



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Examensarbete

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Grundläroarbete med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

Hur påverkas elevers texter av läromiljön i skolans tidigare år?

Författare

Frida Molin

Anna Sturesson

Handledare

Annette Ewald

Examinator

Victoria Johansson

Hur påverkas elevers texter av läromiljön i skolans tidigare år?

How does the learning environment of the early school years affect students' writings?

Abstract

Syftet med det självständiga arbetet är att bidra med några nya kunskaper kring hur läromiljöns utformning påverkar elevers texter. I föreliggande arbete vill vi pröva om och i så fall hur läromiljöer påverkar elevtexter. Arbetet är framtaget i samband med ett intresse för läromiljöns utformning och påverkan. Utgångspunkten för arbetet är: Om och i så fall hur en läromiljö med utgångspunkt i att lära genom *samspel, kommunikation, sinnen* och *erfarenheter* kan påverka elevers texter? I tidigare forskning framkommer det hur det sociala samspelet används i undervisningen samt hur elevers individuella erfarenheter kan tas tillvara på. Det finns ett litet utbud av framtagen forskning kring alla sinnenas betydelse för kunskapsutveckling i läs- och skrivundervisningen. Forskningen som finns betonar värdet av en trygg och väl utformad läromiljö där eleverna får ta del av olika sätt för att ta till sig kunskap för att kunna utvecklas i sin läsning och skrivning. Undersökningens metod är en fallstudie som utgår ifrån ett planerat undervisningsupplägg, en promenad, observation, observation med samtal och analys av elevtexter. Arbetet kommer avslutningsvis att presentera och diskutera fallstudiens resultat som grundar sig i ett undervisningsupplägg där syftet är att se om och i så fall hur det sociala samspelet, kommunikation, att lära genom alla sinnen och elevernas erfarenheter synliggörs i elevtexter.

Ämnesord:

Läromiljö, socialt samspel, kommunikation, läs- och skrivundervisningen, sinnen och erfarenheter.

Innehåll

Förord.....	5
1. Inledning.....	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte.....	10
1.3 Metod.....	10
1.3.1 Metod för litteratursökning.....	10
1.3.2 Undersökningsmetod.....	10
1.3.3 Undersökningens genomförande.....	11
1.3.4 Urval av elevtexter.....	14
1.4 Avgränsning.....	15
1.5 Teoretiska utgångspunkter.....	15
1.6 Disposition.....	16
2. Tidigare forskning.....	17
2.1 En varierad läromiljö i svenskundervisningen.....	18
2.2 Den sociala läromiljön och det individuella lärandet.....	20
2.3 Faktorer som kan påverka läromiljön.....	22
2.4 Sammanfattning tidigare forskning.....	23
3. Resultat och analys.....	24
3.1 Utgångspunkt för analysen.....	24
3.2 Analysmodell.....	25
3.3 Elevtextanalys.....	26
3.3.1 Situationskontexten.....	26
3.3.2 Den textuella strukturen.....	29
3.3.3 Den ideationella strukturen.....	31
3.4 Sammanfattning.....	32
4. Diskussion.....	34
4.1 Resultatdiskussion.....	34
4.2 Metoddiskussion.....	38
4.3 Avslutande didaktiska reflektioner.....	40
5. Sammanfattning.....	42
Referenser.....	43
Bilagor.....	46

1. Elevtext 1.....	46
2. Elevtext 2.....	47
3. Elevtext 3.....	48
4. Elevtext 4.....	49

Förord

Från att vi fick idén på hur elevernas texter påverkas av läromiljön samt den rådande bristen kring forskning inom valda ämnet har det varit en lång process. Genomförandet av denna kvalitativa fallstudie har blivit möjlig då vi har ett stort personligt intresse, vilja och nyfikenhet kring lärmiljöns utformning och hur det påverkar elevers texter. Arbetet har skapats genom ett gott samarbete där vi tillsammans har diskuterat och delat med oss av våra tankar.

Vi vill rikta ett stort tack till vår trogne vän som regelbundet konturläst och kommit med konstruktiv kritik för att främja och utveckla arbetet.

Vi vill även rikta ett varmt tack till våra nära och kära som har stöttat och peppat oss samt kommit med uppmuntrande kommentarer i både med och motgångar under hela arbetets process.

Vi vill även passa på att tacka eleverna för att ni ville delta i undersökningen och har gjort studien möjlig. Samt tack till klassläraren för att vi fick genomföra en del av vår undersökning i er klass och att ni gav oss den värdefulla tiden kring de hektiska julförberedelserna.

Kristianstad 2015-01-18

Frida Molin och Anna Sturesson

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Under den verksamhetsförlagda utbildningen som gjordes under studier för grundskollärautbildningen med inriktning för årskurs F-3, skapades tankarna kring hur läraren kan arbeta med läromiljön i svenskundervisningen för att få intresserade och motiverade elever. Begreppet *läromiljö* är ett vedertaget vidgat begrepp som är svårt att definiera entydigt. I arbetet används begreppet läromiljö för att beskriva såväl den *fysiska* och *psykiska* miljön och hur begreppet används framgår av sammanhanget. I begreppet inbegriper vi även den *sociala* miljön. Läromiljön fångade också vårt intresse då vi uppmärksammat betydelsen som miljön kan ha för elevens läs- och skrivutveckling. I detta arbete behandlas elevernas tidigare erfarenheter, att lära genom flera olika sinnen och det sociala samspelet samt hur detta kan påverka elevers texter.

Vi menar att undersökningen är relevant till det utbildningsvetenskapliga området, för att den tidigare forskning som finns kring barnets läs- och skrivutveckling fokuserar till största del på hur synen och hörseln kan användas i denna utveckling (Boström, 1998). Samtidigt som forskningen belyser att en varierad undervisning, där elevernas erfarenheter och involvering är betydelsefull för läs- och skrivutvecklingen (Liberg, af Geijerstam & Wiksten-Folkeryd, 2010). Med detta som bakgrund, finner vi det intressant att undersöka hur alla sinnen och det sociala samspelet kan användas för att främja läs- och skrivundervisningen. Forskningen betonar också att alla elever är olika individer som lär sig genom att använda olika metoder (Illeris, 2007). Vi vill även undersöka om eleverna kan utveckla dessa metoder genom att de i ett undervisningsupplägg inte endast får använda det sociala samspelet, sina tidigare erfarenheter, synen och hörseln, utan även känseln och lukten i en textuppgift.

En av skolans uppgifter är att utveckla en undervisning som är skapad utifrån eleven och dennes behov, förutsättningar, erfarenheter och språk för att främja elevernas lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2011). I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) går det under svenskämnet att läsa om hur undervisningen skall ge eleverna möjlighet att utvidga språket för att kunna samspela, samtala och lära, detta ska ske genom stimulering och anpassning efter elevernas intresse. Undervisningen skall även utveckla elevernas förmåga för att "[...] anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang [...]" (Skolverket, 2011 s.222).

Per Olov Svedner (2010) skriver i sin bok *Svenskämnet- och svenskundervisningen – delarna och helheten*, om svenskämnet och att det har genomgått en förändring. En anledning till förändringen har varit omformuleringarna i kursplanerna som gått från betoning på automatiserade övningar till att uttrycka vikten av att kunna använda och utveckla sina kunskaper och förmågor. En faktor som påverkat förändringen i svenskämnet är att eleverna har andra kulturella bakgrunder och förutsättningar idag än för 20 år sedan menar Svedner (2010). Förändringarna har gjort att svenskämnet ställts inför utmaningar. Den traditionella svenskundervisningen stannar ofta i klassrummet och tenderar i att bli enformig genom att den följer förutbestämda strukturer och traditionella oskrivna regler (Svedner, 2010). Jörgen Frost (2009) menar att pedagogens engagemang för att skapa en god läromiljö har betydelse för elevens läs- och skrivutvecklingen. Alla barn är olika och lär sig också på olika sätt vilket pedagogen bör ha i åtanke. För att skapa en god läs- och skrivmiljö bör undervisningen och arbetssättet genomföras under varierande former, detta ger eleverna förutsättningar till ett rikt lärande.

En vanlig tanke kring hur den traditionella klassrumsundervisning går till är att läraren står vid tavlan och förklarar eller berättar om en uppgift eller en kunskap läraren vill förmedla och där eleverna sitter och lyssnar på vad läraren säger. Eleven får tid till tänkande kring nyintagen kunskap. Den nya kunskapen kopplas antingen samman med den gamla eller skapas en helt ny uppfattning, undervisningen innehåller drag från det kognitiva perspektivet. Ett annat sätt kan vara en undervisning som fokuserar mer på gruppinläring där eleverna diskuterar och stödjer varandra. Läraren finns till hjälp om eleven tillfrågar hen. Eleverna utvecklar och skapar sin kunskap i samspel med varandra, vilket ligger som grund för sociokulturella perspektivet. Oavsett vilken undervisningsform anpassar eleverna sitt beteende efter den planerade läromiljöns utformning (Illeris, 2007).

Lena Boström (1998) skriver om lärstilar och de olika sinnenas användning i samband med inlärningsprocessen. Det visuella sinnet som handlar om det vi ser och det utvecklas tidigt hos ett barn. Redan under barnets första levnadsår används synen för att ta till sig kunskap. Det visuella sinnet används för att minnas, vilket också det auditiva sinnet används till. Det auditiva sinnet är hörseln hos en individ. Det auditiva sinnet utvecklas efter det visuella. I 12-års åldern brukar barn kunna använda hörseln för att utveckla och ta till sig mer avancerad kunskap (Boström, 1998).

När barn utvecklar en fonologisk medvetenhet används sinnen hörseln och synen, det sker när barnet lär sig koppla samman ljud och bokstav. Stävan efter att nå fonologisk medvetenhet påbörjas tidigt, i början är det exempelvis vanligt att barnen sitter tillsammans med en vuxen och läser samtidigt som barnet både ser boken och hör texten, detta gör att barnet efter sin förmåga kan följa med i läsningen. Barnet både hör och ser texten som den vuxna läser för hen. När barnet är större börjar hen själv att ljuda bokstaven och hen hör hur bokstaven låter. Samtidigt som barnet ljudar bokstaven kan hen skriva ner bokstaven och då används synen (Liberg, 2008). Människor lär sig på olika sätt, vilket gör att undervisningen bör bedrivas genom olika arbetsformer för att ge alla elever förutsättningar till lärande, vilket Ingvar Lundberg (2010) visar på. Hur skapar vi en svenskundervisning som är varierad och skapad efter elevernas olika förutsättningar? Till skillnad från Lundberg (2010) behandlar Frost (2009) läs- och skrivinläringen och de varierande erfarenheter som eleverna tar med sig in i skolans värld. Förr i tiden var skillnaderna på elevernas bakgrunder inom läs- och skrivspråket inte lika varierande när de började skolan som i dagens samhälle. Skillnaderna innebär att pedagogerna i dagens skolor står inför större utmaningar, att kunna skapa en undervisning som utgår från alla barns olika erfarenheter (Frost, 2009).

I arbetet behandlas Emilia Fägerstams avhandling: *Space and Place - Perspectives on outdoor teaching and learning*, som är utgiven 2012. Avhandlingen presenterar en studie av svenska och australiensiska lärares och elevers erfarenheter kring arbetet med utomhuspedagogik. I Fägerstams (2012) avhandling lyfts en kritisk aspekt som tar upp att det är svårt med förändringar i den traditionella skolundervisningen. Pedagogen håller fast vid de gamla och trygga undervisningsmetoderna, som exempelvis kan vara att pedagogen alltid utgår från en struktur (Fägerstam, 2012).

Vidare i arbetet undersöker vi hur en läromiljö som har utgångspunkt i: att lära genom samspel, kommunikation, flera sinnen och erfarenheter kan påverka elevers texter. Arbetets syfte kommer att behandlas genom mindre observationer och samtal av en elevgrupp samt elevtextanalyser.

Genom textanalys ges det svar på vad en text säger och hur en text säger det. En textanalys granskar en text närmre och tolkar det som uttrycks. Tolkningen kan utgå ifrån det grammatiska, innehållet och situationen som texten är skapad i. Via tolkningen ges exempelvis läsaren möjlighet att få en djupare förståelse av textens budskap som kan leda till en ökad förståelse. Vi människor använder språket, språket finns i oss och vi lever i ett språk.

