



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man skriver liksom inte bara”

- Ett undervisningsförsök och en utvärdering av process och produkt, då tre barn i åldern 8-9 år får skapa en barnbok.

Veronika Johansson & Veronica Oxklint

Examensarbete LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: VT08_1080_001

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Man skriver liksom inte bara” – En kartläggning av skrivprocessen då tre barn i åldern 8-9 år med hjälp av berättarmallar får skapa en barnbok.

Författare: Veronika Johansson och Veronica Oxklint

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: VT08_1080_001

Nyckelord: Skrivprocess, undervisningsförsök, samförfattande, skrivutveckling, skrivundervisning, berättelse.

Syfte: Syftet med denna uppsats är att kartlägga en skrivprocess där tre barn i åldern 8-9 år får skapa en barnbok med hjälp av berättarmallar och en författarskola. Vi kommer att genomföra ett undervisningsförsök där de medverkande barnen får utvärdera processen och produkten. Vi vill även undersöka vad andra barn anser om barnboken.

Frågeställningar: Hur ser barnens skrivprocess ut under arbetet med barnboken?
Vad tycker de skrivande barnen om skrivprocessen och resultatet?
Vad tycker andra barn om resultatet av barnboken?

Metod: Skribenterna som ingick i studien fick föra loggbok, delta i intervjuer, observeras och svara på frågor skriftligt. Vi har även analyserat barnens skrivprocess under barnboksarbetet, från förarbete till färdig produkt. För att få reda på vad andra barn tyckte om resultatet av barnboken fick barn från tre olika skolklasser svara på enkätfrågor kring barnboken.

Resultat: Resultatet av undersökningen visar att användandet av tankekartan under förarbetet varit gynnsamt för barnens skrivprocess. När det gäller samförfattandet observerade vi att de hjälpte varandra att formulera sina tankar i ord och att samtal mellan dem bidrog till att förbättra berättelsen. Bearbetandet av texten väckte till viss del motstånd då barnen upplevde det som besvärligt att gå tillbaka i texten och göra ändringar. De författande barnen var nöjda med sitt resultat och att de själva ansåg att de utvecklats som skribenter. Enkätundersökningen tyder på att majoriteten av tillfrågade barnen uppskattade barnboken.

Betydelse för läraryrket: Med de erfarenheter vi fått genom detta examensarbete kan vi i vårt kommande yrke som lärare skapa goda förutsättningar för elevers skrivutveckling enligt skrivprocessen. En viktig slutsats vi kan dra utifrån resultatet är förarbete med tankekartor är väl använd förberedelse för skrivandet.

Förord

I en lärares uppdrag ingår det att ge barnen strategier och verktyg för att eleverna skall kunna utvecklas som skribenter. Vårt intresse för hur barn kan stimuleras i sin skrivutveckling väcktes då vi läste vår första inriktning Svenska för tidigare åldrar.

Vi vill tacka de författande barnen för att de arbetat så engagerat med barnboken och gjort undersökningen möjlig. Vi vill också tacka dem för att vi fått ta del av deras tankar och upplevelser då de arbetade med berättelsen enligt skrivprocessen. Vi vill även tacka vår generösa handledare, Ann Boglind som delat med sig av råd, kunskap och idéer. Du har verkligen varit en inspirationskälla!

Göteborg den 22/5 – 2008

Veronika Johansson och Veronica Oxklint

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	Bakgrund	6
1.2	Syfte	6
1.3	Begreppsdefinitioner	6
2	Litteraturgenomgång	7
2.1	Förankring i styrdokumentet	7
2.2	Sociokulturellt teoriperspektiv	7
2.3	Skrivande ur ett sociokulturellt perspektiv	8
2.4	Skrivprocessen	9
2.4.1	Förarbete med tankekartor	11
2.4.2	Loggbok	11
2.4.3	Utkast	11
2.4.4	Bearbetning av text	11
2.4.5	Mottagare	12
2.4.6	Att läsa som författare	13
2.5	Skrivundervisning	14
2.6	Berättelsens uppbyggnad	15
3	Författarskolan	16
3.1	Förarbete	16
3.2	Syfte och mottagarmedvetenhet	17
3.3	Problem	17
3.4	Lösning på problem	17
3.5	Miljö	18
3.6	Personer	18
3.7	Bearbetning	18
3.8	Slut	19
4	Metod	19
4.1	Val av metoder	19
4.2	Observationer	19
4.3	Intervju	20
4.4	Loggbok	20
4.5	Enkät	21
4.6	Val av undersökningsgrupp till barnboksförfattandet	21
4.7	Etiska överväganden	21
4.8	Validitet och Reliabilitet	21
4.9	Avgränsningar	22
4.10	Sammanställning av empiriskt material	22
5	Undersökningens genomförande	22

5.1	<i>Introduktion</i>	23
5.2	<i>Dag 1</i>	23
5.3	<i>Dag 2</i>	24
5.4	<i>Dag 3</i>	24
5.5	<i>Enkätundersökningen</i>	24
5.6	<i>Bearbetning av material</i>	24
6	Resultat	25
6.1	<i>Dag 1</i>	25
6.1.1	Sammanfattning av skrivprocessen.....	25
6.1.2	Observationer.....	26
6.1.3	Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken.....	26
6.2	<i>Dag 2</i>	26
6.2.1	Sammanfattning av skrivprocessen.....	26
6.2.2	Respons.....	27
6.2.3	Observationer.....	27
6.2.4	Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken.....	27
6.3	<i>Dag 3</i>	28
6.3.1	Observationer.....	28
6.3.2	Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken.....	28
6.4	<i>Resultat av elevernas enkätsvar</i>	29
6.4.1	Fråga 1: Var det något i berättelsen som var speciellt bra?.....	29
6.4.2	Fråga 2: Var det något i berättelsen som var dåligt?.....	30
6.4.3	Fråga 3: Vad tyckte du om hela berättelsen?.....	30
6.4.4	Fråga 4: Varför tyckte du så?.....	31
6.4.5	Fråga 5: Rita en bild av det du tyckte var viktigast i berättelsen.....	31
6.5	<i>Resultatanalys och sammanfattning</i>	32
7	Diskussion	33
7.1	<i>Samförfattande och styrdokument</i>	33
7.2	<i>Hur ser barnens skrivprocess ut under arbetet med barnboken?</i>	34
7.3	<i>Vad tycker de skrivande barnen om skrivprocessen och resultatet?</i>	38
7.4	<i>Vad tycker andra barn om resultatet av barnboken?</i>	39
7.5	<i>Slutsatser</i>	40
7.6	<i>Vidare forskning</i>	41
8	Litteraturlista	43
	Bilaga 1	
	Bilaga 2	
	Bilaga 3	
	Bilaga 4	
	Bilaga 5	
	Bilaga 6	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Skrivande är så mycket mer än att bara skriva. Eleverna bör få mycket tid och utrymme till skrivprocessens alla delar även för- och efterarbete av en text. Något som vi upptäckt är att barn ofta börjar skriva en berättelse och att det under skrivandets gång får visa sig var berättelsen slutar. Barnen har då inte tänkt igenom syfte, handling och avslutning utan har skrivit från början till slut utan förutbestämt innehåll eller mål.

När en grupp barn får författa en barnbok tillsammans tror vi att det skapas goda förutsättningar för lärande. Det är med hjälp av språket och i samspel med andra som vi erövrar kunskap (Dysthe, 2002). I styrdokumentet betonas vikten av att utveckla språket eftersom det är ett redskap för tänkande och samtal. Eleverna skall ges möjlighet att lära av och med varandra.

Nikolajeva (2004) pekar på att det är vuxna som skriver de böcker som barnen skall läsa. Hon belyser också det faktum att barnen sällan får vara med och utforma den litteratur de själva läser. Vi vill låta en grupp barn tillsammans skapa en egen barnbok som skall läsas av andra barn. Med hjälp av vår författarskola kommer vi att ge dem strategier och ramar till berättelsen och på så sätt ge dem verktyg till att kunna författa en bok på egen hand. Den producerade barnboken kommer sedan att lämnas in för tryckning. I undersökningen vill vi studera skrivprocessen och vilket mottagande barnboken får av andra barn. Vår undersökning hoppas vi skall visa på ett arbetssätt inom skrivutveckling.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att kartlägga en skrivprocess där tre barn i åldern 8-9 år får skapa en barnbok med hjälp av berättarmallar och en författarskola. Vi kommer att genomföra ett undervisningsförsök där de medverkande barnen får utvärdera processen och produkten. Vi vill även undersöka vad andra barn anser om barnboken. Detta syfte leder till följande frågeställningar:

- Hur ser barnens skrivprocess ut under arbetet med barnboken?
- Vad anser de skrivande barnen om processen och den färdiga produkten?
- Hur värderar andra barn produkten?

1.3 Begreppsdefinitioner

Barnbok – Med barnbok menar vi den bok som barnen skriver. De börjar med att skriva texten och får sedan illustrera tillhörande bilder. Detta blir en lättare variant av en kapitelbok. Till skillnad från en bilderbok kan inte bilderna i barnboken tillföra handlingen något utan är bara illustrationer.

Berättarmall – Med berättarmall menar vi den klassiska berättelsestrukturen som innehåller en början, ett problem, en handling, en lösning och ett slut.

Författarskola – Med hjälp av fyra böcker om handledning inför författarskap och skrivande har vi haft en, som vi kallar det, författarskola där barnen får tips, strategier och ramar för att kunna skapa en bra barnbok.

2 Litteraturgenomgång

För att kunna genomföra vår undersökning och få svar på våra frågor har vi läst litteratur med anknytning till författande och skrivprocessen. Litteraturgenomgången kommer till största delen att behandla forskning om skrivprocessen med koppling till skolan.

2.1 Förankring i styrdokumentet

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) redogör för att varje elev skall ges goda möjligheter till samtal, läsning och skrivning för att möjliggöra att barnen får uppleva en tilltro till sin egna språkliga förmåga. Läraren skall stödja elevens språk- och kommunikationsutveckling. Mål som skolan skall sträva mot att uppnå är att barnen skall få lära både självständigt och i samspel med andra. Skolan ansvarar för att eleven efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo 94)

Kursplanen i ämnet Svenska (Skolverket, 2000) betonar att språket har en nyckelställning i skolan. Svenskämnet syftar till att utveckla elevernas kommunikationsförmåga. Kommunikation och samarbete med andra sker med hjälp av språket. Vidare står det att eleverna genom att få använda språket i meningsfulla sammanhang ges möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga. Några mål att sträva mot som kursplanen i svenska tar upp är att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra
- ---
- utvecklar sin förmåga att bearbeta texter utifrån egen värdering och andras råd
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera

Skolan ansvarar för att eleven efter årskurs 5 skall kunna skriva olika sorters texter med olika syften för att kunna kommunicera på olika sätt. Skolan ansvarar också för att eleven efter att ha genomgått årskurs 9 skall kunna skriva olika slags texter där innehållet tydligt framgår.

2.2 Sociokulturellt teoriperspektiv

Säljö (2003) beskriver hur synen på lärande har gått från att barnen föds med en viss förmåga, till att se miljön omkring barnet som den viktigaste faktorn för vad ett barn kommer att lära sig. Sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att man ser på lärande som något som skapas i relationen med andra. Perspektivet betonar förhållandet mellan språk, tänkande, utveckling och lärande. Lärande sker inte bara i den enskildes huvud utan påverkas starkt av vad omgivningen anser och har ansett vara meningsfull kunskap. Vygotskij är det namn som mest förknippas med det sociokulturella perspektivet, men många forskare har utvecklat och byggt vidare på hans teorier. Idag är de flesta forskare eniga vad gäller omgivningens betydelse för individens kognitiva och sociala utveckling. Kunskapen hittas aldrig ensamt i

ett vakuum utan ingår i ett sammanhang och är på så sätt invävd i en kulturell och historisk kontext men beror också av relationerna mellan människor (Dysthe, 2003). Lärande sker på så sätt alltid i mötet med andra. Att lära sig att delta i olika grupper där kunskapen inhämtas är också en del av själva läroprocessen. Perspektivet förnekar inte att lärande sker inom individen men finner det på samma gång ointressant därför att relationerna omkring individen bestämmer innehållet av lärandet. Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, skapas bra lärandemiljöer då den enskilde kan delta aktivt i en uppgift men det är minst lika viktigt att individen känner sig accepterad av gruppen så att individens identitet kan formas på ett positivt sätt.

Omfattande forskning har gjorts kring språkets roll. Det har visat sig att skrivande främjar förståelse och tänkande inom ett ämne och att det talade språket kan ses som ett verktyg för att kunna konstruera kunskap. Språket är själva grundvillkoret för att tänkande och lärande skall kunna ske. Dysthe (2003) redogör för språkforskarna Bathkin och Vygotskijs teorier som ligger till grund för det sociokulturella perspektivet. Bakhtin har bidragit med teorier om språkets betydelse. Han menar att all kommunikation är dialogisk. Det krävs ett samarbete från både den som lyssnar och den som talar. Meningen och förståelsen av det talade eller skrivna skapas med hjälp av båda parter. Även Vygotskij har intresserat sig mycket för språkets betydelse. Språket ses som en grundförutsättning för att vi skall kunna lära av och med varandra. ”Om det är så att en väsentlig del av tänkandet är knutet till språket bör klassrummet skapa gynnsamma förhållanden för språklig samverkan” (Dysthe 2003, s.84).

Det som också kännetecknar ett sociokulturellt synsätt är den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen kan sammanfattas i detta uttryck: Det som ett barn idag kan klara av med hjälp av någon annan, kan han/hon klara av på egen hand imorgon. Med hjälp av lärare och kamrater kan eleven i samverkan med andra få hjälp att utveckla nya strategier och se fenomen utifrån andra perspektiv. Samspel och motspel kan bli en sporre för utveckling. Relationer och dialoger leder till kognitiv utveckling och förmågan att så småningom kunna lära på egen hand. Lärarens främsta uppgift blir därför att skapa lärandesituationer som tar hänsyn till individens närmaste utvecklingszon (Hoel, 2001).

2.3 Skrivande ur ett sociokulturellt perspektiv

Inom den kognitiva forskningen har skrivandets sammanhang och kontext en underordnad roll. Flera studier har visat att den konkreta situationen i allra högsta grad är avgörande för hur vi löser uppgiften. Elever försöker ofta lista ut vad läraren har för förväntningar på texten som skall skrivas. De kognitiva processerna är därför inte generella utan ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang. Det sociokulturella perspektivet ser skrivandet som ett sätt att kommunicera med en läsare. Det innebär att anpassa texten till mottagaren och att föra dialog med läsaren. Medvetenheten om läsaren varierar beroende av syftet med texten. En text blir meningsfull när den har en läsare; texten och läsaren ingår i sin tur i en större tolkad kontext. Skrivande är meningsskapande och tolkande. Individens utveckling som skrivare beror på de olika kontexter/miljöer som finns omkring skribenten. Utifrån tidigare erfarenheter och de förväntningar som individen tror att andra har på hans/hennes text, skapar denne texter. Därför blir det både det individuella och det sociala som styr utformningen av texten (Hoel, 2001).

Enligt Dysthe (2002) upplevde deltagarna i hennes studie många fördelar med samförfattande. Fördelarna kan vara att man får nya idéer, nya perspektiv eller att man får hjälp med bearbetning av sin text. När deltagarna i studien kom med olika perspektiv och

förslag upplevde ofta gruppen att resultatet blev bättre. Det som kan bli problem vid samförfattande är att deltagarna kan ha olika skrivstilar. Om arbetsfördelningen inte fördelas rättvist kan även irritation och ilska gentemot varandra uppstå. Pramling & Sheridan (1999) menar att eftersom barn tänker olika bidrar detta till att de utvecklas i samtalet med varandra. Styrkan hos en grupp ligger i olikheterna som kommer att leda till att deltagarna utvecklas och hittar nya sätt att lösa problem. På samma sätt kan barn inspirera varandra till att våga pröva nya strategier.

2.4 Skrivprocessen

Skrivprocessen är både ett synsätt och en metod för skrivande. Skrivprocessen har sina rötter i retoriken som bygger på olika faser bl.a. stoffsamlade och strukturering. Retoriken innehåller också faser som att memorera och framföra sin text. Skrivprocessen berör inte dessa två faser i samma grad som retoriken. Förutom den muntliga delen fungerar skrivprocessens olika stadier väldigt likt retorikens olika faser (Strömquist, 1993).

Det finns två olika synsätt på skrivande, skrivande som arbetsprocess och skrivande som problemlösning. Med skrivande som arbetsprocess menar Strömquist (1993) att man ser på skrivande som de olika faserna som har rötter i retoriken. Med skrivande som problemlösning menar hon att man som skribent ständigt möter olika problem som måste lösas. Problem som kan uppstå är t.ex. svårigheter att komma igång med sitt skrivande, att inte veta vilka skrivregler som gäller och att sakna strategier för t.ex. stoffsamling. Strömquist menar att dessa båda synsätt kompletterar varandra.

Dagens forskning har kommit fram till att skrivprocessen är en dynamisk och komplicerad kognitiv process. Forskningen kring processerna vid skrivande har pågått i närmare 40 år (Strömquist, 1993). Även Hoel (2001) behandlar i boken *Skriva och samtala* vad forskning visat inom skrivprocessen. Hon skriver att det på 70-talet framkom skrivforskning som försökte kartlägga de kognitiva processer som sätts i rörelse när vi skriver. Forskningen kom fram till att skrivandet är en komplicerad process där flera delar måste samordnas och integreras med varandra. Skribenten måste röra sig mellan globala och lokala nivåer i sin text:

1. medvetenhet om skrivsituationen, exempelvis syftet med skrivandet, vilka mottagarna är, de sociala och kulturella ramarna för skrivandet.
2. genrer
3. idé- och innehållsutveckling
4. uppbyggnad av texten, dess struktur
5. insikter om hur texten fogas samman
6. meningsbyggnad, syntax
7. ordval
8. användning av skiljetecken, rättstavning osv. (Hoel, 2001, s.27)

Nivåerna är inte klart åtskiljda utan skribenten väljer att fokusera på olika delar och pendlar mellan dem. Det har dock visats att svaga eller ovana skrivare ofta har svårt med den globala nivån på texten. Vana skrivare kan bättre behärska de lokala nivåerna och kan ägna större energi och uppmärksamhet åt de högre nivåerna. Vana skribenter arbetar även på ett sätt som gör att de kan växla mellan olika nivåer och hantera dessa samtidigt. De fokuserar på rätt nivå vid rätt tidpunkt. Hoel (2001) och även Strömquist (1993) menar att skrivprocessen är en rörelse med ett cykliskt förlopp. Den första är en hierarkisk rörelse som gör att skribenten

pendlar mellan de ovannämnda nivåerna. Det finns även en rekursiv rörelse som gör att vi pendlar mellan det skrivna och det som vi tänker skriva. Medan vi skriver utvecklas nya tankar som måste bearbetas på olika nivåer och vävas samman med det redan skrivna. ”Tankeutvecklingen är inget som sker *före* skrivandet, utan den är i högsta grad ett resultat av skrivandet” (Hoel, 2001, s.31). I likhet med Hoel skriver även Strömquist att tänkandet och skrivandet sporrar varandra till en fortsättning av texten och att nya tankar också föds medan vi skriver.

