

ÖREBRO UNIVERSITET

Grundlärarprogrammet, inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

Svenska språket

Svenska, självständigt arbete inriktning f-3, A-nivå, 15 högskolepoäng

VT 2016

Poesins roll i svenskundervisningen

-En systematisk litteraturstudie om poesin som resurs
med fokus på svenskämnet under årskurs f-3

Lisa Brundin

Handledare: Eva Zetterberg-Pettersson

Abstract

Lisa Brundin (2016). *Poesins roll i svenskundervisningen: En systematisk litteraturstudie om poesin som resurs i svenskämnet under årskurs f-3*. (The Role of Poetry in Swedish Education: A Systematic Review on Poetry as a Resource in the Swedish subject in primary school). Independent Project, Swedish, Specialization in Early Years Teaching and Grades f-3, Basic Course, 15 Credits. School of Humanities, Education and Social Sciences.

In Swedish schools, poetry including rhymes and jingles are frequently used in Swedish language teaching. The curriculum also advocates the use of poems and poetry in school. Why is that? What is it that the pupils learn from poetry and how can it be used by the teacher to promote language learning? The aim of this systematic review is to investigate how language researchers, and other competent people with interest for poetry, explain its role for children's development, and particularly language development. This study investigates if it is productive and what aspects of children's development it promotes. To answer these questions language pedagogy with a focus on rhyme, jingles, poetry, poems, second language learning or language-learning is studied. The result shows that it is not only the rhyme or the poem itself that is important for the children's language-learning, but also the rhythm. The rhythm in these texts forces the child to think about spelling and it helps the child to become phonological aware, which is a condition for learning to read.

Key words: rhyme, poetry, Swedish education, language-learning, phonologic awareness

Innehållsförteckning

Introduktion	4
Syfte.....	6
Frågeställningar.....	6
Metod	6
Sökstrategi.....	6
Disposition	7
Bakgrund	7
Språkutveckling och läsinlärning.....	7
Historik om poesins roll i undervisning.....	10
Resultat	12
Poesins betydelse för språkutvecklingen.....	12
Poesididaktiska metoder som kan användas i skolan (årskurs f-3).....	18
Bornholmsmodellen.....	21
Slutsats och diskussion	22
Referenslista	28

Introduktion

I läroplanen från 2011 står det att elever i årskurs 1-3 ska ta del av poesi, rim och ramsor men ingenting nämns om varför de ska göra det. Att läroplaner inte tar upp anledningar till varför eleverna ska göra vissa saker ser Lars Wolf (2004) som ett problem. Jag ser också på detta som problematiskt och därför har jag valt att ta reda på vilka anledningar som finns till varför poesi ska användas i skolan. I stort sätt samma formulering i läroplanen finns i både centrala innehållet för svenska och svenska som andraspråk. Eleven ska få ta del av:

Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter. (*Lgr 11*, s. 223)

Det enda som skiljer svenska och SVAS (svenska som andraspråk) från varandra i denna formulering är att det i SVAS kursplan saknas ”från olika tider och skilda delar av världen”. De eleverna behöver alltså inte lära sig läsa/ta del av texter från andra tidsperioder eller med någon geografisk bredd.

Poesi måste alltså användas i skolan enligt *Lgr 11*. Det jag undrar är hur poesi kan påverka elevernas lärande eftersom det inte ges någon förklaring i styrdokumentet. Sven Strömquist (2010) skriver att språket hos oss människor börjar ta form redan i spädbarnsåldern. Vi tar till oss och utvecklar ett språk i samspel med vår omgivning. När barn kommer upp i skolåldern är det skolan som blir en stor del av barnets dagliga omgivning och det är då lärarens uppgift att bidra med en språklig utveckling, bland annat med hjälp av poesi.

Mitt intresse för rim och poesi i skolan kommer från min farmor som jobbade hela sitt arbetsliv som lärare för årskurs f-3. Jag har fått höra många fina historier om hur hon arbetade och hon kom också till min klass ibland när jag var liten och undervisade oss med hjälp av poesi. Jag har också vikarierat som lärare och haft praktik och då har jag sett hur mycket eleverna idag uppskattar rim. När eleverna får använda sig av ramsor och rim så tror jag att det påverkar en rad av positiva saker som bland annat har med språkinläringen att göra. Trots det så har det varit svårt att hitta svensk forskning om rim och poesi i undervisningen.

I denna uppsats kommer olika begrepp att användas som alla hör till poesigenren. Staffan Bergsten (1994) anser att poesi kan förknippas med blommor. Han menar att precis som

blommor indelas i olika arter så delas poesin in i olika genrer och versmått. Begreppen går in i varandra och kan vara svåra att hålla isär, därför ges här förklaringar av dessa. I denna uppsats kommer jag dock att hålla mig till ”poesi” som en paraplyterm där de andra begreppen ingår. I vissa fall har dock en författare frekvent använt sig av ett annat begrepp och då jag också gjort det när jag refererat. Poesi betyder ”göra” eller ”dikta” på grekiska och har en liknande betydelse på latin. Poesi är någonting mer än en vers, idag är ordet mer eller mindre synonymt med lyrik (Nationalencyklopedin, 2015). Bergsten (1994) skriver att lyrik handlar om själsliga erfarenheter och att den har fått sitt namn från Grekland där den sjöngs till instrumentet lyra (där av engelskans lyrics = sångext). Poesin består av rytm, meter och ljud i samklang (s. 46). Dikt, lyrik och poesi ses alltså ofta synonyma men har vissa skillnader.

Ordet vers kommer från tyskan och avser språkkonst i bunden form, med mer eller mindre regelbundna metriska mönster och ofta rim av olika slag, vad som också kallas poesi. Wolf definierar begreppet som ”att det är ett antal ord ordnade tillsammans i ett speciellt syfte” (2004, s. 146). Vers är ursprungligen en rad i en metriskt bunden text, men ordet har också kommit att betyda dels strof, särskilt i fråga om psalmer, dels metriskt bunden framställning i allmänhet. Versmått kallas mönstret för en dikts struktur (Nationalencyklopedin, 2015). Bergsten konstaterar att det finns två olika typer av vers, fri vers och bunden vers. De har rytmen gemensamt men den fria versens andra granne är prosan. Vers är ett vanligt begrepp inom poesin men ett som inte kommer att förekomma med någon större frekvens i min studie. Dock är en definition på sin plats.

Rim är ett centralt begrepp för min studie. Rim har en ljudöverensstämmelse i början, mitten eller slutet av ett ord. I många språk har rimmet tidigt fått en central funktion i versmått och diktformer enligt bestämda regler. Wolf definierar begreppet som ”en upprepning av språkljud” (2004, s. 151). Bergsten skriver att ett rim är ett ”förhållande mellan två inte helt lika ord vilka uttalsmässigt sammanfaller fr.o.m. den sista betonade stavelsen” (1994, s. 46). Om rytmen är ett regelbundet återkommande mönster i ett tidsförlopp så hör slutrimmet dit. Slutrimmen binder samman och skapar förväntan.

Ramsa, som är ett annat nyckelord i min studie, är en typ av folkdikt i bunden form som bygger på mer eller mindre rytmiska uppräknningar, ofta utan mening eller sammanhang, och som i stor utsträckning riktat sig till eller använts av barn (Nationalencyklopedin, 2015). Ramsor är alltid skrivna på vers och kräver inte ens begripliga ord.

Rytm är grundläggande för den poesi som används med barn. Rytm är samma som takt och träder fram genom hur orden betonas. Upplevelsen av rytm i språket beror på en återkommande växling mellan starkare och svagare betonade stavelser. Hur många rader och stavelser en dikt har leder till hur man betonar ord och de skapar då också rytmens gång. Förenklat skriver Bergsten att rytmen kontrollerar läsarens andning och andningen reglerar känslomässiga signaler i hjärnan. Rytm är alltså ett sätt att framkalla känslor (1994, s. 21).

Syfte

Syftet med denna uppsats är att få syn på vilken betydelse av poesianvändning i skolan som lyfts fram i litteratur som främst är riktad till lärare/blivande lärare för årskurs f-3. Eftersom inget nämns i läroplanen om varför poesi ska användas så vill jag undersöka vad annan litteratur har skrivit om relationen mellan poesi och barns språkliga utveckling. Litteraturen som undersöks främst är vetenskapligt förankrad kurs- och fortbildningslitteratur som i första hand riktar sig till lärare och lärarstudenter.

Frågeställningar

- På vilka sätt kan poesi påverka barns utveckling och speciellt språkliga utveckling enligt kurs- och fortbildningslitteratur?
- Vilka arbetsmetoder, som innefattar poesi, föreslår den valda litteraturen?

Metod

Jag har valt att göra en systematisk litteraturstudie.

