

Språkvård för språkutveckling

Språk, språknormer och elevspråkbruk ur ett utbildningsperspektiv

Av KATARINA LUNDIN och BENGT LINNÉR

Abstract

Lundin, Katarina, katarina.lundin@mah.se, Associate Professor, Faculty of Education and Society, Malmö University, Sweden; *Linnér, Bengt*, bengt.linner@mah.se, Professor Emeritus, Faculty of Education and Society, Malmö University, Sweden: "Language care for language development. Language, language norms, and pupils' language from an educational perspective". *Språk och stil* 23, 2013, pp. 31–58.

The Swedish classroom of today displays linguistic, cultural, and social diversity. Hence, if a teacher is to be able to assist each pupil in a language development regarding the elaborated language as well as the private, a new kind of work with language care and deeper knowledge of language norms are required. Furthermore, the elaborated language is consistently changing as a result of the logic of change of post-modernism. Through interviews with and texts written by students studying to become teachers, the article aims at investigating how the students read and relate to texts written by pupils. The article, the result of a pilot study in a major research project, shows that the students, although almost graduated, solely focus on evaluation of the pupils' texts. Accordingly, they have not appropriated the practice of reading the texts in order to contribute to the pupils' language development. The two main reasons for this seem to be the students' own school experiences, and non-appropriated knowledge from their present education. The students' way of reading texts written by pupils must reflect the changing of the official, elaborated language as well as the linguistic inconsistencies of the pupils. This, in turn, requires a teacher who works with the language of the pupils in a differentiated way and also requires an elaboration and an expansion of the meaning of language development. The article presents some examples of the latter.

Keywords: language care, language norms, language development, appropriated knowledge, evaluation, teacher education.

Språkbruket i skolan förändras ständigt, liksom språkbruket i andra delar av samhället. Olikheterna i elevernas språkbruk är betingade av bland annat varierande språkliga förutsättningar och sociokulturella tillhörigheter, men också av olika etniskt kulturella bakgrunder. I det vi kallar ett mångkulturellt språkrum finns elever som är etniskt svenska och har svenska som förstaspråk men som naturligtvis ändå har skilda sociokulturella och språkliga bakgrunder. Också i

förstaspråkspraktiken är den språkliga variationen med andra ord stor. I samma språkrum finns dessutom många elever som har annan etnisk, kulturell och språklig bakgrund. Förutsättningarna för klassrummets elever är alltså mycket olika och ställer därför stora krav på lärarna.

En konsekvens av denna språkliga, kulturella och sociala mångfald är att man inte kan ägna sig åt samma typ av språkvårdande arbete idag som för 20–30 år sedan. Det språkvårdande arbetet har i den mån det bedrivs fått ändrade villkor både i och utanför skolan. En viktig fråga blir därför hur eleven kan få hjälp att utveckla ett offentligt och fungerande språk och därigenom utvecklas i och genom sitt språk. Vi intresserar oss för dem som i framtiden ska hjälpa elever att utveckla språket, nämligen lärarstudenter. Lärarstudenter ska förhålla sig till de kunskaper lärarutbildningen erbjuder, konfronteras med en mer eller mindre traditionellt arbetande skola¹ under utbildningens verksamhetsförlagda tid och slutligen möta och förhålla sig till elever som uppvisar ett mycket varierat språkbruk i både tal och skrift. Här blir studenternas språkvårdande arbete i syfte att stödja eleverna i deras språkutveckling mycket viktigt men riskerar samtidigt att bli krävande och dessutom vagt eftersom språkutvecklingsperspektivet förefaller vara oklart och diffust för studenterna.

I denna artikel fokuseras hur några lärarstudenter förhåller sig till och diskuterar begrepp som språkvård, språknormer och språkutveckling i den skolkontext som idag kan beskrivas som språkligt, kulturellt och socialt heterogen.² Ett andra fokus ligger på hur lärarstudenter i en gruppintervju och en enskild inlämningsuppgift menar att de förhåller sig till elevskrivna texter. Ett tredje fokus vill pröva några tankar och idéer om hur en teori om språkutveckling skulle kunna byggas ut. Vi har valt att lägga fokus på dessa tre frågor eftersom de är viktiga delar i vår forskning om språkvård, elevspråkbruk och språkutveckling i skolkontext. Artikeln bygger på en pilotundersökning genomförd i inledningsfasen till det större forskningsprojektet *Språkvård för språkutveckling. Om språkvård och förhållningssätt till elevskrivna texter i lärarutbildning och skola*.

Vi har undersökt huruvida de lärarstuderande kan utveckla, förhålla sig till och tillämpa föreställningar om språknormer och språkvård i ett helhetspers-

¹ Vi kan tala om en traditionell skola i den bemärkelsen att den som kunskapsförmedlande institution är likartat uppbyggd sett i ett historiskt perspektiv. Däremot förändras det samhälle i vilket skolan finns, det vill säga villkoren för människan i allmänhet liksom för eleven i synnerhet förändras. Nya, förändrade samhälleliga villkor ger en förändrad elev, och då eleven träder in i en stabil struktur och en på många sätt traditionell skola uppstår svårigheter och konflikter som våra lärarstudenter möter och bland annat har till uppgift att lösa.

² För en diskussion om det kulturellt heterogena klassrummet, se exempelvis Linnér & Westerberg 2009 och där refererad litteratur.

pektiv som också omfattar exempelvis kunskaps-, lärande- och elevsyn. Vi har vidare undersökt om och i så fall hur studenterna i mötet med elevernas språkbruk tillämpar de språkvårdande kunskaper de tillägnat sig under sin utbildning eller om de tvingas in i ett annat, möjligen kontextuellt betingat, förhållningssätt. Vi har också undersökt om studenterna har förmågan att kontextualisera sina kunskaper – i betydelsen använda vissa och avstå från andra beroende på vilket elevspråkbruk de möter – eller om de urskillningslöst tillämpar allt de har lärt sig. I förlängningen ligger frågan om hur de går till väga om de *inte* använder de kunskaper de tillägnat sig under sin utbildning eller om de inte erbjudits några sådana kunskaper.

Studenternas resonemang om begreppen språkvård och språknormer och dessas innebörd ligger till grund för frågan om deras förhållningssätt till elevskrivna texter, där vi även ville undersöka huruvida de läste elevskrivna texter för att i första hand värdera och bedöma dem eller för att hjälpa eleven i hans eller hennes språkutveckling. Vi ville även undersöka studenternas åsikter om den motsättning vi menar finns mellan en läsning för bedömning och en läsning för språkutveckling.

Artikeln inleds med en kort översikt över språknorms- och språkvårdsrelaterad forskning. Den refererade forskningen kan dock sällan eller aldrig kopplas till lärarutbildning och lärarstudenter eftersom forskningsfältet i princip inte belysts tidigare. Därefter redogör vi för våra informanter och vårt material innan vi går över till analys- och resultatavsnittet. Artikeln avslutas med några reflektioner där vi utifrån analysen av våra resultat uttrycker tankar om språknormer, språkvård och språkutveckling. Här prövar vi också att fälla in begreppen i en teoretisk ram.

Områdesöversikt

Vid en genomgång av forskningslitteratur om frågor som är relaterade till språknormer och språkvård i kombination med språkutveckling kan man konstatera att här finns en forskningslucka. Det finns också en lucka när det gäller lärarutbildningsinriktad forskning om hur blivande lärare utbildas för att arbeta med frågor om språknormer och språkvård i dagens språkligt, socialt och kulturellt mångfaldiga klassrum. Detta till trots finns på både svensk och nordisk botten en del forskning om språkvård och språknormer, men alltså inte när det gäller språkvårdande arbete i skolan.

Språkvård och svensk skola behandlas av bland andra Grünbaum (1976) och Hultman & Westman (1977), men deras undersökningar går tillbaka till 1970-talet. Sedan dess har den svenska skolan bland annat fått nya läroplaner och kursplaner men framför allt nya elever. Resultaten av Grünbaums undersökning visar att språknormering och språkvård inte är helt oproblematiskt – vissa lärare är rädda att påpekanden som rör språket ska hämma svaga elevers språkutveckling, medan andra lärare menar att det i stället är just de svaga eleverna som har nytta av tydliga regler att hålla sig till.

Ser man till språkvårdsdiskussionen i övriga Norden tematiseras språkvårdsrelaterade frågor i *Språk i Norden* (2004), men i Garmes svenska bidrag till denna volym sätts den kommunikativa kompetensen snarare än språkvården i fokus. En nordisk språknormeringsdiskussion förs också i *Språknormering – i tide og utide?* (2009), men Josephsons svenska artikel i boken behandlar inte språknormering i ett skolsammanhang.

Av betydelse för svenskans del är än idag Teleman 1979 och 1991 där författaren resonerar om språknormer och språkregler utifrån ett skolperspektiv. I *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets* (1979) menar Teleman bland annat att det finns olika typer av normbrott när det gäller språkfel och att dessa är mer eller mindre allvarliga. Exempelvis kan elever ha olika språkliga normsystem som ibland kommer i konflikt med det offentliga språkets normer, eller kan de sakna uttryck eller begrepp som krävs i ett visst offentligt sammanhang. Också i *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) problematiserar Teleman skolans roll i förhållande till språkvård och språkutveckling. Teleman uppehåller sig vid motsatsparen »rätt och fel» och »bra och dåligt» mot bakgrund av korrekthet, kvalitet och ändamålsenlighet. Ingen av Telemans undersökningar är primärt praxisnära, utan de är diskutera-nde och exemplifierande på en dämpad abstrakt teoretisk nivå. Resonemangen utgår inte heller från ett i flera avseenden heterogent klassrum.

