

ÖREBRO UNIVERSITET

Grundlärarprogrammet, inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6

Svenska språket

Svenska, Självständigt arbete, avancerad nivå, inriktning 4–6, A-nivå, 15 högskolepoäng

VT 2018

Arbete med texttypen berättande text

Linda Danielsson

Handledare: Greger Andersson

Abstract

Linda Danielsson (2018). Arbete med texttypen berättande text. Svenska, Självständigt arbete, avancerad nivå, inriktning 4–6, A-nivå. Vårterminen 2018.

Eleverna i svensk skola ska få undervisning i olika texttyper. De ska utveckla läs- och skrivstrategier för att kunna tolka och förstå samt urskilja och skriva berättande texter. Genom att utveckla goda läs-och skrivstrategier får de också möjlighet att utveckla sin läs-och skrivförmåga. Syftet med den här uppsatsen är flerdelat och ett syfte är att undersöka vad eleverna ska få kunskap om när det kommer till berättande texter. Det visar sig att de ska kunna urskilja en berättande texts budskap, få kunskap om berättande texter som innehåller budskap, parallellhandling, tillbakablickar, person- och miljöbeskrivningar samt dialoger och kunna skriva berättande texter med handlingsstruktur och gestaltande beskrivningar. Ett annat syfte är att undersöka vilka strategier eleverna kan använda sig av när det kommer till berättande texter. Där ger Gibbons (2016) och Stensson (2006) förslag på strategier eleverna kan använda sig av när de tar sig an olika texter. Ytterligare ett syfte är att analysera ett kapitel ur Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* (2003) och undersöka hur det kapitlet kan användas för att utveckla elevers läs- och skrivstrategier när det gäller den specifika texttypen berättande text. Kapitlet innehåller gestaltande beskrivningar av karaktärer och miljö, dialoger, tillbakablickar samt parallellhandlingar och var i sig ett tydligt exempel på en inledning som är en första del i en vanlig handlingsstruktur inom berättande texter. Kapitlet innehåller inte ett tydligt budskap men kan dock tänkas fungera som utgångspunkt i diskussioner kring texters budskap. Slutligen är också syftet med denna uppsats att diskutera kring hur det analyserade kapitlet ur *Pippi Långstrump* kan användas i undervisningen för att utveckla elevernas läs- och skrivstrategier. Kapitlet innehåller flera av de delar som eleverna ska få kunskap om när det kommer till berättande texter. Därför kan kapitlet fungera som en del i ett undervisningsmaterial för att utveckla elevers läs-och skrivstrategier när det kommer till berättande texter.

Nyckelord: berättande text, Pippi Långstrump, lässtrategier, skrivstrategier, resonemang

Innehåll

Abstract	2
Inledning	5
Syfte	6
Material	7
Metod	9
Berättande strukturer, läs- och skrivstrategier i åk 4–6	11
Läroplan och kommentarmaterial för ämnet svenska	11
Lässtrategier	13
Skrivstrategier	15
Undervisning om läs- och skrivstrategier	15
Undervisning om lässtrategier	16
Undervisning om skrivstrategier	17
En berättande texts budskap	18
En berättande texts karaktärer	19
En berättande texts handling	20
En berättande texts språkliga drag	21
<i>Parallellhandling</i>	21
<i>Dialog</i>	21
<i>Tillbakablickar</i>	22
Analys	22
Pippi Långstrump	22
Kapitlets budskap	22
Kapitlets karaktärer	24
Kapitlets handling	27
Kapitlets språkliga drag	30
<i>Dialoger</i>	30
<i>Tillbakablickar</i>	33
<i>Parallellhandling</i>	33
Sammanfattning av analysresultatet	33
Diskussion	33
Avslutande reflektioner	36
Referenslista	36

Inledning

I Kursplanen i svenska (Skolverket 2011, s. 222–238) betonas vikten av kunskaper i det svenska språket, där en kunskap om hur språket är uppbyggt ingår. Att eleverna får möjlighet att utveckla sin förmåga att bearbeta texter sägs göra att de lättare kan klara sig i arbetslivet och ha goda möjligheter att fortsätta och utvecklas i vidare studier. Den roll litteraturen spelar i elevernas undervisning i skolan beskrivs som stark (Skolverket 2017, s.7) och både i den allmänna debatten och bland forskare talas det om värdet av att läsa skönlitteratur (se tex Kåreland 2015, s. 7–8).

För att utveckla sin läs- och skrivförmåga ska eleverna få möjlighet att utveckla strategier för att förstå och tolka texter och strategier för att skriva och urskilja olika slags texttyper (Skolverket 2017, s. 10). I årskurs 4–6 ska eleverna utveckla lässtrategier ” [...] för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både det uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011, s.224). De ska även utveckla sin kunskap om ” [...] berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger” (Skolverket 2011, s.225) för att tillägna sig skrivstrategier för att skriva och urskilja olika slags texttyper. Lars Höglund (2012) skriver att ”förmågan att läsa olika typer av texter är i dagens värld fundamental, inte bara för möjligheterna till personlig utveckling och utbildning utan också för de flesta verksamheter med anknytning till arbete och fritidsaktiviteter av olika slag” (Höglund 2012, s. 45).

Det har dock visat sig att svenska 15 åringars läsförmåga försämrats. År 2002 och 2009 var just läsning huvudområdet och läsförmågan studerades då mer ingående än de två andra ämnen som PISA undersöker. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) är den organisation som ansvarar för undersökningen och PISA står för Programme for International Student Assessment (Ulf Fredriksson 2012, s. 95–96). Vid 2009 års undersökning definierades läsning enligt PISA:s ramverk som "förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället" (Skolverket 2010, s. 29, refererad i Fredriksson 2012, s. 96). Det presenterades resultat kring elevernas prestationer inom tre olika läsprocesser. Det handlar om deras förmåga att söka och inhämta information i texten,

sammanföra och tolka det lästa och reflektera och utvärdera en text och relatera den till sina egna erfarenheter (s.96). Inom alla tre läsprocesser hade elevernas resultat försämrats i jämförelse med PISA-undersökningen från 2002. Elevernas resultat hade försämrats mest när det gällde deras förmåga att ”sammanföra och tolka” och de hade bäst resultat inom läsprocessen ”söka och inhämta information” (Fredriksson 2012, s. 98).

Om man tittar på andra resultat från undersökningar kring läsningen i Sverige går det också att se att det har uppstått ett större glapp mellan de som läser mycket och icke-läsarna, båda grupperna har förstärkt sina läsvanor. Vilket undersökningar genomförda av Nordicom, SOM-institutet och Kulturrådet visat (Ann Steiner 2012, s. 40). Fredriksson (2012, s. 55) skriver också om att läsningen av skönlitteratur bland unga har minskat.

Läs- och skrivundervisningen i svenska skolor har granskats av Skolinspektionen. I deras kvalitetsgranskning från 2016 framkommer det att arbetet med läs- och skrivstrategier tagit en något större roll i undervisningen i svenska, men det framkommer också att många skolor behöver utveckla sitt arbete kring läs- och skrivundervisningen. De tre utvecklingsområdena handlar om att:

- ”Lärare behöver i betydligt högre grad ge elever möjlighet att förstå **vad de ska lära sig och varför**” (Skolinspektionen 2016),
- ”Lärare behöver i betydligt högre grad **aktivt visa och vägleda** eleverna samt ge dem möjlighet att **samtala om texter**, både egna och andras (Skolinspektion 2016) och
- ”Lärare och rektorer behöver **följa upp hur elevernas intresse för läsning och skrivning utvecklas**” (Skolinspektion 2016).

Sammanfattningsvis framställs läsning och skrivning som mycket viktigt. Eleverna ska genom undervisning få möjlighet att utveckla läs- och skrivstrategier som ska hjälpa dem att förstå och tolka texter samt skriva och urskilja olika texttyper. Det finns dock en slags krisdiskurs kring läsning i allmänhet (se tex Fredriksson 2012; Steiner 2012). Skolinspektionen (2016) har också gett vissa riktlinjer att följa och områden som behöver utvecklas när det kommer till arbetet med läs- och skrivundervisningen i skolan.

Syfte

Syftet med denna uppsats är flerdelat. Syftet är att undersöka vad läroplanen (Skolverket 2011) säger att elever i årskurs 4–6 ska lära sig när det kommer till en specifik typ av text:

berättande text. Syftet är också att undersöka och ta fram olika förslag på strategier eleverna kan använda sig av när de arbetar med berättande texter. För att slutligen analysera ett avsnitt ur *Pippi Långstrump* och undersöka hur det avsnittet kan användas i undervisningen för att eleverna ska utveckla elevernas läs- och skrivstrategier när det kommer till berättande texter. Sammanfattningsvis är syftet att diskutera de didaktiska varför, vad och hur-frågorna i relation till en specifik del av läroplanen.

De frågeställningar jag utgår ifrån i den här uppsatsen är följande:

- Vad ska eleverna få kunskap om när det kommer till berättande texter enligt läroplanen (Skolverket 2011)?
- Vilka strategier kan eleverna använda sig av när de ska arbetar med berättande texter?
- Vad ger en analys av ett avsnitt ur *Pippi Långstrump*?
- Hur kan man arbeta med ett specifikt avsnitt ur *Pippi Långstrump* i sin undervisning för att eleverna ska utveckla läs-och skrivstrategier när det kommer till berättande texter?

Material

Jag har valt att analysera ett avsnitt ur *Pippi Långstrump* eftersom det är en välkänd barnbok skriven av en välkänd svensk författare: Astrid Lindgren. Eleverna ska enligt Läroplanen (Skolverket 2011) i undervisningen möta ”Några skönlitterärt betydelsefulla barn- och ungdomsförfattare och deras verk” (Skolverket 2011, s. 225). Astrid Lindgren har vunnit flera priser, både internationella och nationella. Berättelserna om Pippi Långstrump och hennes äventyr är vida spridd och översatt till 92 olika språk och Lindgrens bokförlag skriver såhär om Pippi Långstrump: ”Pippi Långstrump är en av Astrid Lindgrens mest kända litterära figurer” (Raben & Sjögren 2018).

