



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
Kultur, språk, medier

**Examensarbete**  
10 poäng

# Hur lärares undervisning med skönlitteratur påverkar elevers skrivförmåga

*How teachers' use of fictional literature affects pupils' writing  
ability*

Lina Petersson  
Hanna Rehnström

Lärarexamen 140 poäng  
Svenska i ett mångkulturellt samhälle  
2006-12-21

Examinator: Jan Nilsson

Handledare: Agnéta Hessel

## Sammandrag

I vårt examensarbete har vi undersökt hur två olika lärare, på två olika skolor, använder sig av skönlitteratur i sin undervisning samt hur detta påverkar deras elevers skrivförmåga. Vi har valt att titta på den normativa delen av elevernas skriftspråk, alltså vilka språkliga regler och normer som eleverna behärskar. De elever som har deltagit i undersökningen har alla ett annat modersmål än svenska. Anledningen till att vi har valt detta undersökningsområde är att det under vår utbildning framhållits hur viktig skönlitteraturen är för elevers språkutveckling, och vi var intresserade av hur det visade sig i elevers skriftspråk.

Vi kom fram till att de två lärarna arbetar på olika sätt med skönlitteratur och att den skillnad som fanns mellan de olika klasserna var att eleverna från den klass där det arbetades mycket med skönlitteratur hade ett mer beskrivande språk, de använde många och varierade verb och adjektiv när de skrev. I övrigt var det ingen större skillnad mellan de båda klasserna när det gäller skrivförmågan.

Nyckelord: *Skönlitteratur, undervisning, skrivförmåga*

# Innehållsförteckning

<b>Sammandrag</b> .....	2
<b>1 Inledning</b> .....	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	4
<b>2 Metod</b> .....	5
2.1 Urval.....	5
2.2 Metod .....	5
<b>3 Teori</b> .....	7
3.1 Skönlitteratur i undervisningen .....	7
3.2 Tematisk undervisning .....	9
3.3 Boksamtal.....	10
3.4 Skrivning .....	11
3.4.1 Performansanalys .....	12
<b>4 Resultat av undersökning</b> .....	13
4.1 Hur lärarna arbetar med skönlitteratur .....	13
4.1.1 Läsning .....	14
4.1.2 Tema.....	16
4.1.3 Boksamtal.....	18
4.1.4 Skrivning .....	18
4.1.5 Lärarnas syn på sin egen undervisning med skönlitteratur .....	20
4.2 Elevtexterna.....	21
<b>5 Analys</b> .....	21
5.1 Hur använder lärare skönlitteratur i sin undervisning? .....	21
5.2 Elevtextanalyser .....	24
5.2.1 Stenskolan .....	25
5.2.2 Ängskolan.....	26
5.3 Hur påverkar arbete med skönlitteratur i en klass elevernas skrivförmåga? En jämförelse mellan de två klasserna .....	28
<b>6 Slutsats och diskussion</b> .....	30
<b>Referenser</b> .....	33
<b>Bilagor</b> .....	34
Bilaga 1, Elevtexter .....	34
Bilaga 2, Intervjuguider.....	36
Bilaga 3, Brev till föräldrar .....	37
Bilaga 4, Bild till elevtexterna.....	38

# 1 Inledning

Under vår studietid på lärarutbildningen, och framför allt i vårt huvudämne *Svenska i ett mångkulturellt samhälle*, har vikten av skönlitteratur i undervisningen framhållits som något betydelsefullt för elevers språkutveckling. Vi har därför valt att undersöka eventuella kopplingar mellan hur lärare arbetar med skönlitteratur och hur elevers språk ser ut, i detta fall skriftspråk. Undersökningen är inriktad på elever som har annat modersmål än svenska. Vi kommer att titta på ett antal elevers *skrivförmåga*<sup>1</sup> på svenska vid tiden för vår undersökning; en klass där läraren använder sig mycket av skönlitteratur i undervisningen, och en klass där läraren använder sig mindre av skönlitteratur.

Detta arbete menar vi är relevant för läraryrket eftersom vi anser att det är viktigt att lärare som undervisar idag har ett andraspråksperspektiv (dels kunskaper om hur man lär sig ett andraspråk, dels kunskaper om hur man tar hänsyn till en elevs kulturella bakgrund) i sin undervisning. Anledningen är att många klasser idag består av elever med olika modersmål. Vi menar att det är viktigt att som lärare ha kunskap om vilket stöd elever som har annat modersmål än svenska behöver i sin undervisning, eftersom goda kunskaper i svenska språket behövs för att lägga en god grund i de andra skolämnena.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka och jämföra hur två olika klasser arbetar med skönlitteratur. Vi vill också undersöka skillnader och likheter i elevernas skrivförmåga i en jämförelse mellan de två klasserna. Alla elever i undersökningen har ett annat modersmål än svenska.

Eftersom forskning av bl. a. Frank Smith visar att man lär sig språkets normativa delar (stavning, stor och liten bokstav etc.) intuitivt, särskilt vid mycket arbete med läsning och skrivning (Bergöö et al. 1997), vill vi se hur skrivförmågan hos eleverna faktiskt ser ut i en klass där skönlitteraturen har en framträdande roll i undervisningen och i en klass där skönlitteraturen används i mindre utsträckning. Vi vill i vårt arbete också undersöka om man kan se skillnader i elevernas skrivförmåga i relation till det arbetssätt läraren använder i arbetet med skönlitterära texter. Vårt arbete är inriktat på hur eleverna uttrycker sig skriftligt på svenska.

---

<sup>1</sup> Med skrivförmåga menar vi hur man skriftligt behärskar de normativa eller formella (det som har med språkliga regler att göra) delarna av språket. Det är elevernas förmåga att behärska meningsbyggnad, ordval, ordböjning samt att skapa en struktur (t.ex. röd tråd, början och slut) i sin text som vi i fortsättningen i arbetet menar när vi använder begreppet *skrivförmåga*.

Våra frågeställningar är:

- Hur använder lärarna i vår undersökning skönlitteratur i sin undervisning?
- Hur påverkar arbete med skönlitteratur i en klass elevernas skrivförmåga?

## 2 Metod

Vi kommer här nedan att presentera vårt urval, hur vi gjort det samt beskriva vår metod.

### 2.1 Urval

De lärare som deltar i vår undersökning arbetar på olika sätt med skönlitteratur i sin undervisning. Den ena läraren hade vi hört talas om via en kurskamrat och den andra är en lärare på en av våra VFT<sup>2</sup>-skolor, dock inte i en klass som vi haft vår verksamhetsförlagda tid i.

För att underlätta läsningen av detta arbete kommer vi i fortsättningen att använda fiktiva namn för de olika skolorna och lärarna. Skolorna kallar vi Stenskolan och Ängskolan och lärarna kallar vi Anna och Maria. Anna undervisar på Stenskolan och Maria på Ängskolan och de är båda i 35-årsåldern.

De båda skolorna är belägna i två olika invandrartäta områden i en större stad. I Annas klass på Stenskolan har alla eleverna ett annat modersmål än svenska och från den klassen har vi slumpvis (de som fick tillåtelse från sina föräldrar att delta. Brev till föräldrar, se bilaga) valt ut fyra elever, alla är flickor. I Marias klass på Ängskolan har ca 2/3 av eleverna ett annat modersmål än svenska. Även från den här klassen har de elever som fått tillstånd från sina föräldrar varit med i undersökningen; tre pojkar och en flicka. Alla eleverna i undersökningen går år 4 och har, som nämnts tidigare, ett annat modersmål än svenska och de är alla födda i Sverige.

### 2.2 Metod

Vi har genomfört sammanlagt fyra klassrumsobservationer (två i varje klass) i de båda klasserna. Vi har även gjort kvalitativa intervjuer med de två lärarna som ansvarar för svenskundervisningen i dessa klasser. Anledningen till att vi gjort kvalitativa intervjuer är för att de ger möjlighet till mer utvecklade och fördjupade svar från respondenterna, något som man inte får med kvantitativa metoder eftersom man då oftast använder enkäter med fasta

---

<sup>2</sup> Verksamhetsförlagd tid, den praktik som ingår i lärarutbildningen.

svarsalternativ och strävar efter ett jämförbart och mätbart resultat. (Repstad 1999) Alla intervjuerna genomförde vi tillsammans och spelade in dem med bandspelare som sedan transkriberades. Observationerna skrev vi rent efteråt på dator. Vi har tillsammans genomfört observationerna. Detta har enligt Repstad både sina för- och nackdelar:

Det kan vara en fördel att komplettera varandras intryck och jämföra sina tolkningar. Å andra sidan kan det också här uppstå samordningsproblem. Och om fältet är av begränsad storlek kan forskningseffekten bli så massiv att fältet i det närmaste blir förlamat. (s. 27)

Vi är medvetna om dessa effekter, men vi anser dock att det är viktigt med bredd i vårt observationsresultat.

Anledningen till att vi har gjort både observationer och intervjuer är dels för att vi ska få en helhetsbild av lärarnas undervisning och dels för att vi vill se om lärarna arbetar på det sätt som de säger att de gör i intervjuerna. För att göra bilden av hur skönlitteratur används i undervisningen i de båda klasserna ännu tydligare har vi också gjort kvalitativa intervjuer med fyra slumpvis utvalda elever från varje klass där vi bl.a. frågade hur de arbetar med skönlitteratur i skolan. (Intervjufrågorna till lärarna och eleverna finns som bilaga.)

För att se hur undervisningen med skönlitteratur skulle kunna påverka elevernas skrivförmåga har de utvalda eleverna skrivit en berättande text utifrån en bild. Detta skedde på uppdrag av oss då vi besökte klasserna. Eleverna fick då sitta i ett avskilt rum med var sin likadan bild och enskilt skriva en text. Anledningen till att vi valt att analysera dessa texter, som skedde på uppdrag av oss, och inte redan skrivna texter är att vi anser att jämförelserna klasserna emellan blir rättvisare och mer korrekta då än om vi analyserat redan skrivna texter då dessa texter förmodligen inte skrivits i samma kontext, vid samma tillfälle och under samma omständigheter. Texterna har vi analyserat med hjälp av performansanalys (Bergman et al. 1992). I performansanalysen analyseras elevtexter, förutom utifrån en allmän bedömning, också utifrån vilka ord som används och hur eleven använder dem, meningsbyggnad samt ordböjning.