Mer generell litteratur om svenska språknormer och svensk språkvård är Teleman 2002 och 2003 som behandlar språkvård och språknormering i ett historiskt perspektiv. Hultmans *Svenska Akademiens språklära* (2003) är i första hand tänkt att vara deskriptiv men blir normativ i fall där osäkerhet om språkliga val föreligger. Också Josephson 2004, Andersson 2004 (reviderad upplaga) och Svenska språknämndens *Språkriktighetsboken* (2005) behandlar olika aspekter av språkvård och berör delvis skolverksamhet och pedagogiska konsekvenser, men resonemangen är ändå inte direkt kopplade till skolans verklighet och framför allt inte till dagens skola eller till lärarutbildningen. Vårt eget forskningsbaserade läromedel, *Klassrummens många språk. Att förhålla sig till elevers språkbruk* (Linnér & Lundin 2011), utgår bland annat från lära-

res och lärarstudenters arbete med elevskrivna texter och är på så sätt direktkopplat till lärarutbildning och skola. I boken lyfter vi fram vikten av en syn på språket som föränderligt och därmed också på språknormer som föränderliga. Bokens olika och differentierade perspektiv på språk, elevspråkbruk och förhållningssätt till språk återkommer vi till längre fram i artikeln.

Metod, material och informanter

Informanterna i den aktuella undersökningen är studenter som utbildar sig till lärare för grundskolans senare år och/eller gymnasiet. Studenterna gick vid tiden för undersökningen (våren 2011) sin åttonde termin, och deras huvudämne är *Svenska i ett mångkulturellt samhälle* på Lärarutbildningen vid Malmö högskola. De får kompetens att undervisa i svenska och svenska som andraspråk.³ Vi har för vår undersökning valt studenter som utbildar sig till lärare för grundskolans senare år och/eller gymnasiet eftersom de möter ett mer komplext elevspråkbruk och måste förhålla sig till större textmassor med ett mer varierat innehåll än lärare för grundskolans tidigare år. En annan motivering är att de teorier om språkutveckling som finns fokuserar på yngre barn eller utveckling av svenska som andraspråk; ett syfte i det större forskningsprojektet är därför att försöka lägga en grund för en språkutvecklingsteori för äldre ungdomars språkbruk.

Det empiriska materialet består dels av ett skriftligt underlag i form av en individuell uppgift,⁴ dels av två gruppintervjuer.⁵ I inlämningsuppgiften, som studenterna under två dagar arbetade med hemma, redogör de för sina åsikter om begreppen språkvård och språknormer i skolkontext och för resonemang om läsning av elevskrivna texter för bedömning kontra läsning för språkutveckling.⁶

³ I den nya lärarutbildningen har huvudämnet *Svenska i ett mångkulturellt samhälle* bytt namn till *Svenska och lärande* och ger inte SVA-behörighet. I samband med den nya lärarutbildningen 2011 har Lärarutbildningen vid Malmö högskola (LUT) bytt namn till Fakulteten för lärande och samhälle (LS).

⁴ Studenterna skulle redogöra för sina åsikter i följande frågor: *Vad betyder begreppen »språkvård» och »språknormer» för dig?* och *Vad betyder begreppen i samband med ditt förhållningssätt till elevskrivna texter?* samt *Finns det, som du ser det, någon motsättning mellan en bedömningsläsning och en läsning för språkutveckling?*

⁵ Något material från lärarstudenternas egen undervisning ingår inte i dokumentationen.

⁶ För en detaljerad genomgång och analys av hur åtta yrkesverksamma svensklärare förhåller sig till elevskrivna texter, se Linnér & Lundin 2011 s. 115–140.

Gruppintervjuerna med studenterna följde en innehållslinje som i stort överensstämde med vad studenterna individuellt hade skrivit om i sin inlämningsuppgift. De semistrukturerade gruppintervjuernas upplägg tillät också diskussioner mellan deltagarna och intervjuaren. I den första intervjugruppen deltog studenterna Anna, Kalle, Matilda, Sofia och Mattias och i den andra gruppen Peter, Angelica och Jenny. Två av studenterna, Oskar och Lovisa, hade inte möjlighet att delta i intervjuerna, men alla tio studenterna har lämnat in den skriftliga uppgiften. Vi har alltså tio skriftliga underlag och åtta intervjudeltagare. Gruppintervjuerna genomfördes ett par dagar efter att studenterna lämnat in den individuella, skriftliga uppgiften. I artikeln uppträder studenterna med fingerade namn.

Analys och resultat

I detta avsnitt gör vi en kommenterande analys av vårt material. Det innebär att vi gör en första, preliminär tolkning av materialet för att tappa det på det vetande och de kunskaper hos lärarstudenterna vi är intresserade av. Vi kommer att följa några olika spår i vår analys. Ett spår är hur studenterna talar om och uttalar sig om språknormer och språkvård. Ett annat spår är studenternas tendens att utgå från sina egna erfarenheter då de talar om språknormer och språkvård. Vi diskuterar också huruvida studenternas kunskaper från lärarutbildningen kan sägas vara approprierade – internaliserade i vetandet och därmed användbara och tillämpbara i olika sammanhang – och vi problematiserar deras sätt att förhålla sig till elevskrivna texter. I ytterligare ett avsnitt gör vi några reflektioner och ställningstaganden utifrån de erhållna resultaten.

Studentröster om språknormer och språkvård

Vi inleder med att försöka fånga studenternas uppfattningar om begreppen språkvård och språknormer, och vi gör det i första hand utifrån de individuella, skriftliga inlämningsuppgifterna där studenterna skulle redogöra för och reflektera över vilka innebörder de lade i dessa begrepp, företrädesvis kopplat till skolkontext och språkutveckling. Angelica, Jenny och Peter har en på många sätt gemensam grundsyn. Angelica skriver så här:

Begreppen språkvård och språknormer är både enkla och svåra begrepp. Det är i skolan som eleverna mestadels får lära sig hur svenska språket är uppbyggt och lära sig att använda det både i tal och skrift. Det är även i skolan eleverna i fråga får möta olika texter och forum där de tvingas att använda och förstå olika typer av normer i språket.

[---]

Att lämna ut en liten sammanställning av vanliga fel många av dem gör och därefter gå igenom det på tavlan tycker jag är en bra metod. På detta vis får de själva tillämpa sig de fel de gör och de kan hjälpa varandra att utvecklas. (Angelica, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Vi kan se att Angelica faller in i den inte ovanliga formalistiska synen på elevers språk som kräver att man ska känna till regler för språket och att reglerna är det primära och viktiga. Då kommer språkvården att handla om att man ska tillämpa ett regelsystem, något som i så fall med ens gör lärarens uppgift ganska enkel: man ska urskilja rätt och fel i något en elev sagt eller skrivit. Även om Angelica inleder sin diskussion med påståendet att begreppen språknormer och språkvård är både enkla och svåra leder hennes grundsyn henne till att ändå fokusera det som framstår som enkelt: de komplexa begreppen språkvård och språknormer ger i hennes fortsatta resonemang intryck av att vara okomplicerade och självklara. Av den anledningen vågar vi påstå att Angelicas språksyn här blir alltför förenklad.

Även Jenny utgår från regler i sitt resonemang om språkvård:

I skolan tycker jag framförallt det är viktigt att ha en levande diskussion kring språk med eleverna men även med de andra lärarna i arbetslaget eftersom språket angår oss alla, i skolans alla ämnen. Språkvård för mig är att eleverna ska kunna uttrycka sig mottagaranpassat med sitt språk. Det finns skrivregler för hur allt ska stavas, avstavas, hur man skriver grammatiskt korrekt osv och denna kunskap blir viktig när man vill vara seriös i det man skriver. (Jenny, inlämningsuppgift 5.4.2011)

Om något inte är formellt korrekt skrivet kan man enligt Jenny inte räkna med att bli tagen på allvar. Jennys definition av begreppet språkvård går ut på att det använda språket ska vara mottagaranpassat. Hon kopplar ihop nödvändigheten av att vara korrekt i sitt språk med att skriva en formellt sett korrekt svenska. Även Jennys resonemang tyder på en förenklad syn på språk och språkanvändning när hon utgår från regler för stavning och avstavning som det centrala.

Till skillnad från Angelica och Jenny uttrycker sig Peter med större säkerhet då han diskuterar begreppet språknorm och dess betydelse:

Språknormer är ett begrepp som för mig är tydligt i sin innebörd. Det är till stora delar synonymt med »jargong» enligt mig. De normer som finns i en viss språklig kontext med andra ord. Att lära sina elever sådana språknormer eller jargonger är centralt, det är just detta som gör dem förmögna att hantera olika sociala sammanhang. [---] Genom att undervisa eleverna i språknormer, om situation och mottagare, så kan vi lära dem att hantera olika situationer i livet som de troligen kommer att möta.

