

Berättande texter

Catarina Schmidt, Göteborgs universitet och Veronica Grönte, Högskolan i Jönköping.

Att utgå från berättande texter i undervisningen ger stora möjligheter att gestalta och förklara sammanhang för elever. De kan skapa förståelse och kunskap om exempelvis historiska och naturvetenskapliga händelser och fenomen. Elever som lyssnar till lärares berättande kan förflyttas till en luftballong på väg mot Nordpolen eller till ett björnide där en björnmamma sover med sina ungar.

Med utgångspunkt i olika berättelser kan elever utveckla förståelse och empati för människors, djurs och växters livsvillkor. Ord som upprepas under berättelsens gång kan befästas och elever kan stödjas i att utveckla sitt ordförråd liksom sin förståelse om berättelsens kronologi. Med hjälp av den dramaturgi som kännetecknar alla berättelser, det vill säga en början, ett händelseförlopp och ett slut, kan elever få stöd i att skapa egna berättelser som de blir nöjda med. I den här artikeln problematiseras och resoneras kring på vilka sätt som berättande texter kan användas i undervisningen liksom hur elever kan stödjas i att skapa egna berättande texter.

Berättelsen – en gemensam utgångspunkt

Elever i tidiga skolår har olika erfarenheter av och behärskar språk olika bra. De har olika beredskap för att lära sig att läsa och skriva eller läser och skriver på olika nivåer. Genom de berättelser som används i undervisningen kan hela elevgruppen få ingå i ett gemensamt sammanhang. Berättelsen kan fungera som en gemensam utgångspunkt där lärare och elever riktar uppmärksamhet mot innehållet, orden och begreppen.

Elever som kommer till förskoleklassen eller årskurs 1 har också olika erfarenhet av att lyssna till berättelser som läses högt eller berättas muntligt. Det går inte att ta för givet att alla elever i förskoleklassen och årskurs 1 förmår att lyssna och ta till sig en berättelse genom lärares högläsning eller muntliga berättande. Den information som ges om elevers språkutveckling och deras läsvanor vid övergångar mellan olika skolformer är av stor vikt för hur undervisningen organiseras (Ackesjö, 2014). Givetvis ger också elevernas olika respons signaler om vilka av dem som kan behöva riktat stöd för att kunna lyssna och ta till sig en berättelse. Riktat stöd kan exempelvis innebära att en eller några elever får lyssna på sagan eller bilderboken en gång i förväg innan den läses högt för klassen. Om det är svårt att skapa ro under högläsningen i förskoleklassen, kan en lösning vara att lärarna under en period läser högt i mindre grupper och sedan kanske läser samma saga en gång till för alla elever. Andra sätt att fånga elevers uppmärksamhet kan vara att använda projektor och förstora upp bilderna i boken så att alla kan se och fånga av dem. Elever kan uppmanas att säga vissa ord i kör, något som kan stödja deras uppmärksamhet. När elever utvecklar kunskap om berättelsens struktur och kronologi innebär också det ett stöd för deras

förmåga att lyssna. Om någon eller några elever visar ointresse inför böcker kan en öppning vara att försöka välja berättelser från en bok eller film som på något sätt väcker igenkänning för just den eller de eleverna. En del elever, som till en början visar ointresse eller kanske till och med motstånd, kan efter hand bli mer intresserade därför att samtalet eller bearbetningen utifrån boken eller filmen skapar igenkänning och lust. Det är också viktigt att använda berättelser hämtade från flera medier.

Med berättelsen som gemensam utgångspunkt uppstår möjligheten att fokusera på innehåll, aktivt språkanvändande och språk i sammanhang som präglas av samspel mellan dessa tre fokus (Cummins, 2000, 2001). Lärare och elever kan återkomma flera gånger till en och samma berättelse. Varje gång kan berättelsen användas på delvis nya sätt där elever görs delaktiga. När elever lyssnar till lärares berättande och erbjuds att samtala, tänka om och bearbeta innehållet på olika sätt kan man säga att ett *socialt rum* skapas kring läsning. Med socialt rum avses här sociala gemenskap som skapas genom undervisningen när texter används på olika sätt. I ett sådant socialt rum upptäcker och erfar elever vad det är att läsa och vad som är möjligt att göra med texter. Ett sådant socialt rum är viktigt för alla elever och helt avgörande för dem som inte har vana av samtal och reflektion kring text sedan tidigare. De berättande texter som läses och samtalas om utgör också modelltexter för de berättande texter som eleverna sedan skapar gemensamt, i par eller på egen hand. Frågor man kan ställa sig som lärare är vilket socialt rum som undervisningen innebär för eleverna liksom vilket utrymme som möjliggörs för eleverna att delta utifrån olika erfarenheter och behov.