De elever som medverkar i vår undersökning har fått information om hur arbetet kommer att gå till samt att de kommer att vara helt anonyma för dem som läser arbetet. Elevernas svar kommer inte att kunna härledas till elevernas klass eller skola. Även lärarnas svar kommer att behandlas helt konfidentiellt.

### 3 Teori

Vi kommer i vår teoridel gå igenom forskning som handlar om läsning och skönlitteratur, hur

man kan arbeta med skönlitteratur i skolan samt hur läsning och skrivning är förenat.

### 3.1 Skönlitteratur i undervisningen

Lars-Göran Malmgren skriver i sin bok *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) att lärare själva kan bestämma hur de vill lägga upp sin undervisning och att man som lärare kan man undervisa helt utifrån sin egen metodiska övertygelse. Så som vi tolkar Malmgren kan undervisningen se ut så som läraren själv vill så länge eleverna uppfyller de nationella målen.

Malmgren (1996) talar om två olika teoretiska positioner när det gäller språkinläring: *formalisering* och *funktionalisering*. Formalisering utgår ifrån den *formella* aspekten av språket där man övar varje del av språket separat. Det är meningen att eleverna först ska lära sig att behärska varje del för sig, såsom meningsbyggnad, förmåga att böja ord med rätt ändelse och så vidare, innan de kan använda språket i ett sammanhang där det har ett ändamål.

I den andra teoretiska positionen, funktionalisering, utgår språkinläringen från innehåll och kommunikation. Språket tränas i ett funktionellt och kunskapssökande sammanhang. Man antar här att

...den språkliga förmågan växer i tillämpade språkbrukssituationer. (s. 60)

Det handlar alltså om att elever läser och skriver inom ramen för en meningsfull kontext. Genom att använda sina språkliga färdigheter utvecklar eleverna sin förmåga att läsa.

I boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren och Nilsson 1993) beskrivs en undervisning som författarna menar åtgår bl.a. från den pedagogiska principen funktionalisering. Undervisningen som Malmgren och Nilsson beskriver skulle kunna ses som funktionaliserad eftersom eleverna lär sig språkfärdigheter utifrån ett innehåll eller ett problem. I stället för traditionella läromedel används skönlitteratur, facklitteratur, samtal och diskussioner som kunskapskällor.

Maj Björk och Caroline Liberg skriver i *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand* (1996) att om man kommer i kontakt med läsande och skrivande på ett aktivt och dynamiskt sätt så lär man sig hur och varför man läser och skriver. De menar att förutsättningen för att man ska skapa ett livslångt läs- och skrivintresse är att man får använda sitt läsande och skrivande för olika syften samt att man upplever glädje i samband med läsning och skrivning. Enligt Björk och Liberg utvecklas läsandet om det är meningsfullt och lustfyllt, inte bara genom att läsa för läsandets skull.

Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist skriver om vikten av att hjälpa elever att skapa en god relation till läsande och skönlitteratur i artikeln *Skönlitteratur som läromedel* i Skolverkets *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk* (2003). De poängterar att det är särskilt viktigt för elever som har ett annat modersmål än svenska. De menar vidare att det är viktigt att elever, som kanske har fått en negativ bild av läsning p.g.a. svårbegripliga texter i läromedel, får hjälp att istället skapa en positiv relation till läsning.

För att en positiv relation till läsning ska uppstå måste eleverna enligt Frank Smith känna sig som en medlem i *de läskunnigas förening*. (Smith 1986) Att vara medlem i *de läskunnigas förening* innebär att man ser sig själv som en läsare och att man inser att läsande och skrivande har en kommunikativ, och därmed meningsfull, funktion.

Att läsning ska vara meningsfullt menar även Jan Nilsson (1997). Han förhåller sig skeptisk till *bänkboksläsning*, alltså det att eleverna läser i olika böcker och arbetar med dem helt individuellt, eftersom läsningen då oftast endast handlar om tidsutfyllnad och inte om något meningsfullt läsande. Nilsson skriver också om språkforskaren Frank Smiths uppfattning om läsning:

Läsning är enligt Smith sökande efter mening och betydelse. Barn måste kunna ställa meningsfulla frågor till de texter vi sätter i händerna på dem. Om texterna är tråkiga, obegripliga eller tömda på innehåll är det knappast förvånande att barn inte kan eller vill läsa dem, menar Smith. (s. 37)

I kursplanen för svenska som andraspråk finns ett särskilt stycke som handlar om hur arbetet kring skönlitteratur i undervisningen har ett tvåfaldigt syfte för elever som har ett annat modersmål än svenska:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De skall också få möjligheter att formulera nya tankar som väcks genom litteraturen.

För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. Arbetet kring välvalda skönlitterära texter ger möjligheter till en allsidig övning i språket. (Kursplanen



i svenska som andraspråk<sup>3</sup>)

Så som vi tolkar denna del av kursplanen innebär litteraturläsning inte bara läsning i sig, utan även reflektioner kring litteraturens innehåll. Pirkko Bergman kommenterar detta stycke från kursplanen i *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk - ett referensmaterial* (2003). Bergman skriver att det i kursplanen för svenska är ett mål i sig med litteraturstudier och att ha kunskap om litteratur, men att kursplanen för svenska som andraspråk däremot understryker vikten av att använda litteratur som en utgångspunkt i både språkutvecklande övningar och för kulturella jämförelser. Läsning handlar enligt vår tolkning av kursplanen alltså om att arbeta kring skönlitteratur på olika sätt; rent språkligt, och som utgångspunkt i reflektioner och jämförelser (framför allt kulturella) utifrån böckers innehåll.

### 3.2 Tematisk undervisning

Tematiskt arbete innebär enligt Nilsson (1997) bl.a. att elever får öva till exempel läsning och skrivning på ett funktionellt sätt, utifrån ett givet tema. Temat ska vara grundat i elevernas vardag och det ska utforskas med hjälp av skönlitteratur. Tematiskt arbete inbegriper flera av skolämnen. Dock, menar Nilsson, arbetas det med tema utifrån andra kriterier i många klasser. Ofta utgår arbetets innehåll från det läromedel klassen använder och kan behandla t.ex. Afrika eller Djur. Detta kallar Nilsson *skolämnesorienterade* teman. Han skiljer dessa från *problem-/relationsorienterade* teman, som istället utgår ifrån elevernas vardagserfarenheter. Exempel på denna typ av teman kan vara Rädsla och Mobbing. Nilsson skönjer också en tredje typ av tema som har en mer *estetisk* eller *litteraturhistorisk* framtoning som t.ex. Sagor eller Hösten.

Nilsson (a.a) menar att det är den första typen av tematiskt arbete, skolämnesorienterade teman, som oftast används i skolan. I dessa fall får oftast svenskundervisningen en särskild plats på schemat, utanför temat, och även läsning av skönlitteratur utförs separat. Den skönlitteratur som läses är ofta självvald av eleverna och redovisas genom bokrecensioner och boktips.

Gunilla Ladberg (2000), som skriver om hur man kan arbeta med elever som har ett annat modersmål än svenska, menar att läsandet i sig skulle kunna användas som tema när eleverna börjar skolan. Ladberg menar:

---

<sup>3</sup> <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087>

Det är svårt att lära sig läsa på ett språk som man inte behärskar. Alla barn är heller inte motiverade att läsa när de börjar skolan, och alla familjer har inte läsandet som en naturlig sysselsättning. Därför kan barnen behöva upptäcka läsandets tjusning och samtidigt bli mer bekanta med det svenska språket genom böckerna. (s. 202)

Ladberg berättar om en klass där man arbetade mycket aktivt med läsning och bearbetningar av skönlitteratur:

I årskurs fem visar de sig ha bättre kunskaper i svenska än genomsnittet av majoritetssvenska barn. (s. 203)

I detta fall skulle man alltså kunna se det som att aktivt arbete med läsning och skönlitteratur bidrar till att utveckla elevernas språk.

Frank Smith (1986) skriver att läsandet av intressanta sagor och berättelser är viktigt i de tidiga skolåren. Smith menar att en av fördelarna med detta är att barnen får möjlighet att upptäcka att i en bok har språket en mer formell ton än i talspråket. Denna upptäckt kan hjälpa barnen att börja bygga upp en förförståelse kring hur det skrivna språket är uppbyggt, och vilka skillnader som finns jämfört med det talade språket.

### 3.3 Boksamtal

Aidan Chambers beskriver hur man kan bearbeta skönlitteratur genom boksamtal i sin bok *Böcker inom oss - om boksamtal* (1993):

Jag är inte intresserad av prat för dess egen skull, utan av den roll samtal (med betoning på sam-) spelar för reflekterande och tänkande läsare som finner glädje i böcker. Jag tror nämligen att läsandet som helhet (vilket omfattar mycket mer än den korta tid vi låter ögonen glida över sidor med tryckta ord) är en långt mer konstruktiv, långt mer värdefull sysselsättning än prat för pratets egen skull. (s. 10)

Chambers menar att om vi samtalar med barn om det de läst, hjälper vi dem också att uttrycka sig om andra saker i livet. Chambers (1993) har formulerat fyra grundfrågor att utgå ifrån i ett boksamtal. De lyder:

Jag undrar...

...om det var något speciellt du gillade i boken?

...om det var något du inte gillade?

...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några "frågetecken"?

...om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (s. 99)

När man använder dessa frågor menar Chambers att elevernas svar ska skrivas ner av den som leder boksamtalet. Eleverna får sedan chans att utveckla sina svar och referera till egna erfarenheter; från sitt eget liv eller från tidigare läsoplevelser. Chambers har formulerat ytterligare frågor att fortsätta med för en mer och mer djupgående analys av boken eller texten som lästs men menar att alla dessa frågor inte behöver ställas varje gång, och varje lärare kan arbeta med dem på sitt sätt. Det viktiga är enligt Chambers att samtalet får styras av det eleverna tar upp i diskussionen.

