

Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande

Vad elever behöver lära sig och hur det kan
synliggöras i undervisningen

Anja Thorsten

Licentiatuppsats i didaktik, med inriktning mot svenska



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Jönköping 2014

© Anja Thorsten, 2014

Licentiatuppsats i didaktik, med inriktning mot svenska

Högskolan för lärande och kommunikation

Högskolan i Jönköping

Box 1026, 551 11 Jönköping, Sweden

www.hlk.hj.se

Titel: Perspektiv och problemlösning i berättelseskrivande. Vad elever
behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervis-
ningen

Research Reports No. 2

TMG Tabergs AB

ISBN 978-91-637-6029-7

ABSTRACT

Anja Thorsten, 2014

Title: Perspectives and Problem Solving in Story Writing. What pupils need to learn and how teaching can make it visible.

Language: Swedish, with a summary in English.

Key words: Story writing, writing instruction, creative writing, Variation Theory, Learning Study, primary school

The aim of the study at hand is to generate knowledge about *what* pupils aged nine to ten years old need to discern in order to develop the ability to write stories with a well-developed, exciting and coherent plot, and *how* teaching can make it possible for the pupils to develop this ability. The theoretical framework has been Variation Theory. It is a theory of learning that focuses on how discernment of aspects affects the way we perceive our world and how variation can be used to promote learning. A basic assumption is that we learn by seeing differences, not by seeing sameness. Learning Study was used to answer the research questions. It is an interventionist approach, where the focus is on an object of learning, in this case the ability to write stories with a well-developed, exciting and coherent plot. In the research process the aim was to find out which aspects were critical for the pupils to discern in order to develop the ability, and how these could be made visible in the teaching. Together with a group of teachers, lessons were planned, implemented, evaluated and refined in an iterative process. Interview data, pupils' texts written before and after the lessons and video recordings from the lessons were the basis of the analysis. It was found that in order for these learners to handle the object of learning, they needed to discern eight critical aspects that can be related to two different areas: (a) discerning the perspective of a reader and (b) seeing that a plot consists of several problems and solutions. The aspects were made discernible by using contrast as a pedagogical tool. The result of the study contributes to previous research by identifying and specifying what the pupils need to discern, what it means in a classroom setting and how it can be taught in a powerful way.

FÖRORD

Att skriva den här licentiatuppsatsen har varit en spännande, lärorik, rolig och bitvis mödosam resa. Under vägen har jag förändrats och utvecklats på flera plan. Jag påbörjade resan som lärare, vilket jag fortfarande är, men nu kan jag också se på praktiken med forskarögon. Det finns så många personer som har funnits med under resan och som på olika sätt har gjort den möjlig. Som del i forskarskolan *Learning Study – praktikutvecklande ämnesdidaktisk forskning* har jag fått chansen att finnas i ett större sammanhang. Ingrid Carlgren, Inger Eriksson, Mona Holmqvist Olander och Ulla Runesson, ni har som forskarskolans ledning stöttat, uppmuntrat och utmanat mig under hela processen. Tillsammans med er andra doktorander i forskarskolan har jag analyserat och diskuterat allt från livets trivialiteter till variationsteorins ontologi. Ni har gett mig många goda skratt, men också många nya tankar. Särskilt vill jag tacka mina forskarvänner i Jönköping. Tack Clare Lindström för att du alltid finns där och för granskningen av den engelska sammanfattningen. Anna Lövsström, Anders Nersäter och Andreas Magnusson, ni har följt mig i med- och motgångar och ställt upp i alla lägen. Tack också Malin Tväråna för alla våra spännande samtal och för att du engagerade dig i den fenomenografiska analysen en tidig morgon på ett hotell på Mallorca. Joakim Magnusson, tack för nya infallsvinklar på variationsteorin.

Utan mina två handledare, Ulla Runesson och Anna-Lena Eriksson-Gustavsson, hade jag inte kunnat skriva den här uppsatsen. Ni har med er djupa kunskap och era olika erfarenheter hjälpt mig att lyfta innehållet och att se nya ingångar. Ulla, tack för din förmåga att se helheten och för dina skarpa analyser. Tack, Anna-Lena för dina noggranna genomläsningar och din genomarbetade respons. Även andra läsare av texten har hjälpt mig att komma vidare. Ference Marton, tack för uppmuntrande ord och intressanta diskussioner. Deltagarna i plattformen för läs och skriv på HLK har kommit med många värdefulla synpunkter under ar-

betets gång. Jag vill också tacka Eva Wennås Brante, du dök upp från ingenstans och erbjöd dig läsa texten och gav många konstruktiva kommentarer. Jag har också fått värdefull respons av Inger Eriksson och Diana Berthen på forskarskolans avslutande internat. Hans Granath och Marie Jonsson, tack för de kommentarer ni har gett. Tack Tove Franzson, för korrekturläsning och för att du är den du är. Jag vill också tacka dig Karin Forslund Frykedal, för att du stöttade mig och uppmuntrade mig till att börja forska.

Den här studien hade inte varit möjlig att genomföra om inte lärare och elever hade velat delta. Jag vill rikta ett särskilt varmt tack till de lärare som genomförde studien tillsammans med mig. Ni har varit fantastiska! Tack också till alla elever som deltagit. Det har varit en glädje att få vara en del i er undervisning. Bilderna som användes i studien gjordes av Staffan Thorström. Jag vill tacka dig för ditt tålmodiga arbete med att göra dem utifrån mina önskemål. Jag vill också nämna mina övriga kollegor på skolan. Ni har alltid välkomnat mig och intresserat er för mitt arbete. Det har betytt mycket för mig!

Dessutom vill jag tacka mina vänner, min mamma och mina syskon. Ni har funnits vid min sida även i detta.

Att skriva en sådan här text tar tid och kraft. Jag hade inte kunnat genomföra det om inte min man Joakim hade funnits vid min sida. Du har fått dra ett tungt lass där hemma, framför allt när allt skulle färdigställas. Tack för det! Avslutningsvis vill jag rikta uppmärksamheten mot mina tre härliga barn, Albin, Emilia och Edvin. Ni är viktigare än alla studier i världen!

Anja

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord

1. Inledning	1
2. Bakgrund	4
2.1. Berättelser.....	5
2.1.1. Berättelsens narratologi	5
2.1.2. Barns berättelser	6
2.2. Vad krävs för att kunna skriva en berättelse?	8
2.2.1. Faktorer som påverkar den generella skrivförmågan	8
2.2.2. Faktorer som påverkar förmågan att skriva berättelser	14
2.3. Skrivundervisning.....	16
2.3.1. Olika synsätt på skrivundervisning.....	16
2.3.2. En kombination av olika synsätt – är det möjligt?	25
2.3.3. Berättelseskrivande och learning study	29
2.4. Problemformulering.....	32
2.4.1. Syfte och frågeställningar	33
3. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	35
3.1. Variationsteorin	35
3.1.1. Variationsteorin och fenomenografi	36
3.1.2. Kritiska aspekter	37
3.1.3. Variationsmönster	38
3.1.4. Undervisningens uppläggning	41
4. Studiens genomförande	43
4.1. Learning study – en praktikutvecklande forskningsmetod	43
4.1.1. Upplägningen i en learning study	45
4.2. Genomförande av studien.....	46
4.2.1. Urval	46
4.2.2. Kartläggning	47

4.2.3. Fem cykler.....	48
4.2.4. Sammanfattning av empiriskt material.....	54
4.3. <i>Analysförfarande</i>	55
4.3.1. Analys av intervjuer.....	56
4.3.2. Analys av elevtexter.....	57
4.3.3. Analys av undervisningen.....	63
4.4. <i>Etik</i>	64
4.5. <i>Resultatets uppläggning och presentation</i>	65
5. Sökandet efter och identifierandet av lärandeobjektets kritiska aspekter.....	67
5.1. <i>Kartläggning</i>	67
5.1.1. Elevtexterna.....	68
5.1.2. Erfaranden av berättelser.....	69
5.2. <i>Lärandeobjektets avgränsning och framväxandet av kritiska aspekter</i>	74
5.3. <i>Undervisningens uppläggning och innehåll</i>	75
5.4. <i>Elevresultat från för- och efterbedömning</i>	80
5.4.1. Antal problem och lösningar.....	81
5.4.2. Kvalitativa kriterier.....	84
5.5. <i>Elevernas lärande</i>	93
6. Beskrivning av lärandeobjektets kritiska aspekter.....	95
6.1. <i>Aspekter som relaterar till läsarperspektivet</i>	96
6.1.1. Att urskilja att en berättelse är en fantasiprodukt som ska kunna förstås av en mottagare.....	96
6.1.2. Att urskilja att syftet med berättelser är att underhålla.....	100
6.1.3. Att se skillnaden mellan att ge karaktärerna en ideal upplevelse och att ge läsaren en upplevelse.....	104
6.1.4. Att urskilja att ovanliga händelser ofta skapar mer spänning än väntade, vanliga händelser.....	109
6.2. <i>Aspekter som relaterar till berättelsens grundstruktur med problem och lösning...</i>	111
6.2.1. Att urskilja att ett huvudproblem och dess lösning kan bestå av flera delproblem och lösningar.....	111

6.2.2. Att se att händelserna mellan huvudproblem och huvudlösning kan variera	115
6.2.3. Att erfara berättelseskivande som problemlösning	116
6.2.4. Att urskilja att problemen och lösningarna ska vävas samman till en trovärdig helhet	119
6.3. Att synliggöra de kritiska aspekterna i undervisningen	124
7. Resultatsammanfattning	126
8. Diskussion	128
8.1. Resultatdiskussion	128
8.1.1. Att möjliggöra lärande	128
8.1.2. Att bli bättre på att skriva – utan att skriva	130
8.1.3 Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande	131
8.1.4. Explicit skrivundervisning	135
8.1.5. Skrivande och kreativitet	137
8.2. Learning study – möjligheter och begränsningar	139
8.2.1 Variationsteorins möjligheter och begränsningar	141
8.2.2. Att vara forskare och lärare	143
8.3. Slutord	145
Summary	147
Background	147
Theoretical framework	148
Method	149
Results	150
Discussion	152
Referenser	154

I. INLEDNING

Vad behöver eleverna lära sig för att skriva bra berättelser? Hur kan en undervisning se ut som utvecklar elevernas förmåga att skriva berättelser som intresserar en läsare? Hur ser eleverna själva på berättelseskrivandet? Den typen av frågor har jag allt oftare ställt mig under de år jag har arbetat som lärare i svenska i årskurs 1-6. Det är en typ av konkreta vardagsfrågor som genomsyrar det dagliga arbetet som lärare, ett arbete som handlar om att planera och genomföra undervisning. Trots det har skolforskningen ofta fokuserat på andra typer av frågor, frågor som mer handlar om hur lärare betar sig i klassrummet eller vad elever tänker om skolan (Carlgren, 2012). Dessa frågor är inte ointressanta, men det finns en brist på studier som belyser de grundläggande frågor som lärare ställer sig när kärnan av uppdraget ska genomföras, nämligen att skapa en undervisning som ger eleverna möjlighet att lära och utveckla olika typer av förmågor.