Omgivningen är skapad genom ett språk och världen är fylld av olika språk och symboler. Även den skrivna texten är skapad genom och i ett språk. Olika slags texter har olika syften och kan ibland skapas för sin egen vinning och ibland för att andra människor ska ta del av texten. Därför används texten i en social kontext (Hellspong & Ledin, 1997). Även Birgitta Garne (2010) anser att allt skrivande ingår i ett socialt sammanhang. Både texten som är skapad för andra människor, texten som skrivs ihop med andra och texten som skapas för individen själv och som är skriven i samtal med sig själv, har alla som gemensamt som syfte att vara till som stöd för minnet för läsaren eller för att läsaren ska kunna ta till sig ny kunskap (Garne, 2010).

Enligt Roger Säljö (2010) ansåg även filosofen Lev Vygotskij att allt lärande sker i en social kontext, och att språket kan användas inom individen själv och tillsammans med andra. Den sociokulturella traditionen har utvecklats utifrån Vygotskijs tankar kring språket som det främsta redskapet i nästan allt handlande och lärande. Genom en kommunikation tillsammans med andra människor uttrycker vi oss, gör oss förstådda och är till som stöd för att vi ska kunna ta in omvärldens intryck. Även de kulturella redskapen används för att inhämta ny kunskap. Ett kulturellt redskap innefattar både det intellektuella- och det fysiska materialet, som vid användning tillsammans ger individen främsta möjligheten till att lära. Det fysiska materialet är det man kan ta på som exempelvis en tumstock. Det intellektuella redskapet är förståelsen för hur tumstocken kan användas praktiskt (Säljö, 2010).

På motsvarande sätt menar Lennart Hellspong och Per Ledin (1997), att språket genom texter kan påverka människans tänkande och handlande, vilket vi för med oss i sociala sammanhang som exempelvis ”Att besluta något på ett möte, förbereda sig för en tenta, hålla kontakt med sina vänner eller uträtta saker på sin arbetsplats – allt det blir lättare tack vare lämpliga texter” (Hellspong & Ledin, 1997 s.11). Vilken funktion texten har i dessa sammanhang beror på hur texter är strukturerade och uppbyggda. Ambitionen med arbetet är att bidra med några fördjupade aspekter kring hur läromiljön och ett undervisningsupplägg som utgår från att lära genom flera olika sinnen, elevers erfarenheter och det sociala samspelet kan användas för att påverkar elevers texter.

1.2 Syfte

Mot den nu presenterade bakgrunden är syftet med föreliggande arbetet att pröva om och i så fall hur läromiljöer påverkar elevtexter.

Arbetet utgår från följande forskningsfrågor:

Om och i så fall hur en läromiljö med utgångspunkt i att lära genom *samspel* och *kommunikation* påverkar elevers texter?

Om och i så fall hur en läromiljö med utgångspunkt i att lära med flera *sinnen* och *erfarenheter* påverkar elevers texter?

1.3 Metod

1.3.1 Metod för litteratursökning

Vid det inledande arbete med det självständiga arbetet utgick vi från avhandlingar med relevant ämnesinnehåll för studiens område. Vi började med att göra sökningar på *summon* som är en söktjänst på Högskolan Kristianstads hemsida (www.hkr.se). Ämnesord som användes var *läromiljö*, *erfarenheter*, *sinnen*, *svenska*, *läs- och skrivutveckling*, orden söktes både på svenska och engelska. Litteratur som svarade an mot syftet beställdes och en manuell sökning gjordes också via litteraturens referenslistor. I avhandlingarna sökte vi upp referensen och primärkällan för den litteratur som lämpade sig mot denna studies syfte. Behandlingen av litteraturen började med att var och en läste igenom och strök under det i litteraturen som svarade an mot syftet för denna studie. Därefter diskuterades innehållet och en gemensam text bearbetades fram.

1.3.2 Undersökningsmetod

Undersökningen har en kvalitativ forskningsdesign och är utformad som en fallstudie. Sharan B. Merriam (1994) talar om att en "[...] kvalitativ inriktad fallundersökning utgör en intensiv holistisk beskrivning och analys av en enda företeelse eller enhet" (B. Merriam, 1994 s.34).

Enligt Martyn Denscombe (2009) fokuserar en fallstudie på att göra en mer djupgående studie på några utvalda delar. Syftet med vår fallstudie är att ge ingående kunskap kring hur elevers texter eventuellt influeras av läromiljön, där undersökningens metod utgår från ett planerat undervisningsupplägg, en promenad, observation, observation med samtal och analys av elevtexter. Tankarna kring arbetets syfte grundar sig i att det finns ett begränsat utbud av framtagen forskning kring alla sinnenas betydelse för kunskapsutveckling i läs- och skrivundervisningen. Den forskningen som finns betonar värdet av en trygg och väl utformad läromiljö där eleverna får ta del av olika sätt för att ta till sig kunskap för att kunna utvecklas i sin läsning och skrivning. För vår kommande yrkesroll som lärare finner vi det intressant och relevant att undersöka om, hur och i så fall vilka delar i en läromiljö som påverkar elevers texter. Undersökningsmetoden ger eleverna möjlighet till både individuellt tänkande och socialt samspel med andra. Läromiljön kommer beakta en psykisk, fysisk och social aspekt. Den fysiska läromiljön innefattar hur undervisningen är uppbyggd utifrån ett fysiskt utförande exempelvis på vilken plats undervisningen sker. Den sociala och psykiska läromiljön innebär hur undervisningen är uppbyggd utifrån ett psykiskt perspektiv, exempelvis hur det sociala samspelet och hur individens eget tänkande används i undervisningen. Utifrån Denscombes (2009) tankar kring fallstudier så innehåller denna fallstudie en undervisningssituation som är vardagsnära för eleverna, sådant som de känner till sedan tidigare (Denscombe, 2009). Undervisningssituationen är konstruerad av oss speciellt för undersökningens syfte. Undersökningen kan därmed också beskrivas som aktionsforskning (Rönnerman, 2012). Möjligheter som arbetet med en fallstudie kan synliggöra är djupgående aspekter som är svåra att finna vid kvantitativa studier det är anledningen till vårt val (Denscombe, 2009).

1.3.3 Undersökningens genomförande

Fallstudien genomfördes i en centralt belägen skola med en elevgrupp på 14 elever i årskurs 3 och genomfördes både i och utanför klassrummet. Upplägget för studien skedde enligt följande:

Studien började i klassrumsmiljön där eleverna blev underrättade om studiens upplägg och de etiska principerna togs till hänsyn (Vetenskapsrådet, 2002). Eleverna fick själva välja om de ville delta i studien och blev informerade om att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i fallstudien. De blev även informerade om att det endast

var vi som författare som kunde koppla samman individ och text, därför har vi valt att använda oss av fiktiva namn i elevtexterna. Eftersom deltagarna i undersökningen är minderåriga finns det underskrifter från samtliga vårdnadshavare som ansvarig lärare för klassen har samlat in. Denna insamlade underskrift är generell och intygar att studenter får lov att utföra studier i samverkan med eleverna (Vetenskapsrådet, 2002).

Lundberg (2010) nämner i sitt arbete att elever lär sig genom olika pedagogiska arbetsmodeller. Eftersom eleverna tar till sig kunskaper på olika sätt behöver också lektionerna vara varierande och strukturerade via olika arbetsätt. Frost (2009) menar också att elevernas erfarenheter från skriftspråket skiljer sig åt. Skillnaderna mellan elevernas skrifterfarenheter när de börjar skolan idag är större än hur det var förr. Förr hade eleverna en liknande bakgrund som sina klasskompisar, idag finns det klassrum där flera av elevernas olika erfarenheter är representerade. De varierande skillnaderna innebär att lärarna i dagens skola står inför ett vidgat uppdrag att planera och strukturera upp en lektion som utgår från gruppen och individen men också tar till vara på alla elevers erfarenheter.

Arbetets undervisningsupplägg skedde på en skola som vi valt ut då en av författarna till detta arbete har genomfört sin verksamhetsförlagda utbildning på den valda skolan. Valet gjordes då vi smidigt kunde ta kontakt med en klasslärare på skolan. Elevernas uppgift med undervisningsupplägget var att skriva en berättande text som utgick ifrån fyra utvalda som de tagit med sig efter en genomförd promenad. Undervisningstillfället började i klassrummet där eleverna fick information om dagens lektion, undersökningens upplägg och målen med de olika delarna. Eleverna fick informationen, om att vi tillsammans i klassen skulle genomföra en promenad i lokalområdets närmiljö. Vi planerade och genomförde själva hela undervisningen där ansvarig klasslärare satt vid sidan om i klassrummet och var inte aktiv. Vi valde att först själva gå promenaden innan vi gick den tillsammans med eleverna. Detta gjorde vi för att göra en inventering kring vad som var synligt och framträdande på den tänkta promenaden och vad som kunde väcka elevernas intresse. Eleverna är alla olika individer och ser saker från olika perspektiv. För alla individer finns det olika vägar att gå för att lära och utvecklas menar Knud Illeris (2007). Genom en inventering finns det möjlighet att se om elevtexterna innehåller sådant som vi ansåg var visuellt framträdande på promenaden. Nedan följer några exempel på det som uppmärksammades genom synen vid inventeringen, som exempelvis träd, staty och korsvirkeshus. Vi valde att fokusera på saker vi såg då vi tror att det är störst chans att objekten som tas in genom synen är lättast att ta till sig då flera av dessa objekt oftast är bestående.

Promenaden genomfördes tillsammans med eleverna, här valde klassläraren att inte följa med. Eleverna fick till uppgift att använda sina samtliga sinnen under promenaden för att välja ut fyra ord eller fler som skulle ligga till grund för det kommande textarbetet i form av en berättande text. Det klargjordes att alla sinnen kunde användas för att inhämta ord, som att se, höra, känna eller lukta. Vi gav eleverna exempel på hur de olika sinnen kunde användas som exempelvis lukt, ljud, syn och känsel. Promenadens mål var att ge eleverna inspiration till sin berättande text från omgivningen i utemiljön. Innan promenaden fick eleverna papper och penna som de ska ha med sig ut, papperna var till för att skriva ner orden de kom att tänka på. Under promenaden ställde vi stöttande frågor för att göra eleverna uppmärksamma på uppgiften, frågor som ställdes var: Vad tänker du på? Hur många ord har du kommit på? Ord som exempelvis, bil, cykel och väderkvarn kan vara ord som de både hört och sett. I samtal med eleverna efter genomförd promenad talade de om att de exempelvis sett några ord som de även kunnat höra. Vi frågade eleverna varför de valt orden och då framkom det vilket sinne som användes. Under stoppen som gjordes under promenaden fick eleverna även möjlighet till att utvidga sina tankar genom att de öppna frågorna som nämnts ovan ställdes från oss och målet med promenaden uppmärksammades. Under stoppen fick eleverna även tid till att diskutera med varandra, tänka, reflektera och skriva ner sina ord samt ställa frågor till oss. Som undervisande lärare försökte vi under promenaden att hålla oss neutrala och inte påverka eleverna och deras val av ord. Vi uppmärksammade inte saker för eleverna som vi själva såg, hörde, kände eller luktade. Vi är dock medvetna om att det är svårt att förhålla sig helt objektiv och neutral då vi var de undervisande lärarna. Vi hade planerat undervisningen och uppmärksammade även möjligheterna för eleverna att de kunde använda alla sina sinnen för att inhämta orden.

Efter promenaden, som tog cirka 30 minuter, samlades alla elever i klassrummet, där de fick börja med att läsa igenom och eventuellt lägga till några ord. Därefter delades eleverna spontant in i mindre grupper om tre till fyra stycken, för att samtala och diskutera i cirka 10 minuter kring vilka ord eleverna valt och hur de kunde användas inför deras kommande skrivuppgift. Målet med elevernas diskussion var att de skulle få möjlighet att stödja och hjälpa varandra, samt att ge varandra tips för att komma vidare med handlingen i det berättande skrivandet. Karin Jönsson (2007) menar i sin avhandling att en undervisning som bygger på ett samspel mellan elever och lärare och där eleverna också får utrymme för individuellt arbete gör det möjligt för eleverna att utvidga samt utbyta erfarenheter (Jönsson, 2007). Vilket också står skrivet i läroplanen för grundskolan "[...] undervisningen bidrar till

att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan” (Skolverket, 2011 s.222).

Nästa steg i undervisningen var att eleverna individuellt skapade sin berättelse med orden de valt under promenaden som utgångspunkt. Under tiden som eleverna skrev texterna fanns vi tillgängliga i bakgrunden om det fanns frågor kring uppgiften.