### 3.4 Skrivning

Björk och Liberg (1996) menar att utvecklingen av läsning och skrivning har ett symbiotiskt förhållande; man lär sig skriva genom att läsa och läsa genom att skriva. När ett barn lär sig läsa är det mest effektiva verktyget att skriva. Frank Smith (1986) hävdar att när barn lär sig att använda skriftspråket lär de sig både att läsa och att skriva.

Ladberg (2000) skriver att när man undervisar elever med annat modersmål än svenska måste man först se till innehållet. Hon menar att det är avgörande att inte rätta elevernas texter när de håller på att lära sig skriva. Innehållet måste enligt Ladberg gå först eftersom hjärnan inte kan fokusera på form och innehåll samtidigt, då hämmar man tankeverksamheten.

I *Skrivutveckling och undervisning* av Bergöö et al. (1997) finns ett citat av Frank Smith där Smith menar att språkets regler och normer först kan förstås när man redan behärskar regeln. Beträktat ur detta perspektiv torde det alltså vara lönlöst att undervisa om språkliga regler om inte eleverna redan själva har använt sig av dessa regler. Bergöö et al. (1997) menar att de i sin undersökning om skrivundervisning och elevers skrivande kommit fram till ett antal faktorer i undervisningen som påverkade elevernas skrivande positivt. Dessa faktorer var bl.a. att eleverna hade flera olika mottagare av sina texter, att de blev uppmuntrade i sitt skrivande på olika sätt, att texterna hade en funktion och att läraren skapade förförståelse genom t.ex. skönlitterära böcker. Bergöö et al. (1997) menar att eleverna i deras undersökning genom flitig läsning och arbete med skönlitteratur internaliserade kunskap om hur en berättelse är uppbyggd.

Angående språkliga regler skriver Kenneth Hyltenstam (2003) i *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk*:

Vad gäller språklig form, t.ex. utveckling av grammatik och korrekthet, har det också framkommit i forskning att det är meningslöst att formellt undervisa på språkliga aspekter som inläraren i sin egen utvecklingsgång ännu inte är mogen för. (s. 10)

Bergöö et al. (1997) menar att man omedvetet lär sig språkets grammatiska uppbyggnad. När det gäller de misstag elever gör under sin utveckling av språket skriver författarna:

Vår erfarenhet är att den typen av fel försvinner ”av sig själv” när barn har fått möjlighet att utveckla sin läs- och skrivlust samt skriver och läser mycket, d.v.s. när de väl blivit medlemmar i *de läs- och skrivkunnigas förening*. (s. 33)

Bergöö et al. menar vidare att en analysmodell för elevtexter där man ser till språkets normativa delar skulle kunna vara användbar just för att synliggöra vad eleverna redan kan. Detta är något som tas fasta på i performansanalysen i boken *Två flugor i en smäll* (Bergman et al. 1992) Här presenteras en analysmodell där man tittar på elevtexter utifrån följande aspekter: *allmän bedömning, lexikon, meningsbyggnad, ordböjning* och *vilken nivå?*. Performansanalysen är en bedömningsmall och är utformad för elever som har ett annat modersmål än svenska. Vi ska i följande avsnitt beskriva hur författarna resonerar kring språkinläring samt vad performansanalysen går ut på.

### **3.4.1 Performansanalys**

Bergman et al. (1992) skriver att en stor del av diskussionen kring språkundervisning handlar om frågan om man ska undervisa i grammatik eller inte. Det många kanske inte tänker på då, menar författarna, är att man intuitivt behärskar ett stort antal grammatiska regler för att kunna använda sitt talspråk. De menar att det är först när denna intuitiva grammatiska kunskap finns och fungerar som vi kan behärska ett andraspråk, och det viktiga med språkinläring torde då vara att bygga upp en sådan intuitiv kunskap hos eleverna. Författarna hänvisar till Stephen Krashen som menar att man lär sig den intuitiva, eller mentala, grammatiken genom *tillägnande* av språket. Detta sker genom att eleven befinner sig i situationer där språknivån ligger något över den egna. För att då komma fram till en elevs språknivå kan man enligt Bergman et al. granska det språk som eleven använder och dra slutsatser utifrån det. Man kan då istället för att rätta elevens språkliga misstag försöka se

vilka språkliga hypoteser eleven brottas med och försöka skapa en lagom svår språklig utmaning så att språkliga oklarheter kan redas ut. Författarna menar att man kan se det som att inläraren hela tiden byter ut sitt tillfälliga språk, sitt så kallade *interimspråk*, mot ett nytt, där regelsystemet mer och mer liknar språkets allmänna.

Performansanalysen, som beskrivs i boken *Två flugor i en smäll*, utgår ifrån att man ser till helheten i elevens språk. Författarna menar att man istället för att titta på felen ska försöka titta på vilka regler som eleven behärskar och vilka som eleven är på väg att få grepp om. Denna analys är till skillnad från andra språktest inte utformad för att kunna jämföra andraspråkselevs nivå med nivån hos en elev som har svenska som modersmål. Meningen är att en performansanalys ska ligga till grund för planering av fortsatt undervisning. Man bedömer eleven utifrån hans eller hennes aktuella kompetens och utifrån punkterna *allmän bedömning*, *lexikon*, *meningsbyggnad*, *ordböjning* och *vilken nivå?*. I den allmänna bedömningen avgör man om innehållet i elevtexten är situationsbundet eller inte, vem eleven skriver för och om eleven kan anpassa innehållet till den svenska referensramen. Lexikon innebär att man inventerar elevens ordförråd genom att dela upp alla ord i texten i ordklasser. Utifrån de listor med ord man får fram kan man tydligt se vilken typ av ord som används och ifall vissa ord är överanvända. Meningsbyggnad handlar om vilka typer av meningar som eleven använder; från enkla huvudsatser till mer komplexa meningar. När det gäller ordböjning tittar man t.ex. på hur eleven har böjt sina verb och om eleven använder både *en* och *ett*. När elevtexten granskats efter dessa punkter ska en nivåbedömning göras. De olika färdighetsnivåerna är nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå. (Bergman et al. 1992).

## 4 Resultat av undersökning

I detta kapitel kommer vi att presentera vårt resultat. För att beskriva den undervisning som bedrivs i de två olika klassrum som varit vårt undersökningsområde kommer vi att utgå från de intervjuer med lärare och elever som vi har genomfört, samt våra observationsanteckningar. Det vi i huvudsak baserar vårt resultat på är våra lärarintervjuer, eftersom materialet från elevintervjuerna och våra observationsanteckningar är mindre omfattande.

Efter insamlingen av empiri (intervjuer, observationer och elevtexter) transkriberade vi materialet och gjorde en sammanställning. Utifrån denna sammanställning kommer vi att presentera resultatet i två delar. Första delen, som gäller lärarnas undervisning, kommer vi att beskriva utifrån fyra olika moment i undervisningen med skönlitteratur. Dessa moment, som

innebär olika typer av bearbetningar av skönlitterära texter, har utarbetats vid granskning av vårt intervju- och observationsmaterial. Under den femte rubriken kommer vi att beskriva vad lärarna själva tycker om det sätt de använder skönlitteraturen i sin undervisning. Även detta har framkommit vid granskning av vårt material.

## 4.1 Hur lärarna arbetar med skönlitteratur

I denna del kommer vi att beskriva lärarnas undervisning med skönlitteratur. Under varje rubrik kommer vi att redovisa hur varje lärare arbetar med de olika momenten.

### 4.1.1 Läsning

Anna, som arbetar på Stenskolan, berättar att hon och eleverna läser skönlitteratur i olika konstellationer; individuell läsning, gruppläsning i halvklass, parläsning och läsning i helklass. I dessa konstellationer läser klassen på olika sätt. I helklass har de varje morgon *magisk lässtund*. Detta fick vi bevittna under en av våra observationer. Klassen satt då i en ring på sina stolar och Anna läste högt ur *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren. Först återberättade eleverna vad som hände i berättelsen senast de läste. Anna började sedan läsa vidare. Under läsningens gång stannade Anna upp ett flertal gånger och förklarade svåra ord som fanns i texten. Anna läste med stor inlevelse och tydlighet. Eleverna följde tyst och lugnt med i texten i egna böcker, men var aktiva när olika ord och begrepp diskuterades. Eleverna som vi intervjuade på Stenskolan berättade alla om denna lässtund när vi bad dem berätta om när de läser i skolan.

I intervjun med Anna beskriver hon hur hennes elever tillsammans med parallellklassen läser i olika grupper en gång i veckan. Eleverna får då själva välja vad de vill göra. De kan till exempel välja att läsa tidningen Metro, ha bokprat (eleverna berättar då för varandra om böcker som de läst), högläsning eller läsa sagor på svenska eller på modersmålet.

När vi under intervjuerna med eleverna på Stenskolan frågar vilka böcker de har läst i skolan berättar de om böcker som de läst tillsammans och individuellt. De nämner böcker av t.ex. Laura Trenter (*Det brinner*) och Astrid Lindgren (*Ronja Rövardotter*, *Bröderna Lejonhjärta*) som de läst gemensamt. När det gäller böcker de läst på egen hand nämner de bl.a. *Sanning eller konsekvens* (av Annika Thor), *Olles hemlighet* (av Annica Holm), *Gröna handen* (av Ulf Palmfelt) och *Katitzi* (av Katarina Taikon).

Anna berättar att många elever blir mycket inspirerade att läsa vid de bokprat som nämndes ovan. Eleverna får vid dessa bokprat höra en boks handling i korthet, vilket ofta väcker intresse. Det kan då hända att eleverna försöker läsa en bok som, enligt Anna, har för

komplikerat språk, men Anna menar att de med lite stöd från henne klarar av att läsa boken på grund av ett starkt intresse, och att de tidigare hört handlingen berättas.

Anna understryker i intervjun hur viktigt hon tycker det är att eleverna läser mycket:

Genom att läsa mycket vinner eleverna kunskap i sig, men läsning är också ett verktyg, ett *maktredskap*, att nå skolframgång i alla ämnen. Man gör sin röst hörd genom *ordet*!

När vi kom till Ängsskolan för att göra en av våra observationer fick vi veta att läraren, Maria, var lite sen och vi och eleverna möttes av ett meddelande framme på klassrummets white board. Meddelandet löd:

God morgon, läs i era bänkböcker.