En viktig aspekt att ge akt på som lärare är om eleverna kan återberätta innehållet i de berättelser som använts i undervisningen. Det är väsentligt att ge eleverna rika tillfällen att återberätta. Elevers återberättande kan exempelvis stödjas genom att lärare och elever tillsammans dramatiserar händelseförloppet. Ett annat sätt kan vara att eleverna erbjuds att gestalta någon händelse via bildskapande. Därefter kan elevernas bilder ordnas i kronologisk ordning och med stöd i dessa kan elever återberätta. På klassrummets vägg eller på den interaktiva tavlan kan en ordbank eller tankekarta skapas med aktuella ord, begrepp och bilder från berättelsen. När elever lär sig hur berättande texter är uppbyggda så lär de sig också hur denna typ av texter skrivs. När elever erbjuds återberätta på olika sätt innebär det rika möjligheter för dem att aktivt använda språk kring innehåll som gjorts begripligt. Elevers spontana intresse för vissa berättelser är viktigt att dra nytta av i undervisningen. Ett sätt kan vara att låna en litterär karaktär från en barn- eller bilderbok och låta den bli huvudperson i de nya berättelser som skrivs gemensamt i klassen eller på egen hand av eleverna.

Berättelsens mångfald och möjligheter

Berättande texter kan vara lyrik, dramatik, sagor och myter. Genom att läsa berättande texter utvecklar elever sin läskunnighet. Att läsa innefattar dock mer än att kunna läsa. Berättelser, i form av litteratur och filmer, är viktiga för alla människor. Genom berättelser kan barn känna igen sig själva och också utveckla förståelse och empati för andra människor.

Berättelsens mångfald och möjligheter ligger bland annat i att de ofta tangerar flera ämnens innehåll. Peter Gärdenfors (2010), framhåller att ”människans minne är gjort för att komma ihåg berättelser” (s. 204). Han menar att berättelser kan bidra till att orsakssammanhang blir tydliga så att eleverna börjar upptäcka mönster och förstår hur något hänger ihop. Att använda skönlitteratur, myter och sagor när sammanhang och fenomen förklaras i olika ämnen kan leda till att eleverna blir engagerade. Om elever exempelvis visar intresse för rymden, kan ett sätt ta vara på elevernas intresse vara att läsa Christer Fuglesangs (2010) berättelse om Markus och Marianas äventyr med sin farbror Albert:

Månlisa susar fram genom Vintergatan. De styr mot galaxens mitt där det stora svarta hålet finns. Snart far raketerna igenom en av Vintergatans spiralarmar och de passerar genom den ena stjärnan efter den andra på mycket kort tid. Farbror Albert får manövrera raketerna flitigt för att de inte ska komma för nära någon av dem. (s. 52)

Gärdenfors konstaterar att skickliga lärare ofta är goda berättare som, liksom i citatet ovan, sätter in kunskap i sammanhang, gör liknelser och exemplifierar. Han efterlyser därför även fler narrativa läroböcker.

Att använda sig av den muntliga eller skriftliga berättelsen som introduktion till ett nytt ämnesområde kan skapa intresse och ge förståelse för innehållet. Samhällsvetenskapliga, historiska eller naturvetenskapliga skeenden som bygger på fakta kan sättas in i ett sammanhang, med hjälp av en berättelse. I boken *Rymdresan* (Fuglesang, 2010) berättas exempelvis om naturvetenskapliga fenomen som tyngdlöshet, svarta hål och stjärnor. Det finns mycket som talar för att när lärare och elever genom en berättelse kopplar ihop fakta med fiktiva karaktärer, så blir eleverna mer berörda och kan leva sig in i ett visst skeende eller dilemma (Grönte, 2001).