Som ansvariga för elevernas uppgift presenterade vi och förklarade eventuella frågetecken med uppgiften. Efter presentationen var vi passiva deltagare i klassrummet för att inte påverka eleverna i deras arbete, men vi fanns hela tiden med som stöd om eleverna behövde hjälp. Enligt läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det skrivet att ”Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta så väl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket, 2011 s.9). Under det andra passet genomför eleverna skrivuppgiften. I uppgiften som var att skriva en berättande text, skulle orden som eleverna hade tagit med sig från promenaden och som fanns nerskrivna på papper finnas med i den berättande text som skulle vara cirka en halv A4 sida.

1.3.4 Urval av elevtexter

Urvalet av elevmaterialet började när eleverna slumpvis (vi bortsåg från elevernas tidigare erfarenheter, bakgrund, kunskaper och kön) delades in i mindre grupper för diskussion efter promenaden. Vi valde att göra en mindre observation på två slumpvis utvalda elevgrupper. Bland dessa två elevgrupper valde vi sedan att titta närmre på en elevgrupp. I den utvalda elevgruppen fanns de fyra elevtexterna som analyserats i arbetet. Vårt intresse för den utvalda elevgruppen skapades när elevtexts 1 skribent frågade om hen fick använda tankar som inte direkt var kopplade till promenaden. Ytterligare ett intresse väcktes när skribenten till elevtext 4 frågade om hen fick skriva berättelsen som en dikt. För att göra en textanalys, som är en del av fallstudien behövde vi få in ett elevmaterial där minst fyra utvalda ord var nerskrivna hos samtliga i gruppen. I den andra observerade elevgruppen tappade en elev sin lapp med de utvalda orden. Med detta som bakgrund tog vi beslutet att välja den andra gruppen som hade observerats där vi hade tillgång till samtliga elevers material.

1.4 Avgränsning

Arbetet behandlar samspelet mellan miljö och lärande i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Studiens syfte inriktar sig på om och i så fall hur elevers texter påverkas av läromiljön utifrån de valda delarna: att lära genom *flera sinnen*, *erfarenheter* och *socialt samspel*. Med medvetenhet om att läromiljön påverkar alla ämnena som behandlas i skolan är arbetet avgränsat till svenskämnet och läs- och skrivundervisningen i de tidiga skolåren. Fallstudien bortser från genusperspektivet och väljer att utgå från en könsneutral syn.

1.5 Teoretiska utgångspunkter

I arbetet kommer Vygotskijs tankar kring det sociokulturella perspektivet att vara en central utgångspunkt. Säljö (2010) skriver om en av Vygotskijs grundtankar som behandlar samverkan mellan tänkandet och språket hos människan (Säljö, 2010). ”Vygotskij refererar till språket som redskapens redskap” (Säljö, 2010 s.87). Han menade att människan har både teoretiska och praktiska kunskaper och färdigheter. Det teoretiska och praktiska kan se olika ut men i slutändan samarbetar de på ett eller annat sätt (Säljö, 2010). Vi utgår även ifrån det kognitiva perspektivet som grundar sig i filosofen Jean Piagets tankar som har påverkat vårt skolsystem genom tiderna. Det kognitiva perspektivet utgår från den individuella tankeprocessen, där det individuella lärandet är i fokus. Eleven får utforska och arbeta fritt, de är konstruktörer av sin egen kunskap. Eleven organiserar sin egen kunskap i sitt eget intellekt och läraren håller sig i bakgrunden och ska skapa möjligheter för aktiviteter där barnet själv kan utforska (Säljö, 2010).

Med dessa teoretiska utgångspunkter behandlas syftet kring om och hur en läromiljö som utgår ifrån ett socialt samspel, kommunikation, att lära genom flera olika sinnen och elevernas erfarenheter kan se ut för att stimulera eleverna och påverka deras textarbete?

Resultatet från fallstudien utgår från en analys från ett urval av elevtexter och mindre observationer genom samtal, där observationerna fokuserade på hur eleverna samspelade med varandra. Under de mindre observationerna under promenaden och i klassrummet gjordes minnesanteckningar. I resultatet från elevtextanalysen kommer vi att presentera en identifiering av texterna, där utvalda delar ligger i fokus. Vid textanalysen används begrepp

hämtade ifrån Hellspong och Ledin (1997). De utvalda delarna vi har valt att lägga fokus på i analysen är *situationskontexten* som kommer att fokusera på verksamheten och kommunikationen som texten skapas i, den textuella strukturen som utgår från *lexikogrammatiken* i texten och *den ideationella strukturen* behandlar innehållet i texterna. De begränsningar fallstudien har kan vara att eleverna anpassar sig efter vad vi och undervisningsupplägget vill få fram. Vi utgår från att vara objektiva och passiva aktörer i undervisningsupplägget dock är det svårt att förhålla sig helt objektiv då vi har en planerad lektion för att uppnå ett specifikt syfte.

1.6 Disposition

Arbetets första del presenterar framtagen forskning kring läromiljöns påverkan i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Sedan följer en fallstudie där en kvalitativ forskningsdesign utgör utgångspunkten (Densombe, 2009). Arbetet med studien kommer grunda sig på mindre observationer med samtal och analyser i fyra elevtexter. Som avslutning kommer analysernas resultat att presenteras för att se hur det förhåller sig till och kan jämföras mot framtagen forskning kring samspelet mellan lärande och miljö i en läs- skrivundervisning.

2. Tidigare forskning

Undervisningsmetoden där sinnen används i läs- och skrivutvecklingen har använts under en längre tidsperiod. I Sverige började metoden användas redan under 40-talet. Metoden innebär sammanfattningsvis att flera sinnen används, som hörsel, syn, känsel och lukt vid den tidiga läs- och skrivundervisningen. Sinnenas medverkan och integration kan med rätt genomförande förstärka läs- och skrivinläringen. Arbetsmetodens genomgång kräver en tydlighet och struktur. Ett exempel, vid inläring av en ny bokstav kan vara att eleverna arbeta i grupper om två och två där de står med ansiktet mot varandra och får ljuda den nya bokstaven till varandra. Kamraten mitt emot kan då tydligt se hur läpparna och munnen formar sig i samband med ljudning av bokstaven, eleverna får också beskriva hur det känns att ljuda bokstaven. Som avslutning kan läraren forma bokstaven i luften med handen, eleverna får sedan säga vad de tänker på och därefter forma bokstaven själva (Stadler, 1998).

Boström (1998) talar om att det finns en risk för att undervisningen blir enformig om den endast genomsyras av pedagogens sätt att ta till sig kunskap. Det är viktigt att läraren har i åtanke att alla lär sig på olika sätt och med olika sinnen, någon behöver se medan någon annan behöver göra. En annan risk kan vara att undervisningsmiljön är traditionellt utformad och där endast synen och hörseln då används för att inhämta kunskap (Boström, 1998). Det är inte endast genom sinnen synen och hörseln vi inhämtar kunskap, kunskap kan även inhämtas genom lukten och känseln. Redan under spädbarnets första månad används luktsinnet för att känna igen sin egen mamma och hitta mat (Hwang & Nilsson, 2003).

Lärandet är en process som sker när individen genom sina sinnen uppfattar olika intryck från världen runt omkring. När intrycken uppfattas samspelar ofta flera sinnen, genom exempelvis att samtidigt som vi ser att någon pratar som hör vi också vad personen säger. Sinnena hjälper att befästa intrycken i minnet, samspelen mellan flera sinnen hjälper till att befästa kunskapen djupare (Illeris, 2007).

Vid inläring är det många olika sinnen som medverkar. Människan kan lära genom att lyssna, tala, känna och se. Genom samverkan mellan minnet och sinnen kan olika kunskaper befästas och utvecklas. Som tidigare nämnt, alla lär sig olika och på olika sätt, det finns olika stilar för inläring. I en elevgrupp kan det finnas många olika stilar för inläring och det kan vara svårt för pedagogen att nå ut till alla (Stadler, 1998). Pedagogen skall enligt läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) lägga upp en undervisning utefter elevens förutsättningar. Stadler

(1998) menar att pedagogen bör tänka på undervisningens utformning, då det finns olika undervisningsmetoder att utgå ifrån för att kunna anpassa undervisningen efter elevernas olika lärostilar. Även Björk och Liberg (1996) uttrycker sina tankar kring att låta eleverna ges möjlighet att använda olika sinnen. Författarna menar att det inte endast är det verbala språket som ska ges utrymme i undervisningen utan att det också ska ges utrymme för drama, musik, bild och dans i skolans samtliga ämnen och endast i de estetiska. Om det sker en samverkan kan detta leda till att intrycken ökar och fler sinnen används, då fördjupas förståelsen och lärandet utvecklas (Björk & Liberg, 1996).

Grunden för läs- och skrivutvecklingen är att eleven ska utveckla ett funktionellt talat språk som Liberg et al. (2010) talar om. Med hjälp av det talade språket kan barnet höra och dra paralleller till läsningen och skrivningen, där bokstäver, ljud, bilder och tidigare erfarenheter kan samverka. Denna samverkan kan kopplas till LTG, Läsning på talets grund, som Ragnhild Söderbergh (2009) beskriver. LTG är en metod där pedagogen genom samtal med eleverna skapar och skriver en text. Texten skapas utifrån elevernas erfarenheter, kunskaper och språk. Pedagogerna gör endast små justeringar, men i stort sett utgör elevernas språk innehållet i texten. Texten får på detta sätt ett innehåll som är på elevernas förståelse- och språknivå. Tanken med LTG är att eleverna ska förstå hur det talade och skrivna ordet (ljud och bokstav) samspelar sinsemellan. Eleven kan både se bokstäverna och höra hur orden låter (Söderbergh, 2009).

2.1 En varierad läromiljö i svenskundervisningen

En verksamhet som är förlagd utomhus ger mer spänning i vardagen vilket inte sällan leder till ett flow (inlärningsflyt) i lärandet, menar de som är förespråkare för utomhuspedagogiken (Dahlgren & Szczepanski, 1997). När läroprocessen sker utomhus kan människan skapa en närmare kontakt med samhället, naturen och kulturen som finns i dennes omgivning vilket i sin tur leder till en djupare kunskap. Det är upplevelserna som ligger i centrum för utomhuspedagogiken. Genom upplevelser lär sig eleverna aktivt vilket leder till en mer förankrad kunskap. I samspel mellan känsla, handling och tanke hos eleven skapas ett bildningsperspektiv. Sinnesupplevelserna är också en central del då exempelvis lukten i den naturliga miljön försvinner i klassrummet och hörseln inte framträder lika tydligt, vilket kan begränsa lärandet. Begreppet lära genom att göra är förknippat med utomhuspedagogikens

upplägg då den yttre aktiviteten (handlingen) som människan utför leder till den inre aktiviteten (tanken) vilket i sin tur leder till förståelse (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Begreppet lära genom att göra kommer från filosofen John Dewey som har haft stor inverkan på synsättet kring skola och utbildning. Hans grundtankar var att utveckla en skola som utgick från barnens erfarenheter och kunskaper menar Säljö (2010).

Miljön utomhus kan bidra till att eleverna använder sin kommunikativa förmåga på ett mer utvecklat sätt, då utomhusmiljön ger eleverna fler intryck och händelser. Utomhusmiljön kan också påverka eleverna genom att de känner sig mer motiverade att ta del av undervisningen. Uterummet är också mer fritt och öppet än det traditionella klassrummet (Lättman-Masch et al. 2010). Fägerstam (2012) berättar om vinsterna som finns att hämta utifrån ett undervisningsarbete i utomhusmiljö. Till en början tog det ett tag innan eleverna kommit in i utomhusundervisningen, fast när eleverna väl blivit mer bekväma med att ha lektioner ute var det fler och fler som kunde se vinsterna med arbetet. De vinsterna arbetet gav var exempelvis en ökad kommunikation, diskussion och samarbete mellan eleverna. I svenskämnet arbetade de med adjektiv i utomhusmiljön för att göra mer detaljerade och djupa beskrivningar, som exempelvis löven är stora och gula. Hon lyfter också fram att ett arbete med att lära in ute kan skapa gemensamma erfarenheter bland eleverna, som i sin tur kan bygga en bro mellan den traditionella undervisningen och undervisningen utifrån ett nytänkande perspektiv. Att använda sig av och vistas i den naturliga utemiljön för att främja undervisningen är ett av de komplement som kan användas till den traditionella undervisningen.