Strömquist (1993) delar upp skrivprocessen i olika stadier.

- Förstadiet – Välja ämne, samla material, strukturering
- Skrivstadiet – Innebär att man skriver ner sina tankar
- Efterstadiet – Bearbetning av text t.ex. genom korrekturläsning
(s. 24)

Strömquist (1993) beskriver hur skrivprocessen går till och betonar att det inte enbart skall fokuseras på produkt utan också på process. Hon tar också upp olika moment som en skribent genomgår i skrivandet av en text. Skrivstadiet är den minsta delen i skrivprocessen. Hon menar att skrivprocessen innebär en stor arbetsprocess både innan och efter skrivstadiet. Dysthe (2002) skriver om skrivprocessen för de äldre eleverna men delarna i skrivarbetet är fortfarande de samma. Hon skriver om två typer av skrivande, nämligen tankeskrivande som rör tankar och idéer till texten och presentationsskrivande som innebär att texten framställs så att den kan läsas av andra. När skribenten arbetar med en text följs inte någon bestämd ordning utan skribenten arbetar med olika delar samtidigt och pendlar mellan detaljer i texten till större delar som t.ex. innehåll. Strömquist menar att det i skolan ges för lite tid till förarbete och bearbetning av elevernas texter.

Vi vet att skriva är så mycket mer än att skriva, dvs. att grafiskt fästa ord på papper. Vi vet att skriva innebär att förbereda sig på olika sätt, inte minst mentalt. Det är att gå omkring och tänka på skrivuppgiften i alla möjliga och omöjliga sammanhang (Strömquist, 1993, s.24)

Skrivande tar mycket tid om man skall arbeta med skrivande som utgår från skrivprocessens alla steg. Skolorna lär ofta undermedvetet barnen att så snabbt som möjligt bli färdiga med sina uppgifter (Calkins, 1995). I enlighet med Strömquist (1993) hävdar Calkins att genomarbetade texter måste få ta tid. Strömquist sammanfattar hela händelseförloppet vid en skrivprocess med några punkter. Att skriva innebär att du som skribent:

- analyserar
- samlar
- sovrar/fokuserar
- strukturerar/planerar
- formulerar
- bearbetar

(Strömquist, 1993, s.27)

Även Hoel (2001) och Dysthe (2002) beskriver dessa steg i processen på ett liknande sätt. I enlighet med Calkins (1995) och Strömquist (1993) betonar också Hoel och Dysthe att det måste ges tid och utrymme vid arbetet med texter. Kamratresponsen anser dessa forskare också utgöra en viktig del av skrivandet. Genom responsen kan man se sin text från andra perspektiv och få nya strategier för sitt skrivande. Detta kräver även att texten måste anpassas till en eller flera läsare.

2.4.1 Förarbete med tankekartor

Buzan (2005) som är tankekartornas ”uppfinnare” skriver att fördelarna med tankekartor är många. Buzan skriver att många verkar tro att hjärnan tänker linjärt och att linjära listor hjälper en att minnas det man skall. Faktum är att forskning har visat att hjärnan inte arbetar linjärt utan att hjärnans arbete är mycket mer komplex än så. Enligt Buzan fungerar arbetet med tankekartor mycket mer effektivt än listor. Han menar att tankekartor fungerar som ett fotografi av dina tankar. Buzan hävdar att det finns en mängd problem som kan uppstå vid arbete med vanliga anteckningar. Några exempel på dessa problem kan vara: att finna en logisk ordning på sina anteckningar, att köra fast eller svårigheter att få fram vad som är viktigast. Arbetar man med listor eller vanliga anteckningar försöker man också finna och strukturera sina huvudmoment innan man gått igenom alla sina tankar och idéer. Nya idéer kan under denna process fungera som störningar. Arbetar man istället med tankekartor blir nya tankar och idéer en naturlig del av processen (Buzan, 2005).

2.4.2 Loggbok

Skribenten kan ha stor nytta av att bära med sig en anteckningsbok så att goda idéer snabbt kan skrivas ner. Dysthe (2002) använder termen ”fackdagbok”, men den kan även kallas för loggbok. Denna anteckningsbok kan användas som ett praktiskt redskap då den bärs med överallt. Loggboken kan också vara ett effektivt redskap för att synliggöra elevernas lärande för dem själva. Enligt Sandström Madsén (2007) kan boken i bästa fall bidra till att eleven bättre förstår sina egna inlärningsstrategier. Läraren kan ställa frågor i loggboken som belyser elevens lärande och hur vägen dit har sett ut. I boken kan läraren även föra en skriftlig dialog med varje elev. Loggboken synliggör elevens eget lärande och utveckling vilket är mycket viktigt för självkänslan och den personliga utvecklingen. Calkins (1995) skriver om lärare som börjar skrivlektionen med att lyssna och i grupp samtala om vad barnen har skrivit om i sin anteckningsbok. Det kan t.ex. vara en fråga, ett minne, ett ord, en lista, en planering, en berättelse, något observerat, en dröm eller bok. På så sätt kan man använda loggboken till idé- och stoffsamlade inför eller under skrivandet.

2.4.3 Utkast

När vuxna skribenter producerar en text som skall läsas av andra ligger ofta mycket arbete bakom texten då texten bearbetats i både innehåll och form. Det skrivande som eleverna i skolan ofta är sysselsatta med motsvarar den vuxnes första utkast. Skillnaden är att vuxna vet att det är ett utkast medan eleverna uppfattar sin text som färdig när de slutat skriva. Om läraren ber eleverna att skriva en uppsats under en lektion och sedan lämna in den för rättning, ber man eleven att lämna ifrån sig ett utkast och behandlar det sedan som att det är en färdig text. (Sandqvist & Teleman, 1989).

”Så uppstår och upprätthålls en vanföreställning hos eleverna om vad det är att kunna skriva, nämligen att den som kan skriva sätter sig bara ner och skriver och vips så blir det en innehållsmässigt klar och njutbar samt korrekt text.” (Sandqvist & Teleman, 1989, s. 227)

2.4.4 Bearbetning av text

Många elever kan uppleva det som arbetsamt att bearbeta texten. Därför bör lärare anstränga sig för att få eleverna att inse vitsen med att bearbeta texten, vilket är en nödvändighet när

texten skall läsas av andra. Eleverna måste även förstå nyttan med varför vi har stavningsregler så att de motiveras i att kontrollera och korrigera stavningen i sin text. Läraren bör upplysa eleverna om att författare först skriver ner sina tankar och det som skall berättas. Därefter rättas stavfel, meningar ändras och ord byts ut. Att tänka på stavning och punkt samtidigt som skribenten skall fånga idéer försvårar skrivarbetet. Eleverna skall ges mycket tanketid i den första fasen. Genom att ställa frågor, samtala och bolla idéer med andra kan eleverna så småningom försöka få en struktur på tankarna och skriva ner ordningen som stolpar (Teleman & Sandqvist, 1989). Calkins (1995) för ett liknande resonemang, men går steget längre, då hon är väldigt bestämd med att man bör hålla isär den kreativa fasen och den kritiska fasen. Eleverna *får* inte bry sig om stavning och detaljer i det första skedet. För att de skall fokusera på innehållet menar hon att skivläraren kan förbjuda eleverna att "sudda". Om de istället stryker över felaktigheter kan de fort gå vidare utan att tappa fokus från innehållet. Calkins menar också att det är felaktigt av lärare att hjälpa eleverna med stavning, även om de ber om det, då de skriver utkast. Det resulterar nämligen i en text som inte först varit fokuserad på det som skribenten vill berätta, vilket enligt Calkins är en nödvändighet för att få en bra text. Skrivlärare måste istället vara bra på att lyssna på det som eleverna vill berätta. När eleverna får möjlighet att samtala med andra om sin text blir skrivandet mindre ensamt. Deras samtal är också viktigt för att de skall kunna utvecklas som skribenter. Calkins skriver vidare att kamratrespons till en början inte kommer leda till förbättrade texter men att texterna kommer bli längre. Däremot anser Strömquist (1993) att kamratresponsen kan betyda mycket, redan på ett tidigt stadium. Texten får en mottagare och det ger eleven möjlighet att utveckla ett mottagaranpassat skrivande. Hon menar att det utan läsare är svårt att få eleverna att uppleva skrivandet som meningsfullt. Kamraternas respons kan också vara till hjälp vid bearbetning och förbättring av texten men att det är viktigt att kamraternas roll är rådgivare. Skribenten måste få känna att makten i att forma texten är hans/hennes och skall inte tvingas att ändra, stryka eller lägga till. Vid textbearbetning åstadkoms inte bara en förbättring av texten utan skribenten kommer också att få en ökad språklig medvetenhet eftersom denne kommer att bli medveten om vissa regler som gäller vid skrivandet av en text.

Forskning tyder på att många lärare anser att de har svårt att få kamratrespons att fungera. Orsakerna till detta kan bero på att eleverna har svårt att göra en jämförelse mellan sina egna och andras texter men också på att mycket kan gå förlorat socialt om de är brutalt ärliga i sina kommentarer. Eleverna har därför ofta svårt att ge kritik och säger ofta bara att texten är bra. Däremot ser flera lärare fördelarna med att få en publik, genom att kamrater läser det som skrivits (Calkins, 1995).

För de yngre barnen är det nödvändigt med mycket beröm och uppmuntran så att de motiveras till fortsatt skrivande. "Den positiva responsen förstärker lusten att skriva, att kommunicera med skriftens hjälp, och därmed utvecklas skrivförmågan" (Strömquist 1993, s.144).

2.4.5 Mottagare

Enligt Hoel (2001) framställs det ofta som ett problem att skribenten saknar mottagarmedvetenhet. Detta menar Hoel beror på hur man betraktar fenomenet. Många forskare hävdar att det beror på den egocentricitet som finns hos barnet och som spelar en viktig roll i dess kognitiva utveckling. När det finns en person som mottagare av texten är den lättare att mottagaranpassa. "För den som skriver med en mottagare i tankarna blir det naturligt att fundera över och försöka ta reda på vad som gäller för texten skall bli läsbar, för att kommunikationen skall bli så lyckad som möjligt" (Strömquist, 1993, s.47).

För att kunna anpassa texten till ett brett spektrum av läsare krävs träning och strategier. Hoel (2001) refererar till Moffett som menar att det är brist på samtal som gör att texterna som elever skriver inte är mottagaranpassade. Genom att ge eleverna större möjlighet att prata med varandra medan de skriver och ge varandra olika utkast som de kan diskutera och ge varandra respons på ökar elevernas känsla för mottagaren. På senare år har många forskare ifrågasatt om barn verkligen är dåliga på att mottagaranpassa. Flera forskningar på 90-talet har visat att barn redan i tidig ålder är medvetna om situationen och mottagaren.

När eleverna skriver utanför skolan skriver de i funktionella sammanhang där de har en klar bild över syftet och mottagaren, eleverna skriver då mottagarmedvetet. I motsats till detta skriver Bergöö m.fl. (1997) att små barn saknar mottagarmedvetande. Det som händer under skoltiden är att de lär sig att ta läsarens perspektiv och lär sig vad läsaren behöver veta för att kunna förstå texten.

Strömquist (1993) skriver om det läsorienterade skrivandet. Det innebär att texten skall läsas av någon och att det påverkar texten eftersom man är medveten om detta. Gör man barnen medvetna om detta menar Strömquist att barnen anstränger sig extra noga eftersom de vet att texten skall läsas av andra. Enligt Mehlum (1995) stagnerar många elever i sitt skrivande eftersom de inte kan föreställa sig eller saknar en mottagare. Han betonar även att en fullgjord text inte kan skapas utan kommunikation på samma sätt som man inte kan lära sig prata i ensamhet. Att skriva tillsammans är viktigt för att skrivandet skall utvecklas. I arbete med andra personer från man ta del av andras erfarenheter och kan på så vis utveckla sitt eget skrivande och sina egna tankar. Detta för att barnen då får ta del av andras perspektiv och strategier (Liberg 2003). En god text är en text som kan "stå på egna ben". Texten skall kunna läsas och förstås oberoende av vem läsaren är (Bergöö m.fl. 1997). Mehlum (1995) beskriver att styrkan i en text är beroende av om skrivaren kan tillgodose sin mottagares behov eller inte. Han skriver också att det är viktigt att eleverna får hjälp att se andra mottagare än läraren framför sig. Vidare skriver han att mottagarmedvetenhet inte kan utvecklas om det inte finns någon verklig mottagare. Calkins (1995) menar att det är viktigt att publicera texterna för att skapa skrivlust hos eleverna. Lärare bör hjälpa eleverna att publicera texterna på olika sätt och i olika sammanhang t.ex. genom utställningar, brevväxlingar eller publicering i tidningar.

2.4.6 Att läsa som författare

Det finns tydliga samband mellan att läsa och skriva. Läsaren utvecklar en genremedvetenhet i mötet med olika texter. Lärarens uppgift är att lyfta och diskutera texterna tillsammans med eleverna. På detta sätt menar Hoel (2001) att eleverna utvecklar sitt genreskrivande och lär sig att skriva mer nyanserade texter. Genom att läsa olika texter får författaren syn på olika sorters språk, synonymer och kan reflektera över vad som gjorde en text så fängslande, respektive ointressant men också vad som är typiskt för en viss genre. Samtal kring texter kan bidra till att eleverna får en ökad medvetenhet kring hur författare skriver. Svedelid (1996) som själv är författare lyfter fram att det inte finns någon utbildning för att bli en författare. Han jämför yrket med astronomer som endast har en enda stjärnhimmel att arbeta med medan det finns mängder med olika sätt att författa på. "Läsning av andras texter är den blivande författarens högskola" (Svedelid, 1996, s.159). Att läsa som en författare innebär att reflektera över svagheter och styrkor i texten. För att lära sig av andra författare kan skribenten läsa en bok två gånger. Först för att se hur handlingen utspelas och ytterligare en gång för att se hur författare gjorde för att fånga läsaren.

2.5 Skrivundervisning

Det finns två olika synsätt i ämnet svenska. Den ena sätter formen framför innehållet och arbetar i tron att språkliga delfärdigheter kan tränas skiljt från dess innehåll och sammanhang. Den andra grenen är anhängare av en funktionalisering av ämnet och menar att om språket får utvecklas i meningsfulla sammanhang stimuleras barnen till att använda tal och skrift som språkliga redskap. Fokus är på innehåll och kommunikation. Man menar att språkliga färdigheter utvecklas i praktiska situationer då eleverna undersöker verkligheten (Malmgren, 1988). Bergöö m.fl. (1997) skriver också om funktionalisering av svenskämnet. De menar att skolan bör ge barnen gemensamma erfarenheter genom att de får uppleva, upptäcka och göra saker tillsammans. Erfarenheterna kan sedan bearbetas, återupplevas och analyseras tillsammans muntligt och skriftligt eller dramatiseras eller tecknas. Ofta gör skolan raka motsatsen genom att eleverna får öva på lösryckta delar utan något sammanhang.

Skrivprocessen styckas upp i smådelar och barnen får öva på bokstäver, ljud och rättstavningsregler och vi låter dem dessutom arbeta mycket individuellt. Risken är att en del barn då uppfattar skrivande som något svårt, vars funktion de inte genomskådar, något som andra kan och som de själva har svårt att lära sig. (Bergöö m.fl. 1997, s.18)

Enligt Längsjö & Nilsson (2005) kom det processorienterade skrivsättet till den svenska skolan i slutet av 1980-talet från England och USA. Forskning har visat vilken omfattande process skrivande innebär och har haft stor inverkan på lärarnas sätt att arbeta med skrivning. Författarna menar att det inte bara är en metod utan en grundsyn på lärande och ett förhållningssätt som oavsett ämne bör genomsyra undervisningen. Lindö (1998) menar att den processinriktade skrivningen och det processinriktade arbetssättet har kommit för att stanna. Vidare skriver hon att det innebär ett skrivande som inte bara är till nytta i skolan utan ett skrivande för ett livslångt lärande. Skolan har en viktig funktion när det gäller det livslånga lärandet eftersom det enligt Liberg (2003) är många som sällan läser och skriver på fritiden. ”Många barn och ungdomar läser och skriver väldigt litet utanför skolans verksamhet därför är det så viktigt att skolan utgör ett levande språkrum” (Liberg, 2003, s.42). Enligt Liberg är en av skolans främsta uppgifter att skapa språkligt utvecklande miljöer.