Svenskämnet är ett grundläggande ämne i skolan. Att kunna skriva och att behärska språket påverkar och genomsyrar alla andra ämnen och även samhället i stort, vilket gör att förmågor som relaterar till språk och kommunikation är särskilt viktiga att utveckla (Liberg, Folkeryd & Geijerstam, 2013). Lgr 11 (Skolverket, 2011) beskriver att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (s. 222). Skrivandet i skolan ska, utifrån läroplanen, främja elevernas skriftspråkliga utveckling och utveckla deras förmåga att skriva olika slags texter anpassade till mottagaren. Berättelseskrivandet har traditionellt haft en given plats i skolan, men idag utmanas det av en rad andra genrer i skolundervisningen. Det kan då vara svårt att se vilka särskilda förtjänster skrivandet av berättelser skulle ha. Det finns ett flertal forskare, som av delvis olika skäl, menar att just berättelseskrivande och berättan-

de fyller en viktig funktion både i skolan och i samhället i stort (Bardot, Tan, Randi, Santo-donato & Grigorenko, 2012; Bruner, 2002; Chueng, 2005; Egan & Gajdamaschko, 2003; Elbow; 2000; Fisher, 2006; Garton & Pratt, 1989; Graves, 2003; Meier, 2011; Säljö, 2000; Vygotskij, 1995). Behovet av berättande är, enligt Egan och Gajdamaschko (2003), djupt mänskligt och fantasin har en avgörande betydelse i människans utveckling. Berättelseskivandet gör att kreativa förmågor utvecklas eftersom det kognitiva och emotionella samverkar. Elbow (2002) och Meier (2011) framhåller att elever som får möjlighet att skapa och formulera idéer, tankar och fantasier i form av berättelser också kan utveckla förmågan att förändra och påverka både sig själva som individer och samhället i stort. Även Bruner (2002) beskriver att berättandet påverkar hur individen hanterar omvärlden och att det blir en hjälp för att förhålla sig till och bearbeta erfarenheter. Likaså kan skapandet av berättelser göra att framtida ovissa situationer kan hanteras bättre, vilket beror på att scenarier redan har prövats i fantasin (ibid.). Utöver det utgör skrivandet av berättelser en bra grund för att utveckla den generella skrivförmågan (Graves, 2003; Barbot et al., 2012). Eleverna har då kontroll på innehållet i texten, vilket gör att de kan träna upp sin skriftliga förmåga och också hitta sin personliga skrivstil.

Som lärare i svenska har jag i min skrivundervisning gått från att använda mig av ett helt fritt skrivande i slutet av 1990-talet, till att arbeta med processororienterat skrivande under 2000-talet, för att de sista åren även inspireras av genrepdagogen. När genrepdagogen introducerades på min skola fick jag som lärare redskap för att prata om texter och språk med eleverna, vilket var positivt. Jag upplevde dock att det blev stort fokus på språkliga drag och övergripande textstruktur och att det delvis skedde på bekostnad av innehållet i elevernas texter. Jag såg att det fanns goda möjligheter att hjälpa eleverna att förbättra sitt språk, men att den innehållsliga aspekten var betydligt svårare att utveckla, vil-

ket även bekräftas av Meier (2011). När jag läste hur Chueng (2005) hade arbetat med kreativt skrivande med hjälp av learning study i Hong Kong väcktes mitt intresse att utifrån den svenska kontexten göra en delvis liknande studie. I en learning study arbetar forskare och lärare tillsammans i en iterativ design för att undersöka och testa hur lärande av ett specifikt kunnande kan göras möjligt. Denna licentiatuppsats är en del i en praxisnära, undervisningsutvecklande forskning, en forskning som bedrivs tillsammans med lärare. En forskning där didaktiska frågor som väcks i lärares undervisningspraktik är centrala.

Det finns en hel del forskning inom den tidiga läs- och skrivutvecklingen, men forskning om den fortsatta skrivutvecklingen och om undervisning kring den är betydligt mer sparsamt. Samtidigt har den fortsatta läs- och skrivutvecklingen allt mer lyfts fram som väsentlig att beakta (Liberg, 2013). Eleverna behöver fortsatt stöd i sitt skrivande efter att de har knäckt den grundläggande skrivkoden och åldern 9-10 år räknas som kritisk för elevens framtida utveckling. Därför är det särskilt angeläget med studier som riktar sig mot årskurs 3-4, vilket är den åldersgruppen den här studien berör. En text som använder skrivkonventionerna rätt, men som har ett torftigt innehåll blir inte intressant att läsa, vilket gör att den innehållsliga aspekten av skrivandet är viktig att utveckla. För att på ett framgångsrikt sätt kunna undervisa om hur innehållet i berättelser kan utvecklas behöver vi veta mer om hur eleverna erfar skrivprocessen, vilket kunnande skrivande av berättelser består av samt vad som behöver synliggöras i undervisningen. Det är först när dessa frågor är klargjorda som undervisningens konkreta uppläggning, undervisningens hur-fråga, kan besvaras.

2. BAKGRUND

Föreliggande studie anlägger ett didaktiskt perspektiv på berättelseskri- vande vilket gör att forskning som är relaterat till det blir särskilt rele- vant att belysa. Didaktik som begrepp har använts på lite olika sätt ge- nom historien (Kroksmark, 1994). Numera används didaktik för att be- skriva relationen mellan undervisningsinnehållet, elevernas förståelse och lärares konkreta undervisning (Arfwedson & Arfwedson, 2008; Kroksmark, 1994; Lindström & Pennlert 2009). Hur den innehållsiga aspekten hanteras och värderas i didaktiska diskussioner skiftar mellan olika forskare (Kroksmark, 1994). Marton (1983; 1986; in press) menar att det inte går att diskutera didaktiska frågor utan att samtidigt tala om det specifika innehåll som behandlas och det lärande som ska åstad- kommas, eftersom vårt lärande alltid är riktat mot något. Andra forskare opponerar sig mot ett alltför starkt innehållsfokus. Englund (2007) och Bengtsson (1997) anser att det finns en vinst med att behandla didakti- ken på en övergripande nivå. De beskriver att vissa aspekter av lärande inte är kopplat till vilket innehåll som behandlas och att det finns gene- rella metoder och förhållningssätt som är nödvändiga för att skapa en god lärandemiljö. Det finns därför, hävdar Englund (2007), en risk med förskjutningen från allmändidaktik mot ämnesdidaktik, eftersom de strukturer och tankesätt som används inom det specifika ämnet riskerar att cementeras på bekostnad av vissa mer allmängiltiga metoder och teo- rier. Grundantagandet i denna licentiatuppsats är emellertid att under- visningens uppläggning initialt ska utgå från det innehåll som behandlas, eftersom olika innehåll kräver olika behandling (jfr Marton, in press). En analys av kunnandet och av *vad* som behöver synliggöras i undervisning- en blir då grunden för *hur* undervisningsinnehållet ska struktureras och presenteras. Allmändidaktisk kunskap har sedan betydelse när den kon- kreta undervisningen ska planeras. Då beaktas arbetsformer som visat

sig fungera i generella undervisningssituationer, men alltid i relation till de innehållsspecifika förmågor eleverna ska utveckla. Med ovanstående ställningstagande som grund kommer den forskning som presenteras i de påföljande avsnitten särskilt att belysa vilket kunnande som krävs för att skriva berättelser samt olika sätt att se på och beskriva skrivundervisning.

2.1. BERÄTTELSER

Vad en berättelse är och hur den goda berättelsen ser ut kan beskrivas ur olika infallsvinklar och ur olika perspektiv. Ett sätt att beskriva berättelsen är ur ett narratologiskt perspektiv, där berättelsens grundläggande kännetecken lyfts fram. Berättelsen kan också behandlas ur ett pedagogiskt perspektiv, då med fokus på hur elever i olika åldrar skriver berättelser.

2.1.1. BERÄTTELSENS NARRATOLOGI

Det råder en samsyn inom forskningen om att en berättelse i grunden byggs upp av ett händelseförlopp (Graves, 2003; Nikolajeva, 2004; Schmidt, 2010; Temizkan, 2011). Schmidt (2010) betonar dock att det inte räcker med att bara beskriva en rad händelser för att en text ska bli en berättelse, det måste också finnas någon form av förändring och utveckling som kan utgöra grunden för berättelsens intrig (Bruner, 2002; Schmidt, 2010). Förändringen är oftast både temporal och kausal, den bygger alltså både på tidsmässiga förändringar och på samband mellan orsak och verkan. I vuxenlitteraturen finns flera exempel på berättelser med enbart temporala samband, men i barnlitteraturen är det mycket ovanligare och där är de kausala sambanden det centrala (Nikolajeva, 2004). I berättelser finns vanligen ett krav både på kausalitet och intentionalitet som är betydligt högre än de är i vårt verkliga liv. För att den förändring som beskrivs ska bära upp berättelsens intrig krävs att händelserna som historien byggs upp av på något sätt är ovanliga och avvi-

ker från den värld som berättelsen finns i och från det som bevarar den världen (Bruner, 2002; Schmidt, 2010).

Även om händelseförloppet utgör grundstrukturen i en berättelse behövs också andra komponenter för att skapa en läsvärd text, där karaktär, tid och plats är de som är mest framträdande (Chueng, 2005; Temizkan, 2011). Den traditionella berättelsestrukturen börjar med att personer och miljö introduceras, sedan uppstår en kris eller förveckling med flera faror och problem som kulminerar i en huvudkonflikt som löser sig innan berättelsen avslutas (Bruner, 2002; Dunn & Finley, 2010; Nikolajeva, 2004, Schmidt, 2010). Nikolajeva (2004) beskriver konflikten som att någon eller några huvudkaraktärer utmanas av andra karaktärer, miljön, samhället eller sig själv.

En berättelse finns, enligt Bruner (2002), alltid i ett kulturellt sammanhang och för att den ska ta form som en helhet behöver den både ha en författare och en verklig eller tänkt lyssnare eller läsare.