Sökstrategi

Jag använde mig av den så kallade snöbollsmetoden för att hitta relevant litteratur. Jag läste då igenom litteraturgenomgången i två examensarbeten som behandlade ungefär samma ämne som det jag tänkt utforska och jämförde deras referenser. De referenser de hade gemensamt kollade jag upp och några av de böckerna var användbara även för mig. Examensarbetena hittade jag i diva-portal på internet genom att söka på ”rim i skolan” då det i första hand var där mitt intresse låg. Det visade sig sedan att bara använda sig av rim blev för snävt så jag fick utöka till hela poesigenren för att hitta mer litteratur.

Jag använde mig av Summon som sökportal och hittade där fyra engelska artiklar som jag använt mig av. Jag sökte på några olika ord och fick över 220 000 träffar som jag sorterade ut till fyra utifrån kriteriet att de skulle behandla poesianvändning och barn/elever. Jag hade

föredragit att bara använda mig av litteratur på svenska men hittade väldigt lite svensk forskning kring användning av poesi i skolan, därför fick jag också vända mig till engelska alternativ. Både svenskan och engelskan har en vers som bygger på växling av obetonade och betonade stavelser och rim fungerar på samma sätt. Därför har jag ändå valt att använda mig av engelska artiklar. England har ett skolklimat som liknar vårt och en tradition av det som kallas Nursery Rhymes (dikter för barn). Jag gjorde också olika sökningar i ERIC och LIBRIS där jag kombinerade ord som grundskola, rhyme, rim, poetry, skola, dikt och språkinläring på olika sätt.

Jag gjorde sökningar på böcker om poesi skriva till lärare/vuxna och inte bara artiklar men där var det ännu snålare på forskning. Det fanns otroligt många böcker *på* rim och *med* poesi, men jag hittade ingen som handlade *om* rim eller poesi i skolsammanhang. Därför var referenserna i de två examensarbeten jag hittade av stor vikt. De böcker jag beställde utifrån deras gemensamma referenser behandlade kortfattat rim, i vissa fall ett kapitel och i vissa fall endast ett kort stycke. Jag fick också några boktips av min handledare.

Disposition

Uppsatsen är disponerad enligt följande:

Först kommer en bakgrund där jag redogör för litteratur som ger en bakgrund till min undersökning, där behandlas också språkutveckling, läsinläring och historik om poesins roll i tidigare läroplaner. Efter det följer resultatdelen där mina frågeställningar besvaras. Sedan kommer en slutsats och diskussionsdel där resultatet sammanfattas och jämförs.

Bakgrund

Språkutveckling och läsinläring

För att förstå hur poesi påverkar barns språk är jag också intresserad av hur ett barns språkutveckling generellt sett går till. Några grunder i barns språkutveckling och läsinläring kan fördjupa relevansen av mitt resultat.

Alla barns språk börjar med joller (Gisela Håkansson, 1998). Det tidiga jollret börjar likadant hos alla barn och det är omöjligt att ta reda på vilket språk det är barnet håller på att lära sig. Efter en tid går jollret över till stavelsejoller ”dadada”. Detta sker inte med döva barn och det kan betyda att barnen behöver kunna höra sig själva för att stavelsejollret ska kunna uppstå. Kring ett års ålder brukar det första ordet komma. I tidigt svenskt barnspråk består språket av varannan konsonant och varannan vokal, exempelvis ”mamma, pippi, vovve”. Små barn som

lär sig svenska och befinner sig i detta stadium gör om andra ord efter samma mönster. Detta beror på en svårighet som finns speciellt i det Svenska språket och handlar om konsonantkombinationer. Stol blir ”tol” och smörgås blir ”mögås”. Detta beror på att barnet först lär sig kontrasterna i språket och senare finjusterar. I detta stadium kan också byxor uttalas ”byskor” och fisk ”fiks”. När detta har finjusterats börjar barnet kombinera ord som också böjs på olika sätt. Vanligt i tidig språkinlärning är övergeneraliseringar av oregelbundna verb, exempelvis ”liggde” och lekit”. Barn har också svårt för tempus i tidig lek ”Den HÄR va flickan åsså va du PAPPA å ja va MAMMA då skulle dom gå UT” (Strömqvist, 1984, citerad i Håkansson, 1998, s. 38). Håkansson skriver också att barns ordförråd utvecklas helt beroende av hur och vad det pratas om i hemmet (Håkansson, 1998, s. 19-40).

Svensson (2005) skriver i sin bok *Språkglädje* att språket är uppbyggt av tre delar: ord, delar av ord (morfem) och ljud (fonem). Medvetenheten om dessa språkdelar kan tränas upp på olika vis hos barn. Oftast utvecklas denna medvetenhet i följande steg:

1. Medvetenhet om språkregler: Barnet rättar sig självt när det talar.
2. Reflektera över språket: Barnet använder slangord eller byter namn på skoj på föremål.
3. Dela upp fraser: Barnet kan dela upp ramsor eller fraser.
4. Medvetenhet om ord: Barnet kan räkna ord i enkla meningar och jämföra ordets utseende med dess betydelse. Exempel: ”Du är matt för du heter Matilda”.
5. Medvetenhet om hur ord bildas: Barnet hittar på egna nonsensord.
6. Medvetenhet om delar av ord: Barnet inser att en del ord går att dela i mindre delar och att delarna då var för sig betyder något annat. Exempel: Solros – Sol + Ros.
7. Identifiera delar av ord: Barnet kan hitta vilka ord i en mening man har hoppat över. Exempel: ”Vad har tagits bort ut färgkritask om jag säker färgask?”.
8. Medvetenhet om ords längd: Barnet inser att ord är olika långa och att det inte har något att göra med fenomen som avses. Exempel: Pappa Bo har färre bokstäver i sitt namn än lilla Alexandra, trots att pappa är stor, äldre och har mer makt än Alexandra.
9. Medvetenhet om ljud i ord: Barnet kan rimma.

(Svensson, 2005).

Denna utveckling fortsätter sedan med åldern. Fonologisk medvetenhet innebär en medvetenhet om de minsta delarna i språket, språkljuden. Medvetenheten finns när barnet kan smälta samman, byta ut, ta bort och dela upp fonem (Svensson, 1993). Barn kan ha en stor språklig förmåga och kunna tala rent och grammatiskt korrekt men ändå helt sakna språklig medvetenhet. Det kan också vara omvänt, d.v.s. barnet talar orent och grammatiskt fel men rättar en vuxen om denne talar fel. Om föräldern säger exempelvis ”Ska jag lälpä dig?” kan barnet säga ”Det heter inte lälpä, det heter lälpä!”. Barnet är då medvetet om att det heter hjälpa men kan inte uttala ordet korrekt.

För att en läsförståelse ska kunna skapas krävs den fonologiska medvetenheten. Svensson (2005) menar att de barn som tidigt får ta del av språklekar i sin vardag kommer att vilja lära sig läsa och skriva. Det krävs också en hel del av läraren eller den vuxna. Hen måste uppmuntra barnet och låta barnet säga fel för att denne ska inse sambandet som finns mellan ord, ljud och bokstäver.

Ingrid Häggström och Ingvar Lundberg (1994) skriver att läskunnande inte kommer till av sig självt på samma sätt som talet gör. Häggström har tidigare arbetet som lågstadielärare och med forskning inom läs- och skrivning i skolan och Lundberg var en mer etablerad forskare inom samma område. Författarna konstaterar att skriftspråket är en kulturell konstruktion som har funnits tillgänglig för oss människor under bara en kort period av vår existens.

Läskunnighet i vår kultur och i vår del av världen ses som en självklar vuxen kompetens, men det finns miljontals analfabeter i vår värld. För att erövra läs- och skrivkunnighet så menar Häggström och Lundberg dock att skriftens karaktär kräver en medveten undervisning och att den blir till med hjälp av en vägledande vuxen.

Svensson (2005) lyfter fram att många barn som har dyslexi saknar fonologisk medvetenhet. Hon refererar till forskare vid namn Eva Magnusson och Kerstin Nauclér i en studie från 1993 som fann att de barn som saknar denna medvetenhet i 6-årsåldern med stor sannolikhet ligger i riskzonen för att få läs-och skrivproblem. Svensson anser att det generellt sett är i just 6-årsåldern som barnet blir fonologiskt medvetet. Författaren skriver att om vuxna uppmärksammar barn som inte har utvecklat medvetenheten tidigt, innan problem uppstår, så är det lättare att med hjälp av olika språkstimulerande övningar förhindra att läs- och skrivproblem uppstår. Svensson skriver också att generellt så kan man inte se det som att om ett barn inte kan rimma, så säger det att barnet kommer att få problem med sin läsinläring.

