

Läraryrkning om litteracitet i mångkulturella skolor



Preliminär rapport från projekt "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad".
Kompetensfonden, i samarbete med Språkforskningsinstitutet i Rinkeby 2006

Innehåll

Förord	2
Tack	3
Del I	
Teoretiska resonemang om lärarforskning och litteracitet	4
Teoretiska resonemang och ideologi bakom lärarforskning	6
Teoretiska begrepp och definitioner inom litteracitet.....	10
Margaret Obondo och Eija Kuyumcu	
Del 2	
Forskande lärare i litteracitet – lärarforskning i praktiken	15
Margaret Obondo och Eija Kuyumcu	
Elevernas reflektioner kring läsning av multikulturell barnlitteratur	16
Anette Lindblad och Britt-Marie Mild	
Kan tvåspråkig litteratur väcka läslusten? En studie om litteratur på romanés och på svenska som inspirationskälla för läsinläringen	25
Tuija Rämö	
Lärarnas och elevernas förväntningar kring litteracitet	33
Johanna Karlsson	
Att läsa tillsammans	40
Malin Högberg	
Utveckling av boksamtal som klassens litteracitetsaktivitet	48
Karin Österlund	
Boksamtal – forskning om barns lärande och litteracitet	51
Maria Carlström	
Konstarter och multimedia – en väg till litteracitet	56
Kerstin Elinder	
Vi skriver våra egna böcker – ett skriftspråksutvecklande arbetssätt	61
i en mångkulturell klass	
Anna Hedlund	

Förord

Denna rapport är ett resultat av ett samarbete mellan Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Kompetensfondens projekt "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad".

Elva lärare, verksamma i de tidigare åren i grundskolan och från olika stadsdelar i Stockholms stad, har under hösten 2005 deltagit i lärarforskning, även kallad "aktionsforskning", om litteracitet, tillsammans med forskarna på Språkforskningsinstitutet.

Rapportens teoretiska del 1 tar upp olika aspekter kring litteracitetsbegreppet, hur barn blir litterata och utvecklar sin läsning. Rapporten förklarar även vad lärarforskning innebär. Den vänder sig därför även till pedagoger, som själva vill pröva på ett reflekterande och forskande arbetssätt.

Lärarnas reflektioner och dokumentation har resulterat i ett antal uppsatser, som ingår i rapportens del 2. Det är värdefullt för lärare att få stanna upp och reflektera över verksamheten och lärarrollen, att få fördjupa sig i för dem centrala frågeställningar.

Samtidigt är det viktigt ur ett långsiktigt perspektiv, att den pedagogiska verksamheten belyses och blir dokumenterad, inte minst vad gäller det nydanande arbete som utförs i stadens mångkulturella skolor. Detta kan leda till en vidareutveckling av verksamheten.

Vi tackar de medverkande lärarna och de deltagande forskarna för deras stora engagemang och för allt det arbete de lagt ner och som resulterat i denna rapport. Den tid de har haft till sitt förfogande har varit begränsad. Deras arbeten är bilder ur verkligheten i några av Stockholms skolor hösten 2005.

Vi vill gärna sprida deras resultat över staden. Vår förhoppning är att deras erfarenheter ska komma många andra lärare till del och utgöra en inspiration för det fortsatta arbetet i våra skolor.

Stockholm den 10 mars 2006

Birgitta Anstrin-Åstedt, Susanne Benckert och Ulrika Dahl
Projektgruppen för projektet "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad",
Kompetensfonden.

Tack

Ett stort tack riktas till samtliga som på olika sätt bidragit till tillkomsten av detta kompendium. I detta sammanhang är det framför allt Kompetensfonden i Stockholm som ska tackas för att den har gjort det möjligt för lärarna i de lägre skolåren att delta i denna lärarforskning vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Ett stort tack riktas också till de lärare som deltagit i denna lärarforskning och genom sina forskningsuppgifter bidragit till tillkomsten av del 2 i detta kompendium: Forskande lärare i litteracitet – lärarforskning i praktiken. Genom sina forskningsfrågor och rapporter belyser lärarna aktuella frågor inom den pedagogiska verksamheten som de är involverade i Stockholms mångkulturella skolor. De undersökningar som de genomfört återspeglar några aktuella frågeställningar i stadens flerspråkiga skolmiljö. Det finns all anledning att gå vidare och djupare med dessa frågor i det nätverk av forskande lärare och pedagoger som satsningen på kompetensutvecklingen lett till. Vi tackar också våra kollegor på Språkforskningsinstitutet i Rinkeby för deras hjälp vid tillkomsten av detta kompendium.

Språkforskningsinstitutet i Rinkeby i februari 2006–02–26

Margaret Obondo och Eija Kuyumcu

Del I

Teoretiska resonemang om lärarforskning och litteracitet

Margaret Obondo och Eija Kuyumcu

Inledning

Denna rapport av lärarforskning i litteracitet¹ hösten 2005 är en fortsättning till rapportserien inom projektet ”Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad” vid Kompetensfonden, i samarbete med Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Den första rapporten har titeln ”Lärforskning i stadens mångkulturella förskolor – en länk mellan forskning och praktik”. Rapportserien har till syfte att sprida forskningsinformation till en vidare publik inom Stockholms stad. Kommentarer och återkoppling på den första rapporten från pedagoghåll visar att den här typen av praktisk forskning uppskattas. Anledningen kan vara att den är baserad på pedagogernas egna erfarenheter och kan därmed erbjuda nya insikter om praktiska tillämpningar, som grundar sig på teoribildning inom forskning. Det gemensamma temat för lärarforskning under hösten 2005 var litteracitet – en term som alltmer börjat användas också på svenska som en parallell till den engelska termen *literacy*. Litteracitet är ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga och kan definieras som följande:

[F]örmågan och viljan att använda läsning och skrivning för att skapa mening från en skriven text på ett sätt som motsvarar behoven i en särskild social kontext (Au 1993:20, vår övers.).

Kompetensutveckling i lärarforskning i litteracitet har haft till syfte att lärarna

- blir bekanta med aktuell forskning om litteracitet, även i ett tvåspråkighets- och andra-språkperspektiv som kan vara relevant för Stockholms mångkulturella skolor
- lär sig att genomföra forskningsuppgifter med utgångspunkt i den egna verksamheten, d.v.s. att dokumentera och reflektera över det egna arbetssättet samt identifiera dess fördelar och eventuella svagheter
- höjer sin kompetens om elevernas läs- och skrivutveckling som en meningsskapande aktivitet i olika sammanhang, t.ex. i olika skolämnen, vid datorn, på fritiden, i religionsutövningen, i det lokala samhället etc.
- bildar nätverk med forskare för ett berikande samarbete och idéutbyte
- höjer kvaliteten inom den egna verksamheten och sprider goda pedagogiska exempel

¹) Den svenska motsvarigheten till det engelska begreppet 'literacy', se definition på nästa sida

Rapportens uppläggning

I denna rapport redogör vi såväl för de teoretiska resonemangen och metodologierna som varit vägledande för denna lärarforskning som för den teoretiska huvudfrågan för höstens lärarforskning – elevernas litteracitet. Dessa teori- och metodfrågor presenteras och diskuteras i del 1 under rubriken ”Teoretiska resonemang och ideologi bakom lärarforskning” och ”Teoretiska begrepp och definitioner inom litteracitet”. Lärarnas forskningsrapporter i del 2 ”Forskande lärare i litteracitet – lärarforskning i praktiken” är än så länge deras arbetsmaterial som tillsammans med den teoretiska delen kommer att ges ut i en kommande publikation av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby under hösten 2006.

Teoretiska resonemang och ideologi bakom lärarforskning

Olika inriktningar inom pedagogisk forskning

Huvudparten av pedagogisk forskning tillhör någon av följande kategorier:

- *Storskaliga observationer* – då experter utifrån, i allmänhet forskare, ”beskriver vad som händer” i klassrummet och ställer upp kriterier för sina iakttagelser. Detta innebär ett minimum av involvering av pedagoger och elever i processen.
- *Interventionsstudier* – då man introducerar bl.a. nya kurs- och läroplaner, nya undervisningsmodeller eller ”nytt” kursmaterial. Återigen är interventionen ofta planerad av ”experter” utifrån och ”det nya” presenteras i form av ett paket som ska implementeras. Krav ställs i ”ett uppifrån och ner perspektiv”.
- *Lärarforskning* – ett alternativ som genomförs i ”ett nerifrån och upp perspektiv” och som börjar med lärarengagemanget. Utgångspunkten är att lärare har sina egna frågeställningar och företeelser i klassrummet som sina forskningsfrågor och bestämmer, vilket fokus som ska läggas på forskningen. All forskning som syftar till pedagogisk förändring måste involvera lärare i den pågående processen. Lärarforskning förutsätter att elever, pedagoger och forskare delar makten i forskningsprocessen och har ett nära samarbete under alla moment i denna process. Lärarforskningen är förändrande i den betydelsen, att forskningsresultaten kan användas till för att förändra pedagogiska arbetssätt, såväl inom som utanför skola och förskola.

Ideologin bakom lärarforskning

Följande frågor kan ställas för att symbolisera ideologin bakom lärarforskning:

- Vad är forskningen för?
- Vem sätter upp forskningsprogrammet?
- Vem bestämmer forskningsfrågorna?
- Vem är involverad i att samla in material och analysera det?
- Vems intressen tjänar resultaten?
- Vem kan dra nytta av eller få fördelar av denna forskning?

Läraryrkning i ett historiskt perspektiv

Att forska i sin egen verksamhet är inte något nytt och trendigt. Lärare, antingen som individer eller som medarbetare i kollaborativa forskningsgrupper har genomfört klassrumsforskning sedan 1960-talet (se t.ex. Sylvia Ashton – Warner, 1963; Herbert Kohl, 1967 och Vivian Paley, 1979). En förutsättning för att lärarna ska kunna genomföra klassrumsforskning är att den bygger på samarbete med kollegerna (se t.ex. Ballanger, 1999:83, för diskussion om deltagande vid BTRS – Brookline Teacher Research Seminar). Betydelsen av samarbete betonas ideligen av de lärare som haft förmånen att uppleva nyttan med läraryrkning. Anledningen är enligt Wells och Chang-Wells (1999):

[...] Precis som elever behöver möjligheter att tillsammans konstruera mening med hjälp av gemensam problemlösning i klassrummet, behöver också lärare möjligheter att diskutera olika faser i sina undersökningar med kollegor, t.ex. hur man konstruerar och förfinar forskningsfrågor, vilken typ av data som behöver samlas in och hur dessa data kan tolkas, när de väl är insamlade. Men kanske det viktigaste av allt är att lärarna behöver kolleger med vilka de på ett reflekterande sätt kan diskutera de förändringar som de behöver genomföra i sin egen praxis som ett resultat av det de har lärt sig (Wells och Chang-Wells (1999:50, vår övers).

Motiven för läraryrkning

Det finns all anledning till att uppmuntra pedagoger och lärare att bli forskare i sina egna pedagogiska verksamheter i skola och förskola, d.v.s. att bli forskande aktörer som ställer sina egna frågor och genomför lämpliga studier för att få svar på dessa frågor. I enlighet med Wells och Chang-Wells (1999:48) kan motiven för läraryrkning sammanfattas med följande tre punkter:

Pedagogisk verksamhet och lärande är ytterst kontextualiserade aktiviteter som sker i en unik samling av individer, alla med sina egna personliga och kulturella bakgrunder, men också med gemensamma erfarenheter av att fungera som en grupp. De problem som kan uppstå i relationen mellan barn, pedagoger och styrdokument kan därför inte enbart lösas av ”experterna” utanför verksamheten, utan här har pedagogen en central roll. För att pedagogerna ska känna sig trygga i sin roll behöver de kunskap om sin undervisningskontext genom systematisk observation och reflektion.

Individer lär sig mer effektivt om de själva blir aktiva i sitt eget lärande. Detta avser såväl pedagoger som ”elever” av alla kategorier. Som komplement till centralt anordnade och traditionella studiedagar med föredrag och workshops, behövs det nya sätt för professionell utveckling som har sin utgångspunkt i att lärarna själva identifierar relevanta frågor och genomför undersökningar i sina klassrum eller barngrupper, företrädesvis i samarbete med kollegerna.

När lärarna aktivt börjar söka kunskap om de frågor som de personligen upplever som meningsfulla och relevanta, kommer de i sin tur att kunna överföra denna inlärningsmodell till sin pedagogiska verksamhet.

Att genomföra egna forskningsuppgifter

Läraryrkningen är avsedd att leda till att de deltagande lärarna lär sig att genomföra egna forskningsuppgifter. Detta kan ske genom att lärarna observerar och dokumenterar särskilda aktiviteter som de intresserar sig för och vill studera närmare. I samband med detta har lärarna möjlighet att reflektera över det egna arbetssättet (eller iaktta kollegornas) och identifiera såväl positiva drag som problemområden. Den teoretiska forskningsorientering som lärarna och pedagogerna tar del av höjer deras kompetens för att genomföra egna undersökningar. De egna observationerna synliggör i sin tur villkoren för barns lärande och språkutveckling i den egna verksamheten. De etnografiska studierna över barnens närmiljö (den egna förskolan, skolan, det lokala samhället, miljö- och stadsplaneringen, befolkningsdemografien etc.) som kan ingå som en del i forskningsuppgiften och reflekterandet över omständigheterna kan också väsentligt bidra till att ge en realistisk bild av barns levnadsvillkor i olika stadsdelar och bostadsområden.

En systematisk aktivitet

Även om vi har betonat lärarforskningens roll som en process för att huvudsakligen öka reflektivt tänkande, kompetensutveckling och kvalitetshöjning finns det även skäl till att betrakta den i ett vidare perspektiv, nämligen som utvecklingsarbete och som en särskild typ av forskning. De kriterier som kvalificerar lärarforskning som "forskning" är framför allt att den kräver en systematisk och rigorös datainsamling och analys, vilket därmed skiljer den från andra typer av fortbildningsinsatser för pedagoger och lärare. Nunan (1992:18; 1989) hävdar exempelvis att lärarforskning uppfyller de grundläggande villkoren för att bli betraktad som "forskning". Hans motivering är att lärarforskningen innehåller alla de ingredienser som den traditionella forskningen utgår från, nämligen forskningsfråga, problemformulering, systematisk datainsamling och tolkande analys.

En kollaborativ aktivitet

Lärforskningen leder också till att det blir möjligt för pedagoger och lärare att bilda nätverk med forskare, så som vi gjort vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Denna rapport visar hur ett sådant samarbete och idéutbyte kan vara berikande för båda parter. Men nätverken får inte enbart bli engångsföreteelser. Om de ska leda till en fortlöpande kvalitetshöjning och spridning av goda förebilder, krävs det kontinuitet i detta nätverkssamarbete. Vår ambition vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby är att erbjuda fortsatta träffar för de pedagoger och lärare som deltagit i vår lärarforskning. Ett rimligt tidsintervall för sådana träffar kan vara en eller ett par gånger per termin. Detta skulle ge pedagogerna och lärarna möjlighet att gå vidare i sin dokumentation och reflektion över den egna, pedagogiska verksamheten i ett samarbete med och under handledning av forskare (jfr. Bellenger, 1999). En annan tänkbar möjlighet är att pedagogerna själva bildar nätverk på sina respektive arbetsplatser, med eller utan forskare, och fördjupar sig i de frågor som kan vara aktuella i verksamheten.

Forskningsinriktningar i lärarforskning

En av visionerna för forskningssamarbete mellan lärare och forskare har som utgångspunkt att kunna erbjuda forskningsorientering om olika inriktningar, teorier och metoder inom forskning. Detta innebär att lärare och pedagoger utvecklar sin kompetens och kunskap om forskning, så att de själva kan genomföra undersökningar i sina egna verksamheter och utnyttja resultat av annan forskning. Ett sätt att börja med forskningsorienteringen är att se över vilka olika inriktningar som finns inom relevanta forskningsfält, bl.a. i språkforskning och pedagogisk forskning. I samband med detta uppmärksammas även de värderingar och ideologier som kan ligga till grund för olika alternativa inriktningar. Det är i allmänhet svårt att kategorisera forskning i särskilda inriktningar, beroende på att det finns så oerhört många och skiftande inriktningar. Dessutom överlappar de ibland varandra. I vår forskningsorientering har vi haft stöd av en översikt som presenterades i en artikel av Cumming (1992). I **figur 1** nedan ger vi en översikt över de olika inriktningarna inom språkforskning som vi konstruerat utifrån denna artikel.

Figur 1 Sammanfattning av olika forskningsinriktningar

Forskningsinriktningar – vad frågor	Metoder och underliggande värderingar – hur frågor
<p>Beskrivande (deskriptiva) inriktningar</p> <ul style="list-style-type: none"> - fokusering på språket som system och mönster i inlärarspråk - beskrivningar av språksystem som används av inlärare - inlärningsgången av grammatiska regler och andra språkliga färdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> - övervägande kvantitativa, materialinsamling från ett stort antal inlärare - kvalitativa (förekommer i mindre utsträckning), t.ex. etnografier av ett litet antal inlärare vars mönster för språkanvändning systematiskt beskrivs
<p>Tolkande inriktningar</p> <ul style="list-style-type: none"> - fokusering på kulturella ramar och lokala institutionella värderingar i olika sammanhang - analyser av särskilda aktiviteter 	<p>Interaktionsanalyser</p> <ul style="list-style-type: none"> - t.ex. etnografier av kommunikation, d.v.s. beskrivningar av specifika ”sätt att tala” i särskilda sammanhang - olika sätt att använda text och bokstäver - utnyttjandet av andra kanaler än rent språkliga som komplement och stimulus (t.ex. bild, dans, musik)
<p>Ideologiska och förändrande (transformativa) inriktningar</p> <ul style="list-style-type: none"> - tillämpning av öppet politisk agenda - förändring av arbetssätt eller samhälliga villkor 	<p>Deskriptiva och interpretativa ansatser</p> <ul style="list-style-type: none"> - målet är att få till stånd en förändring - fokusering på frågor om rättvisa och jämlikhet - kunskap som ändrar liv (inte enbart reproduktion och ackumulering)

De olika forskningsinriktningarna som presenteras i figur 1 ovan kan ses som ett kontinuum som pendlar mellan de olika nivåerna i den vertikala riktningen: de deskriptiva, tolkande och ideologiska/förändrande inriktningarna. Var i figuren man hamnar som en forskande individ beror på djupet och vidden av den valda forskningsfrågan. Man kan även betrakta de olika nivåerna i figuren som ett kontinuum i ett utvecklingsperspektiv. Detta betyder att forskningen kan starta i en deskriptiv inriktning, för att som andra steg ge sig in på en tolkande inriktning. Samma forskningsfråga kan slutligen få en ideologisk och transformativ inriktning, om den väcker opinion, tar ställning eller förändrar villkor och arbetssätt som förbättrar de pedagogiska förhållandena.

Teoretiska begrepp och definitioner inom litteracitet

Inledning

I detta avsnitt presenterar vi en teoretisk ram för litteracitet. Vi börjar med att utveckla begreppet litteracitet med särskilt fokus på de områden, som lärarforskarna har inriktat sig på i del 2. Vi fortsätter presentationen med att fokusera på litteracitet i klassrumskontext, med särskild hänvisning till de aktiviteter som diskuteras i lärarnas rapporter. Vi avslutar med att inrikta oss på tvåspråkig och mångkulturell litteratur som vi har tagit upp som ett specifikt område.

En utvecklad definition av litteracitet

Au (1993) definierar litteracitet som *"förmågan och viljan att använda läsning och skrivning för att skapa mening från en skriven text på ett sätt som motsvarar behoven i en särskild, social kontext"* (vår kursivering). Det finns tre aspekter i denna definition som är relevanta för de olika inriktningarna i vår lärarforskning i mångkulturell klassrumskontext. De kan beskrivas som följande:

Förmågan och viljan att använda läsning och skrivning

Detta är en viktig aspekt med tanke på att flerspråkiga elever för det mesta har förmågan att använda läsning och skrivning (litteracitet) men inte alltid har möjlighet att utnyttja sin kapacitet. Mycket beror på, hur lärarna i en klassrumskontext förser eleverna med relevant och intressant litteratur och ger tillfällen till att använda den i meningsfulla aktiviteter.

Läsning och skrivning som meningsskapande processer

Litteracitet används för att skapa mening från en text. Detta synsätt på läsning och skrivning utgår från att mening inte enbart finns i det skrivna ordet, utan skapas i interaktion mellan läsaren, texten och den sociala kontexten. Denna litteracitetssyn ser läsningen som en konstruktiv och kreativ process, vilket tar avstånd från den mekaniska synen på läs- och skrivefärdigheter, som ofta beskrivs som steg-för-steg-färdigheter från en nivå till en annan i en linjär inriktning. I stället betonas grundkunskapens och förståelsens roll. Denna får särskild betydelse för flerspråkiga elever som kan ha annorlunda kulturella scheman och referensramar för sitt meningsskapande än eleverna med majoritetsbakgrund.

Läsning och skrivning som en aktivitet i en särskild social och kulturell kontext

Med social och kulturell kontext avses de sammanhang och situationer där läsning och skrivning används, t.ex. i skolan, hemmet, närmiljön, på arbetsplatsen etc. Aspekten med social och kulturell kontext är viktig med hänsyn till mångkulturella elever och den variation som kan finnas i deras hemmiljö och närsamhället när det gäller läs- och skrivvanor. Det hör till lärarrollen att skapa möjligheter till att utveckla elevernas läsning och skrivning, såväl i skol-sammanhang som i elevernas hemmiljö utanför skolan, t.ex. genom att anknyta arbetet till elevernas hemlitteracitet.

Läs- och skrivaktiviteter i klassrumskontext

Klassrummet utgör en särskild social kontext som ger upphov till specifika läs- och skrivaktiviteter i olika undervisningsämnen. Här kommer vi att redovisa de läs- och skrivaktiviteter som lärarna tog upp i sina forskningsuppgifter och diskuterar deras relevans för flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling samt läsutveckling. De olika inriktningarna är följande:

Samtal om böcker och högläsning

Enligt Chambers (1994; 1998) är interaktion och samtal kring litteratur en mycket värdefull aktivitet för barnens språkutveckling. När barnen hör texter läsas högt får de en läsupplevelse utifrån såväl textens innehåll som det skriftspråkliga uttryckssättet. Det är en värdefull möjlighet, särskilt för flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. Genom samtal om litteratur lär sig barnen att uttrycka sina idéer och föra samtal även i andra sammanhang än kring det lästa. Boksamtal kan genomföras på många olika sätt. Enligt Sipe och Ghiso (2004) kan boksamtalen ha följande fokus:

- Samtal om boken som objekt
- Samtal om språket i boktexten
- Samtal om bilderna och illustrationerna
- Samtal om huvudpersoner, händelser och sammanhang
- Samtal om samband mellan fiktion och verklighet

Läsa i par och i grupp

Att läsa i par eller i grupp är en kollaborativ aktivitet som ibland förekommer i klassrummet. Det är ett effektivt sätt att stimulera flerspråkiga elevers läsutveckling och ett sätt att skapa trygghet genom att barnen stödjer och lär sig av varandra.

Användning av text och multimedia

Den vanligaste formen av organiserad läsning och skrivning sker genom användning av skriven text. I det nutida samhället är det helt uppenbart att multimedia har blivit en mycket viktig del av vår verklighet. Multimedia och andra symboliska representationer kan numera också betraktas som olika uttryck för litteracitet. De inkluderar sådana visuella representationer som t.ex. bild, film, musik, dans, arkitektur, visuell konst, internet etc. Även mycket små barn har tillgång till dessa och är vana vid att utnyttja dem. Dessa representationer kan också prägla flerspråkiga barns kulturer och sociala tillvaro. Användning av multimedia är ett effektivt sätt att stödja de flerspråkiga barnens läs- och skrivinlärning och språk- och kunskapsutveckling.

Skapandet av egna texter

Alla typer av läs- och skrivaktiviteter i klassrummet har som mål att eleverna blir medlemmar i de skriftspråkigas gemenskap, vilket förutsätter att de lär sig att skriva egna texter. Detta kan naturligtvis åstadkommas på flera olika sätt. Deltagande i läs- och skrivaktiviteter som ger möjlighet att skapa egna böcker, är särskilt belönande för flerspråkiga elever. När de ser den färdiga produkten och äger den själv, blir de varse sina egna prestationer. Eleverna börjar betrakta sig själva som författare, i stället för passiva mottagare av andras texter.

Användning av elevers kulturella resurser, språk och litteratur

Eleverna kan lättare utveckla sin läs- och skrivförmåga på ett andraspråk, när läsning och skrivning utgår från deras kulturella arv och erfarenheter. En förutsättning för att använda kulturellt relevanta texter i undervisningen är, att de bygger på de språkliga och kulturella erfarenheter som eleverna tar med sig in i undervisningen. Ett klassrum som använder sig av dessa kulturella resurser, d.v.s. elevernas språk och tvåspråkig och multikulturell litteratur, gör det möjligt för eleverna att bygga en bro mellan de erfarenheter som de har med sig hemifrån och de erfarenheter som barnen blir delaktiga i vid läsning och skrivning i klassrummet.