2.1.2. BARNES BERÄTTELSE

Forskningen om hur barn upp till tolvårsåldern skriver berättelser är sparsam. Nedan presenteras resultatet från tre studier som har fokuserat hur barns berättelseskivande utvecklas. Texter kan, enligt Alamargot och Fayol (2009), studeras utifrån följande dimensioner: (a) den konceptuella dimensionen (valet av innehåll i relation till målgrupp), (b) den retoriska dimensionen (hur den övergripande berättelsestrukturen används för att förmedla innehållet till läsaren), (c) den lingvistiska dimensionen (hur språket används) samt den (d) motoriska dimensionen (finmotorik mm). Deras studier har visat att det finns stora individuella skillnader mellan hur barns berättelser utvecklas och ser ut, vilket beror på barnets kognitiva förmåga i kombination med den undervisning de har fått. Det finns dock, enligt Alamargot och Fayol (2009), vissa ut-

vecklingssteg som vanligen sker i vissa åldrar. Eftersom fokus i föreliggande studie ligger på den konceptuella och retoriska dimensionen beskrivs dessa nedan. När barn under fem år muntligt eller skriftligt ska framställa en berättelse presenteras vanligen händelserna fristående från varandra (Alamargot och Fayol, 2009). Även om fyra- till femåringar kan förstå att händelser hänger ihop med varandra har de svårt att självständigt berätta om något utifrån kausala och kronologiska samband. I sex- till åttaårsåldern brukar barn kunna organisera sina texter utifrån dessa samband, men de radar upp händelser och väver sällan samman dem. Barn i denna ålder börjar också använda sig av den narrativa grundstrukturen med komplikation och lösning. Vid åtta- till nioårsålder anges vanligen tid, plats och karaktär i början av berättelsen och i tioårsåldern kan ofta berättelserna ha en mer utvecklad handling (ibid.). Även Graves (1994) har studerat berättelser skrivna av barn i de tidigare skolåren. I hans studie syns att barns tidiga berättelser vanligen återspeglar leken och att de därmed blir mycket handlingsinriktade, ofta saknas namn, motiv och beskrivningar. Framför allt pojkars berättelser har ofta stereotypa handlingar, med det goda mot det onda

Christie och Derewianka (2008) har gjort ett flertal djupanalyser av olika typer av texter skrivna av elever i olika åldrar. Deras analys bygger på systemisk-funktionell grammatik, vilken beskrivs senare i detta kapitel (se sidan 22). De har indelat elevers skrivutveckling i åldern 6-17 i fyra faser. Nedan följer en redogörelse av de två första faserna som eleverna brukar gå igenom. I fas 1 är eleverna sex till åtta år och har vanligen precis lärt sig bemästra grunderna i skriftspråket (Christie & Derewianka, 2008). Deras berättelser följer oftast den klassiska berättelsestrukturen, även om komplikationen är enkel. Skriften kännetecknas av att den fortfarande har starka talspråkliga drag. Detta syns bland annat på att texten är lexikalt tunt, vilket innebär att eleverna använder få innehållsord. Meningarna är korta ett fåtal bindeord används. I nio- till tolvårsåldern be-

finner sig eleverna i fas 2 och de flesta har då kommit förbi den första skrivinläringen. Christie och Derewianka (2008) påtalar att denna ålder är kritisk för elevens skrivutveckling eftersom det är nu de ska lära sig behärska skillnaderna mellan talspråk och skriftspråk och fördjupa sitt skriftspråkliga kunnande. När eleverna skriver berättelser i den här åldern blir meningsbyggnaden mer varierad och avancerad, eleverna börjar också kombinera sats på olika sätt. De börjar gradvis använda fler lexikala ord och vissa elever lär sig använda grammatiska metaforer. Medvetenheten om en läsare ökar.

2.2. VAD KRÄVS FÖR ATT KUNNA SKRIVA EN BERÄTTELSE?

För att kunna skriva berättelser krävs en rad olika förmågor. Några är relaterade till skrivande som sådant, andra är direkt kopplade till berättande och berättelseskrivande. En utgångspunkt i föreliggande studie är att undervisningen ska synliggöra aspekter som är väsentliga i relation till den aktuella förmågan. För att kunna göra detta krävs kunskap om kunnandet i sig. Därför beskrivs i nedanstående framställning forskning om vad som krävs för att utveckla kunnandet att skriva berättelser, först relaterat till den generella skrivförmågan och sedan utifrån de förmågor som är extra betydelsefulla vid berättande och berättelseskrivandet.

2.2.1. FAKTORER SOM PÅVERKAR DEN GENERELLA SKRIVFÖRMÅGAN

Olika forskare fokuserar på delvis olika aspekter när det gäller förutsättningar för att eleverna ska kunna skriva texter. I äldre forskning är ingången ofta antingen sociokulturell eller kognitivistisk/ psykolingvistisk (Blåsjö, 2010). Senare forskning visar på en ökad samsyn i dessa frågor, även om det fortfarande finns skillnader mellan vad som betonas som mest väsentligt (ibid.). De norska skrivforskarna Fasting, Thygesen, R., Berge, Evensen och Vagle (2009) påtalar att skrivandet alltid är situerat i

en kulturell och social kontext, där den skriftliga förmågan påverkas både av kommunikativa och kognitiva processer. De har skapat en skrivmodell, i vilken skrivande i grunden ses som ett sätt att uttrycka olika intentioner. Skrivandet blir en skrivhandling som styrs av olika syften och där olika faktorer samverkar. Även andra forskare med delvis olika perspektiv (Hayes, 2009; Liberg, 2008) påtalar att skrivuppgiften alltid sker i ett socialt och fysiskt sammanhang som samverkar med individens kognitiva förmågor samt dennes motivation, koncentrationsförmåga och uppgiftsorientering. Utgångspunkten i föreliggande studie är att skrivande påverkas av sociala och kognitiva processer i samverkan.

Kognitiva processer

På individnivå ska flera kognitiva processer fungera samtidigt för att elever ska utveckla en god skriftlig förmåga (Fasting et al., 2009; Hayes, 2006, 2009; Lundberg, 2008; Meier, 2011; Taube, 2007, 2013). På en övergripande nivå kan, utifrån Taube (2013), dessa processer beskrivas med hjälp av följande tre aktiviteter: (a) *inkodning*, att kunna översätta ordets talade form till dess skriftliga, (b) *textbyggande*, att sammanhängande kunna presentera ett innehåll i skrift, samt (c) *idéskapande*, att få idéer till textens innehåll. Hayes (2009) betonar att skrivprocessen inte är linjär, utan dessa olika delar samverkar med varandra och sker delvis samtidigt. Nedan ges en beskrivning utifrån ovanstående tre byggstenar, men i omvänd ordning.

Vid *idéskapandet* skapas själva innehållet i texten. När detta sker har vissa elever svårt att hålla sina idéer i arbetsminnet innan de skrivs ner, andra kan ha svårt att alls få idéer till sitt skrivande (Hayes, 2006). De tankar som utgör grunden för skrivandet bygger på elevens egna upplevelser och erfarenheter (Hayes, 2006; Høien & Lundberg, 1999). Elever som har rika erfarenheter har därför lättare att skapa intressanta texter, eftersom de har fler komponenter att bygga på. Idéerna och tankarna måste

organiseras och översätts till formulerat språk, vilket kan innebära nya svårigheter för vissa elever (Hayes, 2006; Høien & Lundberg, 1999; Liberg, 2013; Meier, 2011; Taube, 2013).

För att lyckas med *textbyggandet* och för att kunna skriva en sammanhållen text krävs alltid någon form av mer eller mindre medveten planering (Dunn & Finley, 2010; Høien & Lundberg, 1999; Liberg, 2008; Taube, 2013). Planläggningen kan antingen ske i längre avsnitt innan skrivandet, så kallad förplanläggning, eller samtidigt med själva skrivandet, så kallad on-line-planläggning (Dunn & Finley, 2010). Yngre barn använder sig vanligen mer av on-line-planläggning. De redigerar sällan sina texter spontant och tycker ofta att det är besvärligt om de blir ombudda att göra det (Graham, 2006; Meier, 2011). Många barn ser skrivämnet som sådant som planen, fokus ligger på innehållet. Textens retoriska och språkliga aspekter reflekterar de sällan över (McCutchen, 2006).

Vid *inkodningen* ska idéerna formuleras i skrift. Mer avancerade förmågor som idéskapande och textgenerering hindras om inte inkodningen är automatiserad eftersom arbetsminnet då upptas av det (Fasting et al., 2009; Hayes, 2006; Høien & Lundberg, 1999; Taube, 2013).

Hagtvet (1990) och McCutchen (2006) framhåller att även om eleverna ska ges möjlighet att automatisera den tekniska sidan av skrivandet så är också textinnehållet viktigt i de tidiga skolåren. Eleverna kan, enligt Hagtvet (1990), redan tidigt växla fokus mellan den skrivtekniska förmågan och textens innehåll eftersom dessa två förmågor utvecklas parallellt. För många yngre elever kan det dock vara svårt att fokusera på skrivkonventioner och innehåll samtidigt, vilket kan innebära att när de utvecklas inom det ena området kan de stå stilla eller till och med temporärt gå tillbaka inom det andra området (Meier, 2011). Pedagogiskt innebär det att det finns många fördelar med att bitvis skilja på undervisningen av skrivregler och av innehållet i elevernas texter.

Sociala processer

Englert, Mariage och Dunsmore (2006) samt Prior (2006) menar att även om individens kognitiva förmåga påverkar skrivandet så har den sociala och kulturella kontexten större betydelse för den skriftspråkliga förmågan. Prior påtalar att skrivandet sker i ett sammanhang och att det utgår från det språk, den kultur och den kunskap som präglar individens sociokulturella miljö. Forskare med olika grundperspektiv (Clay, 1991; Fasting et al., 2009; Garton & Pratt, 1989; Liberg, 2013; Lundberg, 2008; Taube, 2013) är eniga om att uppväxtmiljön har avgörande betydelse för hur barn tar till sig skriftspråket och att den skriftspråkliga socialiseringen sker både i hemmet, i förskolan och i skolan. Barn som lever i en skriftspråklig miljö, där skriften och skrivandet är en naturlig del av livet och där det finns möjlighet till spontan kommunikation med en mer kunnig språkanvändare, har lättare för att själva utveckla ett starkt skriftspråk. Även om det råder en samsyn inom forskningen om att uppväxtmiljön har betydelse för den skriftspråkliga utvecklingen, så finns det också skillnader, framför allt avseende huruvida utvecklingen sker naturligt eller om explicit undervisning krävs. Garton & Pratt (1989) framhäver att språkutvecklingen inte är linjär i den bemärkelsen att den går från talspråk till skriftspråk. Istället utvecklas dessa båda former parallellt under ömsesidig påverkan. De menar att talspråket utvecklas helt naturligt då barnet interagerar med vuxna. Detsamma kan, enligt Calkins (1995) och Garton och Pratt (1989), även gälla skriftspråket. De argumenterar för att utvecklingen av talspråket och skriftspråket har flera likheter och att ingen av förmågorna kan utvecklas om inte barnet ges möjlighet till interaktion, bekräftelse och guidning utifrån på sin nivå. Calkins (1995) framhåller att barn kan lära sig kombinationen ljud-teckenförbindelse på ett naturligt och lekfullt sätt om inläringen sker i ett meningsfullt sammanhang och om barnet i sin vardagliga miljö omges av det skrivna språket. Även om den skriftliga socialiseringen *kan* ske naturligt i en vardaglig social interaktion med vuxna, an-

ser ett flertal forskare (Christie & Derewianka, 2008; Elbro, 2004; Graves, 2003; Hagtvet, 1990; Liberg, 2008; Lundberg, 1984, 2008; Taube, 2007) att det oftast krävs en medveten och strukturerad undervisning för att lära sig behärska skriftspråket och förstå det fullt ut. De påtalar att talspråket finns naturligt och att vi är predisponerade för att använda det. Detsamma gäller dock inte för skriftspråket, det är en av människan skapad aktivitet som är ganska onaturlig och som kräver en stor abstraktionsförmåga hos individen. För att utveckla ett starkt skriftspråk behöver barnet utveckla en ökad medvetenhet om dess specifika förutsättningar.

