

“Vi pratar om texten för att bli bättre.”

En studie om elevers samtal om text som en del i skrivandet.

Patric Andersson

Institutionen för språkdidaktik
Kandidatuppsats 15 hp,
Språkdidaktik
Vårterminen 2013
Handledare: Kamilla György Ullholm



Stockholms
universitet

”Vi pratar om texten för att bli bättre.”

En studie om elevers samtal om text som en del i skrivandet.

Patric Andersson

Sammanfattning

Denna studie kretsar kring tre andraspråkslevers samtal om texter. Studien är inspirerad av aktionsforskning och har haft ett uttalat syfte att utveckla författarens undervisning. Den har genomförts utifrån frågeställningarna: Hur påverkar muntligt textsamtal/elevstöttning den skriftliga produktionen hos andraspråks elever? Hur påverkar elevers textsamtal kvaliteten på skriftlig produktion av berättande text? Vad kan jag som lärare göra för att utveckla min nuvarande undervisning?

De metoder som använts är dels observation av textsamtal samt analys av elevernas framväxande texter som en följd av textsamtalen. De analysverktyg som använts är dels utifrån Holmberg & Wirdenäs (2010) och dels utifrån Faigely & Witte (1981, refererad i Paulus 1999, se bilaga 5).

Samtalsanalysen visar att eleverna förhandlade i texter avseende stavning, grammatiska strukturer men också avseende hur handlingssekvenser i en narrativ/berättelse kan utvecklas. Textanalysen visar att i jämförelse med elevernas ursprungliga texter var det totalt 444 förändringar efter textsamtalen, 52 procent av dessa var betydelseförändringar och 48 procent var ytliga.

Studien bekräftar härmed tidigare studier som visat att textsamtal kan öka elevens kvalitet på texter när den får prata utifrån en given struktur om sina textalster med sina kamrater. Genom strukturerade textsamtal höjer eleverna dels sin verbala förmåga och dels sin skriftliga metaspråkliga kompetens i interaktion med andra. Studien visar att läraren ger eleverna möjlighet till att nå den proximala zonen genom interaktionen i textsamtalet och därigenom kan eleven utveckla sina språkfärdigheter. Resultaten pekar dock på att läraren bör i framtiden utvärdera elevernas genrekunskaper innan eleverna ska skriva en egen text. Dessutom bör läraren säkerställa att eleverna förstår syftet med textsamtalen innan de ger sig in i ett sådant samtal. Att föra ett textsamtal är inte lätt om man aldrig gjort det på sitt andraspråk och därför bör eleverna få öva på detta än mer.

Nyckelord

Interaktion andraspråk textsamtal genrepdagetik skrivutveckling språkintrudktion

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning	1
Bakgrund.....	2
Skolans styrdokument.....	2
Arbetet med text och skrivande i klassrummet.....	2
Cirkelmodellen.....	2
Teoretiska utgångspunkter	3
Forskningsbakgrund.....	4
Metod	7
Aktionsforskningens grunder.....	7
Att forska på sin egen undervisning.....	8
Urval.....	8
Genomförande.....	8
Etiska aspekter.....	9
Bearbetning av material.....	9
Analysmetoder.....	9
Resultat	10
Resultat samtalsanalys.....	10
Resultat textanalys.....	14
Diskussion	22
Diskussion metod.....	22
Diskussion resultat.....	23
Referenser	27
Bilaga 1-8	

Inledning

Till EU kommer årligen cirka 14 miljoner migranter varav 1,6 miljoner flyktingar och migrationen beräknas öka med 2,8 miljoner årligen till 2050. Det stora flertalet migranter i världen stannar i den region som de migrerar från. FN skriver:

In 2010, the number of refugees was estimated at 16.3 million representing 8 per cent of the total migrant stock in the world. Eighty-six per cent of all refugees in the world, or 14 million, were residing in less developed regions. Asia hosted by far the largest number of refugees (10.9 million), followed by Africa (2.6 million), Europe (1.6 million), Northern America (0.7 million), Latin America and the Caribbean (0.5 million) and Oceania (0.1 million)

<http://www.un.org/esa/population/publications/migration/WorldMigrationReport2009.pdf>

Migranternas bakgrund är lika olika som antalet migranter och några kan inte läsa och skriva på sitt modersmål medan andra har en fullgjord universitetsexamen. Migrationen sätter krav på dels migranten och dels på oss medborgare i Sverige med att det som är självklart för oss är inte självklart för någon annan som inte har språket eller de kulturella referensramarna som finns här. Migranten ska snabbt anpassa sig till det svenska samhället med hur vi förhåller oss till text och skrift. I processen att bli en del i det svenska samhället har skolan en stor roll där kommunikation och interaktion är viktig för att tillägna sig ett språk som bl a poängteras i den nya läroplanen för grundskolan, Lgr11 (Skolverket, 2010). Språket är en viktig nyckel och utan att ha redskap till det moderna textsamhället gör att migranten lätt kan hamna i ett utanförskap. Att lära sig att skriva och läsa på ett nytt språk kan ta olika lång tid beroende vilka erfarenheter man har av skolan i sitt hemland. Skolan har som huvuduppgift att lära alla barn att läsa och skriva efter de krav som samhället kräver. Därför är just skriv- och lästräning så viktigt under hela skolgången för att eleven ska nå de nationella målen. Än viktigare är det för de ungdomar som migrerat hit att få en lämplig läs- och skrivkunskap om olika texters form och innehåll samt hur man ska använda texter i olika situationer.

Denna studie handlar om interaktionens betydelse för elever som läser svenska som andraspråk (SVA) på grundskolenivå vid Introduktionsprogrammet Språkintröduktion (SI) inom gymnasieskolans ram. Studiens fokus är hur interaktion mellan elever påverkar elevens skriftliga produktion. Elevgruppen är mellan 16 och 19 år gamla och har varit kort tid i Sverige och är relativt nyanlända. Elevgruppen kommer i stort sett från hela världen och alla har olika erfarenheter av texter, berättelser som skiljer sig från den svenska kontexten. Att elever från olika delar av världen i interaktion får möjlighet att delge och diskutera varandras erfarenheter utifrån sin specifika kunskap av just text och textupbyggnad är ett sätt att skapa förståelse. Det gör att det är viktigt att eleverna får samtala om texter som ska skrivas utifrån ett svenskt kontextuellt system där formen är viktig vilket skiljer sig från många andra kulturer. Undervisningen är inspirerad av den genrepedagogiska pedagogiken och främst cirkelmodellen. I arbetet i modellens alla faser sker en språklig stöttning i form av både skriftliga och muntliga samtal. Forskaren i studien är samma person som läraren och har därmed valt att genomföra studien i egen verksamhet vid en skola i Mälardalen.

Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med denna studie är att se hur interaktion mellan elever påverkar skriftproduktionen av den berättande textgenren. Det specifika syftet med denna studie är att försöka se hur stöttning från kamrater påverkar den skriftliga produktionen för tre andraspråkselever. Mina frågeställningar är följande:

1. Hur påverkar muntligt textsamtal/elevstöttning den skriftliga produktionen hos andraspråkselever?
2. Hur påverkar elevers textsamtal kvaliteten på skriftlig produktion av berättande text?
3. Vad kan jag som lärare göra för att utveckla min nuvarande undervisning?

Bakgrund

Skolans styrdokument

I denna del kommer jag ta upp de styrdokument som berör de aktuella skolformerna och rollen av interaktion i klassrummet. I Läroplan för gymnasieskolan 2011 (Lgy11) skriver Skolverket följande:

Språkintröduktion har som syfte att ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att möjliggöra för denna att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning [...]Språkintröduktion ska innehålla undervisning i grundskoleämnet svenska eller svenska som andraspråk (Lgy11, s. 34).

Lärarens ansvar är att ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lgr11, s.14). Utifrån ovanstående citat översätter jag styrdokumentens intentioner som att alla lärare, oavsett ämne, har ett ansvar att stötta andraspråkseleverna i deras språkutveckling. Syftet för kursplanen i svenska som andraspråk, och den inledande formuleringen för ämnet lyder:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Lgr11, s.222).

Vidare menar Skolverket i Lgr 11 att ”Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra.”
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/svenska-som-andrasprak>

Med de två ovan nämnda citaten tolkar jag lagstiftaren så att just interaktion för att utveckla sitt skriftspråk är något som framhålls.

Arbetet med text och skrivande i klassrummet

Cirkelmodellen

Cirkelmodellen är en arbetsmetod som används i det studerade klassrummet. Den har beskrivits av flera författare, bl a Gibbons (2006). Vi följer i praktiken den modell som Olofsson (2010) har beskrivit. Modellen består av fyra steg/faser och det är den fjärde fasen som är fokus för denna studie:

1. Bygga kunskap – i denna fas ges förförståelse för ämnet såsom genretypiska drag, tidigare kunskaper och bygger vidare på dem med hjälp av t.ex. studiebesök på bibliotek, intervjuer och samtal. I denna fas har gruppen läst *Aladdin och den underbara lampan*, *Törnrosa* samt analyserat dels i grupper men också i helklass de genretypiska dragen för berättande text.(se bilaga 4) Gruppen har även sett *Törnrosa* som balett på Kungliga operan för att se sagan utan att språket är ett hinder.

2. Modellering och dekonstruktionsfas – i denna fas gäller det att hitta och se mönster på den specifika genren genom att visa eleverna de genretypiska dragen och få dem att hitta dem i olika exempel. I denna fas är det viktigt att eleverna får en språklig förebild eller mall. I denna fas arbetade gruppen med ovan nämnda sagor för att titta på den språkliga uppbyggnaden. Bland annat var ett fokus att visa på de olika beskrivningarna av huvud- och bipersonerna i texterna samt att hitta sensmoralen i sagorna. En övning var att genom att sätta ihop olika textremsor för att få ihop en saga. Under varje lektionspass i denna fas hade läraren en genomgång samt repetition av hur tempus fungerar i svenska språket.

3. Gemensam text – I denna fas skriver elevgruppen en text tillsammans och gemensamt försöker man få in de genretypiska dragen samt få en språklig dräkt som gruppen kan acceptera. I denna fas bygger gruppen tillsammans en gemensam text som ska visa rent praktiskt hur man skriver en viss text utifrån genren. Den gemensamma sagan skrevs i storgrupp utifrån ett antal förutbestämda karaktärer. Diskussionerna var intensiva i elevgruppen för att hitta en gemensam

början men även hitta en gemensam upplösning. Eftersom olika kulturer har olika syn på vad gott och ont är blev detta en form av kulturkrock. Efter cirka 12 timmars gemensamt skrivande och diskuterande blev *sagan om den Gyllenen klockan* klar. (se bilaga 6)

4. Skriva egen text – I denna fas skriver eleven sin egen text med de verktyg den fått i de övriga faserna. I denna del ses skrivarbetet som en process som har gången: utkast, direkta och indirekta textsamtal, version 1, direkta och indirekta textsamtal, slutprodukt med ett summativt textsamtal med läraren. Varje lektion inleddes med repetition av de genretypiska dragen samt och den dramaturgiska kurvan (Se bilaga 4). I denna studie har eleverna endast fått elevstötning och textsamtal med lärare kommer ske i ett senare skede.

Teoretiska utgångspunkter

Studien har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande där Vygotskys teoribildning om språkets roll för tänkande och lärande är central. Vygotsky skriver att språk är ett verktyg för kommunikation och att våra tankar formas av vår språkanvändning och att språk därigenom ger oss möjlighet att både agera i världen och att tolka den (Vygotsky, 1999).

När lärande studeras som socialt tät praktik söker man inte efter kunskapsprodukter i traditionell bemärkelse utan man undersöker de sätt på vilka människor medverkar, skapar mening och aktivt skapar varandras kunskaper i samtal och samspel. Lärandet hör samman med de olika samtal människor deltar i, de förhållanden som för dem tillsammans och de kunskaper som görs socialt tillgängliga för lärandet.

I Vygotskys modell för hur en elev lär i interaktion med andra är den närmaste utvecklingszonen (the zone of proximal development, ZPD) ett huvudbegrepp eftersom det visar på elevens möjligheter att i samarbete med en annan mer skicklig person förmås nå en högre språklig nivå än den klarar på egen hand. Det finns en zon med en lägsta och en högsta tröskel inom vilken den möjliga utvecklingsnivån finns och där eleven med andras hjälp kan lära nytt. Bruner (1978, refererad i Gibbons 2006) skriver att för detta tillfälliga stöd finns termen *stöttning* vilket innebär ”Stöttning är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleven mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse.” (Gibbons 2006, s. 29)

I det kommunikativa samspelet med andra människor händer också något annat genom att vi uttrycker oss via språkhandlingar:

”Vi anammar mer komplexa och sammansatta tankeformer och kategorier med vars hjälp vi strukturerar vårt eget handlande. Vi lär oss strategier för att lösa problem, att minnas och liknande.” (Säljö 2000, s.106).

Tänkandet är på så sätt en kollektiv process – något som kan studeras i exempelvis elevsamtal i skolan. I sådana, menar Säljö (2000), utvecklar man genom kommunikation tillsammans den förståelse som var och en bidrar med, och samtalsdeltagarna försöker nå fram till en gemensam förståelse. Kommunikation är således, enligt Säljö (2000), ett sätt att ”representera” världen, och han betonar också att vi egentligen inte kan studera vad människor tänker, bara hur de kommunicerar: ”Vad människor säger, skriver eller gör är alltid kontextuellt bestämt och uttrycker inte endast deras inre tankevärld eller begreppsforståelse” (Säljö, 2000, s.115).

I sociokulturell teori omdefinieras lärande, tänkande och kunskaper från att vara något som finns i individens huvud till något som finns i samspelet mellan människor som deltar i socialt och kulturellt bestämda aktiviteter. Lärande uppfattas i det här perspektivet som en social tillämpning där människor under loppet av pågående aktiviteter förändrar sin förståelse och därmed lär: ”participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning” (Lave 1993, refererat i Gröning 2006, del III, s.12). Det betyder att lärande i praktiken definieras i termer av förståelse, meningsskapande och deltagande i sociala aktiviteter.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer det mest centrala, för det är genom att kommunicera med andra som man själv blir delaktig (Säljö, 2000). Vygotsky menade också att det var av stor vikt att eleven befinner sig i rätt miljö och rätt situation för utvecklingen, och att människor

inte bara kan använda sig av färdigheter vid rätt tidpunkt, människan kan alltid förändra och skapa nya möjligheter till lärande (Strandberg, 2006, s.26 ff). Beroende av lärarens tydlighet mot målet och lotsningen mot detta, skapas olika möjligheter till utveckling för eleven. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skapas förutsättningen till utveckling beroende på hur lärare utformar sina metoder för eleverna. Eleverna kan inte ses skilda från sin omgivning utan anpassar sig till den kultur som de vistas i. Den utan tvekan viktigaste faktorn för utveckling är att tillgången till andra människor finns. ”Tillgång till andra människor är det nav som all utveckling snurrar kring” (Strandberg 2006 s.27).

Forskningsbakgrund

Holmberg & Wirdenäs (2010) skriver att trots kursplanernas tillåtande ordalag har de senaste tio årens forskning pekat på diskrepansen mellan skolans skrivpedagogiska praktik och styrdokumentens avsikter. Bland annat menar författarna att skolans skrivande ofta verkar bedrivas som isolerade öar utan fortlöpande sammanhang eller progression. En låg förekomst av samtal kring skrivande i klassrumsmiljö framhålls också som en brist och författarna refererar till Palmérs (2008) studie, som visar på att fler samtal om skrivande är något som eleverna själva efterfrågar enligt studien, skriver Holmberg & Wirdenäs (2010). Studier av det skrivande som pågår utanför svenskämnet [läs svenska som andraspråk, min anm.] ger en vink om att detta ofta sker med mindre grad av lärandestöd och elevstöd, enligt författarna. För att komma till rätta med ovan nämnda problematik beskriver författarna ett sätt att öka förekomsten av samtal om skrivande. Holmberg & Wirdenäs (2010) skriver att textsamtal omfattar alla samtal som förs i klassrummet inför, under eller efter skrivarbetet och som kan behandla såväl elevernas egna texter som texter vilka läses eller refereras till som gemensam erfarenhet eller individuell startpunkt för skrivande och lärande. Begreppet textsamtal används vidare än i forskning där samma term endast avser samtal om sakprosatexter, skriver författarna. Författarna menar att det behöver understrykas att textsamtal också avses samtal som kan föras tidigt i skrivarbetet om föreställda texter eller under själva skrivandet, framför allt om detta sker gemensamt. Textsamtal blir på så vis en kategori för samtal som å ena sidan kan vara lämpad för text på ett mycket konkret och specifikt sätt, till exempel då man diskuterar en text man just läst, eller just håller på att skriva. Å andra sidan omfattas också samtal vilka behandlar texter eller genrer mer abstrakt och generellt, som te x idéamtal om vad som ska skrivas eller i sammanfattande samtal som kan avsluta skrivprocessen. Analys av textsamtal kan göras på många olika nivåer, menar författarna. I denna studie kommer analysen av textsamtal ske utifrån samtalens syfte: förankring, funktion och förebild.