Litteracitetaktiviteter och maktförhållanden i klassrummet

Litteracitet är också förknippad med olika slags makt- och statusförhållanden som är inrotade i våra tankemönster. Dit hör t.ex. våra föreställningar om bra litteratur, vilka huvudpersoner och händelser den ska handla om och på vilket språk den ska vara skriven. Olika sätt att använda läsning och skrivning har i allmänhet också olika status. De läs- och skrivaktiviteter som värderas högt är oftast förknippade med skönlitteratur eller skolrelaterad eller yrkesspecialiserad litteratur. Funktionella läs- och skrivaktiviteter som kommer till uttryck inom olika domäner i vardagslivet, t.ex. när man läser gatuskyltar, slår upp telefonnummer, ansöker om körkort, skriver inköpslistor, brev eller dagbok etc. anses ofta inte lika värdefulla. Under samtal om litteratur i klassrummet är det också olika slags maktspel som pågår. Analysen av sådana maktförhållanden måste bl.a. ta ställning till följande:

- Vem får läsa högt?
- Vem leder boksamtalen?
- Vem initierar frågorna?
- Vem delar ordet?
- Vem bedömer svaren?
- Vilka kommentarer är legitima och accepterade och vilka förbigås med tystnad?
- I vilken omfattning uppmuntras eleverna att knyta an till sina egna erfarenheter?
- Vem avgör om kommentarerna håller sig inom det behandlade ämnet?

Detta maktspel är en del av lärarrollen och sättet att organisera skolarbetet. För många elever kan dessa oskrivna regler, åtminstone till en början te sig underliga, särskilt för elever med minoritetsbakgrund. De kan vara socialiserade till annorlunda interaktionsmönster hemifrån, som i högre grad tolererar avvikelser från det behandlade ämnet, eller mönster som uttrycker tillgivenhet och respekt med andra språkliga och kulturella medel än vad som är vanligt i en svensk kontext. Det är viktigt att lärarna blir medvetna om sådana frågor.

Tvåspråkig och mångkulturell litteratur i klassrummet

Ett av de specifika områdena, som vi utvecklade i lärarforskning om litteracitet, är tvåspråkig och mångkulturell litteratur. Även om det finns litteratur som kan benämnas som ”mångkulturell”, är många skolor omedvetna om dess existens och den står därför ofta utanför den litteratur som läses i skolan. Att utelämna mångkulturell litteratur är dock ett missförhållande, som snarast måste åtgärdas. Detta särskilt med tanke på att litteraturen i allmänhet, men särskilt i skolans värld beräknas ha en stor betydelse för utformandet av ungdomars attityder, tankemönster och världsåskådning. Mångkulturell litteratur kan användas i klassrummet på många olika sätt och för olika syften. Vi anknyter här till de viktigaste frågorna som vi tog upp i lärarforskning om litteracitet:

Definition av mångkulturell och multietnisk litteratur

Multietnisk litteratur definieras av Au (1993) och Harris (1992) som litteratur som handlar om människor med mångkulturell och multietnisk bakgrund. Enligt Harris (ibid) är detta litteratur som oftast står utanför den obligatoriska litteraturen som läses i skolan och av de flesta i majoritetssamhället. En beskrivning av en sådan litteratur är att den handla om minoriteter i ett eller annat avseende, t.ex.:

- språkliga och etniska minoriteter, bl.a. flerspråkiga grupper
- personer med en annan hudfärg än majoriteten
- religiösa minoriteter

- nationella minoritetskulturer
- personer i könsroller som inte reproducerar stereotypa föreställningar

Vad alla dessa grupper har gemensamt är att de ofta har en underordnad ställning i samhället i förhållande till den överordnade majoritetskulturen. Inom vår lärarforskning fokuserade vi särskilt på betydelsen av multietnisk litteratur för elever med mångkulturell bakgrund. Nedan tar vi upp några av de viktigaste punkterna som rör sig om fördelarna med mångkulturell litteratur i skolan.

Mångkulturell litteratur som identitetsbekräftande

Användning av mångkulturell litteratur kan på olika sätt bekräfta den kulturella identiteten hos elever med minoritetsbakgrund. När de läser litteratur som beskriver olika företeelser i den egna kulturen, kan de känna stolthet över sin egen identitet och sitt kulturella arv. Det har också konstaterats, att elever har en tendens att reagera mer positivt till litteraturläsning, när de kan identifiera sig med huvudpersonerna och händelserna i historien än när innehållet är främmande (Purves och Beach 1972, citerad i Au 1993). Litteratur som skrivits av författare, som har samma etniska bakgrund som eleverna, erbjuder också potentiella förebilder för deras eget skrivande.

Mångkulturell litteratur som stimulans för läs- och skrivutveckling

Mångkulturell litteratur stödjer flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling och förbättrar deras skolresultat. Anledningen är att den mångkulturella litteraturen erbjuder en referensram och bakgrund som eleverna är bekanta med och kan använda som en utgångspunkt för att skapa mening. Detta är ofta det som saknas, när eleverna läser litteratur i ett majoritetsperspektiv.

Mångkulturell litteratur som en bro till förståelse för andra kulturer

Mångkulturell litteratur är ett viktigt redskap för alla elever. För elever från majoritetssamhället ger läsning av mångkulturell litteratur en förståelse för och uppskattning av andra kulturer. Detta i sin tur ökar förståelsen för mångfalden och komplexiteten i det alltmer interkulturella och globaliserade samhället.

Mångkulturell litteratur som motvikt till ojämlikhet i utbildningen

Det är ofta så att skolans litteratur består av böcker som skrivits av majoritetsförfattare i ett utpräglat majoritetsperspektiv. Detta är ett förhållande som potentiellt marginaliserar minoriteternas historia, uppfattningar och erfarenheter. Anna Maria Machado summerar på följande sätt varför mångkulturell litteratur behövs som en motvikt till ojämlikhet i utbildningen:

”Om barnen inte läser annat än de vanligaste böckerna, av de vanligaste författarna från de vanligaste kulturerna, och från de vanligaste förlagen, kommer det att fattas något i deras diet: de blir svagare och mer mottagliga för intellektuella sjukdomar.” (Anna Maria Machado, citerad i Barnängens världsbibliotek m.fl., 2005)

Slutsatser

De lärare som deltog i lärarforskning om litteracitet (se del 2 i denna rapport) har diskuterat många aspekter av litteracitet som har tagits upp i del 1. Exempel på frågor som de har diskuterat i sin forskning är bl.a. följande:

- Vilka är de vanligaste interaktionsmönstren mellan lärare och elever i samband med högläsning av böcker i klassrummet?
- Vilka kulturella förväntningar har lärarna på elevernas deltagande i boksamtal i samband med högläsning i klassrummet? Hur stämmer lärarens förväntningar överens med elevernas förväntningar och invanda litteracitetsmönster hemifrån?
- Hur upplever elever med etniskt ”svensk” bakgrund läsningen av mångkulturell och multietnisk litteratur i klassrummet?

- Vilka litteracitetsaktiviteter ägnar sig eleverna åt utanför skolan? Hur utnyttjas dessa i skolsammanhang?
- Kulturellt relevant läsning – hur påverkar den elevernas läsutveckling och motivation?
- Hur upplever eleverna det använda arbetssättet för utveckling av litteracitet? Reflektion och utvärdering av pågående läs- och skrivaktiviteter i det egna klassrummet eller i skolans övriga verksamhet

De lärare – som gjort sina röster hörda i rapportens del 2 – närmar sig dessa teoretiska frågor med en förståelse för de resonemang som presenterats i de två avsnitten i denna del 1.

Litteratur

Ashton-Warner, Sylvia (1963), *Teacher*. New York: Touchstone.

Au, Kathryn H. (1993), *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Chambers, Aidan (1994), *Böcker omkring oss. Om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts Förlag.

Chambers, Aidan (1998), *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Cumming, Alister (ed., 1994), Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *TESOL QUARTERLY, Volume 28/ Number 4, 673–704*.

Kohl, Herbert (1967), *36 children*. New York: New American Library.

Barnängens världsbibliotek. IBBY. Internationella biblioteket. Svensk biblioteksförening (2005), *Den hemliga trädgården – stigar och spår- En idéskrift från Nätverket Den hemliga trädgården – världens barnböcker*. São Paolo: Moderna förlag & Barnängens världsbibliotek och författarna.

Nunan, David (1989), *Understanding Language Classrooms: A guide for teacher initiated action*. New York: Prentice Hall.

Nunan, David (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paley, Vivian (1979), *White Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Purves, A.C. & Beach, R. (1972), *Literature and the Reader*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

Sipe, Lawrence R. & Ghiso, Maria P. (2004), Developing Conceptual Categories in Classroom Descriptive Research: Some Problems and Possibilities. In: *Anthropology and Education Quarterly, Vol. 35, Issue 4, pp. 472–485*.

Wells, Gordon och Chang-Wells, Gen Ling (1992), *Constructing Knowledge Together. Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth: Heinemann.

Del 2

Forskande lärare i litteracitet – lärarforskning i praktiken

Margaret Obondo och Eija Kuyumcu

Under hösten 2005 deltog 11 lärare som undervisar elever i de lägre skolåren i vår lärarforskning. Del 2 av rapporten presenterar lärarnas egna arbeten. Dessa lärare hade regelbundna möten med oss forskare och handledare, Margaret Obondo och Eija Kuyumcu. Våra möten hade till syfte att introducera lärarna till olika slags teoretiska frågor kring begreppet litteracitet, men också att sprida information om forskningslitteratur kring läs- och skrivutveckling och litteracitet. Mellan våra möten hade lärarna tid för reflektion, datainsamling, dataanalys, initiering av olika slags undervisningssätt med barnlitteratur och andra aktiviteter samt observation och dokumentation av vad som hände under dessa aktiviteter. Dessutom fick lärarna också handledning för att kunna genomföra småskaliga, egna forskningsuppgifter som resulterade i både muntliga redovisningar och skriftliga forskningsrapporter. De skriftliga rapporterna presenteras här som ett exempel på ett pågående arbete. Detta kommer att vidareutvecklas inom det nätverk för pedagoger och forskare, som satsningen på lärarforskningen vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby lett till.

De olika rapporterna lyfter upp aktuella forskningsfrågor med i princip tre huvudinriktningar:

Tvåspråkig, multietnisk och mångkulturell litteratur (se Anette Lindblad & Britt-Marie Mild, Tuija Rämö)

Sambandet mellan litteracitet och social kontext i och utanför skolan (se Johanna Karlsson och Malin Högberg)

Olika litteracitetsaktiviteter i klassrummet och deras betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling (se Karin Österlund, Maria Carlström, Kerstin Elinder och Anna Hedlund)

Dessa fallstudier och exempel på lärarforskning i praktiken har till syfte att återge lärarnas och elevernas egna röster, röster som kan ge andra lärare inblick i vad det innebär att genomföra lärarforskning. De kan också ge andra lärare förslag på forskningsfrågor, som är möjliga inom detta slags forskning. Huvudsyftet med lärarforskning i praktiken är att dokumentera goda exempel, sprida information om dessa, samt reflektera över de egna för givet taganden, rutinerna och förväntningarna. Genom att läraren analyserar delar av sin praktik, i samarbete med kollegor och forskare, kan det även bli möjligt att höja kvaliteten i verksamheten.

Elevernas reflektioner kring läsning av multikulturell barnlitteratur

Anette Lindblad & Britt-Marie Mild

Inledning

Vi som skrivit följande rapport arbetar som grundskollärare i en f-5 skola i Stockholms kommun. Vår skola ligger i en förort till staden och de flesta eleverna kommer från bostadsområden intill skolan. De senaste åren har vi fått elever från andra upptagningsområden och i skolan finns det ett flertal språkgrupper representerade, både bland personalen och bland eleverna. Den mångfald som finns i staden är väl representerad hos oss. Modersmålsundervisning erbjuds på flera språk. I området finns alla typer av bostäder; radhus, villor, bostadsrätter och hyresrätter. Majoriteten av personalen i vår skola har föreskriven utbildning och lång yrkeserfarenhet.

Anknytning till tidigare forskning inom ämnet

Vi har bedrivit lärarforskning kring ämnet litteracitet, det vill säga elevernas läs- och skrivutveckling i olika sammanhang. Syftet med vår forskning är att ta reda på, vilka reflektioner och tankar som eleverna får kring läsning av multikulturell barnlitteratur. För att få reda på det valde vi att genomföra boksamtal utifrån högläsning av barnböcker som vi valt med ett multikulturellt perspektiv. Stöd för detta arbete finner vi i Kathryn H. Au (1999, s. 177):

”There are many benefits for all students in reading of multiethnic literature. Such literature presents students with all the cognitive and affective advantages of reading any fine works of literature (Harris, 1992), such as enjoying a good story, gaining insights into the human condition, and acquiring new vocabulary. In addition, there are particular advantages to the use of multiethnic literature to literature written from a mainstream perspective.”

Au (1999) menar att det är oerhört betydelsefullt att elever får möjlighet att möta multikulturell litteratur. Vi har även lånat hennes definition av vad som menas med multikulturell litteratur:

”Culturally conscious literature accurately reflects a group’s culture, language, history, and values.” (s. 176).

I skolans uppdrag finns också ett klart uttalat strävansmål att eleverna skall möta den multikulturella mångfalden. I kursplanen för svenska finns det uttryckt att undervisningen i svenska ska stärka elevens identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund. I Lpo 94 (s. 97) betonas vikten av multikulturell litteratur på följande sätt:

”Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen.”

I vår skola har antalet elever med annan kulturell bakgrund (någon eller båda föräldrar har annat hemspråk än svenska) ökat i antal de senaste åren. Majoriteten av eleverna har svenska som sitt starkaste språk även om de är tvåspråkiga. Det är intressant att undersöka vad eleverna vet om andra kulturer och vilka de refererar till. För att kunna nå målen bör vi lärare arbeta på ett medvetet och reflekterande sätt. Monica Axelsson m.fl skriver om lärarens och skolans ansvar när det gäller integration som en demokrati- och jämlikhetsfråga:

”Att visa respekt för andra språk, kunskaper och erfarenheter genom att tillåta och ge dem mening och utrymme i klassrummet säger något om villigheten att bry sig om grundläggande ojämlikheter i samhället” (Axelsson m.fl. 1999 s. 58).

Vi har valt att ha fokus på de elever som har svenska som sitt första språk, men kommer även att redogöra för reflektioner som kommer från elever med tvåspråkig och mångkulturell kompetens.

Vi kommer att referera till Aidan Chambers (1993) när det gäller formen för boksamtal. Chambers (1993 s. 10) menar:

”Att samtala om böcker är en mycket värdefull aktivitet i sig. Men att föra bra samtal om böcker är också den bästa övning man kan få för att kunna föra givande samtal om annat. Så när vi hjälper barnen att samtala kring vad de läst hjälper vi dem också att kunna uttrycka sig om annat i livet.”

Vi har även valt att använda oss av Olga Dysthes resonemang från boken *Det flerstämmiga klassrummet* när vi analyserar samtalen i diskussionsavsnittet.

Forskningsfrågan hör hemma i den interpretativa inriktningen om de kulturella ramarna i skolan. Vi är medvetna om att detta är ett litet material och en kvalitativ forskning som inte tillåter några generaliseringar. Vår förhoppning är att den ska leda till ökad kompetens hos oss själva och kollegorna på vår skola. Denna förhoppning kan beskrivas som följande citat (Dysthe 1995, s. 26):

”Det man kunde iaktta i praktiken öppnade mina ögon för vad som fanns i teorin. Samtidigt utgjorde teorin en form av glasögon som gav mig en ny förståelse för vad som skedde i klassrummet”.

Vår studie

Vi har valt boksamtal som metod för att få reda på elevernas reflektioner. Litteraturen har vi valt utifrån vår frågeställning och definition av multikulturell litteratur. Vi har genomfört boksamtalen i tre grupper, alla eleverna är vana vid oss, och två grupper är vana vid boksamtal som bearbetning av litteratur. Böckerna som vi haft som underlag för boksamtalen har valts med tanke på att de speglar en tillvaro som inte är så bekant för vår elevgrupp. Vi har informerat alla föräldrar om projektet och eleverna har erbjudits möjligheten att avstå från deltagandet. Alla namn och uppgifter är fingerade. Eleverna är sedan tidigare vana vid att vi använder bandspelare i undervisningssyfte. När vi genomfört boksamtalen har vi gått till väga på följande sätt: vi har berättat för eleverna att vi läser hela boken, och att vi därefter samtalar om varje bild eller om annat som eleverna vill samtala kring. Samtalen som spelats in har transkriberats, analyserats och kategoriserats utifrån Chambers (1993) analysmodell för boksamtal. Britt-Marie har haft samtalen i grupp 2 och Anette i grupp 3. Vi har skrivit rapporten tillsammans men ansvarar för resultaten i respektive grupp.

Böckerna vi samtalat kring

Den ena boken *”Virvlande sjalen”* av S. Dabayshyu är skriven på två språk – svenska och somaliska och handlar om en flicka som berättar om sin mammas sjal. Flickan använder mammas sjal när hon leker, som ett segel på en båt, som skydd, som tröst när hon är ledsen, som

filt när hon är på utflykt med sina vänner, som tak över huvudet när hon är beduin, som packning när hon är nomad, som dräkt när hon leker att hon är en brud, och som klädsel när hon är en krigardrottning. Och till sist, det bästa är att sjalen används när hennes mamma ber. Bilderna är vackra och flickan har ett tilltalande utseende. På varje bild finns det detaljer att samtala kring. Palatset är vackert och konstnärligt utsmyckat, krigardrottningen har en färggrann dräkt, smycken och vapensköld. Bruden har vackra kläder och vackra smycken.

I den andra boken, skriven på svenska och turkiska, "*Samiras Bayram*" av Nasreen Aktar och Enebor Attard får man följa en muslimsk familj under Ramadan. Kvinnorna i boken använder sjal och männen har kalotter i moskén. Man får bland annat följa familjen när barnen fastar för första gången. När fastan är över tillagar familjen en festmåltid och bjuder in hela släkten. Paketet delas ut och det är allmänt festligt, ungefär som under kristet julfirande. Familjen går till moskén och ber och slutligen läser mormor en saga med barnen. Det går att använda den som en faktabok om ramadan för barn. Det är vackra färger och mönster i boken och barnen fascinerar av de synliga skillnader som boken utgör.

Boksamtal utifrån *Samiras bayram* i Britt-Maries grupp 2

Gruppen består av nio elever år 2–3, sex pojkar och tre flickor. Vi sitter i vårt klassrum i en cirkel på mattan, jag förklarar att jag skall läsa hela boken först och att vi sedan ska prata om texten och bilderna. De är intresserade av boken och är vana vid boksamtal. De lyssnar på hela boken utan att avbryta och direkt efter avslutad läsning så viftar de med händerna och vill kommentera boken:

Erik: Jag har en kompis som heter Samir, han fastar och han går till moskén.

Jag: Hur gammal är han?

Erik: Han är 12 år.

Jag: Har han berättat hur det är att fasta?

Erik: Nej, jo.

Här blir Erik avbruten när en flicka säger att mormor ser konstig ut, de andra säger att det är läraren. Barnen skrattar och kommenterar bilden där läraren ger barnen en present. Jag säger att det är olika hur illustratören väljer att teckna bilderna. Därefter börjar eleverna prata om samosa, att det är jättegott, någon har ätit det på en libanesisk restaurang. En elev frågar vad det är för språk förutom den svenska texten, jag berättar att det är turkiska. Eleverna börjar prata om vilka elever i skolan som talar turkiska, en del av dem är kurder och någon av eleverna vet att kurderna talar kurdiska.

Hans: Det är kanske böcker i paketet.

Alf: Varför är det två språk?

Jag: Ja, varför är det två språk?

Hans: Dom har kanske gjort den i det landet och sedan översatt den till svenska.

Jag: Det kan vara så. Men varför har man med båda språken i samma bok?

Ulla: I Skärholmens bibliotek finns det böcker på många språk – det kanske kommer barn som vill läsa på sitt eget språk.

Eleverna pratar om en elev som gått i klassen tidigare och säger att hon hade kunnat läsa boken på båda språken. Efter en stund vill Erik berätta mer om sin kamrat Samir:

Erik: Samir har en liten vit hatt när han går till moskén eller ber.

Jag: Alltså är det inte bara kvinnorna som täcker huvudet när de ber.

Erik: Hans pappa har en telefonsvarare på ett annat språk.

Jag: Vad är det för språk?

Erik vet inte vad pappan talar för språk eller vad han heter. Han pröva med ett namn som skulle kunna vara ett arabiskt namn. De andra eleverna härmar honom och prövar att säga namnet med olika betoningar. På min fråga om vad de känner igen så får jag följande förslag: dom firar någonting, julen, dom går i skolan, dom bor i hus, dom får brev och dom får paket. Ester: Det ser ut som ett julbord.

Arvid: det ser ut som ett mönster i maten.
Jag: Dom har dekorerat maten – det gör ju vi med.
Erik: Gör vi?
Jag: Har du inte sett det hos någon?
Erik: Jo, en gris med ett äpple i mun!
Jag: Ja, det är väl en konstig sed eller?

På frågan om vad som är annorlunda nämnde eleverna följande: husen ser annorlunda ut (en elev pekar på torn och kupoler). När jag frågar vad det är för torn gissar de på kyrktorn, klocktorn eller vädertorn.

Alf: Dom har andra kläder än vi har, dom har sjalar och sådant som vi inte har.
Jag: När du säger vi, vilka menar du då?
Erik: Vi svennar!
Jag: Vilka är svennar?
Ivar: Jag!
Jag: Det är intressant, hur mycket svensk är du?
Hans: Han är ju från Sverige!
Jag: Ahmed då (elev vars båda föräldrar har utomeuropeiskt ursprung)?
Alla: Ja, han är svenne.

Nu blir det en intensiv diskussion om vad en svenne är egentligen. Det kom olika förslag; om man är född här, eller om man är svensk medborgare. I klassen och bland personalen finns det många olika variationer. Det finns barn som är födda i Sverige men med medborgarskap i annat nordiskt land. Jag själv är född på Åland men är svensk medborgare och talar bara svenska. Vem av oss är svensk? En elev berättar att hans farfar som har annat utomnordiskt ursprung inte vill vara svensk medborgare utan vill behålla sitt ursprungliga medborgarskap. När vi gör en inventering märker vi att ganska många elever har annat påbrå på någon sida i släkten. Erik som varit mycket aktiv under hela samtalet avslutade med följande:

Erik: I Bredäng säger dom ”abu”.
Jag: Vad betyder det?
Erik: Fett schyst!
Sven: Apa!
Erik: Tjockt schyst! Det är som typiskt.
Erik: Moskén är som deras kyrka.

Vilka reflektioner gör eleverna?

I det här samtalet är några elever väldigt aktiva, det är också en relativt stor grupp. I gruppen finns en pojke som känner en muslimsk kamrat lite närmare, vilket medför att han kan berätta lite mer om självupplevda saker. Det blev en livlig diskussion om vem som var svenne, den blev möjlig kanske på grund av att det var ett samtal med autentiska frågor som gjorde att eleverna förstod att det inte fanns några rätta svar utan att varje person hade rätt att uttrycka sin åsikt och mening. Det verkade som eleverna ansåg att alla de barn som de kände var svennar; klasskamrater, fotbollskamrater och andra de kände. Eftersom det finns många olika hudfärger representerade på vår skola så antar jag att det handlar om att majoriteten av eleverna ändå har svenska som sitt starkaste språk, att eleverna och deras föräldrar är aktiva i det sociala nätverk som finns kring barnen, i förskolan, på föräldramöten, i fotbollslag och liknande.

Jag lade märke till att eleverna visade intresse för olika språk, de jämförde hur de olika språken skrevs, de uppmärksammade hur man använde skiljetecken. Eleverna samtalade om vilka språk som talas i olika länder. Många elever har rest mycket så de vet att språk inte behöver handla om ett lands gränser. En elev påpekade att böcker finns på många språk för att barn ska kunna läsa på sitt modersmål. Erik delade också med sig en del populära uttryck som är vanliga bland förortens barn och ungdom.

Eleverna upptäckte att det handlade om en högtid och gjorde jämförelser med firandet av jul. Både när det gällde presenter och festligt dekorerad mat såg de likheter. De såg likheter när det gällde möbler, skolgång och att få post. Olikheter handlade mest om kläder och

byggnader. Jag märkte att vissa elever hade lättare för att prata om ganska ytliga detaljer, hur en person var tecknad eller att en maträtt såg ut som en kokosboll. Från vissa elever kom det mer skämtsamma kommentarer angående till exempel lärarens utseende. Den här gruppen var ganska stor till antal och alla ville kommentera boken.

Lärarens roll i interaktionen under boksamtalet

Med hjälp av den inspelade interaktionen under boksamtalet kunde jag iaktta mitt eget agerande som lärare. När jag analyserade min egen roll i dessa boksamtal konstaterade jag att jag försökte använda så många öppna frågor som möjligt så att eleverna verkligen kunde fritt uttrycka sina reflektioner. Ett annat mönster i min interaktion med barnen var att jag ibland förstärkte det eleverna sa genom att upprepa deras svar. Ofta använde jag också följdfrågor för att leda samtalet vidare. Ibland kommenterade jag med ”ja, just det” ungefär som en värdering om det som eleven sagt var rätt och riktigt. När eleverna försökte skoja om någon bild med tanke på personens utseende så kunde jag konstatera att jag blev ganska tillrättavisande i min ton. I den intressanta diskussionen om vem som är ”svenne”, kunde jag inte låta bli att provocera lite genom att ifrågasätta om en viss elev var ”svenne”, trots sitt påbrå. Min avsikt var att få igång diskussionen och se hur väl eleverna kunde uttrycka vad de avsåg med begreppet. Eleverna vet om att jag inte är född i Sverige, men att jag betraktar mig som svensk med finskt påbrå. Eleven som berättade om sin farfar som inte ville vara svensk gav också diskussionen en ytterligare aspekt, att det finns många som behåller sitt medborgarskap från andra länder trots att de bott länge i Sverige.