Under en intervju med en elev i Marias klass pratade vi om när eleverna läser i skolan:

**Elev:** När vi läser så hela skolan läser en halvtimme...nästan varje dag och sen så när vi lånar så skickar Maria oss i små grupper...för att det inte ska bli så stökigt.

**Intervjuare:** Och hur gör ni när ni ska läsa och så sen?

**Elev:** Vi tar fram vår bänkbok och så läser vi...och så säger Maria till när vi ska sluta.

Bänkboken, eller individuell läsning, är också det första som Maria berättar om när vi frågar om hur hon arbetar med skönlitteratur. Alla elever läser då i olika böcker och Maria säger att de har börjat övergå till skönlitteratur vid den läsaktiviteten. En gång per termin väljer eleverna ut den bok de tycker har varit bäst och skriver en bokrecension. Recensionen sätts in i en pärm som eleverna kan bläddra i för att få boktips. Maria säger:

– Annars har vi väl inte bearbetat bänkböckerna så mycket som vi gör med de andra.

*De andra*, menar Maria, är de böcker de läser för övrigt; i tema och i läsgrupper. Läsgrupperna, berättar Maria, är i halvklass eleverna och är uppdelade efter vilken LUS-punkt<sup>4</sup> de ligger på. När vi observerade i klassen hade eleverna haft en del av *Ingen rövare finns i skogen* av Astrid Lindgren som läsläxa och skulle nu läsa den högt i läsgrupperna. Maria stannade kvar i klassrummet med sin halva av klassen. En lärarstudent gick iväg med

---

<sup>4</sup> LUS står för Läsutvecklingsschema och är en metod där man analyserar var elever befinner sig i sin läsutveckling. *Nya Lusboken - en bok om läsutveckling* (Birgitta Allard et al. 2001)

resten av eleverna till ett annat rum. Vid läsningen fick var och en av eleverna läsa ett stycke var. Maria stoppade ibland och förklarade vissa ord för eleverna. Hon använde mycket rörelser och relaterade till synonymer i förklaringarna. Ibland gissade eleverna på vad orden betydde och Maria lotsade dem till rätt svar. Här följer ett exempel från våra observationsanteckningar:

En elev läser.

**Maria:** Tack. *Häpen*, hur blev han då?

**Elev:** Rädd?

**Maria:** Nej, inte riktigt.

**Elev:** Förvånad?

**Maria:** Ja, fast lite till.

Efter genomläsningen sa Maria att eleverna skulle ha resten av texten i läxa till nästa vecka och att de nu skulle läsa den tyst för sig själva. Efter genomläsningen fick eleverna skriva upp ord som de tyckte var svåra på tavlan. När andra halvan av klassen kom in i klassrummet förklarade Maria kortfattat orden som eleverna skrivit. Eleverna hade skrivit bl.a. *imitation*, *förmaket*, *gavel*, *tassade* och *azalean*.

Högläsning i klassen bestod, vid våra besök i klassen, av att eleverna lyssnade på ett kassetband där Astrid Lindgren läser boken *Bröderna Lejonhjärta*.

#### 4.1.2 Tema

Anna menar att hon mestadels arbetar tematiskt med skönlitteratur.

– Utifrån ett tema bestämmer jag passande litteratur, vilken vi läser och bearbetar på olika sätt. Till exempel möten [...] Mycket arbete med relationer genom böckerna, barn-vuxna, flickor-pojkar, vänskaps- och kärleksrelationer.

Anna berättar att alla i klassen läser samma böcker när de arbetar med tema. De bearbetar böckerna de läser inom ett tema på olika sätt. Anna nämner improvisationer, rollspel, värderingsövningar, bild, skapande och musicerande. Hon menar dock att tyngdpunkten i hennes undervisning ligger på reflektion och reflekterat skrivande. Anna säger att hon brukar arbeta med matematik inom det tema som pågår i klassen. Då kan det handla om att eleverna löser matematikproblem utifrån karaktärer i skönlitterära böcker. Förutom matematiken tycker hon att undervisning i religion, och framför allt frågor som rör etik och moral, fungerar



bra att integrera i teman. Annars tycker hon inte att det är något speciellt ämne som hon brukar ta in.

När vi besökte Annas klass pågick temat *Sagor och berättande*. Det jobbade hela skolan med under en vecka och var inget tema som Anna själv hade bestämt. Aktiviteterna kring detta tema hade arbetslaget som Anna tillhör tillsammans bestämt. Ett av momenten i detta tema observerade vi vid ett av våra besök. Annas elever (som vi tidigare nämnt är en fjärdeklass) skulle läsa högt för en förstaklass på skolan. Annas elever hade tränat på att läsa *Ingen rövare finns i skogen* av Astrid Lindgren. Högläsningen skulle ske i mindre grupper och vi observerade två olika. En av grupperna bestod av två flickor, som direkt satte igång att läsa. Flickan i ettan lyssnade koncentrerat och eftersom de båda hade arabiska som modersmål förklarade flickan i fyran ibland vissa svenska ord på arabiska. När läsningen var avslutad bad flickan i fyran den yngre flickan att återberätta historien, och det gjorde hon med visst stöd, båda på svenska och på arabiska. I båda grupperna var eleverna i fyran noga med att fråga om eleverna i ettan förstod vad som hände i berättelsen. När de var klara med läsningen satt alla grupper och tillsammans skrev ner vad de gillade och inte gillade med berättelsen. Efter detta moment tittade klasserna tillsammans på filmatiseringen av *Ingen rövare finns i skogen*. Anna berättade för oss att de senare i veckan bl. a skulle tillverka pärlhalsband (eftersom ett pärlhalsband har en betydande roll i berättelsen) som skulle användas till att göra olika mönster i matematikundervisningen. Eleverna skulle även få en bilduppgift.

Maria och hennes klass arbetar med något som Maria beskriver som ett tema när vi besöker dem på Ängskolan. Temat, berättar Maria, handlar om svensk litteratur och författare. Vi hör under vårt besök två olika benämningar på detta tema: *Astrid Lindgren-temat* och *författartemat*. Maria berättar att ett delmål med temat är att eleverna ska lära sig vad *författare*, *titel* och *illustratör* är för något. Ett annat delmål säger Maria är att eleverna ska känna till de mest kända svenska författarna. Både elever och lärare pratar om ett *Ronjahäfte*. Under en intervju frågar vi en av eleverna om de har läst boken *Ronja Rövardotter* i klassen. Eleven berättar då att de endast sett filmen. Temat har de fått hjälp från lärarhögskolan att planera och genomföra, och är menat som ett tema utifrån SvA (Svenska som andraspråk), uppger Maria. Under våra observationer arbetade eleverna med detta tema i sina läsgrupper. De läste då *Ingen rövare finns i skogen* av Astrid Lindgren och vi beskriver detta under rubriken *Läsning*.

Ett sätt att arbeta med skönlitteratur inom ett tema, berättar Maria, är att jobba med frågor i ett häfte. Även en elev talar om detta:

Elev: Vi...gör sådan Ronja-häfte på Ronja Rövardotter...vi såg filmen innan.

Intervjuare: Okej, har ni läst boken också?

Elev: Nej.

Vi får vid vårt besök se detta Ronja-häfte. Några exempel på frågorna i häftet är:

- Vilka personer i filmen är viktiga, tycker du?
- Vem i filmen skulle du vilja vara?
- Tror du det finns ett budskap Astrid Lindgren vill ge oss?
- Vad tycker du om filmen?

#### 4.1.3 Boksamtal

Anna säger att hon tycker att boksamtal är viktigt. Hon nämner att hon använder Aidan Chambers bok *Böcker inom oss - om boksamtal* (1993) som en utgångspunkt i sina upplägg av boksamtal. Något boksamtal fick vi dock inte se under våra observationer.

De samtal som, vid en av våra observationer, skedde i Marias klass i samband med läsning handlade om ord och begrepp. Detta var i samband med läsningen av *Ingen rövare finns i skogen* som vi nämnde ovan under rubriken *Läsning*. I intervjun framhåller Maria att de i klassen har många bra diskussioner om ord när de har läst. Detta tycker Maria är bra då eleverna får en chans att fråga henne om svåra ords betydelse:

– Alltså de får tillfälle att fråga mig vad ord betyder för det är så sällan de gör det i den vanliga undervisningen.

När vi frågade Maria vad skönlitteratur betyder för henne i hennes undervisning svarade hon att hon tycker att det har en väldigt stor betydelse eftersom eleverna ofta kan relatera till karaktärerna i böckerna, särskilt om de är i elevernas egen ålder. Med utgångspunkt i skönlitterära böcker kan man ha många bra diskussioner, menar Maria:

– Vi hade några som har varit, eller haft mycket problem med skilsmässa eller så här, separationer, så vi hade precis innan Astrid Lindgren-temat en bok om just separationer som gjorde att man får rätt bra diskussioner runt omkring innehållet.

För övrigt pratar inte Maria om att de arbetar särskilt med själva innehållet i böckerna som eleverna läser, detta är det enda exempel som hon uppger i intervjun.

#### 4.1.4 Skrivning

Anna lyfter fram det reflekterande skrivandet som något grundläggande i sin undervisning. Hon menar att:

– Reflekterat skrivande är att tänka med pennan. Alla får en chans att ostört reflektera över det lästa, fantisera, jämföra med egna upplevelser och andra lästa böcker, besvara reflekterande frågor...

Vid ett av våra besök i Annas klass skrev eleverna i sina *lästankeböcker* (skrivböcker som används vid reflekterat skrivande) efter den *magiska lässtunden* (se ovan under *Läsning*). Anna berättar för oss att det är i de lästankeböckerna som det reflekterande skrivandet sker. Hon framhåller vikten av att även hon skriver i en lästankebok samtidigt som eleverna, hon menar att man som lärare bör vara en läsande och skrivande förebild. När eleverna skriver efter att de har läst säger Anna att de oftast, precis som när de har boksamtal, utgår från grundfrågorna i Aidan Chambers bok *Böcker inom oss - om boksamtal* (1998). Anna berättar att eleverna har Chambers boksamtalsfrågor inklistrade på insidan av pärmen i sin lästankebok.

Vid vårt besök skrev Anna följande frågor på tavlan efter den *magiska lässtunden* då ett kapitel ur boken *Ronja Rövardotter* lästs:

- Vad tänkte du när du läste?
- Vad tror du händer?
- Vad skulle du ha gjort om du var Ronja?