Begreppet språkvård är jag mera osäker på, men känner att det är kopplat till språknormer. Att ha ett »vårdat språk» handlar egentligen inte alls om att man inte ska svära, utan att använda rätt svordomar vid rätt tillfälle, om några. Om vi istället ser »språkvård» utifrån ett strategiskt perspektiv, alltså vad vi på det övergripande planet bör sträva efter i vårt språk genom att aktivt arbeta mot något, så kan jag se att vår roll som lärare är att låta svenskämnet vara den normerande instans i vårt språk [...] som ytterst behövs för att underlätta kommunikation mellan svenskar som inte känner varandra. I övrigt är jag kluven till begreppet »språkvård», jag är inte helt överens med mig själv om vad jag anser att ordet betyder. (Peter, inlämningsuppgift 3.4.2011)

Peter har en mindre snäv syn på innebörden i begreppet språknorm, men han anser fortfarande att det centrala för en lärare är att förmedla kunskaper om normer och regler till sina elever. Men Peter ser inte bara en mening med att lära eleverna ett regelsystem utan vidgar perspektivet när han hävdar att det är viktigt för eleverna att känna språkets olika normer eftersom de kommer att uppträda i sammanhang där normerna ser olika ut. Peter definierar språket som ett socialt fenomen – språket är en social kontext, och för att klara sig måste man ha ett språk som är socialt funktionellt. I tillägg till en formalistisk syn på språket har han alltså också en syn som kan beskrivas som funktionell.

Angelica, Jenny och Peter har en på många sätt gemensam språksyn, karakteriserad av att den i grunden framstår som formalistisk. Ett utslag av detta är att studenterna framhäver vikten av korrekt stavning, korrekt grammatik etc. när de reflekterar över språkvårdsinsatser i skolan – den formella sidan av språkbruket hamnar i första rummet. Peter kopplar vidare samman språkvård med språknormer men ser i det formalistiska även det funktionella. Också han tar upp vikten av stavning och grammatik, men han kan samtidigt mena att språkvård kan ses i ett större, strategiskt och funktionellt perspektiv. Detta skiljer honom från Angelica och Jenny som tydligt påpekar att språkvård blir liktydigt med språknorm – när Angelica och Jenny upptäcker ett brott mot normen går de in och föreslår en förändring enligt ett regelverk.

Lovisa har ett helt annat perspektiv när hon resonerar om språkvård och språknormer. Inte minst utgår hon från talat i stället för skrivet språk i sina resonemang:

Språkvård är ett ganska intressant begrepp i skolan, då vi inom svenskämnet ska arbeta med språket, dvs. att utveckla det men även att lära ut ett vårdat språk. Frågan är då vad ett vårdat språk innebär. Genom att dela upp språket i privata och offentliga sfärer är det lättare att särskilja språket. Det offentliga språket är, precis som det låter, något som man använder för en allmänhet, det som så att säga är »respektabelt» utåt. Genom vårt språk förmedlar vi en bild av oss själva till andra, och måste därför kunna anpassa oss efter vissa normer. [...] Språknorm för mig är det som är allmänt accepterat, något som jag vid första tanken möjligen skulle kunna kalla för rikssvenska. Men å andra sidan är det svårt att göra en sådan distinkt skillnad, eftersom normen i Skåne är att säga »bytt» istället för »bytt» vilket i mina småländska öron låter helt fel, därför kanske normen är mer regionbetonad. Språknorm kanske man, enkelt sagt, kan säga är lite så som folk i ens närhet pratar. (Lovisa, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Lovisa lyfter fram två andra perspektiv på språkvård och språknormer. För det första diskuterar hon språket som identitetsbärande. Hon menar att man genom språket gör sig synlig och skriver fram sin identitet. Om man vill att en mottagare ska kunna känna sig delaktig i det språkbruk som används blir det också viktigt att kunna anpassa sig till vissa normer. Lovisa gör också en distinktion mellan privat och offentligt språk och menar att det privata språket ger en bild av språkbrukaren och har sina egna normer, medan det offentliga, gemensamma språket kräver att det finns en uppsättning gemensamma normer som många måste följa. Härigenom skapar man en kollektiv identitet genom språket.

För det andra prövar Lovisa att redogöra för och förklara språknormsbegreppet utifrån ett dialektalt perspektiv. Hon exemplifierar genom att visa hur ett verb i supinum ser olika ut i Skåne och Småland, något som leder henne till den något våghalsiga slutledningen att den giltiga språknormen bestäms av den geografiska närheten mellan språkbrukare. Men genom sin definition fångar Lovisa ändå något viktigt, nämligen att språknormer med nödvändighet måste variera med kommunikationssituationen.

Mattias lutar sig mot Språkrådets definition av språkvård men menar att den definitionen inte är tillräcklig:

För att ha något att utgå ifrån har jag plockat följande citat från svenska språkrådets hemsida: »Språkvård handlar om att göra ett eller flera språk tillgängliga och lätta att använda för så många som möjligt i ett samhälle.» [...] Sanningen att säga blev jag ställd när jag först läste citatet. Jag förknippar nämligen termen språkvård med grammatiska genomgångar och evigt korrigering av elevers texter. Citatet tycks däremot peka på vikten av ett anpassligt språk som merparten av svenska folket kan tillägna sig. Det senare stämmer mycket bättre överens med min syn på vad språkvård bör innebära.

Ur lärarsynpunkt känner jag dock att något saknas i språkrådets definition av begreppet. Jag anser att lärare trots allt har ett ansvar att för eleverna presentera, och med hjälp av dem utveckla, rättesnören för ett situationsanpassat språk. Med andra ord så har vi ett uppdrag att genom vår undervisning medvetandegöra eleverna om de svenska språknormerna. Med det sagt så innebär mitt förhållnings-sätt inte om att förorda *ett* sätt att skriva och *ett* sätt att tala. Det handlar om att eleverna ska vara väl medvetna om vad mottagaren i en given situation förväntar sig av deras muntliga och skriftliga texter. Lika viktigt är det att mina elever ska besitta kunskaper om hur de ska kunna tillfredsställa mottagarens förväntningar. (Mattias, inlämningsuppgift 3.4.2011)

Mattias har en både-och-syn på språkvård och språknormer. Liksom Angelica, Jenny och Peter förknippade han tidigare begreppet språkvård med skrivregler, men han omfattade egentligen inte den tolkningen själv. För Mattias är språkvård en demokratisk fråga, och hans synsätt får honom att påstå att språket måste anpassa sig: det är situationen och inte ett regelverk som kräver ett språk. Detta ger honom en funktionell språksyn, där språket måste anpassas efter den funktion det ska ha. Samtidigt kan man påstå att Mattias har en viss respekt för normer och regelverk och menar att skolan ska lära eleverna detta. Troligen förespråkar Mattias kunskap om regler och normer i skolan då han menar att normer har med situationsanpassning och funktionalitet att göra. Då blir normerna redskap som hjälper språkbrukaren att hitta ett språkbruk som är anpassat efter situationens villkor och krav.

På många sätt uppvisar de fem exemplen på hur lärarstudenter kan se på och förstå begreppen språknormer och språkvård stora likheter. Det finns en formalistisk språksyn i botten då man menar att det är skolans skyldighet att lära eleverna normer för hur man skriver och talar. Det finns också en om än ganska ytlig uppfattning om att språket måste vara situationsanpassat. Men samtidigt finns det enskilda exempel bland dessa fem på ställningstaganden som är särskilda. Lovisas paralleller till dialekter, Peters sätt att se språket som ett socialt fenomen och därmed hans acceptans av språkets föränderlighet och variation och Mattias koppling till en demokratisk och funktionell språksyn tyder på att studenterna befinner sig i en utvecklingsfas i en process som man inte vet var den ska sluta och få för resultat.

Typiskt för alla fem studenterna är också att de har en begränsad egen erfarenhet av att arbeta med språkvård och språknormer i skolkontext. Detta innebär att de, när de för resonemang om språkvård och språknormer, resonerar utifrån etablerade kunskaper om vilka inslag som finns i en formalistisk språksyn. Där finns förenklingarna i form av regelverk och normsystem: »så här ska man skriva om det ska vara rätt». Resultatet blir en praxisrelaterad syn som lä-

rarstudenterna föga förvånande anammar – den formalistiska synen ligger i linje med den erfarenhet de har av språk(vårds)arbete, både som elever, studenter och som blivande lärare. En mer komplicerad och teoretisk syn på begreppen språkvård och språknorm följer möjligen med fortsatt teoretisk fördjupning som de ännu inte har, men också med fortsatta praxiserfarenheter. Deras synsätt har ännu inte prövats mot särskilt många konkreta utmaningar av språklig praxis i skolan i form av varierat och stundtals riktigt komplext elevspråkbruk.

Studentröster om egna erfarenheter

När studenterna i inlämningsuppgiften och i gruppintervjuerna talar om språkvård och språknormer uppehåller de sig med stor självklarhet och utan anmodan vid egna erfarenheter. De egna erfarenheterna är som regel av två slag. Dels hänvisar studenterna till de senaste skolerfarenheterna i form av de egna gymnasielärarna i svenska, dels hänvisar de till det praxisfält som de under sina perioder av verksamhetsförlagd tid har besökt under sin utbildning. Till de egna gymnasielärarna – och för den delen även egna lärare under tidigare skolår – refererar man flitigt. Lärarnas arbetssätt kommer man ihåg och bedömer ofta som ganska positivt – Kalles associations- och referensbild framgår tydligt i citatet nedan:

Det första jag tänker på när jag hör ordet »språkvård» är faktiskt en lärare. Denna lärare hade jag en tid i mellanstadiet och han brukade alltid säga »vårda ditt språk» så fort någon hade svurit eller liknande. Poängen med detta var alltså att vi inte skulle använda »fula ord». Nu kan man ju fråga sig om »språkvård» endast handlar om att inte säga »fula ord», antagligen inte. I vilket fall håller jag med min gamla lärare så till vida att jag inte tycker att man vårdar sitt språk genom att använda »fula ord». (Kalle, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Överlag verkar det för studenterna i lärarutbildningen vara naturligt att hänvisa till lärare från den egna skoltiden. Detta sker oftare i intervjuerna än i den individuella, skriftliga uppgiften. I inlämningsuppgiften tenderar lärarstudenterna att något tydligare uppehålla sig vid det teoretiska och begreppsmässiga perspektivet.