Boksamtal utifrån Virvlande sjalen i Anettes grupp 3

Gruppen består av nio elever, fem pojkar och fyra flickor. Alla går i år 3. Majoriteten av gruppen har en eller två föräldrar med annat modersmål än svenska. Eleverna är vana vid att bli inspelade men vi har inte använt oss av boksamtal enligt A. Chambers tidigare. Jag berättade hur vi skulle gå till väga, det vill säga att jag läser boken först utan kommentarer och att vi samtalar efteråt. Barnen satt tysta en stund innan en flicka bröt tystnaden och sa: Vilka vackra färger! Sedan vågade de övriga sig in i samtalet.

Astrid: Vi har inte sådana kläder.

Jag: Hur tycker ni att deras kläder ser ut?

Annelie: Fina.

Jag: Ja det är mycket vackra mönster på.

Annelie: Ja.

Lite senare i texten ställer jag frågan: Är det något som är annorlunda?

Niklas: Jag ber inte.

Jag: (upprepar hans ord.)

Kalle: ibland när jag spelar Game boy.

Jag: Mm.

Viggo: Vi har inte en måne på våra kyrkor.

Jag: Nej.

Barnen: Nej.

Jag: Hur tänkte du på vissa kyrkor?

Viggo: Det finns ju till exempel dom där kyrkorna från andra länderna.

Jag: Precis, det finns ju andra kyrkor.

Lite längre fram i samtalet ställer jag denna fråga:

Jag: Är det något i boken ni tyckte speciellt mycket om?

Annelie: Alla kläder.

Jag: Kläderna tyckte du om, varför?

Annelie: Det var så många färger och mönster.

Ester: Nallebjörnen var fin, den tyckte jag om.

Längre fram i samtalet:

Jag: Var det något ni inte tyckte om med boken?

Niklas: Den där texten (han pekar på den somaliska texten).

Jag: Vad var det med den som du inte tyckte om?
Niklas: Den var störande.
Jag: Varför var den störande?
Niklas: För att man tror att man ska läsa den stället för den (han pekar på den svenska texten).
Jag: Förstår du texten?
Niklas: Nej.
Kalle: Jag förstår att texten betyder det (han pekar på den svenska texten).
Niklas: Jag kan inte läsa den.
Jag: Det är somaliska (barnen provar att läsa texten).
Jag: Har ni andra också tänkt på texten?
Alma: Jag väntade på att du skulle läsa den.
Jag: Vad tror ni att det här kan vara bra för?
Niklas: För dom som inte pratar svenska.
Nils: Så kan dom ju lära sig svenska.

Följande reflektioner gjorde eleverna

Några pojkar kommenterade att vi inte har någon måne på våra kyrkor och att vi inte ber. Några av flickorna uttryckte att kläderna i boken hade så vackra färger och mönster. Några pojkar sa att en skillnad var att de inte rider på kameler och inte är i öknen. När vi började prata mer om vad de tyckte var mindre bra sa flera elever att de stördes av den somaliska texten. De hade trott att jag skulle läsa den och en pojke hade försökt läsa den själv.

Boksamtal utifrån *Samiras Bayram* i Anettes grupp 3

Jag berättade hur vi skulle gå till väga, t.ex. att jag läser boken först utan kommentarer och att vi samtalar efteråt. Elevernas reflektioner framgår av transkriptionerna nedan:

Kalle: Först tänkte jag på att dom skulle fasta.
Jag: Vad tänkte du då?
Kalle: Det måste vara jobbigt att fasta.
Jag: Är det någon som brukar fasta?
Annelie: Jag brukar fasta.
Jag: Kan inte du berätta hur du brukar göra? (jag hade inte väntat mig detta svar efter som denna flicka inte kommer från en muslimsk familj).
Annelie: Man får inte äta vad man vill.

Lite längre fram i samtalet.

Jag: Hur tror ni att barnen kände sig efter att de klarat av att fasta?
Kalle: Lyckliga.
Jag: Hur brukar du känna dig?
Annelie: Glad.

Lite senare i samtalet frågade jag om det var något mer de tänkte på

Nils: Dom är muslimer.
Kalle: Dom har annorlunda kläder.
Jag: Hur vet du att dom är muslimer?
Nils: Muslimer brukar väl ha en sån där grej på huvudet?
Jag: Ja som en liten mössa, inte bara muslimer har det.
Kalle: Varför har man sån där (han pekar på flickans slöja)?
Nils: Det kanske är tradition att inte visa håret?
Jag: Ja, precis, flickorna får inte visa sitt hår för någon utanför familjen. I vissa religioner blir man inte gift då. Vissa har t.ex. burka som bara visar ögonen.
Nils: Man ser ju håret lite grann.
Jag: Ja, lite.
Viggo: Jag skulle inte ha trott det.
Jag: Vad menar du?
Viggo: Att man inte får visa håret.

Jag: Om man tänker att ni skulle ha växt upp i en familj där man inte får visa håret, tror inte ni att ni skulle vara vana vid det då?

Eleverna: Joo.

Nils: Varför har inte killarna det?

Jag: Killarna får visa håret men inte flickorna.

Nils: Hmm.

Längre fram i samtalet, bilden med moskén.

Jag: Vad tror ni att det här huset är för något?

Nils: En moské.

Jag: Vad är en moské?

Kalle: Det är en kyrka.

Vilka slags reflektioner gjorde eleverna?

Några pojkar tyckte att det verkade jobbigt att fasta, men de kunde förstå att barnen kände sig glada när de hade klarat av att fasta. Några flickor tyckte att kläderna var vackra och att det var fina färger. Eleverna kunde känna igen sig i maten som bjöds och de tyckte att det såg gott ut. Några pojkar visste att en moské är som en kyrka. De kände även igen månen på flaggan och kunde hänvisa till den turkiska flaggan. En pojke trodde att familjen i boken var muslimsk för att de bar slöja och för att männen bar en sorts mössa i kyrkan. Han sa att han trodde att det var tradition att inte visa håret. Han undrade också varför bara kvinnorna bar slöja. En annan pojke hade svårt att tro att det var förbjudet för kvinnor att visa sitt hår i vissa religioner. Många av eleverna tyckte att människorna i boken såg konstiga ut och att deras munnar var ritade på ett konstigt sätt som gjorde att de såg ledsna ut.

Lärarens roll i interaktionen under boksamtalet

Jag försökte också analysera på vilket sätt jag bemötte eleverna under dessa boksamtal. Jag iakttog att jag använde mig av öppna frågor och försökte att ställa följdfrågor till elevernas svar så att de tydligare kunde förklara och motivera sina tankar. Jag upptäckte också att jag värderade elevernas svar utan att ens tänka på det. Jag förstärkte de svar som passade mig med att säga ”bra” och avvisade de svar som jag inte tyckte om med att mumla. Under analysen av det transkriberade materialet upptäckte jag också att det även fanns tillfällen då eleverna kommenterade saker som jag missade. Jag var så inriktad på att få svar som passade in i det förväntade mönstret för dessa boksamtal och vårt arbetssätt.

Jag hade inget bra svar på varför pojkar inte behöver bära slöja. Det framgår att eleverna hade mycket bra och genuina frågor och har massor av tankar kring böckerna. Ibland är det svårt att veta hur mycket man ska svara på och hur mycket man ska låta bli, det är en svår avvägning. När Annelie berättade att hon fastar blev jag förvånad eftersom hon inte har berättat detta tidigare. Jag försökte ställa följdfrågor för att få veta mer men gav upp när hon uppenbarligen inte ville. Jag vågade inte heller pressa henne mer eftersom hon är en flicka som vanligtvis inte uttalar sig i grupp.

Sammanfattning och diskussion

Vi har genomfört fyra olika boksamtal utifrån läsning av två böcker som beskriver en annan kulturell miljö än den som eleverna i våra grupper är vana vid. Av utrymmesskäl redovisar vi här enbart tre av dessa samtal här. Vi har funnit att boksamtal är en väl fungerande form för att närma sig den multikulturella barnboken. På väg mot strävansmålen i svenskämnet är regelbunden läsning och bearbetning av multikulturell litteratur ett betydelsefullt inslag. Vi anser att boksamtal har varit ett bra sätt för oss att få eleverna att reflektera kring läsning av multikulturell barnlitteratur. Vi anser i enlighet med A. Chambers (1993, s. 10) att:

”Detta innebär att man jämför händelser, personer eller språk med händelser, personer och språk i läsarens egen verklighet. Vi för samman vår värld med textens värld och upptäcker, genom att jämföra de två, något om dem båda eller om en av världarna.”

Vi ville att våra elever skulle få möjlighet att möta multikulturell litteratur på ett positivt sätt, att öppna deras ögon för litteratur som de annars kanske inte skulle ha mött. Vi har upplevt att eleverna har visat stort intresse för den litteratur som vi har presenterat och vi känner att

vi vill fortsätta med detta arbetssätt för att vidga elevernas möte med multikulturell litteratur. Vi har upplevt att vårt val att använda oss av multikulturell litteratur i våra boksamtal har gjort att vi har insett att den litteratur vi har på skolan inte speglar de elever vi har. Vi har insett hur betydelsefullt det är att det finns litteratur som alla elevers kan känna igen sig i. Au (1993, s. 29) talar om betydelsen av att elever får läsa litteratur som är skriven av författare med olika bakgrund för att möta alla elever.

"In the past, students were often taught to read using texts that reflected only mainstream culture. Such ethnocentric text served to affirm the cultural identity only of students from mainstream backgrounds. Today the texts students should read should include many works of literacy reflecting the varying perspective of authors from diverse backgrounds..."

En annan sak som vi har upptäckt är hur vår roll som lärare påverkar samtalet. Det är viktigt att vi låter eleverna tala utan att avbryta med nästa fråga samt att vi bör bli lyhörda för när eleverna ger signaler att de vill samtala om en speciell sak. Om vi lärare skulle vara mer inriktade på vad eleverna svarar skulle vi få mer ut av samtalet eftersom eleverna skulle ges möjlighet att vidareutveckla deras tankar. A. Chambers (1993) menar att lärarens uppgift är att ställa frågor som ger autentiska svar, som frigör och utvecklar elevernas tankar.

Eleverna har visat stort intresse och varit mycket aktiva i samtalen. Många har gett exempel på kunskaper som de fått genom TV eller vänner som har annan kulturell bakgrund. De har ställt många frågor som vi lärare ibland har kunnat svara på, men vid somliga tillfällen inte har haft kunskap om i den aktuella frågan. Både vi lärare och elever har blivit mer intresserade av olika kulturer. Eleverna har frågat om de får ta med sig böcker, bilder, musik, kläder o.s.v. från länder de har anknytning till. I en av klasserna har en elev tagit med sig en sari från Indien. Vår uppfattning är också att det har varit roligt för eleverna att få berätta om släktingar som härstammar från ett annat land. Vi har funnit att boksamtal är en form som gynnar de flesta i gruppen. Det möjliggör mer spridd aktivitet och det finns inte rätt och fel svar och alla har chansen att ge sin tolkning av text eller bild. Olga Dysthe resonerar om lärarens roll i det flerstämmiga klassrummet att läraren kan vara som förebild för eleverna när det gäller hur man ska samtala med respekt för andra. Det är lärarens uppgift att se till att alla elever utvecklas som både talare och lyssnare. Vi anser att boksamtalen gör eleverna vana vid att både uttrycka sina egna tankar och reflektioner, och att lyssna och respektera det de andra i gruppen säger. Den kompetensen kan hos eleven skapa känslan av att vara en god talare och lyssnare och bidra till att eleven utvecklas på ett positivt sätt i sin fortsatta skolgång. Att andra lyssnar med respekt på eleven kan också medföra att eleven får uppleva att "jag är någon som andra lyssnar på".

Vilken betydelse får vår rapport för vårt fortsatta arbete?

Från första kursdagen satte vår delaktighet i projektet spår i vår verksamhet på vår skola. Vi valde litteratur till våra klasser med helt andra ögon, vi sökte efter barnlitteratur med hög kvalitet som visade på barns olika livsvillkor, både i det multikulturella Sverige och barn i andra länder. Vi köpte böcker med text på svenska plus ett språk till. Många av böckerna var illustrerade på ett tilltalande och inspirerande sätt, vilket gjorde att vi också fick diskussioner om bilden som uttryckssätt. Under samma tidsperiod som projektet pågick inföll också Internationella barndagen och FN-dagen. Då fick böckerna ytterligare ett värde när vi läste dem i samband med firandet av respektive dag.

Vårt nästa steg är att inför våra kollegor presentera de multikulturella barnböckerna vi köpt och läst, berätta om boksamtal som metod och dela ut böckerna till de olika klasserna utifrån ålder på eleverna och eventuella språktillhörigheter. Boksamtalen har gjort att eleverna fått möjlighet att samtala om sina erfarenheter och tankar och om barn som lever i en annan kultur. Vi lärare har blivit medvetna om hur många elever det faktiskt är som har helt eller delvis annat påbrå. Vi har också upptäckt att alla elever har genuint intresse för andra kulturer.

Litteratur

- Aktar, N. & Attard, E. (1999), Samiras Bayram.
- Au, Kathryn, H. (1993), Literacy Instruction in Multicultural settings. Fort Worth: Harcourt
- Axelsson, M. (1999), Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs.
Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M. & Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002) Den röda tråden Stockholm:
Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Chambers, A. (1993), Böcker inom oss. Om boksamtal. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Dabayshyu, S. (1999), Den virvlande sjalen.
- Dysthe, O. (1996), Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (1998), Lpo 94. Stockholm: Fritzes förlag

Kan tvåspråkig litteratur väcka läslusten?

En studie om litteratur på romanés och på svenska som inspirationskälla för läsinläringen

Tuija Rämö

Inledning

Jag har arbetat några år i en samundervisningsklass i en förortsskola i Stockholm. Samundervisningsklassen har elever som läser enligt grundsärskolans och grundskolans läroplan. De flesta av klassens fem elever har ett annat modersmål än svenska. Arbetsmotivationen har varit låg bland eleverna och många har haft ett misslyckande i en vanlig, större klass innan de kommit till denna lilla klass. Kunskapen har ofta förmedlats bäst om eleverna har haft någon personlig anknytning till ämnet. Naucélér (2001) skriver i sin artikel *"Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråkperspektiv på lärande"* att en lyckad och framgångsrik undervisning för elever som har ett annat modersmål än majoritetsspråket innehåller ofta en helhetssyn på elevens liv både i och utanför skolan. Nadja, som vi kan kalla den flicka som ingår i min studie, går i skolår 5. När jag började arbeta i klassen gick Nadja i år 3. Hon kunde inte alls läsa, men kände till några bokstäver och kunde skriva av texten från tavlan. Hon skrev även sitt och mammas namn. Hon visade inget större intresse för böcker, men när vi hade en bibliotekstimme, sökte hon sig ofta till de romska böckerna som hon gärna bläddrade i. Numera läser Nadja tre, fyra ords meningar, oftast med förståelse. Det är dock ytterst svårt att entusiasmera henne till att läsa och hon vill inte läsa hemma för familjen. Nu vill jag undersöka om Nadjas lust att läsa ökar om hon får böcker som är tvåspråkiga och skrivna både på romanés och på svenska. De har också en kulturell referensram som överensstämmer med Nadjas egen.

Bakgrund

Romerna har funnits i Sverige i närmare 500 år, men ofta har skolan misslyckats med mötet med dem. Rodell Olgac (1999) skriver om vikten att använda och synliggöra elevernas ursprung och modersmålet i klassrummet. Hon hänvisar till den kanadensiske forskaren Cummins som har kommit fram till att om läraren i samspelet med eleverna i klassrummet inte tar någon hänsyn till elevernas språk, kultur och erfarenheter så innebär detta att eleverna missgynnas redan från början (s. 67). Cummins har även skrivit om tvåspråkig undervisning och i sin bok från 1991 refererar han till en sydafrikansk undersökning som påbörjades redan på 1930-talet. Forskaren som hette Malherbe kunde bevisa att de svagare eleverna drog mest nytta av att ha tvåspråkig undervisning. Ballenger (1999) skriver också om sina erfarenheter i en klass med haitiska elever i USA och hur det tog tid för henne att se dessa elevers styrkor. Hon betonar vikten av att observera sig själv som lärare och genom det se och förstå hur läran det kan påverkas av olika faktorer som kultur.

Enligt grundsärskolans kursplaner, som vägleder vår verksamhet, ska skolan i alla ämnen förmedla glädje att skapa och lust att fortsätta att lära. I kursplanen i svenska som andraspråk står det att kultur och språk är förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Ämnet syftar på att stärka elevens identitet och delaktighet i två kulturer (s. 46). Vidare på s. 47 står det att litteratur är en viktig del i ämnet och ett medel för att förstå världen och sig själv.

Romernas tillgång till utbildning och litteracitet

Det romska språket, romani chib, även kallat för romani eller romanès är nära besläktat med hindi, men enligt Rodell Olgac (1999) har det mer än många andra språk tagit intryck av de omgivande majoritetsspråken. Därmed finns det olika språkinriktningar med varierande ortografi och stavning. Delvis på grund av detta har det traditionellt funnits få böcker skrivna på romanès. Lundgren (1999) intervjuar dock i sin bok *Svarta rosor- kale roze* en rysk rom, Valdemar Kalinin, som berättar att det redan under 1920- och 1930- talet i Sovjetunionen var vanligt att det fanns läroböcker på rysk romanès och att romska elever fick undervisning på sitt modersmål. Dessvärre försvann denna skolform senare under Stalins tid. Kalinin säger i Lundgrens intervju:

För att lära sig om det som uppnåtts i världen måste romska barn gå i skolan! Hur ska det annars kunna skapas en romsk framtid med en romsk litteratur? (s. 111)

Under samma tidsperiod fanns det i Sovjetunionen även en litterär romsk förening som gav ut tidskrifter som *Romany Zorya* och *Nevo Drom*. Enligt Kalinin var det inte ovanligt att romer var lärare, läkare, advokater och höga militärer i denna tids Sovjetunion. Kari Fraurud och Kenneth Hyltenstam (1999) hänvisar också till ett samhälle i Moldavien där romerna har lyckats att skapa en ekonomisk och utbildningsmässig standard som inte skiljer sig från det övriga samhället.

Från Sverige har vi dock fått bekräftat genom Katarina Taikons självbiografiska böcker att det inte var lätt för romer att göra inträde till den svenska skolan. Hon berättar i sin bok *Zigenare* (1970) hur en rektor inte kunde tänka sig att ta emot romska elever med hänsyn till de andra majoritetseleverna. Katarina Taikons brinnande önskan att lära sig att läsa och skriva förde henne senare till vuxenutbildning. Uppmuntrad av sin förmåga att skriva, skrev hon ner sina barndomsupplevelser och blev en erkänd författare. Diskriminering och förföljelse i förhållande till andra befolkningsgrupper har ofta hört till romernas vardag. Gunilla Lundgren (2005) har intervjuat Sofie Taikon och skrivit en seriebok för ungdomar om hennes liv. Sofie var fånge i koncentrationslägret i Auswich under andra världskriget och den enda överlevaren i sin familj. Det har tagit flera decennier för omvärlden att uppmärksamma och erkänna att även romer blev utsatta för nazisternas folkmord (Hyltenstam 1999). Charles Smith, en engelsk borgmästare och poet vill dock flytta fram en mer nyanserad bild av romer. Han säger i Lundgrens (1999) intervju så här:

Jag tycker att det berättas alldeles för mycket hur det var förr i tiden... Vi sitter inte runt lägerelden hela dan och berättar gamla folksagor... Sanningen är att vi, precis som alla andra, är indragna i dagens moderna värld. Jag har stor respekt för det förflutna, men jag vill inte leva där. Jag vill använda mitt folks historia för att förbättra framtiden (s. 174).

Syftet med min studie

I denna studie har jag syfte att studera *om* och *hur* tvåspråkig litteratur kan främja en elevs lust att lära sig att läsa. Jag har valt att studera en romsk elev som går i en samundervisningsklass och om hennes intresse för litteratur och läsning ökar när hon får böcker som är tvåspråkiga på romanès och på svenska och kulturellt relevanta för hennes liv.

Metod för min undersökning

Kartläggning av mediakonsumtion och läsvanor

Jag började min undersökning genom att skicka enkätfrågor om läsning och mediakonsumtion till klassens tio föräldrar. Jag ville se på vilket språk föräldrarna läste, vad de läste och hur gärna de läste. Föräldrarna kunde även svara på dessa frågor muntligt för mig i klass-

rummet. Detta har Nadjas mamma gjort. Jag har även informerat Nadjas föräldrar om denna undersökning och fått tips om vem som skulle kunna göra översättningar av några svenska texter till romanés. Vi kom även överens om att Nadjas stora syster skulle läsa texter som jag skickade som läxa med Nadja.

Översättning av en bilderbok

Jag tog kontakt med skolans modersmållärare på romanés, Jonny Ivanovich och bad honom att översätta några bilderböcker från svenska till romanés. Jag har även samtalat i telefon med Christina Rodell Olgac, Marina Dolgiras och Gunilla Lundgren. Christina Rodell Olgac har bland annat medverkat i boken *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs* (1999), Marina Dolgiras har medverkat i en sångbok på romanés (1998) och Gunilla Lundgren har skrivit flera böcker om och tillsammans med romer (2005, 1999, 1998, 1991, 1979, 1976).

Inköp av tvåspråkiga böcker

Jag har köpt tvåspråkiga böcker på romanés och på svenska och några böcker enbart på romanés till klassrummet. Med hjälp av modersmållärares översättning har jag också gjort en tvåspråkig bok för Nadja.

Anteckningar i samband med boksamtal och andra aktiviteter

Jag har samtalat om böcker, läst tillsammans med Nadja, lyssnat på när hon läser, observerat henne under bibliotekstimmen och när hon läser tillsammans med en icke-romsk kamrat. Vi har även lyssnat på romsk musik från hela världen tillsammans med de andra eleverna i klassen och gjort en bildaktivitet till musiken. Nadja har också fått en hemläxa: en sida kopierad från en bok på romanés och på svenska. Denna sida har vi tidigare under dagen läst tillsammans i skolan. Efter dessa aktiviteter har jag skrivit mina egna fältanteckningar där jag redogjort för mina iakttagelser i samband med de olika aktiviteterna. Det är den huvudsakliga datainsamlingsmetoden i min undersökning som även min analys av händelserna i klassrummet bygger på.

Vad jag kom fram till i min studie

Enkätfrågorna och analys om mediakonsumtion och läsning i hemmet

Jag fick fyra skriftliga och ett muntligt svar av mina enkätfrågor från föräldrarna. Tre av fyra tvåspråkiga föräldrar svarade att de läste både på sitt modersmål och på svenska. En av de föräldrarna som svarade på frågorna är enbart svenskspråkig och en förälder svarade att han/hon inte läste på sitt modersmål. De flesta läste dagstidningar, textade TV-program och sagor för barnen. Någon förälder föredrog att läsa böcker. På min fråga om hur gärna föräldrarna läste svarade några mycket gärna, andra gärna och en förälder mindre gärna. Han/hon upplevde läsning som jobbig och mödosam. Det verkar ändå att de flesta föräldrar som deltog i min undersökning tycker om att läsa. De läser både på sitt modersmål och på svenska och de flesta mammorna läser sagor för sina barn. Om man inte läser på sitt modersmål kan det troligen bero på att man är uppvuxen i Sverige och gått i den svenska skolan och inte har fått undervisning i modersmålet. Det går naturligtvis inte att uttala sig hur tillförlitliga föräldrarnas svar är. De kan ha påverkats av det att det var jag som fröken som frågade efter deras läsvanor. Det kan tänkas att vissa har svarat såsom de trodde att fröken ville höra.

Nadjas möte med de tvåspråkiga böckerna

Nadja visste att jag hade tagit kontakt med modersmålläraren, som hon kände sedan tidigare. Hon frågade mig några gånger om jag hade fått några texter från läraren. Jag beslutade dock, efter att jag hade fått texten till en bok översatt, att beställa denna bok och göra en riktig tvåspråkig bok för Nadja. I väntan på boken presenterade jag andra böcker för Nadja. En av dessa var *Nadja Taikon, tjejen från Tanto* (Lundgren, 2003). Jag har skrivit mina iakttagelser som fältanteckningar som jag presenterar delar av för att belysa vad som hände i klassrummet.

Fältanteckningar 05.10.24

Nadja fick titta i boken *Nadja Taikon, tjejen från Tanto*. Jag pekade på texten på romanés och på svenska och läste högt. Nadja sade: ”Jag ska bara läsa på romanés”. Hon bläddrade genom boken och försökte att läsa på romanés. En klasskamrat gick fram till henne

och sade: "Högre!". Nadja fortsatte att läsa med en svag röst. Nadja verkade vara intresserad och hittade flera bekanta i boken. När lektionen var slut kopierade jag den första sidan och gav den till henne som hemläxa. Dagen efter när jag frågade efter läxan, så sade hon att hon hade rivit sönder den.