Skriftspråkliga förutsättningar

Många barn får svårigheter i övergången mellan tal och skrift eftersom de har svårt att kommunicera med en mottagare som inte finns närvarande (Alamargot & Fayol, 2010; Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; Strömquist, 2007; Taube, 2013). I talet går det att förstärka budskapet med tonfall och gester och kontexten bidrar till den ömsesidiga förståelsen. Den som talar behöver inte från början tänka på att uttrycka sig noggrant och kan låta idéer modifieras och utvecklas under tiden, i samverkan med samtalspartnern (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; McCutchen, 2006). Vid skriftlig kommunikation är inte mottagaren fysiskt närvarande och det är inte säkert att skribenten vet vem mottagaren är (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; Taube, 2007; 2013). Skribenten måste därför kunna släppa det egna perspektivet och inta ett läsarperspektiv. Många barn har stora svårigheter med att förstå hur deras text kan läsas och tolkas av andra. För att undvika missförstånd och för att texten ska bli sammanhållen och få bra flyt, måste skribenten kunna skilja på vad som är viktig information för läsaren och vilken information som kan tas för given och som därmed inte behöver beskrivas så ingående (Alamargot & Fayol, 2009; Lundberg, 2008). Detta ställer höga krav på att

formulera färdiga idéer och tankar som sedan ska presenteras på ett sammanhängande sätt. Att inta läsarens perspektiv innebär dels att skribenten kan förstå vad som behöver skrivas ut för att den egna texten ska bli begriplig och dels har insikter om vad som gör en text intressant för en läsare (Taube, 2013)

Halliday och Matthiessen (2004) och Gibbons (2006) påtalar att det inte finns någon tydlig gräns mellan tal- och skriftspråk, utan att olika slags texter finns på en skala mellan dem som har starka talspråkliga drag och dem som är mer skriftspråkliga. Olika texttyper finns mellan det kontextbundna och det distanserade samt det informella och det formella språket. Återgivande texter, då eleverna skriver om egna upplevelser, ligger nära talspråkets kommunikationssätt, medan vetenskapliga rapporter finns på andra ändan av skalan. Den berättande texten ligger ungefär i mitten av skalan, men lite närmare talspråket än skriftspråket. Elbow (2000) lyfter samma fråga, men ur en annan infallsvinkel. Även om det finns vissa skillnader mellan talat och skrivet språk så är dessa skillnader inte så betydande att diskussioner om skrivande ska fokusera på det. Fokus borde istället ligga på hur de olika kommunikationssätten kan användas och stötta varandra i olika situationer. Elbow påtalar vidare att många elever skulle skapa mer läsvärda texter om de använde redskap som de redan behärskar i talet, till exempel förmågan att hitta en personlig ton och att organisera sitt framförande. De flesta texter som produceras skrivs för att nå en mottagare, men Dysthe (1996) poängterar att skrivandet även kan ha andra syften. Skrivandet kan vara ett medel för att utveckla tanken. Vid skrivandet av berättelser kan det vara relevant i vid idéskapande och planering.

2.2.2. FAKTORER SOM PÅVERKAR FÖRMÅGAN ATT SKRIVA BERÄTTELSE

Eftersom denna studie handlar om förutsättningar för att utveckla elevers berättelseskrivande är det särskilt intressant att beakta vilket kunskande som är relaterat till det specifikt. Berättelseskrivande är nära sammankopplat med berättande och finns i en större kontext av berättande i olika modaliteter (Jansson, 2011). Berättandet kan komma till uttryck på olika sätt såsom muntligt berättande, skriven text, dramatisering, film eller serie. Det finns grundläggande delar av berättandet som genomsyrar alla dessa uttryckssätt (Bruner, 2002). Förmågan att berätta har tidigare ofta beskrivits som en naturlig process, som utvecklas av sig själv (ibid.). Bruner motsäger sig denna syn och menar att det är en förenkling. Även om barn verkar ha en intuitiv förståelse för berättelsens grundläggande struktur, så är det också en förmåga som de utvecklar och lär sig genom interaktion med andra och genom undervisning.

Bardot et al. (2012) har studerat vad som är viktigt för att utveckla yngre grundskoleelevers förmåga att skriva berättelser. I sin studie har de dels gjort en sammanställning av forskningsläget och dels låtit experter från olika fält (lärare, lingvistik, muséopedagoger, författare och psykologer) lyfta fram vad de anser vara särskilt viktigt. I deras sammanställning av forskningsläget lyfts vissa förmågor fram som relaterar till all typ av skrivande, så som allmänna kunskaper och förmågor, språklig förmåga, finmotorik, exekutiva funktioner samt motivation. Andra förmågor berör mer specifikt berättelseskrivande. I forskningsöversikten betonas särskilt den kreativa förmågans betydelse, vilket i deras beskrivning handlar om förmågan att tänka nytt, att få originella idéer, att associera samt att fantisera (Bardot et al., 2012). När de tillfrågade experterna fick ta ställning till de beskrivna förmågornas betydelse vid berättelseskrivande i skolan värderade olika yrkesgrupper olika förmågor olika högt. Men det fanns några områden som generellt ansågs vara extra viktiga,

nämligen observationsförmåga, inre motivation, fantasi, förmåga att beskriva samt uthållighet. De pedagogiska implikationer detta ger är att undervisningen ibland fokuserar på fel saker, till exempel kan för stort fokus läggas på finmotorik (ibid.). Mer tid bör läggas på att träna upp elevernas förmåga att observera och beskriva samt att skapa en undervisning som främjar att fantasin utvecklas. Att uttalat ha en undervisning vars syfte är att utveckla elevernas fantasi är, enligt Bardot et al, något som många lärare är tveksamma till och som lärarna själva inte lyfter fram som viktigt. Detta kan tänkas bero på att det är ett område som traditionellt sett behandlas som en inneboende egenskap eller talang hos individen, snarare än som en förmåga som går att utveckla.

Kreativitetens och fantasins betydelse i relation till berättande och berättelseskrivande beskrevs redan av Vygotskij (1995). När Vygotskij talar om kreativitet menar han människans skapande förmåga, vilket i grunden handlar om att kombinera tidigare erfarenheter och intryck till något nytt och annorlunda, där en ny innebörd skapas. Erfarenheter behöver inte bara bygga på verkliga upplevelser utan kan också baseras på till exempel berättelser, samtal, filmer och bilder. I den kreativa processen används och förstoras de intryck och erfarenheter individen bär med sig och blir utgångspunkten för en ny skapelse. Alla människor har, betonar Vygotskij (1995), en kreativ förmåga och allt nytt som skapas utgår från fantasin. Barnet har en fattigare fantasi än den vuxne på grund av att barnet ännu inte har fått så mycket erfarenheter. Att barns fantasi kan upplevas som rik beror främst på att de inte kritiskt granskar den och att de lättare lever sig in i den, då leken fungerar som en kreativ bearbetning av upplevelser och erfarenheter. Graves (1994) bygger vidare på dessa tankar och menar att berättelseskrivandet alltid utgår från det vi har varit med om och har erfarenheter av, vilket innebär att även fiktion börjar i den verklighet vi känner till. Även Davydov (2008) framhäver att kreativiteten är en väsentlig förmåga. Han menar att den utgör grunden för

alla andra förmågor och att den på så sätt blir en förutsättning för det teoretiska tänkandet. Ovanstående beskrivning kan tolkas som att kreativitet skulle vara en övergripande fristående förmåga. Marton (in press) menar att det inte är fallet och argumenterar för att den kreativa förmågan alltid står i relation till ett specifikt innehåll. Kreativitet handlar då om att kunna koppla nya, värdefulla idéer till något specifikt. I det här fallet innebär det att specifika idéer utgör byggstenar vid skapandet av en berättelse. Om det stämmer går det också att utveckla kreativiteten genom att analysera vad det specifika kunnandet innebär och hur den kreativa förmågan kan användas, något som blir särskilt relevant i relation till denna studie.

När en berättelse skapas bygger den på en viss struktur, en viss narratologi, vilken beskrevs tidigare. Förmågan att kunna skriva berättelser innebär därför också att skribenten behöver ha kunskap om berättelsers bärande element och grundstruktur och kan använda sig av dem i sitt eget skrivande (Graham, 2006; Montague & Leavell, 1994; Temizkan, 2011; Waitman & Plucker, 2009).

2.3. SKRIVUNDERVISNING

Hur undervisningen i skrivande och berättelseskrivande ser ut varierar. Olika forskare och praktiker lyfter fram olika delar som väsentliga, vilket i grunden utgår från olika syn på vad kunnandet i sig innebär. Vissa skrivskolor har en väl formulerad och uttalad grundsyn, andra gånger är den mer implicit och får snarare uttolkas (Ivanic, 2004).

2.3.1. OLIKA SYNSÄTT PÅ SKRIVUNDERVISNING

Skrivande, skrivutveckling och skrivundervisning kan beskrivas och analyseras från flera olika ingångar och utifrån olika syn på vad skrivande är och bör vara. Ivanic (2004) har identifierat sex olika diskurser som beskriver olika syn på skrivande och skrivundervisning. I diskursen som

ser *skrivande som en färdighet* påtalas särskilt den tekniska sidan av skrivandet, där relationen mellan ljud och tecken är det centrala. Texten behandlas som fristående och undervisningen är explicit och handlar mycket om stavning och grammatik. Även den *kreativa diskursen* fokuserar på texten, men då är innehållet istället för språk och grammatik i fokus. Undervisningen är implicit och vikten av mycket skrivande och läsande betonas. Följt av den kreativa diskursen ligger *den processororienterade diskursen*. Där betonas själva skrivprocessen och undervisning om skrivandets olika moment blir då central. I *genrediskursen* framhålls istället att textens språk och innehåll påverkas av dess kontext och syfte. Eleverna bör därför få explicit undervisning i olika genrer. Ytterligare en diskurs ser *skrivande som en social praktik*. Här betonas att skrivande alltid sker i ett sammanhang och därför bör utvecklas utifrån det. Den sista diskursen som Ivanic beskriver utgår från ett *sociopolitiskt* synsätt. Denna diskurs lyfter fram vikten av att arbeta med ett kritiskt förhållningssätt i relation till skrivandet och att skrivandet alltid fyller olika sociala eller politiska syften som bör utmanas och ifrågasättas. Färdighetsdiskursen kombineras ofta i olika hög utsträckning med en eller flera av de andra diskurserna, framför allt i de tidigare skolåren.

Ovanstående diskurser har de senaste decennierna fått olika stort utrymme, vilket har gjort att skrivundervisningen har fokuserat på olika saker (Ivanic, 2004). Enligt Blåsjö (2010) har skrivundervisningen i Sverige de senaste 30 åren främst utgått från den kreativa diskursen (som Blåsjö benämner den *expressiva*), den processororienterade diskursen och under de sista åren genrediskursen. Dessa tre diskurser beskrivs nedan i syfte att visa vad som hittills har påverkat skrivundervisningen i svensk skola. Beskrivningen bidrar också med att ge en bakgrund till den kontext där föreliggande studie genomfördes.

Den kreativa diskursen

Den största förespråkaren inom den kreativa diskursen, eller det expres- siva skrivandet, är Elbow (2000). Själva förmågan att skriva, kunnandet i sig, ses som ett uttryck för den egna inre världen och den egna kreativi- teten. Undervisningen syfte blir att ge eleverna möjlighet att hitta sin egen röst och sin egen inre drivkraft. Enligt Elbow (2000) samt Chand- ler och Schneider (2009) har alla människor en personlig röst, men ibland har den tryckts undan framför allt av utbildningssystemets krav på hur en text ska se ut. De menar att avgörande för elevernas kreativitet är om de uppfattar sig själva som kreativa skribenter med en personlig röst (Chandler & Schneider, 2009; Waitman & Plucker, 2009). Om ele- verna ser sig själva som kreativa skribenter leder det till att deras kreati- vitet ökar, men motsatsen leder till att den minskar.

