

Barn som medborgare i en värld full av texter

Vikten av sammanhang som stödjer språk och skriftspråk

TEXT Catarina Schmidt, Högsolan i Jönköping.

FOTO Maria Jacobsson

Den här artikeln utgår från en etnografisk undersökning genomförd 2010–2012, som fokuserade på texter som barn möter och använder liksom de textorienterade aktiviteter de involveras i på sin fritid, hemma och i skolan i årskurs 4-5 (Schmidt, 2013). Genom deltagande observationer, gruppintervjuer, individuella intervjuer, enkäter och fotografering, i och utanför skolan, skapades ett empiriskt material kring barns erfarenheter av texter, och aktiviteter kring dem, inom ett flerspråkigt och mångkulturellt sammanhang i Sverige. Jag väljer att i denna artikel utgå från två av de nio deltagande barnen som ingick i urvalet: Lisa och Hassan.

Förändrade språk-, läs- och medievanor

Barns textanvändande sker idag i hög grad framför skärmen. I rapporter från Medierådet framgår att internetanvändningen bland svenska barn är hög och nu omfattar nästan alla 9–12-åringar (Medierådet, 2010, 2013). Barn i denna åldersgrupp tittar på klipp, spelar spel, chattar och umgås på sociala medier. Dessa medievanor ställer också krav på tolkning och kritisk granskning av texter som kombinerar bilder, ljud och skrift. Dessa samtida kommunikationsvägar via internet innebär möjligheter att kommunicera, interagera och påverka, men medför också nya vägar för marknadsföring och reklam där barn ses som konsument.

Texter – i och utanför Småstadsskolan

Den intensitet och den omfattning av svenska barns internetanvändande som Medierådet (2010, 2013) beskriver stämmer även för den undersökning som denna artikel utgår från. Bland de drygt 60-talet barn, som ingick i undersökningens lokala sammanhang, använde en majoritet av dem texter som tv-program, olika webbplatser, datorspel och sociala medier.

Liksom i Medierådets rapporter var det betydligt fler flickor än pojkar i undersökningen, som var aktiva på sociala medier. Ett exempel är *Movie Star Planet*, som riktar sig till både flickor och pojkar, och med ett innehåll som handlar om att bli filmstjärna, göra egna filmer och, precis som i ett annat socialt nätverk riktat till enbart flickor, *go Supermodel*, tjäna pengar och nå högre och högre nivåer.

Det var uteslutande pojkar som spelade datorspel av karaktären fotbollspel. Detsamma gällde för så kallade ”krigarspel”, ett ord som de deltagande pojkarna själva använde och som är liktydigt med spel där man använder vapen, strider, skjuter och dödar motståndarna. Ett exem-

pel var *Call of Duty: Modern Warfare 2* där uppdraget är att i ett framtida scenario förhindra världens slutgiltiga kollaps.

En majoritet av barnen hade tillgång till böcker i sina hem. Samtidigt hade en del av barnen få eller inga böcker hemma och en del av dem besökte heller aldrig biblioteket. För dessa barn, men även för de barn som trots tillgång ändå inte läste så mycket böcker, blev skolans läsläxor det som gjorde att de läste skönlitterära barn- och ungdomsböcker även utanför skolan.

I skolan, som i denna undersökning kallas Småstadsskolan och där barnen var fördelade på tre klasser i årskurs 4-5, hade eleverna tillgång till samma uppsättning läromedel som exempelvis *Språklära* (Schubert & Hydén, 2008), *Veckans Ord* (Redin & Hydén, 1996) och övningsboken *Läsförståelse* (Hydén et al.) samt flera olika läromedelsböcker i natur- och samhällsvetenskapliga ämnen. Dessa, liksom de webbsidor och filmer de ibland tog del av genom en digital interaktiv tavla, var de texter som undervisningen utgick från. Vidare hade barnen tillgång till skönlitterära barn- och ungdomsböcker. Innehållet i dessa böcker karakteriserades av många dilemman och öden och flera av dem hade ett spännande innehåll.