Det finns barn som ligger i riskzonen som ändå kan rimma för att det är en språklig aktivitet som ofta lärs ut innan 6-årsåldern. Trots detta så är det just om barnet kan rimma som studeras för att kunna sätta in resurser i rätt tid, på grund av att forskning har visat att det ändå finns ett samband. Svensson refererar vidare till en studie som gjordes av Lundberg m.fl. 1980 där resultatet blev att 70 % av gissningar som gjordes av hur det skulle gå för eleverna stämde. Gissningarna gjordes grundat på hur fonologiskt medvetna eleverna var i 6-årsåldern och sedan jämfört med hur de utvecklades upp till årskurs två (Svensson, 1993). Om barnet har problem att dela upp ord i stavelser och att rimma när hen går i förskoleklass är det alltså av vikt att snabbt sätta in åtgärder, även om det kanske inte direkt betyder att problem kommer att uppstå (Svensson, 2005).

Eftersom det finns många barn som går i skolan i Sverige som har svenska som andraspråk är det av relevans hur dessa barn tar till sig sitt nya språk. Barn som lär sig svenska som modersmål gör alltid en del fel innan de lärt sig all grammatik korrekt. Dessa ”fel” sker i mönster, d.v.s. samma misstag görs vanligen av alla barn oavsett modersmål. Louise Bjar och Caroline Liberg (2010) redogör för en studie som har visat att samma misstag också görs av barn som har annat modersmål än svenska när de börjar lära sig det nya språket. Det finns naturliga fel som sker oavsett om man har ett tidigare språk eller inte när man lär sig ett nytt språk. Håkansson (1998) förmedlar en något annorlunda bild. Hon menar att det skiljer sig bland annat när det gäller att placera verb i en mening. Förstaspråksinlärarna klarar i tidigare ålder av att placera ut verbet före subjektet än vad andraspråkseleverna gör. Gunilla Ladberg (2003) hävdar att både Bjar och Liberg (2010) och Håkansson (1998) har rätt. Hon menar att det finns två typer av logiska fel när ett nytt språk ska läras in. En typ av språkliga fel sker, som Bjar och Liberg anser, oavsett ursprungsspråk. En annan typ av fel beror på vilket språk som barnet redan kan. Där utgår barnet ifrån det språk som hen redan kan. Kategorier som barnet redan kan på sitt eget språk blir lättare att lära in på det nya språket medan nya saker blir svårare (Ladberg, 2003).

Historik om poesins roll i undervisning

Wolf (2004) redogör för poesins historia i läroplan och skola. Den första officiella läroplanen för småskola och folkskola kom till 1878. Undervisningen i modersmål på den tiden handlade om mekaniska färdigheter. Eleverna skulle kunna ett antal kända texter utantill, kristna skrifter, psalmer och några dikter. Wolf skriver att det viktigaste var att lära sig dikterna utantill och beskrivning gavs till och med i läroplanen i vilken ordning texterna ska läras in och att förklaring av svårförståeliga ord endast ska ske om det var absolut nödvändigt. I

läroplanerna från 1919 respektive 1955 ändras synen på skönlitteratur till det bättre men synen på poesi är densamma. Högläsning av dikter fick endast ske av de elever som övade tillräckligt mycket hemma och på så vis kunde läsa vackert och skapa en stämning. Första gången en koppling görs mellan poesin och eleverna är några rader ur 1955-års läroplan, där sägs det att elevernas sinne ska vara öppet för poesin och att texterna inte får vara för svåra. Fokus, menar Wolf, ligger fortfarande på handlingen i texten, inte på vad som kan läras av själva poesiformen.

Första läroplanen för nya grundskolan kom ut 1962 och där fanns ett nytt förhållningssätt till poesin. Poesin skulle ”upplevas av eleverna som en festlig stund i skolans vardag med tillfälle till stillhet och samling” (Wolf, 2004, s. 17). Dikt infördes som obligatoriskt vid morgonsamlingar då det ansågs leda till en stark gemensam upplevelse. För första gången sker i denna läroplan en koppling mellan ett annat ämne och poesin inom svenskämnet, poesin ansågs då nämligen kunna samverka med musik och teckning. I nästa läroplan från 1969 skriver Wolf att det knappt fanns några inslag av poesi. Under 1970-talet diskuterades svenskämnet i skolan en hel del vilket ledde till stora förändringar i *Lgr 80*. Här togs internationell forskning om språkutveckling in och då utvecklades idén till viss del om hur poesin kunde användas. ”Associationsövningar, ramsor, rim och dikter stimulerar många till en utvecklande lek med ord. Att läsa dikter och att skriva dikter ger ofta nyanser och preciseringar åt tidigare upplevelser av ord och verklighet” (Wolf, 2004, s. 19). Dessa förändringar gick dock långsamt i praktiken visar en undersökning från 1988 som menar att svenskundervisningen fortfarande dominerades av språkliga teknikövningar. *Lpo 94* var mer eller mindre ett policydokument. Den läroplanen behandlade alltså inte lyriken alls utan det var meningen att lärare och elever tillsammans skulle konkretisera och arbeta kring den. Detta valde Wolf att se som en möjlighet för lärare att använda sig av mer lyrik i skolan. Han ansåg att det har funnits en stor osäkerhet hos skolans lärare gällande lyriken men han hoppades att nya läromedel skulle ha ett modernare synsätt som då påverkar lärares inställning till poesianvändning i skolan.

I sin sökning i läroplaner och kursplaner efter argument till varför poesi ska användas i skolan hittade Wolf (2004) endast ett enda argument. Det står i kursplanen i svenska från 1998:

Barn har både förutfattade meningar om och vaga bilder av vad poesi är. Vi vill lära dem att arbeta med poesi, så att de upptäcker att det kan vara både roligt och givande. Att skriva poesi utvecklar känslan för språk. Poesin visar hur viktigt det är att hitta det

rätta ordet, visar rytmens betydelse i språket. Diktens lilla format ger barnen en möjlighet att experimentera och laborera med ord och fraser (s. 26).

För att hitta fler argument fick Wolf vända sig bort från läroplan och kursplan och leta vidare i andra typer av texter, då mest utländska eftersom svensk forskning och annan litteratur kring detta är mycket snål. På samma sätt har jag fått göra för att hitta litteratur som behandlar ämnet poesi och riktar sig till lärare/studenter. Wolf (2004) använder sig av referenser från 1867-2001. Dock är det endast en källa som är från 2000-talet, den mest använda litteraturen i hans undersökning är från 80–90-talet. Alltså är hans undersökning baserad på runt 30 år gammal forskning. Hur poesianvändningen ser ut i dagens skolor kan alltså vara annorlunda mot vad han skrev då. Ändå anser jag att hans tankar är av stor vikt då han använt sig av forskning, läromedel, handböcker och läroplaner och kursplaner för att få fram sina resultat. Hans referenser riktar sig till lärare och därför visar också hans undersökning vilken bild av poesianvändning i skolan som lärare har fått tagit del av.

Resultat

Poesins betydelse för språkutvecklingen

Kirsten Read, Megan Macanley och Erin Furay är forskare vid Santa Clara University i Kalifornien och har ett intresse för rim i undervisningssituationen. Deras artikel är hämtad från tidskriften *First Language* och riktar sig både till föräldrar och lärare. Jag valde att ha med denna artikel då jag anser att den går att applicera i skolan där högläsning är vanligt förekommande, speciellt för de yngre eleverna. Read, Macanley och Furay har forskat om hur barn tar till sig ord från rim. Barnen som deltog i undersökningen var 2-4 år men jag tänker att resultatet är av intresse även för 6-9-åringar då det som sagt ofta sker högläsning för den ålderskategorin också. Deras studie gick ut på att filma ett barn med sin förälder i en autentisk lässituation (2014). Hälften av barnen fick höra en saga på rim och andra halvan en saga som handlade om samma sak men inte hade rim. Läsningen och barnets reaktioner och respons spelades in med en gömd kamera. Efteråt ställdes följdfrågor till barnet bland annat om vilka djur som förekom i sagan. Det var tydligt att de barn som fått höra en saga på rim kom ihåg fler djur än de andra barnen, vilket stämmer överrens med en liknande undersökning från 1982 (Read, Macanley & Furay, 2014).

Diane Sekeres och Madeleine Gregg är docenter i grundskoleutbildning, läs-och skrivkunnighet och specialundervisning och kommer från Alabama. Deras artikel är hämtad från tidskriften *The Reading Teacher*. Artikeln riktar sig till lärare och behandlar

poesianvändningens fördelar i en tredjeklass. Författarna argumenterar för att poesi i undervisningen är till stor hjälp för elever som har svårt för läsning. Sekeres och Gregg (2007) menar också att rim stärker elevers fonologiska känslighet. Poesi utformas ofta på ett sätt som inbjuder till läsning, korta rader, mycket vitt runt om och upprepning, dessa saker bjuder in de elever som kämpar med läsningen. Författarna skriver att de elever som har svårt för läsningen kommer att tappa intresset helt om de ställs inför för stora utmaningar innan de har den säkerhet som poesin kan skapa.