Inom den kreativa diskursen betonas att eleverna ska ges tillfälle att skriva mycket, utan krav på skrivregler, form och struktur (Elbow, 2000). Skrivandet i sig utvecklar förmågan. Elbow (2000) förespråkar bland annat kortskrivande, där eleverna får i uppgift att skriva under en tidsbegränsad period, utan att sälla eller värdera. De ska okonstlat skriva det som de spontant tänker på. På så sätt kan kreativiteten frigöras och eleverna vågar ta risker, vilket gör att de kan skriva mer originella och personliga texter. Skribenten ses som en författare som ska komma in i ett kreativt flöde (Ivanic, 2004). Även läraren bör skriva när eleverna skriver för att vara en skrivande förebild (Elbow, 2000).

Undervisningen i den kreativa diskursen innehåller inslag av skrivgrup- per och kamratrespon, men framför allt är undervisningen implicit och skrivandet förväntas utvecklas av att goda förutsättningar skapas (Blåsjö, 2010). Snarare än explicit undervisning i skrivande och skrivprocessen framhåller Elbow (2000) att läsningen av olika slags litteratur i sig gör att

eleverna kan få nya idéer till sitt skrivande, eftersom de då får positiva förebilder.

Den kreativa diskursen har fått kritik för sin brist på explicit undervisning och att den därmed inte hjälper de elever som har svårigheter med skrivandet (Blåsjö, 2010; Ivanic, 2004). Bristen på explicit undervisning i allt från planering och revidering till grundläggande färdigheter som stavning och interpunktion innebär enligt Delpit (2006) att eleverna lämnas själva i sin utveckling. Det gör att skolan snarare cementerar än överbygger de skillnader som finns i elevernas skriftliga förmåga. Kritiker anser att detta framför allt är negativt för elever med läs- och skrivsvårigheter och för elever med annan etnisk bakgrund, eftersom de behöver mer direkt hjälp i sitt skrivande. Elbow (2000) delar inte denna syn, utan menar att det expressiva skrivandet är särskilt viktigt för de elever som tillhör minoritetsgrupper eftersom de då ges möjlighet att uttrycka sig utifrån andra normer än de som råder i skolan. Blåsjö (2010) beskriver att det expressiva skrivandet också har kritiserats för att ha för stort fokus på att skrivandet ska ge en originell produkt och att stöd under processen sker i alltför liten utsträckning.

Den processororienterade diskursen

Det finns ingen vedertagen definition av vad en processororienterad skrivundervisning innebär (Graham & Sandmel, 2011; Pritchard & Honeycutt, 2006). Det processororienterade skrivandet kan snarare ses som en övergripande benämning på ett visst sätt att se på och ta sig an skrivande i en skolkontext. Synsättet i diskursen har vissa likheter med den kreativa diskursen eftersom undervisningen ska genomsyras av ett intresse för vad eleverna vill berätta och för hur eleverna ska kunna uttrycka det på ett personligt sätt (se Calkins, 1995; Graves, 2003; Strömqvist, 2007). Likaså betonas vikten av att eleverna ska få rika möjligheter till skrivande i skolan. Förespråkarna menar att själva övningen, om den

är naturlig och funktionell, förbättrar skrivförmågan och gör att eleverna utvecklar en intuitiv känsla för språk. En annan likhet med den kreativa diskursen är att lärarens eget skrivande betonas, men inom den processorienterade skolan lyfts framför allt fram att syftet är att eleverna ska få ta del av den outtalade process som ligger bakom skrivandet och att eleverna ska utveckla ett metaspråk om skrivande (Calkins, 1995; Graves, 2003; Strömqvist, 2007). Den stora skillnaden mellan de båda diskurserna är att det processorienterade synsättet förordar en undervisning där skrivprocessen, istället för skrivprodukten, är central (Ivanic, 2004). Skrivandet ses som ett hantverk där en text skapas när författaren behärskar vissa moment. Graves (2003), som är skrivskolans stora förespråkare, betonar att skrivprocessen är dynamisk och inte går att beskriva på ett enkelt och linjärt sätt. Det går ändå att identifiera tre moment som går in i varandra och som upprepas i flera omgångar. Dessa är förarbete, skrivande samt bearbetning (Calkins, 1995; Graves, 2003; Strömqvist, 2007; White, Hartman, & Calkins, M, 2009). I *förarbetet* bör eleverna ges möjlighet till att på olika sätt diskutera och fundera kring den blivande textens innehåll (Calkins, 1995; Graves, 2003; Strömqvist, 2007). I nästa moment, *skrivandet*, skrivs ett första utkast till själva texten. Calkins (1995) lyfter fram att eleverna i denna fas ska fokusera på textens innehåll, därför ska inte skrivkonventioner som interpunktion och stavning vara i fokus i detta skede eftersom det kan verka hämmande. När utkastet är klart ska texten *bearbetas*, initialt av eleven själv och sedan av en annan läsare (Calkins, 1995; Graves, 2003; Strömqvist, 2007). I alla faser av skrivandet bör skribenten få *gensvar* på sina tankar och sina skrivalster. Gensvaret kan komma både från lärare och från andra elever och det utgör en grund för elevens fortsatta bearbetning av texten (Calkins, 1995; Graves, 2003). Eftersom elevernas texter läses flera gånger, hävdar Graves (2003) att eleverna får en medvetenhet om läsaren, vilket förbättrar kvalitén på texten. Istället för att ha generell undervisning om skrivkonventioner, bearbetningsstrategier, idéskapande

med mera, har läraren så kallade *mini-lektioner* med en eller flera elever om moment som just de eleverna behöver förbättra och som de vid den aktuella tidpunkten har nytta av i sitt skrivande.

Den processorienterade skrivskolan har delvis fått samma kritik som den kreativa diskursen. Kritikerna menar att eleverna får för lite undervisning i framför allt skrivkonventioner och skrivstrategier (Blåsjö, 2010; Graham & Sandmel, 2011). Calkins (1995) och Graves (2003), som kanske är de mest tongivande förespråkarna för processorienterat skrivande, anser att de moment som kritikerna nämner ska tas upp i undervisningen, men de tas upp på en individuell nivå i relation till elevernas egna texter. Senare uttolkare av den processorienterade ansatsen, såsom Strömqvist (2007), lyfter fram att undervisningen inte bara bör bestå av individuell respons, utan också av explicit undervisning i de moment som eleverna behöver behärska för att bli goda skribenter, dock alltid i relation till elevernas egen textproduktion. Enligt Pritchard och Honeycutt (2006) kritiserar också metoden för dess stora fokus på processen. Det kan göra att slutprodukten inte bedöms som viktig och att det i sig kan göra att skrivande som konstform förminsкас. Tvärtom, menar förespråkarna (Calkins, 1995; Graves, 2003), konstformen utvecklas genom detta förhållningssätt, eftersom slutkvalitén blir bättre. Annan kritik mot det processorienterade skrivandet är att det framför allt fokuserar på berättelseskivande och inte behandlar andra skrivgenrer i skolan (Blåsjö, 2010). Delpit (2006) hävdar att skrivprocessundervisningen brister i att den inte explicit behandlar de kulturella och språkliga ramar som kritiskt bör diskuteras i relation till olika typer av texter. Ovanstående kritik var en av grunderna till att genrepdagogikern utvecklades (Blåsjö, 2010).

Genrediskursen

Genrediskursen bygger på Hallidays teori om språk och språkanvändning, systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Halliday och Matthiessen, (2004) menar att språkets funktion inte är generell, utan funktionen står alltid i relation till den sociala och kulturella kontext som språket används i. För att utveckla språkanvändningen bör därför fokus ligga på språkets funktion i olika kontexter och på hur vårt sätt att använda språket skapar och uttrycker olika innebörder. Den systemisk-funktionella grammatiken beskriver språket från en övergripande kontextnivå ända ner till enskilda satser och ord, utifrån vilken funktion det har. Likartade texter som skapas och finns i en gemensam kulturell kontext bildar en genre, där varje genre kännetecknas av att den har ett speciellt syfte, en speciell övergripande struktur samt vissa språkliga drag (Christie & Derewianka, 2008; Gibbons, 2006; Halliday & Matthiessen, 2004).

Hallidays teorier har spridit sig till ett flertal länder världen över och utifrån den har genrepedagogiken utvecklats, en skrivpedagogik som används alltmer i Sverige idag (Blåsjö, 2010). Även om genrepedagogiken har det gemensamt att den bygger på Hallidays teorier så har den uttolkats och använts på olika sätt i den konkreta undervisningssituationen (Frankel, 2013). I Sverige syns en stor påverkan från den australiensiska skolan, där betoningen på explicit skrivundervisning om genrer är stor. Utgångspunkten är att eleverna behöver lära sig bemästra olika texttyper eller olika genrer (Gibbons, 2006; Liberg, 2009, 2013). Enligt Christie & Derewianka (2008) är detta inte något som de flesta elever lär sig automatiskt och självständigt, utan undervisningen bör vara explicit och väl genomtänkt. För att kunna guida och stötta eleven på en konkret och detaljerad nivå krävs dels att läraren är kunnig i hur språket används på satsnivå i olika typer av texter och dels att läraren har kunskap om var eleverna befinner sig i sin utveckling. Eleverna bör, enligt Gibbons (2006), ges möjlighet till en gradvis övergång från sitt spontana vardags-

nära språk som främst används muntligt till det formella och dekontextualiserade språk som används i många typer av texter. I arbetet med olika genrer blir lärarens uppgift att lyfta fram och på olika sätt arbeta med den struktur och de språkliga drag som är kännetecknande för respektive genre (Christie & Derewianka, 2008; Gibbons, 2006; Liberg, 2009; 2013). I undervisningen läggs stor vikt vid att bygga upp ett metaspråk om språk. Metaspråket innehåller specifika begrepp som rör språket och som beskriver vilken funktion satser och ord har i texten och vilken innebörd det skapar. När nya genrer introduceras förespråkar Gibbons (2006) *cirkelmodellen* som innehåller följande fyra steg: (1) Kunskap inom området tillägnas. Fokus ligger på att tala, lyssna, läsa och samla information om innehållet. (2) Texter inom genren studeras för att ge eleverna språkliga förebilder. Fokus ligger på form och språk och eleverna får ett metaspråk för att samtala om språkets form. (3) Lärare och elever skriver en text tillsammans. Språk och innehåll behandlas samtidigt. (4) Eleverna skriver egna texter.

Den narrativa texten behandlas inom genrepedagogiken som en av flera genrer och den delas upp i återgivande och berättande text (Christie & Derewianka, 2008; Gibbons, 2006). För att eleverna ska bli duktiga på att skriva berättelser bör de, enligt Christie och Derewianka (2008), få hjälp med att se berättelsens struktur och dess språkliga drag. Berättelsestrukturen beskrivs då som att den inleds med en orientering följt av en komplikation som ackompanjeras av någon form av evaluering för att sedan avslutas med en lösning (Christie och Derewianka, 2008; Liberg, 2013). Berättelsens språkliga drag är, utifrån Gibbons (2006), att den vanligen skrivs i dåtid, den innehåller handlingsverb, dialog, händelser i kronologisk ordning, sammanlänkande tidsord samt beskrivande ord.