Mehan (1998) har genom sin diskursanalys visat vilken betydelse det har för en skola med demokratiska strävanden hur språkanvändning och interaktionsmönster utgår från elevernas kontextuella verklighet. Mehan (1998) vill i sin studie av två stycken klasser med både första- och andraspråkstalare särskilt uppmärksamma expert–novis-interaktion där mindre kunniga elever stötts i sitt lärande genom att interagera med mer kunniga kamrater, lärare eller andra vuxna. Klassrumsaktiviteterna undersöktes under vilka förhållanden elever tillsammans med andra kunde lösa uppgifter som de inte är mogna att lösa på egen hand. Inom genrepedagogiken används begreppet språklig stöttning som kommer från engelskans *scaffolding* där Ohta (2000, refererad i Hammarberg 2004) skriver att talare och lyssnare producerar i samarbete yttranden som de gemensamt ”äger”. Att skaffa sig ett språk realiserar genom en kollaborativ process genom vilken inlärarna gör interaktionens språk till sitt eget för sina egna syftens skull och därigenom byggs språkliga och kulturella kompetenser upp. Mehan (1998) problematiserar och betonar att i expert – novis- interaktion manifesteras makt och identitet som tydliggörs för andraspråkstalare där den språkliga novisen kan hämmas i sin språkutveckling om skillnaden mellan expert och novis i språkbehärskning är för stor.

Hägerfelth (2004) har i sin studie om språkpraktiker bland elever med olika förstaspråk undersökt hur språket används i ämnet naturkunskap. Frågan är ”vilka språkliga redskap blivande naturvetare behöver och hur dessa språkverktyg produceras” (Hägerfelth 2004, s.22). Hägerfelths avhandling fokuserar på bruket av svenska som andraspråk, samt att hon för ett mer allmänt resonemang och anknyter till Vygotskys s.k. vetenskapliga begrepp, dvs de ämnesspecifika termerna. Dessa saknar ofta samband till elevens vardag och blir därför ett slags beteckningar för abstrakt information. ”För att den abstrakta betydelsen ska få ett (konkret) innehåll krävs att eleverna arbetar språkligt med begreppet i olika situationer”. (Hägerfelth, 2004, s.307). Författaren skriver för att skapa dialogiska och språkligt

aktiva samtal ”som möjliggör en utveckling av elevernas sätt att använda ämnesspråket och att delta i olika samtal, krävs också att uppgifterna är engagerande, kreativa och utmanande, och att de inte har facitsvar” (Hägerfelth, 2004, s.320).

Något som också är värt att ta upp i sammanhanget är kommunikativ stress kopplat till andraspråksundervisning. Brown & Yule (1983, refererad i Lindberg 2005) menar att graden av kommunikativ stress påverkas av faktorer i den omgivande kontexten. Exempel på faktorer som kan bidra till graden av kommunikativ stress är elevens relation till lyssnaren. Det är lättare att tala med någon som man känner väl jämfört med en okänd person. Det är lättare att tala med någon direkt jämfört med att tala med någon i telefon eller bli inspelad. Författarna visar att vid utvärderingar av olika talaktiviteter bör man ta hänsyn till den kommunikativa stressen eftersom den påverkar uppgiftens svårighetsgrad. Hög kommunikativ stress påverkar även viljan att kommunicera. För hög kommunikativ stress särskilt i början av undervisningen kan enligt dem bidra till en språklig ångslan och språkliga blockeringar. En annan aspekt beskriver Gumperz (1992 refererad i Lindberg 2005) som förutsätter att det finns en dold språklig dimension av diskriminering som kan återges till olika gruppers sätt att interagera i samtal, vilket kan leda till en felaktig tolkning. Gumperz (1992) har visat enligt Lindberg (2005) hur vi i samtal bygger upp förhoppningar och drar slutsatser utifrån olika ledtrådar i det rådande samtalet och hur sådana kontextuella ledtrådar kan vara avgörande för hur ett yttrande ska tolkas. Dessa typer av ledtrådar och signaler kan inte alltid medvetet styras av talaren eftersom det tillhör det kommunikationsmönster som är en del av talarens etniska och språkliga identitet. Prosodiska drag som rytm och betoning men också lexikala och formuleringar i öppnings- och avslutningsfraser liksom kod, stil och dialekt är exempel som kan leda till missförstånd och stereotypiska åsikter. Vidare menar Gumperz (1992, refererad i Lindberg 2005) att i kommunikation mellan talare med olika språklig och kulturell bakgrund kan uteblivna såväl som felaktigt använda signaler leda till missförstånd och frustration. Gumperz (ibid.) analyserade och spelade in autentiska samtal på olika mångkulturella arbetsplatser och kom fram till att samtal både influeras av och fortplantar generella sociala strukturer och maktförhållande och kan cementera negativa synsätt och fördomar gentemot olika grupper i samhället.

Liberg (2006) skriver om hur man kan klarlägga komplexa texter och textuppgifter. Författaren menar att det finns framför allt fyra spår som är viktiga att ta hänsyn till. För det första rör det vad innehållet är och vilken kulturell grund det vilar på. För det andra gäller det i vilken mån texten innehåller eller förväntas innehålla rena språkliga drag som hjälper läsaren till att bli engagerad av texten. För det tredje och fjärde är det hur texten är strukturerad på dels makronivå, dels mikronivå. Den makrostrukturella konstruktionen åskådliggör i första hand genrestrukturen. Den mikrostrukturella visar hur komplexa sats- och meningsuppbyggnaden är och hur texten på ett funktionellt och klart sätt byggs ihop med olika former av sammanbindningsmarkörer, så att det är enkelt för läsaren att bygga en sammanhängande förståelse av texten. Olika typer av logiska ordningar används också som kronologisk, kausal, komparativ eller kontrasterande ordning.

Wengelin (2008) menar i sin artikel om att framställa en nybörjartext av lågstadielever, handlar i väldigt stor grad om att tänka en tanke och fokusera på att skriva ner den och sedan tänka nästa tanke och skriva ner den osv, tills man antingen ”inte kan komma på något mer” eller tills pappret tar slut. Det sker alltså ingen omvandling av vare sig idéer eller text och inte heller någon djupare planering med mottagaren i åtanke, utan skrivande blir ett linjärt nedtecknande av händelser/ tankar. Progressionen från linjär skribent till en mer avancerad som kan utveckla idé till skrift under skrivandet sker under hela skoltiden. Wengelin (2008) visar tydligt att de barn som tidigt kan automatisera de mer ”mekaniska delarna” av skrivandet får mer resurser över till att framställa de väsentliga delarna av skrivandet, dvs. hur man bygger upp en text som mottagaren förstår och tycker om att läsa. Därför är det viktigt att alla barn redan från början av skrivutvecklingen får möjligheter att upptäcka att skrivandet inte bara är stavning, samtidigt som de får en chans att utveckla sin stavning. Skrivutveckling är motsägelsefullt i då barn å ena sidan behöver lära sig att skriva ned talade ord, samtidigt som de också bör lära sig att skriva texter inte är ”nedskrivet tal”. Skrivundervisning bör ge barn verktyg för såväl planering, realiserande till språk och ändring, liksom kunskaper om texter med

olika mål och olika mottagare. Wengelin (2008) menar att det finns en risk med att elever kommer att förknippa skrivande med stavning om den inte automatiserar vilket då blir ett hinder i språkutvecklingen.

Inom genrepedagogiken förutsätter man att språket i ämnet är bestämt av innehållet, och att lärandet av språket och ämnet är genrebundet och samverkar med varandra, skriver Kuyumcu (2004). Detta ger ett språkligt fokus på kunskapsutvecklingen hos eleven, såväl när det gäller elevens förståelse av ämnet som att läsa och lyssna och elevens produktion av ämnets språk i form av att tala och skriva. Gibbons (2006) skriver att med denna språksyn beror språkutvecklingen på hur och i vilka sammanhang som eleven får använda och lära språket, vilket ger ett ökat stöd för att språkinläring ska ske i meningsfulla sammanhang. Språket är grundläggande i undervisningen eftersom det främst är genom språket som olika aktiviteter genomförs och genom språket som eleverna lär, uppvisar kunskaper och blir kontrollerade, skriver Schleppegrell (2004). För andraspråkstalande elever ger all undervisning också chanser till språkligt lärande och när de använder språket för att utföra uppgifter tillsammans i interaktion med andra får de gradvis språkets regler och mönster. Analyser av språkanvändning och interaktionsmönster i olika klassrumsaktiviteter kan därför öka förståelsen av språkets mening för lärandet och av relationen mellan språkutveckling och ämneslärande. Schleppegrell (2004) betonar att det är skolans uppgift att visa för eleverna hur språket i undervisningen skiljer sig från språkanvändning i sociala situationer utanför klassrummet och att stimulera elever att utveckla nya former för meningsskapandet och nya språkliga stilar/mönster som är ändamålsenliga i ett skolsammanhang. I sin klassrumsbaserade studie beskriver Jacob et al. (1996, refererad i Gröning 2006, del I, s.100ff) som undersökt möjligheterna till språkutveckling i elevers smågruppsaktiviteter och de fann att eleverna under arbetets gång företrädesvis ägnade sig åt att läsa i lärobokstexter och besvara ifyllnads frågor på individuella arbetsblad. De engagerade sig i att så snabbt som möjligt hitta de rätta svaren och arbetade individuellt eller i par i stället för att samarbeta som grupp. Detta innebar, enligt Jacob et al.(1996, refererad i Gröning 2006), att elevernas språkarbete blev på en enkel basnivå, deras samarbete var ytligt och att möjligheterna till språkutveckling gick förlorade. Smågruppsaktiviteter leder således inte automatiskt till att elever engagerar sig i gemensam problemlösning enligt undersökningen, menar författarna.

Paulus (1999) menar i sin studie att majoriteten av revideringar som eleverna gjorde på sina textalster var på en ytlig nivå och de förändringar som de gjort som en följd av kamrat- och lärarrespons [läs textsamtal, min anm] var oftare på meningsnivå och på en högre kvalitativ nivå än de förändringar de gjort på egen hand. Paulus (1999) konstaterar också att skriva flera utkast/versioner resulterade i stora förbättringar i elevernas texter. I Lindberg (2005) kan man läsa om sex smågrupps samtalsalster vid två olika textrekonstruktioner vilket visar att andraspråkselever som deltar i en sk kollaborativ textrekonstruktion kan höja sin medvetenhet som språklig form. I de flesta grupperna steg antalet språkliga förhandlingar drastiskt mellan den första och andra rekonstruktionen. Resultaten visar att man kunde se en ökad utveckling mot en högre grad av språklig medvetenhet med tätare referenser till språkliga regler och mönster. Detta gällde i synnerhet grupper med lågutbildade elever. Villamil & De Guerrero (1998) menar i sin studie att kamratrespons [läs textsamtal, min anm] präglas av samarbete där skribent och respondent utifrån ett sociokulturellt perspektiv interagerade och förhandlade fram lösningar på problem vid revideringar av texterna där bådas språkliga kompetens är jämbördiga. Vidare menar författarna att tillsammans fick de gemensamt ett bättre resultat än vad de skulle få enskilt. Rollins (2005) menar att kamratrespons [textsamtal, min anm] handlar i en mer informell sfär än lärarrespons. Detta kan öka motivationen hos skribenten att förändra sina textalster. Författaren menar vidare att just det informella gör att responsen ses som ”goda råd” som kan förkastas eller godtagas medan responsen från en lärare är mer som ett tvång.

Szymanski (1999) skriver att i studier observeras de små men meningsskapande detaljerna i samtal och interaktion som turtagning, turutformning, sekventialitet, reparationer och ordval. Med ett samtalsanalytiskt perspektiv blir det möjligt att undersöka hur elever, med verbala och icke-verbala medel, utför olika slags handlingar, organiserar sitt deltagande, löser problem och förhandlar om sina identiteter under pågående smågruppsaktiviteter i klassrummet. Författaren menar att om man inte tar

hänsyn till de ickeverbala medlen som förstärkare av interaktionen är det svårt att få en helhetsbild av hur elevgruppen organiserar sitt deltagande. Melander & Sahlström (2010) beskriver att samtalsanalytisk forskning kan beskrivas som frånvaro av fokus på innehåll till förmån för en betoning av fråga hur lärande går till. En viktig aspekt som Melander & Sahlström (2010) tar upp är hur människor skapar en gemensam förståelse i interaktion. (jmf med Ohta 2000, refererad i Hammarberg 2004) Författarna menar att delad förståelse skapas genom turtagning i samspel där talare visar upp sin förståelse av tidigare turer och där samma tur också gör vissa men inte andra nästaturer görliga. Dessa bygger på en delad förståelse som hela tiden uppstår och ombildas. Författarna hänvisar till Schlegoff (2007) som definierar *topik* som ämnesinnehåll i samtalet samt ses som något som tur för tur åstadkoms i interaktion och att mycket av tidig samtalsforskning har forskat på just topikbyten. Vidare beskriver författarna begreppet *kontextuella konfigurationer* som kan beskrivas som hur eleven ser på omvärlden utifrån den nya kunskapen jämfört med den gamla versionen av kunskap dvs hur eleven ser på sin omvärld med ”nya glasögon”. Detta ställer stora krav på analysverktygen för hur man kan se på kontinuitet och förändring i interaktion, menar Melander & Sahlström (2010).

Dysthe (1996) betonar även skrivandet och samtalet i läroprocessen. Författaren framhåller att inläring sker som ett resultat av samspelet i dialog med levande röster eller i dialog med texter. Bakthin (1981, refererat i Dysthe 1996) skriver:

Det är i mötet, och ganska ofta i konflikten, mellan begreppssystemet hos den som talar och den som lyssnar som nya element skapas och en ny förståelse uppstår, en förståelse som skiljer sig från den som de två personerna hade på förhand (Dysthe, 1996, s. 67).

Reynolds (2000) har studerat interaktionen mellan att känna igen ord och förståelseprocesser vid läsning. Han visar att goda läsare har förståelse- och processfördelar gentemot svagare läsare. Goda läsare kunde snabbare urskilja viktig information och rikta sin energi mot att förstå de viktiga textelementen mer reellt. De såg och använde textbaserade spår, som rubriker, för att rikta sitt intresse mot viktiga delar, och de hade kontroll över hur effektiv deras lässtrategi var och var uppmärksamma på när den inte längre var effektiv. De var också mer flexibla och bytte lässtrategi när det var nödvändigt. När de förstod att de använde en effektiv lässtrategi kunde de också maximera sin förståelseprocess. Reynolds (ibid) drar slutsatsen att de goda läsarnas förståelse åtminstone delvis beror på att de har bättre kontroll över när och var de ska sätta in sina resurser, vilka Reynolds kallar *attentional resources*. I PISA-rapporten (Skolverket 2010) beskrivs fem grupper av strategier för att lära och läsa. Dessa handlar om kunskap om de bästa metoderna för att förstå och komma ihåg respektive summera information, samt användande av kontrollstrategier, memoreringsstrategier och strategier för att utveckla innehållet. Ett exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg det man läser är att stryka under viktiga delar. Kontrollstrategier innebär till exempel att man före läsningen tar reda på vad man behöver lära sig, att man försäkras om att man har förstått det lästa, tar reda på begrepp man inte förstår, och försöker förstå de viktigaste delarna. Exempel på memoreringsstrategier är att lära in nyckelbegrepp, och exempel på utvecklingsstrategier är att relatera det lästa till andra sammanhang (Skolverket 2010, s.80f).

Metod

Aktionsforskningens grunder

När det gäller aktionsforskning finner jag metoden tilltalande därför att den är ämnad till att förbättra praktiker i klassrummet och i lärarens direkta närhet. Studien är inspirerad av aktionsforskningen men pga dels tidsaspekten och dels det lilla materialet kan man inte säga att detta är en renodlad aktionsstudie. Tiller (1999) skriver att i aktionsforskningen bör inga metoder uteslutas och poängterar att det är problemställningarna som ska styra metodvalet. Kemmis & Mc Taggard (1992, refererad i McKay 2006) menar att aktionsforskningen är en forskning där vanliga lärare forskar på sitt eget arbete för att hjälpa dem att förbättra och utveckla metoder i det dagliga arbetet. Fördelen med

metoden är dess närhet till forskaren/läraren vilket gör att det finns en inneboende drivkraft i vilja att nå fram till ett resultat som kan leda fram till en förbättring. Nackdelen som jag ser det är metodens svårigheter med generalisering och validitet. Det kan dock delvis undvikas med så kallad triangulering d.v.s. att använda olika metoder vid insamling av data. Denzin (1970, refererad i Kullberg 2004) menar att det finns forskar-, data-, teoretisk- och metodisk triangulering och att alla behövs för att säkerställa dess validitet för främst etnografisk forskning men jag menar att detta gäller även för aktionsforskningen.

Att forska på sin egen undervisning

Att forska på sin egen undervisning har en ganska stor problematik som t ex avsaknaden av distans till materialet vilket kan leda till en sk snedvridning av resultatet. Sellgren (2011) menar att fördelen med att vara forskare i sin egen undervisningsgrupp är närheten till studieobjektet, vilket kan vara en fördel vid transkribering av ljudinspelningar. Jag menar att det är också en av metodens nackdelar. Jönsson (2007, refererad i Sellgren 2011) menar att det behövs en ansevärd tid mellan insamling av data och analys för att nå en distansering av materialet. Den tiden som Jönsson hänvisar till finns inte här. Denscombe (2002, refererad i Bell 2006) menar att målet med forskaren som praktiker är att komma fram till ett resultat för att hantera ett problem eller förändra en verksamhet och detta har varit en viktig drivkraft bakom min studie.