Read, Macanley och Furay (2014) menar att det finns fördelar med rim då de erbjuder en fonologisk känslighet som unga lyssnare uppskattar. Författarna visar på undersökningar som säger att 38 % av en barnfamiljs bokhylla består av barnböcker på rim. Trots detta finns det negativa aspekter kring att använda sig av rim i undervisningen. Det kan vara så att rimmen gör texten mer intressant för eleverna men de kan också göra att eleverna tappar fokus från den övergripande historien och helheten, då eleverna istället fokuserar på orden och rytmen, därför är en variation av texter att föredra i undervisningen (Read, Macanley & Furay, 2014).

Read, Macanley & Furay (2014) skriver att rim hjälper barn att komma ihåg exakta ord och därmed stödjer de mindre välbekanta ord och den direkta inläringen av nya ord. Detta tros inte bara bero på den speciella betoningen som blir till när en vers på rim läses utan också för att vers ökar förutsägbarheten i fraser och det snappar barnen snabbt upp. Alltså när man läst en versrad som slutar på "hatt" kan barnen föreslå att nästa rad nog slutar på "katt" och på detta sätt får barnen också en språkförståelse.

Sekeres och Greggs (2007) upplevde att rytmen i poesin kan göra att den i första början kan tyckas töntig av eleverna (som i detta fall gick i årskurs tre). Men om läraren använder sig av den och gör om den på olika sätt så upptäcker eleverna att det är just rytmen som gör hela diktens uttryck. Det går att använda sig av pauser, långsammare läsning, snabbare läsning och olika känslor för att påverka vad texten står för.

Lisbeth Adrian (1997) jobbar som lärare i svenska på gymnasiet med de teoretiskt inriktade eleverna. Hon fick i uppdrag att ta sig an en verkstadsteknisk klass som hade väldigt dåliga betyg i just svenska. När Adrian studerat elevernas tidigare resultat såg hon att de bland annat saknade kunskap om dubbelteckning av konsonant efter kort vokal (exempelvis skrev de "kal" istället för "kall"). Eleverna saknade alltså en rytm i språket. Den första åtgärden som Adrian tog till var att använda sig av barnböcker med rim och ramsor. Eleverna hade en mycket dålig inställning till svenskämnet men tyckte att det var roligt att få läsa dikter och

ramsor. De känslor som ramsorna speglade rörde också upp eleverna och ledde till diskussioner om könsroller, normer och förväntningar i klassen. Adrian ville få eleverna att spontant leka med ord och rytm. Förklaringen till varför rim och ramsor var ett sådant tacksamt material att arbeta med i denna klass var ordens fantastiska funktion att skapa associationer hos eleverna. För dikt i bunden form är rytmen helt avgörande och det var sådana de arbetade med. Eleverna lärde sig rytmens betydelse och kunde gå vidare till svårare texter (Adrian, 1997). Jag tänker att Adrians arbete visar på att rim och ramsor väcker ett intresse och en nyfikenhet som är nyttig för vem som helst som ska lära sig språk. Denna nyfikenhet tror jag växer på samma sätt i en sjuårig elev och därför är hennes resultat av relevans.

Ann-Katrin Svensson (2005) är docent i pedagogik vid en högskola i Jönköping. Svensson skriver att språket hjälper oss att förstå omvärlden och att det är en källa till glädje. Ett bra sätt att förbereda barn för läsinlärning är genom språklekar, exempelvis poesianvändning på olika sätt. Språklekar gör barnen medvetna om språket och underlättar för kommande läs-och skrivinlärning. Svensson (2005) skriver vidare att vid barns språkutveckling läggs ofta fokus på uttal eftersom det är enkelt för vuxna att lägga märke till. Hon menar dock att det inte har någon betydelse för barnets språkliga medvetenhet utan bara säger något om förmågan att tala rent. När det är dags för läsinlärning så spelar heller uttalet ingen roll utan de fonologiska och de syntaktiska förmågorna väger tungt. Att barnet kan bilda korrekta meningar och använda orden i rätt följd är avgörande. Håkansson (1998) skriver att språket först handlar om uttalsutveckling, från joller till ord. Sedan kommer ordböjning och sen lär sig barn att kombinera ord till meningar.

Caroline Liberg (2010) argumenterar för samtal kring språk med eleverna eftersom det bidrar till att hen upptäcker skriftsystemet. Ett sätt att nå dit är genom lek med rim och ramsor. Yngre elever lär sig först och främst att ordet är uppbyggt av mindre delar (fonem). När eleven förstått detta, att bokstäver står för ljud och att de går att kombinera till ord, så är eleven fonologiskt medveten. Liberg påstår här att den medvetenheten kan gynnas av att rim och ramsor finns nedskrivna framför barnet då de behöver stöd av det auditiva, det visuella och det motoriska. När ett rim eller en ramsa finns där för eleven behöver hen inte förlita sig på det auditiva utan kan också få hjälp av det visuella (Liberg, 2010).

Wolf (2004) tror att det finns någonting mer i rim och ramsor än att det gynnar den fonologiska medvetenheten som Liberg (2010) anser. Dikten har vokalernas och

konsonanternas klanger och det finns rytm. Författaren menar att finns betydelsefull kunskap i en bra dikt och att detta bör påpekas. Han tror att poesin i många ögon ses som någonting krångligt och svårt. Han tror också att den allmänna synen i samhället är att poesin är stel och högtidlig. Wolf vill att den synen ska ändras då han anser att poesin inte behöver vara svår och att alla som vill skriva en dikt kan det. De människor som ser på poesin som svår och högtidlig missar den inverkan som poesin har i vardagen. Den finns i tidningen, i annonser som uppmärksammar födelse och död och på insändarsidorna. Mer än någonsin finns nu också poesi i musikens värld, rocklyrik är idag till och med ett eget begrepp. Wolf är övertygad om att lärare som under en längre tid regelbundet använder sig av övningar som innefattar poesi kommer att få se sina elever utvecklas i sin läs- och skrivförmåga.

Wolf refererar till Fridtjuv Berg (1990) som levde 1851-1916 och sa att folkskoleundervisningen ”ställt sig avog eller likgiltig gentemot poesin och blundat för dennas betydelse såsom oundgängligt bildningsmedel” (s. 25). Berg menade att skolan utbildade elever genom tabeller och bokläxor och att målet var att eleverna skulle få mekaniska kunskaper. Berg utgår i sin tur från författaren och poeten Zacharias Topelius (som levde 1818-1898). Topelius kritiserade den pedagogik som styrde då han ansåg att den huvudsakligen byggde på minne och begrepp istället för känsla och fantasi. Han menade att det verkar som att skolans mål var att eleverna skulle bli teoretiserande och inte poetiska. Berg betonade också hur farligt det kan vara att hålla tillbaks barnets naturlighet att tänka i bild istället för sats och sedan formulerade han sig på följande sätt: ”Den skall icke blott lära av poesien, den måste därjämte även inom sig upptaga poesien så som ett av sina väsentligaste uppfostringsmedel” (s. 25).

Wolf skriver vidare att svenska handböcker som innehåller språkstimulerande övningar bygger på forskning som säger att rim och ramsor ökar barnets fonologiska medvetenhet och gör att hen lär sig läsa snabbare. Även om vissa språkstimulerande böcker bara består av övningar med rimmade verser, så är syftet alltid lingvistisk (språklig) medvetenhet. En handbok som Wolf här syftar på är Ann-Katrin Svenssons bok *Språkgädje*. Svensson har skrivit denna bok då hon anser att språklekar är en av de viktigaste faktorerna till att en elev blir fonologiskt medveten och på så vis kan ta sig an läsningen med lätthet. Dessa språklekar består av Ljud och pratlekar, Fingerlekar, Ramsor och rim, Klapplekar, Berättelselekar m.fl. Ramsor och rim gynnar barnet på så vis att en förståelse för språkljud skapas som öppnar upp för vidare läsinläring (Svensson, 2005).

Wolf refererar till olika argument som han fått från handböcker i svenskundervisning. Från en handbok av Linda Hall har han bland annat fått följande argument varav en del inte kopplar till just språkinläring:

Lyrik upplevs som någonting roligt och ökar där med intresset för läsning.

Ingenting i skolan är värt något om det inte kombineras med koncentration, som lyrikundervisning tränar.

Komplicerad litteraturförståelse som att läsa mellan raderna tränas.

Lyriken spelar roll när det gäller att utveckla ett känsloliv, fantasi och att kunna lyssna.