Sammantaget kan texterna som barnen mötte och använde på sin fritid och i skolan beskrivas som mångfacetterade med en mängd budskap och information att tolka och förstå. Texterna förekom inom olika medier och genrer, där texterna i skolan främst förekom i tryckt form och texterna utanför skolan främst återfanns på olika skärmar.

Repertoarer av literacy

Literacy innebär sociala aktiviteter där olika slags texter ingår. Texter kan då vara muntliga, skriftliga, visuella och auditiva. Alan Luke och Peter Freebody (1999) menar att effektiv literacy inbjuder och tillåter deltagande i olika praktiker som införlivar repertoarer av kodning, funktionellt användande av texter, meningsskapande och kritisk granskning av texter. Repertoarer, som stödjer kodning av skriftbaserade texter, inbegriper de mer lästekniska aspekterna av skriftspråket, men kan också innebära förståelse för de sätt som texter på olika skär-



mar är uppbyggda. Det funktionella användandet av texter innebär, enligt Luke och Freebody, repertoarer som stödjer rörelsen i och mellan texter och arbetet med deras utformande, något som kräver aktiva och medvetna textbrukare med tillgång till strategier som exempelvis att kunna dra slutsatser från en text, förstå huvudbudskapet och att anpassa den text man ska skriva efter syfte och målgrupp. Att skapa mening genom och utifrån texter inbegriper, enligt Luke och Freebody, såväl förståelsen som författandet av meningsfulla skriftliga, visuella och talade texter. Slutligen, betonar Luke och Freebody, att möjligheter till kritisk analys, men också förändring av texter är avgörande för utvecklandet av effektiva och hållbara resurser i literacy. Detta då texter enbart representerar vissa åsikter och positioner och vissa sätt att beskriva världen. Vad var det då för aktiviteter kring kodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritisk granskning av texter som Lisa, Hassan och deras 60-talet klasskamrater involverades i?

Kodning

De textorienterade aktiviteter som stödde kodning i skolan präglades av övningar kring stavning och grammatik i det svenska skriftspråket och utgick från *Språklära* och *Veckans Ord*. Aktiviteterna kännetecknades av att stavningsregler och grammatiska strukturer presenterades och övades på genom att ett visst ord eller antal bokstäver fylls i. I anslutning till detta hade barnen som läxa att stava tolv ord korrekt, något som kallades 'veckans ord'.

Lisa ifrågasätter vid ett flertal tillfällen meningen med ovanstående då hon menar att hon redan kan detta. "Det enda jag lärt mig är tre ord som "ramm", "damm" och "lamm", säger Lisa.

Hassan är den av de deltagande barnen som i början på höstterminen i årskurs 4 hade en del fel på förhöret av veckans ord, något som han sedan inte upprepade. För Hassan blir skriva att stava rätt eller att utföra en viss uppgift i *Språklära* rätt. Hassan förklarar övningarna i den senare övningsboken som att "man ska lägga till något så att det blir bra" och syftar då på de suffix, som åstadkommer pluralform för olika substantiv. Hassan uttrycker också att han kan läsa "perfekt":

Man har fått läsläxor varje termin, ettan, tvåan, trean (...) Man måste typ [ljudar] m-a-t. Så bokstäverna, man måste kunna alla, a, b, c, d och alla dem så att man kan läsa sedan. Det är bara att man ska ha dem.

Textorienterade aktiviteter med repertoarer som stödjer kodning återfanns också i hög grad i modersmålsundervisningen i arabiska för Hassans del. Detsamma gällde också undervisningen i ämnet engelska.

I skolan läste barnen varje vecka någon eller några sidor

högt ur en skönlitterär barn- och ungdomsbok i sina respektive läsgrupper. Denna läsning, men även den tysta individuella läsningen, kan sägas stödja avkodning av grafem, ord, meningar och textstycken.