Urval

Urvalet av de tre eleverna skedde på frivillighetsbasis. Läraren berättade om sin studie och frågade gruppen om det var några elever som ville delta. Tre elever anmälde sig direkt. Läraren och modersmåls läraren informerade vårdnadshavare per telefon och bifogade en skrivelse som vårdnadshavaren fick underteckna och godkänna. Informanterna är följande¹:

- Dawoud, pojke på 16 år från Afghanistan som varit i Sverige ca 10 månader och har ingen skolbakgrund från sitt hemland.
- Elahe, flicka på 16 år från Irak som varit i Sverige i sex månader med sporadisk 6 -årig skolgång från hemlandet.
- Marie flicka från Syrien på 17 år med full grundskoleutbildning i hemlandet. Flickan har varit i Sverige i tre månader.

Genomförande

För att svara på mina frågeställningar har jag använt mig av kvalitativa metoder som klassrumsobservationer av elevers textsamtal. Dessa textsamtal har jag videofilmat. I övrigt har jag samlat in alla texter som eleverna skrivit före och efter textsamtalen.

Att filma elever med videokameror kan kännas obekvämt för många och det kan påverka elevens muntliga produktion. För att vänja elevgruppen att prata med en kamera i rummet har en kamera stått på vid varje undervisningstillfälle under februari månad totalt 42 undervisningstimmar. Syftet med detta är att eleverna ska känna sig bekväma med att det finns en kamera i rummet när de samtalar om texter. Jag har använt sekvenser av filmerna som exempel på goda elevtextsamtal. Eleverna har fått kommentera sina textsamtal om hur de skulle kunna förbättra dessa. Dessa förberedelser har gjort gruppen trygg med kameran i rummet upplever jag.

Goodwin (2000 refererad i Melander & Sahlström 2010) föreslår:

”att en grundläggande plats för analys av mänskligt språk, kognition och handling består av en situation i vilken flera deltagare försöker utföra handlingssekvenser i samspel med varandra samtidigt som de uppmärksammar både de övergripande aktiviteter som inrymmer deras

¹ Elevernas namn är fingerade.

pågående handling och relevanta fenomen i sin omgivning.” (Melander & Sahlström, 2010, s. 59)

Med ovan nämnda citat tolkar jag författaren som att t.ex. kroppen används som förstärkare av talet och att man inte kan bortse få just kroppen och kontexten i en mänsklig interaktion såsom i ett textsamtal. Därför är just det särskilt viktigt vid videoinspelning av textsamtal att man får med gester och kroppsspråket i en autentisk kontext. Instruktionen för textsamtalen var följande: Du ska hjälpa din kamrat att få en bättre text, läs igenom kamratens text och ge förslag på förbättringar utifrån de genretypiska dragen och den dramaturgiska kurvan. (se bilaga 4)

Videoinspelningen av textsamtalen skedde under vecka 8 och 11, 2013. Totalt finns det filmat material på 120 minuter och 6 stycken textsamtal har genomförts. Eleverna har gjort sina samtal i klassrummet under ordinarie undervisning. Det första utkastet av texten som elever samtalade om lades in på googleDrive och delades med läraren. Det är dessa texter som är utgångspunkten för det första textsamtalet sedan går eleven hem och bearbetar sin text och därefter kommer textsamtal två där eleverna diskuterar förändringar för att utveckla sin text. Transkribering av textsamtalen skedde under vecka 12 och 13. Textanalys av elevernas förändringar skedde under vecka 9 och 12, 2013.

Etiska aspekter

I Vetenskapsrådets rekommendationer² kan man läsa några viktiga etiska riktlinjer för hur ett forskningsarbete med människor ska genomföras. I enlighet med dess rekommendationer har alla vårdnadshavarna till de deltagande eleverna informerats dels muntligt av modersmållärare och dels via brev. Ett godkännande att delta i studien kräver ett skriftligt godkännande från vårdnadshavaren och så har skett.

En svår aspekt är hur det filmade råmaterialet ska arkiveras. Vårdnadshavarna ville unisont att filmerna skulle förstöras efter det att undersökningen/ uppsatsen är godkänd av Stockholms universitet och det kravet har jag accepterat. Eleverna har anonymiserats med helt andra namn så att det möjligaste mån inte går att identifiera.

Bearbetning av material

Den transkriptionsnyckel jag använt av videomaterialet återfinns i Melander & Sahlström, (2010, s. 264, se bilaga 8). Det som transkriberats är delar av det omfattande materialet. På grund av tidsbrist har materialet avgränsats till de avsnitt där det sker någon form av förhandling om antingen ytliga eller betydelseförändringar. I genomsnitt har ca 7 minuter per samtal transkriberats. Textsamtalen har analyserats ur Holmberg & Wirdenäs (2010, s.113) utifrån förankring, funktion och förebild. Elevtexterna har bearbetats efter de filmade textsamtalen utifrån Faigely & Witte (1981 refererad i Paulus 1999, s. 272, se även bilaga 5). Samtliga texter har blivit analyserade efter arbetsgången ytförändringar och därefter betydelseförändringar.

Analysmetoder

Samtalsanalys

Holmberg & Wirdenäs (2010, s.113, se bilaga 8, se s.4) beskriver tre kategorier av samtal utifrån textsamtalens syfte:

- *Förankring* – syftar till att fördjupa bilden av ämnesfältet t ex att eleverna samtalar om sina egna erfarenheter om ämnesområdet
- *Funktion* – syftar till att öka förståelsen för vilken funktion elevens text har i den specifika genren t ex språkliga drag, inledning, avslutning osv. Dessa samtal förs under hela skrivprocessen

² <http://codex.vr.se/manniska1.shtml> (hämtad 2013-02-12)

- *Förebild* – syftar till ge förståelse för hur olika texter är organiserade, textgenrens ideal och uppbyggnad. I denna typ av samtal kan det vara lärarledda genomgångar i helklass men också gruppsamtal med inriktning på form och språklig korrekthet.

Textanalys (se bilaga 5)

I resultatdelen kommer elevernas individuella revideringar att redovisas var för sig men också i grupp för att se om det finns individuella skillnader utifrån gruppens resultat. De skriftliga revideringsresultaten kommer då att jämföras med samtalsresultaten för att se om de är några skillnader.

Resultat

Resultat av samtalsanalys utifrån Holmberg & Wirdenäs (2010).

Antal samtal	Förankringssamtal	Funktionssamtal	Förebildsamtal	Övrigt
6 stycken	Dawoud samtal 2		Dawoud samtal 1 Elahe samtal 1* Elahe samtal 2 Marie samtal 1 Marie samtal 2	*Eftersom det finns ett motstånd till att samarbeta är detta resultatet något osäkert.

Dawoud samtal 1 (exempel 1)

Textsamtalet är till största delen ett förebildsamtal med inslag av förankring. Elahe har svårt att förstå eftersom personbeskrivningarna är bristfälliga dvs vem gör vad i sagan är svårt att förstå. Elahe poängterar att man måste veta vem som gör vad och visade hur man gör det genom att sätta ut personnamn/titel. Det är tydligt att Dawoud inte förstått hur viktig person- och miljöbeskrivningen är för historien. När det gäller förebildsdelen i samtalet handlar det mesta om tempus och språklig korrekthet. Elahe skriver bl a ordet *gick* dels för att förstärka den språkliga stötningen och därefter uttala ordet explicit. Hela samtalet andas frustration. Dawoud verkar vara rastlös och inte riktigt förstå uppgiften. Han verkar osäker på de genretypiska dragen trots att det finns tavlan (se bilaga 4). Elahe verkar irriterad för att Dawoud inte vill vara med i samtalet.

Exempel 1(se bilaga 8)

E: <u>Du måste</u> D: [suck] hm () E: du ska skriva i dåtid [pekar bakom ryggen] E: här, här o här måste du ändra E: [pekar] det hete inte kommade (.) kom [pekar på pappret] gick [pekar på pappret] [.....] D: de gör jag [skrattar till] E: Det stavas så här [skriver på en kladdlapp] D: [pojken ljudar] <gick> (..) två k? E: <ck>	D: jag kan skriv: Prins Daniel åkte (..)sin häst? E: Ja före så fattar man E: ja Prins Daniel åkte på sin häst o (.) [tittar ner i texten] gådde till hemma Astrid i skogen [läser högt för sig själv] (...) skriv igen D: som gådde till hemma? Rätt? E: skriv och gå till Astrids hus i skogen (...) nej vänt- (..) i i skogen efter häst D: efter häst E: inte där [pekar i texten] där D: [suddar på pappret] Prins Daniel åkte på sin häst i skogen (.) () E: Namn [pekar på Dawouds papper]	[.....] D D: och gå till Astrids hus. E: här fattar jag inte, vem dör D: ck? E: gick [pekar på pappret] Astrid dö-? (..) vem dog? D: kungen [utrop] E: det står inte (..)du måste skriva () D: gick (...) skriva E: kungens namn (.) Harald
---	---	---

Elahe samtal 1: (exempel 2)

Detta samtal blev ett svagt förebildsamtal eftersom det fanns en ovilja att samarbeta. Utifrån denna ovilja att samtala med varandra kom det dock fram en förhandling om språklig korrekthet samt och det blev en förhandling med en annan elev om ordet *flicka* i plural. Dawoud visade var det behövde vara versaler i början av mening. Det positiva i Dawouds handlande är att han ger Elahe beröm för inledningen av sagan som han själv inte förstått och försöker diskutera den fortsatta handlingen men avvisas abrupt när flickan lämnar rummet. Det troliga uppbrottet är att Dawoud vill diskutera hur prinsessan ser ut och undrar om hon är snygg samt var hon bor. Vid samma tidpunkt ritar Dawoud något på ett papper. Det är här Elahe tar pappret och går ut. Kan det vara så att det skett ett missförstånd genom att Elahe tror att det är henne Dawoud talar om. Kan Elahe ha tolkat det Dawoud säger som en inbjudan? Elahe är irriterad över att behöva samarbeta med Dawoud. Jag uppfattar att gossen kan betydligt mindre svenska än Elahe och hela samtalet andas ovilja.

Exempel 2 (se bilaga 8)

D: [pekar] jag förstår inte här () E: Astrid är prinsessan [suck] D: vem är hon? E: kungens barn! D: [pekar]namn? Tjej [fnissar]	D: en flicka (..) du skriva två flicka det inte rätt E: <två flickor> D: nej det fel E: nej det är rätt visst [titta på en annan flicka i klassen] AE: flicka? E: ja två? AE: flickor D: [fnissar] rätt [asgarv] () E: [slå till Dawoud med en penna] nästan D: [tittar ner i texten] stor bokstav här [pekar]och här[pekar] Du skriv- så micket färdig?
[...] E: [sitter med armarna i kors och tittar ut genom fönstret] Han kan ingenting () L: Elahe om du ger honom en chans kanske han kan visa dig något E: jaja [vänder sig mot Dawoud] hm ()	

Marie samtal 1: (exempel 3)

Detta är ett förebildsamtal men inslag av funktion. Samtalet inleds av en genomgång av språkriktighet av sammansatta ord. Marie har särskrivit jättevacker och vidare uppkommer en turtagning om prepositionerna *på* och *i*. I nästa del av samtalet ifrågasätter Elahe om huvudpersonen kan gå ensam för att hon är flicka. Den diskussionen verkar inte Marie vilja ta utan avslutar med att säga *nästa*. I nästa tur övergår samtalet till funktion och ordet *trollspö*. Marie är kunnig i engelska det märks i samtalet att hon kan härleda ord samt har en strategi att använda sin smartphone när det blir språkliga svårigheter som ligger över hennes nuvarande kunskaper i svenska. För att säkerställa att handlingen går framåt ställer Elahe en förankringsfråga *Var är trollkarlen?* Därefter övergår samtalet till funktion igen om orden *sur* och *arg* om vilket som passar bäst i förhållandet till ordet *trollkarl*. I nästa tur kommer Elahe med en uppmaning att förankra mer om händelseförloppet och samtalet övergår i förebildsläge igen. Marie tar fram ett kladdpapper och skriver ner de punkter som upplevs svaga i hennes text. I samma tur kommer en förhandling om ordet *grotta* samt *fånge*. Elahe uppmanar Marie att miljöbeskriva grottan mer. Båda flickorna är mycket delaktiga i samtalet där det finns en förhandling över ord som de inte behärskar samt där handlingen i texten är svag. Elahe kommer flera gånger in med kontrollfrågor för att förankra att handlingen går framåt. Turtagningen går lätt mellan flickorna. Flickorna känner sig trygga med varandra och är ivriga att sätta igång, det märks att de tycker detta är roligt. Båda är jämbördiga i sina svenskkunskaper.

Exempel 3 (se bilaga 8)

E: Varfö- hon gå ensam? [ord på arabiska] M: [svarar på arabiska] L: ingen arabiska flickor! [med hög röst] Nu lär vi oss svenska M.: Hon inte ha (.) parents (..) mamma babba (.)pappa E: det går inte (.) gå ensam M: varför? E: men hon flicka M: men (...) alone (...) ensam?	M: [tar fram kladdpapper gör en punktlista] han take pinsess och gömma henne i en (...) [ord på arabiska] cave E: grotta? [tar fram smartphone] <u>grotta</u> M: grotta [arabiskt ord] () ah grotta E: Vad göra hon där? M: hon taken av trollkarl (..) han låsa henne där E: låsa? (..) inte rätt [tar fram smartphone] hålla henne där (.) fånge
--	--

E: det går inte M: nästa	M: Hur jag skriva fånge? E: inte a [pekar, ord på arabiska] å (.)skriva mer om grotta
-----------------------------	---

Dawoud samtal 2: (exempel 4)

Detta samtal är dels ett förankrings- men också ett funktionssamtal. Marie lotsar Dawoud genom att fråga om handlingen. Därefter kommer följdfrågor som hon skriver ner i punktform. Genom att skriva ner i punktform hur handlingen utspelas förankrar hon gossens handling i genren. Att skriva ner de saker som behöver förstärkas i handlingen åt honom gör att han kan fokusera på handlingen och hinna tänka. Marie har nog denna strategi för att hålla sina egna tankar ”i schack” genom punktlistan men i och med att hon överlämnar listan får han tydliga punkter som behöver förbättras och han hinner inte glömma dem. I funktionsdelen blir det en förhandling om handlingen där Marie får Dawoud att tänka till om hur sagan ska gå vidare i handlingen.

- skriv det, vad hände sen?

Genom att fråga hur-frågor utvecklas samtalet där gossen utmanar sig själv genom olika strategier såsom använda kroppen (visar med linjal hur svärdet åker in i magen) eller förhandla med kamrater och lärare med ord som han inte kan t ex *brevduva* för att få handlingen framåt. Gossen upplevs som osäker på uppgiften och verkar inte riktigt säker på hur en saga är uppbyggd. En av det genretypiska dragen för saga är att det finns en miljö- och personbeskrivning så att handling stegras till en konflikt som utmynnar i en upplösning. Alla de genretypiska dragen samt den dramaturgiska kurvan finns på tavlan i klassrummet (se bilaga 4).

Exempel 4 (se bilaga8)

D: fågel (...) sån vit [viftar med armar] M: vet inte D:[frågar annan elev på Dari] AE: [svarar på dari] fågel AE: Patric vit fågel som går med brev? L: menar du duva? [skriver ordet på tavlan] AE: Dawoud (.) duva M:[skriver på kladdpappret] han kommer och tar henne hem? D: till sitt hus (.) till hemma M: hur (.)med hästen? D: ja en stor häst [sträcker ut armarna] jättestor (.) vit häst	[...] M: sen? D: hon gifta sig med han () M: skriv det (.) trollkarlen? D: han död [visar att ett svärd åker in i magen med en linjal] M: vem döda honom (..) i skogen ? D: ja i skogen (.) maffia (..) han slå han och han dödad M: här du skriv- (..) <u>se här</u> [pekar på kladdpappret] du skriv () från början (..) bra
---	--

Elahe samtal 2 (exempel 5)

Detta samtal är ett förebildssamtal men inslag av förankring. I början av samtalet fokuserar de på uppgiften genom att kontrollera de genretypiska dragen som står på tavlan tillsammans med persongalleriet. De jämför med sagan Aladdin som klassen läst tillsammans som modelltext och drar slutsatsen att miljöbeskrivningen behöver förstärkas vilket måste kategoriseras som en förankringsdel av samtalet. Några turtagningar senare kommer den nya staden upp i handlingen och hur den ska beskrivas. Ett kladdpapper tas fram men flickan som skrivit texten vill beskriva sin hemstad i hemlandet. Trots avvisningen om samarbete i denna del av texten fortsätter arbetet med stor entusiasm. För att säkerställa att handlingen är framåtgående ställer Marie fråga:

M: trollkarlen? ()

E: han jaga de

M: Vad säga family?

E: de veta ingenting

Därefter övergår samtalet till att bli ett förebildssamtal om språklig korrekthet om det heter *två ledsen* eller *två ledsna* samt ordet *aldrig* placering i förhållande till verbet. Detta var ett intensivt samtal där

båda eleverna vill nå framåt med texten och båda hade ungefär samma kunskaper i svenska språket. Det verkar som Marie har en större grammatisk medvetenhet än Elahe. Elahe verkar känna sig trygg i Maries sällskap och det har sitt modersmål gemensamt och vet hur man talar med varandra. När inte svenskan räcker finns alltid arabiskan som en strategi att övervinna svårigheten. Det märks att de två flickorna tycker om att samarbeta och båda är intresserade av den andres åsikter. De är så fokuserade att de inte märker vad som händer i övriga klassrummet.