Bergöö m.fl. (1997) skriver om den forskning som Stephen D Karshen har sammanställt. Han menar att forskningen vet följande om skrivutveckling, skrivande och undervisning:

- Vi lär oss skriva på samma sätt som vi lär oss att tala; *genom att förstå* skriftliga meddelanden – framför allt genom att läsa *med lust och genom att bli förstådda*.
- Det finns ett starkt samband mellan *läsning* och skrivförmåga.
- Det finns ett starkt samband mellan att *känna sig ”som en skrivare”* och skrivförmågan. Den som inte känner sig som en potentiell skrivare blir inte bättre trots mycket läsning.
- *Det finns inga samband mellan grammatikstudier* och skrivförmåga.
- *Effekten av instruktioner*, d.v.s. undervisning i *hur man skriver* är *ingen eller liten*.
- *Gensvar under själva skrivandet utvecklar* skrivförmågan
- *Rättning av färdiga skrivprodukter har ingen effekt* på skrivförmågan

(s. 34)

Pirls- undersökningen är ett internationellt instrument för att jämföra skolors arbete med läs och skrivundervisning. Undersökningen på elevernas läs- och skrivförmåga görs i årskurs 3-

4. Det som framkommer i en internationell jämförelse är att den svenska skolan betonar det funktionella framför formalisering. Skolan lyckas bra med att skapa funktionella läs- och skrivsituationer. Stavning och handstil har däremot försämrats hos de svenska skolbarnen under de senaste årtiondena, då det formella ställs åt sidan. Allt pekar på att de svenska eleverna har ett gott självförtroende och är kreativa. Längsjö & Nilsson som studerat elevernas svar, har gjort iakttagelsen att många elever verkar sakna självkritik och uppvisar en ovilja till att gå tillbaka för att bearbeta svaren. Läraren skall uppmuntra och berömma men också kunna ställa krav och skapa motivation hos eleverna till att vilja utvecklas ”Den fråga vi ställer oss är om de fått så mycket positiv beröm att de slagit sig till ro och inte utnyttjar sin kapacitet” (Längsjö & Nilsson, 2004, s.89).

När en lärare ger eleverna bestämda skrivuppgifter visar läraren på samma gång att elevernas erfarenheter inte är tillräckligt angelägna att skriva om. Calkins (1995) anser att lärare inte kan lära barn och ungdomar att skriva när de inte litar på att det i elevernas liv finns något betydelsefullt att skriva om. Hon skriver vidare att det är stor skillnad på att stimulera barn till att skriva och att få dem att bli riktigt engagerade och personligt involverade i sin text. Skrivning engagerar och motiverar när eleverna har en mottagare och får skriva för att kommunicera med andra. Val av rutiner och arbetsmetoder blir en viktig sak att tänka på när det gäller skrivundervisning. Calkins menar att eleverna behöver ha bestämda tider då de skriver, t.ex. varje morgonlektion. Hon betonar vikten av att skrivtiden inte bör spridas ut under vecka utan istället ge eleverna långa skrivpass.

Skrivläraren kan vara säker på att hela klassen har en del individuella och gemensamma problem när det gäller skrivandet. Läraren måste hjälpa barnen att se vad som är typiskt för en viss genre och ge dem hjälp före, under och efter arbetet (Mehlum, 1995). Minilektioner är något som många lärare börjar eller slutar skrivlektionerna med. Det kan innebära att läraren visar på något i en text som är särskilt bra. Ofta är det något nytt som läraren vill göra eleverna uppmärksamma på. Det kan vara sådant som läraren upptäckt att eleven kan förbättra i sin text. Minilektionen kan då innebära att eleverna får verktyg/strategier för att kunna förbättra sina texter. En minilektion kan vända sig till hela klassen eller till några enskilda elever. Strömquist (1993) påpekar följande: ”Som lärare måste vi vara medvetna om att en av våra viktigaste uppgifter som skrivhandledare är att till eleverna förmedla så många strategier som möjligt” (s.31). Detta hävdar även Lindö (2005) som menar att det är lärarens uppgift att ge eleverna strategier för att kunna utforma en berättelse som bygger på den klassiska berättelsestrukturen. Hon menar att läraren skall visa eleverna på hur författare bygger upp sina texter. Calkins och även Lindö (2005) understryker vikten av att eleverna direkt efter minilektionen får arbeta med sina påbörjade texter och tillämpa sina nya kunskaper.

2.6 Berättelsens uppbyggnad

Barnböcker följer ofta en och samma struktur. Nikolajeva (2004) belyser att det vanligaste förekommande händelseförloppet i en barnbok brukar se ut på följande sätt: hem – uppbrott hemifrån – äventyr – hemkomst. Hemmet innebär trygghet men eftersom det råder ett händelseöst lugn där får hjälten (huvudpersonen) ge sig av. När hjälten är hemifrån uppstår faror och hjälten återvänder därför hem igen med nyvunna kunskaper eller nyfunna skatter från sitt äventyr. En barnbok börjar med en exposition där miljö och personer introduceras. Därefter kommer förvecklingen som är den stigande handlingen som sedan når upp till kulmen som är höjdpunkten i berättelsen. Efter höjdpunkten är det upplösningen som är i fokus och sist i barnboken kommer slutet (Nikolajeva, 2004). På liknande sätt beskriver

Labov (1972) strukturen för en berättelse. Precis som Nikolajeva menar Labov att en fullständig berättelse skall börja med en översikt över personer, plats och tid för att sedan övergå i ett problem. Därpå skall lösningen komma och sedan ett slut. Båda fokuserar på fyra viktiga delmoment i berättelsestrukturen nämligen: inledning, problem, lösning och slut. I en barnbok brukar det finnas kärnhändelser och sidohändelser. Kärnhändelser är händelser som påverkar hela handlingen om de skulle tas bort. Sidohändelser är också viktiga men påverkar inte handlingen i samma grad. I de traditionella barnböckerna brukar det oftast vara lyckliga slut. Detta är något som flera forskare och pedagoger ställer ett krav på att det skall vara i barnlitteratur. (Nikolajeva, 2004)

Problemet utgör kärnan i berättelsen och är dess viktigaste del då resterande del av berättelsen går ut på att lösa problemet. Nikolajeva (2004) tar upp fyra olika typer av konflikter som kan finnas med i barnlitteratur. Det är person mot person, person mot samhälle, person mot miljö och person mot sig själv. Person mot person innebär ofta att huvudperson står i konflikt med en motståndare t.ex. i en kamp om gott och ont. Person mot samhälle kan innebära att huvudpersonen har en kamp om att leva upp till samhällets krav. Person mot miljö brukar handla om kampen om att överleva och kan t.ex. utspelas på en öde ö. Person mot sig själv kan t.ex. handla om moraliska val. Det kan vara ett val mellan rätt och fel eller någon form av dilemma.

3 Författarskolan

Under denna rubrik presenteras den praktiska metodlitteratur som fungerat som utgångspunkt i vår författarskola med barnen. Dessa böcker vänder sig till dem som vill utvecklas som skribenter och författare. Med hjälp av denna litteratur har vi förklarat för barnen hur berättelser är uppbyggda och hur de skulle komma att arbeta med sin text. Det som behandlas i underrubrikerna har ingått i vår författarskola.

3.1 Förarbete

Nilsson & Nilsson (1992) menar att idéerna till berättelsen finns i verkligheten, något man själv varit med om, läst eller hört berättas. En berättelse kan utgå från din egen miljö och vardag. Plötsligt händer något ovanligt eller spännande. De menar att ett recept på en bra bok kan se ut enligt följande:

En tredjedel upplevt.
En tredjedel läst.
Och en tredjedel påhittat.

(Nilsson & Nilsson, 1992, s.29)

Ekholm (1997) ger förslaget att tankekartan kan skrivas på lösa papperslappar eller kort. Då finns möjligheten att på ett enkelt och överskådligt sätt byta plats på händelser i sin berättelse eller lägga till/ta bort olika delar. Ett annat förslag från Svedelid (1996) är att göra en kort sammanfattning av sin berättelse innan skrivandet börjar. ”Då har du skelettet klart och din uppgift blir att förse benen med kött och blod och brosk och inälvor och sedan blåsa liv i skapelsen” (s.165). Nilsson och Nilsson (1992) är inne på samma linje när de skriver att skribenten innan skrivandet bör ha gjort en synopsis, en kort lista över händelserna och huvuddragen i berättelsen. Denna lista gör att författaren ges möjlighet att tänka igenom men också ändra ordningsföljd på händelserna. Wennås (1989) hävdar att vi måste få eleverna i

skolan att se texter som något som kan formas om och lekas med. Med hjälp av tankekartan kan eleverna pröva och förkasta olika förslag på händelser i berättelsen. De får också möjlighet att leka med den kronologiska ordningen i berättelsen.

3.2 Syfte och mottagarmedvetenhet

Det viktigaste att tänka på vid bearbetningen av en text är vad syftet med texten är. Syftet kan t.ex. vara att roa, påverka, förklara eller retas. Ernald (2001) anser att det är bra om skribenten kan försöka sammanfatta syftet för sig själv i en enda mening. Ernald får medhåll av Nilsson & Nilsson (1992) som också betonar vikten av att ha ett genomtänkt syfte för att veta vad man vill uppnå med sin berättelse. Både Ekholm och Nilsson & Nilsson redogör för hur författare kan rycka med läsaren i början av berättelsen. Genom att göra inledningen medryckande blir läsaren nyfiken på fortsättningen och författaren har därmed lyckats väcka mottagarens intresse. För att göra texten mer mottagaranpassad kan skribenten göra sig en konkret bild av en mottagare. När berättelsen är färdig kan man föreställa sig att man är läsaren och se hur texten passar. Förstår läsaren allt? Passar orden? Skall jag stryka något? (Ernald, 2001)

3.3 Problem

Precis som Nikolajeva (2004) skriver Fletcher (2006) att det i varje berättelse måste det finnas en konflikt. Funktionen av konflikten är att driva berättelsen framåt och skapa spänning. Fletcher skriver om tre olika konflikttyper. En konflikt mellan personer brukar innebära en kamp mellan olika personligheter. Ett bra exempel på detta kan vara kampen mellan gott och ont. Konflikter av denna typ brukar dyka upp i bl.a. deckare. Konflikter mellan människa och natur kan skildras genom att en naturkatastrof inträffar vilket innebär en kamp för överlevnad. I den inre konflikten handlar det ofta om att ta olika svåra beslut där personen måste rannsaka sig själv och ta ställning till vad som är rätt och fel. De olika konflikterna kan ingå i en och samma berättelse.

3.4 Lösning på problem

I all metodlitteratur (Nilsson & Nilsson 1992, Fletcher 1995 & 2006, Svedelid 1996, Ekholm 1997, Erland 2001) har det betonats att handlingen och slutet skall vara bestämt innan skrivstadiet sätts igång. Både Nilsson & Nilsson och Ernald beskriver handlingen som en början där lugn och ordning råder som övergår i oro, livsfara och kaos. Berättelsen slutar med lugnet, tryggheten och dessutom någon liten förbättring eller belöning till huvudpersonen. Nilsson & Nilsson skriver vidare att berättelser handlar om det ovanliga, det skrämmande, spännande och kampen för att återvända till lugnet och tryggheten. Det är vägen tillbaka till tryggheten som boken handlar om. En berättelse måste också kryddas med hot som ökar spänningen. En bok kan inte vara nervkittlande från början till slut. Genom att det finns ett hot som lurar kan författaren ändå fånga läsaren. I en berättelse får det inte uppstå helt oväntade plötsliga händelser utan förvarning, annars finns risken att läsaren känner sig lurad. Spänningen i en bok måste byggas upp för läsaren. Fletcher (2006) skriver att författaren skall sakta ner i viktiga ögonblick för att skapa spänning. En berättelse måste följa vissa spelregler där händelserna bygger på varandra. Allt måste ha en viss struktur för att det skall bli spännande och underhållande. Problem och svårigheter får inte lösas på ett oförklarligt sätt. Lösningen på ett problem skall inte nås utan ansträngning. Även Fletcher (2006) skriver att problemet inte får ha en orealistisk eller för snabb lösning.

3.5 Miljö

De flesta unga författare gör ett stort fel när de skriver historier om andra länder eller en annan tid. Det är bättre att använda en miljö man känner till och utnyttjar människorna i den. Miljön kan beskrivas med några typiska detaljer som gör att läsaren känner igen miljön. (Nilsson & Nilsson, 1992). Fletcher (2006) menar att miljön ofta glöms bort eller fokuseras alldeles för lite på. Miljön kan hjälpa till att utveckla karaktärerna och hjälpa till att skapa stämning. Nilsson & Nilsson och även Ekholm (1997) menar att miljön bäst beskrivs om man använder alla sinnen. T.ex. genom att tänka på följande frågor: Vad ser du? Hur doftar det? Vad hör du? Vidare påpekar Ekholm att författaren vid skrivandet skall registrera miljön som om han eller hon vore en kamera. Detta för att skapa så detaljerade och levande miljöbeskrivningar som möjligt.

3.6 Personer

Ekholm (1997) beskriver hur man kan levandegöra sina karaktärer i sin text genom att t.ex. se personen från olika perspektiv. Han delar in personbeskrivningen i tre delar: utanpå, inuti och omkring. När karaktären beskrivs utvändigt kan det vara ålder, utseende och kläder. Inuti innebär t.ex. att beskriva egenskaper, känslor och åsikter. Författaren kan också levandegöra karaktären genom att beskriva det som finns omkring karaktären. Några exempel på detta kan vara familj, boplatz eller husdjur. Han anser att skribenten skall använda så många sinnen som möjligt och försöka beskriva karaktärerna i berättelsen så att läsaren kan se personen framför sig. Fletcher (2006) understryker också betydelsen av att beskriva karaktärerna med flera sinnen "Kom ihåg att handlingen bör växa fram ur karaktärerna, inte tvärtom" (s.24). Han skriver vidare att karaktärerna har den viktigaste funktionen i berättelsen. Nilsson & Nilsson (1992) menar istället att det är problemet i berättelsen som är det viktigaste och att författaren inte behöver beskriva huvudpersonen. Detta eftersom läsaren kommer att identifiera sig med honom eller henne ändå. Däremot bör bifigurerna beskrivas väl, gärna med överdrivet utseende och karaktär. Huvudpersonen bör ha ett annorlunda namn så att läsaren lätt kan lägga namnet på minnet (Nilsson & Nilsson, 1992). Fletcher (2006) skriver att författaren inte bör ge karaktärerna överdrivet onda eller goda sidor. För att de skall bli mer levande och verklighetstroga måste personerna vara mer komplexa. Detta kan innebära att hjälten har skavanker eller brister och att den onda karaktären också uppvisar goda sidor. Fletcher får medhåll av Ekholm som skriver att karaktärerna bör uppvisa goda och onda sidor för att inte bli karikatyrer.

3.7 Bearbetning

Enligt Wennås (1989) kan det vara svårt för eleverna att dela in texten i stycken. Hon menar att de skall ta klasskamraterna till hjälp. Först läses texten högt och sedan får kamraterna återberätta viktiga händelser ur berättelsen som de minns. Eleven kan sedan utgå från dessa vid styckeindelningen. De delar som många av kamraterna fastnat för kan ses som intressanta delar som skribenten med fördel kan förlänga och måla ut. Ekholm (1997) och Wennås tar upp reflekterande frågor som en skribent kan tänka på. Är inledningen intressant? Kan innehållet ändras eller byta plats för att skapa en bättre text? Här följer punkter på hur en berättelse kan göras fängslande:

- en intressant början
- spänning

- känsla och närhet till berättelsens personer
- överraskningar
- humor

(Ekholm, 1997, s.107)

När de yngre eleverna skall bearbeta sina texter menar Wennås (1989) att det kan ta tid innan barnen är redo att bearbeta sin text. De behöver få prata om texten och klä sina tankar i ord innan de är mogna att ändra något i sin text. Lindö (1998) skriver ”Målet är så småningom att eleverna skall kunna ge sig själva respons genom att ställa frågor om sin egen text” (s.56). Hon anser att responsarbetet är själva kärnan i skolans skrivlektioner och att eleverna måste tränas i att ge varandra respons.

3.8 Slut

Svedelid (1996) betonar vikten av att veta slutet för att veta också veta sitt mål. Han skriver: ”Det allra viktigaste är att du har slutet glasklart för dig. Då blir varje handling i boken delmål på vägen mot slutstationen och allt det du skriver blir logiskt och konsekvent” (s.165). Även Ekholm (1997) och Nilsson & Nilsson (1992) tar upp vikten av att veta slutet på sin berättelse innan skrivandet påbörjas. Detta för att veta vilket mål man strävar mot. Det är annars lätt hänt att författaren kör fast och inte kommer fram till något bra slut.

4 Metod

I detta metodavsnitt kommer vi att presentera de metoder vi använt oss av i undersökningen. För att göra innehållet mer överskådligt har vi delat upp metoderna i underrubriker.

4.1 Val av metoder

För att uppnå vårt syfte och få svar på våra frågor genomförde vi en fallstudie. Detta genom att med hjälp av flera metoder gå på djupet och undersöka hur processen kan se ut när ett fåtal barn skapar en berättelse utifrån berättarmallar. Stukat (2005) skriver att fallstudier ofta undersöker en individ eller en grupp på djupet, gärna med hjälp av flera olika metoder. Vidare skriver han om metodtriangulering. Det innebär att man studerar och angriper ett fenomen med hjälp av flera olika källor. De olika metoderna kan komplettera varandra och därför ge ett bredare perspektiv på det man studerar. Även Malmgren & Nilsson (1993) beskriver att man utifrån denna metod kan dra slutsatser eftersom man då utgår från olika källor. Skribenterna som ingick i studien fick föra loggbok, delta i intervjuer, observeras och svara på frågor skriftligt. Vi har även analyserat barnens skrivprocess under barnboksarbetet, från förarbete till färdig produkt. För att få reda på vad andra barn tyckte om resultatet av barnboken fick barn från tre olika skolklasser svara på enkätfrågor kring barnboken. Detta innebär att vi genomfört en kvalitativ undersökning genom att studera och intervjua de författande barnen men vi har också gjort en kvantitativ enkätundersökning.

4.2 Observationer

Undersökningen bygger delvis på observationer. Detta är en bra metod att använda sig av i forskningssyfte då man vill studera händelser och beteenden som uppkommer under undersökningen. Vi har varit deltagande observatörer. Vi valde att turas om att fokusera på olika delar under dessa tillfällen för att i minsta möjliga mån gå miste om något viktigt. Detta

innebar att en av oss fick som huvuduppgift att observera medan den andra handledde och stöttade barnen. De deltagande observationer vi utfört har varit s.k. ostrukturerade observationer. Detta innebär att vi försökt dokumentera så många beteenden och händelser som utspelat sig som möjligt och samlat nyckelord eller citat istället för att följa ett fast observationsschema. Genom att observera barnen kan både det som sägs och det som är icke-verbalt studeras, så som t.ex. kroppsspråk, kommentarer, attityder och ansiktsuttryck. En fördel med observationer är att man får kunskap som utgår från situationen i sitt sammanhang. Syftet med observationerna har varit att få ett underlag för fortsatt resonemang och tolkning. Vi har även valt att göra ljudupptagningar under hela undersökningen. Fördelen med detta är man efteråt kan spela upp den observerade situationen för att säkerställa analysen av situationen. Det finns även möjlighet att komplettera dialoger man inte hunnit anteckna (Stukát, 2005).