Lyrik spelar en avgörande roll när det gäller att främja språkutvecklingen.

(Wolf, 2004, s. 27).

Geoff Fenwick listar andra argument i sin handbok:

Lyriken är en viktig del av det litterära arvet.

Lyriken inspirerar till precision och experiment i tal och skrift.

Lyrikens rytm och rim är viktiga faktorer när det gäller utvecklingen av barns förmåga att stava och läsa.

(Wolf, 2004, s. 28).

Wolf delar upp de argument han hittat för att poesin ska finnas i undervisning i tre olika typer av argument: Funktionella, Emancipatoriska och Litteraturargument.

Funktionella argument: Funktionella argument har med nyttan att göra och kan också kallas instrumentella eller pragmatiska. I denna grupp har argumenten stark koppling till språkutvecklingen. Ett exempel är påståendet att lyrik tränar förmågan att kunna skriva korrekt. Detta påstående kan enligt Wolf visas sant med tanke på de iakttagelser som har gjorts i olika länder i samband med skrivprocessen. Det har visat sig att elever skriver extra noga när mottagaren är någon annan än läraren. Dessutom menar Wolf att man som lyrikläsare får en känsla för det enskilda ordets betydelse och på så vis kommer viljan att stava rätt. En lärare vid namn Sandy Brownjohn, som också har skrivit en handbok i lyrik, menar att det är mycket effektivt att lära ut grammatik i samband med lyrik (Wolf, 2004).

Emancipatoriska argument: Emancipatoriska argument är gränsöverskridande och frigörande. Dessa kopplas till litteraturvetaren Cai Svenssons läsutvecklingsschema. Schemat består av tre faser. I fas ett vill eleverna ha svar på ”varför-frågor”, i fas två upptäcker barnet succesivt sin egen personlighet och i fas tre som oftast nås i 17-årsåldern så ”upptäcks en egen inre värld av kritisk självcentrering, utveckling av en livsplan och av olika värdeskalor” (Wolf, 2004, s. 29). Här manar Cai Svensson att skolan måste följa dessa faser. Uppgiften för skolan blir då att anpassa rim och ramsor och följa dessa vidare upp till den ålder då livsfrågor kan behandlas av eleverna med hjälp av lyriken (Wolf, 2004).

Litteraturargument: Litteraturargumenten behandlar till viss del traditionella formaspekter. Till exempel så kan lyriken göra att eleverna får träna sin litterära uppfattningsförmåga och tillägna sig det litterära kulturarvet. Wolf anser grundat på sin egen praktiska erfarenhet att elever redan på lågstadiet är mottagliga för resonemang om språk i dikter. Förutsättningen är endast att man inte lägger sig på en för abstrakt nivå. Wolf refererar till en norsk författare vid namn Paul Brekke. Brekke tycker precis som Wolf att eleverna redan på lågstadiet ska få skriva egna dikter. Detta sker då i fri versform där eleven får leka med språket och kort uttrycka en iakttagelse (Wolf, 2004).

Wolf (2003) har också ett mycket kort avsnitt i sin bok *...och en fräck förgätmigej* som heter ”Poesi för invandrarelever”. I detta avsnitt skriver han ett exempel på hur en lärare kan jobba med poesi för dessa elever. Han menar att poesin gynnar dem för att den ofta skrivs i korta textformer som är enkla att diskutera och ofta är språket bra och kan ses som förebild av de nya språkinlärarna. Wolf menar också att poesi ofta går bra att högläsa i kör och det är mycket gynnsamt för elever som har invandrarbakgrund då dessa inte behöver oroa sig för att uttala fel när alla läser i mun på varandra. Wolf anser att dikter ofta innehåller ”koncentrerade bilder av allmänmänskliga teman tvärs över språk- och kulturbarriärer, vilket kan leda till tvärkulturell förståelse” (s. 52).

Sammanfattningsvis så tycker alltså dessa olika författare att poesin gynnar flera saker i barns språkliga utveckling men tyngst verkar den fonologiska medvetenheten väga. Att rim kan leda till att den fonologiska medvetenheten ökar skriver både Read, Macanley och Furay (2014) och Sekeres och Gregg (2007). Svensson (2005) skriver också att den fonologiska medvetenheten gynnas av ramsor och rim då de skapar en förståelse för språkljud som öppnar upp för fortsatt läsning. Wolf (2004) menar också att poesin gynnar andraspråkstalande elever på liknande sätt. Poesi gynnar också eleverna på andra sätt än språkligt. Det kan bli lättare för

eleverna att komma ihåg vad de läst (Read, Macanley & Furay, 2014), det kan leda till intressanta samtal om normer (Adrian, 1997) och eleverna kan få en ökad koncentration (Wolf, 2004).

Poesididaktiska metoder som kan användas i skolan (årskurs f-3)

Nu har jag redogjort för hur poesi kan gynna språkutvecklingen enligt den undersökta litteraturen. Här ska jag ge några exempel på hur undervisning kan gå till med hjälp av den utvalda litteraturen som ger tips och handledning till lärare om poesi och undervisning.

Rigmor Lindö (2005) är universitetslektor och lärarutbildare. Hon anser att det är alldeles för lite didaktik för lärarstudenterna. Lindö tycker att det första läraren bör göra när hen ska introducera en ny dikt för klassen är att hitta stämningen i dikten. Är den mörk och bör läsas långsamt eller är den lekfull och lätt? Stämningen som dikten har ska finnas med i minnet när den sedan läses upp. Barn som har fått höra mycket poesi blir förtrogna med poesins röst och lär sig också vad det är som gör en dikt till en dikt. Lindö menar att eleverna lär sig urskilja olika särdrag som ton, rytm, bild och upprepning. Att låta eleverna ha en ”tankebok” där de får skriva ner sina tankar kring en dikt kan vara bra då de senare kan använda sig av de känslorna när de vill skriva en egen dikt. Dikter kan läsas upp på många olika sätt till exempel i kör, som en rapp eller med rytminstrument. När barnen är välbekanta med diktens värld kan de placeras ut i små grupper där varje grupp får en viss dikt som de ska uttrycka för klassen i valfri form. Läraren kan också klippa isär dikter och låta eleverna pussla ihop dem efter eget tycke till sina egna dikter. Därifrån kan olika aspekter diskuteras kring den nya texten, uttryck, radklyvning och rytm. Efter det kan eleverna få ta del av originaltexterna (Lindö, 2005).

När eleverna under en period har fått tagit del av massor av dikter kommer de så småningom att vilja skriva egna. Lindö skriver att här är det vanligt att barnen underskattas. De kan mycket mer än vad man kan tro då de har en fantastisk förmåga att kunna använda sig av de modeller som vuxna gett dem. Det är viktigt att barnen får välja själva vad de vill skriva om då de har lärt sig innan att dikter är någonting som ska uttrycka en verklig känsla. Ett sätt som läraren kan använda sig av är att sätta på musik under skrivningen. Ett annat sätt är att utgå från en viss bild som uttrycker en känsla, för de barn som har svårt att komma igång. Det viktigaste av allt är att eleverna inte känner något krav på prestation. Svensson (2005) anser också att klassrummet ska vara fritt från tunga prestationskrav i början av diktskrivningen. Lindö (2005) tycker att läraren kan börja med att visa sitt egna utkast som kanske bara består

av några ord och korta meningar. Ett tips kan vara att först skriva ett antal dikter i helklass på tavlan, så alla har förstått processen. Sedan kan de få göra det enskilt eller i par (Lindö, 2005).

Wolf (2004) anser också att förutsättningarna för att bli en god lyrikpedagog är att själv vara en hängiven läsare av lyrik. Wolf är kritisk till obligatorisk diktläsning men menar samtidigt att en del milt tvång är okej att använda sig av i introduktionsskedet för att eleverna ska för möjlighet att upptäcka den värdefulla poesikällan.

Svensson (2005) skriver att det är av största vikt att läraren visar eleverna att det är helt okej att säga fel i ibland och det håller också Lindö (2005) med om. Hon menar att det är viktigt att läraren har lyckats förmedla en trygg miljö till eleverna innan de börjar skriva dikter. Läraren måste lyckats få eleverna att förstå att de flesta blir missnöjda med sina dikter i början och att det är ett naturligt steg. De första dikterna som eleverna skriver som de kanske inte blir nöjda med sparas ändå för senare bearbetning. När eleverna blivit bättre på att skriva kan de få revidera det de tidigare skrivit (Lindö, 2005).