Kritik mot genrepedagogiken handlar ofta om att det inte går att undervisa om genrer på ett bestämt sätt, eftersom genrer skapas i en kulturell kontext och därmed ständigt förändras (Blåsjö, 2010; Frankel, 2013).

Det finns en risk, framhäver Frankel (2013), att explicit undervisning om olika genrer blir ytligt fokuserad på de genrespecifika dragen och att genrer uppfattas som fixerade, vilket inte är fallet. Istället borde undervisningen främst ge eleverna ett metaspråk så att de kritiskt kan granska olika typer av texter och medvetet använda olika slags språk i relation till det de själva vill uppnå. Fisher (2006) lyfter fram att det finns både för- och nackdelar med att använda sig av genrepedagogik i undervisningen. Genrepedagogiken har resulterat i att elever i Storbritannien bättre klarar att skriva texter som når godkänt i nationella tester. Men arbetssättet riskerar också att medföra att kreativiteten och skrivglädjen minskar. Risken finns att läraren fokuserar mer på färdigheter än på att en text ska ha ett intressant och läsvärt innehåll. Fisher betonar att utmaningen ligger i att eleverna får goda skrivfärdigheter och att de kan skriva olika slags texter samtidigt som deras kreativitet och skrivglädje utvecklas. Inom genrepedagogiken används ofta *scaffolding* som begrepp, vilket innebär att läraren stöttar och lotsar eleven framåt genom att ge tydliga exempel och genom att finnas vid elevens sida. Fisher påtalar dock att det finns olika typer av scaffolding och att läraren som undervisar utifrån genrepedagogiken ofta styr eleven för mycket. Enligt Fisher bör målet vara att läraren mot slutet av processen kliver tillbaka och uppmuntrar eleven att prova själv och att våga ta risker. Skolan ska ge eleverna de redskap de behöver, så att de lär sig skrivkonventioner, men skolan måste också våga släppa eleverna fria och låta dem bryta konventionerna och utforska sitt eget språk. Skrivande måste alltid handla om att förmedla mening, framhåller Fisher (2006). Gibbons (2006) anser dock inte att kreativiteten kvävs då läraren arbetar med genrepedagogik. Gibbons menar istället att då eleverna är säkra på vilka språkliga drag och strukturer som är vedertagna inom en viss genre kan det göra att kreativiteten ökar. Eleven får då större möjlighet att uttrycka sina tankar i text och skrivandet blir mer självständigt och autonomt (ibid.).

2.3.2. EN KOMBINATION AV OLIKA SYNSÄTT – ÄR DET MÖJLIGT?

De olika skrivskolor som har presenterats syftar alla till att ge eleverna möjlighet att utveckla sin skriftliga förmåga. Ingångarna och tillvägagångssättet för att nå dit ser dock ut på olika sätt, vilket framför allt beror på att förmågan, eller kunnandet som sådant, beskrivs på olika sätt. I den kreativa diskursen ses kunnandet som en kanaliserad kreativ förmåga. Den processorienterade diskursen beskriver istället kunnandet som hanterandet av skrivandets process och i genrediskursen är behärskandet av struktur och språkliga drag i olika genrer det centrala.

Även om den kreativa och den processorienterade diskursen fokuserar på delvis olika delar av skrivandet, så har de som grundläggande likhet att skrivundervisningen ska utgå från elevens eget skrivande, vilket gör att de går att kombinera. Skillnaden mellan dessa två och genrediskursen är större, framför allt har den kreativa diskursen och genrediskursen helt olika sätt att beskriva skrivandet. Trots skrivskolornas olikheter så påtalar företrädarna för dem (se Elbow, 2000; Graves, 2003; Christie och Derewianka, 2008) att innehållet och funktionen i det skrivna är centralt och att skrivandet alltid finns i ett socialt sammanhang. Detta får dock olika innebörd när det konkret uttolkas, vilket leder till att det får olika konsekvenser för undervisningen. Inom den kreativa diskursen handlar det om att i undervisningssituationen skapa ett tryggt och tillåtande klimat som möjliggör att elevernas inneboende kreativitet kan flöda (Elbow, 2000). Utifrån det processorienterade synsättet ska eleverna ges möjlighet att med kvalificerad stöttning av läraren, utveckla och bearbeta sina texter, så att de på ett personligt sätt kan uttrycka sina tankar, kunskaper och fantasier i skrift (Graves, 2003). Innehållet i texten kommer först och textens formsida bearbetas i ett senare skede. Företrädare för genrepdagogen (Christie & Derewianka, 2008; Gibbons, 2006) utgår istället från att eleverna blir goda skribenter om de får explicit undervis-

ning i hur språket på funktionell grammatisk nivå konstrueras i olika genrer och hur det ger olika innebörd till olika texter. Språkets formsida som bärare av innehåll får därmed en central position.

Den processororienterade skrivpedagogiken och genrepdagogiken har olika syn på framför allt på relationen mellan form och innehåll i skrivandet, men det finns även likheter mellan dessa båda diskurser. Båda dessa skolor förespråkar gemensamt skrivande och att eleverna ska bygga upp ett metaspråk om skrivandet. Genrepdagogikens mer explicita undervisningsmetoder skulle kunna vara en del i ett processororienterat skrivande som också innehåller moment av kamratrespons. Detta skulle kunna tänkas vara i linje med att Strömqvist (2007), som företrädare för det processororienterade skrivandet, lyfter fram vikten av explicit skrivundervisning och att eleverna ska lära sig behärska skrivande av olika slags texter. Det kvarstår dock en skillnad. Enligt Strömqvist ska fokus fortfarande ligga på elevernas egna texter och på att de får använda och utveckla sitt eget språk. Normer och konventioner ska komma senare i processen och inte vara utgångspunkten i skrivundervisningen, vilket det vanligtvis är inom genrepdagogiken.

Det finns flera forskare och praktiker som inte placerar sig inom en bestämd skrivpedagogik utan som kombinerar flera olika infallsvinklar, vilket är något som Ivanic (2004) förespråkar. Ett exempel på detta är Meier (2011) som menar att eleverna ska ges möjlighet att utveckla ett personligt och kreativt skrivande, men som samtidigt påtalar vikten av att eleverna lär sig bemästra skrivkonventioner och hantera olika slags genrer. Enligt Meier bildar den innehållsliga aspekten av skrivandet och konventionerna tillsammans en dynamisk helhet som också ska relateras till den kontext där skrivandet sker. Meier beskriver vidare att det är förhållandevis lätt att bedöma och i viss mån utveckla användandet av skrivkonventioner hos eleverna, men att dessa bara tjänar sitt syfte om de kombineras med ett intressant innehåll som bygger på elevens per-

sonliga skrivstil. Utgångspunkten i undervisningen bör därför vara elevens proximala utvecklingszon (se Vygotskij, 2001). Utvecklingszonen är olika stor hos olika individer och inom olika områden. Meier (2011) beskriver att den proximala utvecklingszonen är större när det gäller att skriva personligt i förhållande till att exempelvis behärska interpunktion, där utvecklingszonen är mindre. Det innebär konkret att det tar tid att utveckla ett personligt skrivande. Baer och McKool (2009) framhåller att det finns flera fördelar med tydliggöra för eleverna vad som är i fokus vid undervisningen; skrivregler eller innehållet. De menar att det främsta skälet till det är att när eleverna ska arbeta med att lära sig skrivregler och liknande är yttre motivation ett bra redskap för att öka deras förmåga. Då innehållet ska utvecklas är elevens kreativa sida istället i fokus och det har visat sig i ett flertal studier att kreativiteten hämmas av yttre motivation och av bedömning i olika former (Baer & McKool, 2009). Det innebär inte att den innehållsliga aspekten inte kan bemötas, men eleverna behöver uppleva att lärarens respons är en hjälp för att utveckla texten vidare, snarare än en bedömning (Chandler & Schneider, 2009; Baer & McKool, 2009). För att elevernas kreativa sida ska kunna växa är det också av vikt att eleverna finner uppgiften som sådan motiverande (Bardot et al, 2012, Graves, 2003; Meier, 2011, Vygotskij, 1995). Vygotskij (1995) lyfter fram att skrivandet bör födas ut ett behov att uttrycka något eftersom elever som har ett motiv för sitt skrivande och som förstår syftet och vinsten med att kunna skriva, skriver bättre texter. Det finns ofta en föreställning om att det inte går att undervisa om den kreativa sidan av skrivandet, men Waitman och Plucker (2009), menar att den kreativa förmågan behöver avmystifieras och att det går att stärka kreativiteten genom att undervisa om skrivredskap och om de komponenter som gör en bra berättelse.

Explicit undervisning i olika typer av skrivstrategier

Bruner (2002) argumenterar för att undervisningen i skolan explicit bör hantera berättelsers struktur och uppbyggnad. Elevernas implicita förståelse räcker inte för att de fullt ut ska kunna utveckla förmågan att skriva berättelser. Om förmågan ska utvecklas behöver den medvetandegöras och Bruner påpekar att även om det finns bitar i berättelseskriandet som är svårgreppbara, så är de grundläggande strukturer som en berättelse byggs upp av möjliga att beskriva och att utgå från.

Graham (2006) har gjort en metastudie där han har sammanställt resultatet från ett flertal studier som intresserat sig för vilken påverkan undervisning i skrivstrategier har på elevers skrivförmåga. Även om det fanns skillnader beroende på vilken metod som användes så var det genomgående resultatet att explicit undervisning i skrivstrategier ger hög effekt. Trots att denna typ av undervisning har visat sig ha goda resultat, menar Graham (2006) att den inte används i särskilt hög utsträckning. Elever med skrivsvårigheter är särskilt hjälpta av planeringsstrategier, eftersom det gör att de lättare får med alla viktiga komponenter i en berättelse (Dunn & Finley, 2010; Montague & Leavell, 1994; Saddler och Asaro, 2007). Saddler och Asaro (2007) gjorde en studie där eleverna fick undervisning i berättelsens bärande element: karaktär, tid, plats, problem och lösning. Strategiträningen och den direkta undervisningen gav goda resultat. Eleverna la förvisso inte ner mer tid på planeringen, men deras berättelser förbättrades, de var längre och de innehöll fler av de bärande elementen. Att elever i de tidigare skolåren kan ha svårt att lägga ner tid på planering innan skrivandet bekräftas av McCutchen (2006). McCutchen menar att när barn i 10-årsåldern använder olika planeringsunderlag så blir ofta föranteckningarna för fylliga, vilket gör att skillnaden mellan stödnoteringar och färdig text inte blir så stor.

2.3.3. BERÄTTELSESKRIVANDE OCH LEARNING STUDY

Det finns ett fåtal forskningsstudier där learning study har använts för att utveckla elevers berättelseskrivande.