Referenserna till lärare från den egna skoltiden kan sägas ha olika innehåll eller göras på olika nivåer. En nivå är när studenterna talar om vad en lärare har sagt och hur han eller hon har agerat i en specifik situation. I Kalles fall handlar det om en mellanstadielärares åsikt om språkvård. En annan nivå är då studenterna hänvisar till ett undervisningssätt hos en lärare de tidigare haft och då lä-

raren framträder som en positiv eller negativ förebild som metodiker. Hit kan också räknas då studenterna generellt talar om sina lärare som förebilder eller som avskräckande exempel – man pekar på en lärares undervisningsstrategier i stort. Den andra nivån exemplifieras av Sofias utsagor:

Sofia: Ja, absolut, jag håller med. Det ger väldigt mycket mer om man kan sitta med eleverna och förmedla vad man vill säga ... för att ... jag vet själv när jag pluggade spanska fick jag tillbaka en massa texter med rödmarkeringar av stavfel och allt vad det var. Jag tittade och sedan lade jag den åt sidan. (Sofia, gruppintervju 7.4.2011)

Sofia: Får jag bara säga ... Återigen hade jag ... en lärare i gymnasiet som inte ... han tyckte allting var bra! Och ingen var motiverad att skriva någonting ... jag tyckte det var jättejätetråkigt. (Sofia, gruppintervju 7.4.2011)

Utöver till lärare de haft under sin skoltid hänvisar studenterna ofta till sina perioder av verksamhetsförlagd tid då de talar om erfarenheter som rör språkvård och språknormer i förhållande till utveckling av elevernas eget språk. Det gäller till exempel Sofia som berättar om en av eleverna uppskattad uppgift som tillät dem att använda »bara sitt eget språk»:

Sofia: Ja, alltså jag tycker ju det. Jag hade en grupp med åttor, det var sju stycken killar som gick svenska A då och dom skulle skriva deckare. Dom tyckte det var en jätterolig uppgift ... även om jag inte tyckte det [*skratt*] men dom tyckte det i alla fall och dom fick skriva hur dom ville och där uppmuntrade läraren hela tiden bara dom skriver över huvud taget så blev hon nöjd. Då hade hon fått dom att skriva för hon hade lagt upp uppgiften på ett väldigt bra sätt. Och då använde dom bara sitt eget språk. (Sofia, gruppintervju 7.4.2011)

Angelica jämför i sin kommentar två olika grupper. Den ena gruppen är mycket homogen, och där menar hon att undervisningen är ganska enkel. Den andra gruppen är språkligt heterogen, och de är »34 stycken på ALLA olika nivåer». Här uppstår ett problem. Angelica förstår att de kommer med olika språkliga och kulturella innehåll i sitt bagage, och mångfalden blir ett problem i undervisningen:

Angelica: Det är stor skillnad för ... har jag åtta stycken och alla ligger på samma nivå. Det är en låg nivå men alla ligger på samma nivå. Därför är det lättare att ta sig an problemet där. Annorlunda med mina samhällsklasser där det är 34 stycken på ALLA olika nivåer. [...] och därför så handlar det om som jag sa att variera sin undervisning så att det kanske passar den personen den gången och den personen den gången så att alla får ta del på ett sätt som passar dom. Så det är liksom ... det kommer att alltid vara ett ständigt problem. (Angelica, gruppintervju 7.4.2011)

Anna utgår från andraspråkselever och ser ett problem för dessa. Problemet består i att de inte får tid att lära sig behärska vare sig sitt modersmål eller svenska, med följderna att de får ett »väldigt tunt språk». I dagsläget vet Anna inte hur hon kommer att kunna lösa det problem hon identifierat, men hon är intresserad av det:

Anna: Ja, för det största problemet jag upplever eftersom ni fått höra också från min skola där jag haft praktik är att eleverna har varken ett språk på sitt modersmål eller på svenska, dom har inget språk på riktigt för att dom har inte fått utveckla något av språken ordentligt. För att hemma pratas kanske det språk man pratade när man var barn, det vill säga modersmålet, man kommer inte längre och så pratar man svenska i skolan, men där har man inte den där bakgrunden liksom ... så att dom har ett väldigt ... dom har mycket språk från olika språk men dom har ett väldigt tunt språk. Det är ett problem men det är där man måste jobba för att utveckla deras helhetsspråk! (Anna, gruppintervju 7.4.2011)

Erfarenheten är beskriven och i viss mån problematiserad hos Angelica och Anna, men någon teoretisering i tolkande riktning görs inte. Man har heller inte något förslag till lösning på det faktiska språkpedagogiska dilemmat i undervisningspraktiken.

Utbildningens erbjudanden – approprierad kunskap hos lärarstudenterna?

I intervjuerna och de individuella inlämningsuppgifterna uppehåller sig studenterna mycket sällan vid vad de lärt och tagit till sig som kunskap under sin utbildning. Det innebär att samtidigt som utbildningens »bidrag» ligger närmast tidsmässigt sett, verkar samma bidrag ligga långt ifrån den enskilde studentens aktiva kunskaps- eller referensrepertoar. Det kan kanske förklaras med att den teori som språkvårds- och språknormsbegreppen är inskrivna i helt enkelt ännu inte riktigt fått fäste i studenternas teoretiska sinne och följaktligen inte har approprierats av studenten. Därför kan den inte användas produktivt i det egna tanke- och undervisningsarbetet. De teoretiska eller generella tolkningarna av det elevspråkbruk studenterna möter i faktisk undervisning tar ännu inte plats i deras förståelse- och tillämpningssfär.

På flera ställen i materialet, här i gruppintervjun, menar Angelica att de fel en lärare uppmärksammar i en elevskrivna text ska eleverna också uppmärksamma. När felen är korrigerade har eleven också utvecklat sitt språk:

Angelica: Alltså jag personligen har svårt för det ... om jag får in en text och bara skriva kommentarer och sen lämna ut och sen har jag skrivit en liten krumelur ...

ja, det är G, VG eller MVG ... det är inte språkutvecklande för fem öre. Utan ... nu är man kanske överambitiös som ny lärare ... så att ... då när jag arbetade i höstas så fick jag in noveller och så skrev jag kommentarer på dom, det blev arbete ... dom var 34 stycken och dom hade skrivit fyra-fem sidor var ... äh, och så rättade jag dom, lämnade ut dom och så skrev jag en generell uppsättning av fel som dom flesta gjorde. Det var en etta så det var rätt mycket småfel och så där som många gjorde och så lämnade jag ut det. Det var några punkter och så fick dom sitta med sina individuella kommentarer och sen gick vi igenom den här generella listan och lite »de-dom», lite såna smågrejor. Äh, och sen så fick dom göra om novellerna med kommentarerna och sen så lämnade dom in igen och då skrev jag liksom inte vad som var rätt utan jag skrev liksom vad ... ja ... jo, jag skrev vad dom gjorde fel men jag skrev inte liksom rätta svar utan dom fick rätta det själva liksom. Sen fick dom lämna in igen och sen så skrev jag liksom betyg på det. För på det viset fick dom lära sig av sina fel på riktigt men det blev ju jätemycket jobb. (Angelica, gruppintervju 7.4.2011)

Sannolikt är detta ett förhållningssätt lärarstudenterna möter under sin utbildning, både under den verksamhetsförlagda och den högskoleförlagda delen av utbildningen. Detta förhållningssätt har Angelica tagit till sig och torgför i diskussionen i gruppintervjun. På så sätt blir hon ett exempel på hur förhållningssättet har blivit accepterat. Men det troliga är också att utbildningen har fört fram andra, mer teoretiskt grundade förståelser under föreläsningar och i diskussioner och genomgångar. Det behöver alltså inte vara så att Angelica inte har förstått relevant teori, men det förhåller sig säkert så att teorin inte har mognat och getts språklig tolkning för att på det sättet ge den tolkande ett nytt, bearbetat vetande (jfr Linnér & Malmgren 1980 s. 21).

Angelicas situation är inte ovanlig för en lärarstuderande – det är ofta så att de teorier och mer eller mindre abstrakta resonemang studenterna möter i sin utbildning inte approprieras och blir till bearbetad kunskap och bearbetat vetande förrän abstraktionerna och teorin möter en differentierad praktik. Det är precis som om teorierna lever sitt eget liv, och först då praktiksäcken är tillräckligt full kan teorierna operationaliseras i sitt möte med en allt bredare och allt mer differentierad praktik. Teorin blir förklarad av praktiken.

En parallell till att en teoretisk erfarenhet ännu inte approprierats och blivit till egen kunskap som studenterna fritt kan använda i olika sammanhang är då de använder begrepp och termer de egentligen inte förstår innebörden i. Detta tycks gälla för såväl enklare uttryck som »texten står på egna ben» som mer komplicerade, teoretiska termer. Studenternas vaga uppfattning blir uppenbar när de uppmanas att definiera innebörden i ett eller annat begrepp eller använda dem i en exemplifieringssituation. De aktuella termerna och begreppen har de introducerats för under utbildningen men uppenbarligen inte förstått, åtmins-

tone inte i sådan utsträckning att de kan redogöra för innehållet i dem. Citat från intervjuer med Jenny och Kalle illustrerar detta:

Intervjuaren: Många säger så här som Jenny: innehållet först! Vad menar NI? Vad är det för innehåll man talar om?