Jag använder mig av läroplanen (Skolverket 2011) för att undersöka vad eleverna ska få kunskap om när det kommer till berättande texter. Anledningen till att jag valt att använda mig av läroplanen är eftersom den innehåller de övergripande målen och riktlinjerna som finns för utbildning i Sverige, vilket är förordningar som fastställts av regeringen. Läroplanen innehåller också kunskapskrav för grundskolan, vilket är myndighetsföreskrifter som fastställts av Skolverket. Jag tar hjälp av kommentarmaterialet till kursplanen i svenska eftersom det materialet har som avsikt att ”[...] ge en bredare och djupare förståelse för de

urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna” (Skolverket 2017, s. 4). Samt för att materialet också beskriver ” [...] hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade” (Skolverket 2017, s. 4).

För att förstå de analytiska begrepp och delar som eleverna ska tillägna sig kunskap om när det handlar om ”berättande texter” så har jag vänt mig till två olika lexikon: *Svenska Akademiens ordbok* och *Cambridge Dictionary*. Samt Pauline Gibbons (2016), Lena Kåreland (2015), Lars-Åke Skalin (2002) och Britta Stensson (2006). Pauline Gibbons har varit verksam som biträdande professor vid University of Technology i Sydney samt gästprofessor vid universiteten i Göteborg och Stockholm. Hon har mycket bred erfarenhet av andraspråksundervisning i olika länder, med fokus på hur man integrerar språk- och ämnesutveckling (Gibbons 2016, bakre omslag). Lena Kåreland är litteraturvetare och professor emerita i svenska med didaktisk inriktning vid Uppsala universitet. Hon har forskat främst inom barnlitteratur, samspelet mellan barn- och vuxenlitteratur samt skönlitteraturens roll i skola och lärarutbildning (Kåreland 2015, bakre omslag). Lars-Åke Skalin är litteraturforskare (Staffan Bergsten 2002, bakre omslag) och Britta Stensson är lärare i årskurserna 1–5 i Rannebergen i Angered (Stensson 2006, bakre omslag). Britta Stensson har tillsammans med bokförlaget Daidalos givit ut boken *Mellan raderna: Strategier för en tolkande läsundervisning* (2006). Boken har sin grund i en klassrumserfarenhet och exempel från Britta Stenssons egen undervisning skildras (Stensson 2006, s.9). Boken grundar sig också på annan litteratur som är relevant för ämnet. Litteraturlistan innehåller bland annat: Olga Dyste (1996), Bruno Bettelheim (1979) och Judith Langer (2005) (Stensson 2006, s.157).

För att finna exempel på läs- och skrivstrategier har jag vänt mig till Stensson (2006) och Gibbons (2016). I läroplanen (Skolverket 2011, s.224–225) står det att eleverna ska utveckla läs- och skrivstrategier för att kunna förstå och tolka samt urskilja och skriva olika slags texttyper. Men ger ingen vidare beskrivning av vilken typ av strategi eller vilka typer av strategier som ska hjälpa eleverna att kunna förstå och tolka samt urskilja och skriva olika slags texttyper.

Metod

Först undersökte jag vad eleverna skulle utveckla för kunskap när det kommer till berättande texter. För att ta reda på det vände jag mig till läroplanen (2011). Jag har undersökt det centrala innehållet för svenska i läroplanen, vilket är den del som innehåller information kring vad undervisningen i svenska ska behandla. Jag har också undersökt kunskapskraven för svenska i läroplanen, vilket är den del som anger kunskapsnivån för godtagbara kunskaper och för de olika betygstegen inom ämnet. Det centrala innehållet för ämnet svenska är uppdelat i fem kunskapsområden: ”Läsa och skriva”, ”Tala, lyssna och samtala”, ”Berättande texter och sakprosatexter”, ”Språkbruk” och ”Informationssökning och källkritik”.

Kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket 2017) skriver mer utförligt kring varje kunskapsområde vilket gjorde att jag utöver läroplanen (Skolverket 2011) också vände mig till det materialet. Det framkom att innehållet kunde relateras till ”den berättande texten” eftersom begreppen ”texter” eller ”berättande texter” användes. I kommentarmaterialet (Skolverket 2017) stod det om att en undervisning om läs- och skrivstrategier ger eleverna möjlighet att bredda och utveckla sin läs- och skrivförmåga. Det framkom utifrån Läroplanen (Skolverket 2011) och dess centrala innehåll och kunskapskrav samt kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket 2017) vilken kunskap eller förmåga läs- och skrivstrategierna ska hjälpa eleverna att utveckla. Men förslag på konkreta strategier ges inte i läroplanen (Skolverket 2011) eller kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket 2017).

För att ta fram förslag på konkreta läs- och skrivstrategier för elevernas arbete med ”berättande texter” vände jag mig sedan till Gibbons (2016) och Stensson (2006). Gibbons (2016) förespråkar en explicit undervisning med utgångspunkt i genrepdagogen. Stensson (2006) presenterar ett antal lässtrategier som David Pearson m.fl. (1992, refererad i Stensson 2006, s. 29) kommit fram till att erfarna läsare använder när de läser. Stensson (2006) beskriver strategierna och skriver sedan om hur man metodiskt kan arbeta med dem i undervisningen. Både Gibbons (2016) och Stensson (2006) skriver om hur eleverna kan lära av varandra och tillsammans i samtal och diskussion. Stensson (2006, s.20) skriver att läraren i undervisningen måste skapa tillfällen till samtal. ”Samtalet öppnar förståelsen och befrämjar den egna tolkningen samtidigt som man får ta del av den andres” (Stensson 2006, s. 20). Gibbons (2016, s.50) tar också upp vikten av samtal, samtal mellan elev och elev samt lärare och elev, och skriver att samtalets kvalitet också är viktigt att se över. Gibbons (2016) skriver om att olika forskare namngett kvalitativa samtal olika men att de kännetecknas av liknande kriterier

och skriver att ” [...] när man tittar på hur samtalen beskrivs ser man att de är slående lika” (Gibbons 2016, s. 50). I samtalet ska det skapas förståelse och utrymme för eleverna att ”utforska nya idéer, klargöra överenskommelser och uppfattningar och göra sina resonemang synliga för andra” (Gibbons 2016, s. 50). I kursplanen för ämnet svenska står det att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Skolverket 2011, s. 222). Alltså vikten av kommunikation eller samtal skrivs fram som en viktig del för att lära, både i Gibbons (2016) och Stensson (2006) men också i läroplanen (2011).

Inför analysen av *Pippi Långstrump* (2003) behövde jag få en större förståelse för berättande texters budskap, språkliga drag, handling, personbeskrivningar, dialoger, tillbakablickar och parallellhandlingar. Jag var då tvungen att vända mig till material utöver läroplan och kommentarmaterial. Eftersom läroplanen (Skolverket 2011) och kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket 2017) inte gav någon vidare beskrivning eller definition av ovanstående analytiska begrepp och delar.

Gibbons (2016) och Kåreland (2015) skrev om berättande texters budskap och beskrev begreppet och vad det innefattade. Stensson (2006) gav förslag på didaktiska frågor som läraren kunde använda i undervisningen för att stärka elevernas lärande och utifrån de frågor som handlade om berättande texters budskap kunde en vidare förståelse för begreppet skapas. Jag tog också hjälp av *Svenska Akademiens ordbok* för att definiera begreppet ”budskap”. En berättande texts budskap kan relateras till en berättande texts tema och motiv. För att nå en djupare förståelse för en berättande texts budskap så ville jag också relatera ”budskap” till ”tema” och ”motiv”. Därför definierade jag också ”tema” och ”motiv” utifrån *Svenska Akademiens ordbok* och vände mig till Kåreland (2015) för en beskrivning av begreppen och vad de innefattade.

När det kommer till en berättande texts personbeskrivningar har jag vänt mig till Kåreland (2015) och Skalin (2002). Dels framgår det att de personer som förekommer i en berättelse kan beskrivas utifrån deras person eller utifrån deras funktion och dels framgår det på vilket sätt beskrivningen av dem kan gestaltas. Både Kåreland (2015) och Skalin (2002) skriver om att personerna i en berättelse kan beskrivas utifrån vilken funktion de har. I Kåreland (2015) fick jag en större förståelse för hur beskrivningen av dem kan gestaltas. Jag använder mig av

begreppet karaktärer i uppsatsen istället för personer. Detta beror på att karaktärerna i en berättelse, utifrån Kåreland (2015) och Skalin (2002), kan beskrivas både utifrån person och funktion.

Den typiska uppbyggnaden av en berättande text beskrivs i Kåreland (2015) och Gibbons (2016). Gibbons (2016) namnger den inledande delen i en berättelse som ”orientering” och Kåreland (2015) använder sig av ”exposition”. Annars ger de en liknande beskrivning av en typisk uppbyggnad av en berättande text.

För att definiera begreppen parallellhandling, dialog och tillbakablick använde jag mig av *Svenska Akademiens ordbok* och *Cambridge Dictionary*, alltså en svensk och en engelsk ordbok. Anledningen till att jag valde att definiera begreppen utifrån en engelsk ordbok var för att Cambridge Dictionary genomgående relaterade ovanstående begrepp till en litteraturkontext, vilket inte var något som *Svenska Akademiens ordbok* gjorde.

Berättande strukturer, läs- och skrivstrategier i åk 4–6

Läroplan och kommentarmaterial för ämnet svenska

Eleverna ska få undervisning om lässtrategier för att därmed kunna bredda och fördjupa sin läsförmåga. I årskurs 1–3 ska eleverna lära sig lässtrategier för att förstå och tolka texter. ”I årskurserna 4–6 vidgas innehållet till att eleverna också ska få lära sig strategier för att *urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant mellan raderna*” (Skolverket 2017, s. 10).

Eleverna ska också få undervisning om skrivstrategier för att bredda och fördjupa sin skrivförmåga. Undervisning i skrivstrategier innebär enligt Skolverkets kommentarmaterial för svenska undervisning i ” [...] hur man skriver olika slags texter, hur man bygger upp dem och hur den aktuella texttypens språk ser ut” (Skolverket 2017, s. 10).

De texter som undervisningen ska behandla och som undervisningen ska utgå ifrån när eleverna ska utveckla läs- och skrivstrategier är berättande texter (Skolverket 2017, s.10).