En annan bok som Nadja fick bekanta sig med var Gunilla Lundgrens *Sofia-Z 4515* (1999).

Fältanteckningar 05.11.08

Jag gav boken till henne och bad henne att titta i den. Hon svarade: "Vill inte". Efter en stund kom jag tillbaka till henne och visade att boken börjar från två olika håll med två olika språk. "Vad kan det vara för språk?" Hon svarar: "Vet inte!" Jag frågar: "Kan det vara romanés?" Jag ber henne att läsa Sofia Taikons namn och titta på hennes bild. Jag berättar för henne att det har tagit tre år för Gunilla Lundgren att samtala med Sofia Taikon och att boken blev skriven på detta sätt. Jag berättar även att Gunilla Lundgren har skrivit flera böcker och att hon har arbetat som lärare för romska flickor. Vi tittar på serieteckningar och läser lite båda två. Nadja läser motvilligt några ord och verkar inte särskilt intresserad. Hon piggnar till när jag frågar om hon känner någon som kan spå. Hon berättar om någon bekant som kan spå och hur hon gör det.

Efter Nadjas andra möte med boken *Sofia Z-4515* har jag gjort följande anteckningar:

Fältanteckningar 05.11.09

Efter rasten fick Nadja sitta i ett enskilt rum tillsammans med en icke-romsk kamrat och mig. Jag bad den andra flickan att börja läsa boken. Hon läser mycket gärna, avbryter ibland för att kommentera eller fråga någonting. Nadja sitter tyst bredvid flickan, tittar på bilderna och ser intresserad ut. Efter närmare 50 minuter säger Nadja: "Nu vill jag gå". Det är dags att äta lunch.

Efter några dagar har vi en bibliotekstimme. När bibliotekarien slutar att presentera sina böcker hoppar Nadja snabbt upp från soffan och går rakt till hyllan där det finns böcker på romanés. Hon plockar upp boken *Zenia-zigenerskan* (Lundgren, 1991).

Fältanteckningar 05.11.11

Nadja tittar ivrigt på mig och börjar bläddra i boken. Jag frågar henne: "Ska vi låna den till klassrummet?" Hon ler och ser glad och nöjd ut. Jag lånar boken för henne. När jag kommer tillbaka till klassrummet sitter Nadja och den andra kompiserna och läser boken om Nadja Taikon. De tittar på en bild, där Nadja Taikon tvättar kläder i en tvättstuga. De börjar diskutera ivrigt om tvättstugorna i deras bostadsområde. Sedan kommer vi in på ordet *gajó*, icke-romsk, och vi ber henne att förklara vad det betyder. Hon förklarar glatt, skrattar och rättar till vårt uttal. Hon är nyfiken och glad.

Ytterligare efter några dagar sitter flickorna och läser boken *Sofie Z-4515*.

Fältanteckningar 05.11.16

Nadja lyssnar när kompiserna läser. När det blir text på romanés läser vi den till henne och ber henne att översätta. Hon skrattar och säger "Pratar du zigenerska?"

Då passar jag på och ger henne boken som modersmåls läraren har översatt *Nisse på stranden* (Landström o. & L. 1992). Jag har äntligen fått den klar. Jag har klistrat texten på romanés ovanpå bilderna och nedanför bilderna finns texten på svenska.

Fältanteckningar 05.11.16

Nadja öppnar boken och börjar läsa med detsamma. Hon läser rätt så flytande. Jag förs knappt avbryta henne. Jag visar dock texten på romanés och säger: "Här uppe finns texten på romanés som modersmåls läraren har skrivit och jag har klistrat den i boken". Hon fortsätter att läsa, men börjar bli trött efter halva boken. Jag säger: "Kämpa på, du läser jättefint!" På en sida säger mamma till Nisse: "Men Nisse, du kan ju simma!" Då säger jag till henne: "Men Nadja, du kan ju läsa!" Hon fortsätter att läsa, jag hjälper till vid svåra ord och till sist klarar hon av hela boken. Efteråt pratar vi om att hon kan få boken

med sig hem och att hennes stora syster kan läsa den på romanés. Hon blir först intresserad, men vill ändå inte ta boken med sig. När jag sätter mig för att göra mina anteckningar öppnar hon boken igen. Jag hör hur hon mumlar och försöker att läsa på romanés. Hon är glad igen och har lätt till skratt.

Jag har även köpt in en mycket fin sagobok med titeln *Mure anglune Paramici (2004)*. I boken finns de vanliga folksagorna skrivna på romanés och illustrationerna är gjorda med folk med romskt utseende. Texterna är enbart på romanés, men i slutet av boken finns det en ordlista som är både på romanés och på svenska. Denna bok har jag använt med Nadja så att jag har berättat sagan på svenska och kopierat texten på romanés som hon har tagit med sig hem. Ibland har det varit flera elever än Nadja som har hört sagan.

Fältanteckningar 05/123

”Jag ska läsa Tuija, jag ska läsa hela boken!” utbrister Nadja, när hon plockar upp boken med de romska sagorna ur sin bänk.

Analys av Nadjas möte med de tvåspråkiga böckerna

Redan från första början var Nadja intresserad av böckerna på romanés. Detta hade hon i för sig redan visat tidigare, till exempel när vi hade lektion i skolans bibliotek. Men hon var inte enbart intresserad utan visade även en ambivalens, genom sin negativa attityd till att ta med sig hemläxorna. En gång var hon dock mer positiv för läxan och sade: ”kanske!” när jag bad henne att fråga om någon skulle kunna läsa sagan hemma på romanés. Jag kunde ändå observera ett ökat intresse och en ökad glädje i Nadjas attityd till läsningen. Hon ville exempelvis självmant läsa på romanés. Enligt grundskolans kursplaner ska skolan väcka elevens lust att lära sig. Monica Axelsson (1999) skriver i förordet till boken *”Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs”*:

Vår utgångspunkt är behovet av ett synliggörande av den tvåspråkiga elevens skolgångskontext där elevens skolprestation sätts i relation till det sociala, kulturella/språkliga och politiska sammanhang som utbildningen sker i (s. 7).

Enligt mina anteckningar visar Nadja en ökad lust till lärandet, när hon får böcker som representerar det som hon känner igen. Monica Axelsson fortsätter:

Samtidigt vill vi hävda förskolans och skolans möjligheter att vara en förändrande kraft om den förmår att inkorporera elevens språk och kultur i undervisningen.

Hon betonar även vikten av att skolan skapar en nära och inklämmande kontakt med elevernas familjer och att läraren låter sin undervisning genomsyras av interkulturell och interaktiv kunskapsyn. När det gäller Nadjas läxor så lyckades jag inte att entusiasmera henne till dem. Jag borde kanske ha haft en tätare kontakt med Nadjas familj. I grundskolans kursplaner står det också att efter det femte året ska eleven efter sin förmåga, bland annat kunna läsa och förstå enklare texter på svenska. Efter observationen, där Nadja själv läser boken *Nisse på stranden* kunde jag konstatera att hon läste texten med mer flyt än någonsin tidigare. Detta gjorde att hon på ett år hade gått framåt fyra punkter i LUS. LUS är ett läsutvecklingsschema som används som kvalitativt instrument för att kartlägga och dokumentera elevernas läsförståelse och läsutveckling.

Vidare kan jag konstatera att Nadja är närmare att uppfylla en del av målen i svenska som andraspråk i grundskolan. Men det är inte bara de kunskapsmålen som har blivit tydligare under denna studie. All personal i klassen inklusive jag, tycker att Nadja är gladare, mer öppen och tillgänglig än någonsin tidigare, som en medarbetare påpekade. Hon har plötsligt kunnat klappa händerna glatt och utbrista: ”På fredag ska jag gå på en konsert!”

Bildaktivitet med romsk musik

Jag hade valt en låt, Kandira Karsilaması från kollektionen *Road of the Gypsies*, spelad av Mustafa Kandirali, en turkisk rom. Eleverna fick först bara lyssna på låten. Efter detta ställde jag ut känslodockorna *stolt, glad, ledsen, rädd* och *trygg*. Eleverna fick en uppgift att tänka ut med vilken känsla de identifierade sig med när de lyssnade på musiken för andra gången.

De andra eleverna i klassen var ivrigt med, de tyckte om musiken och hade inga svårigheter att hitta sin känsla bland känslodockorna. Speciellt ivriga var de två eleverna med turkiskt ursprung. Nadja ville inte delta i känsloidentifieringen. Hon lyssnade dock uppmärksamt på och såg belåten ut.

Efter att vi hade arbetat med känslodockorna bad jag eleverna att rita en bild. I bakgrunden hördes samma låt. Nadja vägrade att rita, men tittade på, när kompisens bredvid ritade en dansös mellan två eldar. En annan elev ritade en mycket detaljerad bild på en orientalisk dansös. Nästa dag spelade jag på en annan låt från kollektionen, *Camaróns Nana del caballo grande*. Denna låt härstammade från Spanien. Jag gav Nadja ett ritpapper och bad henne att rita en bild. Hon började rita utan protester och när bilden var klar såg jag att den också föreställde en dansös mellan två eldar. Denna dansös hade dock en långärmad klänning och ett kors runt halsen. Denna bild hade prägel av Nadja själv och hennes bakgrund.

Analys av bildaktivitet med romsk musik

Det var påtagligt att denna internationella musik tilltalade samtliga våra elever. De som hade turkiskt ursprung verkade känna igen sig i den turkisk-romska musiken som vi lyssnade under lektionen. Nadja däremot kanske inte kände igen sig i denna musik, den kanske var för orientalisk för henne. Först, när vi lyssnade på den spansk-romska gruppen *Camarón* deltog hon i ritandet. Hon kanske också behövde kompisens stöd som inspiratör till bildens innehåll. Men det roliga var att Nadjas dansös såg romsk ut och den andra flickans mer turkisk ut, fast bilderna annars var likartade. Aktiviteten som helhet emottogs med mycket glädje av eleverna och de ritade fantastiska bilder till musiken.

Diskussion

Studiens syfte var att studera *om* och *hur* tvåspråkig litteratur kan främja elevens lust att lära sig att läsa. Vi har kunnat konstatera i resultatdelen att Nadja blev mer intresserad av romska böcker och att hon självmant försökte att läsa texter på romanés. Detta hade jag inte riktigt förväntat mig, för enligt Nadjas föräldrar är inte romanés för givet Nadjas starkaste språk. Enligt pappan har inte Nadja någon som helst erfarenhet att läsa på romanés. Samtidigt vet jag att i Nadjas hem finns de flesta barnböckerna som finns översatta från svenska till romanés, till dialekten kelderash. Således hade Nadja redan en kontakt med litteraturen på romanés, även om hon inte själv hade läst böckerna tidigare. Man kan säga att hon var litterär i sitt förhållande till romanés. Både Ballenger (1999) och Obondo & Benkert (2001) talar om hur familjens förhållningssätt till skriftspråket påverkar även små barns attityd till detta. Forskning om barns läs- och skriftspråkutveckling bekräftar att förskolebarns informellt inlärd kunskaper är bland de viktigaste faktorer som påverkar både den muntliga språkutvecklingen och den framtida läs- och språkutvecklingen i skolan (Naucleur 2001, s. 130). Naucleur skriver också om barnets självbild som läsare. Hon poängterar att om barnet ska se sig själv som en läsare måste läsandet och skrivandet fylla en meningsfull funktion i barnets tillvaro. Jag kan tänka mig att litteraturen på romanés blev mer meningsfull för Nadja, när den blev även accepterad i klassrummet i skolan. Au (1993) skriver om hur minoritets eleverna i USA blir förstärkta, när de märker att även deras egen kultur presenteras i olika skolsammanhang. Bildaktiviteten med romsk musik bekräftar också att eleverna kan dela varandras kultur och att samarbetet runt olika former av olika kulturer kan vara berikande. På sistone har Nadja även utvecklats i sin läsning. Hon kunde läsa en hel bilderbok och hade mer flyt i sin läsning än tidigare. Detta anknyter jag till den känsla av glädje och öppenhet som har varit dominerande under denna studie. Tvåspråkighetsforskaren Charlotte Haglund har studerat hur den svenska skolan bemöter elever med en annan bakgrund (Hansson i Svenska Dagbladet 2005-05-07). Hon konstaterar att lärarna har svårt att ta tillvara elevernas kunskaper och erfarenheter och att många är rädda för det okända. Hon föreslår att modersmållärarna kunde användas som hjälplärare och brobyggare. I denna studie har vi kunnat se de positiva effekterna av en integrerad undervisning. Modersmållärares välvilja till översättning får inte endast språkliga följder, utan signalerar även andra värden.

Grundläggande värden om människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämlikhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med de svaga och utsatta skall inte bara genomsyra undervisningen i varje ämne utan också påverka såväl organisation och samordning av undervisning i olika ämnen som val av arbetssätt (Kursplaner för den obligatoriska särskolan, S.6, Skolverket).

Svenska skolans grundvärden uppfylldes lätt i detta samarbete och främjade Nadja och hennes läsinläring. Jag kan bara konstatera att även mina kunskaper om romer har blivit mer nyanserade. Jag var inte helt okunnig innan, men nu har jag en större kunskap bland annat om romer i den litterära världen.

Jag hoppas att den här lilla studien kan inspirera andra att hitta nya sätt att locka elever till läsningens underbara värld. I fortsättningen skulle jag vilja studera lite närmare hur vi skulle kunna aktivera Nadja till läxläsning.

Litteratur

Au K. H. (1993), Literacy Instruction Multilingual Settings. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Axelsson, M. (1999, red.), Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Ballenger, C. (1999), Teaching other peoples children. Literacy and learning in a Bilingual Classroom. New York & London: Teachers College Press.

Cummins, J. (1991), Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Texas, Austin: proed.

Dolgiras, M. & Ros-Mari Tan Jancovich (1998), Aven Dzilaben. Örebro: Tryckmakarna i Örebro.AB.

Hyltenstam, K (1999, red.), Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråkperspektiv. Lund: Studentlitteratur.

Landström; O. (1992), Nisse på stranden. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlag,

Lundgren, G., Taikon, N., Tan- Mercowic, S. & G. (1976). Maritza – en zigenarflicka, Stockholm: Almqvist & Wiksell förlaget AB.

Lundgren, G. & Tan –Mercowic, Z. (1991), Zenia – en zigenerska. Hässleholm: Alfabetabokförlaget AB.

Lundgren, G. & Dimiter- Taikon, A. N-E. (1998), Aljosha zigenarhövdingens pojke, Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.

Lundgren, G. (2003), Svarta rosor – kale ruze. Romsk litteratur, kultur och historia. Stockholm: Bokförlaget Tranan.

Lundgren; G. (2005), Sofia Z-451. Stockholm: Bokförlaget Tranan och Podium.

Mannerfelt, K. (2003), Nadja Taikon, tjejen från Tanto, È "sei anda o Tanto, Stockholm: LL-förlaget.

Myndigheten för skolutveckling (2004). Mure anglune Parami´ci, Sagor på romani chib – kelderash, Stockholm: Liber Distribution.

Nauc er, K. (2001, red.), Symposium 2000 – Ett andraspr kperspektiv på lärandet. Stockholm: Sigma Förlaget.

Rodell Olgac, C. (1999), Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever. I: Axelsson, M. (red.) Tvåspråkiga barn och skolframg ngm ngfalden som resurs. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Skolverket (2005), Kursplaner för obligatoriska särskolan, upplaga 1. Stockholm: Fritzes Förlag.

Taikon, K. (1970), Zigenare. Stockholm: Natur och Kultur.

Artiklar:

Hanson, M. Tvåspråkighet uppmuntras inte. Svenska skolan tar inte vara på elevers kunskap. Svenska Dagbladet 20050507

Musik:

Camar n, Nana del caballo grande. Kollektion Road of the Gypsies

Kandirali, M. Kandira Karsilamasi, Kollektion Road of the Gypsies

Lärarnas och elevernas förväntningar kring litteracitet

Johanna Karlsson

Inledning

Om man tar en rask titt i Lpo-94 så ser man ganska snabbt att det handlar en hel del om att man ska utgå från varje enskild elev och det rabblas upp många tjugiga formuleringar om att tydliggöra skolans krav för såväl vårdnadstagare som elever. Inget fel i det, men hur ska man kunna utgå från varje enskild elev och vara tydlig med sina krav om man inte vet vilka krav eleven har på skolan?

Jag tror att det är ganska vanligt att man, som lärare, utgår från sig själv när man tänker tillbaka på hur det är att vara 7–8 år. Har man egna barn kan man jämföra med dem. Är man under 30 år kan jag lova er att man har sig själv som modell. Man är ju liksom ung. Problemet är bara att visst utgår man från en enskild individ, men det är fel individ. Det är inte eleven man utgår ifrån, det är en själv. Läraren. Som bäst är det ett åldersspann på tio år. Ofta är det mer.

Och när det finns så många olika områden man måste ha överblick på som lärare, tycker jag att det är enkelt att man blir lite mer nonchalant med de områden där man tar för givet att man tycker likadant som eleverna. Jag menar: alla tycker väl att det är viktigt att kunna läsa?

Det är väl i alla fall vad vi, svensklärare, tror? För mig är det exempelvis en sådan vedertagen sanning att jag skulle bli förvånad om en vuxen människa sa till mig att det här med läsning inte var någonting att ha. Om en vuxen människa sa till mig att bara man hade talets gåva kunde man fråga sig fram till vad som helst. Inte behöver man kunna läsa för att klara sig i samhället? Jag skulle ha protesterat.

Nu är det inte vuxna elever jag undervisar. Jag undervisar barn som har gått ett eller två år i grundskolan och precis håller på att tillgodogöra sig de olika lässtrategierna. För mina elever är läsningen än så länge mer en färdighet än ett redskap. Jag kan tänka mig att det finns en poäng med att mina elever ser vitsen med läsning, men för att jag ska kunna hjälpa mina elever att se vitsen med läsning måste jag naturligtvis veta vad de har för syn på läsning nu. Jag har därför valt att koncentrera mig på följande forskningsfrågor:

- Vad läser mina elever när de inte är i skolan?
- Vad anser mina elever om läsning?
- Hur påverkar det jag får veta om mina elevers förhållande till läsning mitt arbete i klassrummet?

Bakgrund

Jag är en 26-årig kvinna med medelklassbakgrund från ett litet samhälle i Mellansverige. Mitt modersmål är svenska och jag studerade vid Lärarprogrammet i Gävle mellan åren 1999–2002. Min inriktning var svenska och so för åren 1–7. Jag har dessutom läst 20 poäng Svenska som andraspråk efter min grundskolläroretexamen. Jag har bott i Stockholm i två år.

Jag läser inte särskilt mycket utanför mitt jobb. Jag har inte ro att läsa mer än några sidor och därför läser jag i huvudsak tidningar. Jag beräknar att jag, med morgontidningen, lägger ner ungefär en halvtimme på att läsa tidningar på vardagar. Utöver det läser jag många webbblagar på Internet och jag ägnar en hel del tid åt att skriva egna texter. I genomsnitt tillbringar jag uppemot två timmar per dag på att läsa och producera egna texter vid min dator. Jag skriver även listor på allt jag bör göra och därutöver finns det en ocean av små korta tillfällen då jag läser mer funktionellt, det vill säga skyltar i tunnelbanan, instruktioner till teknisk apparatur, räkningar eller prislappar.

Jag anser att läsningen är ett av mina viktigaste verktyg för att klara mig i samhället. Jag är vidare av den åsikten att just det verktyget är det absolut viktigaste att utveckla under barnens första skolår. Jag ser läsning, eller annan användning av skriftspråket, i allt jag gör och det är av största vikt för mig att föra över åtminstone en bråkdel av min övertygade syn på läsningens betydelse till mina elever.

Mina föräldrar saknar eftergymnasial utbildning. Min mamma läser mest veckotidningar och min pappa läser sällan annat än dagstidningar, men de har läst skönlitteratur för mig och min storasyster sedan vi var små. Ett tydligt minne är hur min far frågade oss om han fick läsa ”på utrikiska” när han var trött. Då fabulerade han fritt på ett påhittat språk samtidigt som han blundade.

Mina elever

I min klass, som är år 2 på skolan där jag arbetar, går 47 elever med ungefär 10 olika modersmål. Jag har huvudansvaret för undervisningen i svenska som andraspråk för 24 stycken av dem. Majoriteten av mina elever är uppvuxna i Rinkeby, som är ett resultat av ett det 40 år gamla miljonprogrammet stadsbyggnadstänkande som ungefär gick ut på att bygga en stenstad i ytterstadens grönska. I Rinkeby bor människor från en mängd olika kulturer och språkgrupper. I min klass går elever från en mängd olika bakgrunder. Deras föräldrar har olika utbildning, behärskar det svenska språket olika och kommer från olika lästraditioner. I mitt arbete har jag valt att inte bry mig vilken inställning mina elevers föräldrar har till läsning. Det har inte känts relevant. Hade jag koncentrerat mig även på sociokulturella faktorer hade mitt arbete kunnat bli hur stort som helst.

De elever som jag valde ut att intervjua och skicka hem enkäter till, är elever som jag bedömer har god läsvana, som läser läsläxan flytande varje vecka och – inte minst – med vars föräldrar jag har ett gott samarbete. Jag valde medvetet ut elever med olika modersmål: arabiska, bengaliska, bosniska, somaliska och turkiska.

Litteratur

I Shirley Brice Heaths *Ways With Words* (1983) beskriver författaren hur barn tillägnar sig språket i två skilda sociala kontexter i USA. Det handlar om två arbetarklassmiljöer – en vit textilarbetarmiljö och en svart gruvarbetarmiljö. Det som jag tycker är mest intressant i Brice Heaths bok är när författaren beskriver till vilka ändamål familjerna i gruvarbetarmiljön använder sig av läsning. Framförallt används läsningen till vardagliga bestyr såsom att kontrollera vad varorna i affären kostar, betala räkningar och läsa vägskyltar. Läsningen fungerar även som ett sätt att umgås, det beskrivs hur familjerna träffas på verandan för att läsa tidningen för att varandra. (Se även del 1 om läsning som social aktivitet).

But to read alone was frowned upon, and individuals who did so were accused of being antisocial. (Brice Heath, 1983, s. 191)

Brice Heath använder sig av följande kategorier av läsning: instrumentell, social-interaktiv/rekreativ, nyhetsrelaterad samt bekräftande. Den instrumentella läsningen är den läsning som vi använder för vårt dagliga liv, såsom prislappar, räkningar, klockor och trafikskyltar. Den social-interaktiva/rekreativa läsningen är den vi använder oss av för att underhålla våra relationer. Det handlar om brev, vykort, kommunala möten och informationsblad. Den nyhetsrelaterade läsningen är läsning som vi ägnar oss åt för att ta del av en tredje, ej närvarande, parts åsikter. Lokala nyhetsbrev, veckobrev, men även tidningar. Den bekräftande läsningen är, precis som namnet antyder, den läsning vi använder oss av för att bekräfta åsikter som vi redan har. Det kan handla om religion eller att läsa avtal. Cynthia Ballenger skriver i boken *Teaching Other People's Children – Literacy and learning in a bilingual classroom* (1999) om sitt arbete på en katolsk skola dit en stor grupp haitiska elever nyligen hade anlänt. Ballenger var den enda amerikanska läraren på skolan vid den tidpunkten, alla andra lärare var haitiska och tvåspråkiga. Ballenger skriver på många ställen i sin bok om tillfällen då hon blev varse att hon och hennes elever inte hade riktigt samma syn på läsning. Det som jag speciellt har fäst mig vid är stycket där Ballenger har läst boken *The Three Robbers* för sina elever. Boken handlar om tre rånare som efter ett möte med en liten flicka blir helt snälla och förändrade. De upprättar ett barnhem för föräldralösa barn och rånarna genomgår alltså en enormt stor förändring genom boken. När Ballenger startar ett samtal kring boken tenderar dock barnen att prata om helt andra saker än om just boken. Ballenger får sedan i sin "studiegrupp" av sina kollegor en annan infallsvinkel på tillfället, men under boksamtalen är hon ändå bedrövad för att inte samtalen följer den mall hon har tänkt sig. Detta med att ha andra förväntningar än sina elever om litteratur är jag med andra ord inte ensam om. (Se även Malin Högbergs rapport i denna volym).

Elevernas läsvanor utanför skolan

För att begränsa omfattningen av rapporten har jag valt att bara publicera en sammanfattning av de enkäter som jag skickade hem till mina elever angående deras läsvanor.

Fyra av eleverna läser någon form av skönlitteratur under den dagen då deras föräldrar för lässchema. Den femte eleven en serietidning. Då eleverna är mitt uppe i sin läsutveckling kan man se deras nöjesläsning även som lästräning. I deras låga ålder är det svårt att utrona om de läser för det egna nöjets skull eller om de läser för att utvecklas som läsare. En av eleverna har läst en sagobok med sagor från sitt hemland. Huruvida boken är skriven på modersmålet eller på svenska framkommer dock inte.