Kinesisk studie om elevers kreativa skrivande

Chueng (2005) har i sin avhandling med learning study som metod undersökt hur elevers kreativa skrivförmåga kan förbättras i skolår 3. Utifrån enkäter och intervjuer med lärare i Hong Kong blev det tydligt att den traditionella kinesiska skrivundervisningen inte uppmuntrade elevernas kreativitet. Med stöd av tidigare forskning och i samtal med lärare skapade och utprovade Chueng ett bedömningsstöd för att utvärdera elevers kreativa skrivande. Det innehåller tre huvudkomponenter: (a) förmågan att skapa idéer, (b) flexibilitet, det vill säga att få många och varierade idéer samt (c) originalitet, vilket handlar om förmågan att fördjupa och på ett personligt sätt bygga upp sina idéer via bland annat struktur, handling och vändpunkter i berättelsen. Ovanstående bedömningsunderlag användes för att bedöma elevernas texter före och efter att eleverna hade fått undervisning i kreativt skrivande. Fyra klasser deltog i studien och lika många klasser var kontrollgrupper.

För att utveckla elevernas förmåga att skriva kreativa texter genomfördes fyra learning studies, där följande områden behandlades:

Learning study 1: Att medvetandegöra eleverna på tidsordningen på händelser och på hur tidsordningen påverkar det som händer i berättelsen. Drama och bilder användes som hjälpmedel.

Learning study 2: Att öka elevernas förmåga att se möjliga lösningar på problem i berättelser, bland annat genom att diskutera dilemman i berättelser och att komma fram till hur händelseförloppet skulle kunna fortsätta, med fokus på *olika* vägar.

Learning study 3: Att ordna händelser i tidsordning med långa tidssekvenser och då använda sig av bindeord för att driva berättelsen framåt. Eleverna fick skriva texter om en gemensam upplevelse och jämföra dem med varandra.

Learning study 4: Att öka elevernas förmåga att framställa karaktärer i fantasiberättelser, med fokus på hur karaktärernas personlighet relaterar till handlingen. Eleverna fick bland annat diskutera karaktärerna i fabler.

Genomförandet av respektive studie följde inte fullt ut den vanliga learning study-cykeln¹. Flera lärare planerade gemensamt undervisningens innehåll och uppläggning. Istället för att sedan genomföra och analysera lektioner från en klass i taget och ha det som underlag inför planeringen av nästa lektion, genomförde de olika lärarna samma lektion mer eller mindre parallellt och ibland tillsammans. Lektionerna analyserades utifrån variationsteorin² med fokus på vad i undervisningsinnehållet som varierade och vad som hölls konstant. Trots att lärarna hade planerat gemensamt, visade den efterföljande analysen att lektionerna hade iscensatts på olika sätt och att lärarna varierade innehållet på olika sätt. Det blev tydligt att lärarnas hantering och användning av variation påverkade elevernas möjlighet att utveckla sin kreativa skrivförmåga. Resultatet från de deltagande klasserna jämfördes med kontrollgrupper som hade fått traditionell undervisning. Det framkom att de klasser som hade deltagit i studien hade utvecklat ett mer innehållsrikt, originellt och varierat skrivande än tidigare. Framför allt gällde det de elever vars lärare utgick från ett genomtänkt variationsmönster samt från relationen mellan delarna och helheten i en berättelse.

¹ Se beskrivning av learning study på sidan 43.

² Se sidan 35.

Svenska learning studies om elevers skrivande

I de två svenska studier som presenteras här har inte forskningsfrågorna handlat om att utveckla elevernas skrivande. Inom ramen för studierna har dock lärargrupperna genomfört learning studies där fokuset har legat på att på olika sätt utveckla elevernas berättelseskivande.

I Gustavssons (2008) avhandling var syftet att studera hur lärare tar sig an ett lärandeobjekt³ och hur dessa skilda sätt påverkar elevernas lärande. En lärargrupp fick delta i tre learning study-cykler och fick själva välja lärandeobjekt. I den första learning studyn valdes elevernas berättelseskivande som lärandeobjekt, med en fokusering på att eleverna skulle ha fler beskrivningar i sina berättelser. För att lyfta fram detta för eleverna lästes två berättelser med samma grundhistoria, men där den ena innehöll många beskrivningar och den andra var avskalad, i syfte att kontrastera dessa mot varandra. Detta visade sig bara delvis vara framgångsrikt vilket, enligt Gustavsson, kan tänkas bero på flera saker. Dels var det den första learning studyn lärarlaget deltog i, lärandeobjektet blev inte tillräckligt avgränsat samt att det valda lärandeobjektet var för stort att utgå från under endast en lektion, vilket var en yttre förutsättning för forskningsprojektet.

Runesson och Gustavsson (2012) har genomfört en studie vars syfte var att prova om resultatet från en tidigare genomförd learning study gick att använda som en av utgångspunkterna i en ny studie i en ny kontext. De utgick från resultatet i Chuengs avhandling samt från den aktuella elevgruppens skrivförmåga, då de tillsammans med ett svenskt lärarlag planerade undervisningen. De svenska eleverna uppvisade delvis samma svårigheter som de kinesiska eleverna men de hade ytterligare några svårigheter, nämligen att deras texter hade en avsaknad av ett huvudsakligt

³ Lärandeobjektet beskriver det avgränsade kunnande som undervisningen ska möjliggöra att eleverna utvecklar (Lo, 2012), se kapitel 3.

problem och ibland saknades även en lösning på det problem som fanns. Dessutom använde de sällan dialog och titeln på berättelsen var sällan tillräckligt intressant. Det gjorde att lärandeobjektet utökades och förändrades i den svenska studien för att möta de specifika behov som fanns i undervisningsgruppen (ibid.).

2.4. PROBLEMFORMULERING

Vissa delar inom skrivande, skrivutveckling och skrivundervisning är väl beforskade, andra är det inte. Ovanstående forskningsöversikt visar att det finns en rad studier som ur olika infallsvinklar beskriver skrivandets grundläggande förutsättningar. Där syns också att skrivundervisning har beforskats och utformats på olika sätt. Även om en del studier har berört berättelseskrivande specifikt, så finns det fortfarande behov av att närmare undersöka vad eleverna behöver lära sig för att bli skickliga på att skriva berättelser. Det behövs studier som uttalat och detaljerat både undersöker vad kunnandet i sig innebär samt hur detta kunnande kan undervisas om. Det är frågor som är relevanta för lärares yrkespraktik och som gör att eleverna får ökade möjligheter till lärande (jfr Carlgren, 2012; Elliot, 2012).

Går det att i empiri finna vad kunnandet innebär, vad eleverna behöver urskilja och vad som behöver synliggöras i undervisningen och att i den processen också relatera till tidigare forskning? Den forskning som redogjorts för i denna text, beskriver ur olika infallsvinklar övergripande faktorer som är viktiga för att eleverna ska utveckla förmågan att skriva berättelser. Den kreativa förmågan betraktas och behandlas på olika sätt av olika forskare (Ivanic, 2004). Detsamma gäller betydelsen av skrivkonventioner och språkliga drag. Inom andra faktorer är skillnaderna inte lika stora, även om de finns även där. Att eleverna behöver bli medvetna om de skriftspråkliga förutsättningarna, där medvetenheten om läsarens perspektiv särskilt betonas, beskrivs av flera forskare (se

Alamargot & Fayol, 2010; Garton & Pratt, 1989; Graves, 1994; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; McCutchen, 2006; Strömqvist, 2007; Taube, 2013). Ett annat område som lyfts fram av ett flertal forskare (Christie & Derewianka, 2008; Elbow, 2000; Graham, 2006; Montague & Leavell, 1994; Temizkan, 2011; Waitman & Plucker, 2009), är att eleverna behöver få kunskap om berättelsens bärande element och grundläggande struktur, antingen genom explicit undervisning eller genom att implicit erfar det genom läsning. Det finns ett behov av att undersöka vilka av dessa övergripande faktorer som har betydelse för elevernas skrivande, hur de kan beskrivas och preciseras i en skolkontext samt hur de kan synliggöras i undervisningen. Forskning på den detaljnivån skulle bidra med att befintlig forskning kvalificeras och specificeras och att den blir inriktad på hur undervisningen i klassrummet på ett kraftfullt sätt kan möjliggöra lärande. Kunskapen blir relevant eftersom den kan förbättra planerandet och genomförandet av den konkreta undervisningen.

2.4.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med föreliggande studie är att, med variationsteorin som teoretisk utgångspunkt, och med learning study som metod, ge ett ämnesdidaktiskt bidrag inom skolämnet svenska med fokus på att utveckla nio- och tioåringars berättelseskivande. Centralt är berättelsens innehåll och struktur med fokus på berättelsers händelseförlopp. Studien vill bidra till att öka kunskapen om vad eleverna behöver lära sig för att kunna skriva berättelser med ett händelseförlopp som är välutvecklat, spännande och som bildar en väl sammanhållen helhet. Dessutom syftar studien till att beskriva hur undervisningens uppläggning påverkar elevernas möjlighet att utveckla det avsedda kunnandet.

Sammanfattningsvis kan detta beskrivas i nedanstående frågeställningar:

Vad behöver elever i årskurs 3 och 4 urskilja och erfara för att kunna skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp?

Hur kan undervisningen möjliggöra att eleverna lär sig skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp?

3. TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

De teoretiska och metodologiska utgångspunkterna i föreliggande uppsats baseras på variationsteorins ontologiska och epistemologiska antaganden.

3.1. VARIATIONSTEORIN

Variationsteorin bygger på hundratals empiriska studier och har sin bakgrund i fenomenografin (Marton & Pang, 2013; Runesson & Gustavsson, 2012). Teorin handlar om hur lärandet går till och vad som möjliggör lärande (Marton, in press). På så sätt är teorin övergripande och generell. Det innebär inte att den beskriver undervisningsmetoder som kan användas i alla situationer, utan teorin ger snarare en tankemodell för hur undervisningens innehåll kan synliggöras. Variationsteorin fokuserar således inte på undervisningens allmänna förutsättningar utan på nödvändiga innehållsrelaterade aspekter av lärande. Marton framhäver att även om det finns vissa allmängiltiga antaganden om vad som främjar lärande, så måste det alltid relateras till ett specifikt innehåll och till den elevgrupp som ska undervisas. Utgångspunkten i variationsteorin är därför hur undervisningen kan möjliggöra att eleverna lär sig ett avgränsat lärandeinnehåll kopplat till en viss förmåga, vilket benämns som *ett lärandeobjekt* (Lo, 2012; Marton, in press).

I föreliggande studie används learning study som metod. Även om learning study vanligtvis förknippas med variationsteorin, så är det inte den enda lärandeteorin som kan väljas när metoden används (Marton & Runesson, in press). Att valet föll på variationsteorin har flera skäl: (a) teo-

rin är väl empiriskt förankrad och har visat sig användbar i olika typer av undervisning, (b) dess ontologi och epistemologi ger redskap och ingångar till att förstå lärandeobjektets beskaffenhet (c) teorin erbjuder verktyg för att konkret designa undervisningen på detaljnivå, men också för att analysera den samt (d) den överensstämmer väl med metodologin i learning study.