Naturskolepedagogen Roger Lättman-Masch et al. (2010) menar att det ursprungliga materialet som finns i naturen ger eleverna möjlighet att få lärdom om olika begrepp som präglas av naturen. Roger Lättman-Masch et al. (2010) beskriver också att flera övningar som görs i naturen är strukturerade på ett skriftligt vis, vilket ger eleverna möjlighet att ta del av skriftspråket och utvecklas i sitt läsande. Liknande tankegångar beskriver Rutt Troite Lorentzen (2009) där han talar om de upplevelser som individen får genom att vistas i en utomhusmiljö. Utomhusmiljön ses som en naturlig del av elevernas vardag där de kan få inspiration och erfarenheter som kan gynna dem i deras beskrivningar i olika textgenrer. Inspiration och erfarenheter kan eleverna exempelvis få från att leka vid en lekplats, vistas i skogen, efter en utflykt eller när familjen är på semester i fjällen (Lorentzen, 2009).

Enligt nuvarande styrdokument (Skolverket, 2011) skall undervisningen i svenskämnet leda eleverna framåt och utveckla förmågan att på ett lämpligt sätt kommunicera i tal och skrift. I

det pedagogiska perspektivet kring arbetet med utemiljön finns det en tanke kring eleven som en aktiv deltagare, där mötet med lärandet sker i interaktion och socialisation. Genom att de upplevelser som barnet varit med om sammanfogas, kan tänkandet utvidgas. Erfarenheterna som barnet sedan skapar blir till en hjälp för att utveckla läsningen och skrivningen (Svensson, 2009). Ann-Katrin Svensson (2009) menar också att barnets utveckling påverkas av miljön på olika sätt. En specifik utformning av läromiljön kan hjälpa en elev att utvecklas, men detta betyder inte att det passar en annan individ lika väl, då barnen är olika individer och utvecklas på olika sätt. En varierad undervisning behövs för att alla elever ska få möjlighet att utvecklas (Svensson, 2009).

I barnets hemmiljö finns det olika faktorer som bidrar till nya erfarenheter hos eleven. Hur är hemmets relation till språket och språkets användning? Det kan vara en hemmiljö som är influerad av olika skriftspråk som exempelvis tidningar, böcker, dikter, anteckningar och inköpslistor (Svensson, 2009). Som Lena Kåreland (2009) skriver kan en trygg och varm miljö i hemmet uppmuntra och inbjuda till läsning och skrivning. Denna miljö kan bestå av föräldrar, syskon och släktingar som stöttar barnet i läs- och skrivutvecklingen. Hur ser läromiljön ut? Liberg et al. (2010) nämner att barn i interaktion med andra i en miljö som är god kan kommunicera och utveckla sin kunskap. Mötet där barnen får kommunicera med varandra och utbyta kunskaper och erfarenheter ses som en del i läs- och skrivutvecklingen. Kommunikationen och utbytet för tankarna vidare till en läromiljö som influeras av grupparbete, diskussioner och socialt samspel, som Säljö (2010) benämner som det sociokulturella perspektivet. Undervisningsupplägget ger barnen möjlighet att utbyta, presentera och ta del av kamraters erfarenheter och kunskaper. Det sociala utbytet för att inhämta kunskaper kan eleverna sedan bära med sig hela livet (Säljö, 2010).

2.2 Den sociala läromiljön och det individuella lärandet

Vygotskij belyser språket som det största och viktigaste redskapet i ett lärande. Genom kommunikation av både tal och skrift, kan människor tillsammans lära av varandra och uttrycka sig. Det finns en samverkan mellan olika kommunikationssätt som stärker det verbala språket, som exempelvis bilder, skriftspråk och kroppsspråk (Säljö, 2010). När eleven kommunicerar används flera olika uttrycksätt och man kan säga att ”människan är en multimodal teckenskapare som ständigt utvecklar nya sätt att uttrycka sig” (Säljö, 2010 s.188). Vygotskij såg det verbala och tänkande språket som en enhet, där båda språken hör

ihop och formas via diskussion och samtal. Samspelet och kommunikationen med andra personer i omgivningen är det som skapar förutsättningarna för vårt tänkande. Inom tänkandet finns det olika nivåer som behandlar bland annat minnesfunktioner och fantasi. Denna princip ligger till grund för Vygotskijs tankar kring integrationen mellan språk och tanke (Säljö, 2010; Strandberg, 2009). Eleven skapar sin egen kunskap genom sitt tänkande vilket det kognitiva perspektivet ser som en central del i lärandet (Säljö, 2010).

Frost (2009) skriver om hur barns läs- och skrivutveckling kan främjas genom att eleven är socialt aktiv i sitt individuella lärande. Detta kan ske när eleven får ta del av och lära sig genom olika aktiviteter och genom ett utvecklande samspel mellan lärare och elever. Lärarens uppgift är inte enbart att förmedla kunskap utan också att stödja eleven i sitt aktiva lärande. En läromiljö där samspelet och den aktiva eleven är i fokus kan skapa flera olika möjligheter för eleven i lärandet. Möjligheterna som eleven kan uppnå är flera lärandedimensioner, som exempelvis att skapa självförtroende, självständighet och intresse, att utveckla och ta till vara på sina varierande erfarenheter samt utveckla sin individuella kunskap och förståelse.

Som Frost (2009) skriver är den sociala dimensionen väsentlig och kan belysas ytterligare. Det sociala samspelet är en viktig aspekt och som finns dolt i alla dimensionerna när lärandet sker i en social kontext. För att eleven ska utvecklas i sin läsning och skrivning bör lärandet pågå i ett samspel mellan lärare och elev där läraren bör finnas med som ett stöd i elevens utveckling. Dock bör stödet succesivt minska när eleven utvecklats i sin kunskap. Läraren bör gå från att bära ansvaret för det eleven ska lära till att anpassa stödet efter vad eleven lärt sig, för att tillslut ge minimalt med stöd till eleven när kunskapen är bemästrad. Under samspelets dimension ingår även samspelet mellan elev och elev, elev och hemmiljön samt elev och hans omgivning (vilket innefattar både den psykiska och fysiska miljön) (Frost, 2009). Säljö (2010) talar om det sociala fenomenet och att det är förknippat med en gynnsam lärande dimension som nästan alltid betraktas ur positiva aspekter (Säljö, 2010).

I läroplanen Lgr 11 går det läsa om hur undervisningen i skolan ska ta hänsyn till elevens vardag och intresse (Skolverket, 2011). Det finns en viss oro hos många lärare när det kommer till att involvera sina elever i undervisningen. För att göra eleverna involverade i undervisningen bör eleverna och deras åsikter bli hörda och undervisningen baseras efter deras intresse, vilket är en utmaning för många (Langer, 2005). Enligt både den sociokulturella och det kognitiva perspektivet är det viktigt att utgå ifrån elevers olika tankar,

kunskaper och erfarenheter (Säljö, 2010). Det finns en risk för att pedagogerna tycker att det är tryggt och behändigt att använda sig av gamla planeringar och inmatade rutiner, vilket kan göra att undervisningen inte alltid anpassas till elevernas förutsättningar. När reaktionen från eleverna blir oväntade och undervisningen inte blir som läraren förväntat sig blir det svårt att strukturera om undervisningen och gå ifrån planeringen. Läraren blir osäker och känner att planeringen för lektionen blev misslyckad menar Judith Langer (2005).

2.3 Faktorer som kan påverka läromiljön

Precis som Svensson (2009) talar om och som nämnt tidigare påverkar miljön språkutvecklingen. Miljön kan påverka utvecklingen hos barnet i både positiva och negativa riktningar beroende på val av miljöns utformning, uppbyggnad eller kontext. Liberg (2008) skriver om vad eleverna har i bagaget när de kommer till grundskolan. Erfarenheterna av läs- och skriftspråket när eleverna börjar skolan är idag mer utvidgade än tidigare. En anledning till detta kan enligt Liberg (2008) vara föräldrarnas engagemang för barnens läsning och skrivning. Kunskapen om betydelsen att vara läs- och skrivkunnig har markant ökat och nått ut till hemmen. Kunskapens framfart har bidragit till att hemmen prioriterar barnens läsning och skrivning för att ge dem en stabil grund att stå på (Liberg, 2008). Det är inte bara miljön i skolan och hemmet som påverkar barnets läs- och skrivutveckling, Svensson (2009) tar även upp de indirekta miljöernas påverkan. De indirekta miljöerna kan vara barnets närmiljö som uppväxtområdet, familjens kultur och jobb samt ekonomi (Svensson, 2009).

Ia Nyström (2002) har i sin avhandling kommit fram till att det finns flera olika faktorer som påverkar elevens läsutveckling. Faktorerna kan vara lärarens kompetens i undervisningen, att klassrumsklimatet och miljön är trygg samt att hemmiljöns kultur är inbjudande till skriftspråket. Frost (2009) och Nyström (2002) är eniga om att tryggheten i klassrummet har betydelse för elevers läsutveckling. Frost (2009) nämner också en annan aspekt som är inflytelserik för elevers läsutveckling som skiljer sig något från Nyströms (2002) synvinkel. Frost (2009) poängterar att tryggheten för eleven skapas genom rutiner och att eleven känner igen sig i upplägget av dagen, genom att det blir som ett återkommande dagsprogram. Aspekten som Frost (2009) nämner, är som mest framträdande i de tidiga skolåldrarna, då dagsupplägget i högre skolklasser är mindre strukturerat. För att eleverna ska känna sig trygga är det viktigt att de vet vad som förväntas av dem och vad de ska lära sig. En pedagog som

bedriver en varierad undervisning bör då ha delar i undervisningen som är konstanta och återkommande för varje dag.

Läs- och skrivförmågan utvecklas både tillsammans med andra och på egen hand. I undervisningen är det enligt Maj Björk och Caroline Liberg (2001) en god idé att eleverna har tillgång till olika läromiljöer som gynnar så väl det individuella som det socialkonstruktivistiska. Exempel på sådana läromiljöer kan vara att klassrummet har en större plats där högläsning tillsammans med läraren kan ske. Vid högläsning får eleverna ta del av det skrivna ordet genom hörseln. En annan läromiljö som eleven bör ha tillgång till är ett avskärmat rum eller bord där eleverna kan utföra gruppläsning och diskussion kring det lästa. Eleverna bör också läsa texten själva så att de kan se texten och bearbeta den genom synen. Synen och hörseln kan även kombineras genom att eleven får tillgång till ljudbok med tillhörande text och bilder där eleven både får se och höra det skrivna språket i kombination med varandra (Björk & Liberg, 2001).

2.4 Sammanfattning tidigare forskning

Både det inre och yttre språket, tanken och kommunikationen med andra är väsentliga verktyg för läs- och skrivutvecklingen hos barn. Barnen kan på så sätt diskutera och dela sina tankar med andra men behöver även tid för det individuella tänkandet, då alla individer konstruerar sin egen kunskap (Säljö, 2010). Även Liberg et al. (2010) talar om hur barnens kommunikation och samspel med varandra främjar läs- och skriftförmågan. Det är inte endast språket som påverkar barnet utan det är fler faktorer som kan ha betydelse för barnets läs- och skrivutveckling (Liberg et al. 2010). Svensson (2009) skriver om elevernas olika vägar och sätt för att ta till sig kunskap. Alla elever har olika erfarenheter från läsning och skrivning från sin hemmiljö, vikten av en varierad undervisning är betydelsefull för att nå ut till alla elever och ge dem möjlighet att utveckla läs- och skrivförmågan. Både Söderbergh (2009) och Boström (1998) talar om att det talade och skrivna språket används för att få en positiv inverkan på läs- och skrivutvecklingen hos eleven. Genom både hörseln och synen utvecklas läs- och skrivförmågan hos barnet. I det talade och skrivna språket kan sinnena hörseln och synen integreras. Eleven kan då både se och höra hur olika ord och bokstäver ser ut/låter. Hur kan ett undervisningsupplägg som även involverar de andra sinnena, känseln och lukten användas i en läs- och skrivsituation?

3. Resultat och analys

3.1 Utgångspunkt för analysen

En text kan bestå av många olika delar där den skrivna textens innehåll och struktur påverkas av flera olika faktorer och kontexter. Hellspong och Ledin (1997) betonar att det inte finns en generell analysmetod att utgå ifrån då en text kan vara svår att generalisera då den kan uppfattas olika för både skribenten och mottagaren. Som tidigare nämnts kommer vi i analysen av elevtexterna att utgå från en planerad textmodell där de utvalda delarna situationskontexten, den textuella strukturen och den ideationella strukturen ligger i fokus för analysen.