Jenny: Jag själv vet inte riktigt vad jag menar med »innehållet», men innehållet för mig är väl som jag sa att jag först läser igenom texten för att få en generell uppfattning, men sen så ... jag kollar inte på innehållet först heller utan jag liksom tar ord för ord och mening för mening och rättar smågrejor och så där och sen så skriver jag kommentarer i slutet om vad som var bra och dåligt och ... liksom ... när de får tillbaka den så vet dom vad dom ska ändra och så där ... och sen innehållet ... jo, kanske om det är en novell ... ser jag på det kreativa ... men nå ... jag vet inte ... en hemtenta kanske ... (Jenny, gruppintervju 7.4.2011)

Jenny visar i sin replik att hon inte har något grepp om vad »innehåll» står för och betyder då hon läser en elevskrivna text. I stället går hon snabbt över till att förklara vad innehåll betyder för henne och till att beskriva hur hon går till väga när hon ska förhålla sig till en elevskrivna text och hamnar i en välbekant bedömnings- och värderingsdiskurs.

Även Kalle ombeds av intervjuaren att utveckla sitt första svar eller påstående. Intervjuaren vill veta vad Kalle menar med att en text står för sig själv. Kalle visar också uppenbar tvekan och hänvisar till att »man brukar säga så». Även hans sätt att ringa in innebörden i begreppet med allmänna och svepande ordalag visar att han inte har innebörden klar för sig:

Kalle: Ja, jag skulle försöka hitta sammanhangen i texten. Eller vilket syfte den har eller vad är det för typ av text så får man se om ... om texten liksom ... ja, om texten kan stå för sig själv som man brukar säga ... om den får fram sitt budskap.

Intervjuaren: När står en text för sig själv? Vad är det i texten som gör att du får tanken att den kan stå för sig själv?

Kalle: Jag sa det ... att texten kan stå för sig själv ... men jag vet inte riktigt vad jag menar ... men man brukar säga så. Det är väl att man ändå förstår sammanhanget i texten eller i vilket sammanhang som den förekommer i och ... [---] och att man vet det man behöver för att förstå den. Så kanske ... (Kalle, gruppintervju 7.4.2011)

Också tidigare studier om lärarstudenters lärande och tillämpning av teoretiska termer och begrepp – dock i en helt annan kontext – visar att det tar tid innan teoretiska begrepp och framför allt deras användning landar hos studenten som approprierad kunskap eller som användbara ljuskäglor in i det praxisfält studenten rör sig i (jfr Linnér & Westerberg 2009).

Läsning av elevskrivna texter – för bedömning eller språkutveckling?

Avsaknaden av approprierad kunskap hos studenterna ger också andra utslag i vårt material. Ett sådant gäller studenternas sätt att i teorin förhålla sig till elevskrivna texter, här preciserat som att i första hand läsa för att bedöma och värdera texten eller att läsa den för att stödja elevens språkutveckling. Studenterna kan tala om och diskutera begreppen, och de menar att de läser och förhåller sig till elevskrivna texter inte i första hand för att bedöma och värdera utan för att hjälpa eleven till en utveckling av det egna skriftspråket. Angelica deklarerar att hon inte förespråkar en bedömningsläsning. Men det Angelica beskriver är uppenbart en läsning för bedömning – hon läser på ett tydligt värderande sätt då hon menar att det är lämpligt att gå igenom de fel eleverna har gjort:

Som jag skrivit tidigare ogillar jag bedömningsläsning och vill att alla skriftliga inlämningar ska vara språkutvecklande mer än att de får kommentarer längst bak. Att elever skriver texter är för att de ska utvecklas i sitt skrivande och därigenom anser jag det lämpligt att verkligen gå igenom vilka fel de gjort. (Angelica, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Dessutom verkar Angelica vilja karaktärisera allt skrivande eleven gör som språkutvecklande i sig. En sådan hållning är problematisk. Tanken att en elev bara genom att skriva utvecklar sitt språk är alltför enkel. Dessutom kan man inte skapa en hållning som utgår från en läsning för språkutveckling genom att notera vilka fel eleverna har gjort och sedan ha en gemensam genomgång av dessa, något Angelica hävdar. Angelica visar utifrån vad hon skriver att hon inte har någon egentlig förståelse för vad som menas med att en lärare kan förhålla sig till en elevskrivna text utan att bedöma eller värdera den.

Kalle resonerar på ett annat sätt:

Den motsättning mellan bedömningsläsning och en läsning för språkutveckling som jag först kommer att tänka på är att det går att göra en bedömning av en text utan att det för den delen kommer att ske någon språkutveckling. [...] För att utveckla sitt språk bör man få hjälp med att uppmärksammas på både sina bra och dåliga sidor, och då måste bedömningen av texter vara väl underbyggda. Om man som elev får sin text endast bedömd och det inte har gått bra vet man inte hur man ska utvecklas och det finns risk för att en känsla av hopplöshet infinner sig.

Om man istället tänker mer från lärarens perspektiv och dennes läsning så tycker jag inte att det borde vara så svårt att både bedöma och ha elevens språkutveckling i fokus bara man har kunskap om hur man kan jobba med eleven. Jag tror att det krävs betydligt mindre av läraren att endast bedöma en text än att ha elevens

språkutveckling i tankarna men jag ser egentligen ingen direkt motsättning. Dock hade man ju nog kunnat arbeta språkutvecklande med texter utan att behöva göra en bedömning i form av ett betyg. (Kalle, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Samtidigt som Kalle kan tänka sig att man kan arbeta med en elevtext och ha ett språkutvecklande grepp om texten utan att bedöma och värdera den vet han inte hur ett sådant arbete i praktiken skulle se ut. Trots att Kalle har en jämförelsevis nyanserad syn på förhållandet mellan en läsning för bedömning och en läsning för språkutveckling kan han inte frigöra sig från ett bedömningskrav. Kravet på bedömning är dolt som direkt utsaga men skymtas ändå tydligt i hans resonemang då han säger att en elev för att kunna utveckla sitt språk måste ha hjälp med att få syn på sina »bra och dåliga sidor». Läraren ska följaktligen reflektera över den elevskrivna texten i termer av bra och dåligt. Samtidigt gör Kalle vid ett eventuellt vägval en proklamation som innebär att han lägger sin röst på språkutvecklande arbete när han i slutpläderingen skriver att man kan avstå från bedömning, värdering och betygsättning och ändå nå en språkutvecklande effekt. Det är ett enligt vår erfarenhet ovanligt och nyanserat resonemang från en student.

Kalle har följaktligen ett förhållandevis nyanserat sätt att se på konflikten mellan läsning för bedömning och läsning för språkutveckling när han exempelvis menar att det inte behöver finnas någon konflikt mellan de båda förhållningssätten – man kan ha ett både-och-förhållningssätt. Inte heller Jenny eller Mattias ser någon motsättning mellan läsning för bedömning och läsning för språkutveckling när det gäller elevskrivna texter:

Jag blev lite osäker först vad du menade – men, du menar väl om jag som lärare läser en text för att bedöma den eller titta efter vad eleven kan utveckla vidare? Det ena behöver väl inte utesluta det andra? När man bedömer ser man ju samtidigt vad eleven kan jobba vidare med. Fast det är klart att om jag rättar en uppsats så ser jag ju i första hand på det jag ska bedöma, den gången. (Jenny, inlämningsuppgift 5.4.2011)

Nej jag anser inte att det finns en sådan motsättning. En bedömning bör göras på grunder som har att göra med just språkutveckling. Tar han eller hon till sig de råd och förslag som jag presenterar? Märker jag någon positiv språkutveckling i elevens text till följd av mina förslag och hans eller hennes egna språkliga upptäckter? Det är dessa frågor jag försöker besvara när jag bedömer en text. Som följd innebär detta även att jag hade bedömt ovanstående texter efter elevernas individuella språkutveckling och inte genom att göra jämförelser texterna dem emellan. (Mattias, inlämningsuppgift 3.4.2011)

Jenny menar att det inte behöver finnas någon motsättning, men det beror på att hon inte upprättar relationen mellan en läsning av elevskrivna texter för be-

dömning och en läsning för språkutveckling. Det framgår av hennes slutord, där hon både »rättar» en text och talar om att hon gör det för att hon ska »bedöma». Jenny säger alltså att det inte finns någon motsättning, men när hon vidareutvecklar tanken visar det sig att en motsättning inte uppstår eftersom hon själv, utan att problematisera, fokuserar på att rätta och bedöma.

Mattias kopplar ihop läsning för bedömning och språkutveckling genom att hävda att en bedömning bara kan göras med utgångspunkt i vad en språkutveckling kräver. Mattias läser i och för sig en text i syfte att bedöma den, men han understryker att han jämför den aktuella texten med tidigare texter av samma skribent och inte med andra texter eller med mallar, mönster och regelsystem. Dessutom tilltror han eleven att göra egna, språkliga upptäckter. En del av språkutvecklingen är enligt Mattias att den skrivande eleven själv och på egen hand kan få sina språkliga val erkända och möjliga att använda i den egna språkutvecklingen. Mattias redovisar en i grunden formativ syn på elevers skrivande, men han har utvecklat den formativa synen genom att hävda elevens rätt till sitt språk och rätt att själv stå för och vara aktiv i en språkutveckling.