Begreppet typ av text används istället för begreppet genre då ” [...] genre kan tolkas på så många olika sätt. Med uttrycket ”typer av text” vill kursplanen omfatta allt det som olika

definitioner av begreppet genrer kan stå för” (Skolverket 2017, s. 14). Eleverna ska i årskurs 4–6 studera berättande texter med ” [...] *parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger*” (Skolverket 2017, s. 11). Detta är en progression från undervisningens innehåll i årskurs 1–3 där eleverna ska studera hur en berättande text kan ” [...] organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar” (Skolverket 2017, s. 11).

För att en elev ska få betyg E ska eleven kunna ” [...] utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen” (Skolverket 2011, s.228). De berättande texterna eleven skriver ska innehålla ” [...] **enkla** gestaltande beskrivningar och **enkel** handling” (Skolverket 2011, s. 228). För att få betyget D ska kunskapskraven för betyget E vara uppfyllda och kunskapskraven för betyget C ska till övervägande del vara uppfyllda. För att få betyget B ska kunskapskraven för betyget C vara uppfyllda och kunskapskraven för betyget A ska till övervägande del vara uppfyllda. För att få betyget C så ska eleverna fortsättningsvis kunna tolka och föra resonemang kring tydligt framträdande budskap i olika verk men de ska kunna tolka och föra resonemang som är utvecklade och relativt väl underbyggda. För att få betyg A ska eleverna kunna tolka och föra resonemang som är välutvecklade och väl underbyggda. För att få betyget C ska eleverna kunna skriva berättande texter som innehåller utvecklade gestaltande beskrivningar och utvecklad handling och för att få betyg A ska de berättande texterna innehålla välutvecklade gestaltande beskrivningar och välutvecklad handling (s.228–229).

Eleverna ska i undervisningen i svenska arbeta med berättande texter. De ska undervisas i läs- och skrivstrategier för att ta sig an berättande texter på olika sätt, det handlar om att de ska kunna tolka, förstå, urskilja och skriva olika slags texter. Genom att utveckla läs- och skrivstrategier som syftar till att hjälpa dem att ta sig an berättande texter får de också möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga.

Lässtrategier

För att bredda och fördjupa elevernas läsförmåga ska eleverna undervisas om lässtrategier. I en utvecklad och fördjupad läsförmåga ingår det att kunna urskilja en texts budskap (Skolverket 2017, s. 10). I Skolverkets kommentarmaterial förklaras begreppet lässtrategier som ” [...] de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten” (Skolverket 2017, s. 10). I årskurs 4–6 ska eleverna utveckla lässtrategier ” [...] för att förstå och tolka texter från olika medier samt urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011, s. 224).

Läroplanen (Skolverket 2011) eller dess tillhörande kommentarmaterial erbjuder inte någon vidare beskrivning kring vilka specifika strategier som eleverna ska lära sig för att kunna förstå och tolka olika slags texter. Men i kunskapskraven för betygen A-E (Skolverket 2011, s. 228–229) står det att det handlar om att eleverna ska kunna tolka och föra underbyggda resonemang kring tydligt framträdande budskap i olika verk samt beskriva sin upplevelse av läsningen.

I Britta Stensson (2006, s. 29–34) tas det upp sex lässtrategier som David Pearson m.fl. (1992, refererad i Stensson 2006, s.29–34) kommit fram till att erfarna läsare använder sig av när de läser en text. Den erfarna läsaren gör det inte alltid på ett medvetet sätt utan att det sker intuitivt och de använder sig ibland av flera strategier samtidigt när de tolkar en text. De sex lässtrategier som tas upp i Stensson (2006) är: att göra kopplingar, att ställa frågor eller undra, att skapa inre bilder, inferenser: att läsa mellan raderna, att bestämma vad som är viktigt i texten och att syntetisera.

Strategin ”att göra kopplingar” handlar om att göra upp ett slags schema. Där schema förklaras som ett abstrakt och generaliserat minnessystem. Dessa scheman bygger på tidigare erfarenheter och hjälper oss att skapa förväntningar om vad som ska hända och känna igen det som händer ” [...] samtidigt som det får oss att komma ihåg det vi läst och att ordna och strukturera detaljerna så att de kan bilda en helhet som vi kan fylla ut med de detaljer som inte finns i texten” (Stensson 2006, s. 31). Den andra strategin handlar om ”att ställa frågor och undra” och med hjälp av de frågor läsaren ställer till texten, innan, under och efter läsningen, så kan förståelse skapas. Svaren på frågorna kan finnas i texten, kräva speciella erfarenheter

för att besvaras, besvaras genom samtal eller där svaren beror på personen som får frågan (s. 32). Den tredje strategin går ut på att läsaren skapar inre bilder för att nå en djupare förståelse för texten. Dessa inre bilder skapas, i likhet med den första strategin, för att göra kopplingar, utifrån läsarens tidigare erfarenheter och Stensson (2006) tar upp följande exempel: ”Läser jag Simenons *Maigret*-böcker kan jag skapa inre bilder av ett Paris på 40- och 50-talet. Dessa bilder skapar jag dels med hjälp av texten, dels med hjälp av det jag upplevt under mina vistelser i Paris” (Stensson 2006, s. 32). Där någon som inte har varit i Paris har svårare att skapa relevanta inre bilder under läsningen. Fjärde strategin handlar om ”att läsa mellan raderna”. När en läsare läser mellan raderna samspelar ovanstående strategier och läsaren kopplar textens ledtrådar till sina egna erfarenheter, frågor och inre bilder för att ”[...] kunna tolka och nå fram till underliggande teman eller idéer” (Stensson 2006, s. 33). Den femte strategin bygger på att läsaren har en förmåga att sålla i textmassan och den handlar om att bestämma vad som är viktigt i texten. ”I skönlitterära texter hjälper huvudpersonernas handlingar, motiv, problem och deras olika personligheter oss att komma fram till bokens övergripande teman” (Stensson 2006, s. 33). Slutligen handlar den sjätte strategin om att läsaren kombinerar existerande kunskaper med nya för att skapa sig en helhet. ”Medan vi läser får vi hela tiden ny information som vi lägger till det vi redan vet och vi försöker skapa mening medan vi läser vidare” (Stensson 2006, s. 34).

Gibbons refererar till Luke och Freebody (1990, refererad i Gibbons 2016, s. 158) som hävdar att det finns fyra komponenter som främjar litteracitetsutveckling: läsaren som kodknäckare, läsaren som textdeltagare, läsaren som textanvändare och läsaren som textanalytiker. När det kommer till ”läsaren som kodknäckare” handlar det om avkodningen av texten, läsaren måste kunna ”[...] urskilja de svenska ljuden och veta hur dessa ljud relaterar till hur det skrivna ordet ”ser ut”, skrivriktning och alfabetet” (Gibbons 2016, s. 159). Sedan ska läsaren kunna koppla ihop texten med sina förkunskaper och det handlar då om ”läsaren som textdeltagare” (s. 159). Under komponenten ”läsaren som textanvändare” måste läsaren få möjlighet att bli uppmärksam på ”vad som ses som lyckad läsning i olika sociala sammanhang” (Gibbons 2016, s. 160). Det handlar då om att de ska förstå vad som förväntas av dem när de läser olika texter, till exempel hur de ska arbeta med en viss typ av text. Den sista komponenten handlar om ”läsaren som textanalytiker” där läsaren läser kritiskt och kan ”läsa mellan raderna”. Författaren bakom en text och dennes tänkbara perspektiv måste också uppmärksammas (s. 160).

Sammanfattningsvis finns det alltså teorier kring vilka strategier erfarna läsare använder sig av när de läser en text och teorier kring komponenter som bidrar till en utveckling mot att bli en erfaren läsare. Slutsatsen kan bli att eleverna måste behärska själva läsningen av texten de möter, på meningsnivå och i relation till olika texttyper. Eleverna måste kunna göra kopplingar, kopplingar inom texten och mellan texten och andra texter. De måste få möjlighet att använda sig av och utveckla sin förförståelse och ta hjälp av sina egna eller andras erfarenheter. De måste också nå en förståelse för att syftet med läsningen kan skifta beroende på sammanhang och typ av text. De ska kunna fylla ut det som inte sägs men tas för givet i en text, att se dess budskap och kunna förhålla sig till det.

Skrivstrategier

Eleverna ska också få undervisning om skrivstrategier, vilket innebär undervisning i ” [...] hur man skriver olika slags texter, hur man bygger upp dem och hur den aktuella texttypens språk ser ut” (Skolverket 2017, s. 10). I årskurs 4–6 ska eleverna få undervisning i ”Berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger” (Skolverket 2011, s. 225). För att på så sätt tillägna sig skrivstrategier för den specifika texttypen: berättande text. Genom att få undervisning i hur en berättande text kan byggas upp med sin specifika struktur och språkliga drag tillägnar sig alltså eleverna strategier för sitt skrivande. Som i sin tur gör att de kan använda sig av dessa strategier för att urskilja och skriva en berättelse.

I kunskapskraven för betygen A-E (Skolverket 2011, s. 228–229) står det att eleverna ska kunna skriva berättande texter som innehåller gestaltande beskrivningar och en handlingsstruktur.

Undervisning om läs- och skrivstrategier

Undervisningen i stort ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och följa de riktlinjer, övergripande mål och kursplaner som finns i Läroplanen (Skolverket 2011).

När det gäller läs- och skrivundervisningen så måste lärarna i skolan arbeta för att eleverna förstår vad de ska lära sig och varför, aktivt visa och vägleda eleverna, samtala om deras egna och andras texter och följa upp att elevernas intresse för läsning och skrivning utvecklas (Skolinspektionen 2016).

Undervisning om lässtrategier

Först och främst menar Stensson (2006, s. 27) att det är viktigt att finnas med och stötta och vägleda eleverna i deras läsning. Hon kallar det för att ”resa byggnadsställningar” och kopplar det till Vygotskijs proximala utvecklingszon. ”Resandet av byggnadsställningar handlar om en samverkan mellan elev och lärare där läraren (eller kamrater) leder eleven en bit längre i sitt tänkande än vad han/hon skulle nå av egen kraft. Dialog med andra utgör en grundläggande del av detta stöd. Det eleven kan göra med hjälp idag kan hon göra själv imorgon” (Stensson 2006, s. 27).

