriver stillsamt humoristiskt om livet i och runt familjen Mumin. Hon leker med språket på ett sätt som gör att varje ord målar en bild, inget ord blir tomt och överflödigt, På mjuk finlandssvenska låter hon de olika varelsena berätta sina historier, och det lilla skygga syskonparet Tisslan och Tasslans berättelse blir lika viktig som stora, elaka och ensamma Mårrans.

Att läsa Muminböckerna är som att läsa flera böcker på en gång. Där finns ett allvar och ett djup som hämtat ur en filosofibok, men ändå en lätthet och oöverträffad humor. Träffsäkerheten och kärleken med vilken hon skildrar sina små karaktärer är enastående, men gör det inte komplicerat för det. Där finns en nyansrikedom i hennes sätt att berätta som gör att både barn och vuxna uppskattar hennes böcker.

Muminböckernas raka motsats är dikten ”Bekantskap sökes med äldre bildad herre” av Kristina Lugn. Det är en gripande berättelse om en liten flicka som bor med sin kärleks- och glädjelösa mamma. Här tecknas en fruktansvärt dystert bild av det s.k. familjelivet. Med pricksäkra symboler och metaforer beskriver Kristina Lugn lilla Liselotts vardag som ett kallt, grått och fuktigt ekorrhjul som snurrar in i oändlighet.

Vad som är så rörande med den här dikten är framför allt lilla Liselotts nattliga fantasier om en pappa hon aldrig fått träffa i verkliga livet, en pappa som kommer på natten och tänder ljus och sprider värme och kärlek. Han är Liselotts enda trygghet och glädjekälla i tillvaron, han ger henne den kärlek hon inte får av mamman och han tar tacksamt emot hennes kärlek.

Lilla Liselott lever sig på barns vis in i fantasierna om sin pappa, för henne är han verklig. Mamman försöker dock okänsligt rycka henne ur sin villfarelse genom att förklara att pappan är ett kräk som bedrog henne och stack.

Till slut kan inte heller den kärleksfulla nattpappan hålla Liselott vid liv längre. Hon tar tyst på sig sin lilla täckjacka och går, och så kommer till sist döden i skepnad av en liten fågel och en sur pensionär. Maktlöst sörjer mamman sitt lilla barn, och frågar sig vad hon tänker på nu? Dikten slutar med den lilla flickans olyckliga svar:

”Jag väntar i mörkret, jag väntar
i mörkren långt borta från dej
och snart blir jag sjuk av all kärlek
som du inte vill ha av mej”

Detta charmerande och skickligt komponerade tal väcker både tankar och läslust. Det möter läsaren, det är sensibelt och informativt och i ordets bästa bemärkelse kommunikativt. Så här skriver inte många gymnasieelever, men så här skriver en läsare, en som ser möjligheterna i uppgiften och som inte stannar vid att referera utan gör en helhet som är mer än summan av delarna. Så här skriver också den som vet vad början och slut betyder för en text och som vågar spela på känsloträngarna.

Språkvården och den kommunikativa kompetensen

Jag har i den här artikeln resonerat om kommunikativ kompetens och skolans ansvar för att eleverna faktiskt utvecklar en sådan. Exempelen har kommit från de nationella proven, där

uppgifterna i stor utsträckning är sådana som gynnar elevernas kommunikationsförmåga. Jag har velat lyfta fram vikten av strategier för att: ta sig an och fullfölja en uppgift, hantera en bred repertoar av texter och uppgifter, våga pröva nya uttrycksformer, urskilja relevant information i mediebruset och själv kunna agera i olika situationer.

Betänkandet *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket* (2002) diskuterar många aspekter på språket och språken i Sverige. I kapitlet Språkvårdens uppgifter konstateras först att språkvård i vid mening är en uppgift för oss alla, och fortsättningsvis beskrivs det stora och omfattande arbete som i dag utförs av Svenska språknämnden och andra språkvårdande organ. I detta sammanhang nämns inte skolan. I kapitlet om språkvårdsforskning, däremot, nämns både modersmålsdidaktik och svenska i skolan som angelägna områden att beforska. Det är också områden där forskning nu pågår vid flera lärosäten, inte minst vid Uppsala universitet, men behovet av ökad didaktisk och ämne-teoretisk forskning har länge varit uppdämt.