Vi är medvetna om att vår närvaro kan ha påverkat eleverna på olika sätt. Genom vårt kroppsspråk och tonfall kan barnen medvetet eller omedvetet ha anat vad vi förväntat oss av dem. Vi gjorde vårt yttersta för att vara objektiva och neutrala under hela undersökningens genomförande.

4.3 Intervju

Vi har valt att använda oss av gruppintervjuer som genomförts med de medverkande barnen. Frågorna som använts har varit ostrukturerade frågor. ”Utifrån ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla, följs svaren upp på ett individualiserat sätt” (Stukát, 2005, s.39). Det har inte funnits några fasta svarsalternativ utan de medverkande barnen har lämnats fritt utrymme att istället få formulera egna svar. Svaren som barnen gett har sedan kunnat följas upp på ett individualiserat sätt. Vi har kunnat fråga: Hur tänker du då? Hur menar du? Detta för att få tillgång till så mycket information som möjligt. Syftet med följdfrågorna har varit att få barnen att motivera sina svar och förtydliga sina påståenden. Risken med gruppintervju är att deltagarna kan påverka varandra. Dessutom kan det vara så att intervjudeltagarna inte vill ge viss information i de andra deltagarnas närvaro. För att miljön skall upplevas som trygg för barnen har intervjuerna ägt rum på en för barnen redan känd plats. Ljudupptagningen har kunnat användas för att återvända till intervjuerna och kunna analysera intervjusvaren. Vikten av att välja medvetna frågor som skall ställas under intervjun belyser Stukát (2005). Hur frågor formuleras och ställs har en avgörande betydelse för hur svaren kommer att se ut. Intervjufrågorna (Bilaga 4) har berört skrivprocessen, barnens eget lärande och samarbetet mellan barnen (Stukát, 2005).

4.4 Loggbok

För att vi skulle få tillgång till barnens tankar och funderingar har barnen fått föra loggbok. Den fungerade som en anteckningsbok för idéer under förarbetet och efterarbetet av texten samt som ett komplement till intervjuerna. En del intervjufrågor har fått besvaras enskilt och skriftligt i loggböckerna i syfte att få fram så ärliga svar som möjligt, eftersom barnen då inte behöver ta hänsyn till resten av gruppen. Reflekterande frågor kring deras eget lärande och strategier har också fått besvaras i loggboken för att synliggöra deras eget lärande för dem själva.

4.5 Enkät

För att få reda på vad andra barn tyckte om resultatet av barnboken genomfördes en enkätundersökning där 61 barn deltog. Dessa barn gick i parallellklasser till de författande barnen. Med enkäter kan man nå ut till en större grupp än vad som är möjligt vid intervjuer under samma tidsram. En större grupp ger ett mer generaliserbart resultat än vad intervjuer med ett fåtal personer skulle ha gett. Dock är vårt underlag för litet för att kunna dra några generella slutsatser. Enkätundersökningen skedde i samband med högläsning av barnboken som de medverkande barnen skapat. Frågorna som har använts i enkäterna har varit ostrukturerade och öppna frågor vilket innebär att frågorna inte har några bestämda svarsalternativ (Stukát, 2005).

4.6 Val av undersökningsgrupp till barnboksförfattandet

Vi har valt att använda det obundna slumpmässiga urvalet som kan liknas vid en lottdragning. Eftersom deltagandet i undersökningen var frivilligt och krävde vårdnadshavarens medgivande skedde en utlottning bland de sjutton personer som gett sitt medgivande. Av dessa sjutton barn var det tre som fick medverka i undersökningen. Anledningen till att vi valde att utföra undersökningen med tre barn, var för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för samförfattande.

4.7 Etiska överväganden

Det är viktigt att ta hänsyn till de medverkande individernas integritet. Barnen har därför deltagit under anonymitet och det är inte möjligt för utomstående att identifiera dem. Eftersom personerna som skulle delta i undersökningen var under 15 år behövde vi förutom barnens medgivande även ha vårdnadshavarens tillstånd. Vårdnadshavarna har därför fått ett tillståndsbrev där de fått information om undersökningen och där de fått ge tillstånd för deras barn att medverka (Bilaga 1). De barn som medverkat har blivit informerade om syftet med undersökningen och vad deras medverkan skulle komma att innebära. Barnen var också medvetna om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst under undersökningen kunde avbryta sin medverkan. För att forskningen skall vara etiskt försvarbar finns ett krav på att det resultat och material som samlas in vid en undersökning inte kommer att användas i annat syfte än för just den undersökningen (Stukát, 2005). Detta klargjorde vi tydligt för barnen som deltog i undersökningen.

4.8 Validitet och Reliabilitet

Validitet kan liknas vid hur bra ett mätinstrument är på att mäta vilket är avgörande för giltigheten. Undersökningen som är en fallstudie är begränsad till en grupp på tre barn vilket innebär att man inte kan dra några generella slutsatser kring barns författande. Denna studie är därför inte allmängiltig. För att tillförlitligheten för undersökningen skall vara så hög som möjligt har vi använt oss av flera olika metoder. I vår forskning har vi tolkat materialet utifrån vår förkunskap och förförståelse och vi är medvetna om att detta kan påverka resultatet. För att öka tillförlitligheten har observationerna och intervjuerna sammanställts efter avlyssning av bandinspelningarna. Vi har även samtalat och jämfört våra anteckningar för få olika perspektiv på situationer som uppstått. Reliabilitet visar i vilken utsträckning resultatet kan upprepas. Undersökningen som genomförts kring de författande barnen är kvalitativ. Resultatet kan inte generaliseras och inte heller användas för att förutsäga vilka resultat som kan framkomma i liknande situationer (Stukát, 2005). Det innebär istället att vi

försöker tolka och förstå just det material vi samlat in. En nackdel med kvalitativa undersökningar är att resultatet påverkas av vem som har tolkat materialet. Vi vill med enkätundersökningen försöka få fram ett mer generaliserbart och kvantitativt resultat eftersom vi med hjälp av enkäterna kan nå ut till en större grupp barn än vad vi hade haft möjlighet och tid till om vi gjort intervjuer. Dock vill vi understryka att denna enkätundersökning inte kan visa på några generella slutsatser om vad andra barn skulle kunna tycka om barnboken.

4.9 Avgränsningar

Undersökningen är uppbyggd på tre intervjutillfällen, loggböcker, enkäter, observationer och barnboken. Barnens bakgrunder och tidigare skriverfarenheter är aspekter som vi inte fokuserar på i denna undersökning. Vi ämnar inte kartlägga eller jämföra den färdiga barnboken med deras tidigare skapade texter. Detta då det inte är barnen som individer som skall kartläggas utan att det istället är processen bakom barnboken och hur arbetet med berättarmallar kan fungera, som undersökningen fokuserar på. Ett viktigt moment som metodlitteraturen tog upp (Svedelid, 1996, Ekholm, 1997, Fletcher 2006) var att börja med att läsa texter som en författare. Att göra en avgränsning och utesluta detta moment ansåg vi var nödvändigt då detta annars kunde tendera till att ta alldeles för mycket tid och utrymme än vad vi hade till vårt förfogande. Vi valde även att avgränsa oss genom att enbart fokusera på att kartlägga barnens process och tankar och att inte ha med pedagogerna på deras skola i undersökningen då vi ansåg att detta inte hade någon betydelse för undersökningen. Skillnader som skulle kunna uppstå mellan pojkar och flickor i kartläggningen av skrivprocessen har vi valt att exkludera från vår undersökning. Detta då genuskillnader i arbetet inte har varit det vi primärt haft i syfte att undersöka. Vårt mål har istället varit att undersöka hur processen och resultatet kan se ut oberoende av vilket kön barnen tillhör. Vi kommer inte heller att analysera barnens illustrationer i barnboken p.g.a. tidsbrist. Vi är medvetna om att de delar vi valt att placera utanför undersökningen hade kunnat tillföra intressant innehåll. Dock har det varit nödvändigt att begränsa arbetet p.g.a. brist på tid och utrymme i examensarbetet.

4.10 Sammanställning av empiriskt material

Vårt empiriska material är:

- Ljudupptagning från samtal, intervjuer
- Observationsanteckningar
- Den färdiga barnboken och utkast till den
- Skribenternas loggböcker
- Enkät svar från kamratgruppen

5 Undersökningens genomförande

De samförfattande eleverna fick en introduktionslektion två dagar före skrivstarten. De arbetade sedan med barnboken under tre heldagar, med några dagars mellanrum. Författandet skedde i biblioteket på skolan som vi bokade för våra dagar. (Vi försökte skapa en avslappnad atmosfär genom att bjuda på te och frukt lite då och då.). Den sammantagna tiden för

skrivarbetet var tio lektioner, vardera 80 min. I undersökningsgruppen närvarade alla deltagare under samtliga lektionstillfällen.

När barnens text var klar rättstavade vi orden, satte ut punkt och korrigerade ”dom” till ”de” och ”dem”. Däremot ändrade vi inte tempus och meningsbyggnad eftersom vi inte ville förändra texten för mycket då meningen var att barnen skulle få skapa barnboken på egen hand. När barnboken var färdig lämnade vi in den för tryckning och återkom sedan till skolan för att genomföra enkätundersökningen, i syfte att ge oss svar på vad andra barn tyckte om barnboken. Nedan följer en beskrivning av hur arbetet såg ut under dagarna för skrivarbetet.

5.1 Introduktion

Vid detta tillfälle introducerades uppgiften och eleverna fick veta hur vi hade tänkt arbeta med boken. Arbetet skulle komma att innebära att texten skulle bearbetas och att barnen skulle göra ändringar på form och innehåll när det behövdes. Vi klargjorde tydligt att det var barnen själva som bestämde vilka ändringar de ville göra i texten och att den respons som responsgruppen skulle komma att ge endast var förslag. Under lektionen förklarade vi hur den klassiska berättelsestrukturen ser ut och de fick själva ge exempel på problem och lösningar från sagor som de kände till. De fick också veta att problemet är den viktigaste komponenten i berättelsen, då det är lösningen av detta som handlingen kommer att utspelas kring. Vi tog upp viktiga delar ur den metodlitteratur vi läst och gav dem idéer och tips inför deras skrivande som var hämtade ur författarskolorna. Det var t.ex. att problemet inte får ha en för enkel lösning och att slutet skall vara klart innan man börjar skriva. Syfte och mottagare måste också diskuteras före skrivstart. De fick även en punktlista med saker att tänka på inför beskrivandet av personer och platser i barnboken (Bilaga 2). Barnen fick också se en skiss på tankekartan som skulle vara utgångspunkt för nästa lektionstillfälle (Bilaga 3). Lektionen avslutades med att var och en av eleverna fick en egen loggbok som de skulle samla idéer i tills nästa tillfälle, två dagar senare. Framför allt skulle de skriva upp alla förslag de kunde komma på om vilket problem som berättelsen skulle kunna byggas upp kring. Även lösningar på problemet, karaktärer och platser fick de gärna skriva ner. För eleverna klargjordes det tydligt att barnboken inte skulle komma att vara klar förrän den bearbetats ordentligt.

5.2 Dag 1

Lektionen började med att vi tillsammans ritade upp en tankekarta på ett stort papper. Eleverna fick sedan visa vad de skrivit för förslag i sina loggböcker. Alla förslag skrevs upp på post-it lappar som kunde placeras på tankekartan och enkelt flyttas eller tas bort då de senare bestämdes i vilken kronologisk ordning delarna skulle komma. Eleverna arbetade med tankekartan och diskuterade berättelsens innehåll under den största delen av dagen. Syftet med detta var att de skulle vara överens om barnbokens innehåll före skrivstadiet, vilket även minskar risken att köra fast i skrivarbetet. Vi poängterade för barnen att de skulle försöka se en mottagare till barnboken framför sig. Detta menar Ernard (2001) är det bästa sättet för att öka mottagarmedvetenheten. Vi frågade därför barnen vilka som skulle läsa deras text och de svarade genast att det var deras klasskamrater. De hade även en idé om att deras barnbok senare skulle kunna användas som läsläxa. Den sista lektionen började de med skrivarbetet och presenterade huvudpersonerna i boken. Dagen avslutades med en gruppintervju av barnen. Därefter fick de även svara på några av intervjufrågorna skriftligt i sin loggbok (Bilaga 4).

5.3 Dag 2

Dagen började med att vi tittade på tankekartan igen och summerade vad de kommit fram till när vi sist sågs. Efter att vi läst upp vad eleverna dittills hade skrivit fick de sedan fortsätta med skrivandet. Barnen turades om att skriva och röstade om de blev oense om hur något skulle vara i berättelsen. Skrivarbetet skedde för hand och vi var noga med att påtala att stavningen inte var viktig i detta skede. Dagen varvades med små fikapauser och att barnen fick rita illustrationer till barnboken. Mot slutet av dagen var barnen färdiga med utkastet av barnboken. En responsgrupp, bestående av tre klasskamrater fick höra berättelsen och ge synpunkter på den. Dagen avslutades med saker att tänka på inför bearbetningen och hur de kunde använda loggböckerna för idéskrivande till nästa tillfälle. Vi ställde slutligen intervjufrågor till barnen, varav några även fick besvaras skriftligt i deras loggböcker (Bilaga 4).

5.4 Dag 3

Denna dag syftade till att bearbeta texten. Eleverna hade skrivit utkastet till barnboken för hand. Vi hade inför denna dag skrivit av deras text på datorn, då detta är en tidskrävande uppgift för yngre barn. Det datorskrivna stavningskorrigerade utkastet användes sedan då de bearbetade innehåll och meningsbyggnad. Kamraternas respons togs i beaktande och de använde även punktlistorna för att göra fylligare beskrivningar av personer och platser. Återigen använde barnen en tankekarta för att arbeta fram nya idéer. Efter att barnen senare gjort styckeindelningen av texten gjorde de kompletterande bilder till berättelsen. Dagen avslutades med en längre gruppintervju för att de skulle få redogöra för sina tankar om hela skrivprocessen med barnboken (Bilaga 4). De fick även sammanfatta hur de upplevt arbetet och reflektera över vad de lärt sig.

5.5 Enkätundersökningen

Enkätundersökningen genomfördes i tre klasser i årskurs 1-2. Vi arbetade med enkäterna (Bilaga 5) i halvklasser. Det blev sex grupper där det i varje grupp ingick cirka tio barn. Vi valde att läsa upp barnboken högt för barnen så att de skulle kunna börja svara på enkätfrågorna samtidigt. Dessutom ville vi ta hänsyn till att barnen kommit olika långt i sin läsutveckling. Den sista enkätfrågan fick barnen rita sitt svar i syfte att nå ut till så många som möjligt och för att barnen skulle få möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Detta då vissa inte kommit så långt i sin skrivutveckling och kanske istället kan uttrycka sig mer med hjälp av att rita.

5.6 Bearbetning av material

Vi utgick från en hermeneutisk metod vid analysen av resultaten. Hermeneutikens ideal är att ta hänsyn till så stor del av sammanhanget som möjligt för att tolka och förstå en situation. Tolkning innebär att ge något mening och göra något begripligt. Tolkningen sker av individen som tolkar mot bakgrund av tidigare erfarenheter, önsknings och förväntningar (Lantz, 1993). Detta betyder att vi varit tvungna att ifrågasätta och vara kritiska mot våra egna tolkningar. Vi har därför valt att analysera barnboksskapandet med hjälp av flera olika metoder för att få olika perspektiv på samma fenomen och kunna göra en djupare tolkning av situationen.

Vi försökte tolka och förstå själva processen då barnen skrev berättelsen. Observationerna kompletterade de muntliga frågorna och samtalen. Loggboken gav oss också inblick i elevernas tankearbete. Eftersom vi turades om att vara observatörer kunde vi fånga upp nyanser och detaljer av situationerna som varit viktiga vid efterarbetet med analysen. Vi har efter undersökningens genomförande fått en ökad förståelse för hur skrivarbete enligt skrivprocessens olika faser kan fungera och användas i de tidiga skolåren.

Vi är medvetna om att det är svårt att kritiskt granska den text vi själva varit med och stöttat barnen till att skriva. Det hade varit enklare att kritiskt analysera en text som vi inte varit delaktiga i tidigare. Vid analysen försökte vi därför distansera oss från texten och vara så objektiva som möjligt.

Då vi tolkat situationen ur ett sociokulturellt perspektiv har vi lagt stor vikt vid att observera hur samspelet i gruppen fungerat och på vilket sätt eleverna har kunnat stötta varandra i arbetet. Samtalen mellan eleverna och hur de bemöter varandras åsikter och tankar i samförfattandet har varit intressant bearbetningsmaterial. I undersökningen har vi också studerat hur eleverna fördelat arbetsuppgifterna med att skriva texten, bearbeta den samt måla illustrationer.

Genom att ställa öppna frågor under intervjuerna och enkätundersökningen har vi fått möjlighet att fånga upp tankesätt vi inte själva förutsett. Detta bidrog till att vi fått ta del av tankar och funderingar som vi inte hade fått tillgång till om vi istället hade haft slutna frågor.

6 Resultat

Barnboken som färdig produkt finns att läsa i Bilaga 6. Vi har sammanställt resultatet av den genomförda undersökningen av skrivprocessen dag för dag. Resultatet har delats upp i underrubriker för att göra texten mer överskådlig. Rubriken *Sammanfattning av skrivprocessen* presenterar hur skrivprocessen fungerat de olika dagarna. Under rubriken *Observationer* redogör vi för vilka stämningar, attityder och samtal rörande samarbetet som observerats. *Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken* visar deltagarnas muntliga och skriftliga svar på våra intervjufrågor. Under dag 2 deltog en responsgrupp för att hjälpa barnen att bearbeta sin text. Detta har sammanfattats under rubriken *Respons*. Slutligen tar rubriken *Resultat av elevernas enkätsvar* upp vad som framkom av enkätundersökningen då en grupp barn fick uttrycka vad de tyckte om resultatet av barnboken.