Läraren kan arbeta med modellering för att undervisa eleverna i strategier för läsning. Läraren använder sig själv av en strategi under sin läsning och förklarar för eleverna varför hon använder sig av den specifika strategin. Under sin läsning tänker läraren högt och visar och instruerar (Stensson 2006, s. 39). Sedan kan eleverna tillsammans med läraren ta sig an en text och använda sig av någon eller några strategier kring sin läsning beroende på syfte. De kan tillsammans i helklass eller mindre grupper dela med sig av sina tankar och läraren kan ge feedback. Efter det kan eleverna få prova på att använda sig av strategierna på egen hand i sin egen läsning. Läraren finns först med som stöd för att sedan gå över till att anta en mer betraktande roll och behöver inte längre finnas där för stöd i samma utsträckning (s. 40–41). Ett annat sätt att arbeta är genom ”parsamtal” enligt Stensson (2006, s. 41). Läraren högläser och stannar upp under läsningen och ställer öppna frågor. Frågorna kan till exempel vara: Vad tänker ni nu? Vad tror ni kommer hända? För att motverka att bara vissa elever tar talutrymme kan de få diskutera i par. Om eleverna läser längre texter kan de använda sig av post-it-lappar som de kan sätta in på sidor där något hände som eleven tycker är viktigt att komma ihåg för att besvara en viss fråga eller när en tanke dök upp som de vill eller behöver komma ihåg för framtida arbete (s. 45).

Det finns flera sätt att arbeta för att utveckla elevers lässtrategier. Men utgångspunkten kan vara att eleverna ska lära sig av varandra genom samtal, diskussion och gemensamma läsaktiviteter. För att de ska kunna utveckla sin egen individuella läsning.

Undervisning om skrivstrategier

Gibbons (2016, s. 125) tar upp hur många lärare som undervisade andraspråkselever och andra elever som var mindre bekanta med skolspråket börjat ”argumentera för behovet av ett mer formellt lärande med tydligare instruktioner om strukturerna för språk och skrivkonventioner” (Gibbons 2016, s. 125–126) – en mer explicit undervisning. För att göra en viss genre explicit för eleverna så kan läraren se till genrepdagogen där Derewianka (1990, refererad i Gibbons 2016, s. 128) beskrivit hur undervisningen kan bestå i en så kallad cirkelmodell och följa fyra steg. Cirkelbegreppet kan kopplas till att vissa steg kan behöva upprepas eller hoppas över beroende på elevernas förkunskaper eller behov. Steg ett handlar om att bygga upp fältet och fokus ligger på textens innehåll. Eleverna samlar in kunskap om ämnet och hämtar ” [...] information genom att tala, lyssna, läsa och anteckna” (Gibbons 2016, s. 128). Steg två handlar om att modellera genren och målet är att texttypens syfte, struktur och språkliga drag blir bekanta för eleven genom undervisning. Steg tre handlar om att skapa en gemensam konstruktion. Tillsammans med läraren och klassen kan eleverna skriva en gemensam text. Steg fyra handlar slutligen om att eleverna själva ska skapa en text (s. 128). Sammanfattningsvis kan undervisningen bygga på en insamling av kunskap för att sedan göra sig bekant med syfte, vanligt förekommande språkliga drag och en vanlig struktur för en viss typ av text. Sen kan eleverna i grupp arbeta med att skapa en egen text för att sedan arbeta individuellt med en text.

Det förekommer dock kritik och en viss oro mot genrepdagogen. Dels är Gibbons (2016, s. 125) själv noga med att skriva att en explicit undervisning inte betyder att man ska återgå till ” [...] traditionell grammatikundervisning och övningar som blir meningslösa därför att de ryckts ur sitt sammanhang” (Gibbons 2016, s. 126). Dels tar Läroplanen (Skolverket 2011) avstånd från att använda genre begreppet. Mariana Sellgren (2011, s. 18) tar upp att kritiken som framförs mot genrepdagogen bland annat handlar om att ” [...] den kan bli instrumentell och att eleverna drillas in strikta textmönster med språkliga formkrav och att detta sätt att arbeta med skrivande leder till ett reproducerande av genrer och av redan befintlig text” (Sellgren 2011, s. 18) och hänvisar till flera andra studier av bland annat: Luke (1996) och Watkins (1999). Men Sellgren (2011) har i sin studie kommit fram till att så inte behöver vara fallet. Eleverna i hennes studie arbetade med text typen förklarande text. Undervisningen byggde på genrepdagogen och eleverna hade först fått lära sig om miljön, väder, klimat, vatten och hav. För att sedan smalna av undervisningsområdet till att behandla

Östersjön, där eleverna till exempel hade sett undervisningsfilmer som handlade om Östersjön (Sellgren 2011, s. 23). Sedan arbetade eleverna i helklass med en lärobokstext, de samtalande kring hur den var uppbyggd och vad den innehöll för delar. Under nästföljande två lektioner konstruerade eleverna en egen text tillsammans. Sedan skrev de texter i smågrupper för att avslutningsvis skriva en egen text (s. 24). Studien visade att eleverna istället för att vara inriktade på att skriva en text utifrån vissa regler eller steg i en viss genrestruktur istället är, i arbetet i smågrupperna, ” [...] fullt engagerade i att förklara – hur det förhåller sig med text konstgödsel och algblooming, hur alla utsläpp till slut tycks hamna i Östersjön och vem som släpper ut vad?” (Sellgren 2011, s. 89). Vilket de gör genom att använda sig av de språkliga resurser de tillägnat sig genom den explicita undervisningen. Undervisningen ger dem tillgång till både ämnesspecifikt och ”genrespecifikt” språk och de får tillsammans med andra diskutera och framföra och ta del av andras tankar (s. 89).

En berättande texts budskap

I Läroplanen står det att eleverna i årskurs 4–6 ska kunna urskilja en berättelses budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna (Skolverket 2011, s.224). Det tillhörande kommentarmaterialet för ämnet svenska ger inte någon vidare definieringen eller beskrivning av begreppet ”budskap”. Men en förmåga att kunna urskilja berättande texters tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang i årskurs 7–9 är en progression från att kunna urskilja ” [...] texters budskap på ett mer allmänt plan” (Skolverket 2017, s. 10). Kåreland (2015, s. 122) skriver att en berättelses tema kan liknas med en berättelses centrala budskap eller ide. För att skapa en vidare förståelse för det analytiska begreppet ”budskap” har jag relaterat begreppet till en berättande texts tema.

Tema i motsats till motiv, enligt Kåreland (2015 s.123), är av en mer övergripande karaktär och kan ses vara det som berättelsen i stort handlar om. En berättelses tema kan formuleras på olika sätt utifrån läsarens tolkning och uppfattning av texten och det centrala i den.

Svenska Akademiens ordbok definierar ”tema” som grundtanken för skriftlig framställning (Svenska Akademiens ordbok, Tema, 2003) och begreppet budskap liknas med meddelande, underrättelse och förkunnelse (Svenska Akademiens ordbok, Budskap, 1924).

Kåreland (2015, s. 123–124) tar upp ”kampen mot ondskan” i *Bröderna Lejonhjärta* av Astrid Lindgren (1973) som ett exempel på ett tema. Där det i jämförelse med berättelsernas motiv

då skulle kunna vara exempelvis ”det sjuka barnet” i *Bröderna Lejonhjärta*. Utifrån Svenska Akademiens ordboks definition av budskap, i relation till Kårelands exempel på tema i *Bröderna Lejonhjärta* och utifrån det faktum att ondskan besegras i slutet i *Bröderna Lejonhjärta* (1973) kan budskapet i berättelsen vara att ”Det goda besegrar det onda i slutändan” eller liknande.

Stensson (2006, s.128) ger exempel på frågor läraren kan ställa eleverna inom undervisningen om ”berättande texter”. Några av frågorna som handlar just om en berättande texts budskap är följande: Vad vill hela boken säga? Vilken enskild del fångar bäst författarens budskap? Hur bidrar berättelsens olika delar till bokens budskap? Vilka symboler eller metaforer kan du finna som återspeglar bokens budskap?

Sammanfattningsvis kan det analytiska begreppet ”budskap” förklaras som en form av meddelande. Detta meddelande kan i texten vara både uttalat eller något som ”står mellan raderna”. Budskapet kan ofta relateras till berättelsens tema. Utifrån Stensson (2006, s. 128) framgår det att en berättelses budskap kan framträda mer eller mindre tydligt i berättelsens olika delar. Berättelsens delar kan i sin tur mer eller mindre tydligt skapa möjlighet för att eleverna ska kunna urskilja budskapet. Berättelsens budskap kan också synliggöras med hjälp av symboler eller metaforer.

En berättande texts karaktärer

I Läroplanen och i det tillhörande kommentarmaterialet för ämnet svenska framgår det att eleverna i årskurs 4–6 ska lära sig hur en berättande text kan byggas upp med hjälp av personbeskrivningar (Skolverket 2011, s. 225 och Skolverket 2017, s. 15). Det tillhörande kommentarmaterialet för ämnet svenska beskriver inte vidare vad som innefattas i ”personbeskrivningar”.

Enligt Kåreland (2015, s. 136) innehåller en berättelse en eller flera huvudpersoner och bipersoner, huvudpersonen är central i berättelsen och bipersonerna spelar en mindre roll i jämförelse med huvudpersonen. Det är inte alltid helt klart vem som är berättelsens huvudperson men berättelsens titel kan ge en ledtråd. ”Personerna levandegörs för läsaren genom sina handlingar, genom vad de säger och vad de gör” (Kåreland 2015, s. 139), yttre och inre egenskaper framträder. Perspektivet kan också skifta och andra personer i berättelsen

kan till exempel kommentera huvudpersonen i berättelsen och på så sätt ge en bild av personen (s. 139). Men det framgår vidare att man också kan prata om att karaktärerna i en berättelse innehar olika funktioner och frånga personbegreppet. Narratologi är en särskild metod för att studera en berättelses natur och konstruktion men är ett relativt nytt begrepp. Vladimir Propp är en föregångare till narratologin och har kommit fram till att det går att urskilja sju olika roller i en berättelse: skurken, givaren, hjälparen, den eftersökta personen, sändaren, hjälten och den falske hjälten (s. 132), vilket också Lars – Åke Skalin (2002, s. 175) tar upp. Skalin (2002, s. 175) skriver att Vladimir Popp kunnat urskilja 31 typhandlingar, som han namngett som funktioner, som utförs av agenter som innehar rollerna beskrivna ovan.