Studien är inriktad på hur strukturen, innehållet och utformningen av läromiljön i läs- och skrivundervisningen kan påverka elevernas texter genom ett undervisningsupplägg som fokuserar på den sociala kontexten och elevers användning av olika sinnen. Syftet är att pröva om och i så fall hur läromiljöer påverkar elevtexter. Som tidigare nämnts ska skolans undervisning utgå från elevens intresse och vardag (Skolverket, 2011). Många lärare i dagens skolor använder sig av flera års använda rutiner som de känner sig trygga med och kan på så sätt ha svårt med att involvera eleverna i undervisningen. I samband med att eleverna ges större plats i undervisningen går det inte att till punkt och pricka planera undervisningen, eftersom elevernas deltagande gör att spontana frågor och reaktioner kommer upp. Det finns då en risk för att läraren känner sig obekvämt eftersom hen inte vet exakt hur undervisningstillfället kommer att gestalta sig och kan då känna att hen planerade undervisning dåligt, läraren inte kan ge svar på frågorna från eleverna och möta elevernas reaktioner menar som nämnt innan Langer (2005). Som nämnt innan skriver Illeris (2007) om elevers olika vägar till att lära, alla elever lär sig på olika sätt och ingen lärandemodell är den rätta.

Utifrån en läromiljö som sker utomhus kan det enligt Fägerstam (2012) ge eleverna många positiva delar för läroprocessen. Upplevelserna som eleverna får i naturen kan kopplas ihop med många olika punkter från läroplanen och mål som ska uppnås. Undervisningen utomhus kan ge eleverna möjlighet att utveckla nya kunskaper, erfarenheter och förstärkning av sinnen som kan vara svårt att komma åt i den traditionella klassrumsmiljön inne. Ett exempel på ett sådant arbete kan vara att eleverna får beskriva hur en vårdag är. Den pedagogiska

verksamheten i utemiljön kan användas som ett komplement till den traditionella undervisningen i klassrummet då elevernas sinnesupplevelser kan förstärkas då eleverna är ute som exempelvis lukten och känslan av ett vårregn. Fägerstam (2012) talar också om att den pedagogiska läromiljön ute kan ge eleverna en trygghet som hjälper dem att våga kommunicera och diskutera med varandra och med läraren. En text kan bestå av många olika delar där den skrivna textens innehåll och struktur påverkas av flera olika faktorer och kontexter. Som tidigare nämnts kommer vi i analysen av elevtexterna att utgå från nedanstående textmodell där utvalda delar ligger i fokus för analysen.

3.2 Analysmodell

Elevtexterna kommer att analyseras utifrån följande textmodell: Situationskontexten som kommer att fokusera på *verksamheten* och *kommunikationen* om och i texten. Verksamheten i situationskontexten beskrivs av Hellspong och Ledin (1997) som situationen och sammanhanget som texten skapas i och vilka sociala sammanhang som förekommer vid textskapandet, samt att ge svar på frågor om syftet med verksamheten. Vidare beskrivs kommunikationen i situationskontexten som, vilken genrer texten tillhör och hur textmönstret ser ut i elevernas texter. Genom kommunikationen tas även elevtexternas syfte upp, som exempelvis varför och hur texten skapats (Hellspong & Ledin, 1997).

Textmodellen kommer även innehålla en analys av textstrukturen genom det textuella- och ideationella perspektivet.

Den textuella strukturen handlar om att bryta ner texten i mindre delar och att titta på formen av texten. Denna textuella analys utgår från *lexikogrammatiken* som behandlar orden och meningarna och valet av dessa i elevtexterna.

Den ideationella strukturen behandlar innehållet i texter. I fallstudien bearbetas temat i elevtexterna, som är en del av den ideationella strukturen. Temat ger svar på frågor om texternas handling genom texternas *explicita* och *implicita teman*. Det explicita temat upplyser om textens innehåll i stort, och kommer oftast i början av texten, huvudämnet. Det implicita temat däremot är något som är outtalat (Hellspong & Ledin, 1997).

Elevtexterna finns i sin helhet i bilagorna. För att underlätta läsarens orientering i texterna har raderna numrerats.

3.3 Elevtextanalys

3.3.1 Situationskontexten

Ur situationskontextens analys har verksamheten och kommunikationen varit delar som vi tittat närmare på. I denna analys har vi valt att titta på fyra elevtexter då de är skapade ur samma verksamhet och sammanhang (Hellspong & Ledin, 1997). Verksamheten ger uttryck för att eleverna får använda sitt språk, sitt tänkande och sitt handlande. Elevtexterna har skapats ur samma verksamhet, som har utgått ifrån att lära genom flera olika sinnen, ger eleverna möjlighet att använda sina erfarenheter och det sociala samspelet i interaktion med varandra. Som Hellspong och Ledin (1997) talar om så består verksamheten av ett syfte. I detta fall var uppgiften för eleverna att skriva en berättande text utifrån minst fyra ord som de tagit till sig efter en promenad i närområdet, där flera sinnen och elevernas erfarenheter kunde användas. Det sociala samspelet användes för att eleverna skulle kunna ge varandra stöd i skrivandet av den berättande texten. Eleverna fick möjlighet att samtala både under promenaden och i klassrummet. Promenaden skedde en novembermorgon runt åtta tiden i ett villakvarter i närheten av skolan. Promenadens läromiljö var den plats där processen för elevernas textarbete började. Innan promenaden med eleverna hade vi själva gått den för att finna eventuella delar som eleverna kunde påverkas av i jakten på orden för sitt skrivande. Några av de delarna som vi fann intressanta och utmärkande var: ett korsvirkeshus, buskar, grenar, träd av olika slag, fågelhus med småfåglar, clementinodling, väderkvarn, lekplats, löv, gång- och cykelväg samt en staty av naken kvinna. Dock kan innehållet skilja sig från elevernas valda ord då vi inte har någon förkunskap om elevernas erfarenheter, intresse och andra faktorer som att det regnar eller luktar illa just den dag eleverna genomför promenaden. Under promenaden uppmärksammade vi hur eleverna samtalade och diskuterade med varandra kring saker de såg och tänkte på. Oftast var det saker som eleverna hade erfarenheter av, som exempelvis en lekplats som de lekt på eller en kamrats hus som de varit i.

Innan eleverna skulle påbörja skrivandet fick de i mindre grupper samtala kring sina ord och vad texten kunde innehålla och handla om utefter sina nerskrivna ord. Under samtalen observerade vi att eleverna försökte hjälpa varandra. Valet av vilka två grupper som skulle observeras skedde genom ett slumpmässigt urval då vi inte har tillräcklig kännedom om elevernas kunskaper och för att elevernas individuella kunskaper inte skulle vägas in som en betydande faktor i analysen av elevernas texter. I dessa två grupper fann vi de fyra elevtexter

som ligger till grund för analysen. I en av grupperna var det en elev som hade en färdig plan för vad texten skulle handla om. Eleven intog en ledarroll och i sin tur hjälpte och stöttade sina kamrater som inte hade en färdig plan, genom att ge exempel och förslag på vad texten kunde handla om utifrån orden kamraten valt. I denna grupp observerade vi även en elev som satt helt tyst under hela samtalet. I gruppen som valts ut för textanalysen observerade vi att elevernas diskussion var livlig och de var ivriga att berätta om sina texter. Dock var de inte så duktiga på att lyssna på varandra. Någon elev satt mest tyst och en annan pratade mycket men endast om sin egen text, eleverna tystnade dock något när vi kom för nära och ville ta del av diskussionen. I gruppen var där en elev som kom med något förslag till den tysta eleven om vad hans text kunde handla om. Den tysta eleven gav ingen respons.

Vidare i situationskontexten kommer avsnittet kring kommunikationen. Här tar Hellspång och Ledin (1997) upp vikten av textens syfte. Framgår syftet med uppgiften i elevtexten? Har eleverna med sig sina valda ord från promenaden i en berättande text? I samtliga fyra elevtexter framgår det att eleverna har fått med sig sina utvalda ord och tagit med dem i den berättande texten, därmed är målet för skrivuppgiften uppnått. Samtliga av de fyra elevtexterna har valt ord som är förknippade med en utemiljö. Kan detta bero på situationskontexten och att eleverna i den inledande delen av skrivuppgiften befann sig i utemiljön? Om situationskontexten har påverkat valet av elevens ord, påverkar läromiljön elevens skrivna text. I text tre finns drag som skiljer sig åt från de övriga elevernas, då eleven inte har skrivit ner ord utan istället har skrivit ner tre fullständiga meningar. I de fall där orden har varit svåra att tyda har vi frågat eleverna vad det står för att kunna genomföra analyserna. Vi har även fått vetskap om vilket sinne de använde för att få fram samtliga ord. Detta fick reda på genom att vi frågade eleverna hur och varför de valt de utvalda orden.

Samtliga texter är skrivna i den berättande genrer då de följer en kronologisk ordning med inledning, händelse och avslutning. Det som skiljer dem åt är hur innehållet är uppbyggt och hur texten framförs. Text 1 börjar med:

Rad 1. En dag skulle jag och några i min

Rad 2. familj till strand vi åkte bil.

Texten är skriven ur skribentens perspektiv då hen berättar om en händelse som kan vara självupplevd. Det finns ett tydligt avslut som betonar att berättelsen är slut då texten har ett markerat avslut som lyder:

Rad 20. Snip snap snut

Rad 21. så var den har

Rad 22. sagan slut!

Text 2 är skriven som en saga med de inledande orden:

Rad 1. Det var en gång någon som heter Pelle.

Vidare i texten möter läsaren karaktärerna Johan, Kalle och Pelle som framställs genom skribentens perspektiv. Texten avslutas snabbt och abrupt med orden:

Rad 18. När de kom hem till Kalle så åt dem

Rad 19. spageti.

I text 3 skriver skribenten om något som hen själv gör, eleven skriver i presens där texten uppbyggd som ett meddelande. Eleven inleder texten med:

Rad 1. Hej Jag heter sara nu ska

Rad 2. Jag tita ut Påmin Palkong

Texten avslutas med orden:

Rad 6. äta Hejdå ☺

I den fjärde och sista texten skriver skribenten ur ett fågelperspektiv där eleven berättar historien från en fågels upplevelser när den flyger och tittar ner. Skribenten inleder med:

Rad 1. Jag flyger högt i skyn.

Berättelsen är skriven i presens. Avslutningen är kort och hastig där den avslutas med orden:

Rad 27. Å det har slutat regna jag

Rad 28. flyger hem.

3.3.2 Den textuella strukturen

Textmodellen innehåller också en analys av textstrukturen genom det textuella- och ideationella perspektivet. Den textuella strukturen handlar om att bryta ner texten i mindre delar och att titta på formen av texten. Denna textuella analys utgår från lexikogrammatiken som handlar om orden och meningarna och hur valet av dessa är gjort i elevtexterna (Hellspång & Ledin, 1997). Rubriken ses som en del av texten i granskningen av ordklasserna och är därmed inräknad. Särskrivna och okorrekt sammansatta ord är räknade som om de vore korrekt skrivna. Utropstecken ses inte som ett meningsslut och ord som inte är riktiga ord utan endast bokstäver i en följd är borttagna i analysen. Text 1 består av 151 ord (inklusive en siffra), varav 13 är långa ord och består av 7 bokstäver eller fler (ord som har 7 ord eller flera betraktas som långa ord). En text som har många långa ord kan då vara en mer avancerad och svårläst text då sammansatta ord och bindningar lätt blir långa. 21 % av alla orden i text 1 är verb och 20 % är substantiv. Text 1 har nästan lika många substantiv som verb vilket gör att den är ungefär lika verbal som nominal. Ett utdrag från text 1 där eleven använder det nominala språkdraget, är exempelvis:

Rad 15. och framför bilen var massa med

Rad 16. stora stenar alla fick hjälpa till

Hen har även en lika stor del av det verbala språkdraget i sin text som:

Rad 11. mamma, pappa, och lillasyster. Vi lekde tillsamm-

Rad 12. ans tills mamma sa att det var dags att

Rad 13. äta sen så började det bli sen så vi

Text 2 består av 124 ord, varav långa ord är 15. 17 % av alla ord är substantiv och 22 % är verb. Eftersom text 2 innehåller fler verb gör det att texten är mer verbal, som exempelvis när skribenten till text 2 skriver:

Rad 10. - Jag fryser sa Johan.