Sofia, Lovisa och Anna menar däremot att det finns en absolut motsättning och konflikt mellan de båda förhållningssätten:

Jag tänker att bedömningsläsning på sätt och vis bygger på läsning för språkutveckling. Men det är en svår fråga. Jag vill ogärna bedöma, då jag inte tror att det gynnar elevens språkutveckling. Tyvärr tror jag att bedömning ofta markerar vad eleven inte kan istället för vad hen kan. Jag märkte, när jag hade skrivit om elevernas utvecklingsmöjligheter, att jag helst ville låta bli att bedöma dem. Ja, jag tror det finns en motsättning. (Sofia, inlämningsuppgift 2.4.2011)

Det finns absolut en motsättning mellan bedömningsläsning och en läsning för språkutveckling. Att läsa för att bedöma känns lite mer som att man läser för att kolla av vad eleven behärskar och inte behärskar just nu, eller kanske snarare nästan enbart på vad eleven inte behärskar. Att läsa för att bedöma tar en mer formaliserad form än att läsa ur ett språkutvecklande perspektiv. När man bedömer en text tittar man givetvis på kvalitéer, men det är oftast de saker eleven inte behärskar som stryks under eller kommenteras i slutet. (Lovisa, inlämningsuppgift 4.4.2011)

Det finns absolut en motsättning mellan bedömningsläsning och läsning för språkutveckling, även om jag aldrig skulle bedöma en text utan att förtydliga vad eleven bör utveckla och hur eleven ska jobba för att utvecklas. Om bedömningsläsningen handlar om att sätta ett betyg skulle jag framförallt titta på var eleven har varit innan i sin språkutveckling och var den befinner sig när jag sätter betyget men jag skulle nog även titta på vart han/hon är på väg. När jag läser för språkutveckling handlar det framförallt om vart eleven är på väg och hur han/hon ska bära sig åt för att nå dit. Jag tror egentligen att man alltid ska läsa en text med

språkutveckling för ögonen men ibland måste man ju även bedöma och sätta betyg. (Anna, inlämningsuppgift 3.4.2011)

Sofia, Lovisa och Anna för i sina inlämningsuppgifter resonemang som i alla tre fallen pekar ut bedömningsläsning som något negativt, medan en läsning för språkutveckling i deras ögon framträder som den enda och positiva vägen. För dem finns det en absolut motsättning mellan det ena och det andra. De för dock diskussionen om den absoluta motsättningen utifrån olika utgångspunkter. Sofia beklagar att en bedömningsläsning oftast går ut på att peka på vad eleven inte kan i stället för vad han eller hon faktiskt kan. Lovisa gör samma iakttagelse och för samma resonemang som Sofia, och hon ser att en bedömningsläsning är kopplad till en formalistisk språksyn. Den mest nyanserade förklaringen till den egna uppfattningen om motsättningen mellan bedömningsläsning och språkutvecklande läsning står Anna för. Hon menar att hon kan tänka sig att bedöma en text men att man måste förtydliga vad eleven ska kunna och vara intresserad både av var eleven befinner sig i sin språkutveckling och av vart eleven är på väg. Hon har en mer nyanserad syn och sätter in var och en av eleverna i dennes egen språkutvecklingsprocess.

Återigen kan vi konstatera att våra lärarstudenter till synes för fram samma uppfattning i en fråga, men när de sedan börjar utveckla sin uppfattning framträder tydliga skillnader mellan dem. Några är ganska platta och saknar nyanser, medan andra är reflexiva och har en sammanhängande och differentierad syn på det de ska ta ställning till. De har nått olika långt och förmår olika väl formulera sina ståndpunkter och sitt vetande.

När vi i intervjuerna diskuterar relationen mellan bedömningsläsning och läsning för språkutveckling visar det sig att studenterna faktiskt inte läser elevskrivna texter för att i första hand stödja elevernas språkutveckling. I själva verket vittnar deras ord om att deras hållning till elevskrivna texter är bedömarens. De läser för att ge ett omdöme som ska leda fram till ett betyg. När vi betraktar studenternas syn på denna motsättning eller när vi ser på deras sätt att uppfatta och förstå begreppet språkutveckling menar vi att alla fångas in i en grundläggande syn som innebär att de inte i något fall avstår från att bedöma och värdera en elevskrivna text, trots att de bekänner sig till en läsning för språkutveckling. Texten har goda och dåliga sidor, den har brister och svagheter, den har det som är dåligt och det som är bra. Och alla studenter fastnar i bedömningsgarnet även om det som vi sett finns nyanser i deras sätt att resonera. Men i princip förepräkar studenterna den till synes ofrånkomliga bedömningsläsningen.

Varför förhåller det sig då så här? Det finns säkert flera förklaringar, både av mer generellt och mer individuellt slag. Studenterna befinner sig i en erfaren-

hetskontext där bedömningshållningen är välbekant. De har varit utsatta för bedömning under hela sin skoltid, och de lär sig i sin utbildning att bedöma, att sätta betyg och att läsa en elevtext för att värdera den. Det är den ena sidan av saken – studenterna faller tillbaka i ett välbekant förhållningssätt, i ett mönster som går ut på att bedöma. Men den andra sidan är att studenterna troligen är osäkra inför tanken att läsa en text för att »enbart» understödja elevens språkutveckling. Om man inte är säker på hur man hjälper en elev att utveckla sitt språk eller på vad språkutveckling egentligen betyder och reser för krav har man som lärare svårt att finna konkreta vägar till ett i sig relativt diffust mål.

Men lärarstudenterna är inte ensamma om sin osäkerhet. Begreppet språkutveckling har troligen också för yrkesverksamma lärare och lärarutbildare suddiga konturer och obestämt innehåll. Då lärarstudenter och yrkesverksamma lärare talar om språkutveckling och försöker närma sig en innehållsdeklaration snubblar de till och tar den välbekanta och något tryggare vägen mot bedömning och värdering (se Linnér & Lundin 2011). Den vägen är dessutom ofta kantad av kriterier som redan satts upp av andra, något som gör att man inte är benägen att vare sig ifrågasätta kriterierna eller sätta upp egna.

Vi hävdar att en läsning för bedömning med nödvändighet är problematisk. Tanken utvecklar vi i Linnér & Lundin 2011 s. 39. Det personliga skrivandet underordnas ett specifikt mönsterskrivande:

Man mäter en texts hållbarhet mot en räkka formella färdighetsbetonade krav som är lagda och formulerade utifrån en given föreställning om hur en text *ska* se ut, inte utifrån hur en given elevtext *kan* se ut och kan utvecklas vidare men utifrån sina egna förutsättningar.

En bedömningsläsning blir också ofta ytlig och saknar innehållsdjup eftersom den matchas mot redan färdiga mönster och strukturer. Dessutom utgår en läsning för bedömning från en övertygelse om att det finns ett objektiva godtagbart språk och att i princip allting som jämförs med detta kommer att uppvisa brister och fel. I läsningen blir det de formella bristerna och felen som fokuseras, uppmärksammas och ska korrigeras.

Vår föreställning om språkutveckling har en i grunden enkel utgångspunkt, nämligen att för eleven göra synligt att det finns ett oerhört starkt samband mellan de ord eleven skriver i sin text och de tankar, det innehåll och de komplicerade samband eleven i sin text vill berätta om. En elev som ska utveckla sitt språk måste därför också utveckla en kunskap om någonting. Det är ett annat sätt att formulera den gamla sanningen om att form och innehåll hänger samman. Problemet är att som lärare gå från en sådan tanke till ett konkret arbete med elever och deras skrivande. Arbetet med den parallella utvecklingen av

språk och tanke ser olika ut från elev till elev, och att finna sätt att hjälpa elever till en parallell tanke- och språkutveckling är den stora svårigheten och utmaningen för en lärare. En kommentar till en elevskrivna text ska följaktligen inte fokusera på om något är fel eller rätt, utan den ska fokusera på hur ett innehåll kan utvecklas. Att utvecklas i sitt språk är med andra ord att samtidigt utvecklas kognitivt:

En verklig hjälp på elevens egna villkor måste istället innebära en breddning av elevens språkliga register och repertoar så att ett och samma *innehåll* blir möjligt att uttrycka på många olika sätt. På så sätt blir utgångspunkten istället att eleven får hjälp med att själv erövra och äga sitt språk och på egen hand formulera reglerna för hur ett visst innehåll ska uttryckas. Då kan eleven träda in i olika text- och språkrum där han eller hon känner sig hemma. Detta medför också att eleven fritt kan navigera i dessa rum för att utforska inte bara sitt eget språks möjligheter utan också för att med hjälp av det självlaborerade språket upptäcka både sig själv, sin språkliga förmåga och världen. (Linnér & Lundin 2011 s. 41)

Samtidigt kan vi alltså konstatera att när studenterna förhåller sig till elevskrivna texter tillämpar de företrädesvis och genomgående en bedömningsläsning. Studenterna *talat* både om läsning för bedömning och läsning för språkutveckling, men de tillämpar i den rena praktiken likaväl som i den teoretiska praktiken bara bedömningsläsningen. Fenomenet har troligen sin förklaring i att studenterna tänker och handlar utifrån en uppsättning av företrädesvis egna erfarenheter och dåligt förankrade teoretiska insikter. Tillsammans med många andra – exempelvis yrkesverksamma lärare – verkar studenterna vara ovana vid att göra en icke-bedömande läsning för språkutveckling.