6.1 Dag 1

6.1.1 Sammanfattning av skrivprocessen

När barnen arbetade med tankekartan valde de att handlingen skulle utspela sig på en skola och de bestämde vilka personer som skulle vara med. Problemet skulle vara att det kom en ond häxa som hatade barn. Diskussion uppstod kring vad häxan skulle göra med barnen ”Det är nästan alltid flickor som försvinner, så skall det inte vara i våran saga”. Förslag som barnen gav på problem i berättelsen var: häxan kunde trolla bort barnen, hon kunde göra mat av dem, häxan kunde förhäxa mamman eller rektorn så att de utföra onda handlingar. De diskuterade även olika lösningar som att barnen kunde stjäla häxans trollstav och att det var barn som skulle rädda alla och bli hjältar. De medverkande barnen har tidigare, enligt dem själva, haft samarbetsproblem när de tillsammans författat texter. De ansåg att de var bättre

att arbeta med tankekartor för att kunna fantisera och ta tillvara på fler idéer och tankar. I tidigare skrivsituationer hade de endast utgått från en idé när de skrivit tillsammans och då blivit oense om vad handlingen skulle vara.

6.1.2 Observationer

Barnen var förväntansfulla när vi samlades. De hade skrivit ner tankar och idéer i sina loggböcker inför första lektionstillfället. Stämningen var avslappnad och positiv. Alla deltog aktivt i samtalen och i diskussionerna kring vad deras bok skulle handla om. Vid arbetet med tankekartan var barnen ivriga och engagerade. De ville delge varandra sina idéer och tankar och hjälpte varandra vidare i sina tankegångar. Under eftermiddagen tröttnade en av deltagarna och fick svårt att sitta still. De andra två deltagarna uttryckte sin frustration genom att tala om att de inte uppskattade den negativa attityden och att de inte tyckte att den uttråkade deltagaren bidrog med något till arbetet. För att öka engagemanget bytte de arbetsuppgift och deltagaren som tidigare varit omotiverad fick nu skriva, vilket bidrog till att engagemanget ökade.

6.1.3 Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken

Enligt svaren på intervjufrågorna (Bilaga 4) har undersökningen visat att barnen inte har varit vana vid att lägga ner mycket tid på förarbete. De ansåg att idéerna blev fler när de arbetade tillsammans. Arbetet med tankekartan ansåg eleverna underlättade samarbetet i gruppen. Efter denna dag såg de också fördelarna med att förarbeta en berättelse och hur detta underlättade skrivandet. Vid frågan som berörde deras eget lärande framkom det att de var eniga om att de lärt sig att tänka igenom sin text innan skrivstadiet. Barnen svarade även att arbetet med tankekartorna var ”kul” därför att de fick goda möjligheter att fantisera tillsammans. För att komma fram till vad berättelsen skulle handla om hade de skrivit olika förslag i sina loggböcker före skrivstadiet. Någon hade utgått från att tänka på vilka personer berättelsen skulle handla om medan någon annan tänkt på ”läskiga och roliga saker”. Vid dagens slut påtalade barnen att de lärt sig samarbeta och att inte bara utgå från sin egen idé vid skapandet av berättelser.

6.2 Dag 2

6.2.1 Sammanfattning av skrivprocessen

Efter att barnen läst igenom vad de tidigare skrivit fortsatte de med skrivarbetet. De hade svårt att komma igång och sökte bekräftelse från oss när de skrev. De fokuserade på detaljer och formalia istället för att få upp ett skrivflyt och göra ett innehållsrikt utkast. På rasten fick de därför ta med sig sina loggböcker ut och försöka skriva ner tankar om hur de kunde fortsätta sin berättelse. När de återvände hade de samlat ett flertal nya idéer och skrivarbetet förflöt utan svårigheter. Under sista lektionstillfället denna dag hade de gjort klart sitt utkast och responsgruppen fick komma och ta del av deras berättelse. Därefter sammanfattade vi vad responsgruppen hade framfört. Deltagarna i barnboksskrivandet fick tillsammans samtala om responsen och diskutera vilka ändringar de ville göra. Detta resulterade i att barnen efter noga övervägande valde att inte göra några av de ändringar som responsgruppen hade föreslagit. De ville istället förbättra berättelsen med mer detaljrika miljö och personbeskrivningar. De märkte själva att vissa delar var lite otydliga och att de lämnat några lösa trådar. Ett exempel var att de nämnt en magisk amulett som de sedan inte skrivit något

ytterligare om. En deltagare uttryckte: ”Det är lite konstigt att vi säger att de har en amulett och sen händer det inget.” Detta visar att barn redan tidigt kan upptäcka om de varit otydliga.

6.2.2 Respons

Responsgruppen gav inte så många förslag på förbättringar av texten. De gav skribenterna mycket positiv kritik och menade att berättelsen var rolig och hade ett bra slut. För att förenkla responsarbetet ställde vi ett antal frågor till responsgruppen (Bilaga 4). Ett exempel på förslag från responsgruppen var att de ville ha namn på mamman och häxan. Barnboks författarna hade redan tidigare beslutat att de inte ville ha namn på dessa karaktärer. Nedan följer den positiva kritik och de förslag som responsgruppen gav:

- Det som var roligt var den korkade rektorn och det var roligt att han petade sig i naveln.
- Det var bra att häxan blev snäll.
- Ett av barnen kan vara präst på bröllopet.
- Mamman kan vakna när de tar nycklarna.
- Jag tycker att mamman skall ha ett namn.

6.2.3 Observationer

Det blev vid vissa tillfällen tydligt att barnen sökte godkännande och bekräftelse under arbetets gång. Efter sitt tankeskrivande under första rasten kom de vidare i sitt skrivande och engagemanget ökade. Istället för att söka bekräftelse av oss tog de nu återigen stöd av varandra. När åsikterna om hur handlingen skulle fortsätta eller beskrivas valde barnen att rösta om innehållet. Vi observerade att två av deltagarna stod för den största delen av skrivandet medan den tredje deltagaren mestadels bidrog med många fantasifulla förslag på innehållet. Arbetet med texten flöt på och när de var klara med sitt utkast märktes det tydligt att de var stolta och nöjda. Barnen var uppspelta, stolta och nervösa när responsgruppen kom för att ta del av deras text. Då responsgruppen till en början gav mycket positiv kritik såg de nöjda ut och fick bekräftat att deras berättelse var uppskattad. När förslagen om förbättringar kom på tal verkade barnen förvånade och frågande. Trots att de visste att texten ännu inte var klar och skulle bearbetas verkade det som att de blev oroliga för att de skulle vara tvungna att ändra på det som responsgruppen föreslagit. Detta kunde vi märka genom att de sökte bekräftelse hos oss och genom att de uttryckligen frågade om de var tvungna att ändra på allt som responsgruppen gett förslag om. När responsgruppen inte längre var kvar diskuterade de vad som sagts. De verkade glada och lättade över att bara behöva göra de ändringar som de själva önskade.

6.2.4 Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken

Även denna dag fick barnen svara på ett antal intervjufrågor (Bilaga 4). Då framkom det att barnen tyckte att samarbetet hade fungerat bra under dagen. På frågan om hur de gick tillväga när deras skrivande avstannade svarade de följande:

- Vi tog fram loggböckerna.
- Vi tänkte på rasten.
- Det blev lättare att skriva när vi hade pratat ute.
- Vi skrev olika saker i loggboken och lade ihop alla idéer.
- Vi gick runt och tänkte och samarbetade.

Detta visar att det kan vara bra med en paus då man får tänka fritt och inte fokuserar på skrivandet och det visar sig också att loggböckerna har varit ett bra hjälpmedel. Barnen sammanfattade sina upplevelser av att skriva tillsammans som att man tar hjälp av varandra och att man måste turas om att skriva. De besvarade frågan om vad de tyckte om att få respons på lite olika sätt:

- Det var pinsamt när de andra skulle höra.
- Det var läskigt för att något skulle kunna vara fel.
- Det var kul att de tyckte att boken var bra. Vi fick bra tips.
- Kul att alla gillar våra idéer.
- Det gick bra för att de gillade den.

Av svaren att döma verkar responsarbetet ha varit ett givande moment för barnen. Detta trots att de inte gjorde några ändringar utifrån de förslag de fick. Att ha en mottagare för sin text verkar ha varit motiverande för barnen. Barnen blev också väldigt stärkta av den positiva kritik som de fick.

6.3 Dag 3

Under dagens första lektion bearbetade barnen texten och gjorde de ändringar som de bestämt sig för. Detta resulterade i att några delar av texten förtydligades och att de lade till känslor i sina beskrivningar av karaktärerna, vilket levandegjorde karaktärerna. Miljöbeskrivningarna verkade vara betydligt svårare då de inte gjorde några större förändringar. Detta trots att de gjort en tankekarta med flera målade detaljer som kunde ha förstärkt bilden av hur miljön i barnboken såg ut.

6.3.1 Observationer

Vi kunde tydligt märka att tankekartan var ett stimulerande verktyg för att uttrycka fantasier och tankar. När de fick fantisera med hjälp av tankekartan var stämningen positiv och barnen visade engagemang. När det gällde att bearbeta texten skriftligt verkade barnen stundtals omotiverade och oengagerade. Mot slutet uttryckte de även klart och tydligt att de inte hade ork nog till arbeta med texten mer och att de ansåg att berättelsen var klar. Detta trots att de inte beskrivit miljön så som de hade kommit fram till med tankekartan. De ville istället lägga ner mer arbete på illustrationerna som då fick uppta en stor del av dagen. Barnen visade stor hänsyn till varandra genom att acceptera och anpassa sig efter varandras teckningar. Detta blev tydligt då den första teckningen som gjorts av en karaktär bestämde hur personen skulle se ut. Barnboksförfattarna kom själva överens om vilka karaktärer var och en skulle få illustrera.

6.3.2 Gruppintervju och intervjufrågor i loggboken

Denna avslutande intervju gav oss mycket information om hur barnen själva hade upplevt skrivprocessen och vad de tyckt om arbetet med barnboken. Frågorna (Bilaga 4) gav oss även svar på hur barnen upplevde att resultatet av barnboken blev. Det framkom att de var mycket nöjda med barnboken som helhet. Ett av barnen uttryckte följande: ”Detta är den bästa sagan vi någonsin gjort.” De andra deltagarna i undersökningen höll med och de var överraskade över att berättelsen blivit så bra. De ansåg att tankekartan och författarskolan hade gett dem verktyg för att kunna skriva berättelser mycket bättre i framtiden. ”Nu när vi har fått sådana

här bra idéer kan vi ju fortsätta med dem.” Något som de tyckte hade underlättat arbetet var att de hade gjort barnboken tillsammans och att de lyckats komma överens om allt. En orsak som bidrog till att de kommit överens så bra trodde de var att de arbetat med tankekartan och på så sätt kunnat ta tillvara allas idéer. Responsarbetet hade inte lett till några förändringar av texten, vilket barnen också bekräftade i intervjun. Argumentet de hade var att de inte tyckte att förslagen skulle förbättra texten. Intervjun visade att barnen stärktes av att få bekräftelse av sina kamrater på att berättelsen var bra. De bekräftade också att de ändringar och bearbetningar som gjorts av texten var deras egna förslag. Barnen ansåg att det som varit svårt med arbetet hade varit att skriva ihop alla idéer till en text. Barnen menade i detta fall att det inte varit svårt att skriva texten för hand utan att det snarare varit svårt att bearbeta innehållet till en text. Det som barnen var mest nöjda med var slutet av berättelsen eftersom det var ett lyckligt och romantiskt slut. De drog även paralleller till att ”prinsessfilmer” brukar avslutas på detta sätt. Andra synpunkter på vad som varit bra i berättelsen var häxans uppdykande och rektorns komiska karaktär. Någon yttrade: ”Att häxan plötsligt stod i dörren. Det är där allt spännande börjar.” Vi har valt att ta ut några belysande citat som visar vilka skrivtekniska strategier barnen själva anser att de har lärt sig under författandet:

- Man måste lägga till detaljer.
- Man skriver liksom inte bara.
- Man måste beskriva människorna, man kan inte bara skriva.
- Man skall inte bara skriva här är en kille som heter Johannes, man måste skriva här är Johannes han har glänsande ögon och kort brunt hår.
- Man skall alltid tänka ordentligt innan man börjar.
- Det var den där tankekartan. Vi fick ju faktiskt mycket idéer av den.
- Jag har blivit bättre på att skriva.
- Jag har märkt att jag har blivit bättre på att beskriva folk.

6.4 Resultat av elevernas enkätsvar

Enkätundersökningen med de 61 barnen gav följande resultat.

6.4.1 Fråga 1: Var det något i berättelsen som var speciellt bra?

Svaret på frågan om vad de tyckte var speciellt bra i berättelsen visar att många av barnen tyckte att rektorn Bertil och bröllopet var höjdpunkter i berättelsen. Resultatet visar att barnen lyckats bra med att framställa rektorn Bertil humoristiskt. Avslutningen med bröllopsslutet är också något barnen verkar uppskatta. Faktorer som bidragit till det lyckliga slutet t.ex. att barnen befriades, bröllopet, att häxan och mamman blev snälla mot slutet är det som barnen verkar tycka var speciellt bra i berättelsen. Personbeskrivningarna var också något som några barn lyfte fram. Det fanns även de som inte tyckte att det var något som var särskilt bra.

Resultatet visar att de flesta barnen valde att kommentera innehållet t.ex. det lyckliga slutet och humoristiska inslag i barnboken. Det som kommenterades om formen på texten var personbeskrivningarna. De barn som ansåg att barnboken var spännande syftade på innehållet.

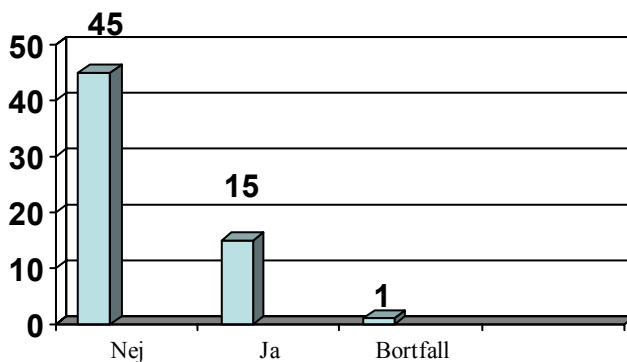
Belysande exempel på vad som var speciellt bra i berättelsen

- När de hittade nyckeln
- Att de berättade hur personerna såg ut

- I slutet tyckte jag det var bra när de åkte på resa
- Jag tyckte det var roligt när rektorn petade i naveln
- Jag tyckte det var spännande när häxan kom in

6.4.2 Fråga 2: Var det något i berättelsen som var dåligt?

Undersökningen visar att de flesta anser att berättelsen inte innehöll något moment som var dåligt. Detta tolkar vi som att barnen har lyckats skriva en barnbok som uppskattas av andra barn. Av det som svarade "ja" på frågan var det i synnerhet häxan som barnen var mest missnöjda med. Det var framför allt att hon ville äta upp barnen som några av barnen tyckte var hemskt och skrämmande. Att mamman blev ond var det några barn som uttryckte upprördhet och ilska över. De menade att en mamma skall vara god och på barnens sida i kampen mellan onda och goda. Sammanfattningsvis visar resultatet att det som barnen tyckte var mindre bra i berättelsen var det som handlade om häxans och mammans ondskefulla handlingar.

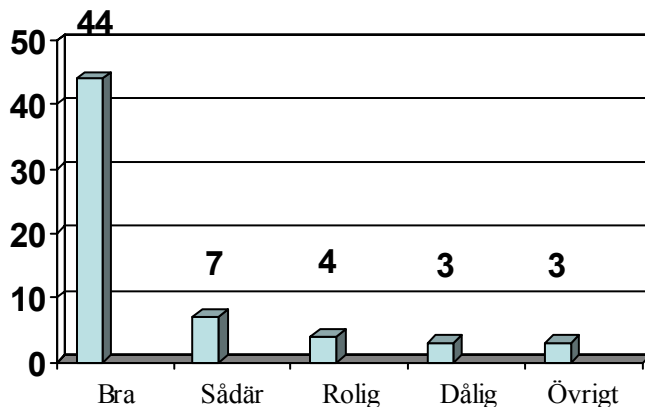


Belysande exempel på vad som var dåligt i berättelsen

- När häxan trollade bort barnen
- Att mamman blev elak
- Att alla blev förtrollade av den onda häxan

6.4.3 Fråga 3: Vad tyckte du om hela berättelsen?

En klar majoritet tyckte att berättelsen var bra. Det som uppskattades mest var att den var rolig, spännande och att den hade ett bra slut.



6.4.4 Fråga 4: Varför tyckte du så?

Denna fråga förtydligar fråga nummer tre eftersom barnen här får motivera sitt svar. De som ansåg att berättelsen var bra motiverade att den var rolig, spännande och att det var ett lyckligt slut. De som ansåg att berättelsen var dålig motiverade det med svar som att den var konstig, att häxan eller mamman var för elaka och att barnen var inlåsta.

Undersökningen visar att en klar majoritet ansåg att det var innehållet som gjorde att berättelsen var bra. Formerna kommenterades enbart genom personbeskrivningarna. Ett barn motiverade också sitt positiva svar med en prestationsanknytning då det skrev att de författande barnen varit duktiga.

Belysande exempel på hur de motiverade att berättelsen var bra:

- Bra slut och bra början
- Den var bra när de gifte sig
- Att alla blir snälla
- För att de som har skrivit den har varit duktiga
- För att rektorn var knäpp
- Sagan slutade lyckligt därför var sagan bra
- För att det hände spännande saker
- För att rektorn ramlade av stolen
- För att rektorn petade sig i naveln
- Det var bra att rektorn blev kär igen

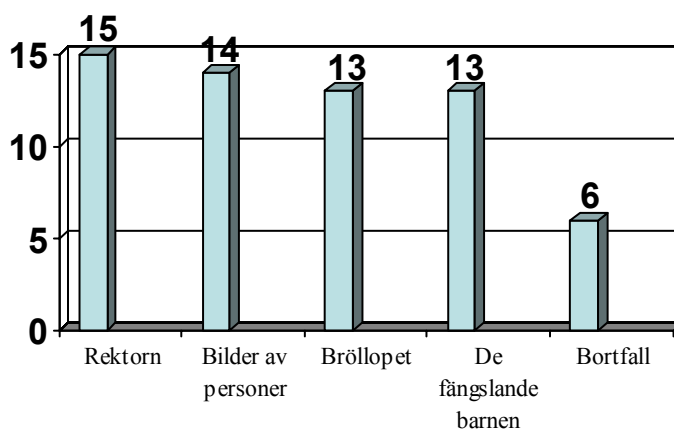
Belysande exempel på hur de motiverade att berättelsen var dålig:

- De var för elaka
- Det var dåligt när de fängslade barnen. När inte häxan var med var den bra.
- För att rektorn petade sig i naveln. Det är ovanligt att skriva i en saga. Dumt.