Ett av barnen läser en faktabok under dagen. I vilket sammanhang detta sker framgår inte av lässchemat. Ett annat barn läser i Koranen och eftersom jag faktiskt känner eleven gissar jag att det är i samband med Koranskolan som det här sker. Eleven läser senare under dagen en broschyr från Jehovas Vittnen. Alla fem elever spelar tv- eller dataspel under dagen som innehåller läsning. Ett av barnen spelar ett dataspel som handlar om just läsning, nämligen Krakels ABC Läsa. Tidningar nämns hos två av eleverna. Det handlar dels om en gratistidning man får i tunnelbanan, dels om tidigare nämnda serietidning, nämligen Stål-Kalle. Text på tv eller film förekommer hos fyra av eleverna. Ströläsning som att titta i kalendern, läsa recept, läsa på t-shirtar, veckobrev och skyltar omtalas även den här kategorin som jag kallar Övrig Läsning. När det gäller skrivande nämns dagboks- och lappskrivande, fars dags-kort och kom ihåglistor.

Intervjuer

Eleverna nämner genomgripande läsning som någonting man gör i böcker för att lära sig saker.

Exempel 1.

[Varför ska man kunna läsa?]

Jo för att man kan... kunna veta mycket saker. Om det står nånting bra på boken. Som man vill höra.

[Mmmm.]

Och lära sig. Då så lär man sig och bara lär sig läsa, så kan man läsa vad det står i boken. Till exempel om det står att träd är röda. Så kan bli röda, då undrar man det. Så står det så i boken. Och då ska man lära sig läsa.. eh läsa. Så man kan läsa det.

Exempel 2.

[Varför ska man kunna läsa]
För att lära sig.

Exempel 3.

[Varför ska man kunna läsa?]
För att man kan lära sig.
[Mmmm.]
Och det är bra.
[Och kunna läsa?]
Och man kan lära sig och läsa...

Två av barnen nämner läsning som någonting man kan ha praktisk användning för.

Exempel 4.

[Varför ska man kunna läsa?]
Mmmm.... För att... kunna läsa i ett kontor. Till exempel.
[Okej.]
När man växer.
[När man är stor?]
Ja.

Exempel 5.

[Varför ska man kunna läsa för?]
För att... om kanske man går till affär, då kanske det står fem kronor, då kanske inte man förstår om man vill köpa en godis. Då kanske man inte förstår vad kostar det.

Barnen är ganska överens om att det inte är så viktigt att kunna läsa, även om ingen riktigt sätter fingret på varför det inte är det.

Exempel 6.

[Är det viktigt att kunna läsa?]
Nej, det är inte så viktigt tycker jag, men... men om man undrar nånting så är det ganska viktigt.
[I Afrika och sånt här finns det jättemycket människor som inte kan läsa. Om dom kom hit och så skulle dom kanske... Hur... Tror du att dom skulle kunna klara sig då?]
Ja. Skulle dom skicka barnen till exempel till en skola där dom lära sig svenska och både sitt eget språk. Och så kunde dom lära dom läsa.

Exempel 7

[Är det viktigt att kunna läsa då?]
Inte så viktigt.

Två av barnen anser dock att man måste kunna läsa för att klara sig rent praktiskt.

Exempel 8.

[Är det viktigt att kunna läsa?]
Ja.
[Varför då?]
För att då... när man ska... läsa viktiga grejer om man ska göra... om man ska bygga typ en maskin. Då man kan inte läsa det där. Då det går inte.

Exempel 9.

[Är det viktigt att kunna läsa då?]
JA!
[Varför är det viktigt att kunna läsa?]
För... man kan... om man åker någonstans står det. Visst står det när man åker med bil? Då kan man förstå aha, nu har jag kommit hit. Och det står ju bilvägen någe lapp. Så då kan man förstå.

När jag frågar eleverna vad som är roligt att läsa respektive tråkigt svarar eleverna väldigt bokstavigt, som eleven som svarar att det är tråkigt att läsa smutsiga böcker.

Exempel 10.

[Vad är tråkigt att läsa där?]
Ehm... som är lite äckligt och så då?
[Vad kan det va för nånting?]
Jag vet inte.
[Men vad menar du med äckligt? Menar du snusk?]
Om Lerig eller... På boken. Då är det tråkigt.
[Om boken är lerig? Då är det tråkigt? ... Ja]

Eleverna har dock en mängd olika svar på vad som är roligt att läsa.

Exempel 11.

[Vad är det som är kul med att läsa?]
Det är om man tycker om historier... som är så här roliga. Till exempel det var en gubbe som... råka... tappa lite kaninbajs i soffan. Tycker man lite så här åh. Tycker barn är roligt. Så... det är därför man läser såna här historieböcker om roliga gubbar och så.
[Du menar roliga historier?]
Ja

Exempel 12

[Vad är det som är kul att läsa?]
Historier.
[Historier? Hurdana historier då, menar du?]
För länge sen och sånt där...

Exempel 13

[Vad är det som är kul med att läsa då?]
Att förstå.
[Att förstå vadå?]
Hur rolig den är.
[Boken?]
Ja.

Exempel 14

[Vad är det som är kul att läsa?]
Att man lär sig nya saker.

Inget av barnen kan svara särskilt uttömmande på hur de själva använder sin läsning mer funktionellt, det vill säga i andra sammanhang än att läsa böcker eller – i ett fall – en tidning.

Exempel 15

[Vad använder du läsning till då? När läser du?]
Eh... Jag läser... eh... två timmar i dag och så här.

Exempel 16

[Om du tänker på vad DU läser för någonting. Vad läser du för nånting på en dag? Läser du nånting hemma innan du går till skolan.]
Ehm... nej.
[Och läser... va läser du för nånting i skolan då.]
Mina lådböcker.
[Är det det enda du läser?]
Mmmm
[Och när du kommer hem från skolan då, läser du nånting då?]
.... JA! Jag lägger mig i sängen, då börjar jag läsa en serietidning.

En av eleverna skriver dock dagbok på kvällarna. Något som kan ses som en socialinteraktiv aktivitet.

Exempel 17

Så brukar jag skriva ganska mycket i min dagbok på natten och kvällen.

[Har du en dagbok?]

Jag har en dagbok med egna nycklar.

[Mhm.. Får mamma och pappa läsa den?]

Nä! Det får de göra när den är slut.

En annan elev inser att den faktiskt har en hel del nytta av läsningen på annat håll än i bara svenskämnet.

Exempel 18

[Vad använder man läsningen till? Vad använder Du läsningen till?]

Mmmm. För att kunna matte! När dom säger... när dom... gör frågor.

Analys

Innan jag började det här arbetet var jag säker på en del saker. Jag var säker på att min litterära bakgrund skiljde sig väldigt mycket från mina elevers litterära bakgrund. Det är jag fortfarande ganska säker på. Jag var vidare säker på att jag tycker att det är mycket viktigt att ha tillägnat sig ett skriftspråk, att kunna läsa, för att klara sig i dagens samhälle. Det är jag fortfarande säker på. Jag var förhållandevis säker på att mina elever inte tyckte att läsning var så viktigt som jag. Det tycker jag att min undersökning, speciellt intervjuerna, har visat att jag kan fortsätta vara säker på. Att jag var så säker på att mina elever svarade att de tyckte att läsning var någonting man ägnade sig åt i böcker och att läsning är oviktigt har jag börjat fundera på genom arbetets gång. Vad svarar mina elever egentligen?

Barnen är inte så överens om att läsning är någonting man gör i böcker och som handlar om att man läser berättelser, som jag först hörde. När jag studerar transkriptionerna upptäcker jag att eleverna först och främst svarar att läsning är ett verktyg för att lära sig någonting. Dels att läsa, dels någonting som står i böcker. Det kan till exempel handla om trädens färg eller om hur man bygger en traktor. Barnen har alltså förstått att det finns en klar funktion med att kunna läsa. De har i såväl sina lässcheman, som i intervjuerna, visat exempel ur alla Brice Heaths fyra kategorier av olika sorters läsning.

Det framgår inte riktigt i min resultatdel, men exempel 5 och exempel 9 är exempel från samma elev. Jag upplevde till en början att den eleven svarade väldigt annorlunda än de andra fyra. Hon svarade, med eftertryck, att läsning är viktig och hon hade flera exempel på det som jag kallar funktionell läsning. Att använda läsningen som ett verktyg.

Och när jag skriver det här så förstår jag att det är när eleverna inser att läsningen, förutom det höga nöjets skull och för att tillägna sig skolinformation, kan användas informellt och socialinteraktivt som jag anser att de har utvecklats kognitivt när det gäller läsning. Då har de insett att läsningen är mer än bara böcker och mer än bara deras lädbok. Det är precis dit jag vill komma.

Naturligtvis är målet med min undervisning att eleverna ska utveckla sin läsning maximalt, så att de på papperet når ända fram till LUS-punkt L, det litterata läsandet, men för att mina elever ska nå dit tror jag att det faktiskt är av yttersta vikt att de får klart för sig vilket otroligt verktyg allroundläsning är. Som i exempel 18, där min elev faktiskt förstår sambandet mellan matematik och läsning. Det pågår ju en ständig debatt om elever med svenska som andraspråk och deras svårigheter i problemlösning i matematik. Att min elev vid åtta års ålder på något sätt inser att läsningen faktiskt hjälper även i matematiken tycker jag bådar gott för vårt framtida arbete.

Den elev som med största bestämdhet svarar att läsningen inte har någon särskild vikt i samhället föreslår ju i exempel 6 att den läsokunniga ska skicka sina barn till skolan för att lära sig läsa. Även om man inte själv kan läsa, måste man i alla fall känna någon som kan läsa,

tycks resonemanget vara. Följaktligen är läsning ganska viktigt ändå. Eleverna kan inte riktigt sätta fingret på varför, men det är någonting med att kunna lära sig i alla fall, tycker dom.

Frågan är bara hur jag jobbar vidare utifrån det här. Onekligen är det intressant information som jag har fått tillgång till. Jag upplevde att mina elever var mycket ärliga i sina svar när jag intervjuade dem, även om de svarade med en slags dröjande tveksamhet som om de hela tiden funderade på vad jag hade för syfte med frågorna. Fanns det ett rätt svar och fanns det ett fel svar? Fröken betedde sig ju jättekonstigt och mummade bara mer eller mindre entusiastiskt när de öppnade munnen.

Slutsatser

Jag tror att bara att man lyfter på täcket och lyser på någonting som tas med en sådan självklarhet som läsning och låter barnen reflektera över varför man egentligen ska kunna läsa, under avslappnade former, kan man få barnen att utveckla sin läsning. För min del handlade det om att upptäcka att alla inte tycker som jag, ens om det mest självklara, som jag tycker läsning är, och att man måste syna sina elevers svar från en massa olika håll ibland för att kunna få en ledtråd på om vad de egentligen talar.

Litteratur

Ballenger, C. (1999), *Teaching Other People's Children – Literacy and learning in a bilingual classroom*, New York: Teacher's College Press

Brice Heath, S. (1983), *Ways with words – Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press: Cambridge.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet [Lpo-94], Skolverket

Att läsa tillsammans

Malin Högberg

Inledning

Jag arbetar i en skola med ca 65% invandrarelever på låg- och mellanstadiet i en söderförort till Stockholm. Andelen flerspråkiga barn har ökat drastiskt de senaste fem åren. Mitt syfte med det här arbetet är att undersöka hur en grupp fjärdeklassare reagerar när boken sätts i centrum för undervisningen i ämnet svenska som andraspråk. Jag vill koncentrera mig på elevernas läsupplevelse och försöka ta reda på hur boksamtal påverkar eleverna i deras läsning. Aidian Chambers (1998) har skrivit mycket om samtalets vikt för läsupplevelsen. Han menar att man genom att prata om boken får *"de upplysningar man behöver, energin, stimulansen och lusten att gå vidare utanför våra gamla gränser"* (s. 16). När vi samtalar om en text upptäcker vi ofta vad vi själva tycker genom att lyssna på andra och genom att höra oss själva formulera våra egna tankar. Om man omedelbart efter att ha läst en bok går vidare till nästa, faller boken snabbt i glömska, för att vi inte gett oss själva tid att formulera våra egna tankar om texten. Chambers har studerat vardagsbokprat hos såväl barn som mycket avancerade läsare. Han har funnit att samtalen kan delas in i tre faser. Den första handlar om att *utbyta entusiasm*, den andra om att *utbyta frågetecken* och den sista om att *utbyta kopplingar och upptäcka mönster*.

Elevers läsförmåga enligt LUS-nivå

På skolan använder vi Allard och Sundblads LUS-schema för att följa elevernas läsutveckling. Eleverna i denna grupp ligger på LUS-värden mellan 11 och 15. Det här är en period i läsutvecklingen då det är viktigt att läsa regelbundet men också att man pratar om det man läst. Många elever med svenska som andraspråk lär sig läsa som alla andra, men jag har sett många som stannar under en längre tid på LUS-punkt 14. Jag tror att detta beror på att många av eleverna någonstans i läsutvecklingen slutar att läsa för att förstå och istället läser med syftet att det ska låta bra. De lär sig att uttala orden och de får mycket beröm för sin läsning då det låter mycket bra (se del 1). Dessa elever läser inte längre för att förstå i första hand. Jag tror att man som lärare kan motverka detta genom att vara uppmärksam på elevens läsupplevelse och de tankar som väcks hos eleven vid läsning. Här finns inga rätt och fel. Det enda som räknas är att eleven läser, tänker, associerar och på något sätt ger uttryck för sin upplevelse. Jag tror att man genom att ta läsupplevelsen på allvar kan stödja elevens läsutveckling och förhoppningsvis också väcka elevens läslust.

Min elevgrupp

Den grupp elever jag studerar i denna rapport består av sammanlagt 11 fjärdeklassare: 3 flickor och 11 pojkar. I min studie har jag valt att fokusera särskilt på 3 flickor, Saida, An och Nadia. Saida kommer från Libanon och har varit i Sverige ca tre år. An kommer från Vietnam och har varit två år i Sverige. Nadia kommer från Jugoslavien och har varit i Sverige hela sin skoltid. Dessa flickor är mycket tysta och lugna i jämförelse med pojkarna i klassen som brukar ta mycket stor plats när det gäller diskussioner. Flickorna är studiemotiverade och läser en hel del på fritiden.

Forskningsfrågor

- Hur reagerar eleverna på att läsning blir en social aktivitet som innefattar högläsning, läsa för varandra, bokprat och skrivuppgifter?
- Hur påverkar styrda boksamtal elevens läsoplevelse?

Metod

Läraryrkning handlar om att observera, kommentera och analysera utifrån egna tankar och utifrån litteratur (se del 1). Min forskningsuppgift kommer därför att vara både deskriptiv och interpretativ. Jag har fört fältanteckningar och gjort bandinspelningar i klassrummet under en timme varje dag i två veckor. Jag har sedan kommenterat och analyserat i löpande text resultaten på ett liknande sätt som Ballenger gör i sin bok *Teaching other people's children* (Ballenger, 1993).

Min tolkning av läsning kontra mina elevers uppfattningar

Läsning har varit den största utmaningen i denna miljö. Jag har tidigare sett läsning som en enskild aktivitet då man läser tyst för sig själv eller som högläsning där en läser och de andra lyssnar eller följer med i texten. Men för att få denna grupp att börja läsa måste jag tänka om. Eleverna i denna grupp accepterar inte min syn på läsning. De vill inte sitta tysta och titta ner i en bok, i stället vill de agera och gärna i samspel med varandra.

Jag har under terminens första veckor försökt att skapa lugn och arbetsro i klassrummet på olika sätt. Jag har försökt dela på de elever som ibland är vänner och ibland fiender. Jag har spritt ut dem i klassrummet och krävt lugn och koncentration. Jag har lagt ner mycket tid på att få eleverna att sitta på sina platser vilket aldrig lyckats, då de är allt för intresserade av vad kompisarna gör för att kunna sitta på sina platser och koncentrera sig på en enskild uppgift. Jag har haft gemensamma genomgångar, enskilda arbetsuppgifter, språklekar och det är ingenting som riktigt fungerat även om de tycker att det vi gjort varit kul och även då de visat intresse för uppgifterna. De blir arga på varandra för att de förstör lektionerna. Läsning har varit den största utmaningen i denna miljö. Jag har tidigare sett läsning som en enskild aktivitet då man läser tyst för sig själv eller som högläsning där en läser och de andra lyssnar eller följer med i texten. Men för att få denna grupp att börja läsa måste jag tänka om. Eleverna i denna grupp accepterar inte min syn på läsning.

Att pröva något nytt och läsa tillsammans

När åtta veckor gått på terminen bestämmer jag mig för att pröva något annat. Jag vill ta vara på energin och viljan i klassen samtidigt som vi måste få lugn för att kunna arbeta. Jag har läst om "Listiga rävenprojektet" i Rinkeby och låtit mig inspireras. Där utgår man från skönlitteratur och eleverna arbetar fritt utifrån arbetsscheman. Eftersom eleverna inte vill sitta ner enskilt och läsa och jobba med böcker, utan hela tiden måste kolla av med de andra vad som händer och vad de gör, tänker jag ge eleverna en tydlig struktur i form av ett arbetsschema och ansvar för att få något gjort under två veckors tid, dvs 10 lektioner. De ska läsa tillsammans eller enskilt, och sedan göra en muntlig och en skriftlig uppgift till varje text. Jag ska försöka ta vara på glädjen i att läsa och syftet med den muntliga och den skriftliga uppgiften är att eleverna ska komma lite djupare in i texten, genom att tänka och tycka lite innan de går vidare in i nästa text. Eleverna kommer själva att få styra över vad de vill göra, vem de vill arbeta med och hur de vill arbeta utifrån ett arbetsschema. De är också fria att välja hur mycket de vill läsa och skrivuppgifterna kan vara endast en mening eller hela uppsatser, beroende på hur stort engagemang som finns, men alla ska läsa, skriva och prata om den bok eller text de läst. Jag har nu köpt en stor del av den nya litteraturen och eleverna ska få ett riktigt bokbad. Nästan alla nya böcker finns i två eller tre exemplar för att möjliggöra den gemensamma läsoplevelsen. Hur reagerade eleverna när läsning blev en social aktivitet? Vi kan läsa om det i mina anteckningar som jag gjorde utifrån mina observationer två veckor efter ändringen av vårt arbetssätt:

1. Eleverna kommer förvåntansfulla då de vet att de idag ska få välja av de nya böckerna. Eleverna var mycket entusiastiska och kastade sig över böckerna. Jag lyckades få dem att sätta sig och de gick fram tillsammans med en eller två kompisar och valde bok tillsammans (14/10–2005) oktober)

2. Två pojkar valde att läsa "Spiderwick 2" de satte sig på golvet i ett hörn längst ner i klassrummet och läste varannan sida högt för varandra. De läste ut kapitel 1 och tar hem böckerna för att läsa kapitel 2 och 3 hemma till på måndag då de ska fortsätta läsa kapitel 4 tillsammans (14/10–2005)
3. Två pojkar kröp in under datorbordet och stängde för med stolar och ett lakan som de hittade i klassrummet. Sedan satt de där inne och läste varannan sida högt för varandra ur "Morfar är en sjörövare". De jobbade koncentrerat hela lektionen (17/10–2005)
4. En pojke satte sig istället och läste Bellmanhistorier med en kompis som inte heller riktigt kommit igång (18/10–2005)
5. Två pojkar väljer "Tidningsmysteriet". De sätter sig i grupprummet och läser för varandra. De läser hela lektionen och vill inte sluta (19/10–2005)
6. Tjejerna läser var sin bok tyst (20/10–2005)

Kommentar: Jag blir förvånad över att just denna grupp visar så stort intresse för de nya böckerna i klassrummet. Som en annan lärare uttryckte det så verkar de svältfödda på böcker. Eleverna ser fram emot fredag som jag angett som startdatum för arbetet med böckerna. Det har aldrig varit så tyst och koncentrerat i klassrummet förut. Det var inga problem med vem som skulle läsa med vem eller vilken bok som skulle läsas. Allt gick mycket lugnt och sansat till min stora förvåning. Det som förvånade mig mest med denna första lektion var att de automatiskt började viskläsa tillsammans utan att jag sagt något om att det var planen med lektionen. Tjejerna är vana vid att sitta tyst och läsa och de har inte lika stort behov av att prata.

Att bygga läskojoj – elevernas eget initiativ

När eleverna efter de två första veckorna började prata om att bygga läskojoj blev jag orolig och såg framför mig hur de slutade läsa och la all sin tid och koncentration, som jag sett föregående dag, på att bygga kojor. Eftersom jag bestämt mig för att låta eleverna styra och läsa hur och var de vill inom vissa gränser så accepterar jag enkla kojor. Kojbygget går förvånansvärt snabbt. Det har inte varit något tjafs när jag sagt att det ska vara enkla kojor och att det inte får ta för lång tid att bygga dem (max fem minuter är okej). Kojorna fungerar som avskiljare mellan grupperna och de flesta håller sig i sin koja utan att bry sig om det som händer utanför. Det var mycket imponerande. Nedan är mina observationer från dagboken:

7. Alla kör igång på en gång helt utan instruktioner. Alla jobbar och de vill inte ha någon rolig timme. Jag läser spökhistorier för fyra stycken och de andra jobbar vidare med sitt. (21/10–2005)
8. Tjejerna vill bygga en koja. De gömmer sig och läser spökhistorier för varandra. De kommer att fortsätta läsa imorgon sen kommer de att prata om dem (24/10–2005)
9. Tjejerna läste klart sina spökhistorier. An blev sur sista 10 minuterna. De jobbade vidare i sin svenskbok (25/10–2005)

Kommentar: Två veckor har gått och eleverna har verkligen kommit in i det här arbetssättet. Alla vet vad de ska göra och de vill inte ens avbryta för att ha rolig timme, vilket brukar vara uppskattat även om det ibland blir lite rörigt. Några skriver, andra har byggt kojor och sitter och läser tillsammans med en kompis. Att arbeta fritt ihop med en kompis är inte så lätt. Det händer lätt att man blir osams eller vill olika saker. Det har varit två fantastiska veckor med en enorm arbetsglädje. Eleverna har tagit arbetet på fullt allvar och varit närvarande i texten och gruppen på ett sätt som jag inte sett tidigare.

Boksamtal – med Nadia, An och Saida²

Nadia, An och Saida har läst ”Julias bok” av Helena Dahlbäck. Boken är skriven som en dagbok och handlar om allt som hände Julia och hennes kompis Katten precis innan de slutade fyran. Den handlar om en spelning och om skolan och om vad man tänker på när man är 10 år. Dessutom handlar den om Micke som Katten blev kär i. För att få tjejerna att prata om sina egna tankar och upplevelser av de lästa texterna har jag utgått från Chambers ”*jag-undrar-frågor*”. Jag har valt några frågor som handlar om att utbyta entusiasm och frågetecken kring texten och hoppat över de frågor som hör till den tredje fasen, som är något mer abstrakt och inte på samma sätt handlar om elevens läsupplevelse.

De här tre tjejerna är relativt duktiga läsare. De läser ganska mycket och brukar berätta och skriva om de texter de läst. Alla tre är entusiastiska och tycker att det ska bli kul att få sitta ensamma med mig och prata om boken de läst. (L: lärare; N: Nadia; S: Saida och A: An).

Utdrag 1

- L: Jag undrar om det var något ni gillade extra mycket i den här boken?
N: När jag såg på bilden så tyckte jag om den. På bilden dansade de jazzbalett
S: Jag tyckte om början när de pratade.....och när hon fick byta
Blev det roligt då när hon fick byta??
- S och A: Jaaa
- L: Vad var det som var bra med det?
A: när hon fick skak och darr.
A: Här är en bild när hon får skak och darr.
A: Nej vänta lite, när den här ramsan, den här ramsan som hon skrev. Jag läste den om och om.
L: vad var det för ramsa? Kommer du ihåg den?
A: nej
S: men hallå det står i boken.
(De hittar ramsan och läser den högt i kör alla tre.)
("Ditt hår är så snyggt med lockar, Du är min längtan, Min kärlek växer varje dag, I mitt hjärta finns bara du och jag")

Eleverna svarar med korta oavslutade meningar och fyller i varandras kommentarer. Det är tydligt vad de tyckte om i boken och det handlar inte om helheten i historien utan enbart om bilderna och den här ramsan, som de uppehöll sig mycket vid. Det var mycket fnissigt och svårt att höra vad de sa. Jag fick t ex aldrig reda på vad det var som huvudpersonen skulle byta eller vad skak och darr var.

Utdrag 2

- L: Finns det någonting ni tycker det skulle varit mer av i den här boken?
N: Va?
A: flera dikter.
N: ja flera dikter.
L: flera dikter skulle du vilja ha i boken. Vad skulle du vilja ha mer av?
N: jag skulle vilja ha flera a a såna hära bilder.
L: men då blir det ju en bilderbok av den.
N: Jaa, asså ungefär såhär (pekar i boken)
(Fnissas och N pekar på bilder med Jazzbalett)
L: så ni tyckte om bilderna i boken.
N: ja det är därför v i skrattar. Och dikterna också.

Nadia och An är fnissiga och med i diskussionen. Saida håller med och kommer med småkommentarer men kommer inte med något nytt innehåll. Hon tyckte inte något vidare om boken och bad mig om att slippa läsa ut den. Hon har läst första halvan, men är med och fnissar. Nadia ville hela tiden ha fler bilder och det förvånar mig då det var länge sedan hon läste bilderböcker och hon har läst betydligt mer avancerade böcker än den här. Jag försöker fråga om berättelsen och om de har några tankar om vad som händer i historien. Men de uppehåller sig vid dikterna och bilderna.

2) Alla namn är fiktiva

Utdrag 3

L: Men texten då, vad tyckte ni om själva boken?... Är den svårläst, eller?

S: lättläst.