Exempel 5 (se bilaga 8)

<p>L: låt Marie titta och se (..) diskutera om det blivit bättre M: [något på arabiska medan flicka läser och pekar] E: de (..) ledsna inte ledsen M: ja många (.) ledsna E: Varför M: [pekar på pappret] titta de (.) Danial och Astrid (..) ledsna E: aha här fel (.) <glada> M: inte <u>här</u> [pekar att <i>inte</i> ska byta plats] inte rädd [tar fram smartphone och visar i telefonen översättning] samma här [pekar]aldrig efter verb E: kan man skriva så? M: hm nytt stycke [ord på arabiska] ja: De åkte aldrig till sitt gamla land</p>
--

Marie samtal 2 (exempel 6)

Detta samtal är ett förebildssamtal som avbryts när rektor med gäster kommer in på besök. Detta samtal handlar uteslutande om språklig korrekthet och textens uppbyggnad. Elahe diskuterar styckesindelning men släpper inte in Marie i samtalet för att tydliggöra att varje stycke ska ha en ”egen handling”. Därefter hittar Marie något i sin egen text som hon uppfattar som konstigt och Elahe förstår inte vad hon menar. När Marie upptäcker sina tempusfel upptäcker hon även ett adverb på fel plats i satsen. Genom att ”himla med ögonen” ser hon att gjort ett slarvfel. I nästa tur uppmanar Elahe Marie att flytta platsadverbialen *i slottet*, vilket Marie också gör och sedan fortsätter samtalet om hur ordet *lycklig* ska uttalas. Detta var timmen före lunch och eleverna var nog hungriga samt lite trötta. Timmen innan hade de haft prov i matematik, dessutom avbrottet med rektorn som störde samtalet. Detta till trots rättar Marie sig själv med stöd av Elahe. Platsbytet med *i slottet* tolkar jag som att det finns en grundläggande förståelse för tema – remapprincipen även om flickorna inte kan verbalisera detta ännu.

Exempel 6 (se bilaga 8)

<p>M: () [ord på arabiska] jobba [fnissar] E: olika stycken måste ha här () titta [pekar i texten] E: här hennes hem (..) här trollkarl (...) här tagen (.) här prinsen (.) här gi-giftas M: () [pekar på texten] vad menas E: vet inte (.) kanske fel här (.) titta</p>	<p>M: verbet fel (.) time (.) tempus [himlar med ögonen] gick () M: då [pekar] hit () alltid [arabiskt ord] M: fel (.) hit E: varför fel (..) inte fel M: verb här (.) adverb? här(.) ja så</p>
---	--

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man se tre tydliga trender i avseende vad samtalen handlade om: språklig uppbyggnad av texten, språklig korrekthet och en förhandling för att få texten tydligare. Alla elever har olika strategier i samtalen. Kroppen används som förstärkningsmedel dels som att befästa motstånd men också för att tydliggöra var i texten som det behöver förändras genom att peka eller visa

genom att ”himla med ögonen” när man själv gjort något fel. När det gäller språklig uppbyggnad handlar samtalen om vem som gör vad i texten genom att utveckla person- och miljöbeskrivningarna samt styckesindelningens betydelse. I förebildssamtalen försöker den som ska coacha skribenten genom frågor och uppmaningar att få skribenten att utveckla sin text. När det gäller språklig korrekthet är det ren stavning av ord, pluralformer men också diskussioner om adverbets placering i satsen samt plats och tidsadverbialets funktion. När eleverna inte har ord som räcker till på sitt andraspråk blir det förhandlingar dels med varandra men även andra elever och lärare. Även hjälpmedel som elevernas smartphone är en aktiv del i att lösa språkliga svårigheter.

Resultat textanalys

Texter version 1

Ytförändringar

Formella	Version 1	Version 1	Version 1	
	Dawoud	Elahe	Marie	Total
Stavning	18	10	10	38
Tempus	8	6	8	22
Förkortningar/sammandragningar	4	0	0	4
Skiljetecken	12	5	5	22
Betydelsebevarande				
	Dawoud	Elahe	Marie	Total
Tillägg	4	2	2	8
Raderingar	3	3	1*exkl engelska uttryck	7
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	6	3	3	12
Omorganisering	1	2	2	5
Omfördelningar	0	3	3	6

Ytförändringar

Samtliga elever har gjort förändringar när det gäller stavning vid framförallt dubbelteckning vid kort vokal te x Elahe *fliker* blir *flickor*, *babba* blir *pappa*. Alla eleverna har problem med versaler på namn som förändrats till stor del dock finns det fortfarande kvar i Dawouds text. De vanligaste förändringarna kring tempus är från perfekt till preteritum samt oregelbundna verb som alla har problem med bla Elahe *bo* till *bodde*, Marie *gått* till *gick*. Samtliga elever har förändrat särskrivning av sammansatta ord såsom *jätte söt* blir *jättesöt*. När det gäller skiljetecken är det främst att sätta ut punkt i meningarna främst då i Dawouds text. De tillägg som tillkommit är att *han/hon* har bytts ut mot namn eller titel samt att fler prepositioner som *på* och *i* tillkommit. De strykningar som gjorts är att prinsessan Astrid har blivit antingen namnet eller titeln. Det har även strukits ord som funnits två gånger i samma mening i Dawouds text. När det gäller ersättningar av begrepp så är det te x *tjuvade* som blir *rövades bort*, *ta på sig* klänning till *klä på sig* klänning, *snygg kille* blev *vacker prins*, samt att använda bestämdhet t ex *huset*. De stora omorganisationerna är att det blivit en särskiljning mellan person- och miljöbeskrivningarna i inledningen samt att Marie har flyttat om en händelse till en mer central plats i handlingen. De stora omfördelningarna är att de tillkommit styckesindelning.

Betydelseändringar

Mikrostrukturella ändringar	Version 1	Version 1	Version 1	Total
	Dawoud	Elahe	Marie	total
Tillägg	14	3	3	20
Raderingar	6	2	2	10
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	1	4	4	9
Omorganisering	1	3	2	6
Omfördelningar	2	3	2	7
Konsolideringar/förstärkning	1	3	2	6

Makrostrukturella ändringar	Version 1	Version 1	Version 1	Total
Tillägg	3	4	2	9
Raderingar	1	3	3	7
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	2	8	5	15
Omorganisering	2	3	3	8
Omfördelningar	1	1	1	3
Konsolideringar	2	3	1	6

Betydelseändringar

De mikrostrukturella förändringarna kännetecknas av att flickorna har lagt till genitiv *-s* te x *kungens hus*. Flickorna har även lagt till fler adjektiv för att förstärka budskapet te x *den elake prins Henrik*. Dawoud har lagt till titel till namnen såsom *prins Daniel* istället för det neutrala ordet *killen*. De raderingar som Dawoud gjorde är upprepningarna av *sen* hände det och *han sa, hon sa* osv. De ersättningar som Marie gjort är främst ersättande av engelska uttryck men även ersätta *sade* med *berättade* och *det började* med *det var en gång*. När det gäller makrostrukturella förändringar är det gemensamma för alla eleverna utökade person- och miljöbeskrivningar som tillägg till texterna. Elahe utökade miljö- och personbeskrivning beskriver t ex landet och staden. Dawoud har lagt till att det var prinsen som räddade prinsessan samt varför hon blev bortrövad. Marie har lagt till en beskrivning av trollkarlen samt en beskrivning av grottan. När det gäller strykningar har de alla tagit bort sådan som de inte fann relevant för texten. Elahe har bl a tagit bort två meningar om hästen som är en bifigur till prins Daniel i hennes text. Eleverna har ersatt begrepp såsom *arg* med *avundsjuk*, *rädd* med *förtvivlad*. Vid punkten omorganisering kan man se att det att det skett en förändring kring styckesindelning. Omfördelning kan man nog karaktärisera som att Marie flyttat betydande personbeskrivningar till inledningen. Elahe har flyttat in den elake prins Henrik in i inledningen och Dawoud har även han fått in miljöbeskrivningen i inledningen av sagan. När det gäller konsolidering eller förstärkning har Elahe och Dawoud stärkt upp sin text med att börja använda bisatsinledare så att det blir en mer lästlöst text. Marie har förstärkt de genretypiska dragen i texten genom att tydliggjort person- och miljöbeskrivningarna.

Texter version 2

Ytförändringar

Formella	Dawoud	Elahe	Marie	Total
Stavning	12	10	7	29
Tempus	6	6	4	16
Förkortningar/sammandragningar	6	3	2	11
Skiljetecken	5	5	3	13

De formella förändringarna när det gäller stavning kan beskrivas som att eleverna har ändrat de flesta av de vokalfel som fanns i utkastet men att Dawoud fortfarande har några kvar. När det gäller tempusförändringar har samtliga börjat få rätt form av oregelbundna verb i preteritum. Dawoud har fortfarande många verb i presens men har tillsammans med Elahe börjat använda tempusformen supinum. Bl a ändrar Dawoud *tadde* till *ta*. De sammandragningar som förekommer i texterna är de särskrivningar av sammansatta ord t ex far *bror* som blir *farbror*, *troll spö* som blir *trollspö*. De skiljetecken som tillkommit är att Marie och Elahe har lagt till kommatecken samt ökad interpunktion. När det gäller de betydelsebevarande förändringarna kan man se att de tillägg som förekommer mest i de tre texterna är att Marie har en ökad frekvens av prepositioner som te x *på slottet*. Elahe har en större användning av adjektiv som te x *hennes stora väska*. Dawoud namngivit personerna i texten. De ersättningar är som förekommer är synonymer eller ord med något annan betydelse såsom när Elahe byter ut ordet *stark* mot *modig*, *gick* mot *åkte*. Marie hade ungefär samma ersättningar t ex *måste* till *ska*, *skrek* till *vrålade* samt *den gamla mannen* till *den äldre mannen*. Dawoud har ersatt främst obestämd form till bestämd form t ex *häst* till *hästen*. Vid punkten omorganisering i denna del kan man se att Elahe flyttat tids- och platsadverbial till först i meningarna i stället för att alltid ha det sist i meningarna t ex *På natten åkte de med tåg*. Dawoud har styckeindelad medan Marie har tydliggjort kronologin i handlingen tydligare främst då slutet på sagan. När det gäller omfördelningar kan man se att genom byte av plats- och tidsadverbial i Elahes text kan man se ett tydligare tema – rema vilket gör att ett stycke har bytt plats med ett annat. Marie har tydliggjort att kungen och prins Henrik var bröder och flyttat detta till inledningen samt Dawoud har inte omfördelat något.

Betydelsebevarande förändringar	Dawoud	Elahe	Marie	total
Tillägg	3	2	4	9
Strykningar	1	3	0	4
Ersättande av begrepp med liknande betydelse	3	3	3	9
Omorganisering	5	2	4	11
Omfördelning	0	3	2	5

Betydelseändringar

Mikrostrukturella ändringar

Version 2

Version 2

Version2

	Dawoud	Elahe	Marie	Total
Tillägg	5	3	4	12
Raderingar	6	2	0	8
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	4	4	2	10
Omorganisering	1	3	1	5
Omfördelningar	0	2	0	2
Konsolideringar/förstärkning	3	3	2	8

Makrostrukturella ändringar

Version 2

Version 2

Version 2

Total

	Version 2	Version 2	Version 2	Total
Tillägg	3	4	4	11
Raderingar	3	3	-	6
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	3	8	3	14
Omorganisering	4	3	0	7
Omfördelningar	4	1	0	5
Konsolideringar	3	3	3	9

Betydelseändring

De mikrostrukturella ändringar som skett från version 1 till 2 är främst under punkten tillägg att Elahe har lagt till hur huvudpersonen ta på sig en röd klänning. Dawoud har lagt till titel och namn te x *prinsessa* istället för *hon* och lagt till *det var en gång* medan Marie har beskrivit huvudpersonens rädsla. De strykningar som förekommer är att Dawoud har tagit bort alla *sen* i början av meningarna. Elahe har tagit bort de flesta *han sa* och tagit bort ordet *killen*. De ersättningar som tillkommit i denna version på mikrostrukturell nivå är att Dawoud här ersatt *han* till *honom* och *hon* till *henne*. Marie har ändrat *de kände kärlek* till *de blev kära*. Elahe har bytt ut *den vackra staden* till *den fina staden* och *det vackra torget* till *det stora torget* dessutom har hon bytt *snyggaste killen* till *stiligaste killen*. När det rör omorganisering har Elahe flyttat in personbeskrivning av trollkarlen till inledning medan Dawoud har tydliggjort de genretypiska dragen genom att förstärka inledningen med en början. Viss omfördelning har skett i texterna Elahe har bl a låtit episoden resan bli ett eget stycke. Eleverna har förstärkt sina texter t ex Elahe har förstärkt handlingen med flykten från det onda ” *De måste resa innan trollkarlen kommer*”. Dawoud har förstärkt sin text med inledningen *det var en gång* som måste vara med för att de ska bli en saga av klassiskt snitt. I Maries text finns det framförallt två konsolideringar av kronologin framför allt den del då hjälten räddar prinsessan.

De makrostrukturella ändringarna är mer djuplodande än de mikrostrukturella. Elahe har lagt till bl a hur prinsen räddade prinsessa genom att döda trollkarlen. Dawoud har lagt till om varför huvudpersonen blev bortrövad och Marie har lagt till hur lyckliga huvudpersonerna blir på slutet och hur de levde lyckliga i alla sina dagar. Både Elahe och Dawoud har tagit bort fler *han sa, hon sa*. Vid ersättningarna av begrepp så har Elahe bytt *glada* mot *lyckliga*, *vacker* mot *stilig*. Marie har bytt ut *gifta sig* till *vigde sig* samt *ett stort rum* till *en stor vacker sal*. Dawoud har ändrat *åka med häst* till *rida*. Vid texternas omorganisering så är det Dawoud text som sticker ut. Han har omorganiserat inledningen med tydligare person- och miljöbeskrivning som gör att man kan förstå texten klarare. Elahe har omorganiserat sista stycket så det blir ett mer strigent slut. Marie har inte omorganiserat eller omfördelat något i denna version. Punkten omfördelning är svår att uttolka men Dawoud har flyttat en mening i inledningen så att miljöbeskrivningen håller mer ihop. Elahe har omfördelat upplösningen om hur trollkarlen dödades och huvudpersonerna åkte hem. De förstärkningar av texterna man kan se har de gemensamma dragen att alla tre har utvecklat slutet och upplösningen. Hur det goda vinner över det onda och att huvudpersonerna får varandra. Elahe beskriver festen utförligare och att den onde prins Henrik åker i fängelse. Dawoud har förstärkt upplösningen med hjälten som dödade den onde. I Maries text kan man se hur hon har förstärkt räddningen av prinsessan samt hur hjälten dödar trollkarlen. I slutet av Maries text kan man se en tydlig förstärkning när kungen sätter Henrik i fängelse.

Totala förändringar

Ytförändringar

Formella	Version 1	Version 2	Total
Stavning	38	29	67
Tempus	22	16	48
Förkortningar/sammandragningar	4	11	15
Skiljetecken	22	13	35

Totala formella förändringar 165

Betydelsebevarande ändringar	Version 1	Version 2	Total
Tillägg	8	9	17
Strykningar	7	4	11
Ersättande av begrepp med liknande betydelse	12	9	21
Omorganisering	5	11	16
Omfördelning	6	5	11

Totalt betydelsebevarande förändringar	76
Totalt ytliga förändringar	241

Betydelseändringar

Mikrostrukturella ändringar	Version 1	Version 2	Total
Tillägg	20	12	32
Raderingar	10	8	18
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	9	10	19
Omorganisering	6	5	11
Omfördelningar	7	2	9
Konsolideringar/förstärkning	6	8	14

Totalt mikrostrukturella förändringar 103

Makrostrukturella ändringar	Version 1	Version 2	Total
Tillägg	9	11	20
Raderingar	7	6	13
Ersättande av begrepp med liknade betydelse	15	14	29
Omorganisering	8	7	15
Omfördelningar	3	5	8
Konsolideringar	6	9	15

Totalt makrostrukturella förändringar 100

Totalt betydelseändringar 203

Totalt antal förändringar: 444

Förändringar i text utifrån samtal

Dawoud samtal 1 (exempel 1)	Förändring i text ifrån utkast	kommentarer
<p>D: jag kan skriv: Prins Daniel åkte (.)sin häst? E: Ja före så <u>fattar man</u> E: ja Prins Daniel åkte på sin häst o (.) [tittar ner i texten] gånge till hemma Astrid i skogen [läser högt för sig själv] (...) skriv igen D: som gånge till hemma? Rätt? E: <u>skriv</u> och gå till Astrids hus i skogen (...) nej vänt- (.) i i skogen efter häst D: efter häst E: inte där [pekar i texten] <u>där</u> D: [suddar på pappret] Prins Daniel åkte på sin häst i skogen (.) () E: Namn [pekar på Dawouds papper] D D: och gå till Astrids hus.</p>	<p>Han åkte på sin häst i skogen . han va i skogen nästa vecka också och han sa vill hälsa på hon i astrids hus. Daniel åkte med hast . Sen kille bli arg på gammal man som tog tjejen . Hon sa jag vill till mitt hemma.</p>	<p>I denna episod kan man se att Dawoud trots den stötning han får i samtalet inte klarar av att skriva det Elahe vill att han ska.</p> <p>Elahe försöker få Dawoud till att skriva: Prins Daniel åkte på sin häst i skogen och gå till Astrids hus/hem.</p> <p>Här har Dawoud på egen hand hittat en annan lösning genom att dela upp detta i tre meningar. Dawoud har löst detta med framförallt ” han sa vill hälsa på hon i Astrids hus.</p>
E: här fattar jag inte, vem dör	Hon sa jag vill till mitt hemma. Killen	Här har Dawoud löst detta sätta in

D: ck? E: gick [pekar på pappret] Astrid dö-? (..) vem dog? D: kungen [utrop] E: det står inte (..)du måste skriva () D: gick (...) skriva E: kungens namn (.) Harald	sa ta Astrid till hon familjen och de gifta varandra. Tjejens pappa bli glad och Kung dog.	ordet kung istället för Harald som Elahe vill. Eventuellt kan Dawoud ha uppfattat Kung Harald som för- och efternamn.
--	--	--

Dawoud samtal 2 (exempel 4)	Förändringar i text 2 från text 1	kommentarer
: Här fattar jag inte D: vad? () M: vem är det som kom? Vem är det D: trollkarl M: du måste skriva om honom (..) skriva vad han gör med prinsessa D: Hm [suckar] okej jag skriva(.) göra henne (....) rädd M: Ta henne? [ta fram kladdpapper och skriver] Vad göra han mer? D: vet inte [suckar] kanske gömma henne i skogen () M: skriv det (...) vad händer sen? D: Killen kommer och ta henne	När Sonya ska bada träffa hon en trollkarl gå i vägen. Hon fråga trollkarlen om hjälp ville ha en flickbarn. Trollkareln ta fram sitt trollspö och sa konstiga ord Efter 10 månader kom prinsessa Astrid och alla i kungens hem bli glad. Inte Henrik. När Astrid är 16år tog han bort hon och ge henne till den trollkarl i Stora skogen och g av 30 kronor mamma och pappa gråtade länge	Här har Dawoud förstätt vad han ska göra. Han har beskrivit trollkarlen som trollar med sitt spö. Han har även skrivit att det är trollkarlen som håller prinsessan som fånge med passusen ” och ge henne till trollkarl i Stora skogen och g av 30kroner”.
M: Prinsen Daniel? D: [nickar] () M: hur visste han det? D: hon skriva < breven> till han M: många? Hur komma breven till honom? D: fågel (...) sån vit [viftar med armar] M: vet inte D:[frågar annan elev på Dari] AE: [svarar på dari] fågel AE: Patric vit fågel som går med brev? L: menar du duva? [skriver ordet på tavlan] AE: Dawoud (.) duva		Denna episod i samtalet om breven och samtalen finns inte i text 2. Dawoud har valt att inte använda denna del av samtalet i sin text.