Eleverna fick skriva i sina lästankeböcker och när de var klara ville nästan alla läsa upp vad de skrivit. Anna gav respons till varje elev som läste i form av muntliga kommentarer på innehållet. Exempelvis uppmuntrade hon elevernas idériedom och resonemang. Efter detta samlades böckerna in.

Det framkommer i elevintervjuerna att eleverna upplever att de alltid får en kommentar på det de skrivit, men att de även blir rättade när det gäller stavning. Detta, säger flera elever, beror dock på vilken typ av text de skriver.

Anna menar att det är viktigt att uppmärksamma eleverna grammatiskt, främst när det gäller

att alla språk är uppdelade i ordklasser. Detta, menar Anna, hjälper eleverna i deras språkutveckling eftersom de kan jämföra sitt modersmål (om eleverna har ett annat modersmål än svenska) med svenskan genom grammatiken. Hon menar också att om eleverna är grammatiskt medvetna underlättar det deras inläring av engelska. Substantiv, verb och adjektiv brukar hon och eleverna titta på i olika skönlitterära texter för att medvetandegöra eleverna om vilka ordklasser som är vanligast, säger Anna. Hon säger också:

I år fyra och fem brukar vi titta på elevernas egna texter, tillsammans med dem... för att se om de till exempel kan levandegöra sitt berättande med mer beskrivande ord.

När det gäller skrivandet säger Maria att eleverna i hennes klass till exempel har arbetat med att skriva fortsättningar på berättelser med öppna slut (slut som är fria för tolkning). Hon nämner också en skrivövning som går ut på att eleverna ska tänka sig en berättelse ur olika karaktärens perspektiv:

– Till exempel Rödluvan och vargen, hur ser det ut för vargen...från vargens synvinkel? Ja, lite så roliga, alltså sådant tycker de är jätteroligt.

I övrigt när det gäller elevernas texter menar Maria att eleverna arbetar väldigt mycket med ordklasser, men också att de arbetar mycket med skiljetecken. Hon menar dock att det krävs ständiga repetitioner, bl. a. när det gäller konsonanter och vokaler.

När vi talar om att ge respons på elevernas texter säger Maria:

- ...och sen ibland så samlar vi in det så att jag får läsa och och då brukar jag faktiskt rätta stavfel och sådant... som den gamla skolan... Nej, för att ja, jag tycker det är rätt viktigt med...att man ska stava rätt.

Maria understryker i intervjun att läsning och skrivning hör ihop:

– Ju mer de läser desto bättre skrivare blir de ju också så...ja, då försöker jag tjata om läs läs läs!

Som vi skrev ovan under rubriken *Tema* berättade Maria att klassen för närvarande arbetade med ett författartema. Eftersom ett av delmålen med temat, enligt Maria, var att eleverna skulle känna till några kända svenska författare har klassen arbetat med att skriva en text som handlar om Astrid Lindgrens liv.

#### 4.1.5 Lärarnas syn på sin egen undervisning med skönlitteratur

Anna uppger att hon arbetar precis så som hon vill med skönlitteratur. Hon tror dock att det finns lärare som anser att vissa andra ämneskunskaper får för lite utrymme om man arbetar mycket med skönlitteratur:

– Att arbeta aktivt med skönlitteratur kräver mycket tid och ger eleverna mycket. Men de som inte arbetar med skönlitteratur i lika stor utsträckning som jag känner kanske att dessa skolkunskaper är viktigare.

Anna säger att hon tycker att skönlitteraturen är så viktig för eleverna att hon medvetet ger arbetet med den större utrymme än vad det egentligen finns plats för, andra skolämnen får stå tillbaka i viss grad.

Maria menar att hon gärna skulle arbeta mer tematiskt med skönlitteratur:

– Jag skulle nog vilja ha dem [skönlitterära böcker, vår anm.] mer ibland tema, när man har temaarbete, men det är svårt att få in för att... Det finns inte sådär jättemycket här att tillgå och då måste man planera...så långt innan och jag känner att tiden är så knapp och tyvärr så tror jag att...man lever inte med sådär jättelång framförhållning som man önskar.

#### 4.2 Elevtexterna

Elevtexterna (se bilaga) som vi har analyserat i detta arbete skrev eleverna i de båda klasserna i ett grupprum på respektive skola. Vi gav eleverna var sin likadan bild (se bilaga) och bad dem titta på den och sedan skriva en berättelse utifrån den. Vi sa att de skulle ta den tid de behövde. På Stenskolan satte eleverna igång att skriva nästan omedelbart, medan eleverna på Ängskolan tog lite längre tid på sig att sätta igång, särskilt en elev som vi fick uppmuntra att börja skriva. Ingen av eleverna frågade om hjälp med själva skrivandet. Två elever på Stenskolan frågade dock om de uppfattat korrekt vad som fanns på bilden. När eleverna var färdiga fick de gå tillbaka till sitt klassrum.

### 5 Analys

Vi kommer att presentera vår analys i tre delar. I den första delen kommer vi att presentera vår analys av lärarnas undervisning med skönlitteratur. I den andra kommer vi att presentera vår analys av elevtexterna. I den tredje och sista delen kommer vi att analysera elevernas skrivförmåga i relation till den undervisning med skönlitteratur som de deltagit i.

## 5.1 Hur använder lärarna skönlitteratur i sin undervisning?

När det gäller läsning av skönlitteratur arbetar lärarna på olika sätt. Detta visar sig både genom intervjuerna och observationerna. Anna låter skönlitteraturen genomsyra en stor del av skolarbetet och hon berättar om många olika moment då eleverna läser. Hon nämner individuell läsning, gruppläsning i halvklass, parläsning och *magisk lässtund*. En gång i veckan har eleverna också möjlighet att välja mellan olika läsaktiviteter som sker i grupper, t.ex. läsa sagor, läsa en dagstidning eller ha bokprat. En påtaglig variation när det gäller läsning präglar alltså Annas undervisning. I Annas klass märks också hennes intresse för läsning och skönlitteratur tydligt; hon pratar om att vara en skrivande och läsande förebild och att läsning är ett maktredskap.

Maj Björk och Caroline Liberg (1996) skriver att om man kommer i kontakt med läsande och skrivande på ett aktivt och dynamiskt sätt så lär man sig hur och varför man läser och skriver. Detta borde vara det som sker i Annas klass, eftersom eleverna arbetar på ett så varierat och aktivt sätt med läsning. Även Annas stora engagemang för skönlitteraturen skulle kunna bidra till att eleverna finner glädje i att läsa, vilket enligt Björk och Liberg, förutom varierat läsande, är viktigt för att skapa ett livslångt läs- och skrivintresse hos eleverna.

När vi talade med Maria om när eleverna läser nämnde hon bänkboksläsning och läsning i läsgrupper inom ramen för ett tema. Variationsrikedomen när det gäller olika sätt att läsa är inte lika stor hos Maria som i Annas klass. Bänkboksläsningen verkar till viss del fungera som något som eleverna kan ta till när det är tid över, men också som en daglig, schemalagd aktivitet. Jan Nilsson (1997) är kritisk till att använda bänkboken som tidsutfyllnad och menar att läsningen då inte blir meningsfull. Frank Smith (1986) menar att det är viktigt att eleverna får möjlighet att ställa meningsfulla frågor i samband med de böcker de läser. Maria berättar att hennes elever inte bearbetar sina bänkböcker på något sätt förutom att de en gång per termin skriver en bokrecension. Att inte uppmärksamma innehållet i en bok kan enligt Smith (a.a.) leda till att eleverna inte kan eller vill läsa.

Det finns dock tillfällen då Marias elever får chans att bearbeta böcker utifrån ett innehåll. Maria berättade att de samtalat om separationer och skilsmässor i klassen utifrån en bok som behandlade detta ämne. Det skulle kunna liknas vid en funktionaliserad undervisning (Malmgren 1996), då man utgår ifrån ett innehåll och språket tränas i ett funktionellt sammanhang. Detta skulle också kunna kopplas till Chambers (1993) som menar att om man samtalar med barn om det de läst, hjälper vi dem också att uttrycka sig om andra saker i livet.

Anna menar att hon tar in olika arbetsformer när eleverna bearbetar innehållet i böckerna, till exempel rollspel, bild och skapande. Hon framhåller dock att det viktigaste sättet att bearbeta det lästa är genom reflekterat skrivande. I sina lästankeböcker får eleverna skriva ner sina tankar efter någon typ av läsning. Anna säger att de ofta utgår från Aidan Chambers (1993) frågor att använda vid boksamtal när de skriver. De frågorna är:

Jag undrar...

...om det var något speciellt du gillade i boken?

...om det var något du inte gillade?

...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några "frågetecken"?

...om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (s. 99)

Chambers skriver att frågorna kan användas så som läraren vill, och det gör Anna. Hon menar att hon använder dem både vid reflekterat skrivande och vid boksamtal. Detta att Annas elever får skriva mycket, och att Anna alltid läser och kommenterar det de har skrivit, borde kunna bidra till att eleverna förstår språkets kommunikativa funktion och därmed känner sig som medlemmar i *de läskunnigas förening*. (Smith 1986)

Anna menar att hon arbetar tematiskt med skönlitteratur. Jan Nilssons kriterier för ett tematiskt arbete är bl.a. att eleverna får öva till exempel läsning och skrivning på ett funktionellt sätt, utifrån ett givet tema. Han menar också att temat ska vara grundat i elevernas vardag och ska utforskas med hjälp av skönlitteratur (Nilsson 1997). Sett utifrån vår undersökning uppfyller Anna just dessa kriterier, men Nilsson menar också att tematisk undervisning bör inbegripa flera skolämnen. Det gör varken Annas eller Marias teman. Anna säger att hon ibland tar in ämnena matematik och religion i sina teman, förutom svenskan, men vid ett annat tillfälle berättar hon att de använder sig av bl.a. bild och musik i samband med bearbetning av skönlitteratur. Detta tolkar vi som att hon inte alltid arbetar tematiskt enligt Nilssons sätt att tolka begreppet. Maria nämner inga andra skolämnen än svenskan som inbegrips i hennes temaarbeten. Detta skulle kunna ses det Jan Nilsson nämner som ett tema med litteraturhistorisk framtoning. Nilsson menar att det oftast är vid teman med skolämnesorienterat innehåll som svenskämnet och läsning av skönlitteratur får en särskild plats på schemat. I Marias fall får temat en särskild plats på schemat, liksom bänkboksläsningen som inte alls är kopplad till temat.