Sammanfattningsvis så innehåller en berättelse olika karaktärer. Dessa karaktärer kan tolkas utifrån sin person eller sin funktion och presenteras på olika sätt.

En berättande texts handling

I årskurs 4–6 ska eleverna få undervisning om ” [...] strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Skolverket 2011, s. 223–225). I årskurs 1–3 ska eleverna lära sig hur en berättande text kan ” [...] organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning [...]” (Skolverket 2011, s. 223).

Händelseförloppet framställs vanligtvis i kronologisk ordning i böcker för mindre barn och handlingen kan vara uppdelad i en rad episoder, exempelvis en episod per kapitel (Kåreland 2015, s. 133). Handlingen kan delas upp i kärnhändelser och sidohändelser och i början av berättelsen möter ofta läsaren en så kallad exposition där tid och plats beskrivs, till exempel vart en karaktär bor, hur det ser ut och information kring karaktären så som dess ålder eller utseende. Någon form av konflikt är ofta grunden till handlingen och kan till exempel bestå i en konflikt mellan barnet och skolan eller den inre kampen en människa kan föra med sig själv. Ett vanligt förlopp är att konflikten sedan stegras och når en form av klimax för att slutligen ofta nå en lösning, ett lyckligt slut (s. 133–135).

Pauline Gibbons (2016, s. 118) skriver att varje genre har sin egen grundstruktur. Strukturen består ofta i orientering, händelser, komplikation och upplösning. I orienteringen får läsaren information om bakgrunden och frågorna vem? när? Och var? besvaras. Sedan följer en serie

händelser som leder läsaren fram till någon form av problem eller en komplikation. Slutligen kommer upplösningen där problemet eller komplikationen får en lösning.

Sammanfattningsvis så är en vanlig handlingsstruktur i en berättelse: En första del där läsaren får lite bakgrundsinformation, karaktärer presenteras och miljön beskrivs. Sedan en serie händelser och någon form av konflikt eller problem som når en lösning i slutet.

En berättande texts språkliga drag

Enligt Läroplanen ska eleverna i årskurs 4–6 utveckla ”[...] strategier för att skriva olika typer texter med anpassning till deras [...] språkliga drag” (Skolverket 2011, s. 224). De berättande texterna ska utöver miljö- och personbeskrivningar innehålla parallellhandling, tillbakablickar och dialoger (Skolverket 2011, s. 225).

Parallellhandling

En parallellhandling som ett sammansatt ord definieras inte i något av de två onlinelexikon jag använt mig av. Jag valde därför att se till beskrivningen av parallell och handling var för sig. Parallell definieras som något som löper jämsides med något annat till exempel två linjer som löper jämsides med varandra enligt *Cambridge Dictionary* (Cambridge Dictionary, Parallell, u.å.). Begreppet parallell kan också relateras till situationer där två situationer eller händelser som utspelar sig samtidigt eller liknar varandra är parallella enligt *Svenska Akademiens ordbok* (Svenska Akademiens ordbok, Parallell, 1952). ”Handling” definieras som sammansatta händelser eller företeelser (Svenska Akademiens ordbok, Handling, 1930). Begreppet handling kan enligt *Cambridge Dictionary* förklaras som ”[...] the story of a book [...]” (Cambridge Dictionary, Plot, u.å.).

Sammanfattningsvis kan alltså en parallellhandling definieras som en händelse som sker samtidigt som en annan händelse. I en berättelse kan det tänkas innebära att läsaren får läsa om två händelser som sker samtidigt eller att det framgår i berättelsen att något har pågått eller skett samtidigt som något de läst hänt.

Dialog

Svenska Akademiens ordbok definierar dialog som ett samtal mellan två eller flera personer (Svenska Akademiens ordbok, Dialog, 1912). I en litteraturkontext kan en dialog förklaras som

en konversation som är skriven för en bok enligt *Cambridge Dictionary* (Cambridge Dictionary, Dialogue, u.å.).

Sammanfattningsvis är en dialog just ett samtal mellan två eller flera karaktärer. En dialog i en berättelse är alltså ett samtal i skriftform.

Tillbakablickar

En berättande text kan också innehålla tillbakablickar. En tillbakablick kan liknas med återblick enligt *Svenska Akademiens ordbok* (Svenska Akademiens ordbok, tillbakablick, 2004). Tillbakablick kan förklaras som en mindre del av en berättelse som beskriver något som hänt i det förflutna (Cambridge Dictionary, Flashback, u.å.).

Sammanfattningsvis kan alltså en tillbakablick i en berättelse vara när läsaren får ta del av något som hänt i det förflutna.

Analys

Pippi Långstrump

Jag har analyserat första kapitlet ur Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* (2003). Kapitlets första sida är paginerad som sida 5. Den sista sidan i kapitlet är inte paginerad alls men sidan innan är paginerad som sida 16 vilket gör att jag kommer referera till den som sida 17. Jag kommer föra in mitt analysresultat under fem kategorier: Kapitlets budskap, kapitlets karaktärer, kapitlets handling och kapitlets språkliga drag.

Kapitlets budskap

Temat eller det som kapitlet handlar om kan tänkas vara mötet, mötet mellan ”det ordinära” och ”det extraordinära”. Pippi Långstrump introduceras i kapitlets första del. Läsaren får veta att Pippi är föräldralös, ovanligt stark, hon har en apa och en häst som husdjur och en hel kappsäck full med pengar (Lindgren 2003, s. 5–8). Pippi möter Tommy och Annika för första gången, Pippis uppsyn vid hennes första möte med Tommy och Annika beskrivs nedan.

Hennes hår hade samma färg som en morot och var flätat i två små hårda flätor som stod rätt ut. Hennes näsa hade samma fason som en mycket liten potatis, och den var alldeles

prickig av fräcknar. Under näsan satt en verkligen mycket bred mun med friska, vita tänder. Hennes klänning var rätt egendomlig. Pippi hade själv sytt den. Det var meningen att den skulle bli blå, men det blå tyget räckte inte, så Pippi fick lov att sy dit lite röda tygbitar här och där. På hennes långa, smala ben satt ett par långa strumpor, den ena brun och den andra svart. Och så hade hon ett par svarta skor som var precis dubbelt så långa som hennes fötter (Lindgren 2003, s. 10).

Pippi beskrivs som annorlunda av andra karaktärer i kapitlet:

”Ett märkvärdigt barn”, sa en av matroserna och torkade en tår ur ögat när Pippi försvann i fjärran” (Lindgren 2003, s. 8).

Tommy och Annika tycker också att Pippi verkar märkvärdig: ”Det var den märkvärdigaste flickan Tommy och Annika hade sett” (Lindgren 2003, s. 9). Hur Pippi agerar i vissa situationer i kapitlet kan också ses som annorlunda. Läsaren får veta att Pippis mamma dog när hon var liten och Pippi tänker på följande sätt kring detta: ”[...] ja, hon hade förstås haft en mamma också, men det var så länge sen så det kom hon inte alls ihåg” (Lindgren 2003, s. 5) och:

Pippi trodde att hennes mamma nu satt uppe i himlen och kikade ner på sin flicka genom ett hål, och Pippi brukade ofta vinka upp till henne och säga:

”Var inte ängslig! Jag klarar mig alltid” (Lindgren 2003, s. 5–6).

Hästen som Pippi har som husdjur bor på hennes veranda och när ”[...] Pippi ville dricka sitt eftermiddagskaffe där lyfte hon utan vidare ut honom i trädgården” (Lindgren 2003, s. 8). Eftersom hon alltid velat haft en häst så var det också de första hon köpte när hon kom till Villa Villekulla (s. 8). Vid mötet med Tommy och Annika går Pippi baklänges och förklarar det med att alla gör det i Egypten och att det faktiskt är ett fritt land de bor i (s. 11). Pippi bjuder in Tommy och Annika in till sig och bakar pannkakor men kastar upp ingredienserna i luften så flera av äggen hamnar i hennes hår, med skal och allt, och vispar smeten stå det stänkte upp på väggarna (s. 14). Tommy och Annika beskrivs som: ”[...] två små rara barn [...] Det var två mycket snälla och väluppfostrade och lydiga barn” (Lindgren 2003, s. 8). Annika bråkade inte om hon inte fick som hon ville och var alltid prydlig och ren och de lekte alltid snällt med varandra i sin trädgård (s.9).

Pippi möter Tommy och Annika. Pippi framställs och beskrivs som annorlunda eller märkvärdig och i flera situationer agerar hon också på ett annorlunda sätt. Tommy och Annika beskrivs som motsatsen till Pippi: både väluppfostrade, renliga och lydiga. Vilket skapar en kontrast mellan barnen.

Kapitlets budskap är inte tydligt uttalat och det är svårt att avgöra om Lindgren (2003) har något budskap hon vill förmedla i kapitlet. Men det kan tänkas att det går att samtala kring ämnen som: ”det är okej att vara annorlunda” eller ”bara för att man är olika kan man ändå vara vänner” eller ”man kan lära av varandras olikheter” eller liknande.

Kapitlets karaktärer

Om man använder sig av personbegreppet är berättelsens huvudperson Pippi Långstrump. Hennes namn är detsamma som titeln på boken och kapitelrubriken lyder: ”Pippi flyttar in i Villa Villekulla” (Lindgren 145, s. 5). Pippi är den av karaktärerna som står i centrum och kapitlet ”startar och slutar med Pippi”. Kapitlet inleds med att Pippi presenteras för läsaren och avslutas med att Pippi ber Tommy och Annika att gå hem ” [...] För att om ni inte går hem så kan ni ju inte komma tillbaka” (Lindgren 2003, s. 16) och Pippis apa Herr Nilsson vinkar hejdå. I detta första kapitel bakar Pippi pannkakor med Tommy och Annika, Pippi bakar pannkakorna i sitt kök och Tommy och Annika kollar förundrat på.

I kapitlet presenteras karaktären Pippi på flera olika sätt. Hon presenteras bland annat direkt genom författarens röst och ett exempel på det följer nedan.

Pippi var ett mycket märkvärdigt barn. Det allra märkvärdigaste med henne var att hon var så stark. Hon var så gruvligt stark att i hela världen fanns det ingen polis som var så stark som hon. Hon kunde lyfta en hel häst om hon ville. Och det ville hon. Hon hade en egen häst som hon köpt för en av sina många gullpengar samma dag som hon kom hem till Villa Villekulla. Hon hade alltid längtat efter en häst (Lindgren 2003, s. 8).