Dawouds texter har utvecklats mycket från utkast till version 2 dels har den blivit längre samt mer strukturerad och dels har den blivit djupare samt mer läsvänlig. I det första samtalet kan man se att Dawoud fått hjälp med främst formella förändringar. I det andra samtalet har Dawoud fått hjälp med att strukturera upp sin text samt få ingångar för utveckla handlingen av texten.

Elahe samtal 1 (exempel 2)	Förändringar i text 1 från utkast	Kommentarer
L: Elahe om de ger honom en chans kanske han kan visa dig något E: jaja [vänder sig mot Dawoud] hm () D: en flicka (..) du skriva två flicka det inte rätt E: <två flicker> D: nej det fel E: nej det är rätt visst [titta på en annan flicka i klassen] AE: flicka? E: ja två? AE: flickor D: [fnissar] rätt [asgarv] () E: [slå till Dawoud med en penna] nästan	. Flicken heter Astrid och är prinsessa De frågade alla om de sett en vacker flicka med röd klänning och långt hår.	Trots att det blev en förhandling om ordet flicka i plural kunde inte Elahe ta till sig denna språkliga stöttning. Det bör tilläggas att det fanns irritation i samtalet som kan ha påverkat utfallet.

Elahe samtal 2 (exempel 5)	Förändringar i text 2 från text 1	Kommentarer
<p>E: de åka till andra land och gifta sig () Trollkarl följa efter M: som i Alladin (....) Vilken land? () Hur ser ut där? E: Det är varmt och fint och ing- krig M: skriv det ... måste skriva hur ser ut i staden ([Tar fram kladdpapper] Stor stad? E: () kan skriva min stad M: ja gammal stad med gammal hus dom bo i (...) hur kom dom dit? E: [flickan skriver] de åkte på natten med gammal tåg o många väsk M: trollkarlen? () E: han jaga de M: Vad säga family? E: de veta ingenting M: skriv de [utrop]</p>	<p>De åkte till kungens hus och stoppa kläder i stor väska och sprang till tåg. På natten åkte de med tåg och det var deras första natt tillsammans. De måste åka långt bort till en annan stad. De åkte i flera dagar med ett gammalt tåg. De kunde inte säga hej då till deras mamma och pappa. Han sa, var inte rädd.</p> <p>De komnade till ny stad och bo i gammal hus. Staden var jättestor men i ett annat land. Alla pratade annan språk. De lärde sig snabb. I staden fanns fina hus och många parker. Det fanns många torg där man köpte mat. Staden fanns vid havet det kom många båtar dit</p>	<p>Här kan man se att genom öppna frågor i samtalet från Marie har Elahe fått en tanke som utmynnat i miljöbeskrivning.</p> <p>Elahe säkerställer här i samtalet om det går att beskriva sin hemstad, en stad hon kan beskriva.</p>

Elahes texter har utvecklats från utkast till version 2. I det första samtalet kan man se en diskussion om pluralformen för ordet *flicka*. Det har dock inte blivit några som helst förändringar i texten om man utgår från samtalet. I det andra samtalet som är mycket dynamiskt kan man se att samtalet har utmynnat i fler miljö- och personbeskrivningar, bättre interpunktion samt en bättre ordföljd vid negation. Det andra samtalet har sammantaget gett Elahe en bättre text som både utvecklats rent grammatiskt men också genretypiskt. Samtalet har en metaspråklig karaktär och det är både formella och makrostrukturella förändringar som tillkommit av samtalet.

Marie samtal 1 (exempel 3)	Förändringar i text 1 från utkast	Kommentarer
<p>E: jag läser din saga [läser sagan i ca 4 minuter] E: Namn stor bokstav och (..) jätte vacker ett ord () eller hur (..) här samma jättesnygg ett ord ()</p>	<p>Där fanns många fin hus och i mitten fanns jättestor hus. Där bott Kung Harald och Drottning Sonya och de hade inga barn. I staden fanns många affär och många marknads och många bazar.</p>	<p>Här kan vi se att stöttningen fungerat dvs i hela texten har alla personer versaler vid namn samt det skett en sammandragning vid de sammansatta orden som var särskrivna i utkastet</p>

Marie samtal 2 (exempel 6)	Förändringar i text 2 från text 1	Kommentarer
<p>E: här hennes hem (..) här trollkarl (...) här tagen (.) här prinsen (.) här giftas</p> <p>E: flytta (.) i slottet här (.) bättre () ja bra M: () kanske detta här (..) de gifta sig och blir happy (..) licklig E: glad? [ord på arabiska] [trummar med pennan på bänken] M: licklig fel (..) [tar upp smartphone] med y [engelskt uttal] E: inte y[engelskt uttal] y [svenskt uttal] [arabiska ord] M: okej (..) () bra så?</p>	<p>Nya stycken efter innehåll</p> <p>De blev i kärlek direkt och kungen fixade en stor bröllop i en stor sal. I slottet bodde nu alla familj och de var mycket lyckliga i hela sina liv. Alla glömmade Henmrik i grottan. Kungen glömmade inte och hämtade sin bror i grotta. Harald togade sin bror till fängelse som var mörk och kall som grottan.</p>	<p>Hela texten har fått en ny styckesindelning</p> <p>Här kan man se att samtalat genererat ett mer genomarbetat slut. Man kan även se en förhandling om uttal.</p>

I det första samtalet kan vi se att det resulterat i mestadels formella ändringar såsom versaler vid namn, interpunktion men också sammandragningar av särskrivna sammansatt ord. I det första samtalet kan man också se att Marie inte valt att utveckla miljöbeskrivningen av grottan. Det andra samtalet som blev något ”rumphugget” har lett till makrostrukturella förändringar med ny styckesindelning samt en fördjupning av texten. Samtalet har en metaspråklig karaktär.

Mina frågeställningar:

1. Hur påverkar muntliga textsamtal/elevstöttning den skriftliga produktionen hos andraspråkselever?

Totalt har det skett 241 ytliga förändringar varav 165 stycken formella förändringar och 67 stycken av dessa gäller stavning. I alla samtal har eleverna förhandlat fram hur vissa ord stavas vanligtvis när det gäller dubbelteckning vid kort vokal bl a *-ck* i ordet *gick* (exempel 1) samt vid vissa vokalljud som är typiska för det svenska språket t ex *-y* (exempel 6). Andra stavningsförändringar som uppkom i samtalen är versal vid personnamn (exempel 1 och 3).

Det har skett 48 förändringar när det gäller tempus. Eleverna har problem med oregelbundna verb och det sker en förhandling i alla samtal om olika preteritumformer. Många förändringar från perfekt till preteritum har skett i texterna men det har inte uppkommit i samtalen. De har skett 15 sammandragningar och det är främst särskrivna sammansatta ord som t ex *jättesöt* och detta nämner eleverna i samtalen. Angående skiljetecken så har det skett 35 förändringar men interpunktionen talar inte eleverna om. På den betydelsebevarande nivån har det skett 76 förändringar varav 17 är tillägg. De flesta tilläggen i version 1 handlar om att lägga till titel t ex *prins* till namnet samt tillägg av prepositioner såsom *i* och *på* och detta kan man se i samtalen hur eleverna förhandlar fram. I version 2 kan man se tillägg t ex *hennes stora väska* som inte nämns i samtal men *gammal hus* nämns i samtalen. De raderingar som eleverna samtalar om är få men Marie har tagit bort alla engelska uttryck som Elahe påpekar. När det gäller ersättande av begrepp som totalt är 21 stycken i texterna kan man se i samtalen att det sker en förhandling i nästan alla samtalen såsom betydelsen av *sur* och *arg*, och *stick* som blir *troll spö*. Vid punkten omorganisering i den betydelsebevarande kan man se i samtalen att det mesta handlar om styckesindelning. I texterna kan man se/läsa i samtalen att det sker en förhandling i framförallt flickornas samtal. Det har skett totalt 11 stycken omfördelningsförändringar på den betydelsebevarande nivån och det handlar mest om omflyttningar av miljö- och personbeskrivningar men i samtalen kan man inte utläsa något sådant.

I texterna har det skett 203 stycken betydelseändringar varav 103 på mikrostrukturell nivå. De tillägg som tillkommit dels ord som *prinsessa* istället för *hon* vilket man kan se i samtalen mellan Elahe och Dawoud (exempel 2). Man kan också se tillägg om personbeskrivningar där eleverna diskuterar vad huvudpersonerna har på sig och ser ut. Elahe har lagt till bl a *röd* till ordet *klänning*. Några strykningar har eleverna inte diskuterat men det har skett 18 stycken i texterna. Det har skett 19 olika ersättningar och i samtalen kan man se att eleverna diskuterar begreppet brevduva men det kan inte återfinnas i texten, andra ersättningar som eleverna diskuterade var skillnaden mellan *glad* och *lycklig* som kan återfinnas i elevtexterna. När det gäller omorganisering på mikrostrukturella nivån kan man se i samtalen ett fåtal förändringar bl a i Dawouds samtal om när prins Daniel ville besöka prinsessan i skogen där meningarna bytt plats efter samtalet. Omfördelningar på mikrostrukturell nivå är det totalt 9 förändringar och i samtalen kan man läsa/se detta i Maries och Elahe's samtal med tydligare styckesindelning. På makrostrukturell nivå har det skett 100 förändringar. Det har skett 20 olika förändringar när det gäller tillägg och det kan man utläsa i samtalen gäller främst person- och miljöbeskrivningarna. Eleverna har även diskuterat sådant som har stor betydelse för handlingen men valt att inte ta med dessa i sin text. Varför detta inte har skett kan man bara spekulera i. Raderingar kan man inte utläsa i samtalen. När det gäller ersättningar av begrepp så är det totalt 29 stycken och i samtalen kan man se att diskussionerna om vem som gjort vad i handlingen har utmynnat i att de olika personerna har fått namn och titel. När det gäller omorganisering av texterna är det totalt 15 förändringar vilket kan avspeglas i andra samtalet med Dawoud där Marie punktar ner olika saker som måste förändras vilket resulterade i en ny styckesindelning och delvis ny kronologi. När det handlar om omfördelning har det skett totalt 8 stycken och man kan se i samtalen att det talats en omfördelning inom mening dvs vilken plats *i slottet* ska ha men även hur kronologin i historien ska bli bättre. När det gäller förstärkningar kan man inte utläsa något av detta i samtalen som resulterat i förändringar i texten.

2. Hur påverkar elevers textsamtal kvaliteten på skriftlig produktion av berättande text?

När det gäller Dawouds utkast kan man se att texten har ett grundläggande basordförråd. Det finns en meningsstruktur på basnivå med olika tempusformer. Det finns samordnade satser. Man kan uttolka en handling. I version 2 har Dawouds text utvecklats och visar ett mer grundläggande ordförråd med en större meningsstruktur. Handlingen har utvecklats och man kan se de genretypiska dragen till viss del. Stavningen har blivit bättre och den dramaturgiska kurvan är tydligare. Textsamtalen med framförallt Marie har gjort att gossens text har utvecklats till att bli mer läsvärd och lättare att förstå eftersom hon lotsade Dawoud och utmanade honom genom öppna frågor på handlingen. På detta vis fick gossen tid att tänka efter dessutom fick han en punktlista med saker som behövdes förändras. Samtalet med Elahe utvecklade inte Dawouds text nämnvärt.

Elahe's utkast kan man nog karaktärisera som en kort text med några händelser med ett ganska grundläggande ordförråd. Det finns en grundläggande meningsstruktur med olika tempusformer och det finns samordnade satser dessutom finns även några idiom och allmänna fraser samt att man kan hitta en handling. I version 2 har Elahe's text utvecklats till att vara betydligt längre och mer djuplodande. Det finns ett ganska omfattande alldagligt ordförråd. Det finns en grundläggande meningsstruktur med i stort sätt rätt tempusformer. Texten följer de genretypiska dragen och den dramaturgiska kurvan om än på låg nivå. I samtalen med Marie kan man se hur flickorna talar om negationens plats i meningen samt hur texten bör förändras på makronivå. Textsamtalen har utvecklat Elahe's text markant eftersom det har gett henne dels formella förslag på förändringar men också makrostrukturella. I samtalen kan man också se att de tillsammans återkopplar till Aladdin och utvecklar ett resonemang som utvecklar texten. (Se sidan 2)

Maries utkast har ett är en ganska kort text som har ett ganska omfattande ordförråd. Det finns en grundläggande meningsstruktur med olika tempusformer samt det finns samordnade satser. Utkastet innehåller också några idiom och allmänna fraser. I version 2 har Maries text utvecklats. De engelska uttrycken har försvunnit. Det finns ett ganska omfattande alldagligt ordförråd och det finns en meningsstruktur med i stort sett rätt tempusformer. Texten är koherent och tydlig samt följer de genretypiska dragen samt den dramaturgiska kurvan om än på låg nivå. Textsamtalen har gjort att Maries text har utvecklats till en mer läsvärd text med mer utförligare handling samt med mer mustigare person- och miljöbeskrivningar. I samtalen fick Marie hjälp med att strukturera upp texten i olika stycken efter innehåll och kronologi. Marie som pratar nästan flytande engelska kan ju med hjälp av olika strategier härleda ord till svenska. Samtalen har hjälpt henne att få förståelse för de genretypiska dragen för hur en berättande text ska vara uppbyggd.

Diskussion

I denna del diskuteras metodens för- och nackdelar samt de gränsdragningsproblem som uppkommit. I resultatdiskussionen diskuterar jag utifrån frågeställningarna de resultat som framkommit i undersökningen.

Metoddiskussion

Szymanski (1999) skriver att i studier observeras de små men meningsskapande detaljerna i samtal och interaktion som turtagning, turutformning, sekventialitet, reparationer och ordval. Med ett samtalsanalytiskt perspektiv blir det möjligt att undersöka hur elever, med verbala och icke-verbala medel, utför olika slags handlingar, organiserar sitt deltagande, löser problem och förhandlar om sina identiteter under pågående smågruppsaktiviteter i klassrummet. Författaren menar att om man inte tar hänsyn till de icke-verbala medlen som förstärkare av interaktionen är det svårt att få en helhetsbild av hur elevgruppen organiserar sitt deltagande. Ett tydligt exempel på detta är i samtalet mellan Elahe och Dawoud där hon lämnar salen i ren frustration. När det gäller den maktaspekt som Mehan (1998) nämner kan man se i detta samtal hur kroppen används av Elahe genom att titta ut genom fönstret med armarna i kors och säga ”han kan ingenting” och senare lämnar hon rummet. Brown & Yule (1983) diskuterar kommunikativ stress och menar att för hög kommunikativ stress kan skapa blockeringar och en språklig ängslan. En annan aspekt som måste problematiseras i sammanhanget är maktaspekten mellan lärare – elev. Är det så att eleven skriver eller säger det som den tror att läraren/forskaren tror

vill höra? Läraren ska eventuellt sätta betyg på eleven och därmed är eleven i en beroendesituation. En annan aspekt är att eleven känner lärarens kroppsspråk och tonfall i språket vilket också gör att eleven har en ganska stor förförståelse till det läraren/forskaren vill att den ska göra. Eftersom elevgruppen är ny för läraren och ny för eleverna har de inte lärt känna varandra och inte funnit en trygghet som grupp vilket bör problematiseras när det gäller just interaktion där trygghet är en viktig del.