En reflekterande och tillbakablickande framåtblick

De fyra avsnitt vi nu har presenterat bygger på en empiri bestående av dels gruppintervjuer med lärarstudenter och dels deras egna texter om innehållet i några för en blivande svensklärare grundläggande begrepp som språknormer, språkvård och språkutveckling. Vi kan se att studenterna gärna återvänder till erfarenheter från den egna skoltiden snarare än sin högskoleutbildning då de kommenterar och resonerar om språkvård. Vi kan även se att de har lätt för att förespråka en hållning till elevskrivna texter som enligt vårt sätt att se tar ställning för en läsning som i första hand går ut på att hjälpa eleven i hans eller hennes språkutveckling. I själva verket förefaller det dock som om de övermannas av den praktik de ser och är en del av under sin verksamhetsförlagda tid men

också av erfarenheter från den egna skoltiden och utbildningen. Resultatet blir att de i första hand läser en text för att bedöma den.

Vi har hittills analyserat studenternas svar och på olika sätt problematiserat dessa. Vi vill nu i stället pröva några tentativa resonemang utifrån vårt eget förhållningssätt i ett antal grundläggande frågor som rör språknormer, språkvård, språkutveckling och språkdidaktik.

När vi i vårt forskningsprojekt använder begreppen språkvård och språknormer är de relaterade till varandra, men språknormer har en mer teoretisk karaktär och språkvården en mer praktisk. Med språknormer avser vi kodifierade och icke-kodifierade regler för hur ett språk(bruk) ska se ut i en viss språkgemenskap. Utgångspunkten är därför inte alltid normsystemet för den skrivna offentliga svenskan (jfr Teleman 1979) – det är alltså inte i alla situationer som det offentliga språkets skriftnorm är eftersträvansvärd. Språkvård vill vi definiera som de insatser som görs för att någon ska lära sig att behärska språkbruket utifrån det aktuella normsystemet, alltså *ett slags stöd för en språkutveckling* i riktning mot en viss norm som råder i en viss kontext. Vi menar att språkvården utgör en del av och samtidigt är ett resultat av språknormeringen: språknormerna ligger till grund för en diskussion om och ett arbete med språkvård. Med andra ord kan språkvård förenklat sägas vara språknormer som omsatts i praktiken.

En annan utgångspunkt för vårt resonemang är att det offentliga språket är föränderligt. Föränderligheten kan man iaktta som ett historiskt fenomen, vilket innebär att det offentliga språket byter skepnad och karaktär över tid. Vi menar också att det offentliga språket idag har en tendens att förändras i allt snabbare takt, med resultatet att det är svårt att ställa upp några allmängiltiga normer och regler för det (jfr Linnér & Lundin 2011). Vilken betydelse får det offentliga språkets föränderlighet för till exempel det språkpedagogiska arbetet i lärarutbildning och skola? Jo, vi menar att det innebär att de lärare som har till uppgift att vägleda elever in i en språklighet som bland annat innehåller den elaborerade koden – det offentliga språkets kod – måste vara medvetna om och följa med i den förändring som också den elaborerade koden genomgår. En språkpedagog och lärare i skolan måste ha en dubbel optik så att han eller hon kan se elevens språk som föränderligt i oändlighet i förhållande till en norm. Detta måste få betydelse för lärarens språkvårdande uppgift. Det är det ena sättet att se. Det andra är den rörlighet pedagogerna måste fånga när han eller hon hjälper en elev att tillägna sig det offentliga språket. Det finns idag knappast *ett* offentligt språk. Detta gör en »traditionell» språkvård eller en traditionell syn på språknormer och språkvård problematisk på det sättet att normerna inte är en gång för alla givna, varken för den elaborerade kodens offentliga språk eller

för det privata språket, i vårt fall elevspråkbruket. Ett resonemang av detta slag måste också få betydelse för den institution som utbildar blivande lärare.

Om man företräder en syn på elevers texter som tar sin utgångspunkt i att man läser elevskrivna texter för att i första hand hjälpa en elev i dennes språkutveckling innebär det också att man måste ta utgångspunkt i elevens eget språk:

Eftersom språket i de mallar och mönster man sätter upp för eleven att följa hela tiden är stätt i förändring blir det inte bara problem för eleven att lära sig språket eftersom målet framstår som ett osäkert gungfly, utan det blir också ett problem att det mönster och den mall eleven kanske till slut lärt sig behärska då inte gäller längre. Om man istället utgår från elevens egna och också föränderliga språk och hela tiden låter det växa kommer föränderligheten i de olika texttyper eleven ska behärska inte att utgöra ett lika stort problem. Poängen är att acceptansen måste riktas både mot fenomenet förändring, mot elevens egna föränderliga språk och mot grundantagandet att om en elev ska utveckla en reell språklig kompetens för olika kommunikativa sammanhang måste utgångspunkten vara det egna språket. Då blir språkutvecklingen äkta och inte konstlad. (Linnér & Lundin 2011 s. 204)

För att eleven ska kunna förhålla det egna språket till den variation och föränderlighet som råder menar vi att det är viktigt att hans eller hennes privata och offentliga språk tillåts utvecklas parallellt. Eleven måste förstå och inse att dessa olika språkvarianter har ett samband och är del av en och samma språkbrukskarta – och skolan måste förstå att det är nödvändigt att båda språken utvecklas. Om de tillåts att utvecklas parallellt kan de för eleven bli aktiva och funktionella delar av just en stor språkbrukskarta där eleven har möjlighet att själv göra aktiva val för det han eller hon vill uttrycka – språkbrukaren inser att det är ett och samma språk som med olika nyanser kan användas i olika kommunikativa sammanhang. Då accepterar man att regler och normer finns, men man accepterar också ett förhållningssätt till dessa regler som går ut på att språkbrukaren självständigt kan göra aktiva och medvetna val av uttryckssätt.

På väg mot en språkutvecklingens teori – några avslutande ord

Språket är ett redskap för att formulera kunskap men också ett redskap för att utveckla och formulera tankar. Genom denna dubbla användning för tankeutveckling och kunskapsformulering utvecklas språket. I anslutning till en sådan deklaration vill vi pröva några kompletterande innebörder i och definitioner av begreppet språkutveckling (Linnér & Lundin 2011 s. 204 f.). Ett första sätt att

närma sig en definition av begreppet språkutveckling är att tala om erövrandet av nya former för skrivandet och talandet eller utvecklandet av ett breddat register. Ett andra sätt att definiera begreppet är att se språkutvecklingen som en utvidgning av det egna språket så att det kan bilda utgångspunkt för att närma sig allt fler kommunikationssituationer och även användas i dessa. Ett tredje sätt är att se språkutveckling som insikten hos en skribent att det egna språket kan användas för att styra och elaborera de egna tankarna. Ett fjärde sätt att definiera språkutvecklingsbegreppet är att fokusera på att utveckla tryggheten hos en elev så att han eller hon känner att den *egna* acceptansen av det egna språket är viktigare än lärarens på formella grunder avvisande av den text som skrivits med detta egna språk. Ett femte sätt är att hävda att det är kollektiva språkliga överväganden, diskussioner och aktiviteter i klassrummet som resulterar i att en elevs språk utvecklas. En fortsatt analys av praxisfältets många språkliga uttryck parallellt med en teoriutveckling kommer att ge ytterligare grund för (om)definitioner av språkutvecklingsbegreppet.

Då studenterna arbetar med sin förståelse av det egenupplevda och de egna erfarenheterna tenderar dessa att bli viktigare än möjligheten att med teoretiska termer och begrepp diskutera, problematisera och förhålla sig till upplevda undervisningssituationer med problem och utmaningar. Problemen beskrivs men analyseras inte med hjälp av teori. Det som finns som teoretiska begrepp hos studenten visar sig vara svårt att göra om till approprierad kunskap och användbara analysredskap. Det egna, närliggande och konkreta tenderar att slå ut det främmande, svåra och teoretiska.

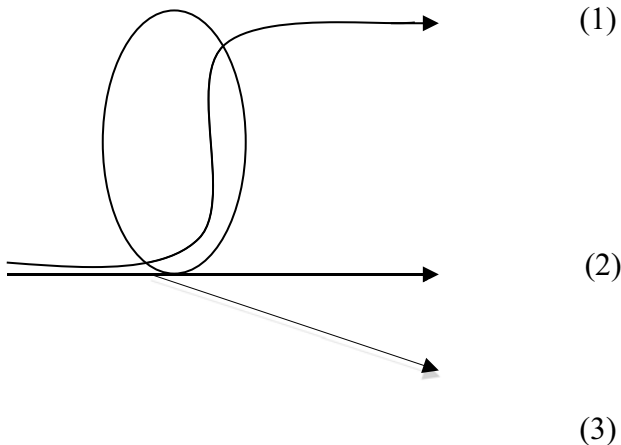
Ett annat sätt att beskriva studenternas icke-förståelse är att ställa vardagsförståelse mot vetenskaplig förståelse. Det som saknas hos lärarstudenterna är förmågan att koppla samman en vardaglig begreppsnivå med en vetenskaplig. I stället beskriver de sina omedelbara erfarenheter från sin verksamhetsförlagda tid, det vill säga de hanterar den vardagliga begreppsnivån. De kan där emot inte hitta språkligt uttryckta tolkningar av dessa erfarenheter så att erfarenheterna blir till ett bearbetat vetande eller medvetande om de aktuella fenomenen. (Se Vygotskij 1934 och Linnér & Malmgren 1980 s. 20 ff.)