Bilderboken

I en bilderbok kompletteras skriven text regelbundet med tecknade illustrationer eller fotografier. Det är bra om lärare medvetet väljer bilderböcker som kan stödja elevers identitetsskapande och ge dem inblick i nya världar. Genom att läraren sedan arbetar med innehållet kan undervisningen stödja elevers läsintresse och väsentligt öka förutsättningarna för att elever från icke-läsande miljöer stöds i att etablera positiva vanor kring böcker (Edwards, 2008; Svensson, 2011).

Handlingen i en bilderbok utspelar sig på en eller flera platser. Den eller dessa kan utnyttjas i undervisningen och relateras till olika ämnen. De fyra bilderböcker som kortfattat beskrivs i det följande har alla skogen som gemensam plats. Dessa bilderböcker, eller några andra, skulle kunna utgöra en gemensam utgångspunkt i undervisningen där skogen som plats blir ett ämnesövergripande tema. I bilderboken *Mina i vildmarken* (Höglund, 2014) ger sig Mina ut för att plocka lingon. Hon går ensam eftersom Kåge inte vill följa med. Det är på den allra första utflykten som hon upptäcker kojan i skogen. Bilderboken *Skogens hemligheter* (Liao, 2014) utspelas i skogsmiljö, men har en mer fantasifull berättelse där en flicka ser sina borttappade drömmar. I bilderboken, *Min björnfarfar* (Cousseau & Choux, 2012) berättas om en farfar som man får följa över flera årstider. I berättelsen om *Gittan och grävargarna*

(Lindenbaum, 2001) går huvudpersonen in i skogen bort från förskolan och träffar ett gäng vargar .

Förståelse- och avkodningsprocesser

Bilderböckerna ovan går att jämföra och relatera till varandra. Genom samtal om deras innehåll kan språkutveckling i social interaktion möjliggöras (Guo et al. 2012; Yopp & Yopp, 2006). Med utgångspunkt i Langer (2011) kan dessa samtal innebära *textrörlighet* där lärare och elever rör sig genom berättelsen genom att de tillsammans tänker och samtalar om berättelsens innehåll (se Del 4 i modulen). Möjlighet till igenkänning och framförallt bearbetning av innehållet är avgörande för att förståelse ska nås.

Eleverna behöver uppmanas att ställa frågor till texter. För att det ska ske krävs att läraren ger utrymme för det i undervisningen. Om man som lärare medvetet låter eleverna tänka högt kring texters innehåll och ger tid för det i undervisningen innebär det att eleverna görs delaktiga. Sådan undervisning skickar ut signaler om att det är så här det är att läsa: vi läser och *tänker* om det vi läser, vi läser och når *förståelse* och vi läser och blir *berörda*. Givetvis sker detta i olika inbördes ordning. Aidan Chambers (2011) betonar just hur viktigt det är att vi låter barn upptäcka en bok och dess innehåll genom att ställa öppna frågor. Öppna och autentiska frågor kännetecknas av ett genuint intresse för någon annans uppfattning. På sådana frågor finns inte ett rätt eller fel svar.

Uppmärksamheten kan också riktas mot språkets struktur, som specifika språkljud, ändelser eller ord och att man tillsammans utforskar dessa. Kanske väljer läraren ut ett ord i varje läst berättelse som eleverna gemensamt hittar rimord till. Ett annat sätt kan vara att läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot ords ändelser. Genom att använda en projektor som förstörar texten så kan alla elever se och göras delaktiga i att peka på ord som slutar på olika sätt. Att använda texters innehåll på detta sätt öppnar upp för aktiv språkanvändning där strategier för avkodning integreras i ett sammanhang där innehållet gjorts begripligt för eleverna. De bilderböcker som används i undervisningen i förskoleklassen och årskurs 1–3 bör finnas tillgängliga på svenska och på klassens övriga språk. På så sätt möjliggörs att flerspråkiga elever kan läsa samma bok i modersmålsundervisningen eller hemma tillsammans med sina föräldrar.