6.4.5 Fråga 5: Rita en bild av det du tyckte var viktigast i berättelsen

Majoriteten av barnen hade illustrerat de fängslade barnen i grottan, bröllopet och rektorn. Detta utgjorde enligt barnen de viktigaste delarna i berättelsen. I de skriftliga frågorna har det inte framkommit att de fängslade barnen haft en så betydelsefull roll i berättelsen. I de

tidigare frågorna har det snarare framkommit att denna del av berättelsen inte gjort något speciellt intryck eller att den har upprört.



6.5 Resultatanalys och sammanfattning

Undersökningen mynnade ut i en barnbok som är en del av resultatet (Bilaga 6). I förarbetet fick barnen varsin loggbok där de fick i uppgift att skriva ner idéer kring ett problem som berättelsen kunde handla om men också vilka karaktärer som kunde ingå. Då barnen hade skrivit ner sina idéer i loggböckerna visade det sig att någon hade tänkt sig handlingen genom att utgå från karaktärerna medan de två andra eleverna hade utgått från problemet.

Problemet och lösningen sågs inte som två skilda delar när de diskuterade vad berättelsen skulle komma att handla om. När någon presenterade ett förslag på ett problem hade samma person även ett förslag på en lösning. Ernald (2001) framhåller att syftet måste vara klart innan skrivarbetet sätts igång. Ett av barnen hade tagit fast på detta och utgått från att berättelsen skulle roa men samtidigt vara spännande. Fletcher (2006) och Nilsson & Nilsson (1992) belyser att ett problem inte får lösas för lätt, snabbt eller på ett orealistiskt sätt. Vi kan dock konstatera att problemet i berättelsen löstes för enkelt och snabbt. Detta medför att vi uppfattar mittenpartiet i berättelsen som lite rörigt då viktiga händelser hastas förbi. Läsaren lämnas då med för lite information och får fylla ut med sina egna tolkningar eller bilder.

Resultatet av barnboken visar att barnen har lyckats följa den klassiska berättelsestrukturen. Barnen lade ner mycket arbete på att beskriva början, karaktärerna och det lyckliga slutet. Handlingen lade de inte ner lika mycket arbete på. I den klassiska berättelsestrukturen brukar hjälten återvända hem med nyvunnen kunskap eller någon form av belöning (Nikolajeva, 2004). I barnens berättelse hamnade huvudpersonerna snarare i skymundan mot slutet. De som istället belönades i deras barnbok var bifigurerna då de gifte sig med varandra.

Resultatet av undersökningen visar att användandet av tankekartan under förarbetet varit gynnsamt för barnens skrivprocess. De gavs möjlighet till fritt tänkande kring innehållet där många idéer kunde tillvaratas. Skrivstadiet var det som barnen upplevde som svårast. Det var inte att grafiskt fästa ord på papper som var det svåra utan snarare att väva samman idéerna till en berättelse. När det gäller samförfattandet observerade vi att de hjälpte varandra att formulera sina tankar i ord och att samtal mellan dem bidrog till att förbättra berättelsen. Responsen från kamraterna bidrog till att öka barnens självförtroende som skribenter snarare

än att förbättra texten. Bearbetandet av texten väckte till viss del motstånd då de upplevde det som besvärligt att gå tillbaka i texten och göra ändringar. Under slutintervjun framkom det att barnen var nöjda med sitt resultat och att de själva ansåg att de utvecklats som författare. Barnen ansåg också att de hade lyckats bra med att göra personbeskrivningar och de tyckte att den del de lyckats bäst med var slutet.

Enkätundersökningen tyder på att majoriteten av tillfrågade barnen uppskattade barnboken. Det som framför allt tilltalade läsarna var händelser som bidrog till det lyckliga slutet men även rektorns komiska karaktärsbeskrivning. I enkäten fick eleverna även rita den viktigaste händelsen och då visade det sig att de tyckte att barnen som satt fångslade i grottan också hade en viktig roll i berättelsen.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet av undersökningen att diskuteras med hjälp av den forskning och metodlitteratur som presenterats i litteraturgenomgången. Eftersom barnboken skapats under samförfattande behandlas detta under första rubriken *Samförfattande och styrdokument*. Under samma rubrik kommer även styrdokumentet att behandlas. Därefter kommer vi att diskutera resultatet mot bakgrund av våra frågor som formulerats i syftet. Underrubrikerna och frågorna är: *Hur ser barnens skrivprocess ut under arbetet med barnboken? Vad tycker de skrivande barnen om skrivprocessen och resultatet?* och *Vad tycker andra barn om resultatet av barnboken?* Diskussionsavsnittet avslutas med att sammanfatta slutsatser och ge förslag till vidare forskning. Vi vill återigen påpeka att det i kartläggningen av skrivprocessen endast är en fallstudie där tre barn deltagit. Denna studie är därför inte allmängiltig.

7.1 Samförfattande och styrdokument

Läraren skall stödja elevernas språkutveckling och sträva mot att barnen skall lära sig arbeta både självständigt och i samspel med andra. I samförfattandet av barnboken har eleverna getts möjlighet att arbeta med många av de mål som finns i kursplanen för svenska (Skolverket, 2000). De medverkande barnen har fått använda språket i meningsfulla sammanhang och tillsammans fått utveckla sin språkliga förmåga både muntligt och skriftligt. Kursplanen för svenska tar även upp att eleverna skall utveckla förmågan att skapa texter i olika genrer. Barnen som medverkat i barnboks-författandet har fått kunskap om de olika delar som bygger upp en klassisk berättelse. Dessa byggstenar är viktiga för att kunna skapa mottagaranpassade och läsvänliga texter. Barnen har också utvecklat förmågan att kunna bearbeta sin text som också framhålls som viktigt i kursplanen för svenska. Att barnen fått arbeta med en text enligt skrivprocessen har därför hjälpt dem att utvecklas som skribenter och de har fått möjlighet att träna sådant som de behöver för att kunna nå upp till målen i styrdokumentet. Vi tycker att vår undersökning får stöd av styrdokumentet och kan visa på ett arbetssätt inom skrivutveckling.

Mehlum (1995) menar att en text inte kan skapas utan kommunikation på samma sätt som man inte kan lära sig att prata i ensamhet. Samförfattande anser han vara viktigt för att utvecklas som skribent. Det möjliggör att barnen kan lära av och med varandra. Detta såg vi tydligt när vi observerade barnen i skrivprocessen. De stöttade varandra under hela arbetet genom att hjälpa varandra vidare i tankarna, turas om att skriva och bearbeta texten. Pramling

(1999) menar att styrkan i en grupp ligger i olikheterna som kommer att bli en tillgång och resurs, där gruppdeltagarna utvecklas med hjälp av varandra och finner nya strategier och metoder för att lösa problem. Vi upplevde att olikheterna hos barnen i vår undersökning fungerade som tillgångar under arbetet.

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses skrivandet som ett sätt att kommunicera och föra en dialog med en läsare. Hoel (2001) refererar till Moffet som menar att det är brist på samtal om texterna som gör att eleverna inte utvecklar sin mottagarmedvetenhet. Vi noterade att barnen tvingades förtydliga lösryckta tankar när de andra deltagarna i gruppen inte förstod, vilket bekräftar Moffets resonemang. Fördelarna med samförfattande är många då man får fler perspektiv, idéer och förslag som kan förbättra texten (Dysthe, 2002). Däremot kan det även uppstå konflikter vid samförfattande t.ex. vid ojämn arbetsfördelning. Under skrivprocessen tog barnen olika roller i gruppen. Ett av barnen deltog aktivt och engagerat i förarbetet med idéerna bakom berättelsen dock ansåg de två övriga deltagarna periodvis att denne inte bidrog med något under skriv- och efterarbetet. Något som överraskade oss var att det var den elev som fått kritik för att inte bidra tillräckligt till arbetet som verkade vara mest stolt över den färdiga barnboken. Detta skulle kunna kopplas till det som Hoel (2001) beskriver om den närmaste utvecklingszonen, då deltagaren med största sannolikhet inte hade klarat av att författa en liknande berättelse på egen hand. Med hjälp av sina klasskamrater fick den kritiserade eleven vara en del av att skapa en fantasifull berättelse som de andra hjälpte till att formulera i text. På detta sätt kan elever uppnå ett resultat som de inte hade kunnat åstadkomma på egen hand.

7.2 Hur ser barnens skrivprocess ut under arbetet med barnboken?

Under förarbetet har tankekartor använts för att samla idéer och tankar till barnens berättelse. Buzans (2005) resonemang går ut på att tankekartor är ett effektivt redskap för att samla och strukturera sina tankar. Ekholms (1997) förslag att använda sig av lösa papperslappar, som enkelt kan flyttas runt, var något vi också tog fast på när vi genomförde författarskolan. Detta visade sig vara ett mycket effektivt sätt att genomföra förarbetet på. Barnen blev engagerade av detta arbetssätt och fantiserade fritt och sprudlade av idéer. Enligt dem själva hade de tidigare haft svårt vid samförfattande av berättelser, då de inte kommit överens om handlingen och vilken idé de skulle använda sig av. Genom tankekartan fick de tillgång till alla tankar och idéer vilket också underlättade samarbetet. Tidigare då de hade haft svårt att komma överens om handling och innehåll utgick de endast från en idé och de andra förslagen valdes bort. Med tankekartan fungerade nya idéer och tankar som en tillgång istället för att bli störningsmoment, vilket Buzans menar är en av fördelarna med tankekartor. Vi ser inga nackdelar av att använda sig av tankekartor som hjälpmedel under skrivprocessen. Vår slutsats är att tankekartor inte är någon omväg, utan att det istället kan fungera som väl använd förberedelse. Detta kan vara särskilt viktigt vid samförfattande då det kan vara lämpligt för skribenterna att komma överens om handlingen innan de påbörjar skrivstadiet. En anledning till barnens positiva bemötande till tankekartan kan ha varit att vi tydligt förklarade syftet med att använda sig av en tankekarta. Att vi också gjorde rubriker av delarna ur den klassiska berättelsestrukturen bidrog till att de kunde få struktur på sina tankar och idéer.

Loggboken användes på två sätt i denna undersökning. Dels som anteckningsbok för idéesamlande som Dysthe (2002) belyser, men också som ett verktyg för att synliggöra elevernas lärande för dem själva som Sandström Madsén (2007) uppmuntrar till. Barnen

ansåg att de hade nytta av loggboken och att den var ett bra hjälpmedel under förarbetet och när de kört fast i skrivandet. Många av idéerna de hade skrivit visar att de samtalat och samarbetat i sitt tankearbete. Med tanke på att barnen befinner sig i den tidiga skrivutvecklingen kan det ha varit en svårighet att formulera sig i skrift i loggböckerna. Det visar sig genom att de skrivit stödord eller enstaka meningar. Samtidigt kan loggböckerna ha bidragit till att barnen faktiskt var tvungna att formulera sina tankar i ord och därför tog tid till att tänka ut idéer och förslag till berättelsen. Då vi försökte synliggöra elevernas lärande för dem själva genom intervjuer och loggboksskrivande verkade det som att det var gruppintervjuerna och samtalen och inte loggboken som synliggjorde vad de hade lärt sig. Barnen menade att samtalet var nyckeln till att komma vidare berättelsen då skrivandet avstannat och de fick svårigheter att få igång författandet igen. I samband med att barnen hade svårt att komma vidare i texten fick de en paus och när de återvände efter uppehållet kom de igång med skrivandet igen. Detta visar att det kan vara viktigt med en paus i skrivarbetet då eleverna kan få tänka fritt och samla idéer till fortsättning på sina texter. Återigen vill vi understyrka att tankearbetet är en viktig del i skrivprocessen. Detta knyter vi an till Strömquist (1993) som pointerar att tankearbetet utgör en större del av skrivprocessen än själva skrivandet.

Skribenter pendlar mellan lokala och globala nivåer i skapandet av sin text. Vana skribenter arbetar på ett sätt som gör att de kan pendla mellan olika nivåer och hantera dessa samtidigt. De väljer också att fokusera på rätt nivå vid rätt tidpunkt (Hoel, 2001). I skrivandet av utkastet kunde vi se att skrivarbetet avbröts då de inte visste åt vilket håll bokstäver skulle skrivas eller hur ord stavades. Detta trots att vi påpekade att det i detta skede inte var stavningen som var det viktiga utan att det till en början var att få ner tankarna på papper. Barnen var tvungna att välja att fokusera på antingen innehåll eller form. När de ägnade uppmärksamhet åt t.ex. stavning var det på bekostnad av innehållet eftersom de då tappade tråden när de försökte formulera orden korrekt. Calkins (1995) menar att lärare måste vara väldigt bestämda på att eleverna inte får bry sig om stavning och detaljer i det första skedet. När det gäller de yngre barnen vill vi särskilt hålla med eftersom det i undersökningen framkom att de inte kunde fokusera på både innehåll och stavning samtidigt.

En bit in i skrivstadiet körde barnen fast vilket resulterade i att de inte kom vidare i sitt skrivande. I intervjusvaren tydliggjorde barnen att det var detta skede som var svårast eftersom de då skulle formulera sina idéer till en text. På frågan om vad de gjorde för att komma igång med skrivandet igen menade de att samtalet i gruppen och loggboken varit till stor hjälp. Här kan vi knyta an till Dysthes (2002) resonemang om hur loggboken kan användas som ett redskap för idésamlande. Vi anser att loggböckerna var till stor nytta för elevernas stoffsamlade. Loggboken fungerade som ett konkret och praktiskt verktyg även då skrivandet avstannat och de behövde samla nya idéer för fortsatt skrivande.

Skrivpassen bör enligt Calkins (1995) vara långa och utan avbrott. Hon menar att det tar tid att skapa genomarbetade texter. Då vi genomförde undersökningen hade vi inte möjlighet att sprida ut lektionstillfällena under flera dagar utan vi fick genomföra undersökningen under tre heldagar. Vi håller med Calkins om att det tar mycket tid när man arbetar enligt skrivprocessen. Däremot har det väckts frågor hos oss om hur långa dessa skrivpass egentligen bör vara. Vi upplevde nämligen att det var mycket energikrävande för barnen att producera textmassan och få ner sina idéer på papper. Då undersökningen genomfördes under komprimerad tid upplevde vi att skrivtiden blev för lång och intensiv.

Det vi tyckte var anmärkningsvärt var att barnen var nöjda med sitt utkast och verkade se det som en färdig produkt. Detta trots att vi förklarat att texten skulle bearbetas och att det krävdes mycket efterarbete för att skapa denna barnbok. Detta kan relateras till Längsjö & Nilsson (2005) som dragit vissa slutsatser kring Pirls-undersökningar där elevers läs- och skrivförmåga har undersökts. Två av dessa slutsatser är att barn verkar sakna självkritik och att de uppvisar en ovilja till att bearbeta sina texter. De understryker vikten av att lärare inte enbart skall berömma barnens texter utan att de också måste ge barnen konstruktiv kritik. Något vi tror gynnar barnen i deras skrivutveckling är att läraren visar på delar i elevernas texter som är välgjorda men också tydliggör vilka delar som kan förbättras och utvecklas.

Calkins (1995) menar precis som Längsjö och Nilsson att lärarens uppgift är att hjälpa eleverna att utvecklas som skribenter genom konstruktiv kritik och uppmuntran. Strömquist (1993) skriver att de yngre barnen har behov av att få mycket beröm för att motiveras till fortsatt skrivande. Även Fletcher (1995) belyser vikten av att försöka hitta välgjorda delar i elevernas texter att berömma dem för så att det motiveras i sitt skrivande. Barnen som deltog i undersökningen befann sig i ett tidigt stadium i sin skrivutveckling och därför anser vi att beröm var det viktigaste för att de skall kunna utveckla ett intresse för fortsatt skrivande. Vi anser att balansen mellan kritik och beröm är något av en skrivlärarens dilemma eftersom för hård kritik kan ta död på skrivlusten, medan ingen kritik inte hjälper eleverna att utveckla förmågan att själva kritiskt granska och bearbeta sina texter.

Bearbetningen av texter är en viktig del av skrivprocessen. Fletcher (1995) tar upp en viktig fråga angående detta: "Hur kan vi uppmuntra eleverna att själva ställa sina egna höga krav på texten?" (s.25). Vi anser att lärare kan hjälpa eleverna att utveckla denna förmåga genom att visa barnen hur man kan läsa som författare genom att reflektera över en texts styrkor och svagheter. Respons från lärare och kamrater kan också vara ett sätt att hjälpa eleverna att reflektera över styrkor och svagheter i sin egen text. Eftersom vi kunde märka att bearbetningen väckte motstånd väcktes en fråga hos oss om hur länge barnen skall behöva arbeta med samma text. När skall man släppa taget om en text och gå vidare till att skapa nya? Fletcher (1995) menar att lärare bör vara försiktiga med vad de kräver av eleverna. Ibland kan det vara bra att låta barnen skriva på något nytt i stället för att bearbeta samma text flera gånger. Även här ser vi ett dilemma för skrivlärare då en text alltid kan förbättras men att barnen om de tvingas bearbeta texten mer än de önskar kan detta ske på bekostnad av deras skrivglädje.