Björk och Liberg (1996) menar att utvecklingen av läsning och skrivning har ett symbiotiskt förhållande; man lär sig skriva genom att läsa och läsa genom att skriva. Maria

understryker när vi intervjuar henne att läsning och skrivning hör ihop:

– Ju mer de läser desto bättre skrivare blir de ju också så...ja, då försöker jag tjata om läs läs läs!

Maria vill uppenbarligen att hennes elever ska bli bättre på att skriva. Vi tolkar dock Björk och Liberg så att läsning och skrivning hör ihop på så sätt att de bör utövas i ett gemensamt sammanhang. Maria verkar inte lägga ner så mycket tid på att skapa meningsfulla lässituationer. Hon säger att hon gärna skulle vilja ta in mer skönlitteratur i sina teman, men att tiden är knapp och att det krävs för mycket planering.

I kursplanen för svenska som andraspråk kan man under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* läsa om vilken roll litteraturläsning har i ämnet. Om man jämför det som står i kursplanen om undervisning och skönlitteratur med hur lärarna i vår undersökning ser på sin egen undervisning kan man se vissa likheter. Anna arbetar mycket med att eleverna får reflektera kring skönlitterära texter och hennes undervisning skulle kunna liknas vid detta stycke från kursplanen:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. [...] Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De skall också få möjligheter att formulera nya tankar som väcks genom litteraturen. (Kursplanen i svenska som andraspråk)

Maria fokuserar mycket på att eleverna ska lära sig nya ord och begrepp genom den skönlitteratur de läser. En liknande tanke finns i kursplanen:

Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinnlärning i meningsfulla sammanhang. (Kursplanen i svenska som andraspråk)

## 5.2 Elevtextanalyser

I elevtextanalyserna som följer har vi granskat elevernas texter utifrån mallen för performansanalysen i *Två flugor i en smäll* (Bergman et al. (1992): Allmän bedömning, lexikon (vilka ord som eleverna använder och hur de använder dem), meningsbyggnad samt ordböjning. Vi har använt de olika bedömningsstegen i performansanalysen som vi nedan beskriver:

I den allmänna bedömningen har vi undersökt i vilken mån eleverna använder sig av den bild som vi bad dem skriva kring, och i vilken utsträckning de tar in sådant som inte syns på



bilden i sina berättelser. Bilden som eleverna skrev utifrån har vi själva ritat. Vi ville att bilden skulle vara inbjudande för fantasin och att den skulle ge eleverna möjlighet att gå utanför bilden. Därför utformade vi bilden på det sätt vi gjort (se bilaga 4). I den allmänna bedömningen har vi också utrett om texten är situationsbunden eller inte. Vi har sett om det finns en röd tråd genom handlingen och om berättelsen har tydlig början och slut. Vi har tittat på om eleven försöker skapa en stämning och om berättelsen har en särskild karaktär.

När det gäller de ord som eleverna använder har vi sett till hur mycket eleverna varierar sig i sitt ordval. Angående meningsbyggnad har vi granskat ordföljd och vilken typ av meningar eleverna använder sig av. Vi har även undersökt hur eleverna behärskar att böja orden de använder.

Nedan har vi sammanställt analyserna av texterna som de fyra eleverna i varje klass har skrivit. Sammanställningen av analyserna har vi gjort klassvis. Vi har utgått från elevernas språkliga förtjänster och vi kommer att presentera de gemensamma drag och tendenser som vi finner i elevtexterna.

Vi vill poängtera här att den skrivuppgift som vi gav eleverna, och som innebar att skriva en berättelse utifrån en specifik bild, var helt lösryckt från elevernas ordinarie undervisning, och hängde inte ihop med något eleverna just då arbetade med i skolan. Vi är medvetna om att detta kan påverka resultatet i vår undersökning.

Berättelserna från varje skola är i vår bilaga numrerade från 1-4, för att man i analysen ska förstå vilken text vi menar.

### **5.2.1 Stenskolan**

Eleverna i Annas klass på Stenskolan har alla en tydlig början på sina berättelser. Alla berättelserna börjar också så att man förstår att det är en saga; tre av fyra elever har börjat med:

Det var en gång...

I alla texterna kan man följa någon slags sammanhängande handling, en röd tråd. Alla eleverna benämner och beskriver det som syns på bilden, men de tar också in ting som inte finns på bilden: *snö*, *regnbåge*, *yxa*, *döda människor*, *mördare* och *spökhuis*, och även personer: *mamma*, *pappa* och *lillebror*.

I tre av texterna kan man skönja något slags skräcktema; i text 1 beskrivs ormar som äter döda människor, i text 2 ryser huvudpersonen av rädsla och i text 3 finns ett skrikande träd.

Detta kan bero på att det på bilden finns ett träd med ögon, och att eleverna upplever detta som något otäckt, och därför inspirerar dem till att skriva en berättelse där rädsla till viss del utmärker stämningen.

När vi läser berättelserna upplever vi att det är två av texterna som har tydliga slut. Eleven som skrev text 1 avslutar sin historia med:

sen flytta dom till hennes hus och bodde där för hella livet tillsammans och blev aldrig ensamma.

Denna text ser vi som tydligt avslutad, liksom text 4. I de andra två texterna knyts handlingen inte ihop lika tydligt på slutet.

Text 1 anser vi vara icke situationsbunden; man kan följa handlingen och förstå den utan några större problem. I denna text använder eleven sig inte speciellt mycket av bilden och dess detaljer och den innehåller också en dialog. Till skillnad från de andra texterna utspelar sig denna korta historia delvis utanför bilden, på en väg utanför huset. Vi upplever också text 4 som icke situationsbunden. Även om denna text inte är lika fristående från bilden som text 1 så kan man utan svårigheter förstå och följa händelseförloppet utan att se bilden.

Orden som eleverna använder i sina texter är varierade. Text 4 utmärker sig och har bara två adjektiv, *ledsen* och *tåra* (torra), medan de andra tre har mellan sex och femton olika. De flesta eleverna använder alltså förhållandevis många beskrivande ord i form av adjektiv, exempelvis *regnig*, *snöig*, *tjocka*, *ensam*, *mätta* och *ensamma*. Eleverna använder sig också av många olika verb i sina texter. Eleven som har skrivit text 4 har använt sig av 31 verb, varav 15 olika, t.ex. *var*, *vill*, *komma*, *regnar*, *låter*, *stampa*, *gå* och *kallar*. Både verben och adjektiven bidrar till texternas beskrivande karaktär.

Även om eleverna blandar tempus genom berättelsen så blandar de flesta inte olika verbformer i enskilda meningar. Eleverna använder pronomen i texterna korrekt. Alla eleverna använder rätt prepositioner i rätt sammanhang och de använder *och* som satsfogning i sina meningar. Två av eleverna konstruerar även utbyggda meningar med satsfogningar, t.ex.

Då såg mamma en orm komma in i huset så hon fick stampa på den och gå ut.

Ordföljden i texterna är också korrekt.

Sammanfattningsvis kan man säga att texterna från Stenskolan har skapat stämning i sina

texter och de utgår inte bara från bilden när de konstruerar sin berättelse. De använder många och varierade verb och adjektiv när de skriver. Utifrån dessa texter kan vi inte se att de har problem med ordföljden. Det finns en del problem och oklarheter i texterna, men som vi nämnt tidigare försöker vi i denna analys lyfta fram det som eleverna språkligt behärskar när de skriver.

### 5.2.2 Ängskolan

Alla de fyra berättelserna, skrivna av de fyra eleverna i klassen på Ängskolan, har en tydlig början. Text 2 och 4 börjar med:

Det var en gång...

Alla texterna är skrivna som en saga. I text 3 och 4 upplever vi att eleverna utgår mycket från bilden och beskriver det de ser, utan att skapa en direkt handling. Text 1 och 2 är däremot av mer berättande karaktär och innehåller egna beskrivningar och ting som inte syns på bilden. En hund som heter Bobby finns med i text 1, och i denna berättelse finns också ett magiskt träd. I text 2 lägger eleven in värderingar:

Hon titta på trädet där ute. Hon tyckte att det var så vackert.

Text 1 och 2 anser vi också vara mer sammanhållande än text 3 och 4; den röda tråden kan tydligare följas i de två första texterna. Alla fyra texterna är situationsbundna; utan bilden är det svårt att förstå hur varje berättelse hänger ihop. Text 2 är den berättelse som vi anser är minst situationsbunden av texterna, och detta är också den enda texten från Ängskolan som har ett tydligt slut:

Och sen leckte de lyckliga i alla sin dagar.

De fyra eleverna från Ängskolan använder flera olika adjektiv, det varierar mellan två och nio olika. I elevtext 1 finns t.ex. adjektiven *liten*, *ledsen*, *ny* och *magisk*. Också verben är varierade och används oftast i korrekt form. Här är några exempel på verb hämtade från text 3: *råkade*, *kom*, *kunde* och *sprang*.

När vi granskar användandet av pronomen finner vi att det i text 2 och 3 används helt korrekt. Även i text 1 och 4 används pronomen i stort sett korrekt, med något enstaka misstag.

Här är ett exempel på pronomenanvändning från text 2:

Hon titta på trädet och trädet titta på henne.

I tre av texterna (2,3 och 4) skriver eleverna rätt prepositioner i rätt sammanhang, och i text 1 skriver eleven oftast rätt preposition. Alla eleverna använder flera olika prepositioner. När det gäller konjunktioner så dominerar *och* satsfogningarna. Eleverna försöker också sig på att göra längre, utbyggda meningar:

En dag när flickan skulle gå utt med sin hund Bobby så sa hon till trädet att hon ville ha en orm och trädet gav hon en.

Eleverna använder sig överlag av korrekt ordföljd.