N: Lättläst

A: ja

Jag försöker få tjejerna att berätta något om hur de uppfattat innehållet från andra hållet och ställer frågan.

Utdrag 4

L: Om det fanns någonting ni inte tyckte om i texten?

A: Jag vet inte. Jag tänker. Jo jättemycket. (börjar bläddra)

N: Bilden och det här. Tixi Åhh jag vill inte titta på det.

A: titta det här var tråkigt. Det här titta här. Det finns ingen bild om det där det är typ bara text här är bara text och det var tråkigt.

N: det är mycket mera text än bilder.

L: ja det är en textbok och ingen bilderbok.

A: ja jag vet men varför kan det inte vara färgbilder?

N: ja det är dödtråkigt för mig det är fullt så här

S: ja jag tycker också att det är tråkigt så här.

L: Fanns det några ställen som var tråkiga att läsa för att det hände något tråkigt?

N: det var jättetråkigt.

De kommer återigen in på bilderna. De har läst en billighetsupplaga från ”En bok för alla” och störs mycket av att det är ett enkelt tryck. Det blir mycket tydligt hur viktigt det är med fina böcker.

Utdrag 5

L: Fanns det något som ni hoppade över. Ni kanske inte orkade läsa eller inte ville läsa?

A: nej jag hoppade inte över.

(S och N tillsammans): VA?

L: Ibland när jag läser hoppar jag över vissa ställen. Det får man göra om det är något man inte vill läsa.

N: va??? så brukar jag också göra men inte på dom här böckerna.

A: jag hoppade över några ord jag inte kan.

L: Just det. Var det många ord du inte kunde.

A: många ord ?? alltså det här är en lättläst

L: ja men du sa att du hoppade över ord du inte kunde.

A: Hahaha ja men de var tråkiga.

S jag tycker att boken var tråkig så snälla.

N: det var tråkigt när de skulle på spelning och jazzbalett.

A: ordet som jag inte förstod det var spelning

Kommentar: Deras reaktion var intressant. De tror att jag ska kolla att de läst ordentligt och de ser mycket snopna ut när jag erkänner att jag hoppar över ibland. Nadia säger att hon ”också brukar hoppa över, men inte i dom här böckerna”. Här visar hon att hon läser skolböcker på ett annorlunda sätt än andra böcker. An ger uttryck för en annan strategi där hon säger att hon hoppar över svåra ord. Hon blir förnärmat då jag frågar om det var många ord och hon påpekar att det faktiskt var en lättläst bok och så kommer hon på ordet hon inte förstod. Jag tycker att det här tyder på ett aktivt läsande. Spelning var ett centralt ord i denna bok och det kan ha påverkat hennes förståelse av boken att hon inte förstod det.

Utdrag 6

L: Vad var det som gjorde att ni valde just den här boken?

A: Jag läste lite i början och tyckte att den verkade bra. Den här ville jag läsa. Men efter några sidor så tyckte jag att det var tråkigt. Därför det händer nästan ingenting.

(De börjar bläddra i boken igen och skrattar åt en bild med en kille med löv i håret)

An verkar ha vana av att välja böcker. Hon tittar på boken och läser till och med lite innan hon väljer den. Det tyder på ett aktivt val och en kunskap om böcker. Saida och Nadia ger inga svar på den här frågan.

Utdrag 7

L: Om författaren skulle komma till er och fråga om hur hon skulle göra för att göra boken skulle bli bättre. Vad skulle ni svara henne?

A: mera dikter.

N: mera roliga teckningar istället för bara blablabla bara prata. Bara roligt.

L: bara roligt så man skrattar?

N: Jaa

Kommentar: Här återvänder tjejerna till bilderna och dikterna som varit den största behållningen av boken för dem. Det är ingen av tjejerna som har några tankar kring innehållet i texten. Hela samtalet handlar om dikterna och bilderna. Jag blev överraskad av att de verkar ha brytt sig så lite om vad som händer i boken. De tycker det var tråkigt med sidor utan bilder. Jag ser två alternativa tolkningar på deras bristfälliga intresse för boken. Då de är relativt goda läsare tror jag att de av någon anledning tyckt så väldigt mycket om dikterna och bilderna just i denna bok så att det andra blev helt ointressant. De brydde sig inte om texten och dess innehåll och hela deras upplevelse av boken handlar om bilder och två korta dikter. Det andra alternativet är att texten var allt för svår för dem och att de endast haft något utbyte av dikterna och bilderna som är mycket enkla och inte kan missförstås. För att få svar på denna fråga krävs att man går in och gör en annan intervju som handlar om läsförståelse och inte om läsupplevelse.

Skrivuppgift

För att befästa samtalet och stanna upp lite till i boken skulle tjejerna skriva någonting efter samtalet. Jag försökte hitta en skrivuppgift som handlade om det som eleverna ville ha mer av i boken.

Saida, Nadia och An har alla tre läst "Julias bok". De har läst enskilt och vi har haft ett boksamtal som vi har spelat in. De var mycket intresserade av några dikter som fanns i boken och vill gärna skriva egna sådana dikter. Och de jobbar med stor iver. (Torsdag 20/10).

Tjejerna var så upp i dikterna i boken. De hade aldrig tidigare skrivit något sådant och blev mycket inspirerade att skriva när jag föreslog att de skulle göra egna dikter. Så här ser dikterna ut:

<i>Saida</i>	<i>Nadia</i>	<i>An</i>
<p><i>Ditt hår är så fint Du är söt som en björnunge Jag längtar efter dig Vad gör du? Kom hit!</i></p>	<p><i>Michel Jackson Ditt hår är så snyggt med lockar. Du är min längtan. Min kärlek växer varje dag. I hjärtat finns bara du och jag!</i></p>	<p><i>Emil ditt hår är så snyggt med rakt hår. Du är min längtan. Mitt hjärta växer varje dag. I hjärtat finns bara du och jag.</i></p> <p><i>Emil du är fyra saker Snygg som en kändis! Snäll mot mig och min bästa kompis! Snabb på att springa! (Bäst.) Gullig som en valpunge. Jag gillar dig!</i></p>

De följer mallen i boken mycket konsekvent. De har lärt sig ett nytt sätt att skriva små korta dikter. Nadia och An skrev flera stycken när de väl var igång. Det blev mycket fnittrigt och de jobbade mycket koncentrerat.

Sammanfattande diskussion

Det har varit två mycket intressanta veckor. Innan jag startade arbetet med att läsa tillsammans, trodde jag att det var omöjligt att få dessa elever att arbeta och jag möttes under denna period av flera positiva överraskningar. Min grundläggande tanke var att då eleverna inte klarade av att arbeta tyst och utan att hela tiden fundera på vad klasskompisarna gjorde behövde de få möjlighet till att vara sociala i sitt arbete kring texter. De fick fritt välja vad de skulle läsa, hur de skulle läsa och med vem eller vilka detta skulle ske.

Eleverna visade på stor entusiasm och föll snabbt in i arbetet. De började bygga kojor som fungerade för att avskärma sig från de övriga i klassrummet. Jag tror att det handlade mer om att slippa se och bli störd än att gömma sig och detta ledde till en stor koncentration. Det föll sig naturligt för de flesta grupper att läsa högt för varandra, något som eleverna började med innan jag ens hade hunnit föreslå det.

Alla visade stort intresse för att prata med mig om de texter de läst, vilket har flera orsaker. De hade alla läst en bok som de på något sätt varit mycket engagerade i och de ville visa för mig att de varit duktiga. De tyckte också att det var spännande att spela in på band och de försökte alla göra sitt bästa. Att få sitta ensam med läraren är också något som dessa elever uppskattar mycket. Det här är faktorer som påverkar själva boksamtalet, men jag tror att det också spelar en viktig roll för läsupplevelsen. I flera av samtalen delade eleverna med sig av sin entusiasm och diskuterade oklarheter. Jag tror att alla elever gick från samtalet med en tydligare bild av sin läsupplevelse än de hade innan de pratat om boken. Jag är övertygad om att man genom att fortsätta med liknande samtal kan hjälpa dessa elever till att bli självständiga och aktiva läsare.

De här eleverna i klassen är i genomsnitt ganska svaga skribenter. Några av dem tycker att det är väldigt jobbigt att skriva och andra har väldigt svårt att komma på vad som ska hända i berättelsen. Att skriva en text som grundar sig på något man läst tror jag ökar motivationen till att skriva. Jag tror också att det är ett sätt att själv bearbeta texten efter det att man samtalat om den och hört vad de andra tycker.

Det har varit två underbara veckor, men jag ser också att det funnits problem. Då stämningen i klassen påverkas mycket av vad som händer runt omkring, på raster och i korridorer, finns det stora variationer i, vilka som arbetar bra tillsammans och vilka som inte bör sitta i samma del av rummet. Vänner blir fiender och tvärtom. Detta gör att det krävs stor flexibilitet i vilka som läser tillsammans. Det är också lätt att någon hamnar utanför.

Jag kommer att fortsätta med att läsa tillsammans i denna grupp ca 1–2 timmar i veckan och att fokusera på den gemensamma läsupplevelsen. Jag inser vikten av att prata om texter och kommer att fortsätta att jobba mycket med skönlitteratur i den här klassen.

Det hade varit intressant att spela in samtalet under hela processen med en bok, d.v.s. från det att de väljer bok, under läsning, samtal om kojbygge samt skrivuppgifter för att få en tydlig bild av deras läsning och bearbetande av texten.

Litteratur

Allard, B., Rundqvist, M. & Sundblad, B. (2001), Nya LUS-boken. Stockholm: Bonniers.

Ballenger, C. (1999), Teaching Other People's Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom. New York & London: Teachers Collage Press.

Brice Heath, S. (1983), Ways with Words – Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Chambers, A. (1998), Böcker inom oss - om boksamtal. Stockholm: Raben & Sjögren.

Cummins, J. (1996), Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. California: CAFE.

Dysthe, O. (1996), Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Utveckling av boksamtal som klassens litteracitetsaktivitet

Karin Österlund

”Man bör göra till en vana när man läser böcker att mer uppmärksamma meningen än orden, att koncentrera sig på frukten och inte på lövverket.” (Anonym läsare på 1200-talet)

Inledning

Jag arbetar i en förortsskola med ca 360 barn från förskola till och med år 6. Omkring 70% invånarna i området har invandrarbakgrund och antalet ökar varje år. I min klass, år 3, finns 19 elever som alla har svenska som andraspråk. De talar 9 språk. Jag tog emot klassen i höstas 2005. Som alltid när man tar emot en ny klass vill man snabbt ta reda på vad alla kan, hur högt man ska lägga ribban i alla ämnen. Detta har jag gjort genom att vi har läst mycket och jag har lyssnat noga på eleverna. När det gäller barnens attityd till läsning har det vuxit fram en väldigt positiv inställning, mycket beroende på att vi har ett fint skolbibliotek och en bibliotekarie som inspirerar barnen. Utan att vi visste om det ville både bibliotekarien och jag utveckla boksamtal. Genom Kompetensfondens litteraturpengar har barnen i två treor fått välja var sin bok från årets bokkatalog. Barnen blev överlyckliga när de fick sina nya böcker. Det är meningen att de efter att ha läst boken ska berätta för andra elever om den. Vi hoppas på så sätt fördjupa läsoplevelsen och få fler barn att välja dessa böcker.

Syftet med min studie

Mitt syfte med studien är att få veta vad eleverna förstår av det de läser. Jag vill medvetandegöra eleverna om kontexten i böcker – det som står mellan raderna, ”tomrummen” – ett begrepp som forskaren Wolfgang Iser myntat (Iser, 1985). Jag vill göra läsningen mer intressant och givande för eleverna. Jag vill att de ska kunna leva sig in i hur andra känner och tänker, förstå sig själva och kunna läsa en bok med behållning. Jag hoppas att de kan få upp sina ögon för saker som kan förändra deras liv. Det jag också önskar är att de ska bli medvetna om sin egen läsutveckling. Jag vill lyfta allas språknivå. Jag är speciellt angelägen om en pojke med arabiska som modersmål, som inte har varit så länge i Sverige och endast förstår ett konkret språk, basen, och jag ser fram emot och vill skynda på hans utveckling till det mer utbyggda språket.

Mina forskningsfrågor

Mina forskningsfrågor är:

- Hur mycket får barnen ut av läsningen?

- Förstår de vad de läser?
- På vilket sätt hjälper boksamtal till att fördjupa förståelsen?

Au (1993) säger: "Läsning och skrivning ska användas för att konstruera meningsfullhet" (se även del 1 i detta kompendium). Enligt Obondo (2006) är läsning och skrivning en del av den kultur som man tillhör. För barn som kommer från andra kulturer är det viktigt att kombinera läs- och skrivvanor som de lämnat och de vanor som uppstår i det nya samhället. Man kan kalla det metaforiskt som en blandning av sött och salt vatten.

Jag har fört fältanteckningar – ibland när barnen har tystläsning. Jag har intervjuat barnen om deras läsvanor. Jag har fotograferat barnen när de läser och ska skicka hem den bilden som försättsblad till ett litet häfte om projektet jag gjort.

Läs- och skrivaktiviteter i klassrummet

Här beskriver jag några av de aktiviteter som vi har hållit på med i samband med läsning och skrivning.

Eleverna skriver läslogg.

De fick en vacker skrivbok, som de är mycket glada för. Jag har gett barnen post-it-lappar så att de kan markera intressanta ställen i boken, som de sedan kan kommentera när de berättar om boken eller skriver om den. Vi har gjort en "bokhylla" av papper, där barnen sätter upp sina "böcker", när de har skrivit ner tankar om boken i läsloggen.

Högläsning av böcker

Jag har läst "Bara Elvis" av Maria Gripe högt för barnen. I grupper har barnen läst högt för varandra, t.ex. "Rasmus på luffen" av Astrid Lindgren. Genom dessa böcker har vi kunnat prata om tiden när deras morföräldrar eller farföräldrar (och jag!) gick i skolan. Vi har stannat till ibland och barnen har fått prata om vad de tror kommer att hända i fortsättningen i boken. Det har också blivit samtal om hur man kan känna sig i olika situationer som Elvis och Rasmus upplever.

Korta berättelser och fabler

De flesta dagar har jag inlett med korta berättelser – fabler från olika länder. Jag har skrivit en del av berättelsen på tavlan. Barnen har återberättat muntligt och ibland skriftligt. Jag har under projektets gång också haft en lärarstudent som gjort en liten studie om boksamtal och pratat med barnen i smågrupper om det de läst.

Min studie – några barns röster om vikten av läsning

En av de frågorna som jag ställde till barnen var varför de tror att det är viktigt att kunna läsa? Nedan redovisar jag några av deras svar:

- För att man lär sig att läsa snabbare och man blir bättre på att läsa och man går upp på LUS typ arton.
- För att man tycker om att läsa böcker och för att föräldrarna blir stolta över dej och man tycker då om att läsa.
- Det finns många sätt att förklara det på för då kan man läsa om det är nåt viktigt i tidningar eller om fröken skriver någonting på tavlan.
- För att man lär sej att veta bra saker. Man lär sej språk. Man kommer att förstå på olika språk. Man kommer att förstå naturen och djuren. Man förstår bilderna. Man lär sej skriva snabbt. Man lär sig många olika namn.
- För i vissa böcker kan man lära sig nya ord. Och så är det viktigt att kunna läsa för att hjärnan ska fungera fortare. Och om nån skriver ett brev så ska man kunna läsa det. Och när man blir vuxen och får räkningar så ska man kunna läsa och när man får läxor så måste man kunna läsa dom för att förstå.

- Det är viktigt att läsa böcker för att man lär sig mycket genom att läsa. Till exempel om man skulle låna en bok om fjärilar så skulle man lära sig kanske lite mer om fjärilar och om man lånar böcker ganska ofta så kan man bli med tiden bättre på att läsa och komma högre och högre på LUS. Jag själv tycker att det är väldigt roligt att läsa böcker. Ibland har man lånat en fantasibok kan man tänka att det kanske kunde vara så i vår värld. Då när man läser böcker blir det som om man är i en annan värld. Det är ganska roligt det kan få en att vilja låna fler och fler böcker.
- Ni har frågat mej varför är det viktigt att läsa böcker. (Den här pojken har varit i Sverige i 2 år). Därför man ska lära sej och därför man ska lära sej miki saker. De miki rolig och läsa. Jag tiker om läsa. Jag vill att boken ska fortsätta.
- Man kan lära sig språk om man läser språkböcker. Man lär sig om naturen om djuren och om andra saker. Man kan lära sig om planeter om månen om hur det var företiden och om blommor som kan vara giftiga och man kan lära sig nya ord.
- Det är bra att kunna läsa om man skulle tappa bort sig. Då finns det pillar som pekar vart man ska gå och det står vart man kommer också de är bra att läsa. Det är bra att kunna läsa om man inte vet vart tåget skulle åka.
- När jag är ledsen så brukar jag läsa och då blir det mycket bättre och jag blir mycket gladare.

Diskussion och reflektioner

Det är något jag lärt mig under lärarforskning att inte fråga om det som uttryckligen står i boken. Jag har upptäckt att det är så spännande att höra vad barnen tänker och hur de resonerar. Min forskningsinriktning och mitt mål är att förändra min undervisning så att jag kan anknyta texten till erfarenheter utanför texten ("expository literacy", se Obondo & Benckert 2001).

I den här studien upptäckte vi att det blev en mycket bra bredd på författarna, särskilt mångkulturell barnlitteratur, så vi hoppas att många ska hitta helt nya författare, som de gärna vill läsa. Anledning är såsom Ana Maria Machado har uttryckt det:

"Om barnen inte läser annat än de vanligaste böckerna, av de vanligaste författarna från de vanligaste kulturerna, och från de vanligaste förlagen, kommer det att fattas något i deras diet: de blir svagare och mer mottagliga för intellektuella sjukdomar."
(Ana Maria Machado, 2005)

Litteratur

Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000), Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprojekt i Kvarnbyskolan i Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Falun: En bok för alla.

Au, K. H. (1993), Literacy Instruction in Multicultural Settings. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Axelsson, M. (2000), Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, H. (red.), Svenskan i tiden – verklighet och visioner. Stockholm: HLS Förlag.

Ballenger, C. (1999), Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom. New York and London: Teacher's College.

Obondo, M. & Benckert, S. (2001), Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv. I: Nauclér, K. (red.), Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande. Stockholm: Sigma Förlag.

Boksamtal – forskning om barns lärande och litteracitet

Maria Carlström

Inledning

Jag arbetar som specialpedagog tillsammans med två lärare och två förskollärare i år 1 med 44 elever fördelat på två klasser. Skolan med tillhörande bostadsområde ligger i anslutning till ett stort industriområde där ett flertal elektronik- och dataföretag är representerade. Skolan har idag ca 330 elever med olika modersmål. Vi har arbetat mycket på att utarbeta en gemensam värdegrund för vår skola och vår bygger på att ”språket är nyckeln till framgång”. Stadsdelens intention är att erbjuda alla pedagoger en grund i Svenska som andraspråk och språkutvecklande arbetssätt. Målet är att det inom varje arbetslag ska finnas en pedagog med svenska som andraspråkskompetens. År 2000 fick vi projektmedel för att köpa in en stor mängd skönlitteratur. Syftet med detta var att på liknande sätt som i projektet ”Listiga räven” i Rinkeby, öka elevernas lust till läsning genom att erbjuda ett stort utbud av olika slags böcker i klassrummet. Eleverna väljer fritt av dessa böcker och får presentera och berätta om böckerna för varandra i mindre grupper. Vi har också infört tyst läsning på schemat ca 30 min varje morgon över hela skolan.

Min studie

Jag ville undersöka hur boksamtal och en stor mängd böcker i klassrummet kan bidra till elevers litteracitet. Hur väl är litteraturen anpassad för det elevunderlag vi har på vår skola idag? Enligt Lpo 94 ansvarar skolan för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.

Min forskningsfråga

- a) Hur presenterar läraren böckerna under boksamtalet?
- b) På vilket sätt deltar eleverna i samtalet?

Frågorna är viktiga eftersom andelen flerspråkiga elever på vår skola ökar för varje år. Aktuell forskning (senast från Göteborgs universitet) visar att barn, speciellt pojkar, läser allt mindre idag. Dessutom har elever med annat modersmål än svenska en tendens att klara sig sämre än sina kamrater ju högre upp i åldrarna de kommer. Ballenger beskriver i sin bok *Teaching other peoples children*: ”När en individ flyttar till ett nytt land kan det språksocialisationsmönster som finns i hemmet och inlärningsstilen variera avsevärt i förhållande till de konventionsmönster som gäller för språket i skolan och lärandet i den nya omgivningen” (1999 s. 37).

Metod, deltagande elever och data

I den här lilla kvalitativa undersökningen har jag främst observerat interaktionen bland eleverna i år 1 och mellan läraren och eleverna under boksamtal. Detta sker under de bokpresentationer som jag har organiserat med anledning av min undersökning. Två flickor, Berit

med svenska som modersmål och Susan som talar svenska och arabiska hemma ingår i min undersökning. Av pojkarna som deltar har Johan svenska som modersmål och Emir talar svenska och arabiska. Både Susan och Emir deltar i modersmålsundervisning. Jag har skrivit anteckningar och gjort bandinspelningar som jag sedan har transkriberat. Under boksamtalen samlas halva klassen tillsammans med läraren på en matta på golvet i klassrummet och har med sig varsin bok som de läst. Givetvis har inte alla elever knäckt koden riktigt eftersom de endast gått några månader i år 1. Men alla "läser" eller berättar ändå i gruppen utifrån sin förmåga. Under en av dessa träffar har jag spelat in barnen och transkriberat deras samtal. Vid ett annat tillfälle har jag gjort observationer och dokumenterat det jag ser. Jag har också spelat in vid ett tillfälle när endast två barn läst och berättat om sina böcker för varandra utan lärare. Under boksamtalet sitter fyra barn från två olika klasser tillsammans på en matta och har med sig de böcker de lånat. Böckerna har de haft hemma under en vecka för att läsa tillsammans med någon vuxen.

Analys av data

Under boksamtalet ville jag försöka få syn på hur barn kommunicerar runt böcker. Ballenger (1999) pekar på en väsentlig fråga i samband med skolans boksamtal som hon kallar *Steve's question*: "Were teachers somehow seeing deficits where there were strengths?" Ett exempel på något som kan likna "Steve's question" upptäckte jag när jag transkriberade det samtal jag spelat in. Jag frågade barnen vilka böcker som gav dem lust att läsa. L = läraren, B = Berit, S = Susan, E = Emir, J = Johan. Följande samtal uppstod:

L Hörni, lyssna nu!... vilka böcker får man lust att läsa?
J vaddå...?
B dom bra böckerna...
L vilka böcker är bra?

Alla börjar prata i munnen på varandra.

L en i taget, en i taget...S, vad säger du?
S "Halloween med Trulle" tycker jag är bra.
L mmm, men om du tänker på alla böcker...
S ibland brukar jag bara ta samma som kompisar, ibland brukar jag ta dom som är bra och...
L hur vet du att dom är bra då...?
S Jag tittar i dom å då ser jag... och ibland tar jag dom med mycket text.
L mmm... E med dig undrar jag ...vad väljer du för böcker?
E fajtböcker...
L vad sa du...?
E fajtböcker...
L vad är det för böcker...?
E alla barnen dog...fajtböcker...där dom bråkar...
L ok...var hittar du dom böckerna ...
E i klassrummet
L men om du väljer böcker i klassrummet vad blir det då för böcker...
E fajtböcker...(lite otåligt)
L å annars...?
E då tar vi... fotbollsböcker...

Istället för att gå vidare i mina frågor till Emir om det han kallar "fightböcker" så försöker jag leda in honom på något annat. Emir är en intelligent pojke och ger mig till slut det svar han tror jag vill ha. Någonstans i mina föreställningar om vad barn i år 1 skall läsa finns inte fightböcker med. Naturligtvis måste jag ta reda på vad dessa böcker handlar om. Pojken från den andra klassen svarar på samma sätt på min fråga.

L J vad brukar du välja för böcker?
J likadant som E...
L hurdå...?
J jaaa...fajtböcker ibland
L vad är det för böcker då...?
J rycker på axlarna några gånger.

Även denna gång väljer jag som lärare att inte gå vidare med mina frågor. Kan det vara så att jag är störd av bandspelaren eller finns det en rädsla för att jag som lärare missat att det finns litteratur som inte är lämplig för våra elever? Eller vill jag inte visa mig okunnig inför mina elever (se del 1 om litteracitet och maktförhållanden). Att samtala med elever runt skönlitteratur är ett utmärkt sätt att arbeta språkutvecklande. Vid ett annat tillfälle har barnen själva ett språkutvecklande samtal när Emir läser sin bok om Hanna som luras. Här frågar jag om Emir vet vad ordet snopen betyder. Det framgår tydligt att han inte vet det och han får hjälp av de andra barnen. Berit har tydligen erfarenheter av att ha blivit lurad och drar slutsatsen att snopen måste betyda sur, eftersom man blir sur om någon luras.

- E (läser ur sin bok) ”Hej jag heter Hanna. När det är första april brukar jag luras. En gång lurade pappa mig.. pappa skrattade och sa april, april! Då blev jag snopen...”
- L Vad betyder att han blev snopen, han såg snopen ut?
- E Jag trodde det stod snoppen först
- L Ja.. vad är snopen då...vet du det nu?
- E Nä
- L Hur kan man se att någon är snopen?...
- B så här... (visar en sur min)
- L kan ni säga något annat ord istället för snopen?
- B snoppen...
- L det är ju ett helt annat ord...
- S snopy!...
- L jag menar som betyder samma sak...som betyder lika som snopen...
- B jag vet...att man blir sur...man blir sur när någon luras...
- J Nej! Att man blir...förvånad...