Under dag 3 skulle barnen arbeta vidare med person- och miljöbeskrivningar. De gjorde då en tankekarta för att samla idéer som kunde förbättra dessa beskrivningar. Återigen visade barnen engagemang och intresse i arbetet med tankekartan. Vad som förvånade oss var att de trots att de gjort tankekartan gjorde ytterst få förändringar i sin text. Vi märkte att barnen uppvisade en ovilja till att bearbeta berättelsen. Detta skulle kunna bero på att de inte hade någon vana i att bearbeta texter och att de då såg utkastet som en färdig produkt. Sandqvist & Telemans (1989) ser detta som ett problem. De menar att lärare många gånger låter skrivarbetet stanna vid ett utkast. Eleverna uppfattar sin text som färdig när de slutat skriva och lärare upprätthåller denna vanföreställning när de "rättar" ett utkast. Vi kunde märka att barnen inte var vana vid att arbeta med texter enligt skrivprocessens stadier, kanske ligger det någonting i Sandqvists & Telemans resonemang. För yngre elever kan det ta tid innan de är redo att bearbeta sin text, vilket Wennås (1989) framhåller som viktigt för skrivläraren att ta i beaktande. Detta skulle kunna vara ytterligare en orsak till barnens ovilja att bearbeta texten.

När vi tillsammans med barnboksförfattarna läste igenom utkastet upptäckte de att de lämnat en del lösa trådar i texten. T.ex. hade de i början av berättelsen nämnt att en av

huvudpersonerna hade en magisk amulett som de sedan inte återkopplat till i berättelsen. Ett av barnen yttrade: ”Det är lite konstigt att vi säger att de har en amulett och sen händer det inget.” Fletcher (1995) skriver att om författaren nämner ett specifikt vapen som påtalas i början av en bok så måste det ha avfyrats innan bokens slut. Detaljer måste med andra ord återkomma eller få en förklaring till varför de lyfts fram. Denna slutsats drog de helt på egen hand vilket vi tyckte var anmärkningsvärt då vi inte berört detta i författarskolan. Troligtvis beror detta på att de tidigare kommit i kontakt med många berättelser och sagor och uppmärksammat detta fenomen.

Kamratrespons leder till en början inte till förbättrade texter. De kommer snarare att innebära att texterna istället blir längre eftersom eleverna blir mer motiverade av att ha en mottagare för sina texter (Calkins, 1995). Vidare skriver Calkins att många lärare har svårt att få kamratresponsen att fungera. Detta kan bero på att eleverna har svårt att göra jämförelser mellan sina egna och andra texter. Eleverna kan även ha svårt att ge kritik eftersom de inte vill göra sig osams med sina kamrater. Vi håller med Calkins i detta resonemang då responsgruppen som deltog i vår undersökning gav barnboksförfattarna mycket positiv kritik men endast kom med få förslag till förbättringar. Samtidigt hade inte barnen någon erfarenhet av responsarbete och bearbetning av texter. Kamratresponsgruppen hade ändå en viktig funktion som mottagare till texten. Vi kunde tydligt märka barnboksförfattarnas iver och glädje över att få dela med sig av sin text då responsgruppen kom för att ta del av den.

De författande barnen hade aldrig tidigare fått kamratrespons på sina texter. De var oroliga för vad responsgruppen skulle tycka om barnboken men verkade ändå spända och uppspelta över att de skulle få en mottagare för sin text. Responsgruppen gav inte konstruktiv kritik och hade endast några enstaka förslag till förbättringar. Detta trots att vi gav dem tid och även ställde frågor till dem för att underlätta responsarbetet. Här kan vi dra paralleller till Calkins (1995) resonemang om att responsarbete är något som barn behöver öva på för att de skall kunna bidra med konstruktiv kritik. Vi kunde ändå tydligt märka att deras roll var betydelsefull då de författande barnen efter responsarbetet hade fått ökat självförtroende som skribenter. I detta fall blev responsgruppens roll att bekräfta att texten var välgjord snarare än att bidra med kritik.

Författarna uttryckte tydligt att de blev lättade över att responsgruppen tyckte om deras berättelse. När barnen fått klart för sig att de inte var tvungna att göra några förändringar i texten utifrån responsen blev de lättade. Enligt Strömquist (1993) är det viktigt att tydliggöra kamraternas roll som rådgivare. Detta var något som vi var noga med att tala om för barnboksskribenterna. Ett av förslagen som responsgruppen gav var att berättelsen skulle uppehålla sig längre vid de fångslade barnen i grottan. Detta tror vi hade kunnat bidra till att problemet i berättelsen inte hade lösts för enkelt och att barnboken hade kunnat bli mer fångslande. Inga förändringar av texten utfördes efter kamraternas respons. Vi upplevde att barnboksförfattarna skyddade sin text och inte ville göra några ändringar i sin text p.g.a. responsgruppens åsikter. Detta bekräftades under en av gruppintervjuerna då det framkom att de endast ville göra ändringar som de själva kommit fram till eftersom det var deras berättelse.

Kamratresponsen kanske hade fungerat bättre om barnen fått prata om sin text och själva reflekterat över och fått framföra vad de ville ha hjälp med från sina kamrater. I denna undersökning kan vi konstatera att barnen inte var mottagliga för att bearbeta sin text utifrån responsgruppens förslag. Vi tror att det kan vara viktigt att eleverna förstår sin roll och syftet

med kamratresponsen så att inte kritiken ses som personangrepp. Det är meningen att texten skall förbättras och utvecklas, inte försvaras.

Resultatet av barnboken visar att vissa delar av texten är mer mottagaranpassade än andra. Bergöö m.fl. (1997) hävdar att barn saknar mottagarmedvetenhet och att de med åren lär sig förstå vad läsaren behöver veta för att kunna förstå en text. De senaste åren har forskare ifrågasatt om detta påstående verkligen stämmer. I motsats till Bergöö m.fl. har forskning visat att barn skriver mottagaranpassat utanför skolan (Hoel, 2001). Om det är så att barnen skriver mottagarmedvetet på fritiden tror vi att det kan bero på att man skriver olika sorters texter i skolan och hemma. Motivation och intresse skulle också kunna vara en orsak till att de skriver mer mottagaranpassat utanför skolan då skrivandet är mer frivilligt. I vår undersökning fanns det från barnens sida ett genomgående intresse över att fritt få skapa och bestämma innehållet i en barnbok. Eftersom de var intresserade och motiverade inför skrivandet tror vi att de kan ha bidragit till att de periodvis skrev mottagarmedvetet. De hade redan i förstadiet gjort sig en tydlig bild av vilka som skulle komma att bli deras läsare. Både Hoel och Strömquist (1993) framhåller att det blir lättare för barnen att mottagaranpassa sin text när de skriver i funktionella sammanhang och har en tydlig mottagare. När vi ställer denna forskning mot vår undersökning kunde vi se att de medverkande barnen trots att de hade en tydlig bild av sin mottagare ibland hade svårigheter att utforma texten mottagaranpassat. Vi tror liksom Bergöö m.fl. att barn till en början saknar mottagarmedvetenhet och att det kan ses som en av skolans uppgifter att få barnen att utveckla denna kompetens.

Under författarskolan fick barnen förslag på vad de kunde tänka på vid beskrivande av personer och platser. Resultatet av barnboken visar att det var personbeskrivningar som barnen tagit fasta på och att de beskrivit karaktärerna ingående. Detta bidrog till att läsaren kunde få en tydlig bild av personerna vilket bidrar till att göra texten mer mottagaranpassad. Under dag 3 bad vi de medverkande barnen specifikt att se över sina miljöbeskrivningar då dessa inte hade något stort utrymme i texten. Barnen fick återigen titta på punktlistan (Bilaga 2) med tips om hur miljön kan beskrivas. De samtalande om hur de kunde utveckla texten och gjorde även en tankekarta med de nya förslagen. Detta skulle kunna jämföras med Calkins (1995) minilektioner där läraren presenterar något som barnen behöver träna på. Eleverna får då redskap för att kunna förbättra den del av sin text som läraren anser behöver utvecklas. Detta i sin tur gör att eleverna så småningom får flera verktyg och strategier för att kunna förbättra sina texter. Calkins menar att läraren har en viktig roll i att hjälpa eleverna att utveckla mottagarmedvetenhet. Både Calkins och Strömquist (1993) menar att lärare genom att publicera elevernas texter kan skapa skrivlust men också mottagarmedvetenhet. Med tanke på detta tror vi att det var betydelsefullt för barnen att boken skulle tryckas till en ”riktig” bok.

7.3 Vad tycker de skrivande barnen om skrivprocessen och resultatet?

Under gruppintervjuerna fick vi bekräftat av barnen att de uppskattade arbetet med tankekartan. Enligt Buzan (2005) ses nya idéer som en tillgång i arbetet med tankekartan. Detta stämmer väl överens med det som barnen ansåg nämligen att idéerna blev fler och att de kunde ta tillvara på allas tankar och idéer då de använde tankekartan. I slutintervjun uttryckte de författande barnen att de lärt sig att tänka igenom sin text och att de fortsättningsvis skulle använda sig av tankekarta under förarbetet för kommande berättelser. Detta visar att författarskolan har hjälpt dem att utvecklas som skribenter. Tankekartan gjorde det möjligt för barnen att samla och synliggöra allas idéer. Barnen hade många olika förslag

på innehåll och karaktärer. De upptäckte själva att de inte behövde sortera bort mer än något enstaka förslag vilket bidrog till att de försökte väva ihop alla idéer som fanns med på kartan. Vi upplevde att det i mittpartier av deras barnbok var späckat med händelser och att det kanske hade varit bättre om de valt bort vissa idéer. Detta för att sakta ner händelseförloppet och beskriva färre händelser mer noggrant, så att läsaren lättare kunde följa med i texten.

De medverkande barnen menade att de varit nervösa under kamratresponsen eftersom kamraterna kunde hitta fel i texten och ge dem kritik. Det framkom även att de var glada över att kamraterna uppskattade berättelsen och gav dem mycket positiva kommentarer. Detta visar att de inte har förstått syftet med kamratresponsen då de inte såg kritik som något positivt som kunde hjälpa dem att förbättra texten. De verkade snarare se kamratresponsens som en värderande bedömning av deras text där de hoppades få ett godkännande av sina kamrater.

Under slutintervjun valde vi att fokusera på vad de författande barnen hade lärt sig under arbetets gång. De ansåg att författarskolan och tankekartan hade gett dem verktyg för att kunna skriva bättre berättelser. Precis som deltagarna i Dysthes (2002) undersökning där samförfattande ingår såg även de författande barnen fördelar med att skriva tillsammans. De hävdade bestämt att barnboken hade blivit så välgjord just för att de skrivit den tillsammans. Detta visar tydligt att gruppen varit en resurs för individerna. Vikten av gruppens betydelse för lärande betonar bl.a. Säljö (2003), Hoel (2001) och Dysthe (2002) som menar att det sociala samspelet är en förutsättning för lärande. Barnen var mycket nöjda med slutresultatet av deras barnbok. De ansåg att de hade blivit mycket bättre skribenter och författare. Att barnen ansåg att barnbokens resultat gynnades av samförfattandet tyder på att de är medvetna om gruppens betydelse för att uppnå ett bättre resultat.

Personbeskrivningarna och det lyckliga slutet var det som de framhöll att de lyckats med bäst. De menade att det var den bästa berättelsen de någonsin hade skrivit. Deras åsikt skulle kunna bero på att de under genomförandet fått använda nya strategier för sitt berättelseskrivande, att de tidigare inte skrivit en lika lång berättelse eller inte gjort lika omfattande personbeskrivningar. Det som vi anser är viktigt är att de arbetat utifrån det processinriktade skrivandet och att barnen fått känna sig som författare. Forskning visar att det är viktigt att barnen bygger upp ett självförtroende som skribenter för att gynna den fortsatta skrivutvecklingen (Bergöö m.fl.1997).

7.4 Vad tycker andra barn om resultatet av barnboken?

Trots att problemet i barnboken enligt vår mening löstes för snabbt och att händelser och problem radades upp med snabba lösningar tyckte majoriteten av de barn som fick ta del av barnboken att den var välgjord och underhållande. Detta skulle kunna bero på att det var deras kamrater som skapat boken och att de därför var imponerade av prestationen. Det kan också ha varit så att de ansåg att barnboken höll en högre nivå än deras egna skapade berättelser. Calkins (1995) menar att yngre barn kan ha svårt att jämföra sina egna texter med andras. Av enkätsvaren att döma verkar det ändå som att flera barn jämfört barnboken med någon form av text då de t.ex. svarade att de författande barnen lyckats bra med personbeskrivningarna. På ritfrågan om vad som var viktigast i berättelsen var det många av barnen som ritade enbart karaktärer istället för att rita någon händelse. Detta tyder på att det är personbeskrivningar som verkar ha gått hem hos de barn som deltog i enkätundersökningen. Tips på hur karaktärer kan beskrivas var ett moment som ingick i vår författarskola och som barnboksförfattarna verkar ha lyckats med.

I enkätundersökningen, då barnen fick rita sitt svar, framkom det att en del i berättelsen gjort ett starkt intryck på barnen trots att detta inte hade visats i de skriftliga svaren. Detta visar att det kan vara viktigt att låta yngre barn få uttrycka sig på annat sätt än i skrift då de kanske saknar ord och formuleringar för att uttrycka det de vill säga skriftligt. Det som verkar ha berört barnen och som de menade var det viktigaste i berättelsen var händelsen då barnen i berättelsen blivit tillfångatagna i en grotta. Vikten av denna del i berättelsen hade inte framkommit i de skriftliga svaren. Detta resultat kan visa att de lyckades hitta kärnhändelsen och problemet som enligt Nikolajeva (2004) utgör den viktigaste delen i en berättelse. Det kan också vara så att barnen blev känslomässigt engagerade och kände med barnen eller blev upprörda över händelsen. Det var ett fåtal barn som reagerade starkt över just denna episod i barnboken. Vid enkätundersökningen uttryckte dessa barn både muntligt och skriftligt ett ogillande och en upprördhet över att en förälder kunde vara så ond som i berättelsen. De menade att föräldrar alltid skall stå på barnens sida i kampen mot det onda. Det förvånade oss att de blev så upprörda över denna händelse då det i folksagor inte är ovanligt att vuxna är elaka mot barn eller att föräldrar förbiser ondska. Föräldern i barnboken blev trots allt god igen och barnboken slutade lyckligt. I det här fallet var det mamman som blev ond. Det hade varit intressant att se om barnen reagerat lika starkt om det istället hade varit en pappa som utfört de ondskefulla handlingarna.

Flera barn som svarat ”ja” på frågan om att det var något i berättelsen som var dåligt hade motiverat svaret med att det var de ondskefulla karaktärerna och handlingarna som varit dåliga i berättelsen. Det är mycket möjligt att barnen gjort en moraltolkning av denna fråga genom att besvara vilka personer som handlat orätt och fel.

I efterhand kan vi konstatera att denna enkätundersökning borde ha kompletterats med gruppintervjuer för att verkligen få fram och ge barnen möjlighet att förtydliga vad de tyckte om barnboken. Vi ville få reda på vad många barn tyckte om barnboken men hade inte tidsutrymme för att genomföra gruppintervjuer med alla dessa 61 barn. Enkätundersökningen var i detta fall enligt oss inte det ultimata tillvägagångssättet för att få svar på våra frågor. Samtidigt har vi kunnat se några generella drag och kunnat dra några slutsatser utifrån enkätsvaren. Ritfrågan visade sig vara ett bra komplement till de skriftliga frågorna för de yngre skolbarnen.

7.5 Slutsatser

Genom detta examensarbete har vi fått en möjlighet att fördjupa oss i det processinriktade skrivandet och hur man kan hjälpa barnen att skapa genomarbetade texter. Den metodlitteratur som vi utgått ifrån i författarskolan har gett oss ökade kunskaper om strategier och tips på hur berättarskrivandet kan utvecklas. Detta ser vi som ovärderliga kunskaper inför vårt kommande yrke som lärare. Resultatet av undersökningen har ställts mot den litteratur som vi behandlat och utifrån detta har vi kunnat dra några slutsatser som vi kopplat till våra frågeställningar. Dessa kommer vi att redogöra för i detta avsnitt.

En viktig slutsats som vi kan dra utifrån resultatet är att barnen behöver mycket tid till förarbetet då de kan strukturera sina tankar och idéer. En av skrivlärarens viktigaste uppgifter är att ge eleverna så många strategier som möjligt och visa på hur författare bygger upp sina texter (Lindö, 1998). Tankekartan har varit ett bra hjälpmedel som engagerat barnen. Vi tror

att denna strategi gynnar barnen i deras skrivutveckling och vi har upptäckt att arbetet med tankekartan inte skall ses som ett extra moment utan som välanvänd förberedelsestid.

Vi kan konstatera att minilektioner, t.ex. i en författarskola, kan vara en bra metod för att ge barnen nya strategier och hjälpa dem att utvecklas som skribenter. Enligt Calkins (1995) skall skrivläraren utgå från barnen och vad de själva vill skriva då detta gynnar barnens motivation. Vi kunde tydligt märka ett stort engagemang hos barnen, vilket kan ha berott på att de fick bestämma innehållet i barnboken på egen hand.

Vana författare kan pendla mellan form och innehåll när de skriver. I denna undersökning blev det tydligt att de yngre barnen kan behöva fokusera på en av delarna i taget.

Teleman & Sandqvist (1989) ger skolan hård kritik för att lärare ofta inte ger den tid till för- och efterarbete det processinriktade arbetssättet förespråkar. Vi ser många fördelar med att arbeta utifrån det processinriktade skrivsättet när barn skapar berättelser och håller med Teleman & Sandqvist om att man inte skall "rätta" elevernas utkast utan också ge dem till efterarbete. Barnen som deltagit i undersökningen menar också att de lärt sig att det krävs mer arbete än att bara skriva för att göra en genomarbetad och välgjord text.

Utifrån resultatet av undersökningen kan vi konstatera att det är viktigt för barnen att ha en mottagare för sina texter. Med stöd i Strömquists (1993) resonemang om att barn anstränger sig extra mycket då de är medvetna om att texten skall läsas av andra, ser vi att mottagarna bidrog till ett meningsfullt textskapande för de författande barnen. Resultatet av kamratresponsen visar att responsarbete är något som barn måste få öva på för att de skall förstå att syftet är att hjälpa kamraterna att förbättra sin text.

I undersökningen har vi inte kunnat undgå att märka vilken betydelse samtalet har haft för skapandet av barnboken. Barnen uttalade själva att samspelet i gruppen haft en avgörande betydelse för resultatet av boken. De menade att de haft mycket stöd av varandra under arbetets gång. Detta visar att samförfattande och det sociala samspelet gynnar barnen i deras skrivande. De författande barnen framhöll att de hade lärt sig att göra personbeskrivningar och att använda sig av tankekartor. Detta visar att de lyckats ta till sig detta som användbara strategier från författarskolan.