Text 3 består av 36 ord, där 1 ord är långt och av alla orden är 11 % är substantiv och 31 % verb. Där är mer än dubbelt så många verb som substantiv i text 3 vilket innebär att även denna text är skriven mer i verbal form, som exempelvis:

Rad 5. ser många träd nu ska Jag

Rad 6. äta Hejdå ☺

Text 4 består av 144 ord, där 8 av dessa är långa ord. 15 % av alla orden är substantiv och 21 % är verb. Även text 4 ger mottagaren en känsla av att vara nominal och verbal, alltså både beskrivande och talspråklig. Skribenten använder dock 6 % fler verb än substantiv som skapar en mer verbal text. Ett exempel på detta:

Rad 27. Å det har slutat regna jag

Rad 28. flyger hem.

En text som består av fler substantiv ger en nominal text som oftast, av mottagaren uppfattas som mer informationsrik (Hellspong & Ledin, 1997). Hellspong och Ledin (1997) menar att när en text är verbal så är innehållet fokuserat kring tankarna och handlandet.

Tittar vi närmare på hur många adjektiv som används så är användningen generellt låg i samtliga elevtexter. Ofta används adjektiven för att skapa en tydligare bild av textens handling. Som mottagare av texten skapas en mer distanserad känsla till texten om få adjektiv används, gentemot om texten skulle innehålla fler adjektiv (Hellspong & Ledin, 1997). Detta kan vara via att exempelvis förstärka kunskapen om ett träd eller en fågel som de nyligen arbetat med i en text. Genom att observera färgen eller formen på trädet eller fågeln i den naturliga miljön förstärks textinnehållet och textförståelsen hos eleven (Strandberg, 2009). Om texten har många adjektiv blir det enklare för läsaren att fördjupa sig i texten då den kan upplevas mer levande och fångande. En text som har många adjektiv gör att texten blir mer personlig och att texten blir subjektivt från författarens synvinkel eftersom många adjektiv har laddade värderingar (Hellspong & Ledin, 1997).

Vidare utifrån lexikogrammatiken använder de fyra texterna sig av ett allmänt skriftspråk. Exempel från elevtexterna är, från elevtext 1, orden körde, bilen, gick och stenar är centrala och återkommande i texten. Från elevtext 2 är vardagliga ord som används: cyckla, kalt (kallt), hem, spelade och fotboll. Exempel på allmänna ord från elevtext 3 är: tita, jag och äta och från elevtext 4: fågeln, vingar, blöta, människan och regna. Orden som skrivs i elevtexterna är vanliga och används i vardagsspråket där mottagaren inte är beroende av en specifik ytterligare kunskap för att ta till sig textens budskap. En text som har ett skriftspråk som är specifikt till skillnad från elevtexterna som är allmänna, består bland annat av ord som är

överlänga, fackord och många räkneord. De allmänna språkdragen består däremot av enkla substantiv och många korta ord (Hellspong & Ledin, 1997).

3.3.3 Den ideationella strukturen

Vidare kommer den ideationella strukturen som i överensstämmelse med Hellspong och Ledin (1997) fokuserar på innehållet eller det så kallade innehållsmönstret. Den ideationella strukturen utgår från huvudområdet: *temat*. Under temat har vi tittat närmare på texternas explicita och implicita teman. Det explicita temat upplyser om textens handling i stort, och kommer oftast i början av texten, huvudämnet. Det implicita temat däremot är något som är uttalat eller som inte är tydligt framskrivet av författaren (Hellspong & Ledin, 1997).

En text förmedlar ett visst innehåll som den ideationella strukturen fokuserar på. Vad texten handlar om och vad den tar upp uppfattas olika beroende på vem som är mottagaren. Ett textinnehåll är aldrig självklart och givet, utan det finns olika delar i en text som mottagaren kan ta fasta på och detta är också beroende på vilka tidigare erfarenheter läsaren har. Vad som intressant och viktigt för en mottagare kan vara något som en annan mottagare inte alls har tänkt på.

Hellspong och Ledin (1997) påpekar att betydelsen för vilken situation som texten skapats i är viktig för innehållet i texten. Utefter samtal med skribenterna för de fyra utvalda texterna gjordes en närmare granskning av de valda ord som användes för textens skapande. Under samtalet frågade vi eleverna vilka ord de valt och varför. I samtalet med skribenten kring elevtext 1, talade eleven om att hen tänkte på sin familj under promenaden. Eleven valde inte att skriva ner något som hen kände, såg, hörde eller luktade utan istället något som hen tänkte på under promenaden. Orden eleven valde var: familj, havet, bil och sten. Skribenten till elevtext 2 berättade att hen skrev ner saker som hen såg, som exempelvis väderkvarn och cykel. Eleven använde också sinnena lukten och känseln, då hen kände att det var blött och att det luktade spaghetti. Skribenten till text 3 berättade att hen såg träd och kände att det var kallt, samt att hen både kände att det var blött och såg att det hade regnat överallt.

Skribenten till elevtext 4 valde flest ord som hen såg dock använder hen känseln när hen fick fram orden: regn, vindar och luft. Innehållet i en text styr mottagarens tankar åt ett visst mönster vilket skapar helheten för texten och skapar ett tema som texten handlar om. För att

ta reda på ett tema i en text så framhäver Hellspong och Ledin (1997) att frågan: ”Vad handlar texten om?” (Hellspong & Ledin, 1997 s.118) kan ställas när mottagaren läst texten. Frågan leder mottagaren in på det implicita temat som är den underförstådda och framhävs genomgående i den skrivna texten. Det implicita temat kan uppfattas olika beroende på vem som läser texten och med vilka förkunskaper hen innehar när hen läser texten. Det explicita temat, är temat som är tydligt framskrivet av skribenten och kommer oftast i början av en text som exempelvis rubriken till texten.

Alla elevtexterna i analysen har en implicit handling som utspelar sig i en utomhusmiljö. Ord som kallt, träd, vind, regn, hus, sten, cykel och skylt är återkommande bland flera av elevtexterna. Elevtext 1 har ett explicit tema och en rubrik som lyder: Starkisar. Det explicita temat kan föra läsaren in på tanken att berättelsen handlar om en eller flera personer som är starka. Däremot handlar elevtext 1 om en utflykt till havet som eleven och hans familj gör, i slutet av berättelsen uppstår ett problem då bilen blockeras av stora stenar och familjen får lyfta bort dem, de blir alltså starkisar som eleven uttrycker det. Starka personer i texten förekommer, dock handlar inte hela texten om starka personer som läsaren kan tänkas tro.

Elevtext 2 har ett tydligt framskrivet tema där Cyckelturen är rubriken. Även det implicita temat handlar om en cykeltur som huvudpersonen Pelle och hans kompisar genomför. Eleven har tydligt kopplat rubriken till textinnehållet och sett handlingens helhet. Elevtext 3 har Sara tittar ut som rubrik till sin text. Texten handlar om vad Sara ser och känner när hon tittar ut från sin balkong. Även denna skribent har kopplat samman textens innehåll med valet av rubrik, då mottagaren kan läsa rubriken och få ett grepp om vad texten handlar om. Rubriken döljer däremot lite information om textens handling då hen inte i rubriken skrivit ut var Sara tittar ut ifrån. Elevtext 4 handlar om en fågel och vad den ser och känner från ovan och ger en beskrivande bild från en fågels perspektiv. Rubriken fåglen flyger ger en rättvis information om textens handling.

3.4 Sammanfattning

Syftet med analys av elevtexterna och de mindre observationerna har varit att pröva om och i så fall hur läromiljön påverkar elevtexter. Det sammanfattande resultatet av elevtextanalyserna och observationerna visar att:

Situationskontexten visar sammanfattningsvis att orden som eleverna har valt på promenaden oftast är förknippade med saker som de kan förknippa sina erfarenheter med. Efter observationerna i de två grupperna visade det sig att den ena gruppen bestod av en elev som hjälpte och stöttade sina kamrater, denna elev hade även en egen färdigtänkt plan för uppgiften. Denna grupp bestod även av en elev som satt helt tyst. I den andra gruppen var de flesta eleverna pratglada, men la inte ner så mycket tid till att lyssna på varandra. Dock var det en elev som gav handlingsförslag till sin något tystare kamrat. Eleverna i denna grupp tystnade när vi kom fram till dem.

Det framgår även att samtliga fyra elever av utvalda texterna har uppnått målet för uppgiften som var att välja ut fyra ord, inhämtade när de gick promenaden och sedan skriva en text. Skribenten till elevtext 3 skriver dock tre fullständiga meningar istället för ord. Samtliga texter är skrivna i den berättande genren och har en inledning, handling och avslut.

Vidare framgår det av den textuella strukturen att samtliga elevtexter använder sig av en mer verbal och talspråklig framtoning, vilket går att koppla samman till skrivuppgiftens mål att skriva en berättande text. Det framkommer även att skribenternas användning av adjektiv är låg. Vidare utifrån lexikogrammatiken kan vi se att eleverna använder sig av ett allmänt skriftspråk, där vardagliga ord används och det behövs ingen ytterligare förklaring för att förstå innehållet.

Avslutningsvis visar den ideationella strukturen att skribenterna till samtliga texter använder sig av ett tema och handling som utspelar sig utomhus. Tre av elevtexterna har en tydlig koppling mellan textinnehåll och rubrik. Den fjärde har en något otydlig rubrik kopplat till textens handling. Det framgår också hur eleverna har kommit fram till sina valda ord, vilket sinne de har använt sig av för inhämtning av orden till texten.

4. Diskussion

4.1 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen utgår vi från tidigare forskning och resultat från analys för att behandla syftet: att pröva om och i så fall hur läromiljöer påverkar elevtexter. Resultatdiskussionen kommer även att behandla forskningsfrågorna:

Om och i så fall hur en läromiljö med utgångspunkt i att lära genom samspel och kommunikation påverkar elevers texter?

Om och i så fall hur en läromiljö med utgångspunkt i att lära med flera sinnen och erfarenheter påverkar elevers texter?

Samtliga elevtexters tema och handlingar utspelar sig i en miljö som är belagd utomhus. Bland de utvalda orden som eleverna har valt ser vi att de är starkt förknippade med saker som finns i utemiljön. Har eleverna blivit påverkade av att läromiljön delvis var belagd utomhus när de har skapat sina skrivna texter? Under promenaden fick eleverna uppleva utomhusmiljön både enskilt och tillsammans med andra. Efter promenaden fick de både i grupp och individuellt skapa en text utefter nya erfarenheter och upplevelser, erfarenheter som de fått tillsammans med andra i en social gemenskap och utefter gemensamma upplevelser.

I text 2 kan vi exempelvis se att skribenten skriver om några kamrater. På den genomförda promenaden fick eleverna gå och diskutera tillsammans med sina kamrater. Kan detta ha gjort att eleven blev inspirerad av att skriva om kompisar? Promenaden vara något som eleverna gemensamt upplevde och fick erfarenheter utifrån. Om elevernas textuppgift endast skulle skett i en mer traditionell klassrumsmiljö så hade kanske inte eleverna skrivit lika utförligt? En varierad undervisning där eleverna blir involverade, där de kan skapa och dela nya erfarenheter är något som Liberg et al. (2010) menar har stor betydelse för läs- och skrivutvecklingen. En varierad undervisning kan såklart också ske i miljön i klassrummet, men det kanske kan vara svårt att uppnå samma effekt som med en undervisning där den fysiska läromiljön är mer skiftande och sker både i och utanför klassrummet.

När eleverna samtalande med varandra om deras valda ord och vad texten skulle handla om observerade vi elever som tydligt tog sig an ledarrollen och pratade högt och tydligt, det fanns

även elever som satt helt tysta och inte sa något alls. Frost (2009) talar om hur samtalet kan berika lärandet och att kommunikation i interaktion elever emellan skapar ett tillfälle för lärande då de kan dela med sig av varandras kunskap. Men vad händer med eleverna som inte är aktiva aktörer i samtalet? Vi har tidigare presenterat Vygotskijs tankar kring betydelsen av ett inre samtal (tänkandet) för att skapa ett lärande (Säljö, 2010). För att eleverna ska kunna utvecklas är en förutsättning att de ingår i ett socialt sammanhang med andra människor. Även tänkandet hos en människa är en förutsättningen för att utveckla kunskap. Det är också viktigt att ta med aspekten att alla är olika individer och lär genom olika sätt. I elevgruppsdiskussionerna har vi observerat att det finns de eleverna som tar mer plats i sociala sammanhang och inte lägger så mycket tid för den inre kommunikationen. I elevgrupperna finns det också de elever som lägger större fokus på den inre kommunikationen och därmed inte deltar lika aktivt i den sociala kommunikationen.