Den metod som jag använt har många fördelar men också nackdelar. Att filma elever är bra därför att på detta sätt får man en full bild av situationen som utspelar sig i klassrummet. Nackdelen är att allt ska transkriberas och det tar oerhört mycket tid och i mitt fall tog detta ca 45 timmar. Detta gjorde att jag var tvungen att begränsa antalet minuter som skulle transkriberas. Att välja ut de sekvenser som jag skulle använda var inte lätt och jag känner mig fortfarande osäker på om jag valde rätt sekvenser. Av de totalt filmade 120 minuterna av samtal har jag transkriberat 24 minuter. Jag kan tycka att det är i minsta laget.

De analysverktyg jag använt för att se på textsamtalets funktion, förankring och förebild utifrån Holmberg & Wirdenäs (2010) tycker jag fungerat relativt bra men det finns en problematik med gränsdragning. Varje samtal har analyserats utifrån de tre ovan nämnda kategorierna. Jag menar att det inte går att renodla hela samtalen till endast en kategori utan ett samtal har en grundkategori med inslag av övriga. Det finns en inneboende problematik i analysmetoden å ena sidan visar textsamtalen den komplexitet som finns i interaktionen där samtalen pendlar mellan de olika kategorierna och mellan eleverna å andra sida ger det avgränsningsproblem om vad som är vad i samtalen. I ett andraspråksperspektiv kan det vara svårt att veta vad eleverna menar och vad de säger. Om jag hade gjort om studien hade jag nog valt en annan analysmetod som passar bättre ihop med genrepdagagiken te *x field*, *tenor* och *mode* utifrån Gibbons (2006)

När det gäller textanalysen utifrån Faigely & Witte (1981) skulle jag idag kanske begränsat den till endast gälla ytliga- och betydelseändringar eftersom det blev så mycket rådata att hantera. Eventuellt skulle jag nog försökt att hitta ett annat analysverktyg. Jag tror att med hjälp av ett annat analysverktyg skulle jag få ett mer tydligt resultat framförallt när det gäller betydelseförändringarna. Vissa gränsdragningsproblem har uppstått när eleven har bytt ut ett ord med ett annat med snarlik betydelse. Elevgruppen har ett begränsat ordförråd och när då *vacker kille* byts ut till *stilig prins* blir frågan om detta skall falla under de betydelsebevarande alternativt de mikrostrukturella förändringarna. Jag har valt att karaktärisera detta exempel som en mikrostrukturell förändring. Samma gränsdragningsproblematik uppstår vid förändringen *häst* till *hästen* och förändringar från obestämd till bestämd form har jag karaktäriserat som betydelsebevarande. När ordet *kung* förändras till *kungens* blir det således två förändringar dels förändringen med ändelsen – *en* och dels en med ändelsen – *s*. Rollins (2005) menar att kamratrespons [textsamtal, min anm] handlar i en mer informell sfär än lärarrespons. Detta kan öka motivationen hos skribenten att förändra sina textalster. Författaren menar vidare att just det informella gör att responsen ses som ”goda råd” som kan förkastas eller godtagas medan responsen från en lärare är mer som ett tvång. Detta visar sig i samtalen bl a när Dawoud förhandlar fram en episod med Marie om hur hjälten får fram information om var prinsessan är gömd med hjälp av en brevduva. Detta går inte att hitta i texten och varför detta inte kommit in i texten vet vi inte. Det är därför en brist i detta arbete att det inte finns en intervju med eleverna vilket hade tydliggjort om varför vissa episoder inte kommit in i texterna. Dessa intervjuer hade kunnat visa på vilka bevekelsegrunder eleverna uteslutet just dessa framförhandlade delar.

Resultatdiskussion

Kan man dra några stora slutsatser av resultatet och det menar jag att man inte kan göra dels pga det lilla urvalet dels på att arbetet inriktat sig endast på en texttyp. Hade detta varit en studie som varat i många år samt gått igenom olika texttyper kanske man kunnat dra stora slutsatser. Däremot kan man se tendenser och utifrån dessa dra några slutsatser. Tillsammans med andra forskningsrapporter/ uppsatser kan kanske dessa resultat bidra till en liten del för nya forskningsrön i framtiden.

Av de 444 olika förändringar eleverna har gjort i sina texter kan man se att något mer än hälften var på en ytlignivå såsom stavning, interpunktion, tempus. Antalet betydelseändringar var 203 som främst

har haft med de genretypiska dragen och den dramaturgiska kurvan att göra dvs hur texten byggs upp. Här kan man se att textsamtalen hjälpt eleverna att få både bättre förståelse av vad man läser och att samtalen om texterna utvecklade eleverna som skribenter. Eleverna har olika bakgrund och erfarenhet av skolarbete och har varit väldigt kort tid i Sverige. Detta arbetssätt visar att även om man har en kort eller ingen skolbakgrund kan man utveckla sina skrivfärdigheter och att använda textsamtal kan vara en del i detta arbete.

Eleverna har presterat texter som ligger över deras egen förmåga i interaktion med andra. Jacob et al. (1996, refererad i Gröning 2006, s. 100ff) menar att det inte är självklart att smågruppsaktiviteter leder till språkutveckling. I den refererade undersökningen kom författarna fram till att eleverna ofta engagerade sig i att endast hitta de svaren till uppgiften utan att utveckla sin språkliga förmåga. Jag kan se att skrivande är ett sätt att tvinga sig själv att tänka tankar och följa dem i sitt skrivande till slutet. Denna studie visar att det är nyttigt för elever med ett litet andraspråk att analysera sina tankar i textsamtal för att utveckla sin skrivprocess även om det är ansträngande. Den interaktiva skrivprocessen innebär att eleven måste vara exakt i sitt skrivande och inte ungefärlig som i ett samtal vilket textsamtalet har varit en hjälp att tydliggöra. Just detta menar jag att eleverna tycker är mycket svårt. Man skulle kunna säga att eleven bildar en karta över sina tankar när den skriver och får samtala om hur man kan verbalisera detta med stöd av sina kamrater. Jag menar att elevtexterna genom textsamtalen produceras i en process där tankar skapas och skrivs i interaktion med andra vilket i sin tur leder till fördjupat tänkande som i sin tur formuleras och skrivs ner, vilket Ohta (2000, refererad i Hammarberg 2004) beskriver som en kollaborativ process där talare och lyssnare skapar yttranden som de gemensamt "äger". Wengelin (2008) menar i sin undersökning att de barn som tidigt kan automatisera de mer "mekaniska delarna" av skrivandet får mer resurser över till att framställa de väsentliga delarna av skrivandet, dvs. hur man bygger upp en text som mottagaren förstår och tycker om att läsa. I studien framkommer att genom textsamtalen har samtliga elever utvecklat sina texter utifrån sin nivå. Textsamtalen frigör på så sätt energi till att fokusera på sådant som ordval, kronologi och "den röda tråden" i texten. Man kan även i studien se tendenser att de elever med skolbakgrund har ett försprång när det gäller att producera text på ett nytt språk. Wengelin (2008) skriver att just undervisning i skrivstrategier är viktigt för en fortsatt progression i skrivandet. Dysthe (1996) framhåller även skrivandet och samtalet i läroprocessen. Författaren framhåller att inläring sker som ett resultat av samspelet i dialog med levande röster eller i dialog med texter. Detta kan man se i samtalen mellan eleverna när de coachar varandra för att få en mer koherent text utifrån de genretypiska dragen. Detta sker oftast med öppna frågor såsom "Vad händer sen?" "Hur ser det ut där?" men också på mer ytlig nivå vid diskussioner om hur ordet *gick* stavas.

Hägerfelt (2004) skriver för att skapa dialogiska och språkligt aktiva samtal "som möjliggör en utveckling av elevernas sätt att använda ämnesspråket och att delta i olika samtal, krävs också att uppgifterna är engagerande, kreativa och utmanande, och att de inte har facit svar" (Hägerfelth, 2004, s.320). Detta kan man se i samtalen mellan Elahe och Marie där de i interaktion utmanar varandra genom att diskutera bl a ganska avancerade grammatiska strukturer som platsadverbialets placering i meningen. Även Paulus (1999) menar i sin undersökning att en majoritet genom kamratrespons [textsamtal, min anm] gav högre kvalitet än att eleverna får arbeta ensamma med sina texter. I nästa fas inträder textsamtal med lärare för att ytterligare utveckla texterna mot högre måluppfyllelse men det ligger utanför denna studie. Paulus (1999) menar vidare att skriva flera versioner resulterade i stora förbättringar. Det kan man även se på dessa nyanlända andraspråkselevs texter dels på ytlig men också på betydelsenivå. Hela processen i cirkelmodellen från start till nuläge har uppskattningsvis tagit 7 veckor med 12 timmars undervisning per vecka dvs 84 lektionstimmar. Även Villamil & De Guerrero (1998) menar att för att det ska bli ett fruktsamt samarbete måste de språkliga kunskaperna vara jämbördiga. Skillnaderna mellan elevernas språkbehärskning skiljer sig inte så mycket däremot har de olika skolerfarenheter där Dawoud inte har någon reell skolerfarenhet förutom den svenska vilket kan avspegla den makt det innebär att veta hur man ska vara som en "god student" och de förväntningar det innebär i lärandesituationen.

Gumperz (1992, refererad i Lindberg 2005) beskriver att talare med olika språkliga och kulturella bakgrunder kan frånvarande såväl som felaktigt använda signaler leda till missförstånd och frustration i samtal. Samtalet mellan Dawoud och Elahe slutade i ilska och frustration. En 16-årig gosse från Afghanistan och en 16-årig flicka från Irak som båda är i puberteten i en relativt ny kontext med olika referensramar om hur ett samtal ska gå till visar i studien hur ett samtal lätt kan gå fel. Jag uppfattade på filmen att Dawoud pratade om texten medan Elahe tog detta som en invit, vilket gjorde henne så frustrerade att hon gick ut. Sådana här händelser visar hur viktigt det är att vi i skolan tar upp fråga om hur man ska föra samtal med varandra här i en svensk kontext. Dessutom bör läraren ta större hänsyn när han sätter ihop grupper som ska samtala för att undvika konflikt. Å andra sidan anser jag att elever måste lära sig att samarbeta med varandra för att få olika perspektiv i sin skriv- och språkinlärningsprocess. Samtalen mellan Dawoud och Elahe fungerade inte tillfredställande och Mehan (1998) problematiserar och betonar att i expert – novis- interaktion manifesteras makt och identitet som tydliggörs för andraspråkstalare där den språkliga novisen kan hämmas i sin språkutveckling om skillnaden mellan expert och novis i språkbehärskning är för stor

Dysthe (1996) menar även att lärarens förväntningar och ambitionsnivå är en viktig faktor. Men dessa förväntningar måste vara kopplade till en strikt uppställd arbetsplan som ska innehålla stöd på alla tänkbara steg och nivåer för att alla ska vara i stånd att uppnå ett arbetes mål. Arbetsplanen med cirkelmodellen är ny för eleverna eftersom läraren endast har haft denna elevgrupp under en femveckorsperiod dessutom är alla elever nya för varandra också. Den osäkerhet som Dawoud visade inför sitt första samtal visar att gossen inte behärskade de genretypiska dragen till fullo och förstod inte hela uppgiftens omfång. Här borde gossen fått gå tillbaka till den andra fasen i cirkelmodellen och arbeta med en extra modelltext för att förstå de genretypiska dragen. Det kan konstateras att lärarens ambitionsnivå i detta fall var för höga eller att tempot har gått för fort fram.

Melander & Sahlström (2010) beskriver begreppet *kontextuella konfigurationer* som kan beskrivas som hur man ser på omvärlden utifrån den nya kunskapen jämfört med den gamla versionen av kunskap dvs hur eleven ser på sin omvärld med ”nya glasögon”. Detta har jag upptäckt i ett samtal mellan Marie och Elahe där man kopplar den nuvarande texten till en av modelltexterna som eleverna läst för att nå genrekompetens. En annan episod finns i ett annat samtal där eleverna kopplar handlingen till att beskriva sin hemstad som en del av att förstärka en miljöbeskrivning men det finns även andra delar av samtal där det diskuteras om tempus som sedan omsätts till skriven text. Givetvis är det inte tillfullo perfekt men man kan se att kunskaperna om tempus håller på att automatiseras.

Liberg (2006) skriver om de fyra dimensionerna och använder delvis en annan begreppsapparat än som finns i detta arbete men har en intressant infallsvinkel bl a där den första och andra bygger på vilket innehåll och kulturell grund texten vilar på samt de språkliga drag som hjälper till att engagera. Cirkelmodellen bygger på den australiska genrepdagogen dvs en västerländsk textuppbyggnad som i detta fall den dramaturgiska kurvan medan elevgruppen som kommer från en annan kulturell bakgrund än den västerländska har erfarenheter av sagor som är delvis uppbyggda på ett annorlunda sätt. I arbetet med att hitta modelltexter borde läraren inte bara ha västerländska sagor dvs en lättläst Törnrosa och en omarbetad lättläst Aladdin. (se sidan 2) För att tydliggöra dessa skillnader med elevernas texterfarenhet och den västerländska borde eleverna fått jämföra olika sagor från olika delar av världen för att se skillnader i dramaturgin.

I PISA-rapporten (Skolverket 2010) beskrivs fem grupper av strategier för att lära och läsa. Dessa handlar om kunskap om de bästa metoderna för att förstå och komma ihåg respektive summera information, samt användande av kontrollstrategier, memoreringsstrategier och strategier för att utveckla innehållet. Ett exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg det man läser är att stryka under viktiga delar. Kontrollstrategier går ut på att man före läsningen tar reda på vad man behöver lära sig, att man försäkras om att man har förstått det lästa, tar reda på begrepp man inte förstår, och försöker förstå de viktigaste delarna. Exempel på memoreringsstrategier är att lära in nyckelbegrepp, och exempel på utvecklingsstrategier är att relatera det lästa till andra sammanhang (Skolverket 2010, s.80f). Kontrollstrategier kan man se i båda samtalen med de båda flickorna dels med enkla ord som te x *trollkarlen*? För att säkerställa att kamratens text följer handlingens kronologi skriver Marie en punktlista åt Dawoud som en memoreringsstrategi för att han ska komma ihåg vad

han ska förändra så att han kan fokusera på sin text under det rådande samtalet. Detta visar att de båda flickorna med ganska lång skolbakgrund har olika strategier som de kan sätta in i olika situationer under samtalet. Dawoud som inte har någon egentlig skolbakgrund besitter egentligen väldigt få strategier vilket man kan se i samtalen. Det visar hur viktigt det är att undervisa i olika lär- och lässtrategier i början av språkinläringen. När det gäller olika strategier menar Reynolds (2000) att goda läsare har förståelse- och processfördelar i jämförelse med svagare läsare. Goda läsare kunde snabbare urskilja viktig information och rikta sin energi mot att förstå de viktiga textdelarna mer reellt. Författaren menar att goda läsare såg och brukade textbaserade ”fotspår”, som rubriker, för att rikta sin inlevelse mot viktiga delar, och de hade kontroll över hur effektiv deras lässtrategi var och var uppmärksamma på när den inte längre var effektiv. De var också mer flexibla och bytte lässtrategi när det var tvunget. När de förstod att de använde en effektiv lässtrategi kunde de också maximera sin förståelseprocess. Reynolds (2000) drar slutsatsen att de goda läsarnas förståelse åtminstone delvis beror på att de har bättre kontroll över när och var de ska sätta in sina resurser. Båda flickorna läser obehindrat på sitt modersmål medan gossen inte har så mycket läserfarenhet på sitt modersmål. Frågan blir då hur det är på ett andraspråk som man inte behärskar. Kan eleven överföra sina strategier från ett språk till ett annat? Jag menar att studien visar att de båda flickorna använder sina strategier som de lärt sig på sitt modersmål och överför detta till en svensk språklig kontext med de genretypiska dragen som ett språkligt skelett och sig själva som bollplank. Dawoud som har väldigt få strategier använder sig av de få strategier han har genom att fråga ”är det rätt?” eller ljudar fram det korta k-ljudet i ordet *gick*.

Vygotsky menar att det är av stor vikt att eleven befinner sig i rätt miljö och rätt situation för att utvecklas. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skapas förutsättningen till utveckling beroende på hur lärare utformar sina metoder för eleverna. Eleverna kan inte ses skilda från sin omgivning utan anpassar sig till den kultur som de vistas i. Den utan tvekan viktigaste faktorn för utveckling är att tillgången till andra människor finns. ”Tillgång till andra människor är det nav som all utveckling snurrar kring” (Strandberg 2006 s.27). Studien visar att läraren utifrån det sociokulturella perspektivet ger eleverna möjlighet till att nå ZPD genom interaktionen i textsamtalet och därigenom utveckla sina språkfärdigheter. Studien visar också att läraren bör utvärdera elevernas genrekunskaper innan eleverna ska skriva en egen text dessutom bör läraren säkerställa att eleverna förstår syftet med textsamtalen. Att föra ett textsamtal är inte lätt om man aldrig gjort det och därför bör eleverna få öva på detta än mer.

Vidare forskning

Syftet med detta arbete var att undersöka hur elevinteraktiva textsamtal påverkar den skriftliga produktionen av narrativ text. Jag menar att det hade varit intressant att forska vidare med att göra en fortsatt studie på hur elevtexterna hade utvecklats efter textsamtal med läraren. Frågor som kommer upp är följande: Hur hade texterna utvecklats efter textsamtal med läraren? Hur hade texterna blivit om eleverna hade fått två textsamtal med läraren först innan elevsamtalen påbörjades? Hur skulle textsamtal fungera i andra genrer till exempel argumenterande text? Frågorna blir många och framtiden får utvisa om det finns möjlighet att forska vidare inom detta område.