I enkätundersökningen framkom det att majoriteten av barnen uppskattade barnboken. Barnen kommenterade nästan enbart innehållet i berättelsen. Att barnen fick använda sig av olika uttrycksformer när de svarade på frågorna visade sig vara ett bra tillvägagångssätt för att få fram vad barnen ansåg om boken.

7.6 Vidare forskning

Vid genomförandet av vår undersökning har vi upptäckt några nya områden som skulle vara av intresse att undersöka närmare.

Då undersökningen genomfördes kunde vi tydligt märka att barnens största engagemang och intresse fanns då de arbetade med tankekartor. Vid en annan undersökning kunde istället barnen fått skapa muntliga berättelser, då läraren kunde vara en sekreterare, för att just träna på de olika delarna i berättelsestrukturen. Skrivandet visade sig vara ett störande moment i denna undersökning som skapade avbrott i barnens tänkande. Hade de tränats i att beskriva innehållet muntligt hade kanske skrivfasen kunnat bli ett enklare moment vid senare tillfällen.

Det hade varit intressant att studera barnboks-författande utifrån en genusaspekt där en grupp pojkar och flickor får skapa texter för en jämförande analys. Blir det då några skillnader i innehåll och form?

Om vi hade haft mer tid och utrymme i vårt examensarbete hade vi gärna velat följa barnboks-författarna under en längre period och kartlägga deras skrivutveckling. Vi skulle vilja se forskning kring barns skrivutveckling som kartlagts under en längre tid då man använt sig av minilektioner eller en författarskola.

Det var trist att vi fick avgränsa oss och utesluta analys av barnbokens illustrationer. Barnen lade ner stor kraft på att skapa illustrationerna som levandegjorde texten. För vidare forskning hade det varit intressant att utvärdera bildprocessen då barn författar och gör illustrationer.

8 Litteraturlista

- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin & Nilsson, Jan. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Buzan, Tony. (1994). *Använd huvudet ännu bättre*. Stockholm: Docendo Läromedel AB
- Calkins, Lucy McCormick. (1995) *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden
- Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Hertzberg, Froydis & Løkenstgard Hoel, Torlaug. (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm Lasse (1997). *Skrivboken*. Printed in Hungary.
- Ernald, Sigbritt. (2001) *SKRIVSÄTT. Handbok för unga skrivare*. AiT Falun: Alfabeta bokförlag.
- Fletcher, Ralph. (1995). *Att lära ut författarens hantverk*. Mölnlycke: Utbildningsstaden AB
- Fletcher, Ralph. (2006). *Den unga författarens verktygslåda*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Labov, William. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lantz, Annika. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg Caroline. (2003). "Läsande, skrivande och samtalande" i Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva*. www.myndighetenforskolutveckling.se (Hämtad 3/3-2006)
- Lindö, Rigmor. (1998). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkenstgard Hoel, Torlaug. (2001) *Skriva och samtala*. Lund: Studentlitteratur.
- Längsjö, Eva & Nilsson Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket – om läs och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran. (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- Mehlum, Anders. (1995). *Skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, Jan & Nilsson, Ulf. (1992). *SKRIV!* Nilsson & Nilsson förlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandstöm Madsén, Ingegärd. (2007). *Samtala, läsa och skriva för att lära – ett utvecklingsperspektiv från förskola till högskola*. Kristianstad: University press.
- Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf. (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv. (1993). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedelid Olov (1996) ”Finn din egen väg” i Ahrne m.fl. (1996) *Hur jag blev författare*. Stockholm: Nordstedts förlag AB.
- Säljö, Roger. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsanda. Artikel i Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se (Hämtad 25/1-2008)
- Wennås, Birgitta. (1989) *Process skrivning*. Göteborg: Gothia förlag.

Styrdokument

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 www.skolverket.se (Hämtad 4/5-2008).

Skolverket (2000). *Kursplanen i svenska i grundskolan*. www.skolverket.se (Hämtad 5/5-2008).

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är 2 studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet på maj. Examensarbetets syfte är att dokumentera processen för barns skapande av en barnbok. För att kunna genomföra detta behöver vi samla in material genom intervju/observation/bandinspelning och eventuellt enkäter med elever på Myrstacken. En grupp på ca 3-4 barns skall få författa och illustrera en barnbok med hjälp av vår handledning. Övriga barn i klassen skall få delta genom att ge respons och idéer på innehållet i boken.

Undersökningen kommer att genomföras under april. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju/frågeenkät/annat som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att Malin kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

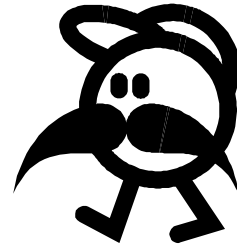
Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående e-post:
Med vänliga hälsningar

Veronika Johansson
Veronica Oxklint

gusvero07@student.gu.se
gusainve@student.gu.se

Handledare för undersökningen är
Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska
institutionen 031 786 4792

Personer



- Ålder
- Utseende
- Kläder
- Sätt att röra sig
- Särskilda kännetecken, detaljer
- Bra på/dålig på
- Rädd för
- Tycker om/tycker inte om
- Hemligheter
- Humör
- Känslor
- Vänner
- Familj
- Husdjur

- Bor
- Skola
- Namn

Plats

- Hur luktar det?
- Hur ser det ut?
- Kan man se vilken årstid det är?
- Hur är vädret (om utomhus)?
- Hör du några ljud?
- Finns det djur eller människor där?
- Händer det något?
- Fånga miljön med några typiska detaljer

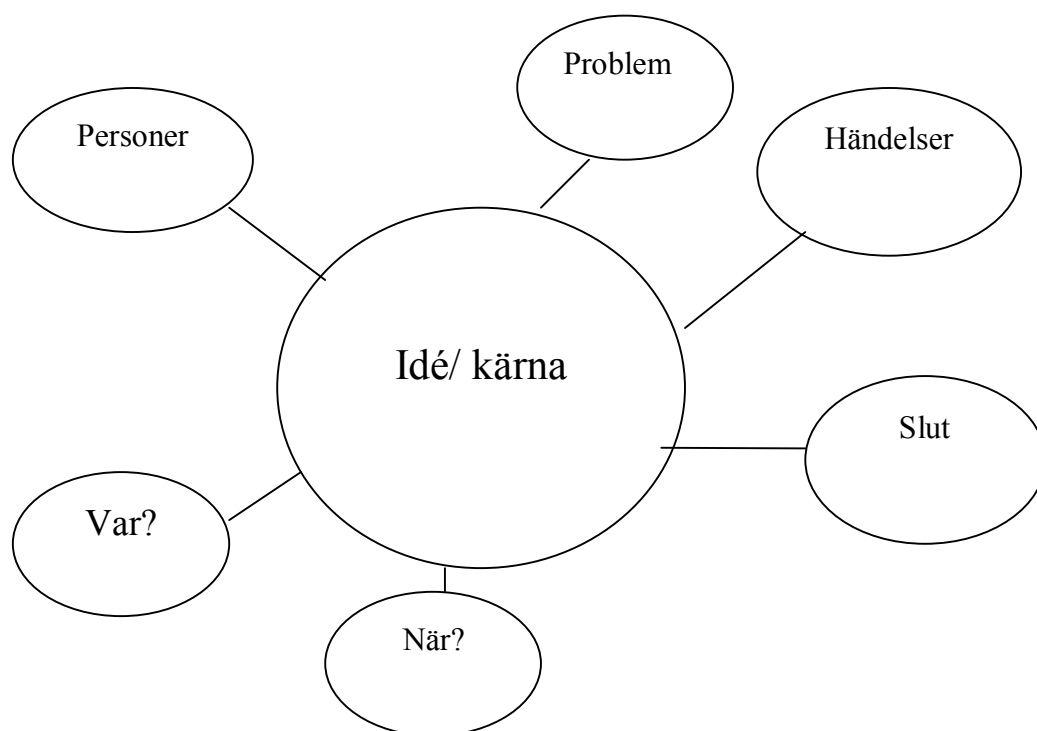
Tid

- Nutid, dåtid?
- Sommar, vår, höst eller vinter?

Problem

- Vad kan det vara för problem?
- Hur kan det lösas?

Bilaga 3



Bilaga 4

Dag 1

Gruppintervjufrågor

Hur kom ni på vad ni skulle skriva?
Vad har du lärt dig?
Hur fungerade samarbetet?
Vad tyckte ni om att arbeta med tankekarta?

Intervjufrågor i loggböckerna:

Vad har du lärt dig?
Hur har samarbetet fungerat?

Dag 2

Frågor till kamratgruppen vid responsarbete:

Var det något som du tyckte var särskilt bra?
Var det något du ville veta mer om?
Var det någonting ni ville ta bort eller lägga till?
Vad tyckte du om slutet?
Vad tyckte du om början?
Var det något du inte förstod?

Gruppintervjufrågor

Vad har du lärt dig?
Hur har samarbetet fungerat?
Vad gjorde ni när ni körde fast?
Vad tyckte ni om att få respons?

Intervjufrågor i loggböckerna:

Vad har du lärt dig?
Hur har samarbetet fungerat?
Vad gjorde ni när ni körde fast?
Vad tyckte ni om att få respons?

Dag 3

Gruppintervjufrågor

Hur tycker ni att berättelsen blev?
Blev berättelsen som ni hade tänkt er
Vad är det som har varit bra med arbetet?
Har ni gjort många ändringar i berättelsen?
Är det någonting som har varit svårt när ni har gjort berättelsen?
Vilken del av berättelsen var ni mest nöjda med?
Vad tycker ni om problemet?
Tycker ni att det löste sig bra?
Är det någon del som ni inte tyckte blev så bra?
Har ni fått fram allt som ni ville berätta?

Vad har ni lärt er?
Är det något ni skulle kunna bli bättre på?
Skulle ni klara att skriva på liknande sätt på egen hand

Intervjufrågor i loggböckerna

Hur blev berättelsen varför tyckte du så?

Bilaga 5

Enkätfrågor till boken *De två ruggiga dagarna*

Var det något i berättelsen som var speciellt bra?

Var det något i berättelsen som var dåligt?

Vad tyckte du om hela berättelsen?

Varför tyckte du så?

Rita en bild av det du tyckte var viktigast i berättelsen?

De två ruggiga dagarna



Författare och illustratörer:

De två ruggiga dagarna

Författare och illustratörer:

Göteborg 2008

De två ruggiga dagarna

För inte så längesedan fanns det två nioåriga tvillingar. En flicka och en pojke som hette Jonna och Jonne. Både Jonne och Jonna var smarta. De hade aldrig fel på matteproven. De läste bäst i klassen. Båda har gröna ögon och blont hår. Jonna hade en tur-amulett och Jonne hade en tur-ring. De hade en mamma som var snäll och mild. Hon hade rektangelformade glasögon. Hon har brunt hår och fräknar och stora runda örhängen. De bor i en liten lägenhet i stan.



Nu vaknar de med ett glatt leende. De skall till Guldskolan som är gjord av guld och silver tegel. Där jobbade den korkade rektorn Bertil. Han är lättlurad och tjock och har skepparkrans och äggformat huvud. Nu är de framme vid skolan och de ser skolklockan.

– Oj, klockan är mycket! Vi måste skynda oss, sa Jonne.



Precis när de ska ropa upp Jonna så kom en häxa in genom dörren. Hon hade vitsvart hår och en finne på näsan, stora näsborrar och en vit klänning. Hon hade en svart fladdermus på axeln. Alla barn blev så rädda att de skakade och de gömde sig. Häxan skrek:

– Simsalabim alla barn försvinn.

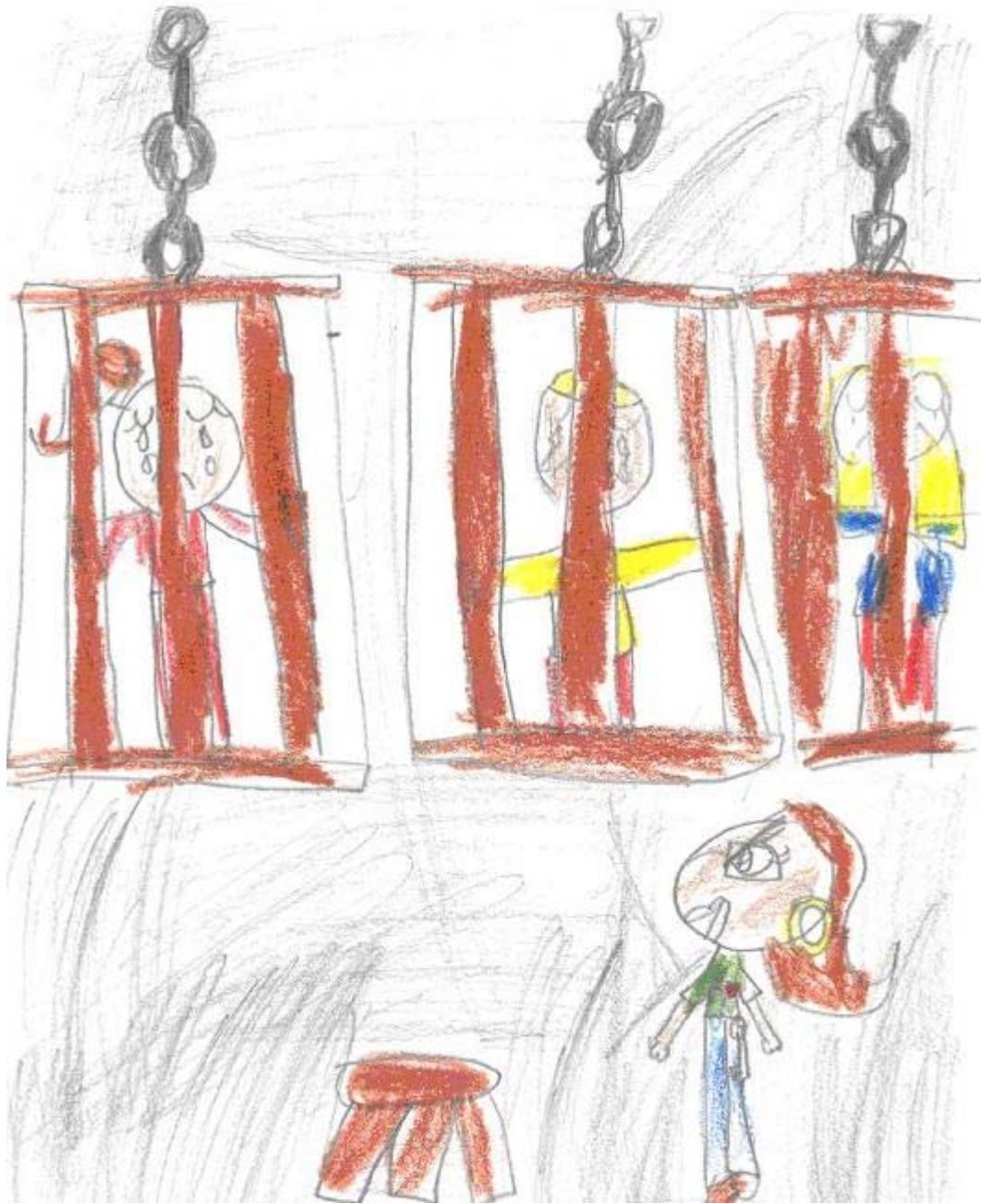
Då försvann alla barn till en stengrotta i skogen. Sen trollade hon personalen till sten. Jonna och Jonne tryckte på sina tur-smycken och då studsade kraften tillbaka till trollstaven så att tvillingarna klarade sig. Häxan går och ser inte barnen. De tar ett djupt andetag och slappnar av.



Häxan går till rektorns kontor. När häxan öppnar dörren sitter rektorn där och petar sig i naveln. Han lyfter på huvudet och när han får ser häxan ramlar han av stolen för att han blev så rädd. Hon flörtar med Bertil. Då blev han kär i Häxan.



När Jonna och Jonnes mamma skulle hämta dem blev hon förtrollad av häxan till en elak mamma. Hon blev vän med häxan. Häxan sa till mamman att hon skulle gå till grottan och vakta barnen så att de inte skulle smita. Häxan ville äta upp barnen sen.



Jonna och Jonne är ute i skogen och letar efter barnen i sin klass. Under tiden går häxan upp till rektorns kontor och berättar om sin barndom. Att hon blev mobbad när hon var liten. Därför hatar hon barn. Rektorn fortsätter att peta sig i naveln. Hon berättar att hon hade trollat bort barnen till en grotta. Häxan tar med sig rektorn till skogen för att visa var barnen är.



Han blev arg på häxan så han visade tvillingarna vägen till grottan i smyg. Eftersom han var så knäpp och korkad så glömde han vägen. De gick vilse i skogen. Det var dimmigt. Efter två dagar kom de fram och när de kom fram så var det kväll. De gick in i grottan och där satt mamman på en stol och sov. Nycklarna låg i mammas ficka så Jonna gick fram och tog nycklarna ur mammas ficka och låste upp burarna och alla barn smög ut ur grottan.



När Jonna och Jonne kom ut ur grottan kom häxan utan sin trollstav. Då sprang häxan tillbaka till skolan där hon glömt staven. Alla barn sprang efter henne och rektorn sprang också efter henne. Häxan snubblade så barnen kom före och tog trollstaven och trollade bort all ondska. När de hade trollat bort all ondska så blev häxan en extra vacker och snäll person och mamman blev snäll och mild igen. Rektorn som hade tyckt att häxan var dum blev nu kär i häxan igen.



Alla barnen på Guldkolan blev lyckliga igen så de ville fira med bröllop. Nästa dag satte barnen igång med att förbereda bröllopet. Förtrollningen bröts på personalen så att de kunde hjälpa till med bröllopet. Rektorn hade en fin svart kostym på sig. Häxan hade en vit lång klänning och en lång slöja som alla barn på Guldkolan höll i. Häxan och rektorn åkte på bröllopsresa i en fin vit båt som de skulle vara på i en vecka. Alla barn på Guldkolan vinkade hejdå. Alla var *så* lyckliga!



Jonna och Jonne går i
Guldskolan. En dag
kommer en häxa och
trollar bort alla barnen.
Jonna och Jonne försöker
rädda alla barnen.