Forskning visar att många elever närmar sig skriftspråket genom att skriva (se t.ex. Gustafsson & Mellgren, 2005; Kress, 1997). I dag lär sig många elever att skriva och läsa genom att använda datorer och tangentbord (se t.ex. Hultin & Westman, 2014). Även här kan innehållet från de bilderböcker som används i undervisningen utnyttjas. Bente Hagtvat Eriksen (1990) framhåller att när barn uppmuntras att skriva *upptäckande*, det vill säga med de bokstäver de kan, samtidigt som de formulerar tankar och beskriver något, så utforskar de också skriftspråkets formella aspekter. När elever skriver med hjälp av digital teknologi kan så kallat ”ljudande tangentbord” användas, något som kan stödja elever i att koppla ljud till bokstav. Denna funktion, liksom talsyntes, behöver användas i relation till var varje elev befinner sig i sin språkutveckling liksom till elevers behov och förutsättningar. Det ligger ett värde i att samtala med elever om de digitala funktioner som här nämnts. Elever kan

uppmanas att berätta om hur de drar nytta av dessa funktioner: Hur gör du när du skriver och lyssnar till ljuden? Hinner du med och har du något särskilt knep?

Bilderbokens innehåll möjliggör också att tillsammans med elever utforska på vilka sätt som bild och skrift samspelar med varandra. Innehållet i bilderböcker kan med fördel också bearbetas multimodalt genom att lärare och elever gör kortfilmer tillsammans där eleverna ges utrymme för eget bildskapande. Här kan också andra estetiska uttrycksformer som musik, dans och rörelse komma in. Vivian Vasquez (2004) beskriver hur man kan använda sig av en *lärande vägg* i utforskande språk- och textarbete tillsammans med elever (se också Bergöö & Jönsson, 2012). På en vägg i klassrummet kan elevernas tankar, associationer, dikter, texter, bilder och fotografier, som relaterar till de gemensamt lästa bilderböckerna, sättas upp. Kanske finns också bilder på karaktärerna uppsatta på väggen och bilder från de platser i skogen som berättelserna utspelar sig på. Monica Nilsson och Ulla Sundemo (2001) beskriver hur de i ett utvecklingsprojekt¹ använde sig av olika barnboksfigurer i undervisningen. Bland annat skrev eleverna brev till olika karaktärer som de mött via lärarnas dialogiska högläsning (Nauclér, 2001; Nilsson & Sundemo, 2001).

Stödstrukturer för berättande

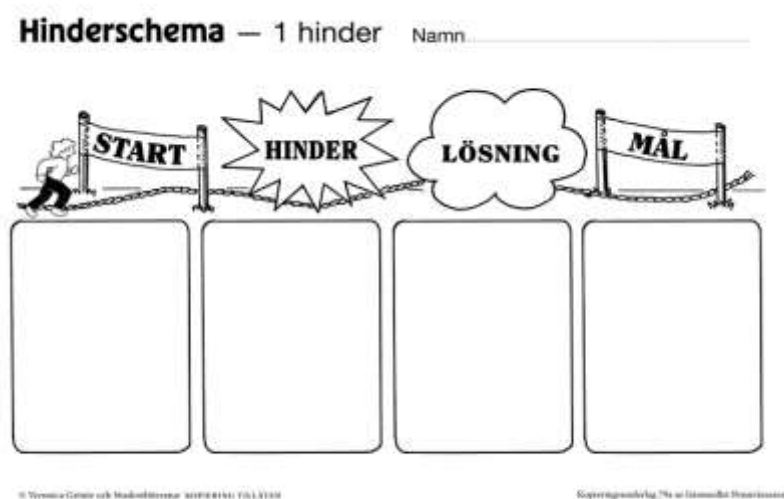
Många elever skapar på egen hand väl fungerande berättelser som har en tydlig kronologi med ”inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar” (se Lgr 11, kursplanen i svenska och svenska som andraspråk). I det följande ges nu exempel på hur lärare i undervisningen kan använda stödstrukturer när elever skriver egna berättande texter. Det är väsentligt att påtala att stödstrukturer kan vara flera saker. Lärares berättande kan exempelvis fungera som en stödstruktur liksom deras sätt att stötta elever i att återberätta. De stödstrukturer som ges exempel på i det följande kan användas tillsammans med en grupp elever alternativt genom att eleverna arbetar två och två eller på egen hand.