Vid observationen gav elevtexts 2 skribent förslag på att elevtexts 3 skribent kunde ha en handling som utspelade sig i hans hus. Elevtexts 3 skribent satt tyst under hela gruppdiskussionen och gav ingen respons till elevtexts 2 skribent när hen kom med förslag. När skrivandet skulle påbörjas sitter elevtexts 3 skribent tyst under en längre tid för att sedan följa elevtexts 2 skribents förslag om textens handling. Påverkas den aktiva eleven av att det inte sker ett lika stort socialt utbyte mellan alla elever? Behöver alla vara aktiva aktörer för att främja alla elevers individuella lärande? Det finns olika sätt för att lära och olika lärstilar för att ta till sig kunskap. Det sociokulturella perspektivet som tidigare nämnts fokuserar på det sociala samspelet där alla elever är aktiva. Om inte de sociala förmågorna används av alla behöver det inte betyda att eleverna som sitter tysta, inte följer med i undervisningen och tar till sig kunskap. Alla individer tar till sig och uttrycker kunskap på olika sätt. En elev kan främst ta till sig kunskap genom fokus på ett inre tänkande, där kunskapen antingen förstärks eller byts ut, vilket grundar sig i det kognitiva perspektivet. Individen kan ha kunskapen inom sig men ha svårigheter med att uttrycka det verbalt. Medan en annan elev främst tar till sig kunskap genom ett socialt samspel där utbyte mellan kunskap sker och har enklare för att uttrycka sig verbalt. (Illeris, 2007).

Vi vill belysa att det inte alltid är självklart för alla elever att delta i ett gruppsamtal med en eller flera elever, utan de finns de elever som föredrar att främst lyssna för att utveckla lärandet och ta till sig kunskap. Däremot tar Lundberg (2010) upp olika sätt och modeller för att lära. Alla elever tar till sig kunskap genom olika sätt och arbetsformer. En undervisningsform som är varierande kan skapa möjligheter för alla elever att utveckla fler

lärandestrategier och då ha möjlighet till att kunna använda flera metoder för att ta till sig kunskap.

Kopplat till de fyra utvalda orden i elevtexterna såg vi efter textanalysen att de dominerande sinnen som eleverna har använt då de valt ut orden, är känseln och synen. Med undantag från elevtext 1 där skribenten valt ord som är kopplade till när hen tänkt på sin familj. En annan intressant aspekt vid val av orden är att det endast är elevtexts 2 skribent bland de utvalda texterna som har valt att använda luktsinnet då hen använde spagetti som ett ord i texten. Paralleller kan dras till Boström (1998) och hennes tankar kring hur ett barn utvecklar kunskap då hon talar om både synen och hörseln. Boström menar att ett barn först utvecklar sinnet synen, ett barn tar till sig kunskap främst genom det barnet ser. Sinnet hörseln används för att ta till sig mer komplicerad kunskap och hörseln utvecklas inte förrän barnet är i 12 års ålder. Barnet i denna fallstudie var 9 år gamla och de flesta hade enligt Boströms (1998) teori inte utvecklat hörseln för att ta till sig kunskap på en mer avancerad nivå. Kan det vara så att studien låg på en något för avancerad nivå och bidrog till att eleverna inte valde ut ord som de hörde? Vår studie visade dock att eleverna använde sig av hörseln då de samtalade och diskuterade med varandra vid flera olika tillfällen. Vid det sociala samspelet, som uppmärksammades framförallt på promenaden, använde eleverna hörseln för att dela med sig av sina tankar kring ordval och händelser. Eleverna använde hörseln men inte i det sammanhanget där de skulle välja ut sina ord, utan istället som i en process som ledde fram till de utvalda orden.

När vi först berättade för eleverna om lektionens upplägg och att den skulle vara belagd utomhus, upplevde vi det som att de flesta blev glada och förväntansfulla. I samtal med skribenten till elevtext 1 framkom det att hen först blivit glad att vi skulle gå ut och sedan fann det tråkigt när hen hörde om lektionens upplägg. Vi frågade eleven varför hen kände så? Eleven svarade att när vi talade om att vi skulle gå ut trodde hen att vi skulle ha en picknick eller gå till en lekplats, för det var sådana aktiviteter som de brukade syssla med när de befann sig utomhus under lektionstid. Det var även denna elev som valde ord när hen tänkte på sin familj och inte ord som inhämtades av de olika sinnen utomhus. För att eleverna ska få främsta möjligheter och förutsättningar för ett lärande är det viktigt att eleven känner sig trygg och bekväm i situationen menar Nyström (2002). Hämtar eleven ord från sitt hem och sin familj för att hen känner trygghet i hemmiljön? Hemkulturen är en viktig aspekt som påverkar undervisningen som Svensson (2009) belyser.

De andra skribenterna inspirerades av utomhusmiljön. Användningen av flera sinnen användes i ordvalet, särskilt skribenten till elevtext 4 upplevdes engagerad och inspirerad av samtalen i grupp och av utomhusmiljön. Vi upplevde att hen på ett positivt sätt vidgade sina vyer och fann andra vägar för att skapa en text på, och inte endast enskilt och i en klassrumsmiljö som Fägerstam (2012) talar om är en vanlig läromiljö i flera klassrum. För att skapa möjligheter för eleverna är en förutsättning att undervisningen bedrivs utifrån ett varierande arbetssätt.

Utifrån samtalet med skribenten till elevtext 1 bildade vi en uppfattning om att klassen inte brukade använda sig av utomhusmiljön under ett undervisningssammanhang. Även gruppdiskussionerna upplevdes som främmande för de flesta i klassen då det var flera av klassens elever som under gruppsamtalen blev blyga och satt tysta. Detta trots uppmaningen om att de skulle diskutera sina valda ord och hjälpa varandra för att komma på ett tema som texten kunde handla om. Eleverna kanske föredrog kanske att tänka igenom sin uppgift tyst och på egen hand, de kan vara en lärstil som de hellre föredrar framför diskussion med sina kamrater. Eller var lektionsupplägget under elevernas kunskapsnivå och blev de inte tillräckligt utmanade? Var det därför flera av eleverna satt tysta? När gruppdiskussionen slutade kom flera elever fram till oss, samt till klassläraren och räckte upp handen för att de ville ha hjälp med temat och handlingen i texten. Kände eleverna sig otrygga och obekväma med sin egen involvering i undervisningen? I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att skolan ska samarbeta med hemmet, skapa en trygg miljö, att undervisningen ska utgå från eleverna och att eleverna ska få möjligheter att kommunicera för att stärka den språkliga förmågan. Behöver klassen en *inskolning* i att fungera och använda sig i och av gruppdiskussioner och en pedagogisk undervisning belagd utomhus? En tanke som vi har tänkt på är att elevernas tillbakadragande vid de tänkta diskussionerna kanske berodde på att det var vi som höll i undervisningen och inte den ordinarie klassläraren vilket kan ha bidragit till otrygghet hos eleverna.

Utifrån analysen av fallstudiens uppgift upptäckte vi att det under promenaden var en elev som uppmärksammade att vi gick förbi en klasskamrats hus. Denna nyhet spred sig sedan vidare till hela gruppen. Kamratens hem är nämnt i flera av elevtexterna och är ett av de fyra utvalda orden. Det framkommer även att eleven som bor i huset som uppmärksammades har skapat huset som en grund för texten (se text 3 ”Sara titar ut”). Skribenten till elevtext 3 blev inspirerad av sina klasskamrater när de samtalade om hans hem under promenaden och påverkades av den utformade läromiljön. Eller kan det finnas andra orsaker till handlingen i

texten? I det textinnehåll som eleven till text 3 förmedlar kan paralleller dras till Kårelands (2009) tankar kring hur en trygg och varm miljö i hemmet kan uppmuntra och inspirera eleven i sitt skrivande. En tanke är att skribenten till elevtext 3 såg eller hörde samtalet kring sitt hem och fick av hemmets tanke en trygg och varm känsla och valde därför att skriva om hemmet.

Hemmet och hemmiljön belyses i samtal med skribenten av elevtext 1. Hen berättade vid samtalet att de valda orden som hen valt var tagna från tankar och upplevelser med och kring sin familj. Tittar vi närmare på textens handling och innehåll är de utvalda orden i fokus under hela berättelsen. Elevens uppväxt och familjeförhållande är också aspekter som påverkar eleven i läs- och skrivutvecklingen, det är alltså inte endast läromiljön i skolan som är en betydande faktor för elevens läs- och skrivutveckling (Svensson, 2009). Orden som eleven valt är som nämnt innan: sten, bil, havet och familj. Det finns olika intressanta aspekter med författarens valda ord. Det första som uppmärksammades i analysen var att orden inte är kopplade till promenaden och vad eleven hört, sett, luktat eller känt, utan orden är kopplade till elevens tanke på hans familj och hemmiljö. Frost (2009) menar att den sociala dimensionen inte endast är ett socialt samspel mellan eleverna och läraren utan också ett inre samtal med sig själv. Det inre samtalet påverkas av hemmiljön och erfarenheter därifrån. Detta kan vara en möjlig anledning till elevens utvalda ord, att hen tänkte på sin familj och på så vis fann inspiration till sitt inre samtal. Det kan även finnas spår av social interaktion från hemmet, som även Vygotskij talar om, där eleven kanske talat med någon i sin familj om något liknande som elevtext 1 handlar om (Strandberg, 2009).

4.2 Metoddiskussion

Vid kvantitativa studier är tillförlitlighet ett begrepp som Denscombe (2009) talar om. I studien har ambitionen varit att så noggrant som möjligt beskriva hur vi har gått tillväga. Den noggranna beskrivningen av studiens genomförande har presenterats för att läsaren ska ges möjlighet att följa stegen i arbetet, och på så sätt kunna bedöma studiens kvalitet och tillförlitlighet utefter detta.

För att inte påverka studiens resultat så har vår ambition varit att i största utsträckning förhålla oss objektiva och neutrala. Vi har försökt bortse från egna värderingar och att förhålla oss så öppet som möjligt. Trots denna medvetenhet kan det finnas en risk för att vi inte har kunnat

förhålla oss helt neutrala vilket kan ha påverka eleverna i deras textarbete. Eftersom det är vi som är de undervisande lärarna och fallstudiens undersökning utgår från ett specifikt syfte.

En styrka med den genomförda kvalitativa studien är att det analyserade materialet kan granskas mer djupgående än om vi skulle genomfört en kvantitativ fallstudie som är mer ytlig. En svaghet med fallstudien är att den endast utgår från 4 av 14 elevtexter. Om vi valt andra texter skulle kanske resultatet blivit annorlunda. Styrkor för arbetets metod är att vi genom en observation direkt kunde se hur det sociala samspelet påverkar elevernas val av ord. Genom fallstudiens metod, har observation utifrån samtal och elevtextanalys, legat som grund för att komma fram till hur elevtexterna har påverkats av läromiljön. En svaghet med fallstudien är att eleverna/författarna kan påverkas av andra faktorer än de som är tänkta för fallstudien.

I arbetets undersökningsmetod har vi utgått ifrån ett planerat undervisningsupplägg, en promenad, observationer, observationer med samtal och analyser av elevtexter. För att få fram ett mer omfattande material hade vi kunnat intervjua den ansvariga läraren och eleverna vilket hade kunnat vara till hjälp för att ytterligare förstärka och tolka resultaten som har framkommit vid studiens genomförande och vid analys av elevtexterna. Under en intervju kunde vi fått svar på funderingar som uppstått under vårt arbete, som exempelvis hur klassen brukar arbeta, var eleverna kunskapsmässigt befinner sig och om eleverna är bekanta med fallstudiens tänkta undervisningsupplägg och läromiljö sedan tidigare. En jämförelse där olika läromiljöer ställs mot varandra för att kunna se skillnader hade också kunnat vara en del av fallstudiens metod. Vi har endast utgått från en skapad läromiljö och på så sätt inte kunnat jämföra mot en annan. I urvalet av metod för fallstudien har vi utgått från en skola. Hade vi istället valt att titta närmare på och jämföra flera skolor skulle resultatet kanske utvecklats annorlunda.