Pippi presenteras också indirekt genom det hon säger och gör. När Tommy och Annika kommer hem till Pippi för första gången frågar Annika Pippi vem som säger till henne när hon ska gå och lägga sig, varpå Pippis svar lyder:

”Det gör jag själv”, sa Pippi. ”Först säger jag till en gång helt vänligt, och om jag inte

lyder då, så säger jag till en gång till på skarpen, och om jag ändå inte vill lyda, så blir det smörj, förstår ni.” (Lindgren 2003, s. 14).

Även indirekt genom Tommy och Annikas upplevelse av Pippi får läsaren en uppfattning om Pippi som karaktär. Vid deras första möte kommer Tommy och Annika på Pippi med att ljuga. Pippi ber om ursäkt och frågar om de kan vara vänner i alla fall:

”Javisst”, sa Tommy och kände plötsligt att det här nog inte skulle bli en av de tråkiga dagarna” (Lindgren 2003, s. 12).

När Tommy och Annika ser Pippi för första gången beskrivs deras reaktion: ”Det var den märkvärdigaste flicka Tommy och Annika hade sett, och det var Pippi Långstrump som gick ut på morgonpromenad” (Lindgren 2003, s. 9).

Tommy och Annika är också i centrum av berättelsen men spelar en mindre roll i jämförelse med Pippi. Pippi presenteras först i kapitlet och några sidor längre fram beskrivs Tommy och Annika.

Bredvid Villa Villekulla låg en annan trädgård och ett annat hus. I det huset bodde två små rara barn, en pojke och en flicka. Pojken hette Tommy och flickan Annika. Det var två mycket snälla och väluppfostrade och lydiga barn. Aldrig bet Tommy på naglarna, alltid gjorde han det hans mamma bad honom. Annika bråkade inte när hon inte fick sin vilja fram, och hon var alltid mycket prydlig i små välstrukna bomullsklänningar som hon aktade sig noga för att inte smutsa ner (Lindgren 2003, s. 8–9).

Genom citatet ovan beskrivs Tommy och Annika som snälla, väluppfostrade och lydiga barn av författaren. De framställs också på det sättet av författaren genom de tre exemplen kring nagelbitande, inget bråk och klädsel. Annika framställs vidare i kapitlet som lite blyg, nervös och tillbakadragen. Annika framställs på det viset indirekt genom sättet hon säger saker på. Tommy ifrågasätter Pippi när han tycker att det verkar som hon ljuger. Annika tycker det är fult att ljuga:

”Det är fult att ljuga”, sa Annika, som nu äntligen vågade öppna munnen” (Lindgren 2003, s. 12).

Tommy och Annika upptäcker att det verkar som att Pippi bor alldeles ensam i huset:

Men ingen pappa syntes till och ingen mamma heller, och Annika frågade ängsligt:

”Bor du här alldeles ensam?” (Lindgren 2003, s. 13).

Karaktärerna Herr Nilsson och Lilla Gubben, som är Pippis häst och apa, berättas det också om i kapitlet. Läsaren får veta att hästen köpte Pippi när hon flyttade in i Villa Villekulla och apan tog hon med sig från sin pappas båt (Lindgren 2003, s. 8). Sedan nämns hästen vid två tillfällen och apan vid ett i resten av kapitlet. När Tommy och Annika först kommer hem till Pippi möter de Herr Nilsson:

”Men först måste jag presentera er för Herr Nilsson”, sa Pippi. Och då tog den lilla apan av sig hatten och hälsade artigt” (Lindgren 2003, s. 12).

Tommy och Annikas första möte med Pippis häst beskrivs utifrån deras perspektiv:

[...] fram till villan och upp på verandan. Där stod hästen och mumsade havre ur en soppskål.

”Varför i all världen har du en häst på verandan”, frågade Tommy. Alla hästar han kände bodde i stall” (Lindgren 2003, s. 13).

I slutet av kapitlet går också Tommy och Annika förbi hästen när de är på väg hem (s.17).

I början av kapitlet får läsaren veta lite kring Pippis föräldrar. Pippis mamma är död och hennes pappa ramlade överbord under en storm. ”Mamman hade dött när Pippi bara var en liten, liten unge som låg i vaggan och skrek så förskräckligt att ingen kunde vara i närheten” (Lindgren 2003, s. 5). Pippis pappa ”[...] blåste i sjön och försvann. Men Pippi var alldeles säker på att han en dag skulle komma tillbaka” (Lindgren 2003, s. 6).

När det kommer till att se på karaktärerna i *Pippi Långstrump* utifrån deras funktioner i kapitlet snarare än deras personer så fungerar Tommy och Annika som kapitlets hjälpare. De används i de händelser som utspelas som åskådare eller följeslagare och de används för att skapa en utifrånblick på Pippi. De lagar pannkakor och Pippi delar ut varsin present till dem från en av hennes resor. Under matlagningen lagar Pippi pannkakor och Tommy och Annika

tittar på och serveras av Pippi (s. 14–16). Pippi delar ut varsin present och Tommy får en dolk och Annika en ask med en ring i, presenterna är från Pippis resor till sjöss (s. 16).

Pippis pappa kan fungera som ”den eftersökte personen” eftersom att han är försvunnen men tros komma tillbaka.

Pippi själv kan tänkas fungera som hjälten. Hon ”räddar” Tommy och Annika från deras tråkiga tillvaro och Tommy kände när han mött Pippi och hon bjudit hem dem till sig att ” [...] det här nog inte skulle bli en av de tråkiga dagarna” (Lindgren 2003, s. 12).

Kapitlets handling

Kapitlet i sig utgör till stor del en typisk exposition eller orientering, vilket är den första inledande delen i en vanlig handlingsstruktur i berättande texter. Pippi Långstrump och hennes boendemiljö och boendesituation presenteras vilket exemplifieras nedan.

I utkanten av den lilla, lilla staden låg en gammal förfallen trädgård. I trädgården låg ett gammalt hus, och i huset bodde Pippi Långstrump. Hon var nio år och hon bodde där alldeles ensam. Ingen mamma eller pappa hade hon [...] (Lindgren 2003, s. 5).

Bakgrunden till varför hon bor ensam i Villa Villekulla förklaras.

En gång i tiden hade Pippi haft en pappa som hon tyckte mycket förfärligt mycket om, ja hon hade förstås haft en mamma också, men det var så länge sen så det kom hon inte alls ihåg. Mamman hade dött när Pippi bara var en liten, liten unge [...] Sin pappa hade Pippi inte glömt. Han var sjökaptan och seglade på de stora haven, och Pippi hade seglat med honom på hans båt, ända tills pappan en gång under en storm blåste i sjön och försvann (Lindgren 2003, s. 5).

Läsaren får veta att hon har två husdjur, en häst som hon kallar för Lilla Gubben och en apa som heter Herr Nilsson (se Lindgren 2003, s. 8). Tommy och Annika presenteras och läsaren får veta att de är Pippis grannar och vid Tommy och Annikas första möte med Pippi beskrivs Pippis utseende. Alltså en inledande del som kännetecknas av en beskrivning av karaktärerna, omgivningen och bakgrunden.

I kapitlet bidrar också handlingens olika delar till att skapa en tydlig kontrast mellan Pippi och Tommy och Annika, vilket jag också tagit upp i analysavsnittet ”kapitlets budskap”. Detta kan exemplifieras med två utdrag från kapitlet, dessa exempel går också att hitta under analysavsnitten ”kapitlets budskap” och ”kapitlets karaktärer”.

Bredvid Villa Villekulla låg en annan trädgård och ett annat hus. I det huset bodde två små rara barn, en pojke och en flicka. Pojken hette Tommy och flickan Annika. Det var två mycket snälla och väluppfostrade och lydiga barn. Aldrig bet Tommy på naglarna, alltid gjorde han det hans mamma bad honom. Annika bråkade inte när hon inte fick sin vilja fram, och hon var alltid mycket prydlig i små välstrukna bomullsklänningar som hon aktade sig noga för att inte smutsa ner (Lindgren 2003, s. 8–9).

Hennes hår hade samma färg som en morot och var flätat i två små hårda flätor som stod rätt ut. Hennes näsa hade samma fason som en mycket liten potatis, och den var alldeles prickig av fräknar. Under näsan satt en verkligen mycket bred mun med friska, vita tänder. Hennes klänning var rätt egendomlig. Pippi hade själv sytt den. Det var meningen att den skulle bli blå, men det blå tyget räckte inte, så Pippi fick lov att sy dit lite röda tygbitar här och där. På hennes långa, smala ben satt ett par långa strumpor, den ena brun och den andra svart. Och så hade hon ett par svarta skor som var precis dubbelt så långa som hennes fötter (Lindgren 2003, s. 10).

Kapitlet består inte bara av en beskrivning av karaktärerna utan läsaren får också ta del av barnens första möte, när Pippi lagar pannkakor och en avslutande del där Pippi ger Tommy och Annika varsin present och de bestämmer att de ska ses nästa dag igen. Under deras första möte går Pippi baklänges och berättar sedan en historia från en av sina resor till Egypten vilken Tommy och Annika ifrågasätter.

”Varför gick du baklänges?”

”Varför jag gick baklänges?” sa Pippi. ”Lever vi inte i ett fritt land kanske? Får man inte gå hur man vill? Förresten ska jag säga dej, att i Egypten går alla människor på det viset, och ingen tycker att det är det minsta konstigt” [...]

”Nu ljuger du allt”, sa Tommy.

Pippi funderade ett ögonblick. ”Ja du har rätt. Jag ljuger”, sa hon sorgset.

”Det är fult att ljuga”, sa Annika, som nu äntligen vågade öppna munnen.

”Ja det är *mycket* fult att ljuga”, sa Pippi ännu mer sorgset.

”Men jag glömmer bort det då och då, förstår du (Lindgren 2003, s.11–12).

Varpå Pippi förklarar för Tommy och Annika att det inte är så lätt för henne att alltid komma ihåg att hon inte ska ljuga eftersom hon inte har några föräldrar som kan påminna henne om det. För att sedan fråga om dom ändå skulle kunna vara vänner.

[...] Vi kan väl vara vänner ändå, säj?"