Att organisera och skriva berättande texter innebär en process över tid där olika delprocesser ingår. Berättelsens kronologi är avgörande för att elever ska kunna skriva egna berättande texter. Det är samtidigt väsentligt att komma ihåg den stolthet som yngre elever ofta känner när de kan skriva något, om så bara några bokstäver eller ord. Klottrandet, lekskrivandet på tangentbordet och den första egna berättelsen som leks, ritas och skrivs är betydelsefull för den enskilde eleven, även om berättelsen kanske saknar ett slut. Elevers upptäckande skrivande utgör en början på att förstå skriftens princip och vad det innebär att skriva. Lika väsentligt är det att lärare, bildligt talat, successivt monterar ner de stödstrukturer som har använts i undervisningen så att elever hela tiden utmanas utifrån sina förutsättningar. Givetvis kan de stödstrukturer som här ges exempel på också förenklas

¹ Projektet hade namnet Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan (Nilsson & Sundemo, 2001).

eller anpassas så att de på så optimala sätt som möjligt utgår från elevernas behov och förutsättningar.

I undervisningsaktiviteten till denna del ges möjlighet att pröva hinderschemat i figur 1. Det kan användas som en stödstruktur för eget eller gemensamt skapande av berättande texter via skrift eller andra uttrycksformer. Samma hinderschema kan användas för gemensamt dramatiserande av en berättelse. Den berättande text som skapas kan med andra ord gestaltas genom muntligt berättande och dramatiserande där gester, rörelser och tonfall kombineras multimodalt. Om man vill kan denna dramatiserade berättelse filmas. Det senare skulle innebära att eleverna går från en uttrycksform till en annan och kombinerar flera modaliteter i sitt berättande.



Figur 1. *Hinderschema* (Grönte, 2002)

Berättelse om en myra

Ett annat alternativ för undervisningsaktiviteten kan vara att utgå från stoff som relaterar till ämnesinnehåll i exempelvis biologi. En karaktär skulle kunna vara en insekt och ett *karaktärsschema* kan här utgöra en stödstruktur (Grönte, 2002). Organiserandet av berättelsen kan börja med att fakta antecknas i respektive fält i karaktärsschemat (se figur 2). Även denna stödstruktur kan enkelt göras om eller anpassas till ett annat ämnesinnehåll liksom till den aktuella elevgruppen.

Karaktärsschema • 10 frågeställningar • Djur: _____

Fysiskt / utanpå	Psykiskt - inuti	Socialt - omkring
Klassifikation Vilken grupp tillhör djuret? <i>(Däggdjur, kräldjur, spindeldjur, insekt, fågel, fisk...)</i>	Egenskaper Vilka egenskaper har djuret? <i>(Smidig, klumpig, snabb, långsam, energisk, uthållig...)</i>	Boplats Var har djuret sitt bo? <i>(I vattnet, i skogen, i ett träd, på marken, under marken...)</i>
Utseende Hur ser djuret ut? <i>(Två ben, fyra ben, sex ben, åtta ben, många ben, fjädrar, päls, svart, brun, vit...)</i>		
Föda Vad äter djuret? <i>(Växter, andra djur, bär, granskott, bark., allätare...)</i>	Hopp och önskan Vad är det bästa som kan hända djuret? <i>(Att det regnar mycket, att det överlever, att det hittar mat på vintern...)</i>	Livscykel Hur förökar sig djuret? <i>(Ägg-larv-puppa, ägg som kläcks, däggdjur...)</i>
Rörelse Hur rör sig djuret? <i>(Simmar, hoppar, ålar, kryper, klättrar, flyger...)</i>	Rädsla och oro Vad är det värsta som kan hända djuret? <i>(Att bli uppätet, att inte hitta en plats att bygga ett bo, att alla ungarna dör, torka...)</i>	Faror och hot Vilka fiender har djuret? <i>(Rovdjur, spindlar, ormar, torka, människor, trafik, gifter...)</i>

Elevens namn: _____

Fristående kopieringsunderlag till Pennvässaren. © Veronica Grönte & Studentlitteratur 2002

Figur 2. *Karaktärsschema* (Grönte, 2002)

När elever skapar berättelser kan det ibland vara enklare för dem att komma igång om de utgår från karaktären istället för handlingen. Hur ser djuret ut? Hur rör sig djuret? Vad äter det och var bor det? Insamlandet av fakta om enbart en huvudkaraktär, i form av exempelvis ett visst djur, är en konkret och avgränsad uppgift. Den kan genomföras gemensamt och i par och så småningom på egen hand av eleverna. För att få fram fakta om exempelvis en myra, kan lärare och elever besöka en myrstack i skogen, se en film eller läsa en faktatext.