Vi har tillsammans gjort elevtextanalyserna och därefter behandlat och diskuterat det resultat vi fått fram. I valet av vilka elevtexter som skulle analyseras kunde vi också utgått från vilka intresse och erfarenheter skribenterna har. Elevernas intresse och erfarenheter kunde vi fått fram via samtal med eleverna samt läraren för att sedan tagit med det som en betydande faktor och utgångspunkt för slutresultatet i elevtexterna.

4.3 Avslutande didaktiska reflektioner

Efter fallstudiens genomförande har framförallt tankar kring hur påverkade eleverna blir av läromiljöns utformning i undervisningen väckts, vilket vi kommer att ta med oss i vår framtida yrkesroll som lärare. Vi blev speciellt uppmärksammade på vilken betydelse det sociala samspelet påverkade eleverna och deras textarbeten. Måste då alla elever aktivt delta i de sociala momenten för att främja alla individers utveckling? Under studiens genomförande såg vi elever som var passiva i de sociala sammanhangen och satt tysta, men också elever som var mer aktiva och endast pratade och inte lyssnade på sina kamrater. Vi kunde samtidigt se att de elever som inte var aktiva ändå kunde skapa en berättelse som innehöll fyra utvalda ord som uppkommit under promenaden. Läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) genomsyras av ett kommunikativt tillvägagångssätt för att bidra till kunskap och förståelse. Alla elever är olika och lär sig på olika sätt. Kopplat till studiens resultat funderar vi på, om ett kommunikativt tillvägagångssätt endast innebär att alla är aktiva deltagare. Kan undervisningen främjas genom sociala sammanhang där inte alla är aktiva deltagare, utan några är passiva deltagare och inte delar med sig av sina tankar? Fallstudiens genomförande visar på att både den aktiva och passiva eleven uppnådde målet med den genomförda textuppgiften. Läromiljön i den genomförda studien skapades kring ett socialt sammanhang där den enskilde elevens text stod i fokus. Vid de mindre observationerna kunde vi se exempel på en passiv elev i de sociala sammanhangen. Denna elev fick hjälp med att komma på handlingen till hans berättelse. Vid detta tillfälle såg vi att hen fick hjälp och gynnades av det sociala samspelet trots ett passivt deltagande. Det vi ställer oss frågande till är vad eleven, som hjälpte den andra eleven i hans textarbete, fick ut av den sociala situationen?

Studien har visat att orden som eleverna har valt, är både lika och olika. De ord eleverna hade som uppgift att skriva ner under promenaden framhävdes på olika sätt i elevernas texter. Genom mindre observation utifrån samtal där vi frågade hur och varför de valt ut orden fick vi fram vilka sinnen eleverna använt. Alla sinnen är representerade minst en gång i de fyra elevtexterna. Det dominerande sinnet är synen följt av känseln. Lukten och hörseln användes en eller ett fåtal gånger för att få fram orden. Under promenaden observerades det sociala samspelet mellan eleverna där de diskuterade eventuella ord de skulle välja. Under promenaden förbipasserade vi en klasskamrats hus och det uppmärksammades. Flera av eleverna diskuterade klasskamratens hus. Kamraten och/eller kamratens hus är ett inslag i elevtext 1, 3 och 4, dock skiljer sig handlingarna åt.

Eleverna har genom sina sinnen upptäckt olika saker som de har valt att skriva ner som sina ord. Studien visar också att det är känseln och synen som eleverna har använt mest för att välja ut sina ord. Men det finns även ord som är skapade utefter att eleverna har använt sig av lukten och hörseln. Vi blev också medvetna om att eleverna blev påverkade av flera olika intryck som uppstod under studiens genomförande. Det var inte endast den tänkta och utformade undervisningsmiljön utan också andra aspekter och faktorer som påverkade elevens tankegång. Ett exempel på detta är från elevtext 1 där skribenten kan blivit påverkad av tankarna kring sin familj vilket resulterade i en text där eleven skrev om sin familj. Vidare visar också studien, att trots att eleverna skrivit ner liknande ord som de skulle utgå ifrån och att de i social interaktion har delat sina tankar, så finns det skillnader i de färdiga elevtexterna.

En av slutsatserna som vi har kommit fram till efter studiens genomförande är att vi hade en tanke kring att det skulle vara en större spridning i användningen av sinnen än vad det visade sig. Innan studien hade vi en föreställning om att synen skulle vara det främsta sinnet som användes inhämta ord, vilket det också var. Övrigt var att känseln var ett framträdande sinne som användes. Att känseln var framträdande tror vi kan bero på situationskontexten, som var en kall, blöt och regnig novembermorgon. Om situationskontexten skulle varit annorlunda och eleverna fått inhämta sina ord från ett kostall en solig vårdag hade kanske andra sinnen, som exempelvis lukten främst används. Eftersom samtliga elevtexter har ett mer talspråkligt än beskrivande drag då målet med elevernas uppgift var att skriva en berättande text. Hade analysen resultat av den textuella strukturen visat mer beskrivande texter tänker vi att användningen skulle utvecklats på ett annat sätt. Eftersom målet var att eleverna skulle skriva en berättande text, förväntade vi oss innan eleverna gjorde uppgiften att få in texter med mer talspråkliga drag.

I framtiden skulle vi vilja se en mer grundad och etablerad forskning inom läromiljöns betydelse och hur läromiljön kan påverka elevtexter och lärandet. Fallstudiens resultat har visat på att läromiljön har påverkat elevtexter på olika sätt. I vår undersökning som följer en kvalitativ forskningsdesign har vi analyserat ett mindre material mer ingående. Det skulle vara av intresse att se en forskning kring ämnet som följer en kvantitativ design där undersökningen då kan utgå ifrån ett mer omfattande material och se resultatet ur en större helhet. Det skulle även vara intressant att se fallstudien utifrån andra textanalysmodeller som fokuserar på andra delar i elevtexterna.

5. Sammanfattning

Arbetets syfte är att pröva om och i så fall hur läromiljöer påverkar elevtexter i skolans tidiga år. Detta behandlas genom ett planerat undervisningsupplägg där eleverna fick möjlighet att använda det sociala samspelet, kommunikation, alla sina sinnen samt sina tidigare erfarenheter. Mot bakgrund av den något glesa redan framtagna forskningen kring sinnenas betydelse för elevers textarbete, har vår teoretiska utgångspunkt landat på det sociokulturella perspektivet samt det kognitiva perspektivet som har en stabil och vedertaget provad forskningsgrund. Studiens resultat har arbetats fram genom analys av elevtexter och mindre observationer. Genom resultatet av elevers textarbete kan vi se att läromiljön påverkat olika delar av och i elevernas texter.

Referenser

Björk, Maj & Liberg, Caroline (2001). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

Boström, Lena (1998). *Från undervisning till lärande*. Falun: AiT Scandbook AB.

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings universitet: Skapande och vetande.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Frost, Jörgen (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

[Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglershs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglershs.pdf)

Fägerstam, Emilia (2012). *Space and Place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Garne, Birgitta (2010). *Elever skriver – om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. Lund: Studentlitteratur.

Hellspång, Lennart, Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hwang, Philip, Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Kåreland, Lena (2009). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Langer, Judith (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, Caroline (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Wiksten-Folkeryd, Jenny (2010). *Utmana, utforska och utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzen, Rutt Troite (2009). ”Att skriva i alla ämnen”. I: Lorentzen, Rutt Troite, Smidt, Jon (red), *”Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber AB.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lättman-Masch, Robert, Wejdmark, Mats, Wohlin, Ammi, Persson, Eva, Grantz, Helene, Lindblad, Stina, Sang, Birgitta (2010). *Att lära in svenska ute – årskurs F-9*. Vimmerby: Naturskoleföreningen.
- Merriam B, Sharan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Ia (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Rönnerman, Karin (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.
- Stadler, Ester (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2009). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Norstedt & Söner AB.
- Svedner, Per Olov (2010). *Svenskämnet och svenskundervisningen – delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2010). "Den lärande människan - teoretiska traditioner". I: Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Söderbergh, Ragnhild (2009). *Läsa, skriva, tala – barnet erövrar språket*. Gleerup.

Bilagor

Nedan har vi skrivit ner elevernas handskrivna texter. Texterna är direkt avskrivna då val av punkt eller inte, stavfel och inkorrekt meningsbyggnad inte är korrigerade. Då texterna börjar på en ny rad har även elevernas handskrivna texter gjort det. I analysen benämns elevtexterna som text 1, text 2, text 3 och text 4.

1. Elevtext 1

Rubrik – Starkisar

Valda ord från promenaden: Sten, bil, havet, familj.

1. En dag skulle jag och några i min
2. familj till strand vi åkte bil. I bilen var det
3. trångt för, att vi var 5 personer i bilen men
4. bilen gick inte isönder. Vi alla fick plats
5. såklart och min mamma körde bilen vi kom
6. till strand mamma parkerade och sen
7. gick alla ut ur bilen och gick ner
8. för trapporna för att man behöver gå ner
9. för trapporna för att komma till stranden.
10. Där mötte vi Sara och hennes
11. mamma, pappa, och lillasyster. Vi lekde tillsamm-
12. ans tills mamma sa att det var dags att
13. äta sen så började det bli sen så vi
14. packade ihop sakorna och gick mot bilen
15. och framför bilen var massa med
16. stora stenar alla fick hjälpa till
17. att ta bort alla stenar alla vi var...
18. STARKISAR vi tog bort alla stenar
19. och vi körde hem och sov.
20. Snip snap snut
21. så var den har
22. sagan slut!

2. Elevtext 2

Rubrik – Cyckelturen

Valda ord från promenaden: Cyckel, blöt, lekplats, hus, svart, vit, staty, väderkvarn, lekplats, cyg (cykelstig), späjei (spaghetti).

1. Det var en gång någon som heter Pelle. Han
2. Skulle utt och cyckla med sina kompisar.
3. Olle gick till cycklen. Men han glömde
4. något ting.
5. - Justdet fotbollen, sa han.
6. Nu så började han att cyckla han.
7. Först så cykla han till sina kompisar.
8. Kalle, Pelle och Johan. Dem skulle cyckla till
9. en lekplats. På vägen dit så började bli kalt.
10. - Jag fryser sa Johan.
11. När de kom så skulle de spela fotboll.
12. Det börjar regna och det blev blöta. Sen
13. när det spelade färdigt så cyckla dem
14. hem till Kalle. Dem cyckla för bi en väder-
15. kvarn, ett jätte fint hus som var
16. svart och vit meden liten staty och
17. så cyckla det till en cyckel stig.
18. När de kom hem till Kalle så åt dem
19. spageti.

3. Elevtext 3

Rubrik – Sara titar ut

Valda ord från promenaden: Det är kalt, Det har regnat, Jag har set ett träd.

1. Hej Jag heter sara nu ska
2. Jag tita ut Påmin Palkong
3. Oj det är kalt och Jag tror
4. att det har regnat innan åå Jag
5. ser många träd nu ska Jag
6. äta Hejdå ☺

4. Elevtext 4

Rubrik – Fåglen flyger

Valda ord från promenaden: Regn, vindar, hus, man, Saras hus, cykel, luft, mössa, ekar, busskar, skelt (skylt), staty.

1. Jag flyger högt i skyn. Jag känner
2. vindar på min lilla fågel – neb.
3. Det är så härligt, jag ser masor
4. av hus, å titta ner vad är det jag
5. ser? Ja! Det är Saras hus!
6. Å. vad var det ? ÅH NEJ! Det var en
7. regn-dråpe! Mina vingor blir blötta!
8. Jag måste söka kyd!
9. Å vad fint träd, där kan jag
10. kyd. Oj vilken konstig skylt jag har
11. inte set den innan: ”Ej moped”. Stod
12. det.
13. Där är en man på cykel.
14. - Prrr! Luften är inte varm, det är
15. is kallt!
16. Blå! vad var det! Åå det var ju
17. bara mössa.
18. Blablah bla Teve sfol silet blablablah!!
19. Usch dem människor pratar så högt
20. så det ekar!
21. HAHa! AHH!
22. Men fågellårt! Var var det!
23. Oj! det var bara ena mäniskan
24. Som ramlade i en busske, ha!
25. Ret åt dem!
26. Jag tittar på statun i stelet.
27. Å det har slutat regna jag
28. flyger hem.