Referenser

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. [4:e uppl.] Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*., Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, P, 2002: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket – Stärk lärandet, Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren förlag Ab, Stockholm
- Gröning, I. (2006) *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Holmberg, P & Wirdenäs, K (2010). Skrivpedagogik i praktiken – Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & stil NF20, 2010*
http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1379/1379488_holmberg---wirden--s-2010.-skrivpedagogik-i-praktiken.-textkedjor--textsamtal-och-texttypologier.pdf
- Hägerfelth, G, (2004).: *Språkpraktiker i Naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. Malmö högskola.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. [2:a rev. uppl.] Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, E.(2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. [2:a upplagan]. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I.(2005). *Språka samman om samtal och samarbete i språkundervisning*. [2:a uppl.]. Stockholm, Natur & Kultur
- McKay, S. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Melander, H & Sahlström , F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm, Liber AB
- Mehan, H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings. Accomplishments and Unresolved Issues. I: *Human Development* 41.S. 245-269
- Olofsson, M (2010) Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildning. I: Olofsson M (red), *Symposium 2009, Genre och funktionellt språk i teori och praktik*, Stockholms universitets förlag, Stockholm
- Paulus, T. (1999). The effect of Peer and Teacher Feedback on Student writing: I *Journal of second language writing*, 8(3), 265-289, 1999 (tillgänglig på länk nedan)
http://ac.els-cdn.com/S1060374399801179/1-s2.0-S1060374399801179-main.pdf?_tid=b9849a60-50d8-11e2-8fcf-00000aacb360&acdnat=1356690433_5727911ca122cae3e24a4e08798e349b
- Reynolds, Ralph. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading* 4 (3). S. 169-195.

- Rollins, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. I: *ELT journal Volume 59/1* 2005. Oxford university Press
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. (Tillgänglig på <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:445746>).
- Lgy11, Skolverket,(2010) . *Gymnasieskola 2011*. Stockholm, Fritzes
- Lgr 11, Skolverket, (2010). *Läroplan för grundskolan 2011*, LGR11, Stockholm, Fritzes
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., N Ote`za, T. (2004) The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 3Z(1), 67–93.
- Skolverket.(2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läs-förståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. www.skolverket.se 20130329
- Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm, Norstedts akademiska förlag
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Szymanski, Margaret, (1999),: Re-engaging and dis-engaging talk in activity. I: *Language in Society* 28. S. 1–23.
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber
- Vetenskapsrådet <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Villamil, O & De Guerrero (1998). Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. I. *Applied Linguistics* 19/4, Oxford University Press.
<http://applied.oxfordjournals.org.ezp.sub.su.se/content/19/4/491.full.pdf+html>
- Vygotsky, Lev S. (1999) *Tänkande och språk*. Daidalos
- Wengelin, Å. (2008) Om barns skrivutveckling. I: Oker-Blom, G, Westerholm, A, Österholm, N(red). *Rum för språkutveckling* :,Utbildningsstyrelsen, Helsingfors

Bilagor

Bilaga 1: Saga Dawoud

Bilaga 2: Saga Elahe

Bilaga 3: Saga Marie

Bilaga 4: Genretypiska drag och den dramaturgiska kurvan

Bilaga 5: Faigely & Witte (1981 i Paulus 1999) analysverktyg för textförändringar

Bilaga 6: Gemensam skriven saga

Bilaga 7: Brev till vårdnadshavare

Bilaga 8: Transkriptionsnyckel

Bilaga 1

Saga Dawoud - utkast

Kung haald och drottning sonya boi stor hu och inga barn.

En dag när drottningen bada träffa hon en troll karl. Sen Hon frga troll karlen om hjälp och berttade om sin längtan efter en flick. Sen Troll karen tadd fram sitt troll sto osa

Efter 10 månader kommade prinsess Astrid och alla i kungen hem bli glad. Inte bror Henrik.

När Astrid är 16år tog han bort hon och gedd henne till den i Stora skogen och 30 kronor mamma och pappa gråtade länge Sen astrid bo i gamal hus i mörka skog hon job med städa och fixa djuren hus. Hon jobba jätte hårt. Hon ha smutsig kläder och bada i sjö varje dag killen komade till skogen en dag han såg henne. han va i skogen nasta vecka också och han vill halsa på hon. Killen åkate med hast . Sen Kille bli arg på gamal man som tog tjejen . Hon sa jag vill till mitt hema. Sen Killen ta tjej till hon familj och de gifta varndra. Tjejs pappa bli glad dö.

Dawoud text version 1

Kung Harald och Drotning sonya bo i stor hus och ha inga barn. De ville barn men ha inga

De langtat efter barn och hade vänta länge men det kom ingeting

När Sonya ska bada träffa hon en troll karl gå i vägen. Hon fråga troll karlen om hjälp ville ha efen flick. Troll karen tadd fram sitt troll sto osa

Sen efter 10 månader kom prinsessa Astrid och alla i kungens hem bli glad. Inte henrik.

När Astrid är 16år tog han bort hon och ge henne till den troll karl i Stora skogen och g av 30 kronor mamma och pappa gråtade länge

Astrid bo i gamal hus i mörka skog hon job med städa och fixa djuren hus. Sen hon jobba jätte hårt. Hon ha smutsig kläder och bada i sjö varje dag

prins Daniel kom till skogen en dag han såg henne. Han åkte på sin häst i skogen . han va i skogen nästa vecka också och han sa vill hälsa på hon i astrids hus. Daniel åkte med hast . Sen kille bli arg på gammal man som tog tjejen . Hon sa jag vill till mitt hemma. Killen sa ta Astrid till hon familjen och de gifta varandra. Tjejens pappa bli glad och han dog.

Dawoud version 2

Det var en gång för länge seda i en land lång från här. Det vat en fin land och inga krig där. I stad finns stor fina hus och alla har trädgård. I mitten ligg den stor hus där kung och drottning bor. De bo jätte fin hus med jätte stor rum. Det är fint överallt Kung Harald och Drotning Sonya bo i stor hus och ha inga barn. De ville barn men ha inga De langtat efter barn och hade vänta länge men det kom ingeting.

När Sonya ska bada träffa hon en trollkarl gå i vägen. Hon fråga trollkarlen om hjälp ville ha en flickbarn. Trollkareln ta fram sitt trollspö och sa konstiga ord

Efter 10 månader kom prinsessa Astrid och alla i kungens hem bli glad. Inte Henrik.

När Astrid är 16år tog han bort hon och ge henne till den trollkarl i Stora skogen och g av 30 kronor mamma och pappa gråtade länge

Astrid bo i gamal hus i mörka skog honjobb med städa och fixa djuren hus. Astrid jobba jätte hårt.Hon ha smutsig kläder och bada i sjö varje dag.

Prins Daniel kom till skogen en dag han sag henne.Han tänkt åkte på sin häst i skogen . Han ha tänkt va i skogen näst vecka också och han vill häls på i Astrids hus. Danial red med hästen i skogen och tänkte på snygga tjej hella tiden. Danial bli arg på gammal man som tog tjejen .

Mannen bli rädd och gömmt Astrid i skogen. Han hittet henne och döda mannen med stor kniv.Hon sa jag vill till mitt hemma. Killen ta tjej till hon familjen.

De red på jättestor vit hast och de gifta varandra. Tjejens pappa Kung Harald bli glad och han dog.

Bilaga 2

Utkast Elahe

Det var en gång en flicka som bo i ett stort hus med mamma och pappa. De var kung och drottning i landet. Flickan heter Astrid och har inga bröder och syster. I kungens hus finns många människor som jobbar. Astrid var en dag i trädgården och fikade. Trollkarlen stoppa hon i en bag och tog henne till källare. Astrid mamma och pappa leta hela stora hus de fråga alla om de se vacker flicka i röd klänning. Inga se Astrid. Dom leta i hela landet Det var lilla land men fin Alla leta efter henne

Sen leta i alla hus i djurhus i flod och i skogen pappa Harald och mamma Soyna var jätte lesen. Prins Daniel kom och hjälpa dom. I kungens hus bo också Henrik kung bror som var dum. Han vill bli kung efter Harald dö Henrik vill ta bort Astrid för han ville bli kung och pratade med trollkarl. Han sa att han ska tjuva Astrid till en plats i skogen så han kan bli kung Han komnade med häst som var jätte stor och vit den hade fin tacke och skrata. Hast är bar kompis till han. Prins Daniel fråga Henrik och trollkarl och dom veta inget Alla dricka kaffe i trädgård och Prins Daniel hitta lilla tyg sama Astrid klänning. På kväll Prins Daniel gå i trädgård och tänka. Vi leta över allt och inga Astrid i staden fanns stor skog inga våga gå dit. Daniel gå till skog jätte mörk skog. Han tar häst och vapen till skog. Han höra konstiga ljud i skog han bli rädd. farliga djur bo i skogen med det var en fin stad med många affär och torg där man kan köpa många frukt t ex apelsin citron de växa över allt. Daniel hitta tyg samma Astrid klänning i skog han gå långt in i skog I skog hitta en lilla hus med inga fönster bara dörr Dörr vara låst Daniel skrika utan för hus. Trollkarl öppna dören och sa vem är du vad du vill han sa jag leta hon. Han höra Astrid i lilla hus och prins Daniel slog trollkarl. Prins Daniel ta ut Astrid ur det lilla hus. Trollkarl vackna och skrika konstiga ord Astrid titta på prins Daniel och se snygg kille dom måste res bort långt. Sen Dom åkte på hästen till stad dom åka till annan stad. Dom var kär och rädd för trollkarl. Dom åka till kungens hus och stoppa kläder i stora bäskor och springa till tåg. Dom åka flera dagar med gammal tåg Dom inte säga hej då till mamma och pappa Dom komnade till ny stad och bo i gammal hus. Sen trollkarl komma efter dom till nya staden och han tjuvade Astrid igen på stora torg. Prins Daniel fånga trollkarl och ta han till polis. Dom ta gammal tåg till bak till hem. Dom berata om trollkarl för kung och drottning Dom gifta sig på jätte stor fest i trädgård.

Version 1

Det var en gång en flicka som bo ett stort hus med mamma och pappa. De var Kung Harald och drottning Sonya som bestämmade i landet. Flickan heter Astrid och är prinsessa. Prinsessan Astrid hade inga bröder eller syster. I kungens hus jobbar många människor. I kungens hus bo också hans bror. Han heter Henrik och var dum. Prins Henrik ville bli kung efter kung Harald dö. Henrik vill ta bort Astrid för han ville bli kung. De bo i ett lilla land som var mycket fint. Det finns stora hus och många affär och ett stort torg där man kan köpa frukt. Det fanns många träd till exempel apelsin och en stor flod i staden. Bakom staden fanns en stor skog och där fanns farliga djur. Den vackra staden heter Surraya. En natt pratade prins Henrik och en trollkarl. Trollkarlen lovade att ta bort Astrid till skogen. Han var avundsjuk på Astrid.

När Astrid fylla 18 år de fixa en stor fest i trädgård. Hon tog på sig en vacker klänning. Alla fick komma och alla komnade i hela landet. Han komnade på sin stora vita häst. Prins Daniel var den snyggaste killen på hela staden. När festen var slut på kvällen rövade trollkarlen bort hon i en stor bag. Kungen och drottning letade överallt. De frågade alla om de sett en vacker

flicka med röd klänning och långt hår. Alla i landet letade men ingen Astrid. Dagen efter all dricka kaffe i trädgård. Prins Daniel sett röd tyg i trädet och han tänka på vr hon kan va. Samma tyg som hennes klänning. Prins Daniel tror att Astrid finns i mörka skogen.

Daniel gå till jätte mörk skog och han tar häst och vapen med sig till skog. Han hör konstiga ljud i skogen och han bli rädd. Det fanns många farliga djur som bodde i skogen. Danial hitta tyg samma Astrid klänning i skogen och han gå långt in i skogen. Han var rädd men stark.

I skogen hittade han ett lilla hus med inga fönster bara en dörr .Dörren vara låst med jätte stor lås. Danial skrikade uteför huset. Trollkarl öppnade dörren och sa vem är du, vad du vill? Danial sa, jag leta efter Astrid. Han hörde Astrid i lilla hus och prins Danial slog trollkarl och han somna . Prins Danial ta ut Astrid ur det lilla huset. Trollkarl vacknat och skrika högt konstiga ord.

Astrid titta på prins Dainal och se vacker prins och de måsta resa bort långt. De åkade på hästen till staden. På hästen de känna kärlek. De var kära och rädda för trollkarl. De åkade till kungens hus och stoppa kläder i stora väska och springa till tåg. De måste åka långt bort till annan stad. De åkade i flera dagar med gammal tåg. De kunnade inte säga hej då till mamma och pappa. Han sa var inte rädd. De kommade till ny stad och bo i gammal hus. Trollkarl komma efter de till nya staden och han tog Astrid igen på stora torg. Astrid bli jätte rädd och gråtade jätte micket. Prins Daniel fånga trollkarl och ta han till polis. Han sa sätta honom i fängle. De ta gammal tåg tillbaka till hem. De berätta om trollkarl för kung och drottning De gifta sig på jätte stor fest i trädgård. Prins Henrik fick gå i fängelse.

Version 2

Det var en gång en flicka som bodde ett stor hus med mamma och pappa. De var Kung Harald och drottning Sonya som bestämmade i landet. Flickan heter Astrid och är prinsessa. Prinsessan Astrid hade inga bröder eller syster. I kungens hus jobbade många männisikor. I kungens hus bodde också hans bror. Han heter Henrik och var dum och avundsjuk. Prins Henrik ville bli kung efter kung Harald dö. Henrik villa ta bort Astrid för han ville bli kung. De bo i ett lilla land som var mycket fint. Det finns stora hus och många affär och ett stora torg där man kan köpa frukt. Det fanns många träd till exempel apelsin och en stor flod i staden. Bakom staden fanns en stor skog och där fanns farliga djur. Den vackra staden hette Surraya. En natt pratade prins Henrik och en trollkarl. Trollkarlen lovade att ta bort Astrid till skogen. Han var avudsjuk på Astrid.

När Astrid fylla 18 år de fixa en stor fest i trädgård. Hon klädde på sig en vacker röd klänning. Alla fick komma och alla kom från i hela landet. Prins Danial kom på sin stora vita häst . Prins Danial var den stilgaste killen på hela staden. När festen var slut på kvällen rövade trollkarlen bort Astrid i en stor bag. Kungen och drottning letade överallt. De frågade alla om de sett en vacker flicka med röd klänning och långt hår med vackra blå ögon. Alla i landet letade men ingen hittade Astrid. Dagen efter alla drack kaffe i trädgård. Prins Daniel såg lilla röd tyg i trädet och han tänka på var hon kan va, lika tyg som hennes klänning. Prins Daniel tror att Astrid finns i mörka skogen.

Daniel gå till jättemörk skog och han tar häst och vapen med sig till skog. Han hör konstiga ljud i skogen och han bli rädd. Det fanns många farliga djur som bodde i skogen. Danial hittade tyg lika samma Astrid klänning i skogen och han gå långt in i skogen. Han var rädd men modig.

I skogen hittade han ett lilla hus med inga fönster bara en dörr .Dörren vara låst med jättestor lås. Danial skrek utanför huset. Trollkarl öppnade dörren och sa vem är du, vad du vill? Danial sa, jag leta efter Astrid. Han hörde Astrid i lilla hus och prins Danial slog trollkarl och han somna . Prins Danial ta ut Astrid ur det lilla huset. Trollkarl vacknade och skrek högt konstiga ord och eld kom från trollkarlens magiska trollspö.

Astrid titta på prins Dainal och se stilig prins och de måste resa bort långt. De åkte på hästen till staden. På hästen de kände kärlek. De var kära och rädda för trollkarl. De åkte till kungens hus och stoppa kläder i stor väska och sprang till tåg. På natten åkte de med tåg och det var deras första natt tillsammans. De måste åka långt bort till en annan stad. De åkte i flera dagar med ett gammalt tåg. De kunde inte säga hej då till deras mamma och pappa. Han sa, var inte rädd.

De kommade till ny stad och bo i gammal hus. Staden var jättestor men i ett annat land. Alla pratade annan språk. De lärde sig snabb. I staden fanns fina hus och många parker. Det fanns många torg där man köpte mat. Staden fanns vid havet det kom många båtar dit.

Trollkarl komma efter de till nya staden och han tog Astrid igen på stora torg. Astrid bli jätterädd och grät jättemycket. Prins Daniel fångade trollkarlen och ta han till polis. Han sa, sätta honom i fängle. De tog gammal tåg tillbaka till hem. De berättar om trollkarl för kung och drottning De gifta sig på jätte tor fest i trädgård. Prins Henrik fick gå i fängelse.

Bilaga 3

Saga Marie

Utkast

Det var en gång en lilla land med en stor fin stad. Där fanns många fina hus och i mitten fanns jätte stora hus. Där bott Kung Harald och Drottning Sonya och de haft inga barn. De bli gamla men inga barn kommit. Dom frågat en trollkarl om hjälp som besökade dom han hjälpte dom mycket. Trollkarlen ville ha pengar och han fått många. Prinsessan Astrid föddes och alla var glad. Mycket glad varit kung Harald.