"Javisst sa Tommy och kände plötsligt att det här nog inte skulle bli en av de tråkiga dagarna.

"Varför skulle ni inte kunna äta frukost hos mej förresten", undrade Pippi.

"Nä, som sagt var", sa Tommy, "varför skulle vi inte kunna göra det? Kom så går vi!"

"Ja, sa Annika, "nu mesamma!" (Lindgren 2003, s. 12).

Sedan bjuder Pippi med Tommy och Annika hem till sig och lagar pannkakor åt dem.

Och så tog hon fram tre ägg och kastade dem högt upp i luften. Ett av äggen ramlade ner i huvudet på henne och gick sönder, så att äggulan rann långt ner i ögonen. Men de andra fångade hon skickligt i en kastrull där de gick i kras.

"Jag har alltid hört att äggula ska vara bra för håret", sa Pippi och torkade sig i ögonen.

"Ni ska få se att det kommer att växa så det knakar. I Brasilien går förresten alla människor omkring med ägg i håret. Men så finns där heller inga flintskalliga. Det var bara en gång som det var en gubbe som var så tokig så han åt upp sina ägg i stället för att smörja in dem i håret. Han blev också mycket riktigt flintskallig, och när han visade sej på gatorna blev de sån uppståndelse så radiopolisen fick lov att rycka ut" (Lindgren 2003, s. 14).

Dessa två utdrag från kapitlet innehåller två komiska och osannolika berättelser från Pippis resor och synliggör Pippis normbrytande beteende.

I kapitlets sista del får Tommy och Annika varsin present från en av alla de resor Pippi varit på och de bestämmer att de ska ses nästa dag igen.

Tommy fick en dolk med skimrande pärlmorskaft och Annika en liten ask vars lock var täckt med skära snäckor. Inuti asken låg en ring med en grön sten i.

"Om ni skulle ta och gå hem nu", sa Pippi, "så att ni kan komma tillbaka igen imorgon.

För att om ni inte går hem så kan ni ju inte komma tillbaka. Och det vore synd” (Lindgren 2003, s. 16).

Kapitlet avslutas alltså med att barnen bestämmer att de ska ses igen. Lindgren (2003) får till ett fint avslut där Pippi pekar på det självklara med att man måste gå hem för att ses igen.

Kapitlets språkliga drag

Dialoger

Det ska först nämnas att i detta analysavsnitt kommer tidigare utdrag ur kapitlet åter få fungera som exempel på flera ställen. Kapitlet innehåller många dialoger. Dels kortare dialoger som figurerar tillsammans med längre brödtext och dels längre stycken som till stor del enbart består av dialoger.

Ett exempel på en kortare dialog tillsammans med en längre brödtext finns på första sidorna i kapitlet, när läsaren får ta del av Pippis förhållningssätt gällande sin mammas bortgång. Först presenteras Pippi och hennes boendemiljö och sedan vad om hänt med Pippis mamma och hur Pippi förhåller sig till det och sedan kommer en kortare dialog. ”Pippi trodde att hennes mamma nu satt uppe i himlen och kikade ner på sin flicka genom ett hål, och Pippi brukade ofta vinka upp till henne och säga:

”Var inte ängslig! Jag klarar mej alltid! ” (Lindgren 2003, s. 5–6).

Ett exempel på ett längre stycke med mestadels dialoger finns lite längre fram i berättelsens när Pippi möter Tommy och Annika för första gången.

Då hon kom mitt för Tommys och Annikas grind stannade hon. Barnen tittade på varann under tystnad. Till sist sa Tommy:

”Varför gick du baklänges?”

”Varför jag gick baklänges?”, sa Pippi. ”Lever vi inte i ett fritt land kanske? Får man inte gå hur man vill? Förresten ska jag säga dej, att i Egypten går alla människor på det viset, och ingen tycker att det är det minsta konstigt.”

”Hur vet du det”, frågade Tommy. ”Du har väl inte varit i Egypten.”

”Om jag har varit i Egypten! Jo, det kan du skriva opp att jag har. Jag har varit överallt

på hela jordklotet och sett mycket konstigare saker än folk som går baklänges. Jag undrar vad du skulle ha sagt om jag hade gått på händerna som folk i Bortre Indien?"

"Nu ljuger du allt", sa Tommy. Pippi funderade ett ögonblick.

"Ja du har rätt. Jag ljuger", sa hon sorgset.

"Det är fult att ljuga", sa Annika, som nu äntligen vågade öppna munnen. "Ja det är *mycket* fult att ljuga", sa Pippi ännu mera sorgset." Men jag glömmer bort det då och då, förstår du (Lindgren 2003, s. 11–12).

Konversationen mellan Pippi och Tommy och Annika fortsätter ett stycke till för att avslutas med att de bestämmer sig för att äta frukost hos Pippi.

"Varför skulle ni inte kunna äta frukost hos mej förresten", undrade Pippi.

"Nä, som sagt var", sa Tommy, "varför skulle vi inte kunna göra det? Kom så går vi!"

"Ja, sa Annika, "nu mesamma!"

"Men först måste jag presentera er för Herr Nilsson", sa Pippi. Och då tog den lilla apan av sig hatten och hälsade artigt (Lindgren 2003, s. 12).

Dialogerna har flera funktioner i kapitlet. De används för att skapa en bild av karaktärerna, de används för att skapa en bild av karaktärernas relationer till varandra, de används för att förklara ett sammanhang och de används för att föra handlingen framåt. Som tidigare nämnts under analysavsnittet "kapitlets karaktärer" så framställs Annika som lite blyg, nervös och tillbakadragen. Hon framställs på det sättet indirekt genom sättet hon säger saker på, alltså de dialoger hon för. Ett exempel på hur dialoger kan användas för att skapa en bild av karaktärerna går det att finna i ovan illustrerade citat när Annika säger till Pippi att det är fult att ljuga. Men där det framgår att hon inte riktigt vågat sagt något innan Tommy tog upp det:

"Nu ljuger du allt", sa Tommy. Pippi funderade ett ögonblick.

"Ja du har rätt. Jag ljuger", sa hon sorgset.

"Det är fult att ljuga", sa Annika, som nu äntligen vågade öppna munnen (Lindgren 2003, s. 12).

Ett annat exempel är när Annika frågar Pippi var hennes mamma och pappa är:

Men ingen pappa syntes till och ingen mamma heller, och Annika frågade ängsligt:

"Bor du här alldeles ensam?" (Lindgren 2003, s. 13).

Annika frågar Pippi en fråga och det framkommer att hon frågar frågan med ängslig röst.

Ett exempel på en dialog som används för att skapa en bild av karaktärernas relation till varandra går att finna i början av kapitlet när Pippi lämnar sin pappas båt för att flytta in i Villa Villekulla. Den relation som dialogen ger en bild av är Pippis relation till matroserna ombord på båten.

Matroserna stod vid relingen och tittade efter Pippi så länge de kunde se henne. Hon gick stadigt utan att vända sig om med Herr Nilsson på axeln och kappsäcken i näven.

”Ett märkvärdigt barn”, sa en av matroserna och torkade en tår ur ögat när Pippi försvann i fjärran (Lindgren 2003, s. 8).

Dialogen ger en bild av att de hade en nära relation till varandra, matrosen var ledsen över att Pippi lämnade dem och tyckte att hon var speciell.

Dialogen Pippi för med Tommy kring varför hennes häst står ute på verandan kan fungera som ett exempel på en dialog som används för att skapa ett sammanhang i kapitlet.

”Varför i all världen har du en häst på verandan”, frågade Tommy. Ala hästar han kände bodde i stall.

”Tja”, sa Pippi eftertänksamt. ”I köket skulle han bara gå i vägen. Och han trivs inte i salongen” (Lindgren 2003, s.13).

Läsaren får en förståelse för varför Pippis häst står på verandan. Sammanhanget kring varför det är en häst på verandan reds ut genom en dialog mellan Tommy och Pippi.

Slutligen kan utdraget från kapitlet som skulle exemplifiera ett längre stycke med dialoger, som går att finna ovan, återigen få fungera som ett exempel. Det stycket kan fungera som ett exempel på hur dialoger kan användas för att föra handlingen framåt. Det längre stycket som till stor del bestod av dialoger gav en bild av Pippi och Tommy och Annikas första möte. Istället för att de beskrivs i en längre brödtext illustrerades mötet med hjälp av de samtal Pippi och Tommy och Annika för med varandra.

Tillbakablickar

Kapitlet innehåller två korta tillbakablickar. En tillbakablick över livet innan Pippi kom till Villa Villekulla och hur det gick till när hennes pappa försvann: ”Sin pappa hade Pippi inte glömt. Han var sjökaptan och seglade på de stora haven, och Pippi hade seglat med honom på hans båt, ända tills pappan en gång under en storm blåste i sjön och försvann” (Lindgren 2003, s. 6). En tillbakablick över Tommy och Annikas liv innan Pippi kom:

Tommy och Annika lekte så snällt med varandra i sin trädgård, men de hade ofta önskat sig en lekkamrat, och på den tiden då Pippi fortfarande seglade omkring på havet med sin pappa brukade de ibland stå och hänga vid staketet och säga till varandra:

”Så fånigt att ingen kan flytta in i det där huset! Någon skulle bo där, någon som hade barn” (Lindgren 2003, s. 9).

Parallellhandling

En parallellhandling kan urskiljas: ”Den vackra sommarafton, då Pippi för första gången klev över tröskeln till Villa Villekulla, var Tommy och Annika inte hemma. De hade farit bort för att hälsa på sin mormor en vecka” (Lindgren 2003, s.9). Hur Pippi säger hejdå till matroserna på sin pappas båt och flyttar in i Villa Villekulla beskrivs (s. 6) medans Tommy och Annika vid samma tidpunkt är hos sin mormor.