Vilken roll spelar då språkvården i skolan och för skolan? Hur kan språkvårdare och språkvård bli en kraft i skolans värld? Av tradition förknippas språkvård i skolan med språklig normering, en normering som kommer till uttryck i ordlistor och skrivregelsamlingar och det faktum att det går att ställa frågor per telefon eller e-post till Svenska språknämnden och få råd och anvisningar i speciella språkfrågor. Men hur långt därutöver sträcker sig de språkvårdande ambitionerna? Längre föreföll till och med *Svenska skrivregler* vara Sveriges minst kända bok, trots att den är så innehållsrik och i det närmaste oumbärlig! Studenter har, när de lämnar skolan, sällan någon vidare kännedom om språkliga hjälpmedel och många betraktar också sådana som tämligen onödiga – ”folk fattar väl vad man menar ändå” eller ”det sitter några i Stockholm och bestämmer, vad angår det mig?” Ändå vill jag hävda att de allra flesta människor tycker att språk är spännande och intressant! Barn och ungdomar är inga undantag.

Om språkvården framöver ska spela sin rätta och viktiga roll i skolans värld behöver den bli mer synlig och dessutom synlig i många sammanhang. Det som redan finns är exempelvis språknämndens webbplats som verkligen är värd att besöka och använda – varför skulle inte snabba glimtar av den kunna dyka upp i SVT:s information, ofta och okommenterade? Vem skulle inte till slut vilja veta mer? Språkinslag i radio och tv väcker intresse och uppmärksamhet, särskilt om de är aktuella och gärna kontroversiella.

Tidskriften *Språkvård*, som kommer med sina fyra välmatade och intressanta nummer om året, är inte någon särskilt välkänd publikation. Varenda skolutvecklare i landet skulle se till att den finns tillgänglig i skolorna. Kommunerna, som nu ansvarar för skolan och bekymrar sig så mycket för utvecklingen av barnens kommunikativa förmågor, skulle via sin skolutvecklingsenhet satsa på att hålla lärarna à jour med aktuella språkfrågor. En inspirerande kommunspråkvårdare/språkrådgivare borde finnas till hjälp för såväl lärare i skolan och kommuntjänstemän som allmänhet. Dennes kontakt med språkvårdande organ skulle vara en självklarhet, liksom att stimulera språkintresset hos skolans folk – inte bara hos svensklärare! De som lägger den viktiga grunden för barns lärande och språkutveckling, lärarna för barn mellan 5 och 12 år, känner sig nämligen sällan som just svensklärare. Ändå är det dessa som betyder allra mest för att språket, samtal, läsning, skrivning och lyssnande, ska få liv och lyster och bli en källa till upplevelser och personlig växt!

Vissa kommuner satsar redan i dag med framgång på läsfrämjande åtgärder, från det att barnet är praktiskt taget nyfött. Därmed vidgas den språkvårdande kretsen till att gälla både barn och vuxna. På andra håll inser man nödvändigheten av att även i besparingstider tillgodose behoven av teater- och andra konstupplevelser. Genom att sätta upplevelsen av språkets kommunikativa kraft och funktion i centrum och att se språkvård som mycket mer än normering och rätt-och-fel-

tänkande kan skolan på ett avgörande sätt utveckla elevers språkliga förmågor och intresse.

Människors normala och spontana språkintresse gäller i allmänhet inte vad som är rätt och fel i en text utan vanligen om denna text är bra, tydlig, begriplig, rolig, spännande, obehaglig, faktarik, värd att minnas eller inte, svår, angelägen och om den fyller sitt syfte – kort sagt textens egenskaper i andra dimensioner än den normerande. I skolans värld ska elever givetvis lära sig att bemästra både stavning och interpunktion och annat som tillhör språklig formalia och som är textens ansikte utåt. Men det är förmågan på textnivå, den kommunikativa kompetensen i tal och skrift, som först och främst ska utvecklas, under skoltiden och resten av livet. Därför är det också på den nivån språkvården skulle behöva bidra och balansera sin normerande uppgift mot den kommunikativt utvecklande!

Litteratur

- Bernstein, Basil, 1996: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Gipps, Caroline, 2001: Sociocultural Aspects of Assessments. I: *Bedömning av kunskap och kompetens*. Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17–19 november 1999. Malmö högskola. Gunilla Svingby & Sofia Svingby (red.). Stockholm: PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Gipps, Caroline & Murphy, Patricia, 1994: *A fair test? Assessment, Achievement and Equity*. Great Britain: St Edmundsbury Press.
- Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier. 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. 2002*. Stockholm: SOU: 2002:27.
- Skola för bildning, 1992*. Statens offentliga utredningar 1992:94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SKOLFS 2000:2. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan.* Statens skolverks författningssamling. Stockholm: Skolverket.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94.* 1994 Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Holmberg, Claes-Göran & Svensson, Jan, 1995: *Medietexter och medietolkningar.* Nora: Bokförlaget Nya Doxa..
- PIRLS 2001. Barns läskompetens i Sverige och i världen.* Stockholm: Skolverket.
- PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv.* Rapport 209. Stockholm: Skolverket.