Sammanfattningsvis kan man säga att det i texterna från Ängskolan var svårt att se generella drag i skrivförmågan. Texterna var relativt olika och eleverna verkar brottas med olika former av regler som de försöker få bukt med. Utifrån dessa texter kan man säga att eleverna behärskar att skriva korrekt ordföljd, de bygger ut sina meningar (d.v.s. skriver meningar som är längre än bara subjekt, predikat och objekt) och pronomen och prepositioner används överlag på rätt sätt. Texterna innehåller flera olika adjektiv och verb.

### 5.3 Hur påverkar arbete med skönlitteratur i en klass elevernas skrivförmåga?

#### En jämförelse mellan de två klasserna.

Under denna rubrik har vi gjort några kopplingar mellan skrivförmågan hos de elever som medverkat i undersökningen och den undervisning med skönlitteratur som de deltagit i.

Eleverna på Stenskolan använder överlag många adjektiv i sina texter, och även många varierade verb. Berättelserna är tydligt uppbyggda som sagor och har oftast något ytterligare innehåll än det som kan tolkas in via bilden. Två av texterna är icke situationsbundna. Tre av eleverna beskriver också känslor, någon typ av rädsla i alla fallen. Anna berättade i intervjun att hon och eleverna tillsammans tittar på elevernas texter och försöker levandegöra språket. Som vi nämnt tidigare använder Anna sig också av skönlitteratur i stor del av sin undervisning. I samband med läsning av skönlitteratur skriver eleverna i lästankeböcker och reflekterar kring det lästa. Läsning och skrivning är alltså starkt sammanlänkat i Annas klass.

Björk och Liberg (1996) menar att läsandet utvecklas om det är meningsfullt och lustfyllt. De menar också, liksom Smith (1986) att man utvecklar sitt läsande genom att skriva och sitt

skrivande genom att läsa. I Annas klass fanns tydliga tecken på läsintresse hos eleverna. Eleverna berättade om flera olika böcker som de läst, och Anna nämnde också att eleverna ofta blir väldigt inspirerade till att läsa böcker som eleverna presenterar för varandra vid bokprat. När eleverna i Annas klass hade temat *Sagor och berättande* läste hennes elever en saga för en förstaklass. Vi observerade då ett par som läste. Annas elev var då noga med att förklara ord som var svåra och bad spontant den yngre eleven att återberätta historien som lästs. Man märkte tydligt att Annas elev var fokuserad på innehållet i sagan. Den inställningen såg vi inte i Marias klass.

Vi ser det så att Annas undervisning, som till stor del utgår från läsning av skönlitteratur och reflekterat skrivande i meningsfulla sammanhang, sannolikt påverkar hennes elevers läs- och skrivförmåga positivt. Annas undervisning skulle också kunna vara en orsak till elevernas starka läsintresse. Att texterna som Annas elever skrev i vår undersökning har ett ”rikare” språk, alltså beskriver känslor och innehåller flera och mer varierade adjektiv och verb, är längre än texterna av Marias elever samt att texterna är icke situationsbundna, skulle kunna ses som en konsekvens av Annas undervisning med skönlitteratur. Texterna skrivna av Annas elever är också något mer sammanhållna och har en tydligare röd tråd än texterna skrivna av Marias elever. Bergöö m.fl. (1997) menar att eleverna i deras undersökning (om elevers skrivande) omedvetet har internaliserat kunskap om hur man bygger upp en berättelse genom flitigt läsande av fack- och skönlitteratur. Detta skulle kunna vara fallet med även Annas elever; att de genom frekvent läsning av skönlitteratur har börjat få grepp om hur man bygger upp en historia. Man skulle också kunna se det som att Annas elever är medlemmar i det som Frank Smith kallar för *de läskunnigas förening*. (Smith 1986) Att vara medlem i *de läskunnigas förening* innebär att man ser sig själv som en läsare och att man inser att läsande och skrivande har en kommunikativ, och därmed meningsfull, funktion.

Marias elever skrev något kortare texter än Annas elever. Texterna som Marias elever skrev är också är situationsbundna och inte lika varierade när det gäller adjektiv och verb. Om man jämför med Annas elever kunde vi inte vid våra intervjuer och observationer upptäcka något större läsintresse hos Marias elever. I Marias undervisning fanns heller ingen tydlig koppling mellan läsning och skrivning. Bänkboksläsningen i Marias klass är helt individuell och böckerna som eleverna läser bearbetas endast med någon enstaka bokrecension. När eleverna bearbetar böckerna de läser gemensamt handlar diskussionerna om ord. Denna typ av undervisning saknar de meningsfulla lässituationer som Björk och Liberg (1996) skriver är utvecklande för elevers språk.

Den skrivsituation som vi skapade för eleverna påverkade sannolikt texternas kvalitet. I

Annas klass skriver eleverna i sin ordinarie undervisning alltid i ett sammanhang, de är vana att läsa och skriva utifrån ett tema. Den skrivuppgift vi gav eleverna var inte kopplad till något särskilt innehåll utan var helt fristående, och det skulle kunna innebära att texterna som Annas elever skrev i vår undersökning höll en något lägre kvalitet än de texter eleverna skriver i sin vanliga undervisning. Marias elever påverkades säkert också av den speciella skrivsituation som vi skapade. Av vår undersökning att döma är dock Marias undervisning uppdelad på ett annat sätt än Annas. Eleverna i Marias klass har inte för vana att skriva utifrån ett sammanhållet tema, en separat skrivövning lik den vi skapade skulle förmodligen kunna förekomma i Marias undervisning. Därför är det inte lika troligt att kvaliteten på Marias elevers texter påverkades i lika hög grad som Annas elevers texter.

Det finns aspekter av språket i elevtexterna där det inte är så stor skillnad klasserna emellan; meningsbyggnad och ordföljd behärskar eleverna på ungefär samma nivå.

## 6 Slutsats och diskussion

Vår första frågeställning löd: *Hur använder lärarna i vår undersökning skönlitteratur i sin undervisning?* Vår slutsats är att lärarna använder skönlitteratur i sin undervisning på olika sätt. Under våra observationer kunde vi inte se att lärarna undervisade på något annat sätt än det som framkommit i intervjuerna med dem, men om vi hade gjort ytterligare observationer i klasserna kanske resultatet blivit annorlunda. Vi inser nu att det är svårt att avgöra om en lärare undervisar som han eller hon säger sig göra under endast två dagars observation.

Anna arbetar med skönlitteratur i olika elevkonstellationer och eleverna bearbetar innehållet i de böcker de läser på olika sätt: genom reflekterat skrivande, bild, skapande, rollspel och boksamtal. Anna arbetar också i viss grad ämnesövergripande med skönlitteratur. Hon tar t.ex. in matematik och religion när hon arbetar tematiskt. Anna fokuserar på det reflekterande skrivandet i sin undervisning. Hon menar också att det är viktigt att vara en läsande och skrivande förebild för sina elever. Hon har ett stort engagemang när det gäller läsning och skönlitteratur, och hon undervisar precis så som hon vill med skönlitteratur. Annas undervisning med skönlitteratur är framförallt inriktad på tema och att undervisningen ska ha ett innehåll. Skönlitteraturen är utgångspunkt i en stor del av undervisningen. Annas undervisning har likheter med den som beskrivs i boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren och Nilsson 1993). Malmgren och Nilsson menar att undervisningen som de beskriver är funktionaliserad; den utgår ifrån ett innehåll och skönlitteratur används som en kunskapskälla. Annas undervisning skulle därför också kunna ses som *funktionaliserad*.

(Malmgren 1996)

Maria är inte helt nöjd med det sätt hon använder skönlitteratur i sin undervisning. Hon skulle vilja få in mer skönlitteratur i de teman klassen arbetar med, men hon anser att tiden är för knapp och att det krävs för mycket planering. Maria separerar undervisning med skönlitteratur från övrig undervisning. De stående momenten på schemat är bänkboksläsning varje dag och läsgrupper en gång i veckan. Eleverna läser även skönlitteratur inom de teman klassen arbetar med, men det handlar då om den bok de läser i läsgrupperna. Maria arbetar mycket med ord och begrepp utifrån de böcker som eleverna läser inom temat. Elevernas individuella böcker (bänkböckerna) bearbetas genom en bokrecension per termin. Maria använder alltså skönlitteratur i olika separata delar i sin undervisning, och skrivandet sker oftast inte i samband med läsning. Detta sätt att använda skönlitteratur kan ses som ett skolorienterat tema. (Nilsson 1997) I ett sådant tema utförs läsningen, enligt Nilsson, oftast separat och skönlitteraturen redovisas genom bokrecensioner och boktips. Man kan i Marias undervisning se ett tydligt fokus på språkets form, det är inte ofta som innehåll och funktion får styra undervisningen. Annas sätt att arbeta med skönlitteratur skulle man i viss mån kunna likna vid en *formaliserad* (Malmgren 1996) undervisning, där språkets olika delar övas separat.

Vår andra frågeställning var: *Hur påverkar arbete med skönlitteratur i en klass elevernas skrivförmåga?* I analyserna av elevtexterna kom vi fram till att skrivförmågan i de båda undersökningsgrupperna skiljde sig i det hänseendet att eleverna på Stenskolan (Annas elever) använde fler och mer varierade adjektiv och verb i sina texter. De hade också i större utsträckning försökt skapa en stämning i sina texter och de beskrev känslor. Texterna från Stenskolan är alltså mer beskrivande. Detta kopplade vi till att Anna har en undervisning som utgår ifrån skönlitterära texter och reflekterande skrivande samt att eleverna i Annas klass verkar ha ett stort intresse för läsning. Att eleverna känner ett stort intresse kan bero på att Anna uppmuntrar sina elever till att läsa och skriva mycket. Uppmuntran från läraren är, enligt Bergöö et al.(1997), en av flera faktorer som påverkar elevers skrivande positivt. I övrigt, när det gäller meningsbyggnad och ordföljd, kan vi inte finna några större skillnader mellan elevtexterna på de båda skolorna.