Bente Eriksson Hagvet och Herdís Pálsdóttir (1992) är lärare och forskare som använde sig av rim i sina tre olika sexårsgrupper. De valde att börja använda sig av rim redan under de första veckorna i skolan. I varje klass var det lika uppskattat. De använde sig av många olika lekar kring temat och här kommer några exempel:

Klassen sitter i en ring på golvet och ett ”paket” av tidningspapper skickas runt till musik. När musiken tystnar får barnet som just då håller i paketet riva bort ett lager papper. Under varje lager finns en bild på någonting, exempelvis en katt, då ska barnet hitta på ett ord som rimmar på det. Sedan går paketet runt tills alla barn har fått det. Passar bra att leka i mindre grupper.

Eriksson Hagvet och Pálsdóttis läste in Elsa Beskows bok ”Hattstugan” på band då de märkt att klassen var förtjust i den. De spelade sen upp bandet och stoppade innan varje rimord så att barnen själva fick lista ut hur meningen slutade. Denna typ av lek speglar vad Read, Macanley & Furay (2014) tog upp tidigare i uppsatsen. De menar att förutsägbarheten och upprepningen av språkljud gör att eleverna kan lista ut nästa rimord och det leder till en språkförståelse.

När barnen var vana vid rim ville Eriksson Hagvet och Pálsdóttis (1992) låta eleverna ta reda på varför vissa ord rimmar med varandra. Lärarna hade valt ut fyra treljudsord som var lätta att rimma på (hus, mur, går, pil) och skrev upp den ett i taget på tavlan. Eleverna kom på förslag på vad som rimmar på det ordet och när flera ord stod under varandra så såg de att alla orden slutade likadant:

HUS

LUS

MUS

BRUS

(Eriksson Hagvet & Pálsdóttir, 1992, s.173).

Denna typ av undervisning kopplar jag som sagt till Sekeres och Gregg (2007) som skriver att just denna förutsägbarhet som rimmen har, att de slutar likadant, gör att eleverna kan klura ut rimord själva och på så vis utveckla en språkförståelse.

Sekeres och Gregg (2007) har använt sig av en metod som de kallar ”Poetry Zoom” i sina klasser. Syftet är att eleverna kontinuerligt ska få ta del av poesi. Denna metod kan tas till som belöning för att fira att något annat har gått bra i skolan eller bara för att eleverna ska få en chans att diskutera poesi. Elever får då bordsvis olika dikter som de ska diskutera tillsammans i förslagsvis fem grupper. Sedan ska de välja ut en favorit som hela klassen får ta del av och diskutera. När eleverna lärt sig denna metod är tanken att dikternas nivå ska höjas. Eleverna ska också med hjälp av denna metod lära sig att med rösten visa på känslan i dikten.

Författarna tycker också att de elever som är väldigt bra och snabba på att lära sig att arbeta med dikter ska höjas genom att de eleverna får välja de dikter som resten av klassen ska jobba med (Sekeres & Gregg, 2007).

Nikki Gamble och Sally Yates (2008) har jobbat med lärare och studenter och märkt att de flesta har bra erfarenheter av poesianvändning i skolan. Gamble är ”Associate Consultant” på institutet för utbildning på Londons Universitet. Yates är chef för grundskolelärarutbildningen på Universitetet College Chichester i West Sussex. Dessa två författare har kommit fram till att de få som har en dålig efterenhet av poesi i skolan har haft lärare som använde poesin som en övning där eleverna skulle förhöras på vad dikten handlade om, där läraren hade ett facit. Därför anser författarna att det är viktigt att eleverna få tolka dikter fritt utan att det finns ett facit som är rätt svar. Författarna tycker också att det är bra att dikter läses högt av olika personer med olika typer av röster. När eleverna har fått bekanta sig med poesiläsning är det bra om de får sitta i mindre grupper och diskutera dikter. Diktläsningen kan sedan avanceras med olika typer av musik i bakgrunden för att påverka stämningen. Jag tänker att Gamble och Yates (2008) förslag på diktläsning i grupp överensstämmer med Sekeres och Greggs (2007) tankar kring metoden ”Poetry Zoom”.

Svensson (2005) skriver att en del elever kan ha svårt att se det roliga i att leka språklekar. De barn som inte nått en språklig medvetenhet kommer med stor sannolikhet att tycka att rim- och ramslekar är tokiga. De elever som har nått medvetenheten kommer däremot att älska dessa språklekar. För att de elever som tycker att det är tokigt ska ändra sig krävs det att läraren lyckas få bort alla prestationskrav från klassrummet. Eleverna måste också känna att läraren är genuint entusiastisk. Svensson menar att språklig medvetenhet inte är någonting som man kan undervisa i utan den är något som leks fram.

Dessa språklekar är alltså förslag från författarna som innefattar rytm och upprepning vilket då leder till att den fonologiska medvetenheten utvecklas. Jag urskiljer i detta avsnitt i uppsatsen att de viktigaste faktorerna för att eleverna ska utveckla denna medvetenhet är att klassrummet är fritt och läraren öppen. Läraren måste också vara tydlig med att till en början kan det vara lite svårt att skriva dikter. Det är dock viktigt att då också betona att det blir desto lättare ju mer man gör det, precis som med allt annat i skolan egentligen.

Bornholmsmodellen

Denna metod är väl vetenskapligt underbyggd och har funnits sedan 1994. Den går ut på att stimulera barns språkliga medvetenhet och göra dem läsberedda med hjälp av poesi. Metoden är främst till för förskolan men också delvis förskoleklassen och årskurs ett (Bornholmsmodellen.se, 2015). Ingrid Häggström är universitetsadjunkt vid Linköpings universitet och har ett intresse för grundläggande färdigheter i läsning och skrivning med inriktning mot barns läs- och skrivutveckling, samt språkliga medvetenhet. Hon har skrivit om Bornholmsmodellen i en bok som heter *Forskning om lärares arbete i klassrummet*.

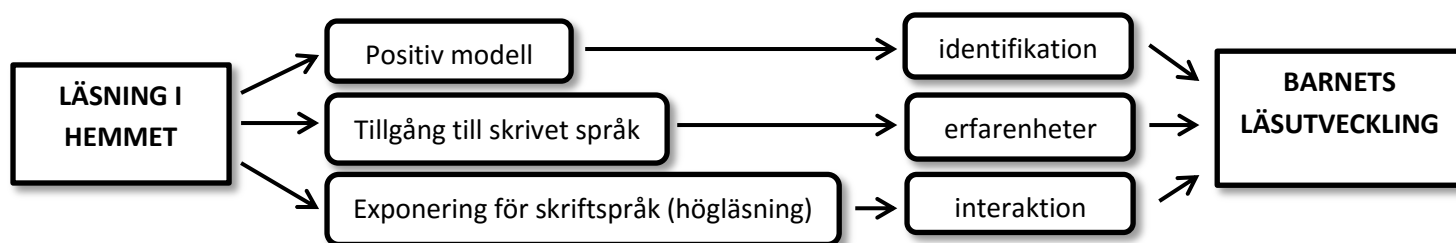
Häggström (2007) skriver att modellen uppkom efter ett experiment med 200 elever från Bornholm. Eleverna fick under 15-20 minuter varje dag i skolan leka strukturerade språklekar som ofta bestod av rim och ramsor. De jämfördes sedan med en kontrollgrupp på 150 andra elever som fortsatte med sin vanliga undervisning. Resultatet blev att eleverna från Bornholm utvecklade sin språkliga medvetenhet i mycket högre grad än kontrollgruppen. Något annat intressant som kom upp var att de elever som tidigare hade haft stora svårigheter med språket utvecklades mer än de som hade haft det lätt (Häggström, 2007).

Modellen är tänkt att ses som en tratt som börjar brett och sedan smalnar av och den är uppbyggd av följande sex steg:

1. Lyssna
2. Rim och ramsor

3. Meningar och ord
 4. Stavelser
 5. Fonem – först, sist och inuti
 6. Analys och syntes - av fonem
- (Bornholmsmodellen, 2015)

Lundberg och Häggström (1994) skriver att denna metod är tänkt att pågå dagligen i åtta månader för förskoleklassen och också följa med eleverna de första åtta veckorna i årskurs ett. Språklekarna som ingår i modellen blir successivt svårare. Först lyssnar man enbart på ljuden i ord, sedan kommer lekar med rim och ramsor och sedan ord- och stavelselekar och på hög nivå så sker lekar på fonemnivå. Barnen ska känna att det är lustfyllt att lära och det är väldigt viktigt att de aldrig får känna sig dumma om det blir fel när de försöker.



Denna figur finns i handledningen *Språklekar efter Bornholmsmodellen* (1994, s. 7) och visar hur Häggström och Lundberg ser på viktiga komponenter i den tidiga och informella skriftspråkssocialisationen. Om föräldrar eller andra vuxna i barnets närhet läser mycket så gynnar det barnets egen läsutveckling senare. Häggström och Lundberg (1994) menar att även om ett barn har börjat förstå hur ett språk är uppbyggt så räcker inte det för att bli läskunnig. Det avgörande momentet är att knäcka skriftspråkets kod. Detta kan endast barnet göra om hen har förståelse för fonem (språkljuden). Oftast så behöver barnet hjälp av en lärare för att nå dit och läraren kan då i sin tur ta hjälp av Bornholmsmodellen och dess språklekar för att ha grunden till att kunna guida eleverna att knäcka koden (Häggström & Lundberg, 1994).