När barnen spelade olika datorspel och deltog i olika sociala nätverk på sin fritid kan det beskrivas som att de kodar av digitala texters uppbyggnad. Detta då de utforskade på vilket sätt en viss webbsida var uppbyggd, det vill säga hur de olika delarna hänger ihop och är designade. De förhållningssätt som här framkom hos barnen visade på stor agens och tilltro till den egna förmågan. Lisa navigerade mellan inkorgen för meddelande och olika forum, aktiviteter och spel i de sociala medier som hon var aktiv på liksom Hassan kodade av möjliga val i alla de datorspel han spelade. Ett exempel på det senare var när Hassan spelade *Lego Star Wars III*.

Det här är, vet du, det finns sådana dörrar som man går med, det finns ettan, tvåan, trean, fyran, femman, sexan och jag har klämt alla!

Funktionellt användande av texter - textproduktion

I skolan involverades barnens textproduktion utifrån olika genrer. Exempelvis producerade de faktatexter om landskap och länder, där repertoarens register präglades av en tydlig upprepande struktur. Hassan var mån om att följa de riktlinjer som gavs, frågade gärna en extra gång, och ville att det ska bli "rätt". Lisa kan istället sägas förändra de stödstrukturer som erbjöds, då hon vid ett tillfälle på eget initiativ gick ifrån arbetsbladet, och istället skrev en längre separat faktatext om Jämtlands landskapsdjur älgen. Vid ett annat tillfälle förändrade Lisa sin saga genom att korta ner den fler sidor. Skälet hon angav var att hon tyckte det blev för arbetsamt att renskriva den.

I skolans textproduktion användes främst papper, penna och suddgummi och ibland dator. I denna textproduktion framkom repertoarer för såväl kodning som funktionellt textanvändande. Det var inte vanligt förekommande att eleverna fick eller fick ge respons på klasskamraters texter. Lärare gav feedback gällande detta till en elev i taget. Detsamma gällde då möjligheter till samtal om de texter och källor, varifrån eleverna hämtade stoff till sin textproduktion.

Repertoarens register präglades vidare av att det språk som användes i klassrummet var det svenska språket i tal och skrift, förutom på engelsklektionerna. Andra språk, som exempelvis arabiska, eller något av de andra tiotalet modersmålen, involverades inte i undervisningen.

Alla barnen hade tankar om vad de gärna skrev. Lisa fascinerades av alla de böcker hon läste, men också av TV-program och det ämnesinnehåll hon mötte i skolans undervisning och ville, som jag tolkar det, gärna skriva



FOTO Stefan Tell

och lära om allt. Hassan, å sin sida, menade att för att kunna skriva om *Star Wars* eller *Harry Potter*, som var hans stora intressen, måste han ha en bok.

Man måste göra det från boken och så för det går inte att hitta på en egen, då blir det helt fel. För då blir det bra och då blir det rätt på alla meningar och så (...)

Lisa skapade animerade kortfilmer hemma och valde ibland att publicera på *Movie Star Planet*. I skolan blev eleverna inte involverade i produktion av digitala multimodala texter.

De repertoarer kring funktionellt textanvändande som framkom på fritiden visar sammantaget på en begränsad skriftlig textproduktion, som främst skedde i anslutning till läxor samt genom så kallat chattande. Här användes ofta olika tecken och förkortningar som exempelvis <vgd> (vad gör du?). Hassan, Lisa och deras klasskamrater tog, som framgått, i hög grad del av olika multimodala texter genom sociala nätverk, webbsidor, tv-program och olika datorspel på sin fritid.

Meningsskapande och repertoarer för förståelse

I skolan lyssnade barnen regelbundet på lärares högläsning av skönlitterära barn- och ungdomsböcker. Här förekom samtal i viss mån. Genom läsning i läsgrupper involverades barnen till viss del i samtal om och bearbetning av innehållet. Via enskild läsning framkom, i sin tur, möjliga repertoarer av egna personliga läsupplevelser. Barnen mötte vidare samhälls- och naturvetenskapliga läromedelstexter, som ofta genererade lärarledda lektioner där ords och bilders betydelser förklarades. Det var dock sällan kopplingar gjordes till barnens egen textproduktion utifrån dessa genomgångar.