Ballenger beskriver i sin bok *Teaching other people's children* hur hon fick syn på hur eleverna i hennes skola integrerade med varandra medan hon läste högt för dem. Genom att spela in barnen under lässtunden upptäckte hon, att det hon från början tyckte var mer eller mindre ovidkommande prat, i allra högsta grad anknöt till texten. Det barnen samtalade om utgick från deras egna erfarenheter. Barnen hade ett annat sätt att kommunicera än det läraren förväntade sig. Där hon ville att de skulle sätta sig in i och samtala om händelserna i boken, började de istället dra direkta paralleller till sin egna erfarenheter. Över huvud taget märker jag att barnen verkligen kommunicerar med varandra ofta utan att jag behöver komma med ledande frågor. Berit har precis varit tärna på ett bröllop och har valt en bok om ett par elefanter som gifter sig och följande samtal äger rum då:

- L Bra J! Ska vi lyssna till B nu...vad heter din bok då?
- B Elof-sagan om en elefant
- L den handlar också om en elefant, mmm...
- B läser sin bok om två elefanter som ska gifta sig.
Lite småprat förekommer bland de andra barnen medan B läser.
- E han e gammal... (fnissar lite..)
- B vad e're? (irriterat)
- J han är gammal (pekar på bilden på en pingvinpräst med svart rock i boken)
- B läser vidare sen visar hon alla bilderna för de övriga när hon läst klart.
- E jag ser inte riktigt..
- B här är Elof...här är en annan elefant...här är pingvinen...
- S här ska dom gifta sig...
- L vad var han för nåt? (pekar på bilden med pingvinprästen)
- B präst..
- E va det han som var gammal?
- L vad gör en präst?
- E va det han som va gammal?
- L vad gör en präst S?
- S när dom gifter sig...det är han som säger...så här...
- B han viger ...
- E dom ska kyssa varandraaa...
- B såhåra...han viger... nu viger han dom.

- L ja, precis...man kan gifta sig hos en präst.
 E Dom pussar varandra..
 B Nej...dom pussas inte...dom dansar...här dansar dom..(visar bilden) åsså här..
 J Åh, små apor i mitten...
 B Och här sov dom snabel i snabel...de e jag o Arvid...de e ja o Arvid
 L Är det?...vem är Arvid då?
 B De e min lillebror...han är så gullig, gullig...
 E Är Arvid en tjej eller...?
 B Nej! Det här är ju en kille och det här är en tjej...

Vid ett annat tillfälle satt barnen i en större grupp för att läsa och berätta om sina böcker. Denna gång spelade jag inte in samtalet utan förde anteckningar över de observationer jag gjorde. En elev läser sin bok med teaterröst och gör ljudillustrationer. Efteråt vill de övriga gärna kommentera.

- Elev 1. Jag ramlade nästan när du skrek "BLOD"...
 Elev 2. Dom var inte snälla mot pojken...
 Elev 1. Vilka då?
 Elev 2. damen...

En annan elev har lånat en bok som är lite svår för honom. Han försöker först läsa men börjar sedan berätta med egna ord och då flyter språket bättre.

- När alla berättat frågar jag om någon fick lust att läsa någon av böckerna vi hört.
 Elev 1. Ja, jag fick lust att läsa Taggi. Fast inte den som D läste utan ettan.
 Elev 2. Jag också...
 Elev 3. Jag kanske vill läsa Albin en gång till...

I den större gruppen kommer inget riktigt samtal igång. Kanske beror det på att jag som lärare inte ger barnen utrymme att uttrycka och utveckla sina tankar just denna gång.

Diskussion

Genom att aktivt lyssna på barnens interaktion kan jag lära mig mycket om hur de tänker. Genom språket utvecklas tanken menar Vygotskij. Om tänkandet utvecklas genom att vi använder vårt språk måste elever få många möjligheter att uttrycka och utveckla sina egna tankar tillsammans med andra utan att bli bedömda. Samspelet mellan lärare och elev var för honom det viktigaste redskapet för att utveckla elevernas tänkande, men dagens forskare ger även kamratgruppen en viktig roll.

Ett nyckelbegrepp för Vygotskij är *den närmaste utvecklingszonen*. Med detta avser han den lärande – och utvecklingsmöjlighet som ligger i att "vad barnet kan göra idag med hjälp av läraren eller en mer försigkommen kamrat kan barnet klara på egen hand i morgon".

Sammanfattning

Efter att ha deltagit i lärarforskning vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby är jag nu mycket mer uppmärksam på barnens egen interaktion. Mycket av det småprat och de kommentarer som jag tidigare med stor sannolikhet skulle ha avfört som störande prat kan jag idag se som en viktig funktion i barnens språkutveckling och förståelse av omvärlden. I exemplet ovan med de två pojkarna som föredrog att läsa fajtböcker hoppas jag att jag som lärare kan förhålla mig till elevernas kunnande som Steve Griffin uttrycker det "*What is it that they know, and what is it that we know?*" (citerad i Ballinger, 1999). Detta innebär att utgå från elevernas erfarenhet och ställa frågor som inte är kontrollerande.

Aktuell forskning visar att barn, speciellt pojkar, läser allt mindre idag. Dessutom har elever med annat modersmål än svenska en tendens att klara sig sämre än sina kamrater, ju högre upp i åldrarna de kommer. Margaret Obondo (1999) skriver att invandrabarn från samhällen där interaktionen inte präglas av medelklassmönster, d.v.s. samhällen där barn vanligtvis inte behandlas som samtalspartners, kan uppfatta skolans interaktionsmönster som mycket annor-

lunda i förhållande till de egna mönstren. Som många forskare påpekat gör medelklassmönster när det gäller språksocialisation barnen förtrogna med färdigheter som är relevanta i skolan.

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner myntade uttrycket *scaffolding*. Detta betyder att läraren bygger stödstrukturer kring eleven, stöd som successivt kan tas bort och som kan innebära att läraren strukturerar arbetet, ger ledtrådar eller förslag på olika tekniker för att lösa ett problem. Vilken litteratur är det då vi presenterar för våra elever? Och på vilket sätt presenterar vi den? Jag ser det som viktiga frågor att sätta fokus på i min skola och som en naturlig fortsättning på min lärarforskning om litteracitet.

Eftersom jag också arbetar med en mindre grupp barn med någon form av språkstörning vet jag hur viktigt det är att hitta litteratur som appellerar till deras egen nyfikenhet och lust. Det är när du får sätta ord på dina tankar som de blir fullt synliga menar Vygotskij. Utan ett väl utvecklat språk blir det då svårt att uppfylla läroplanens mål om att "...lära sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden, lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden."

Ett steg vidare i mitt lärande om litteracitet är att jag kan bli mer noggrann med hur jag själv presenterar litteratur för mina elever. Att jag försöker väcka deras nyfikenhet och vidga deras vyer för olika typer av böcker. En möjlighet att dela med mig av de erfarenheter jag fått genom min lärarforskning är att jag ingår i "ämnesgruppen språk" på min skola. Där har vi bl.a. diskuterat litteratur och utbytt erfarenheter om barns litteracitet och många visar stort intresse för de böcker jag köpt in genom Kompetensfondens medel. Inte minst modersmålsläraarna, eftersom en stor del av böckerna jag köpt är tvåspråkiga.

Litteratur

Ballenger, C. (1999) Teaching Other People's Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom. New York and London: Teachers College Press.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94.

Alleklev, B & Lindvall, L. (2000). Listiga Råven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprogram i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. En bok för alla.

Axelsson, M. m.fl. (1999) Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs. Rinkeby språkforskningsinstitut.

Torsten Madsén. Lev Vygotskij – en aktuell röst ur det förgångna. Pedagogiska magasinet 1/99, 47–51.

Konstarter och multimedia – en väg till litteracitet

Kerstin Elinder

Inledning och bakgrund

På Solhemsskolan i Spånga har vi detta läsår en kulturpedagog knuten till undervisningen i två klasser. Projektet heter *konstarter och lärande* och riktar sig till elever och lärare i årskurs ett (arbetslag) under verksamhetsåret 2005/2006. Metodiskt och konkret bedrivs projektet av en kulturpedagog tillsammans med berörda lärare, med planering och genomförande av lektioner inom ramen för den reguljära undervisningen. Kulturpedagogen heter Susanne Vallentin och hennes ide är att vid läs och bokstavs-inläring, integrera olika konstarter: konst, musik, dans, teater. Tanken är att hon ska ingå i ett team och möjliggöra att alla blir delaktiga i ett tematiskt arbetssätt, där besök på olika kulturinstitutioner ingår såsom konstutställningar, teater och dansföreläsningar.

Projektet har tre mål:

- Ge barn naturliga möjligheter att våga integrera och känna sig bekväma med sådana inslag i sin grundläggande undervisning.
- Utveckla barnens förmåga och fantasi att kommunicera kring en bokstav.
- Väcka skolans intresse för att förvalta ett kulturpedagogiskt tänkande på ett metodiskt och självklart sätt och att koppla arbetet till barnens bokstavs och läsinläring.

Anledningen att jag valt att delta som observatör under några lektioner är att det ger mig ett unikt tillfälle att få inblick i denna undervisning och att försöka göra en objektiv beskrivning av dess innehåll. Här får jag göra observationer i en viss typ av undervisning där litteracitet ingår som en meningsskapande aktivitet i en social kontext (d.v.s. sammanhang el. situationer som kan mötas vid läsning och skrivning tillsammans med andra). Detta är precis innehållet som behandlas i den litteratur jag läst under kursen ”Lärforskning om litteracitet” och jag har i min studie gjort teoretiska anknytningar till den. (Se litteraturlista.) Det engelska ordet literacy är ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga.

Studiens syfte

Studiens syfte var att undersöka följande:

- Vad eleverna tycker om den här typen av undervisning, där de är involverade i olika slags litteracitetsaktiviteter d.v.s. i detta fall användning av bild, musik och dans i bokstavs-inläring.

- Hur konstpedagogen resonerar.
- Vad de involverade lärarna tycker.
- Vad kursplanen för grundskolan säger.
- Vilka slutsatser jag kan dra av detta.

Forskningsfrågor

- Hur upplever och engagerar sig eleverna i undervisningen?
- Hur resonerar konstpedagogen?
- Vad tycker de involverade lärarna om kompanjonlärarskapet?

Undersökningskontext

Undersökningen har både en kvantitativ och kvalitativ interpretativ tolkningsinriktning, dvs. det är en analys av särskilda ”kulturella praktiker” av barnens, konstpedagogens och lärarnas upplevelse och tolkning av dessa ”literacy – events”

Metod och materialinsamling

Jag har observerat en grupp barn som deltar i den här undervisningen, vid fyra tillfällen. Jag har tittat på helheten, hela konceptets idé och utförande och använt mig av kamera och videoinspelningar och bandspelare för intervjuer. Jag har gjort anteckningar och gjort egna reflektioner. Några av barnen har jag intervjuat, så även så konstpedagogen och de involverade lärarna.

Forskningsmiljö och urval av barn

Skolan ligger i ett gammalt villaområde och de flesta barnen kommer från svenska familjer, bara ett par barn i varje klass har invandrarbakgrund. Klasslärarna har valt att blanda eleverna från de båda klasserna i projektet. Dels för att sammansättningen ifråga om social bakgrund skiljer sig i grupperna och dels för att eleverna ska lära känna varandra bättre. Det blir 4 grupper, ca 12 barn per grupp som träffar konstpedagogen Susanne en gång i veckan, två lektioner per gång. De håller till i en fritidshemslokal som ligger i närheten av skolan. Jag har bara följt en av dessa grupper.

Förklaring av data

Vid de 4 tillfällen jag varit med har jag till stor del använt mig av ”on the spot-observationer” och gjort fältanteckningar såsom beskrivits i Graddol (1994) *”Researching Language and Literacy in Social Context”*.

Projekt R: Rubens

Susannes undervisning går ju ut på att arbeta tematiskt kring bokstäver. När bokstaven ”Rr” introduceras har Susanne valt konstnären Rubens och hans målning *”Offer till Venus”*. Det kommer att bli ett tema som går i höstens och kärlekens tecken. Föregående lektion har barnen tillsammans tittat på tavlan där Venus far i sin vagn på *himlavalvet* och på kärleksbarnen, *amorinerna*. Efter samlingen där man hälsat på varandra med sång på olika språk och sedan sjungit ”Herr gurka ”och klappat 3-takt är det dags att göra ett collage av barnens egentillverkade amoriner. De är utklippta och det blir livliga diskussioner om hur de ska monteras. Var och en har en tanke kring tavlan som antecknas och som sedan ska skrivas ut på datorn (efterarbete). Sedan är det dags att rita och måla hjärtan – som också ska monteras på det gemensamma collage. Ett sätt att åstadkomma en integrerad helhet av skolans olika ämnen är att arbeta problemorienterat och tematiskt (se Naucleur 2001).

Mina iakttagelser

Här är några röster från mina transkriberingar:

”Det är skönt, man kan vara tillsammans”

”Det är bra om man är ledsen, man kan bli tröstad”

Många har blivit "kära" under arbetets gång och det pratas hela tiden om hur det är att vara kär. Stämningen är gemytlig och barnen verkar trivas. "Litteracitet är inte bara en fråga om färdigheter eller kunskapsstrategier utan också om vilja, upplevelser och känslor" (Winograd and Paris, citerad i Au 1993)

Nästa gång efter hälsningsceremonierna pratar gruppen vidare om hösten. De får lyssna på Vivaldi och sedan associera fritt. Vad ser de för tavlor framför sig? Det blir mycket fantasi-fullt med löv, äpplen, kärlekspilar och amoriner. "Det är så härligt att ligga och drömma och tänka och höra på musik och så", säger ett av barnen som jag intervjuade. "Det är också roligt att höra vad dom andra säger", fortsätter hon sedan.

Den sociala interaktionen och samtalet tillmäts en avgörande betydelse för barns språk-utveckling" enligt Vygotsky (1962).

Projekt 5: Svansjön

Susanne berättar om Svansjön. De har sett valda delar på video och nu får de veta mer vad en operaföreställning är och om dansens historia. Eleverna får veta att Svansjön dansas i fyra delar, "kapitel" och de kallas *akter*. Susanne visar hur man kan uttrycka sig med kroppen, det som kallas *kroppsspråk*. Nu repeterar de tillsammans och barnen kommer ihåg: till dansen finns en orkester som spelar olika instrument och en *dirigent* som leder. De lyssnar igen på musiken och sen får de pröva på att göra olika danssteg. Alla är väldigt intresserade och vill göra dansen så bra som möjligt. Sedan visar Susanne ett par tåskor som hon har med sig. Tåskorna går runt och de får pröva hur de känns att ha dem på. En position i dansen heter "passé" – Susanne visar hur man står och det ser ut som en "4:a". Hon visar en figur. Det är en mall av en balettdansös i position passé. De ska rita av, klippa ut och måla figuren.

Mina iakttagelser

Den här stunden på varje lektion där eleverna får skapa själva är mycket uppskattad. Den är ju också friare och de tillåts samtala med varandra under arbetet. Ofta handlar det om tankar och upplevelser kring vad de håller på med och det är just det som är meningen. I den lilla gruppen finns det utrymme för detta. Läraren är också med, lyssnar och ställer frågor. Det blir många samtal på "lika villkor, där ingen äger det rätta svaret" (se Andersson & Naucélér 1987). En sådan interaktion, hävdar Cummins, har inte bara positiva konsekvenser för barnens språk- och kunskapsutveckling utan också för deras självkänsla och identitet (se Cummins i Naucélér 2001).

Vid nästa tillfälle får de göra balettkjolar och vecka kräppapper så att de tillsammans får en hel uppsättning förtrollade svanar att sätta upp i klassrummet. Då får de också *repetera*. Vad heter den person som leder orkestern? Vad kallas det som han håller i handen. Jag är imponerad av hur mycket de kommer ihåg. Alla får också pröva på att vara dirigent och träna att slå två- och fyrtakt. Susanne förbereder dem på besöket på Operan som de ska göra veckan därpå. Då ska de få se generalrepetitionen av första akten i Nötknäpparen. Sedan ska de få titta på lokalerna, en guide ska visa dem runt. Susanne berättar också lite om Operans historia. På det här viset har Susanne lagt upp sin undervisning och den går mycket i linje med kursplanen.

Diskussion om vad kursplanen säger om detta arbetsätt

Svenska

Ett vidgat textbegrepp har införts. Texter kan upplevas med ögat och örat i olika former. Filmens och teaterns betydelse som kunskapskälla poängteras, likaså elevernas delaktighet som aktiva medskapare i samhällets kulturutbud. Ämnet ska ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa. Dessutom får eleverna utveckla sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor samt att reflektera och omvärdera.

Bild

Alla ämnen har ett ansvar för att skapa en ökad medvetenhet om den visuella världen. Att förstärka elevens förmåga att använda bilden som en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling är ett viktigt mål i sig.

Några andra mål:

- kunna använda egna och andras bilder för att berätta beskriva eller förklara,
- kunna granska och tolka bilder och former samt
- känna till några bildkonstnärer och deras verk

Musik

Det kan tjäna som konkret utgångspunkt och stöd för lärande i andra ämnen och är en del av kulturarvet samt

- främjar en musikalisk allmänbildning,
- ger ett historiskt perspektiv på musik som utgör ett viktigt redskap för lärande, rekreation, bearbetning av medvetna och omedvetna intryck och tankar samt
- är ett gränsöverskridande språk som ska främja förståelse och tolerans samt underlätta integration och samverkan i skola och samhälle.

Några mål att sträva mot

- Utveckla kunskaper på instrument och i sång,
- utveckla förmåga till medvetet lyssnande som en väg till musikupplevelse och fördjupad kunskap samt
- bli förtrogen med musikens form, struktur, skriftspråk och uttrycksmedel samt dess funktioner och villkor i olika miljöer, kulturer och epoker,
- utveckla förmåga att kombinera musik med andra gestaltungsformer som bild, text, drama dans och rörelse.

Sammanfattning och reflektioner

Som vi kan se finns det väldigt många delar i Susannes undervisning som stämmer överens med kursplanen. Ett innehåll med hög kvalitet med andra ord, men det finns också en del praktiska problem i det här projektet. För att kunna utnyttja tiden effektivt går grupperna ner till fritidshemlokalen på rasten och det är inte alltid så lätt att samla 12 förstaklassare på en bestämd tid och ibland är det någon som fattas. För det mesta går det dock bra och de kommer till fritidshemmet i tid. Här finns en stor lokal som på förmiddagen är tom, och Susanne har hunnit vara där och förbereda dagens program. Efter lektionen följer Susanne barnen till maten och går sedan själv tillbaka för att plocka undan och äta lunch. Hon ansluter till klassen senare och deltar i lektionen med uppföljande arbete.

För barnens del verkar det hela flyta på bra. Men de har lärt sig många saker och de tycker att det här är kul! Det har de också uttryckt i en enkät de fick svara på efter det första projektet. De har också fått nya kompisar. Att blanda klasserna har alltså varit positivt!

Vad tycker då konstpedagogen och de involverade lärarna? Upplägget av hela projektet har en utpräglad klassisk inriktning. Går det hem hos alla barn, undrar jag? Hon berättar om sina olika projekt genom åren med barn från olika delar av världen och skilda samhällsklasser och att hon mött entusiasm överallt. Annan typ av musik t.ex. får de ju ändå, svarar hon bestämt. Självklart brinner hon för projektet och hon tycker att barnen är "ljuvliga" och känner sig lycklig när hon hör att de fortsatt att prata eller leka kring aktiviteterna som pågått under dagen. Men när man inte är riktigt van vid skolans värld kan en hel del saker kännas främmande, såsom denna enorma trångboddhet, att inte ha en riktig arbetsplats eller någonstans att förvara sina saker. Att ha sin verksamhet en bit bort gör också att man kommer lite vid sidan om och tappar en del av samarbetet och den värdefulla kontakten med kollegorna. Det är just detta som också lärarna ser som den stora nackdelen. I brist på kontinuerlig, naturlig kontakt mister man en del av "kompanjonlärarskapet". Även om man har regelbundna möten där man planerar och utvärderar saknas de "mellanstunderna" då man ofta utbyter viktiga tankar kring arbetet och barnen.

Det finns också en del organisatoriska ”besvärligheter” med att elever går ifrån den ordinarie undervisningen flera gånger i veckan. Det tar lite tid att hitta bra rutiner för detta och som sagt är det väldigt speciellt med ”ettor” på hösten. Deras skoldag är också kort och det är så mycket man ska hinna med. Annars är lärarna väldigt positiva. Nu får deras elever ett riktigt ”kulturbad”. Det känns ”lyxigt” är några av kommentarerna.

Bortsett från de praktiska problemen med lokaler och tider har det varit både trevligt och intressant att följa den här undervisningen under en tid, där alla barn sett ut att trivas tillsammans. Lektionspassen har varit väldigt strukturerade med ett varierat och spännande innehåll. Alla barn borde få mer av musik, dans, bild och teaterupplevelser! Nu är det ju så att vi faktiskt både sjunger och målar på lågstadiet. Musik och bild ska vara integrerade i den övriga undervisningen, men det är klart att det inte blir i den här omfattningen och utformningen. Dans och rytm saknar vi nästan helt och det tycker barnen är roligt och det mår de väldigt bra av. Till slut: det kan inte nog poängteras hur viktigt det är att gruppen inte är för stor. Då blir det hanterligt för läraren och kunskapsutvecklande för eleverna. Här kan de ”få ta plats”, våga vara sig själva och få ett stort talutrymme. Det är verkligen ingen lyx! *”Det är en nödvändighet för att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor samt stimuleras att reflektera och omvärdera, och på olika vägar finna personlig utveckling (se Kursplanen 2000).* Vissa skolor har kompanjonlärare i musik, anställda och inlånade av kulturskolan. Tänk om man kunde integrera dessa i hela verksamheten på ett liknande sätt som jag beskrivit här – i *alla* skolor!

Litteratur

Ballenger C. (1999), *Teaching Other People s Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom.* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Graddol, D., Maybin, J. & Stierer, B. (1994), *Researching Language and Literacy in Social Context.* Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters LTD in association with The Open University.

Andersson, A. B. & Nauclér, K. (1987), *Sprins rapport nr38.* Institutionen för nordiska språk. Göteborgs universitet.

Nauclér, K. (2001), *Ett andraperspektiv på lärande.* Stockholm: Sigma förlag.

Vygotsky, L. (1962), *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Skolverket (2000), *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*

Vi skriver våra egna böcker – ett skriftspråksutvecklande arbetssätt i en mångkulturell klass

Anna Hedlund

Inledning

När jag kom till Rinkeby³ hösten 2002, var min erfarenhet av att arbeta med svenska som andraspråkselever mycket begränsad. Tidigare hade jag haft en eller kanske två elever i mina klasser som hemma talade ett annat språk än svenska. I den examen jag har från Lärarhögskolan i Stockholm ingår två poäng i svenska som andraspråk, något som nu i efterhand verkar vara skrattretande lite. Två poäng är inte tillräckligt i Rinkeby och det var inte heller tillräckligt, där jag arbetade tidigare. Man kan fråga sig, hur många elever egentligen sitter i våra skolor med ett annat språk än svenska som förstaspråk, men som inte får den undervisning de behöver och har rätt till, för att utvecklas så mycket som möjligt. I Rinkeby, på den skolan jag arbetar är eleverna med svenska som modersmål färre än 5% av det totala elevunderlaget. På skolan med ca 400 elever finns det ett 50-tal olika modersmål bland eleverna. Turkiska, arabiska och somaliska är de tre största språken, men vi har också språk som talas endast av en elev. Att så få barn har svenska som modersmål ställer naturligtvis stora krav på skolan. Skolan är den huvudsakliga plats, där barnen möter det svenska språket och där vi lärare som arbetar måste se till att eleverna utvecklar sin svenska så som kursplanerna kräver.

Det svenska språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Utbildningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat modersmål än svenska skall tillägna sig en sådan språkbehärskning att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen i andra ämnen och kan ingå i kamratgemenskapen och i det svenska samhället.⁴

Skolan jag arbetar på har ett skriftspråksutvecklande arbetssätt som profil. Denna profil och vårt arbetssätt har visat sig vara framgångsrikt för att eleverna ska nå målen i flera ämnen än svenska som andraspråk. I mitt arbetslag har vi valt att utveckla elevernas svenska både i läsning och i skrivning genom att vi tillverkar våra egna böcker. Detta arbetssätt som vi började med när barnen gick i år 1 visade sig vara så framgångsrikt, att vi har använt det som en systematisk metod under tre års tid. Som lärare kan jag se att detta gett resultat och att våra elever skriver bra och har ett gott självförtroende som skribenter. Men en metod som har visat

3. Rinkeby är en stadsdel inom Stockholms stad.

4. <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/2048>

sig vara framgångsrik väcker trots allt en hel del frågor, frågor som jag som pedagog hoppas kunna få svar på genom denna undersökning. Jag hoppas också att jag ska kunna utveckla vårt arbetssätt ännu mer och rusta eleverna ännu bättre inför framtiden.