Slutsats och diskussion

De mest frekventa argument som uppkommit kring varför poesi ska användas i skolan är för att det gynnar språkinläringen och språkutvecklingen. Wolf (2004) skulle nog kalla detta för funktionella argument (beskrivs tidigare i uppsatsen). Ett annat slag av argument är de emancipatoriska vilka hävdar att poesin på något sätt "själsligt" utvecklar eleven och några sådana tas även upp i denna uppsats. Det gör också litteraturargument som Wolf beskriver som en traditionell formaspekt, alltså när dikt lärs ut för det litterära arvets skull. De argument

som berör språkinläring kopplar ofta till rim, rytm och vers medan de andra argumenten kopplas delvis till dikt för diktens skull. Begreppen rim och ramsor kopplas oftast till språkinläring och språkutveckling medan lyrikbegreppet kopplas till andra saker som utvinns för eleverna.

Genom min uppsats har jag fått fram att de flesta argument som litteraturen lyfter för användning av poesi har med språkinläring att göra, men det finns också saker som eleverna kan lära sig från poesin som inte berör språkinläring. Wolf (2004) refererar bland annat till Hall som menar att poesianvändningen i skolan också kräver koncentration av eleverna vilket kan vara nyttigt att träna på. Hon menar också att eleverna kan lära sig att utveckla sin fantasi till det bättre och att bli bra lyssnare, vilket då är emancipatoriska argument. Wolf hänvisade också till Geoff Fenwick som menade att poesin är ett litterärt arv som alla bör kunna och att det också får eleverna att experimentera i tal och skrift vilket låter som ett litteraturargument.

Adrian (1997) anser att eleverna lär sig rytmens betydelse genom poesi vilket gör att de lär sig att det är dubbelteckning efter kort vokal. Rytmen i texten gör att eleverna blir medvetna om att betoning av ord spelar roll för hur orden uttalas och det leder till bättre stavning. Sandqvist och Teleman (1989, s. 17) anser att kunna använda språket på olika sätt och tillägna åsikter om språket är delar av språkinläringen. Adrians (1997) klass som gick på gymnasiet men inte hade lärt sig rytmen som ligger till grund i språket lyckades tillslut, med hjälp av rim, bli godkända i svenska. Alltså kan rim och ramsor även göra underverk för de äldre eleverna som har tappat gnistan. De fick känna arbetsglädje och klassrumsklimatet blev betydligt bättre enligt författaren själv. Dessa elever lärde sig rytmens betydelse för den litterära texten och kunde så småningom gå vidare till svårare texter. Jag tänker att det kan vara lämpligt att använda sig av poesi i skolan i tidiga åldrar så att de redan då blir medvetna om rytmen i språket. Svensson (2005) stödjer detta då hon skriver att människan leker med språket genom hela livet. Språklekar bidrar till att utveckla en språklig medvetenhet och är på så sett viktig innan ett barn ska lära sig läsa och skriva, men att leka med språket är alltid utvecklande och Svensson anser att det fyller en viktig funktion långt upp i åldrarna.

Bjar och Liberg (2010) menar att när ett barn ska lära sig ett språk så gör hen samma misstag oavsett om barnet har ett tidigare språk med sig eller inte. Alltså kan poesi hjälpa även elever som har ett andraspråk. I Wolfs (2003) avsnitt "Poesi för invandrarelever" i sin bok *...och en fräck förgätmigej* skriver han att andraspråkiga elever ofta kan lära sig dikter utantill på grund av att de är korta. På detta sätt lär de sig det som Wolf anser är språkinläringens kärna,

ord- och satsstrukturer. Detta var den enda direkta texten jag hittade som riktade sig till elever med svenska som andraspråk. Wolf (2004) redogör också för poesins betydelse när det gäller barnens fonologiska medvetenhet, något som självklart också gäller elever med andra förstaspråk än svenska. Rim och ramsor skapar en förståelse för språkljud som leder till att barn lär sig läsa snabbare. År 2006 så hade 14 % av 1 miljon svenska grundskoleelever flerspråkig bakgrund (Lindberg, 2006). Detta ser jag som ett bevis på att den svenska skolan inte är enbart svenskspråkig och att jag måste lära mig mer om hur de eleverna som inte enbart talar svenska kan få en positiv del i svenskundervisningen.

Ladberg (2003) har som exempel en person som talade fem olika språk innan hon började skolan. Innan Ladberg skrev boken *Barn med flera språk* hade hon starka fördomar om att det mest ställer till det i skolan för barn som har med sig många olika språk hemifrån. Nu menar hon istället att elever som kan många språk har en stor fördel när det gäller att lära sig ännu fler språk och att de eleverna borde lyftas mer i skolan. Ladberg vill också att de andra eleverna ska få ta del av de flerspråkigas kunskaper. Att lära sig många språk tar inte plats i hjärnan från annat som är ”viktigare”. Kunskap och språkkunskap håller till på olika ställen i hjärnan och därför kan dessa inte ta ut varandra (Ladberg, 2003).

Enligt Svensson (1993) så kan barn ha en korrekt grammatik, bra språklig förmåga och kunna tala helt rent utan att hen är språkligt medveten. Barnet kan också ha problem med uttal men ändå vara språkligt medveten. För att testa om barnet är språkligt medvetet så är det bra att använda sig av rim (Svensson, 2005). När barnet kan rimma så har hen oftast en fonologisk medvetenhet och detta brukar ske i sexårsåldern. Läskunnighet blir inte till av sig själv, utan kräver medveten undervisning (Häggström & Lundberg, 1994). Därför tänker jag att det är av stor vikt att lärare är medvetna om vikten av fonologisk medvetenhet och hur den kan skapas. På så sett kan sedan läs- och skrivkunnighet utvecklas hos eleverna. Eftersom barn kan ha en bra språklig förmåga utan att vara språkligt medvetna kan det också vara bra att lärare har kunskap om rimmens betydelse. Om en lärare som har kunskap om detta märker att en elev inte kan rimma när barnet går i förskoleklass så kan hen sätta in resurser för att hjälpa barnet. Till exempel kan läraren använda sig av språklekar och språkstimulerande övningar. I vissa fall hjälper inte detta och det kan vara tecken på dyslexi då dessa elever sällan utvecklar en fonologisk medvetenhet (Svensson, 2005).

En väldigt viktig del för små barns språkutveckling och läs- och skrivutveckling är att de exponeras mycket för böcker och högläsning. Med hjälp av högläsning kan barnen få höra nya

ord som kan förklaras vid behov och på så sätt utöka barnens ordförråd. Om dessa böcker är skrivna på rim eller ramsa så är det också lättare att hålla barnets intresse vid liv. Lundberg och Häggström (1994) betonar även detta. Det är viktigt för barns läsutveckling att de får höra sagor och historier som små. Eriksson Hagvet och Pálsdóttis (1998) läste in Elsa Beskows bok "Hattstugan" som de spelade upp för sin klass med sexåringar. Varje gång det skulle komma ett rimord i sagan så pausade de och så fick barnen gissa vilket ord som skulle komma sen. Detta låter som ett utmärkt sätt att få eleverna intresserade av sagor och uppmärksamma på rim. Detta behövs göras mycket i skolan för de barn som inte har tillgång till böcker eller högläsning hemma. De har också rätt att upptäcka läsningens tjusning som då kan underlätta för dem i deras fortsatta skolgång.

Bornholmsmodellen riktar sig mest till förskolan men går också att anpassa till högre åldrar (Bornholmsmodellen, 2015). Sekeres och Gregg (2007) har skrivit att deras upplevelse är att elever i början tycker att rytmen i poesin känns töntig. Deras elever började dock med rim när de gick i trean. Om de hade använt sig av rim redan från förskoleklass eller ännu tidigare som Bornholmsmodellen förespråkar så tror jag att rimmen hade tagits emot på ett annat sätt. Kanske fungerar det så som Wolf (2004) tror, att i början kan det krävas milt tvång av diktläsning för att eleverna senare ska kunna uppskatta den. Wolf (2004) har också studerat en studie som gjordes av två forskare från Oxford. Den studien genomfördes på 400 elever år 1985 och visade att rim och ramsor i förskoleåldern spelar stor roll för hur framgångsrika barnen sedan blev i den tidiga läsinläringen. Anledningen till detta är att dessa barn hade lärt sig känna igen fonologiska mönster som alliteration och slutrim. Barn som inte har denna fonologiska medvetenhet fick stora svårigheter med att lära sig lära flytande. Just dessa fonologiska mönster är en stor del av Bornholmsmodellens språklekar (Häggström & Lundberg, 1994).