Det textarbete som barnen involverades i efter olika genomgångar strukturerades ofta genom ett antal punkter på tavlan. På så sätt blev det individuella förståelsearbetet med att besvara frågor på en viss text, en punkt bland flera att bli färdig med för att kunna börja på nästa. De repertoarer som framkom präglades därför många gånger av ett mer reproducerande arbete, där snabba svar och meningar kopierades av individuellt med konsekvensen att en fördjupad förståelse och mening inte alltid nåddes. Hassan var den av de deltagande barnen som visade detta tydligast, då han uttryckte att han ville "hinna". Samtidigt var det så att Hassan inte alltid förstod det han läste. "När ett ord gör så att man inte förstår

det andra, då är det inte kul att läsa", berättade Hassan och förklarade att då "känns det som man inte fattar någonting".

Gällande detta med att förstå förklarade Lisa att hon "först tänker vad hon kan, sedan vad hon tror för att därefter kontrollera om det stämmer". Lisa, som hemma besvarade frågor på den bok de för tillfället läste i läsgruppen och sedan återgav svaren för kamraterna i skolan, beskrev hur hon bläddrade i boken samtidigt som hon tänkte vad hon skulle svara.

Hassan och hans kamrater i läsgruppen turades om att läsa för varandra, men samtalade inte om innehållet i boken. I årskurs fem fick Hassan ingå i en lärarledd grupp där de också besvarade olika slags frågor om innehållet, frågor som alla kan sägas var på ytan. Det senare innebär att det går att hitta svaret på en viss fråga på en viss rad i texten. Textrörlighet som uppmuntrade Hassan och hans kamrater att dra slutsatser och röra sig mellan raderna förekom inte i lika hög grad.

Hassan, Lisa och de övriga barnen i urvalet föreställde sig dock alla handlingen framåt i de berättelser de tog del av via exempelvis böcker och filmer. De visade förmåga till textrörlighet när de på egen hand ställde frågor och kopplade innehållet till sina egna liv.

Lisa läser i femman om Jessica, som i årskurs 8 blir ofrivilligt gravid (von Bredow, 2008) och berättar att hon känner sig ledsen och glad om vartannat, beroende på hur det går för Jessica. Lisas tolkningar tog alla sin början i hennes uppenbara förundran inför det hon läste såväl hemma som i skolan: de fem vännerna som löser mysterier, allt som händer på Rackarstallet och det som sker i de förbjudna böckerna *Cirkeln* och *Eld* (Strandberg & Bergmark Elfgrén, 2012, 2013).

Hassan skriver hemma ner en lista med en spalt för de goda och en spalt för de onda karaktärerna i berättelsen om Harry Potter, som han tar del av via filmer och datorspel. I skolan lyssnar han med intresse till sin lärare som läser högt ur *Alex Dogboy* (Zak, 2007). Många av orden som ingick i berättelsen hade Hassan aldrig hört förut. Hassan anar vad ordet 'hora' betyder, men är inte säker. När vi i ett samtal diskuterar det faktum att Zofie i boken tvingas till prostitution säger Hassan lite senare: "jag skulle dö hellre än att gör det där, om jag skulle vara tjej eller kille, det är ju samma sak". Hassan undrar hur det

skulle vara om han själv var föräldralös och frågar: ”tror du han hade föräldrar på riktigt?”

Texters betydelse och värde

De repertoarer som framträder säger också något om den betydelse som texter tillmäts. Undervisningen ger inte mycket utrymme för eleverna att läsa, tolka och förstå skönlitterära berättelser. Barnen är på grund av det inte vana vid resonemang, där de kopplar innehållet i texter till sina egna erfarenheter. Lisa och hennes vänner diskuterar under en period böckerna *Cirkeln* och *Eld* på rasterna, vilket utgör ett undantag från de repertoarer som erbjuds i skolan. Texterna i skolan utgör inte och blir inte ett socialt kitt (Barton (2009), vilket däremot gäller för många av de populärkulturella texterna utanför skolan. Då repertoarens register i skolan i så liten grad präglas av introduktion av berättelser, interaktion samt återkopplingar till det tidigare lästa, blir resultatet att det inte finns mycket utrymme för kritisk textutforskning.