Mina forskningsfrågor

I min studie har jag valt att fokusera på hur eleverna själva upplever den metod som vi använder oss av. Visst anser jag som pedagog att eleverna skriver bra, men vad tycker de själva? I detta arbete intervjuar jag därför två elever om hur de upplever vårt arbetssätt. Jag transkriberar sedan intervjun och analyserar vad de säger. Mina forskningsfrågor är följande:

Vad anser barnen om vår metod med att skriva egna böcker?

- Är det jobbigt? Är det lätt?
- Vad är bra? Vad är dåligt?
- Var får de sina idéer ifrån?
- När tycker eleverna att de lär sig bäst?
- Vilka svårigheter har eleverna med att skriva?
- Vilka är deras starka sidor?

Teoretisk bakgrund

Jag har tagit stort intryck av Cynthia Ballengers bok *Teaching Other People's Children, Literacy and Learning in a Bilingual Classroom* som ingick i vår kurslitteratur. Jag kommer använda mig av metoden att vara en reflekterande lärare som genom att se på mitt eget arbete med eleverna kan utveckla mig och mitt pedagogiska arbete på ett liknande sätt som Ballenger gjort i sin egen undervisning. Jag anknuter mig också till tankarna i Molloy's bok *Reflekterande läsning och skrivning*. Jag har använt mig av hennes teorier kring hur vi pedagoger kan få eleverna att känna att deras arbete i skolan är meningsfull och hur vi kan utveckla ämnet svenska. Jag har också påverkats av det som Jim Cummins tar upp i sin bok *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Han presenterar spännande teorier och åsikter kring hur vi kan få andraspråkslever utveckla sin svenska så att den utvecklas till ett skolrelaterat och "akademiskt" språk. och Hultingers och Wallentins bok *Den mångkulturella skolan* har också influerat mina tankar när det gäller vårt arbetssätt i skolan. Dessutom kommer jag att referera till kursplanen i svenska som andraspråk.

Min studie och metod

I klassen finns det sammanlagt nitton elever. Alla utom två är födda i Sverige och två har föräldrar som är födda i Sverige. Ingen av eleverna har svenska som modersmål. Jag har valt att intervjuar två elever i skolår 3, nämligen två flickor och jag spelar in intervjun på bandspelare för senare transkribering. Den ena flickan, som jag här kallar Mirjana är en bra skribent och det är lätt för henne att skriva så att texten flyter. Den andra eleven är också en flicka, som kallas här för Bessy. Hon skriver mycket, men har en hel del svårigheter med att få svenskan att flyta. Jag intervjuade de båda flickorna var och en för sig, för att de skulle få prata i lugn och ro. Jag har i mina transkriptioner korrigerat barnens svenska så att det ska bli lättare att läsa. I detta fall har barnens pauser och felsägningar ingen funktion i materialet. Att jag valt just de här flickorna beror på att jag ville intervjuar elever som tycker särskilt mycket om att skriva. Dessutom är de två pratglada flickor som gärna berättar vad de tycker och tänker. De är utåtriktade och har många kompisar och uppfattas i allmänhet som två skolintresserade tjejer.

Vårt arbetssätt

Vi har sedan eleverna gick i år 1 valt att arbeta med en metod som går ut på att barnen skriver sina egna böcker. Vi inleder varje tema med att introducera en barnboksfigur. För att eleverna ska få en ordentlig förståelse läser vi böckerna tillsammans och diskuterar innehållet i dem, t.ex. hur huvudpersonerna är och vad som kännetecknar dem. Vi pratar också mycket

om bilderna. Dessutom dramatiserar vi ofta de historier som böckerna handlar om för att barnen ska kunna sätta sig in i dem och förstå innehållet. Därefter är det dags för dem själva att skriva egna texter där barnboksfiguren är huvudpersonen.

Förberedelse

Eleverna börjar alltid med att skriva för hand. Vi har under de tre år som gått sedan första boken gjordes, framhållit olika saker som är viktiga i en text. I början pratade vi mycket om vad en berättelse är, att den ska hänga ihop och att det ska finnas en början och ett slut. I tvåan pratade vi om vikten av att brodera ut texten mer, att använda flera adjektiv och att försöka göra längre meningar. Naturligtvis har vi också diskuterat vad en mening är.

Bearbetning av elevtexter

När eleverna är klara med sina handskrivna texter är det dags för rättning. Då sitter alltid en vuxen tillsammans med en elev och rättar texten tillsammans. Vi läser igenom den och försöker se vad som ska ändras. Vi rättar både stavfel och grammatiska fel, ändrar på struktur, ordval etc.

Renskrivning på dator

Efter rättning är det dags att skriva texten på dator. Eleverna sitter vid någon av de datorer vi har och skriver in texten. Eftersom det ofta blir en del fel så behövs ytterligare en rättningsomgång och sedan skrivs texten ut.

Komplettering med bilder

När texten är utskriven är det dags att limma in den i boken som vi gjort på någon av våra bildtimmar. När texten väl är på plats är det dags för eleverna att börja med sina bilder.

Utställning av färdiga böcker

När böckerna är klara brukar vi ställa ut dem, både i skolan och på biblioteket i Rinkeby vilket har det goda med sig att många människor kan titta på böckerna och se hur vi arbetar. Därför lägger vi ned mycket arbete på att resultaten ska bli estetiskt tilltalande. Vi använder också olika slags tekniker vid tillverkning av böckerna. Vi har gjort dragspelsböcker, sytt böcker, använt oss av spiralmaskinen till bokryggar, böcker med rörliga bilder och böcker som är formade efter huvudpersonen.

Genom åren har det blivit en hel del böcker. Jag kommer här visa några exempel med kommentarer så att det ska bli lättare att förstå intervjuerna med eleverna.

Den första boken vi arbetade med var Inger och Lasse Sandbergs ”*Tummen*”. Tyvärr kunde jag inte få låna någon sådan bok av barnen. Barnen gjorde också egna Tummeböcker där de använde sina egna tummar till att trycka med.

Exempel på böcker som eleverna skrivit tidigare

Bu och Bä

På vårterminen i ettan arbetade vi med Olof och Lena Landströms figurer ”*Bu och Bä*”. Det var svårt för barnen att göra dragspelsböckerna för första gången. Men vi fick träna mycket svenska när vi skulle vika, limma, klippa av sidenband och få alla papper att ligga rätt. Vi skrev också brev tillsammans till författarna som svarade mycket vänligt. Eleverna blev mycket glada när de var de första som fick veta vad den nya Bu och Bäboken skulle heta.



Exempel på en Bu och Båbok



Grodanböcker

I skolor två arbetade vi med Grodanböcker.



Exempel på Grodanbok

Alfons Åberg

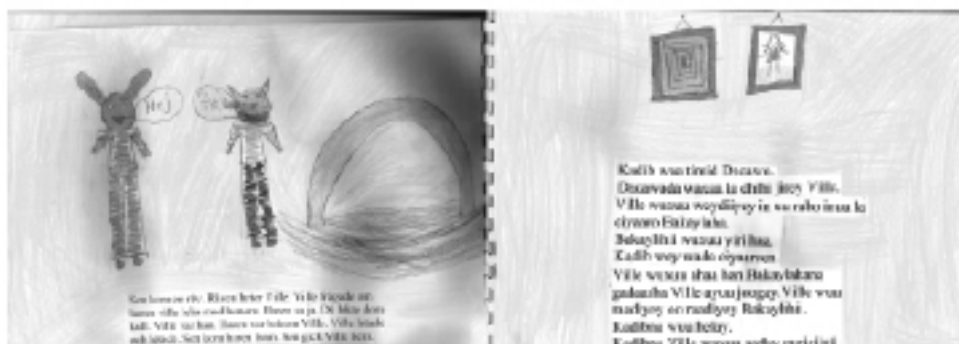
Vi arbetade också med Gunilla Bergströms ”Alfons Åberg”. Här hade vi lärare bestämt att vi ville ha mer text. En metod fungerar bra om den utvecklar elevens lärande. Barnen satsade verkligen på att skriva. Gunilla Bergström kom på författarbesök till oss och var mycket imponerad av deras skrivande.



Exempel på två elevers Alfonsböcker.

Tvåspråkiga böcker

Det andra stora projektet vi hade under tvåan var att vi bestämde oss för att göra tvåspråkiga böcker. Innan vi valde att göra dem var vi lite oroliga, för vi trodde att det skulle bli svårt och innebära mycket extra jobb. I arbetslaget kunde vi naturligtvis inte heller hjälpa alla barn med sina förstaspråk. Vi tog därför kontakt med modersmåslärarna och föräldrarna. Det visade sig att vår oro var helt obefogad och att vi fick ett enormt gensvar från föräldrarna. Barnen skrev först sina texter på svenska i skolan, utom en elev som först skrev på spanska, eftersom det är hans starkaste språk. När barnen sedan tog hem sina texter för att översätta blev det uppenbart vilket stöd föräldrarna kunde vara. De hjälpte till att överstätta och tog också hjälp av vänner och släktingar. Även modersmåslärarna kunde hjälpa till. Några barn med ett annat alfabet än det svenska hade också speciella tangentbord hemma så att de kunde skriva texten rent på dator.



Under trean har vi arbetat med Gösta Knutssons böcker om ”Pelle Svanslös”. Arbetet har tagit längre tid den här gången eftersom böckerna består huvudsakligen av text utan bilder.

Intervjudata

Här presenteras den första intervjun med Mirjana (9 år). Yttrandena i intervjun skrivs på olika rader och numreras. Mirjana är här förkortat som M. Lärare förkortas som L.

Intervju I med Mirjana

- 1 L Berätta om vad du tycker är roligt med att göra böcker
- 2 M Jag tycker det är roligt att göra bilder och att det blir fint
- 3 M Sen var det roligt att vi gjort på olika sätt
- 4 M Med Tummen⁵ fick vi göra egna tummar, med Bu och Bä⁶ gjorde vi dragspelsböcker
- 5 M Det var jätteroligt att rita grisen Benny⁷
- 6 M Till Grodan⁸ fick vi ha tuschpennor
- 7 M Och det var jätteroligt att rita Alfons⁹ potatishuvud.
- 8 M Med Mantraboken¹⁰ var det roligt att skriva på mitt språk
- 9 M Det var jättesvårt
- 10 M Mamma fick hjälpa mig jättemycket.
- 11 L Är det något som du tycker är svårt när vi gör böcker?
- 12 M När jag arbetade med Pelle Svanslös var de ord som sitter ihop svåra
- 13 L Vad menar du, vilka ord?
- 14 M Såna som inbjudningskort
- 15 M Jag trodde det hette inbjuds kort, så det blev fel.
- 16 L Blev du ledsen när det blev fel?
- 17 M Nej skrattar det var bara att rätta
- 18 M Och då lärde jag mig att det hette inbjudningskort
- 19 M Men jag tycker alla ord som sitter ihop är svåra
- 20 M Jag menar som jul och tomte att det ska vara ihop
- 21 M Det andra är lätt.
- 22 L Hur kom du på vad du skulle skriva om?
- 23 L Du skrev ju om att Pelle Svanslös firar jul
- 24 M Först läste jag en bok om att Pelle Svanslös firar jul
- 25 M Sen kom jag på att jag förra året var på en julfest och då tog jag med det
- 26 M Och sen tänkte jag på att jag till mitt kalas skickade inbjudningskort
- 27 M Och då ville jag ha med det
- 28 L Hur var din julfest som du hade?
- 29 M Den var inte som en svensk julfest med mat
- 30 M Vi träffades i en lokal med alla från Bangladesh
- 31 M Och så hade vi en fest på jullovet
- 32 L Fick du julklappar?
- 33 M Nej skrattar inte som en svensk julfest
- 34 L Vad tycker du att du lär dig när du gör böcker?
- 35 M Jag skriver bättre
- 36 L Hur menar du?
- 37 M Jag försöker tala om mer hur det ser ut
- 38 M Som det var en snöig dag
- 39 L Jaha du menar att du använder mer berättande ord som förklarar
- 40 M Ja
- 41 L Skriver du hemma?
- 42 M Jag gör egna böcker hemma också.
- 43 M Jag tänker mer på det som vi arbetar i skolan med
- 44 M Om nu har jag gjort en bok hemma som heter Pelle och Maja handlar glass.
- 45 L Hur menar du?
- 46 M Jag skriver först på papper
- 47 M Sen rättar mamma
- 48 M Och sen skriver jag fint för hand eller på dator
- 49 M Sen gör jag bilder till
- 50 L Oj, är det inte jobbigt att göra så många böcker?
- 51 M Nej det är roligt
- 52 L Det är ju väldigt jobbigt när vi gör böcker och det tar flera veckor
- 53 L Skulle du inte hellre vilja skriva kortare saker?

5. Barnboksfiguren Tummen av Inger och Lasse Sandberg

6. Barnboksfigurerna Bu och Bä av Olof och Lena Landström

7. Barnboksfiguren Benny av Barbro Lindgren

8. Barnboksfiguren Grodan av Max Velthuis

9. Barnboksfiguren Alfons av Gunilla Bergström

10. Mantra är ett förlag i Storbritannien som specialiserat sig på att ge ut tvåspråkiga böcker.

- 54 M Nej
 55 L Varför inte?
 56 M När vi gör böcker skriver vi som på riktigt
 57 M Det andra vi skriver sätter jag ju bara in i pärmen
 58 M Det är inte på riktigt
 59 L Skriver du något annat hemma?
 60 M Nej
 61 L När tycker du att du lär dig hur du ska skriva?
 62 M När jag läser och skriver
 63 M Och när du eller någon annan fröken sitter med mig och min text
 64 M Och så i ettan när vi gjorde bokstäver och nu gör vi skrivstil
 65 M Och sen så frågar jag när jag inte kan hur jag ska stava och så

Intervju 2 med Bessy

Bessy (9 år) förkortas som B. Lärare förkortas som L

- 1 L Vad tycker du är roligt med att göra böcker?
 2 B Att man får göra bilder och skriva mycket
 3 B Och sen att hänga upp dem i biblioteket
 4 B Jag brukar gå dit och visa för mamma och pappa och min bror
 5 L Vad tycker du är tråkigt med att göra böcker?
 6 B Inget
 7 L Är det något du tycker är jobbigt eller svårt då?
 8 B Jag tycker det är jobbigt för man måste sitta still länge när man skriver
 9 L Blir du trött då?
 10 B Ja
 11 L Är det något du tycker är lätt när du gör en egen bok?
 12 B Jag tycker dom ord jag använder mest är lätta
 13 B Och det blir roligt att skriva då
 14 L Menar du att stava orden?
 15 B Ja
 16 L Är det något du tycker är svårt?
 17 B Att stava tycker jag är svårt
 18 B Jag vet inte riktigt
 19 L Vad gör du när du inte kan stava?
 20 B Jag frågar fröken eller en kompis
 21 L Vad tycker du att du lär dig när du skriver egna böcker?
 22 B Att skriva fortare och att skriva mer mening
 23 L Mer mening vad menar du då?
 24 B Att skriva längre före punkten
 25 B Att berätta mer hur alla ser ut och så
 26 B Som att Alfons hade en röd overall med reflex
 27 L När tycker du att du lär dig bäst att skriva
 28 B När jag skriver mycket
 29 L Hur kommer du på vad du ska skriva om?
 30 B Jag vet inte... tänker
 31 B När jag skrev om Alfons åkte han pulka
 32 B Då var det vinter och jag åkte pulka
 33 B Jag skriver om sånt jag tycker är roligt
 34 B Eller när Benny skulle få en katt
 35 B Jag vill få en katt men mamma säger nej
 36 B Så då skrev jag att Benny fick en katt
 37 L Skriver du något hemma?
 38 B Jag gör små böcker hemma också?
 39 L Hur gör du då?
 40 B Jag viker papper så här visar
 41 B Och sen skriver jag nere och gör bilder uppe
 42 L Oj vad duktig du är
 43 L Är det inte jobbigt att göra böcker både hemma och i skolan?
 44 B Nej

Diskussion och analys av det insamlade materialet

När jag först satte mig och funderade över mina frågor och barnens svar blev jag lite brydd. Vad svarar mina elever för att göra mig, deras fröken glad? Och vad menar de egentligen. Jag diskuterade saken med några kollegor och bestämde mig för att prata med barnen igen. Det kanske kunde vara så att de överdrev lite för att jag skulle tycka att de var duktiga? När jag diskuterat med mina kollegor förstod jag hur fånig jag varit. Varför kan jag helt enkelt inte tro på vad jag ser, att barnen faktiskt tycker det är roligt att göra egna böcker, att de känner att de lär sig för sin egen skull och att de känner att deras svenska utvecklas? Det jag vetat sedan tidigare är att mina elever har ambitioner och att föräldrarna har ännu större ambitioner för hur väl deras barn ska lyckas i framtiden. Självklart ser föräldrarna till att barnen arbetar med sina läxor hemma också. Ballenger (1999) skriver i sin bok om BTRS en sammanlutning av lärare som samlas för att analysera och diskutera sitt arbete i skolan med ”vetenskapliga glasögon”. Hon berättar exempelvis om flera tillfällen då hon läst en bok för sina elever och upplevt att de inte pratar om böckerna när de har boksamtal. Genom sina kollegor i BTRS kunde hon se på bandinspelningarna på ett nytt sätt och faktiskt få syn på att barnen pratade om böckerna, bara inte på det sätt hon hade förväntat sig.¹¹ Jag liksom Ballenger behövde få mina kollegors hjälp för att se barnens framsteg. När man står mitt uppe i något arbete i skolan är det ibland svårt att se hur arbetet går framåt. Vi behöver hjälp från andra för att kunna se det och inte bli hemmablinda. Kanske är jag också drabbad av jantelagen. Det är svårt att tro att ett arbetssätt kan vara så här bra.

När jag analyserar elevernas svar kan jag se vilken positiv inverkan skrivandet har haft på dem. Vi samtalade i skolan mycket om att läsningen och skrivandet är barnens väg in i svenskan och många av våra elever säger att de läser för att bli bättre på svenska. Flickorna jag intervjuat visar på en mycket positiv inställning till att skriva och de tycker att vår metod är bra. Att de hemma fortsätter med att göra egna böcker ser jag som ett bevis på det. Bägge flickorna svarar att en sak som är rolig med att göra böcker är att de får göra bilder. Jag tror inte vi nog kan uppskatta hur viktiga de estetiska ämnena är för att utveckla hela människan. Bilderna gör att böckerna blir fina och känns som riktiga bilderböcker. I den referenslitteratur jag valt är det många av författarna som skriver om vikten av att eleverna får skriva saker som har betydelse. Det kan vara som i boken av Olga Dysthe (1996)¹² där eleverna skriver loggbok, där de får regelbunden respons på vad de skriver. Eller som i Helena Frisells artikel¹³ där eleverna är med och utvecklar skrivandet kring sin släktsaga. Våra elever känner att det de skriver är viktigt och att det blir på riktigt. De har stenkoll på sin utgivning. Se bara Mirijana hur metodiskt hon går igenom hela sin utgivning och berättar vad som varit roligast med varje bok.

Bessy tar upp att hon tycker det är roligast att skriva ord hon redan kan. Cummins skriver om vikten av att eleverna erövrar det akademiska språket, så att de inte får svårigheter i de andra ämnena. Detta är en sådan flicka som om pedagogerna kring henne inte är uppmärksamma kan tros ha en bra svenska som räcker långt. Men det akademiska språket måste vi hjälpa henne att erövra så att hennes svenska blir ett användbart redskap i skolans övriga ämnen. Något annat jag kan se i min analys är att båda flickorna har strategier för hur de ska göra när de är osäkra. De frågar antingen en vuxen eller en kompis. Tyvärr är det ingen som nämner att de kan titta i en ordbok. Jag upplever också själv att barnen i vårt arbetslag är mycket intresserade av att de skriver rätt. Ibland när vi har skrivstund i klassrummet frågar barnen oavbrutet med glada röster ”Hur stavas det”, ”Hur skriver man det”, ”Fröken kan du skriva *jalusi*” på tavlan?”

En annan sak som anknyter till den aktuella samhällsdebatten är att Mirijana när hon pratar om svårigheter, tar upp särskrivning av ord. I dag finns det till och med en hemsida där man kan skriva ut en blankett och skicka till folk som särskriver i offentliga sammanhang.¹⁴

11. Ballenger (1999)

12. Dysthe (1996)

13. Hultinger och Wallentin (1996)

14. www.skrivihop.nu

När det gäller frågorna vad som ger flickorna inspiration till historierna, är det framförallt det egna livet som inspirerar. Bägge flickorna säger att det är saker de själva har gjort som de skriver om. Till exempel ville Bessy ha en egen katt men fick nej av sin mamma. Då låter hon i stället Grisen Benny¹⁵ få en egen katt i den lilla bok hon skrivit. Detta sätt att inspireras av det verkliga livet är väl något som alla författare använder sig av? Mirjana tror sig ha ganska klart för sig hur en svensk julfest är och jämför med sin egen julfest, som kanske inte skulle kallas julfest av en medelsvensson? Om det inte är julmat och inga julklappar är det knappast en julfest enligt svenska mått. Jag tycker det är jättehärligt att hon anser att det är det (den ägde ju rum under jullovet). Och hon ser till att få med det i sin historia om Pelle Svanslös.

När och vad barnen lär sig när de skriver känns det som de har lyssnat på vad vi försöker arbeta med i skolan. Bägge två berättar om att de lärt sig skriva mer beskrivande, något som vi arbetat mycket medvetet med. Vi har försökt att få barnen att se hur texten blir mer intressant att läsa när det finns många beskrivande ord. Och vi kan konstatera att det har skett utveckling i detta avseende. Mirjana säger också att hon lär sig när hon läser böcker, en inspirationskälla, vars betydelse inte nog kan uppskattas. Hon är ett sådant barn som frågar mycket om texter när hon läser, vad ord betyder och varför författarna skriver som de gör. Att hon kämpar medvetet med att få sin text att utvecklas visar att hon kanske är på väg att erövra det akademiska språket.

Reflexioner och sammanfattning

I samband med denna forskningsuppgift har jag börjat fundera över, varför vi inte sparat mer av elevernas texter från början. Det hade varit en mycket god idé att metodiskt iakttä eleverna och deras läs-, skriv- och kunskapsutveckling i svenska språket genom liknande metod som BTRS använde sig av. Det hade blivit en storartad dokumentation! Det hade varit nyttigt att ha denna dokumentation nu i vår, när jag släpper iväg eleverna. Då hade vi kunnat se över varje barns individuella framsteg och vad som hänt med deras skrivande. Men barnens sug efter att få ta hem och att äga sina arbeten har varit enormt stort. De vill helst inte ens låna ut några av sina färdiga böcker, när jag ska berätta om vårt arbetssätt i något sammanhang. Det går endast, om jag på heder och samvete lovar att återbörd dessa skatter till deras rätta ägare, vilket visar hur mycket böckerna betyder för dem.

Studiens betydelse och implikation för vårt fortsatta arbete

Efter denna småskaliga studie är det flera frågor som väckts hos mig som pedagog. Jag skulle vilja ha mer tid att intervjua samtliga elever och intervjua flickorna flera gånger. Tyvärr har tiden varit mycket knapp och vid denna tidpunkt finns det ingen möjlighet att ta reda på och diskutera allt som jag skulle vilja. Till exempel, hur eleverna inspirerats av karaktärerna i böckerna och om vi borde variera vårt arbetssätt i något avseende. I arbetslaget behöver vi också diskutera hur rättning av elevtexter ska göras. Inom skolan är frågan om ”rättning kontra skrivglädje” en återkommande diskussionspunkt. Vi har hitintills inte upplevt att våra elever känt sig hämmade när vi rättar, utan de verkar se det som en mysig stund på tu man hand med läraren. Detta betyder att vi under vissa perioder behöver arbeta med mindre elevgrupper. Jag har genom min undersökning fått bekräftelse på att vårt arbetssätt har varit framgångsrikt, men hur kan vi utveckla det vidare? Ett område som vi kan satsa på är att medvetet föra fram flickor som barnboksfigurer, eftersom många av de böcker som vi arbetat med har pojkar som huvudpersoner. Dessutom utgår de från en svensk majoritetskultur och svenska traditioner. Det finns en risk att eleverna i en multikulturell klass uppfattar den svenska verkligheten som viktigast och följdaktligen hamnar deras egna erfarenheter, traditioner och seder lätt i skymundan. Vi pedagoger måste uppmuntra eleverna att skriva med utgångspunkt från sina egna erfarenheter, t.ex. om hur Alfons firar den muslimska högtiden ”Eid” istället för jul. Det är detta mångkulturella område som jag vill att vi pedagoger ska utveckla mer. Det behövs dels berättelser hur man firar helger i olika kulturer eller historier om sådant de flerspråkiga eleverna själva varit med om, dels berättelser som visar vägen in i den svenska barnlitteraturen.

15. Barnboksfiguren Grisen Benny av Barbro Lindgren

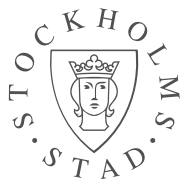
Litteratur

Ballenger, C. (1999) *Teaching Other People's Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York: Teachers College Press.

Cummins, J. (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*.

Dysthe, O. (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hultinger, E & Wallentin (1996), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.



Kompetensfonden

STADSLEDNINGSKONTORET, S-105 35 STOCKHOLM
TEL: 08-508 29 000 FAX: 08-508 29 970
HEMSIDA: WWW.STOCKHOLM.SE