Nästa steg kan innebära att berättelsen *planeras* med hjälp av hinderschemat ovan som visar början, händelseförlopp och slut (se figur 1). Fakta inom det aktuella ämnesområdet i kombination med berättelsens struktur utgör grunden i detta arbete. I detta skede av undervisningen kan iakttagelser från skogen, faktatexter eller filmer utgöra utgångspunkter när eleverna tar reda på vilket mål huvudkaraktären har. Innan eleverna börjar skriva sin berättelse är det av betydelse att de först lär känna sin huvudkaraktär och miljön där den befinner sig. Då kan berättelsen bli trovärdig.

Inledningsvis kan det räcka med att använda endast ett hinder i berättelsen där huvudkaraktären drabbas av något slags problem på sin väg mot målet. Det är när huvudkaraktären försöker lösa problemet som spänning uppstår. För att finna ett trovärdigt problem kan det ifyllda karaktärsschemat utgöra en stödstruktur för eleverna eftersom de fakta som återfinns där kan omvandlas till möjliga hinder.

I den första rutan skriver eleven, eller kanske klassen tillsammans, en mening om huvudkaraktärens mål eller behov (se figur 1). Myran vill kanske hämta ett barr och lägga det på rätt plats i stacken. I den andra rutan presenteras hindret problemet. Vad kan bli ett hinder på vägen mot målet, vad är det karaktären undviker eller är rädd för eller vad är det värsta som kan hända karaktären? I den tredje rutan berättas om lösningen på problemet. Hela tiden hämtas uppgifter från karaktärsschemat. När eleverna inleder med att bestämma huvudkaraktärens mål och placerar hinder och lösningar på vägen mot målet, skapas en berättelse som blir intressant att läsa eller lyssna till (Grönte, 2002). Givetvis kan detta hinderschema utvecklas och ha fler rutor med hinder och lösningar. Likaså kan dess layout enkelt förändras, något som också elever kan göras delaktiga i.

Genom att samtala om berättelsens början och slut utifrån huvudkaraktärens längtan och behov, kommer eleverna bli medvetna om och kunna sätta ord på den kunskap om berättelsens struktur som de redan har inom sig. Medan läraren och eleverna samtalar om strukturen - början, händelseförloppet och slut - kan samtidigt specifika fakta och begrepp som tillhör ämnesområdet hjälpa eleverna att se och förstå samband (Grönte, 2002).

För att hjälpa eleverna att se de dramaturgiska sambanden kan lärare och elever gemensamt samtala om berättelsens olika delar. Ibland kan man i en längre berättelse upptäcka att det hinder som placerades först skulle behöva flyttas och placeras sist för att öka dramatiken (Grönte, 2002). Genom att elever erbjuds att förändra berättelsens konstruktion innebär det att de får påverka innehållet samtidigt som de utvecklar förståelse för hur en berättelse kan struktureras. Anja Thorstén (2014) visar i en studie att elever behöver få hjälp just med att urskilja att ett huvudproblem kan bestå av flera delproblem och att händelserna mellan huvudproblemet och huvudlösningen kan variera. Eleverna behöver, enligt henne, få hjälp med att väva samman berättelsen till en trovärdig helhet. Här kan dramatiseringar, visualiseringar och gemensamma samtal, där olika problem i en berättelse kontrasteras mot varandra och länkas samman, stödja eleverna (Thorstén, 2014).

Respons som leder till utveckling

Ytterligare en viktig aspekt när det gäller elevers skapande av berättelser är att de får bekräftande respons på dem. Undervisningen behöver innehålla moment där texter som författats gemensamt diskuteras utifrån aspekter som både gäller form och innehåll. Detta kan sedan överföras till elevernas individuella skrivande. Veronica Grönte (2002) framhåller vikten av att i responsen beskriva vad det är som är bra istället för att generellt berömma. Sådan respons kan se ut på följande sätt:

Du har i början berättat om en uv som ville till sitt bo och som verkligen kom dit till slut. Ja, du har knutit ihop början och slutet på berättelsen. Det är precis så här som författare gör. Fortsätt så!

Ett annat sätt att ge bekräftande och beskrivande respons skulle kunna vara så här:

När din huvudkaraktär daggmasken klarar sig undan fiskmåsen genom att krypa ner i jorden, ser jag både masken och fiskmåsen inom mig och maskens lösning på problemet känns verkligen. Du överraskade mig vid lösningen för jag trodde det var kört för daggmasken!