Slutsatser och möjligheter

De möjligheter jag ser, utifrån det komplexa empiriska material som jag här har försökt att beskriva, berör uppriktandet av en klassrumsgemenskap, där det i högre grad framgår vilka läsare, skribenter och meningsskapare som finns. Detta behöver då präglas av ett dialogiskt arbetssätt där elever skriver, talar, tänker kring, tolkar, granskar och skapar nya texter. I ett sådant dialogiskt klassrum är åsikterna ibland olika och samtalstonen respektfull. Detta utesluter inte att vissa läsoplevelser förblir personliga eller bara delas med några. I detta aktiva och lyhörda språk- och textarbete behöver varje elev få bearbeta sina enskilda och gemensamma läsoplevelser på olika sätt som gör att minnen av innehållet består och betydelsen av barn- och ungdomsböcker ökar.

Vidare behöver balansen mellan form och innehåll noga avvägas för att matcha elevers olika förkunskaper och språkliga bakgrund. Resultatet visar att olika färdigheter gällande stavning och grammatik övas på isolerat samt att detta ensidigt baseras på explicita regler och termer, som långt ifrån alla elever kan ta till sig.

Här framkommer vikten av ämnesövergripande undervisningssammanhang som fokuserar innehåll, språk och språkanvändning (Cummins, 2000). Jim Cummins tankar om språkstödande arbetssätt är baserade på mångårig forskning med syftet att skapa goda villkor för andraspråkselever, som exempelvis Hassan. Hans utgångspunkter kan dock sägas gynna alla elever, som exempelvis både Lisa och Hassan, då de fokuserar individanpassad språkanvändning där elevernas engagemang är högt och där de ges möjlighet att delta med sina unika personligheter, det som Cummins benämner identitetsinvesteringar.

I detta fokus på språkanvändning finns en balans mellan

innehåll, så att ett begripligt inflöde skapas, och form, så att eleverna, utifrån sina förutsättningar, utvecklar en allt större medvetenhet om språkets användning och funktion. Språkstödande sammanhang innebär då att ett utrymme skapas i undervisningen som erbjuder ett före, under och ett efter för att tolka, förstå och kritiskt granska alternativt att författa, skapa och producera texter, som samtidigt matchar varje elevs proximala utvecklingzon (Vygotsky, 1978).

Referenser

- Barton, David (2009). Understanding textual practices in a changing world. I M. Baynham & M. Prinsloo (red), *The future of literacy studies*. London: Palgrave Macmillan. S. 38-53. 671-682.
- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång. I K. Naclér (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: HLS förlag. S. 1-22.
- Heller, Monica (2008). Bourdieu and literacy education. I J. Albright & A. Luke (red), *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge. S. 50-67.
- Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2002). *Läsförståelse A-D*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Laursen, Helle Pia (2013). Biliteracy og skriftsprogstilgenelse. *Literacypraksisser i de første skoleår*. I: H. Laursen (red), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag. S. 11-48.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html [hämtad 2012-08-16].
- Medierådet (2010). *Ungar & Medier*. Stockholm: Statens medieråd. <http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Unga--Medier-2010> [hämtad 2015-01-29]
- Medierådet (2013). *Ungar & Medier*. Stockholm: Statens medieråd. <http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Produkter/Ungarmedier/> [hämtad 2015-01-29]
- Redin, Britta & Hydén, Görel (1996). *Veckans Ord 4, 5*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Schmidt, Catarina (2013). Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter. *Örebro: Örebro Studies in Education 44*.
- Schubert, Magdalena & Hydén, Görel (2008). *Språklära A, B*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Strandberg, Mats & Bergmark Elfgren, Sara (2012). *Cirkeln*. Stockholm: Pocketförlaget.
- von Bredow, Katarina (2008). *Som jag vill vara*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zak, Monica (2007). *Alex Dogboy*. Bromma: Opal.