Prinsessan Astrid blivit stor och snart bli kung. Det vill inte kung Haralds bror. Prins Henrik vill bli kung. Han är jätte dum och tänkte många saker. Han Conspiracy med en dum trollkarl att att bort Astrid. Han arg Henrik vill bli kung. I staden fanns många shop och många market och många bazar. Det smell spices in hela stad. En dag varit hon och några kompisar och shopping i staden. Hon lämnat sina kompisar och gå hem. Hon möt konstig man med blå hat. Han tok fram en magic stick och sa konstiga ord. Astrid blivit jätte liten som en pen. Hon fattade ingenting. Hon blivit jätte rädd när mannen stopp her i hans pocket. Hon skrikade men ingen hear hon. Trollkallen meet prins Henrik i kungens hus och de gå till skogen. I den mörka skogen tog trollkarlen fram his magic stick igen och sa konstiga ord. De locked Astrid i cave och hon skrikade men ingen heard hon. Kompisar gick till hem och berättat för kung. Alla looked efter hon men hon fanns ingenstans. Drottningen blivit galen och called på prins Daniel. Han varit den breave man i staden. Han var också snygg. Han tok hans häst och rid mot skogen. Han hittat inget. Han kommit alla dagar men inget result. En dag han mött prins Henrik och den trollkarlen. Han frågat if de sett Astrid. De sa no det har inte vi gjort. Then prins Daniel sett Astrid hairstring som haft i her lång hår. Hon tog hans sword och trollkarlen berättat all och looked båd i caven. Prins Daniel rescued Astrid och tok hon till hem. De blev i kärlek direct och kungen fixat en stor bröllop och alla forgot i caven.

version 1

Det var en gång ett lilla land med en stor fin stad. Där fanns många fina hus och i mitten fanns jättestora hus. Där bott Kung Harald och Drottning Sonya och de hade inga barn. I staden fanns många affär och många marknads och många bazar. Det luktade krydder in hela stad. Kung Haralds och Drottning Sonya bli gamla men inga barn kom. De frågade en trollkarl om hjälp som besökte dem och han hjälpte de mycket. Mannen ha blå kläder och konstig hat. Alla är rädd när han kommer, han farlig man. Trollkarlen ville ha pengar och han fick många. Prinsessan Astrid föddes och alla var glada. Mycket glad bli kung Harald.

Prinsessan Astrid blev gammal och snart bli kung. Det vill inte kung Haralds bror. Prins Henrik vill bli kung. Han var jättedum och tänkte många elaka saker. Han pratade med en dum trollkarl att röva bort Astrid. Henrik var avundsjuk och vill bli kung. En dag var prinsessan och några kompisar och shoppade i staden. Hon lämnade sina kompisar och för att gå hem. Hon möt konstig man med blå hat. Han tagit fram en trollspö och vrålade konstiga ord. Astrid blev jätteliten som en penna. Hon fattade ingenting. Hon blivit jätterädd när mannen stopp henne i hans ficka. Hon skrikade men ingen hört hon.

Trollkallen mötte prins Henrik i kungens hus och de åkte till skogen. I den mörka skogen tog trollkarlen fram hans trollspö igen och sa konstiga ord. De låst Astrid i grotta och hon skrikade men ingen höra höra henne.

Kompisar gick till hem och berättat för kung. Alla sökade efter henne men hon fanns ingenstans. Drottningen har blivit galen och kallade på prins Daniel. Han var den starkaste man i staden. Han var också snygg. Han tog hans häst och ridade mot skogen. Han hittade inget. Han kom alla dagar men inget resultat. En dag han mötte prins Henrik och trollkarlen. Han frågade om de sett Astrid. De sa nej det har inte vi gjort.

Prins Daniel se Astrid hårband som hon haft i hennes långa hår. Trollkarl hoppa för han bli rädd. Hon tog hans svärd och trollkarlen berättade allt och låsade Henrik i grotta. Trollkaren vrålade togade frn sitt troll spö. Prins Daniel tog sin svärd och choppade bort han huvud. Han togade troll spö och sa samma som trollkarl. Prins Daniel räddade Astrid och togade hon till hem.

De blev i kärlek direkt och kungen fixade en stor bröllop i slott och alla glömmade han i grottan.

text version 2

Det var en gång ett lilla land med en stor fin stad. Där fanns många fin hus och i mitten fanns jättestor slott. Där bott Kung Harald och Drottning Sonya och de hade inga barn. I staden fanns många affär och många marknads och många bazar. Det luktade krydder in hela stad. Kung Haralds och Drottning Sonya bli gamla men inga barn kom. De frågade en trollkarl om hjälp som besökte dem och han hjälpte de mycket. Trollkarlen ville ha pengar och han fick många. Prinsessan Astrid föddes och alla var glada. Mycket glad bli kung Harald.

Prinsessan Astrid blev gammal och snart bli kung. Det vill inte kung Harald bror . Prins Henrik vill bli kung. Han var jättedum och tänkte många elak saker. Han pratade med en dum trollkarl att röva bort Astrid. Henrik var avundsjuk och vill bli kung.

En dag var prinsessan och några kompisar och shoppade i staden. Hon lämnade sina kompisar och för att gå hem. Hon möt konstig man med blå hat. Han tagit fram en trollspö och vrålade konstiga ord. Astrid blev jätteliten som en penna. Hon fattade ingenting. Hon blivit jätterädd när mannen stopp henne i hans ficka. Hon skrikade men ingen hört hon.

Trollkallen mötte prins Henrik i kungens hus och de åkte till skogen. I den mörka skogen tog trollkarlen fram hans trollspö igen och sa konstiga ord. De låst Astrid i grotta och hon skrikade men ingen höra höra henne.

Kompisar gick till hem och berättat för kung. Alla sökade efter henne men hon fanns ingenstans. Drottningen har blivit galen och kallade på prins Daniel. Han var den starkaste man i staden. Han var också snygg. Han tog hans häst och ridade mot skogen. Han hittade inget. Han kom alla dagar men inget resultat. En dag han mötte prins Henrik och trollkarlen. Han frågade om de sett Astrid. De sa nej det har inte vi gjort.

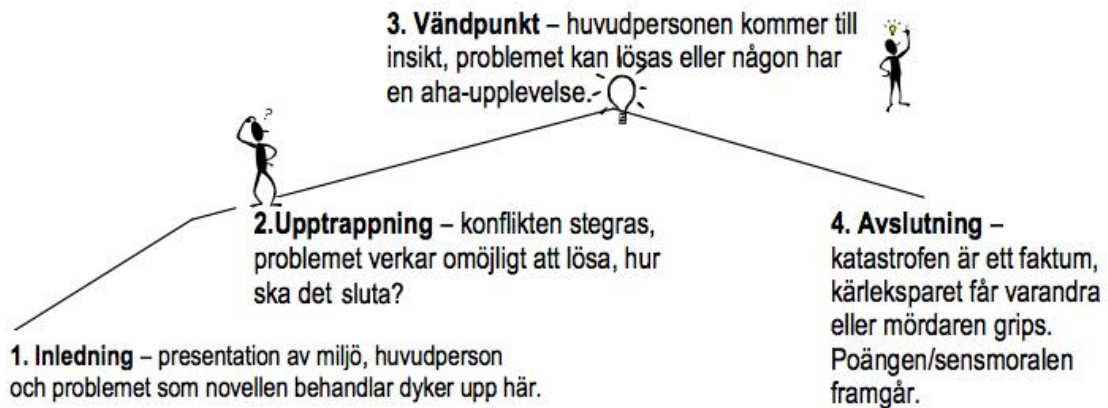
Prins Daniel se Astrid hårband som hon haft i hennes långa hår. Trollkarl hoppa för han bli rädd. Hon tog hans svärd och trollkarlen berättade allt och låsande Henrik i grotta. Trollkarlen vrålade och togade fram sitt troll spö. Prins Daniel tog sin svärd och choppade bort hans huvud. Han togade trollspö och sa samma som trollkarl. Prins Daniel räddade Astrid och togade hon till hem.

De blev i kärlek direkt och kungen fixade en stor bröllop i en stor sal. I slottet bodde nu alla familj och de var mycket lyckliga i hela sina liv. Alla glömmade Henmrik i grottan. Kungen glömmade inte och hämtade sin bror i grotta. Harald togade sin bror till fängelse som var mörk och kall som grottan.

Bilaga 4

Genretypiska drag och den dramaturgiska kurvan

Novellkurvan (novellens dramaturgi)



Genretypiska drag för berättelse/ fiktion

Innehåll

- En berättelse har *syftet* att underhålla och förmedla kunskap.
- En berättelse innehåller många händelser och problem samt beskriver hur personer agerar och reagerar samt innehåller en upplösning.
- En berättelse beskriver händelser, personer och miljöer samt känslor och tankar på ett utförligt sätt.
- Det finns ofta flera personer med i berättelse.
- Det finns ofta en sensmoral i en saga dvs man ska lära sig något om rätt och fel

Språk

- En berättelse skrivs oftast i **preteritum/dåtid**.
- Det finns ofta **handlingsverb** t ex *dansa, hoppa, vakna*
- Det finns ofta **tanke- och känsloverb** t ex *tänkte, kände, älskade*
- Det finns ofta **beskrivande ord** som t ex *vacker, ovanlig, trevlig*
- Det finns alltid **tidsord** för att ge struktur åt berättelsen t ex *en dag, det var en gång, på natten, under dagen, tidigare på morgonen*.
- En berättelse har ofta **bindeord** som t ex *senare, därför att, och*

Bilaga 5

Taxonomi av revideringar av text utifrån Faigely & Witte (1981) i Paulus (1999) fritt översatt.

Ytförändringar

Förändringar som inte påverkar innebörden och ingen ny information kommer till texten.

Formella ändringar (redigering)

- Stavning/aktivering
- Tempus
- Förkortningar/sammandragningar
- Skiljetecken
- Formatering
- Morfologiska förändringar

Betydelsebevarande ändringar

Omskrivning av de ursprungliga begreppen i texten genom att göra dem implicit eller explicit, utan att ändra innebörden. Ingen ny information kommer till texten. Främst syntaktiska eller lexikala förändringar. All information går att följa genom slutledning

- Tillägg (information tidigare slutsatser)
- Strykningar
- Ersättande av begrepp med liknade betydelse
- Omorganisering
- Omfördelning (en enda enhet blir mer än en enhet)

- Konsolideringar multipla

Betydelseändringar

Förändringar som påverkar de begrepp och mening genom att ny information i texten.

Mikrostrukturella ändringar

Enkla justeringar av befintlig text som inte påverkar den övergripande sammanfattning, kärnan, eller riktning av idéerna i texten. Ändringarna påverkar inte den totala tolkningen av texten.

- Tillägg
- Raderingar
- Ersättande av begrepp med liknade betydelse
- Omorganisering
- Omfördelningar
- Konsolideringar

Makrostrukturella ändringar

Ändra texten övergripande inriktning och kärnan. Kommer att påverka hur en text skulle sammanfattas. Om begreppen är involverade i en viss förändring påverkar hur andra delar av texten läses, det är en makrostruktur förändring. Kan påverka textens övergripande globala betydelse och konsekvens påverka sammanfattning och tolkning av texten. Samstämmighet faktorer kan omfatta fokus på texten, relevans för ämnet, hänsyn till publiken, övergripande syfte och pragmatisk enhet.

- Tillägg
- Raderingar
- Ersättande av begrepp med liknade betydelse
- Omorganisering
- Omfördelningar
- Konsolideringar

Bilaga 6

Sagan om den gyllene klockan



Den gyllene klockan Peter, Helena och Sofia Trollkarlen Izmir



Den elaka häxan Sodom

Det var en gång för länge, länge sedan då de tre barnen Peter, Helena och Sofia var i skogen och lekte. Peter var yngst och han har svart hår och han har blå byxor, vit skjorta och en blå väst på sig. Sofia som var äldst hade brunt hår och gröna ögon. Hon hade en vit skjorta, blå väst och en blå kjol på sig. Helena hade blå ögon och brunt hår hon hade samma kläder som Sofia och alla var bästa vänner. Plötsligt mötte de Trollkarlen Izmir som berättade att de blivit utvalda av småfolket i den lilla byn Kazam. Han berättade att den elaka häxan Sodom hade tagit den gyllene klockan i byn. När klockan var borta var det ständigt mörkt i byn solen lyste inte så länge klockan inte ringde på morgonen. Ingen kunde ju väcka solen. Invånarna i Kazam var rädda och behövde hjälp.

Izmir gav barnen ett gammalt trollspö som var av guld och sa:

- Det fungerar bara tre gånger, och när ni vill ha hjälp måste ni använda det. Ni ska gå till staden och vid tornet kommer ni möta en vit och en svart katt som bor i det gamla tornet. Han ger er en gammal karta till Sodums slott.

Sofia som var äldst stoppade trollspöet i väskan och de gick mot staden. Barnen lämnade byn och gick norrut. Efter två dagar hittade staden och där träffade de en gammal man. Han lärde dem hur de kan försvara och slåss och de kämpade mycket. Efter två veckor åkte de till staden med häst.

Barnen kom till staden. Staden var liten och det bodde få människor i staden. Den var inte vacker och det var gamla hus och alla var fattiga som bor där. Husen var små och svarta. På husen fanns det stora fönster. Gatorna var stora och det fanns inga träd. Det doftade gott från alla blommor. Vid det stora torget låg tornet. Det höga träortnet var målat i gult. Porten var stor, tung och brun till färgen. De flesta jobbade i skogen med jordbruk. Tornet var högt så man såg det över hela staden. När de kom fram till tornet gick de in i det och fann katten. Katten sa:

-Hej, det var länge sedan. De hade ju träffats för två år sedan tillsammans med trollkarlen.

- Hej vi vill ha hjälp att hitta en karta, säger barnen.

- Ja här är kartan, säger katten.

-Tack så mycket, säger barnen.

- Följ kartan ordentligt så kommer ni fram, säg katten

Barnen lämnade staden och gick norrut

Efter två veckor kom de fram till Sodums slott. Vägen dit var lång och de passerade en jättegammal stad som hade många träd. I den gamla staden bodde människor med trasiga kläder och de var mycket fattiga och det sprang många svarta katter på gatorna. De tände sina lampor för att se bättre i mörkret. Sofia knackade på dörren och dörren öppnade sig. De gick in genom dörren men det var ingen där, det var tomt. Dörren stängdes och de började leta efter mat men det fanns inget att äta. De gick upp för en trappa och hittar ett rum och dörren var låst. Rummet var litet och mörkt. I rummet fanns ett stort fönster, en säng och ett gammalt bord och några stolar. Utanför fönstret fanns det många träd och på natten kom det en trollkarl men barnen såg ingenting ut genom fönstret.

Helena säger: Oh vad jag är rädd.

Plötsligt hörde de ett ljud bakom dörren. Sodum öppnade dörren och där stod häxan och skrek. Sofia tog fram trollspöet sa: ambra kadabra och häxan blev en fågel och flög ut genom fönstret.

Dörren stängdes och barnen kunde inte komma ut. Helena skrek på hjälp. Rätt som det var kom trollkarlen Izmir och öppnade dörren. Alla var glada att slippa det lilla rummet. Barnen hörde klockan från tornet och följde ljudet. När de kom fram såg de klockan på en bänk och framför klockan ligger det 1000-tals ormar. Sofia tog fram trollspöet och vips var alla ormarna borta. Peter tog klockan och stoppade den i Sofias väska. De började gå tillbaka. När de kom ut ur slottet tog de fram klockan och ringde länge och solen vaknar och gick upp. I byn KASAM blev det ljust och alla blev glada och med hjälp av trollspöet fixade barnen en stor fest.

Bilaga 7

Till vårdnadshavare för

Den 22 januari 2013

XXX XXXX

Patric Andersson, lärare vid XXXXXXXX/student vid Stockholms universitet

Till vårdnadshavaren för _____ på Språkintröduktion vid
XXXXXXXXXX.

Jag är era ungdomars lärare i svenska som andraspråk och studerar min sista termin på Stockholms universitet. En del av utbildningen innebär att vi ska göra ett forskningsarbete som har med vårt undervisningsämne att göra.

I vårt samtal på telefon meddelade jag att er son/dotter anmält sig till min studie som handlar om hur elever talar om texter med sina kamrater. Min undersökning är en sk C-uppsats och kommer kunna läsas på internet därav kommer era ungdomars namn anonymiseras så att de inte går att spåra. Observationerna kommer att filmas och sedan transkriberas. Filmerna kommer att arkiveras i skolans arkiv tills det att uppsatsen är godkänt. Därefter kommer filmerna att raderas enligt den överenskommelse vi gjort. Jag förstår det kan kännas obehagligt med tanke på allt som läggs ut på internet men det är endast jag som kommer ha tillgång till filmerna.

För vidare information kan Ni nå mig på telefon XXXXXXXXXXXX eller på mail
patric.andersson@xxxxxxx.se

Här finns en länk för de etiska riktlinjer som gäller vid forskningsarbete:
<http://codex.vr.se/manniska1.shtml>

Med vänlig hälsning

Patric Andersson

Bilaga 8

Transkriptionsnyckel utifrån Melander & Sahlström (2010)

[]	Hakparenteser markerar början resp slut
(0.8)	Paus med angiven sekundlängd
(.)	Mikropaus, ju fler punkter ju längre paus
Den lut-	Avbrutet tal
V <u>al</u>	Tal med stark betoning
<alla>	Tal med märkbart långsam takt
>alla<	Tal med märkbart snabb takt
()	Yttrande som hörs men där det inte går att fastställa vad som sägs

Personer i samtalen

D: Dawoud

E: Elahe

M: Marie

L: Läraren

AE: Annan elev

Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
Telefon: 08 – 16 20 00
www.su.se