Först när responsen blir konkret kan den leda till utveckling. Tydlig uppskattning, om än bara av en detalj, kan betyda att eleven känner sig motiverad att arbeta vidare (Grönte 2002). Olga Dysthe uttrycker samma sak då hon säger att ”bedömning måste vara specifik” (1995, s. 234). Det generella berömmet ”bra” blir då av ringa värde.

När man som lärare ger återkoppling på personliga texter behöver man vara varsam. Att ge respons kräver respekt och lyhördhet. Vid läsningen av en elevtext kan specifika ordval och detaljer i illustrationer som man som lärare blir särskilt berörd av lyftas fram. På så sätt kan de känslor och tankar som en elevtext väcker förmedlas till eleven. Det kan bidra till att elevens språkliga medvetenhet och engagemang stärks. Eftersom språk och identitet är så nära sammankopplade har varje responstillfälle möjlighet att stärka eleven i sin tro på sig själv och sin egen förmåga (Cummins, 2000, 2001).

Respons gällande stavning och meningsbyggnad behöver ta hänsyn till ovanstående och också till elevernas skiftande förmåga att använda skriftspråk. Oavsett hur mycket eller hur lite eleverna kan, är det ändå det de kan som responsen behöver utgå från och bygga vidare på. En viktig nyckel här är kontinuerlig kartläggning av elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. En del elever är på sådan nivå i sin skriftspråksutveckling att de i mycket hög grad är mottagliga för respons på formella aspekter i skrivandet. Hos andra elever kan den typen av formativ bedömning få konsekvensen att fokus läggs på berättelsens begriplighet och en i huvudsak korrekt meningsbyggnad. Om eleverna erbjuds att samla de berättelser de skriver i en portfolio eller liknande, blir det en utmärkt dokumentation som ger lärare möjlighet att följa och kartlägga sina elevers läs- och skrivutveckling med hjälp av exempelvis bedömningsstödet *Nya Språket lyfter* (Skolverket, 2016).

Referenser

Ackesjö, H. (2014). Övergångar till och från förskoleklassen. I Skolverket. *Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet*, s. 50. Stockholm: Skolverket.

- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå : språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gillaböcker.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Second Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Kerstin Naucér, red: *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfö och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Grönte, V. (2001). *Skriva – dramaturgi som hjälpmedel när vi berättar*. Jönköping: Divendo
- Grönte, V. (2002). *Pennvässaren (Läromedel)*. Lund: Studentlitteratur.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J.N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, Vol 35, Issue 3, pp 308-327.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E.. (2005). *Barns skriftspråkande : att bli en skrivande och läsande person* Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människors villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hagtvet Eriksen, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hultin, E. & Westman, M. (2014). *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Lund: Gleerups.
- Kress, G. (1997): *Before writing. Rethinking the paths of literacy*. London: Routledge.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Naucér, K. (2001). Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråksperspektiv på lärande. I Kerstin Naucér, red: *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*.
<http://www.andrasprak.su.se/> [hämtad 2015-02-09]

Nilsson, M. & Sundemo, U. (2001). Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in? I Kerstin Nauc ler, red: *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*.

<http://www.andrasprak.su.se> [hämtad 2015-02-09]

Skolverket (2016). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, A. (2011). *Spr kstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att l sa och berätta g r förskolan rolig och lärorik*. Kulturrådet och Länsbibliotek Jönköping.

Thorsten, A. (2014). *Perspektiv och problemlösning i ber ttelseskriverande: Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. Licentiatuppsats. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Vasquez, M. V. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. New York, London: Routledge.

Yopp, H., & Yopp, R.H. (2006). Primary Students & Informational Texts. *Science and Children*, 44 (3), pp 22-25.

Barn- och bilderböcker

Cousseau, A. & Choux, N. (2012). *Min bj rnfarfar*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Fuglesang, C. (2010). *Rymdresan. Markus och Marianas  ventyr med farbror Albert*. Stockholm: Fri tanke.

Höglund, A. (2014). *Mina i vildmarken*. Stockholm: Alfabeta

H jjer, D. & L.: serien om *Strumpmannen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Liao, J. (2014). *Skogens hemligheter*. Stockholm: Mirando Bok.

Lindenbaum, P. (2001). *Gittan och gr vargarna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.