Sammanfattning av analysresultatet

Det är svårt att avgöra om Lindgren (2003) har något budskap hon vill förmedla men i relation till kapitlets handling kan ämnen som berör människors olikheter diskuteras. Karaktärerna i kapitlet presenteras på olika sätt, indirekt och direkt. Kapitlet kan i stort liknas med den inledande delen i en vanlig handlingsstruktur i en berättelse. Kapitlet innehåller komiska episoder som synliggör Pippis normbrytande beteende och har en tydlig avslutning som slutar lyckligt. I kapitlet finns det flera exempel på dialoger som i sig visar på olika funktioner dialoger kan ha i en berättelse. Det finns tillbakablickar och det går att urskilja en parallellhandling i berättelsen

Diskussion

I analysresultatet framgår det att i kapitlet ur *Pippi Långstrump* går det att urskilja språkliga drag så som parallellhandling, tillbakablickar, person- och miljöbeskrivningar samt dialoger. Kapitlet i sig kan till stor del liknas med en typisk exposition eller orientering, vilket är den

inledande delen i en vanlig handlingsstruktur i en berättelse. Handlingen i sig innehåller komiska delar som visar på Pippis normbrytande beteende. Kapitlet har en tydlig avslutning som slutar lyckligt. Därför kan kapitlet i sig tänkas fungera väl som en exemplifierade berättande text i ett arbete med att utveckla elevernas läs- och skrivstrategier.

Ett sätt att arbeta med skrivstrategier är att använda sig av cirkelmodellen som tagits fram inom genrepdagogen. Det är dock viktigt att vara uppmärksam på att eleverna inte skriver med målet att följa vissa ”regler” till punkt och prick utan skriver med målet att berätta en berättelse. Att de istället för att se det de lärt sig som regler istället se det som verktyg som de kan använda sig av när de arbetar med berättade texter.

Först samlar eleverna med stöd av läraren in kunskap om ämnet. Som i detta fall är berättelser. De kan läsa berättelser och ta del av andras berättelser eller erfarenheter kring berättelser. Kanske har de en favoritberättelse eller så kanske de kommer ihåg en berättelse från när de var små. De kan samtala kring varför de tycker om en speciell berättelse (om de gör det) eller lyssna på andras erfarenheter. Vad innehåller de berättelser de möter för delar- ”vad händer i berättelsen?”.

Sedan kommer nästa steg i cirkelmodellen. Då kan de tillsammans i helklass arbeta med en text. Det är här kapitlet ur *Pippi Långstrump* kan komma in. Kapitlet kan presenteras för klassen och tillsammans kan de diskutera kring hur texten är uppbyggd och vilka delar de kan se. En vanlig handlingsstruktur för texttypen berättande text kan introduceras och de kan diskutera kring vilka delar de kan se, vilken ordning de kommer i och vad de innehåller.

Tredje steget är att tillsammans i klassen konstruera en berättande text. De kan förslagsvis konstruera kapitel två i *Pippi Långstrump*. Vad händer efter att Pippi, Tommy och Annika har träffats? De kan också fundera kring hur kapitlet kan börja och sluta.

Sedan följer steg fyra. Här ska eleverna konstruera en egen text individuellt. Både i steg tre och i steg fyra är förhoppningen att eleverna ska ta hjälp i de språkliga verktyg de fått under undervisningens gång och kunna skapa en egen berättelse.

Lässtrategierna eleverna ska utveckla ska hjälpa dem att kunna förstå och tolka berättande texter och urskilja en texts budskap. Eftersom kapitlet inte erbjuder något tydligt uttalat

budskap kan det inom det området tänkas kunna brista och kanske hade ett annat exempel av en berättande text varit ett bättre alternativ. I kunskapskraven står det att eleverna ska kunna föra och tolka resonemang kring tydligt framträdande budskap i texter. Det blir svårt att föra och tolka resonemang kring ett tydligt budskap i texten om det inte finns något men det går fortfarande att resonera kring budskap generellt med utgångspunkt i textens tema och använda andra texter att jämföra med. I kunskapskraven står det också att eleverna ska kunna beskriva sin upplevelse av läsningen vilket de kan få möjlighet att göra utifrån sitt arbete med kapitlet.

De lässtrategier som eleverna kan använda sig av när de arbetar med berättande texter byggde på vikten av samtal och diskussion och gemensamma läsaktiviteter som mynnar ut i en individuell läsning. Mer konkret kan de tänkas kunna diskutera, samtala och resonera kring hur den berättande texten de möter i första kapitlet i *Pippi skiljer sig från andra texter de läst*, där de texter som tas upp i jämförelse kan vara en annan texttyp eller också en till berättande text. Förslagsvis kan de få möta en annan berättande text som innehåller ett tydligt uttalat budskap, en berättande text som inte inleds med en tydlig inledning och/eller en berättande text som är längre och följer en vanlig handlingsstruktur i en berättelse. Detta för att tillägna sig strategier för att kunna göra kopplingar, kopplingar inom texten och kopplingar mellan texten och andra texter. Men också för att utveckla en förståelse för att syftet med läsningen kan skifta beroende på sammanhang och typ av text.

De kan få jämföra de upplevelser de får genom sin läsning av kapitlet i *Pippi Långstrump* med hur de upplever andra berättande texter och jämföra sin upplevelse av kapitlet i *Pippi Långstrump* med sina klasskamraters upplevelse. De kan också få diskutera, samtala och resonera kring om de tar med sig något från sin läsning av kapitlet och relatera det till budskap. De kan också inför sin läsning av kapitlet diskutera, samtala och resonera kring vad de tror texten ska handla om och varför de tror det. Sedan fortsätta under till exempel en gemensam högläsning av texten att stanna upp och dela med sig av sina tankar kring det de läst och vad som kommer hända sedan. Detta för att tillägna sig strategier för att använda sig av och utveckla sin förförståelse och ta hjälp av andras och sina egna erfarenheter. Men också strategier för att kunna fylla ut det som inte sägs men tas för givet i en text och se dess budskap och kunna förhålla sig till det.

Arbetsättet kan konkret bestå i att läraren först läser högt för eleverna och för ett samtal kring hur hen tänker kring texten hen läser, sedan diskuterar, samtalar och resonerar de i mindre

grupper för att sedan läsa själva. Det kan tänkas vara missgynnande för eleverna om de möter samma text inom alla tre stegen eftersom det finns risk för att de inte lär sig något nytt utan bara utgår från läraren eller det de kommit fram till i gruppen och inte utmanas tillräckligt. Sedan som jag diskuterade ovan kan de använda sig av andra texter att jämföra med. Därför ska det sägas att kapitlet ur *Pippi Långstrump* kanske inte ensamt kan bära upp hela undervisningen kring berättande texter men det kan fungera som en del i ett undervisningsmaterial. Ett undervisningsmaterial som läraren kan använda för att utveckla elevers läs- och skrivstrategier i syfte att utveckla deras läs- och skrivförmåga, och nå de kunskapskrav som krävs för att få betyg i ämnet svenska.

En undervisning för att utveckla lässtrategier respektive skrivstrategier behöver inte heller skiljas åt. Det blir tydligt att undervisningen för att utveckla elevernas lässtrategier respektive skrivstrategier har mycket likheter och det kan tänkas att det med fördel går att bedriva en undervisning som syftar till att utveckla respektive strategier samtidigt.

Avslutande reflektioner

Det hade varit intressant att analyserat hela boken för att undersöka om något kapitel passat extra bra att använda sig av för att undervisa eleverna om till exempel en berättande texts budskap eller en berättande texts språkliga drag. Det hade också varit intressant att se om en analys av hela boken gett ett annat resultat.

Ytterligare något som varit intressant hade varit att jämföra två eller flera barnböcker. Antingen från samma författare eller från olika författare. Dels för att synliggöra olika författares berättarteknik och dels för att undersöka om det finns en skillnad i berättarteknik och struktur och uppbyggnad i olika barnböcker från en och samma författare.

Referenslista

Cambridge Dictionary: English Dictionary [u.å], Dialogue.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dialogue> [Hämtad 2018-06-05].

Cambridge Dictionary: English Dictionary [u.å], Flashback.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/flashback> [Hämtad 2018-06-05].

Cambridge Dictionary: *English Dictionary* [u.å], Parallel.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/parallel> [Hämtad 2018-06-05].

Cambridge Dictionary: *English Dictionary* [u.å], Plot.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/plot> [Hämtad 2018-06-05].

Fredriksson, Ulf (2012). Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna. I Carlsson, Ulla och Johannisson, Jenny (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Elanders Sverige.

<https://www.yumpu.com/sv/document/view/18665531/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-en-foskningsantologi-sou-> [Hämtad 2018-05-15].

Gibbons, Pauline ([Kristina Aldén] 2016). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. [Fjärde upplagan.] Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB

Höglund, Lars (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I Carlsson, Ulla och Johannisson, Jenny (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Elanders Sverige.

<https://www.yumpu.com/sv/document/view/18665531/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-en-foskningsantologi-sou-> [Hämtad 2018-05-15].

Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: Historik, genrer, termer, analyser*. [Upplaga 1:3.] Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, Astrid (2003). *Pippi Långstrump*. [tjugoåttonde upplagan.] Stockholm: Rabén & Sjögren.

Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

https://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1328/1328767_den-dubbla-uppgiften-mariana-sellgren-lic.pdf [Hämtad 2018-05-11].

Skalin, Åke (2002). Narratologi-studiet av berättandets principer. I Bergsten, Staffan (red.), *Litteraturvetenskap: en inledning*, [Andra upplagan.]. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01-inspektion/kvalitetsgranskning/svenska-2015/slutlig-rapport-2016-1-svenska-4-6.pdf> [Hämtad 2018-05-11].

Skolverket (2016). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017)*. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3808.pdf%3Fk%3D3808 [Hämtad 2018-05-11].

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Steiner, Ann (2012). Läsarnas marknad, marknadens läsare: Reflektioner över litteraturens materiella villkor. I Carlsson, Ulla och Johannisson, Jenny (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Elanders Sverige. <https://www.yumpu.com/sv/document/view/18665531/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-en-foskningsantologi-sou-> [Hämtad 2018-05-15].

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos AB.

Svenska Akademiens ordbok, (1912), Dialog. <https://www.saob.se/artikel/?seek=dialog&pz=1> [Hämtad 2018-06-05].

Svenska Akademiens ordbok, (1930), Handling. <https://www.saob.se/artikel/?seek=handling&pz=1> [Hämtad 2018-06-05].

Svenska Akademiens ordbok, (1952), Parallell. https://www.saob.se/artikel/?unik=P_0211-0064.6UII&pz=3 [Hämtad 2018-06-05].

Svenska Akademiens ordbok, (2004), Tillbakablick.

https://www.saob.se/artikel/?seek=tillbakablick&pz=1#U_T1109_78873 [Hämtad 2018-06-05].