Vi är medvetna om att många olika faktorer skulle kunna ha påverkat resultatet i denna undersökning. Till exempel ser områdena där eleverna bor något olika ut, det ena är mer invandrartätt än det andra, vilket skulle kunna spela roll när det gäller elevernas språk och hur de uttrycker sig. Vi har heller inte tagit i beaktande vilket stöd eleverna får från sina föräldrar när det gäller läsning. Vi är medvetna om att den skrivsituation som vi skapade för eleverna

vid våra besök på skolorna förmodligen inte såg ut på samma sätt som när eleverna annars skriver texter i klassen. Om vi hade använt texter som eleverna hade skrivit i sin vanliga undervisning hade kanske våra elevtextanalyser sett annorlunda ut. Dessa är några faktorer som skulle kunna ha haft betydelse för vårt resultat.

Nya frågor som väckts under arbetets gång är bl. a. hur elevernas attityd till att läsa och skriva skulle kunna påverkas av lärarens inställning till skönlitteratur. Vi såg ingen större skillnad mellan eleverna på de olika skolorna när det gällde skrivförmågan, men under observationerna och intervjuerna märktes det tydligt att eleverna på Stenskolan hade ett stort läs- och skrivintresse och att de hade ett reflekterande förhållningssätt till sin läsning. De hade också ett stort intresse för böckernas innehåll, något som vi inte såg på Ängskolan. Detta tror vi är en direkt effekt av deras lärares förhållningssätt till skönlitteratur. Det skulle vara intressant att göra om den undersökning vi genomfört i detta arbete om några år, och se om det då är större skillnad när det gäller skrivförmågan mellan eleverna från de olika skolorna.

## Referenser

Bergman, P, Bülow, K, Ljung, B, Sjöqvist, L, (2001): *Två flugor i en smäll*. Stockholm:



Almqvist & Wiksell

Bergöö, K, Jönsson, K, Nilsson, J, (1997): *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Björk, M, Liberg, C, (1996): *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur

Chambers, A, (1993): *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Hyltenstam, K, m fl. (2003): *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Liber distribution

Kursplan för svenska som andraspråk:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087>

Ladberg, Gunilla, (2000): *Skolans språk och barnets - att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur

Malmgren, L-G, (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Malmgren, L-G, Nilsson, J (1993): *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur

Naucér, K, m fl. (2001): *Symposium 2000*. Stockholm: Sigma

Nilsson, J, (1997): *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Nordheden, I, (2000): *Livet lever vi nu – Om språkutveckling i vardagen i en mångkulturell skola*. Stockholm: Kastanjen

Smith, F, (1986): *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel

### **Metodlitteratur:**

Repstad, P, (1999): *Närhet och distans*. Lund: Studentlitteratur

## Bilagor

Bilaga 1, Elevtexter

### Från Stenskolan:

1

Det var en gång en flicka som bodde ensam i ett litet hus som gick ut och Plötsligt så kände hon att någon hög i hennes arm och tog henne långt iväg och berättade På vägen att jag är en ensam man i det hemska stora huset och att det blev många som blev högda med en yxa och är döda och det kommer massor med ormar genom dören och när dom är tjocka så är dom mätta men var är dom döda människorna sa flickan dom ätter ormarna dom här ormarna ätter inte levande människor bara döda men sen sa flickan vi flyttar in till mig ok eller? sen sa han är ditt hem ett spökhäus sen sa flickan Nej sen flytta dom till hennes hus och bodde där för hella livet tillsammans och blev aldrig ensamma. Slut

2

Det var en gång en hus och det regnade och en flicka som stod och titta genom fönstret hon tittade på någon som gick in i doms hus men den hade en Lång svans och jag tror att det är en orm. Men det som var konstigt var att det regnade och det var skinande sol så var glasögon som hade trilat ner från någon och flickan såg räd ut och det var också en träd som hade ögon fatts det hänge på kläder någons kläder och flickan ville gå ner och hemta kläderna och glasögonerna men hon var räd för den dära ormen eller den saken som var på väg att koma in så flickan var jätte räd hon kunde inte koma utt eller hon kunde inte rörara sig för hon var så räd men flickan tyckte att det var konstigt att det var rägnade på den sidan och sol på andra sidan så hon tyckte att den dagen var konstigt med regn och sol men hon trode att det ska koma ut regnbåge så hon var dåde räd och glad men när hon tänktä på ormen då ryste hon i sig.

3

Det var en regnig dag. Det var också en snöig dag. (Elevens namn) Hade tråkigt så att Hon tittade ut genom fönstret. Det Har ald- rig varit ett sånt väder (regn och sol). Hon fick inte gå ut. /Hon Hadde en orm leksak så en dag Har lille bror den och and- ra dagen har (elevens namn) den. /dena dagen Hade lille bror /den. Hon sog några glasögon så /När Hon Häl de så såg Hon /granarna skrika ge mig mina /glas ögon. Så räd Hadde /alldrig (elevens namn) varigt. träd- /en såg På Henne och såg att /Hon var ledsen så han tyckte /synd om Henne. Kram (elevens namn)

4

Det var en gång en flicka som vill komma ut och det är varmt men det regnar så hennes mamma låter inte henne gå ut. Hon vill gå ut och hämta sina sandsaker. för dem ligger där bredvid havet. Hon är lite ledsen så hon tittar från fönstret om någon tar dem. Hon ser regnet utan för och plötsligt så ser hon något. Hon ser hennes pappas glasögon. Och hon kallar på pappa och då säger mamma att han är inte där. Så ser hon också kläder som redan är tåra så hon kallar på mamma och säger till henne att kläderna är redan tåra så sa mamma okej jag går ut och hemtar dem. Då såg mamma en orm komma in i huset så hon fick stampa på den och gå ut. /Kram (elevens namn)

### Från Ängskolan:

1

I en liten gård bodde en flicka med / sina föräldrar. och i den gården / fanns ett talande träd och som / har magi. En dag när flickan / skulle gå utt med sin hund Bobby / så sa hon till trädet att hon / ville ha en orm och trädet gav / hon en. En dag när flickan kom / från skolan så var trädet borta / henes pappa hadde huggit ner / den för den tog för mycket plats / sprang till sin för hon var mycket / ledsen hon planterade en ny / träd men den var magisk.

2

Det var en gång en regnig och lite /solig dag. Och i ett hus sat en liten flicka /i sitt rum och titta ut. Hon titta på trädet /där ute. Hon tyckte att det var så vackert. /Hon titta på trädet och trädet titta på henne. Ja trädet hade ögon. Hon och trädet var vänner. /Ja nu sluta det att regna. Flickan som hette Eva /sprang ut till trädet och sa hej trädet /nu kan vi lecka i gen. Ja det Kan vi. Sen /sa trädet kan du inte ta av den har /tvätlinan den är störig. Okej sa Eva. Kåns /det bättre. Ja mycket bättre. Ja vet sa Eva /får jag Klättra i dig. Ja så klart. Och sen leckte /de lyckliga i alla sin dagar.

3

Det var en flicka som råkade lämna dörren /i huset öppet. Det kom en orm in till huset lilla /flickan tittade ut genom fönstret hon såg en levande /träd som tittade på henne också såg hon en orm som /gick in i huset. Hon kunde inte se så mycket för /att hennes glas ögon var i träd gården. Hon sprang ut och /tog spaden och kannan hon tog spaden och lyfte upp /ormen och satte ner den i kannan. Allt blev som /vanligt flickan hängde kläder.

4

Det var en gång en / blålig dag. För det regna. / Det var ett hus / bredvid. och där bor en Familj som heter /Familjen Äple. En man /som bor där tappa /sina glasögon på Marken. / Familjen har odlat gräs /och turkar sina /kläder. när det /rägna mucke så glömde /dem ta in kläderna. /Dem blev våta. dem har /ett orm hemma. /en flick tittar /genom fönstret /

## Bilaga 2, Intervjuguider

### Elevintervju

- Berätta om när du skrev din text om bilden.
- Berätta om när ni läser och jobbar med böcker i skolan.
- Vilken är din favoritbok?
- Vilka böcker läser ni i skolan?
- Vem bestämmer vad du ska läsa?
- Vad för typ av texter tycker du om att skriva?
- Skriver ni för mycket eller för lite i skolan tycker du?
- Hur gör ni när ni skriver i skolan?
- Rättar fröken det ni skriver?
- Kan du berätta mer om vilka böcker du gillar? Berätta om böcker du har läst i skolan.
- Läser du någonting hemma? Var får du tag på dem, lånar du dem?
- Är det böcker på svenska? Läser du något på ditt hemspråk?

### Lärarintervju

- Hur arbetar du med skönlitteratur i din klass?
- Vad betyder skönlitteratur för dig i din undervisning?
- Vad tycker du att elever får ut av att arbeta med skönlitterära böcker?
- Jobbar du på det sätt du vill med skönlitteratur? Om inte, varför?
- Hur resonerar du kring läsning och arbete med skönlitteratur med elever som har annat modersmål än svenska? Finns det någon skillnad i hur du skulle ha undervisat elever som har svenska som modersmål?
- På vilket sätt tycker du att arbetet med skönlitteratur kan vara utvecklande för dina elevers skriftspråk?
- Hur arbetar ni när eleverna ska skriva texter?
- Hur får eleverna respons på sina texter och vilken typ av respons (både utifrån innehåll och form)?
- Hur ser svenskundervisningen i övrigt ut i din klass?



Hej föräldrar!

Vi är två lärarstuderande som håller på och skriver ett arbete om elevers

språkutveckling. Vi vill gärna göra en undersökning och några intervjuer med eleverna i ert barns klass. Vi undrar om ni godkänner att ert barn medverkar i denna undersökning. Eleverna kommer att skriva en kort text och bli intervjuade.

Ingenting av det som barnen gör eller säger kommer att kunna kopplas till dem i efterhand, alltså uppgifter om namn och klass kommer bara vi som skriver detta arbete ha tillgång till. Intervjuerna kommer att spelas in med bandspelare och de banden kommer efter att arbetet är färdigt att förstöras.

Var vänliga och lämna ert svar till klassläraren så snart som möjligt!

Med vänliga hälsningar

Lina Petersson och Hanna Rehnström, Lärarutbildningen, Malmö Högskola



- Jag tillåter att mitt barn deltar i undersökningen om språkutveckling
  
- Jag tillåter inte att mitt barn deltar i undersökningen om språkutveckling

**Barnets namn:** \_\_\_\_\_

**Målsmans underskrift:** \_\_\_\_\_

Bilaga 4, Bild till elevtexterna