Lärarstudenten behöver inte bara en vardaglig begreppslighet där de omedelbara erfarenheterna och upplevelserna rymms, utan de behöver i en växelverkan kombinera denna vardagliga begreppsnivå med en vetenskaplig. Klarar lärarstudenterna detta kan de också utveckla kunskaper som överskrider det vetande som bygger på omedelbara upplevelser och erfarenhet. Det är också viktigt att man kan etablera växelverkan mellan de båda begreppsnivåerna eftersom den vetenskapliga begreppsnivån annars mynnar ut i tom verbalism

utan förankring i en social verklighet, i det här fallet skolan. I det andra fallet blir den vardagliga begreppsnyvån utan kontakt med den vetenskapliga till ett obearbetat vetande som stannar i upplevelsen och inte skapar någon ny kunskap eller något nytt vetande.

Det finns ingen kodifierad teoretisk praktik om hur man arbetar med språknormer och språkvård i lärarutbildningen och i den språkligt, socialt och kulturellt heterogena skolan. Det finns inte heller något teoretiskt fundament för att diskutera de möjligheter och svårigheter som kan uppstå i det praktiska arbetet med språkvård och förhållningssätt till elevskrivna texter. Även ett teoretiskt fundament för språkutveckling hos förstaspråkstalande ungdomar saknas. En grund för byggandet av en praktikens teori menar vi utgörs av analysen av de iakttagbara sambanden mellan utbildningens språkvårds- och språknormsinnehåll, av lärarstudenternas bearbetning och användning av detta innehåll och av deras förhållningssätt till skolelevernas skiftande språkbruk. Det vi menar är att den praktik som intresserar sig för på vilket sätt man kan främja elevers språkutveckling och som har inslag av både språknormering och språkvård är komplex. Denna praktik måste få en teori som gör att man kan hantera alla de inslag som finns i den komplexa praktiken. Teorin utgår från analys av praktiken i dess olika delar för att i nästa led förhoppningsvis kunna bidra till en utveckling av densamma.

Vi vill introducera en tentativ modell som beskriver processen från att studenterna i sin utbildning möter tal och text om språkvård och språknormer till att de redogör för sina kunskaper och förhållningssätt i inlämningsuppgifter och gruppdiskussioner och relaterar dessa till elevskrivna texter. Processen kan illustreras grafiskt på följande sätt:



Utgångspunkten är den så kallade S-kurvan (1), som vanligen illustrerar spridningen av ett historiskt språkförändringsfenomen (MacMahon 1999, Aitchison 2001, Petterson 2005). Efter en långsam inledning följd av en period av snabb spridning – inrymd i det ellipsformade fältet – klingar spridningen av. Då anses språkförändringen vara etablerad. S-formen illustrerar här emellertid en inre process som påverkar ett framtida agerande och förhållningssätt hos lärarstudenterna, det vill nu säga en implementering och i bästa fall appropriering av de kunskaper som lärarstudenten erbjuds under sin utbildning. Implementering och appropriering sker i fallet (1). Här har studenterna tagit till sig av de erbjudna kunskaperna om språknormering och språkvård. De har förstått begreppen och deras innebörd både i teori och praktik på det sättet att de kan föra diskussioner och utveckla begreppens innebörder genom teoretiska överväganden och i reflexiva sammanhang. Samtidigt kan de i en undervisningspraktik tillämpa dem, operationalisera dem och göra dem användbara i undervisningen. Det innebär också att de med hjälp av sina approprierade kunskaper om begreppen språknormer och språkvård kan iakttä praxis och tolka och förstå denna med hjälp av teorin.

I fallet (2) sker ytterst förenklat endast implementering där studenterna har tagit emot det erbjudna kunskapsinnehållet men inte gjort det till användbar och behärskad kunskap. Kunskapen finns på ett begreppsstadium, men studenterna har inte förmåga att utnyttja och nyttiggöra den. I fallet (3) har studenterna antingen inte erbjudits någon kunskap om språkvård och språknormer, alternativt har den erbjudna kunskapen över huvud taget inte fått fäste hos studenterna. Endast approprieringen i fallet (1) möjliggör egna ställningstaganden och förhållningssätt i mötet med elevskrivna texter.

Vår modell kan kopplas till Telemans (1979) språknormeringsresonemang. Han talar om *kommunikationsteknisk ändamålsenlighet*, som i korthet innebär att språket ska vara ett så användbart och effektivt redskap som möjligt. Detta skulle svara mot vårt relativistiska sätt att se på språknormering och språkvård, som vi menar måste vara kontextuellt, situationellt bestämt och individuellt. Detta motsvarar fallet (1), där studenterna inte bara har tagit emot erbjudna kunskaper utan gjort dessa till sina och gjort dem användbara – de har ett användbart, approprierat och operationaliserbart kunnande. Studenterna använder inte normerna för att leta fel utan för att hitta vägar till bästa möjliga kommunikation, och normerna är till för att göra språket begripligt för andra och för en själv. De blir redskap i mötet med andra och för att begripa det man erfar. För att kunna förhålla sig till elevskrivna texter utan att i första hand hänvisa till mönster och regelverk måste lärarstudenterna ha lärt sig, förstått och gjort

till approprierad kunskap att ett språknormativt förhållningssätt måste vara flexibelt. Flexibiliteten ligger i att studenterna bör se varje elevskrivna text som del i en kommunikation som ska bli så effektiv som möjligt.

Telemans andra hållning till språknormering benämns *socio-politisk* där auktoriteter som lärare man haft, mentorer under den verksamhetsförlagda tiden och gamla och nya läromedel styr ens syn på språknormering. Den motsvarar fallet (2) i vår beskrivning, då studenter urskillningslöst men möjligen korrekt tillämpar de kunskaper lärarutbildningen tillhandahållit. Detta innebär att lärarstudenterna oavsett situation, kontext och elev förhåller sig till den elevskrivna texten utifrån en uppsättning absoluta normer. Det viktiga blir regelverket och inte texten – fokus ligger på att upptäcka felen, det vill säga brotten mot regelverket, medan själva texten med sitt innehåll tenderar att försvinna.

Telemans tredje hållning benämns *laissez-faire* och skulle svara mot fallet (3). Studenterna har då inte erbjudits några kunskaper om språknormer och språkvård, eller åtminstone inte tagit dem till sig. Därför kan de egentligen inte över huvud taget förhålla sig välmotiverat till elevernas språkbruk och kommer i stort sett att strunta i både normer och officiell språkvård.

Vår skisserade modell kan givetvis inte beskriva den komplexa verkligheten. Redan inom vår begränsade informantgrupp gestaltar lärarstudenterna kombinationer av (1), (2) och (3). I vår empiri uppträder lärarstudenter som i och för sig lutar sig mot mönster, regelverk och normer men samtidigt vill att eleven ska utveckla sitt språk utan att normerna styr och bestämmer utvecklingen. Detta både-och-resonemang hos studenterna vittnar om ett reellt dilemma och om att de är medvetna om att det finns ett dubbelt perspektiv. Studenterna vill det ena men känner sig tvingade att göra det andra. Som vi visat hänger tvånget bland annat samman med tidigare erfarenheter från egen skolgång och lärarutbildningens verksamhetsförlagda tid men också med icke-approprierad och självständigt tillämpad teori om språknormer och språkvård.

Litteratur

Aitchison, Jean, 2001: *Language change: progress or decay?* Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Andersson, Lars-Gunnar, 2004: *Fult språk*. (Reviderad upplaga.) Stockholm: Carlssons Bokförlag AB.

Garne, Birgitta, 2004: *Språkvården, skolan och den kommunikativa kompetensen*. I: *Språk i Norden 2004*. Oslo: Novus.

Grünbaum, Catharina, 1976: *Språknämndens enkät till svensklärare*. I: *Språkvård*. Tidsskrift utgiven av Svenska språknämnden 4.

- Hultman, Tor G., 2003: Svenska Akademiens språklära. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta, 1977: Gymnasistsvenska. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.) Lund: Liber Läromedel.
- Josephson, Olle, 2004: »ju». Ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Josephson, Olle, 2009: Allt eller inget? Om svensk språkvårds lustar och behov i normeringsfrågor. I: Språknormering – i tide og utide?, red. av Helge Omdal & Rune Røstad. Oslo: Novus förlag.
- Linnér, Bengt & Malmgren, Lars-Göran, 1980: Litteratur och social förståelse. Lund: Lärarprojektet vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel, 2009: Att undervisa är att välja – mångkultur, innehåll och meningsskapande. Lund: Studentlitteratur.
- Linnér, Bengt & Lundin, Katarina, 2011: Klassrummets många språk. Att förhålla sig till elevers språkbruk. Lund: Studentlitteratur.
- McMahon, April, 1999: Understanding Language Change. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettersson, Gertrud, 2005: Svenska språkets historia under sjuhundra år. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Språk i Norden 2004. Oslo: Novus.
- Språknormering – i tide og utide?, red. av Helge Omdal & Rune Røstad. Oslo: Novus förlag 2009.
- Språkriktighetsboken. Utarbetad av Svenska språknämnden. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 93.) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag 2005.
- Teleman, Ulf, 1979: Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets. Malmö: Gleerups.
- Teleman, Ulf, 1991: Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Teleman, Ulf, 2002: Ära, rikedom och reda. Svensk språkvård och språkpolitik under 1600- och 1700-talen. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 85.) Stockholm: Nordstedts Ordbok.
- Teleman, Ulf, 2003: Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 87.) Stockholm: Nordstedts Ordbok.
- Vygotskij, Lev, 1934: Tänkande och språk. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB. Översättning (1999) av Kajsa Öberg Lindsten.