Svenssons (2005) resonemang om att elever som inte har nått språklig medvetenhet inte kommer att tycka om att arbeta med språklekar är förvirrade. Hon menar samtidigt att det är just språklekar som utvecklar denna medvetenhet. Jag tror att hon menar att detta beror helt på vilka typer av språklekar pedagogen väljer att presentera. Det finns metoder som inte är lämpade för barn utan fonologisk medvetenhet, exempelvis "helordsmetoden". Där presenterar pedagogen hela skrivna ord för barnet så att hen ska lära sig känna igen ordbilden. Detta ger ingenting till ett barn som inte uppnått språklig medvetenhet. Istället bör då ramsor, rim och fingerlekar användas då det kan hjälpa dessa barn. Det krävs alltså av pedagogen att hen känner sin barngrupp och kan presentera lekar som passar barnens förmåga. Svensson

skriver vidare att det som krävs för att elever som inte tycker om språklekar ska börja göra det är att läraren är genuint entusiastisk och att klassrumsklimatet är tillåtande. Det är också av vikt att prestationskraven inte är för höga.

All litteratur jag läst påstår att det är bra som lärare att använda sig av poesi för att barnens språkutveckling ska gynnas. De största anledningarna som kommit fram är rytmen som skapas i rim, ramsor och vers och hur den gynnar barnens fonologiska medvetenhet. Wolf (2004) förklarar rytm som detsamma som takt. Rytm träder fram hos orden genom hur de betonas, inte av vad de betyder. Lindö (2005) skriver dock att när eleverna fått tagit del av mycket diktläsning och ska börja skriva själva så är det viktigt att de är medvetna om att en dikt inte behöver ha rim. Trots det så anser hon att rytmen är viktig och jag antar att hon menar att den går att skapa utan rimord.

Litteraturen jag har använt har alltså betonat vikten av just rytm. Vad är det som rytmen gör med barnen? Adrian (1997) menar att rytmen i en egenskriven vers tvingar eleven att tänka till kring stavning, orden måste betonas rätt för att rytmen ska finnas. Lindö (2005) skriver att det är rytmen i dikterna som väcker barnens intresse och att det är det intresset som gör samtal kring språk aktuellt. Jag har inte hittat någon litteratur som ansett att det inte är gynnsamt att använda sig av rim och ramsor i skolan. Den enda negativa aspekten som uppkommit är Read, Macanley och Furay (2014) som anser att rim i text kan göra så att eleverna tycker att texten är mer intressant men de kan också tappa fokus från historiens helhet.

Många författare har också tagit upp att poesi gynnar den fonologiska medvetenheten. De författare som tar upp detta är Wolf (2004), Sekeres och Gregg (2007), Svensson (2005), Read, Macanley och Furay (2014), Liberg (2010) och Häggström och Lundberg (1994). Språklekar får barn att vilja lära sig läsa och skriva (Svensson, 2005). Innan barnet ska börja lära sig läsa och skriva krävs en fonologisk medvetenhet. Den medvetenheten kan skapas genom användning av rim och dikt (Wolf, 2004). Sekeres och Gregg (2007) anser också att den språkliga medvetenheten kan bli till om barnen får ta del av rim då rimmen stärker barnens fonologiska känslighet. Häggström och Lundberg (1994) håller med ovanstående och anser att språklekar där rim och ramsor ingår gör så att den språkliga medvetenheten uppkommer. Den fonologiska medvetenheten som eleverna utvecklar genom poesi är avgörande för deras läskunnighet. Medvetenheten hjälper eleverna att ”knäcka läskoden”.

Resultatet i min uppsats blir till en positiv spiral. Det ena leder till det andra. Poesi i undervisningen gör att barn blir intresserade då det kan uppfattas som roligt när ord rimmar

eller att rytmen i verser gör att barn fångas in och lyssnar. Svensson (2005) anser också att språklekar som innehåller poesi gör barn villiga att lära sig. När barn lyssnar på och får ta del av rim och ramsor på olika sätt så utvecklas deras språkliga medvetenhet och de blir medvetna om fonem (ljud). När barnet har lärt sig att dela upp språkljuden så är hen fonologisk medveten. Den fonologiska medvetenheten är sedan avgörande för att barnet ska kunna lära sig läsa och skriva (Svensson, 2005). Denna utveckling fortsätter sedan med åldern och lärarens/den vuxnes hjälp i form av medveten undervisning krävs för att barnet tillslut ska kunna lära sig att skriva (Häggström & Lundberg, 1994). Av detta kan slutsatsen dras att poesi medverkar till barnens fonologiska medvetenhet och att det i sin tur gör att de kan lära sig läsa och skriva. Poesianvändning i skolan är ett stort område och jag tycker definitivt att mer svensk forskning kring detta borde genomföras. Det behövs också mer litteratur och forskning som riktar sig till lärare om användning av poesi med andraspråkiga elever.

Referenslista

- Adrian, L. (1997). *Från rim och ramsor till Ekelöf och Kafka: litteraturarbete i tre yrkesinriktade gymnasieskolor*. Brutus Östlings bokf Symposion.
- Andrésdóttir, E., & Luthman, L. (2011). *Rim i förskolan : Ett utvecklingsarbete om språkstimulering*. Mälardalens högskola. Akademin för utbildning, kultur och kommunikation. Hämtad från [2015-04-10]: <http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A489360&dswid=1062>
- Berg, E. (2011). *Läs- och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergsten, S. (1994). *Lyrickläsarens handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Block, S., & Jönsson, A. (2005) Rim, ramsor och andra språklekar - pedagogiska redskap för att främja elevers språkliga medvetenhet. Högskolan Kristianstad. Enheten för lärarutbildning. Hämtad från [2015-04-10]: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A230078&dswid=-846>
- Eriksen, H, Bente., & Pálsdóttir, H. (1998). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksen, H, Bente., & Pálsdóttir, H. (1998). *Lek med språket*. Lund: Studentlitteratur.
- First Language. Hämtad från [2015-04-10]: <http://fla.sagepub.com/>
- Gamble, N., & Yates, S. (2008). *Exploring Childrens Literature*. 2nd Edition. SAGE Publications.
- Häggström, I. (2007). Att förebygga läs- och skrivsvårigheter med språklekar. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 33. Stockholm: Liber.
- Häggström, I., & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket.Handledning*. Umeå: Ingrid Häggström, Ingvar Lundberg.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk - Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Liber.
- Learn NC. Hämtad från [2015-05-25]: <http://www.learnnc.org/lp/pages/5075>

Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. Bjar & Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: Språket är huset vi bor i*. Lund: Studentlitteratur

Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Lärarnas Historia. Hämtad från [2015-05-25]:

http://www.lararnashistoria.se/article/fridtjuv_berg

Nationalencyklopedin:

Dikt. Hämtad från [2015-04-17]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/dikt>

Poesi. Hämtad från [2015-04-17]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/poesi>

Ramsa. Hämtad från [2015-04-17]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/ramsa>

Rim. Hämtad från [2015-04-17]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/rim>

Slutrim. Hämtad från [2015-05-07]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/slutrim>

Vers. Hämtad från [2015-04-17]:

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/vers>

Zacharias Topelius. Hämtad från [2016-04-19]:

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/zacharias-zachris-topelius>

Fritjuv Berg. Hämtad från [2016-04-19]:

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/fridtjuv-berg>

Read, K., Macanley, M., Furay, E. (2014): *The Seuss boost: Rhyme helps children retain words from shared storybook reading*. Santa Clara University, USA: The Author(s). Hämtad från [2015-04-10]:

<http://fla.sagepub.com.db.ub.oru.se/content/34/4/354.full.pdf+html>

Sandqvist C. (1999). *Språkutveckling under skoltiden*. Teleman (Red.). Lund: Studentlitteratur.

Sekeres D., Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. International Reading Association. *The Reading Teacher*, 02/2007, Volym 60, Nummer 5. Hämtad från [2015-05-04]: <http://onlinelibrary.wiley.com.db.ub.oru.se/doi/10.1598/RT.60.5.6/epdf>

Svensson, A-K. (2005). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K. (1993). *Tidig språkstimulering av barn*. Doktorsavhandling, Örebro Universitet, Institutionen för pedagogik.

Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. Bjar & Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskligt samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & demokrati 2011*, VOL 20, NR 3, 67-82. Hämtad från [2015-04-29]: http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf

Wolf, L. (2003). *...och en fräck förgätmigej*. Lund: Studentlitteratur.

Wolf, L. (2004). *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.