3.1.1. VARIATIONSTEORIN OCH FENOMENOGRAFI

Variationsteorin kan ses som en vidareutveckling av fenomenografin (Pang & Marton, 2003). Fenomenografin uppkom ur en empirisk tradition och dess forskningsintresse består i att söka ta reda på människors kvalitativt skilda sätt att uppfatta och erfara ett visst fenomen (Marton & Booth, 2000; Svensson, 1997). Marton och Booth (2000) framhåller att hur ett fenomen uppfattas påverkas av vilken innebörd vi ger fenomenet som helhet, där innebörden kommer från vilka aspekter som individen urskiljer. Innebörden och urskiljandet påverkar således varandra i båda riktningar. Uppfattningen påverkas av vad vi har i förgrunden respektive bakgrunden i vårt medvetande. Vad som är i förgrunden hos en individ beror på flera olika faktorer, dels hur fenomenet framträder och dels med vilka nya och gamla erfarenheter, tankar och känslor vi möter det. Ansatsen har i stor utsträckning använts i forskning som beskriver skilda sätt som elever kan förstå ett visst fenomen (Marton & Booth, 2000; Svensson, 1997).

Även om fenomenografin intresserar sig för elevers förståelse av ett visst fenomen, så är det inte en teori som förklarar hur lärande går till, vilket variationsteorin avser att göra. Variationsteorin beskriver lärande och undervisning samma termer, där urskiljandet är avgörande för att lärande ska vara möjligt. Teorin bygger på två grundantaganden som har starka pedagogiska implikationer, där framför allt det första bygger på fenomenografin (Marton, in press): (a) Vi uppfattar fenomen och före-

teelser på olika sätt eftersom vi urskiljer olika aspekter, (b) vi kan bara urskilja sådant som varierar. Nedan ges en fördjupad beskrivning av hur ovanstående antaganden relaterar till en lärsituation via kritiska aspekter och variationsmönster.

3.1.2. KRITISKA ASPEKTER

Varje företeelse eller fenomen som vi ser som en odelbar helhet har en mängd drag eller aspekter, dessa aspekter benämner Marton (in press) som *optional aspects*, alltså de aspekter som är *möjliga* att koppla till fenomenet. Alla dessa aspekter är dock inte *nödvändiga* för att fenomenet ska vara det vi uppfattar det som. En stol är en stol oavsett om den är svart eller grön, stor eller liten. Andra aspekter är däremot nödvändiga för att det ska vara just en stol: den går att sitta på, den har ett ryggstöd och så vidare. Samma tankegångar går att använda på uppgifter som vi ska hantera, vissa aspekter är nödvändiga för att bemästra en färdighet, andra är det inte (ibid.). Vilka aspekter som är nödvändiga att urskilja är inte bara relaterat till fenomenet utan också till vilken förmåga som kopplas till det. För möbelsnickaren är vissa aspekter av en stol centrala, för inredningsarkitekten kan det vara andra.

När en individ möter en ny företeelse eller ställs inför en uppgift byggs dennes uppfattning av helheten på vilka aspekter som fokuseras, vilket är individuellt för varje person (Marton & Booth, 2000; Marton, in press). Lärande sker när den lärande får syn på nya nödvändiga aspekter, men också när denne kan bortse från alla de möjliga aspekter som inte har betydelse (Marton, in press). I en undervisningssituation innebär det att läraren behöver förstå hur eleven ser lärandeobjektet och vilka aspekter som fokuseras. De aspekter som är nödvändiga att urskilja men som eleven ännu inte har urskiljt benämns *kritiska* aspekter (Lo, 2012; Marton, 2013). De kritiska aspekterna är olika för olika elevgrupper och är direkt kopplade till lärandeobjektet. De beskriver vad eleverna behöver

lära sig; vad de behöver se, urskilja eller erfara för att utveckla en viss förmåga eller ett visst kunnande. De kritiska aspekterna är inte självklara. De går inte att finna endast i undervisningsinnehållet utan de måste även sökas på empirisk väg (Marton, in press). Genom att inta andra ordningens perspektiv⁴, genom att se vilka aspekter av fenomenet eleven urskiljer och relatera dessa till fenomenets innebörd går det att få syn på vilka aspekter som kan vara kritiska. Missuppfattningar beror, enligt Marton (in press), på att eleven urskiljer vissa aspekter men inte andra. De kan också bero på att eleverna fäster vikt vid aspekter som inte är nödvändiga och som ska bortses från.

3.1.3. VARIATIONSMÖNSTER

För att vi ska kunna förändra vår uppfattning, krävs att vi kan separera ut aspekter ur helheten (Lo, 2012; Marton, in press). Om vi alltid har sett, hört eller känt något på samma nivå hela tiden uppmärksammar vi det inte (Marton, in press). Det betyder inte att vi inte tar in det, men vi kan inte urskilja *vad* det är vi hör, ser eller känner. Det är först när något varierar som vi kan urskilja nya aspekter (Lo, 2012; Marton, in press). När vi ser skillnader, kan vi uppfatta och ta till oss nya innebörder. Det sker då en *dimension av variation* öppnas för oss. Då kan vi jämföra ett visst *värde* med ett annat och då framträder både aspekten och värdena samtidigt för oss (Marton, in press). För att exempelvis urskilja att vi har prepositioner behöver vi öppna upp dimensionen av variation som handlar om dessa och det görs genom att olika slags prepositioner kontrasteras mot varandra. Orden på, i, under, framför etc utgör värden på dimensionen. För att förstå innebörden i denna typ av ord, behöver den lärande separera ut aspekten preposition från andra aspekter. Det inne-

⁴ När forskaren intar andra ordningens perspektiv är målet att se och beskriva erfarenanden så som informanten uppfattar dem, vilket skiljer sig från första ordningens perspektiv där syftet är att ge förklaringar och beskrivningar av den reella verkligheten (Marton & Booth, 2000).

bär att aspekter som relaterar till kontexten där prepositionen används (t ex vilka föremål som placeras på olika sätt) ska bortses från. I en lärsituation går den lärande från en odelbar helhet, till att aspekter separeras ut för att sedan sammanföras och bilda en ny mer komplex helhet. Detta möjliggörs genom att läraren medvetet använder sig av nedanstående variationsmönster (Lo, 2012; Marton, in press):

Kontrast. För att möjliggöra att eleverna kan urskilja en kritisk aspekt öppnas dimensionen av variation där denna aspekt finns (Lo, 2012; Marton, in press). Om vi till exempel vill att eleverna ska förstå innebörden i prepositionen ”bakom”, separeras innebörden i begreppet preposition ut genom att minst två värden på dimensionen kontrasteras mot varandra. Till exempel kan ”bakom” ställas mot ”framför”. På så sätt synliggörs både det övergripande begreppet och de specifika värden som visas (Marton, in press). För att detta ska framträda behöver i det givna exemplet aspekten som handlar om läget och hur det benämns fokuseras och varieras, medan andra aspekter är invarianta. De föremål som används varieras därför inte, utan samma föremål placeras i olika lägen. Då får den lärande möjlighet att urskilja att prepositioner handlar om att benämna i vilket läge ett föremål placeras i relation till ett annat föremål. För att på ett kraftfullt sätt synliggöra den fokuserade aspekten (läget) kontrasteras (liksom i föregående exempel) värden som ligger långt ifrån varandra på dimensionen. Den lärande får då se både vad något är och vad det inte är. Men även andra mera näraliggande värden kan kontrasteras för att på så sätt undersöka den precisa innebörden av begreppet. Då kan till exempel ”bakom” ställas mot ”bredvid”.

Generalisering. När den kritiska aspekten är urskiljd behöver den generaliseras (Lo, 2012; Marton, in press). Då ska de möjliga aspekterna separeras från den fokuserade. För att detta ska kunna ske varieras nu de möjliga aspekterna (de föremål som placeras i relation till varandra) på ett systematiskt sätt och den fokuserade aspekten hålls invariant (läget, i

detta fall ”bakom”). Flera exempel på samma fenomen ges, i detta fall innebär det att vilket föremål som placeras bakom ett annat varierar. När en möjlig aspekt (föremål) separeras ut och varierar mot en invariant bakgrund (läget) får den lärande möjlighet att urskilja aspekten och att också förstå att den kan bortses från. På så sätt synliggörs att ”bakom” inte är relaterat till aspekten föremål, utan till läget. Genom generalisering undersöks gränserna för innebörden av den kritiska aspekt som behandlas (Lo, 2012; Marton, in press).

Fusion. Fusion innebär att de olika aspekterna sammanförs till en helhet igen (Lo, 2012; Marton, in press). Då samvarierar alla de aspekter som tidigare har hanterats. I exemplet med prepositioner innebär det att både den fokuserade aspekten (läget) och den möjliga aspekten (föremålet) varierar. Genom att gradvis göra helhetsbilden mer och mer komplex, synliggörs sedan hur kritiska aspekter påverkar och står i relation till varandra och till helheten.

Sammanfattningsvis kan lärandeprocessen, utifrån Marton (in press) och Lo (2012), beskrivas som att lärande börjar i uppfattningen av en odelbar helhet. Därefter separeras aspekter ut, först via kontrast och sedan via generalisering. Avslutningsvis integreras de olika aspekterna till en ny helhet med en ny fördjupad innebörd, via fusion. Även den andra helheten är en odelad helhet, men den lärande kan nu separera ut aspekter ur den.

Lärande kan ske både spontant i de erfarenheter vi gör och genom strukturerad undervisning (Marton, in press). När vi möter något nytt ställs det mot tidigare erfarenheter. Vi söker efter skillnader, snarare än likheter. Detta kan ske antingen *synkront*, när olika värden ställs mot varandra samtidigt i tid, eller *diakront*, när vi har en tidigare erfarenhet av något som värdet kan ställas emot. Möjligheterna till lärande ökar enligt Marton och Booth (2000), om dessa erfarenheter sker synkront, vilket i tidiga-

re exempel innebär att värdena ”bakom” respektive ”framför” förevisas *samtidigt*.

3.1.4. UNDERVISNINGENS UPPLÄGGNING

Ett flertal studier har visat att om undervisningen utgår från variations-teorin ökar möjligheterna till lärande (Marton och Pang, 2013). Då undervisningen läggs upp utifrån variationsteorin är strävan att med hjälp av olika variationsmönster synliggöra de aspekter som antas vara kritiska för just det aktuella lärandeobjektet och den aktuella elevgruppen. De kritiska aspekterna utprovas och framträder i undervisningssituationen (Marton & Runesson, in press).

Det räcker inte bara med att skapa variationsmönster som synliggör de kritiska aspekterna. Mönstren behöver inbäddas i aktiviteter som gör det möjligt för eleverna att själva erfara aspekterna (Marton, in press). Aktiviteter och innehåll måste sammanföras på ett sätt som gör att eleverna får utforska, diskutera och undersöka själva i ett tidigt skede. Lärarens roll blir i detta sammanhang avgörande. Läraren ska skapa uppgifter som bär på variationsmönster och som ger möjlighet till eget erfärande. I undervisningssituationen blir lärarens roll att peka ut och synliggöra de kritiska skillnaderna. Marton (in press) påtalar att undervisningen i skolan ska förbereda eleverna på att möta nya uppgifter som vi inte vet hur de ser ut. Genom att på djupet analysera det specifika och genom att öppna upp nya dimensioner av variation, menar Marton att även generella förmågor kan utvecklas. Om en dimension av variation har öppnats och erfärs av eleven är det lättare för eleven att vid andra tillfällen erfara även andra värden på samma dimension. Ett flertal studier har visat att detta kan göra att lärandet ökar över tid (ibid.). Även om eleven inte får mer undervisning utifrån det aktuella lärandeobjektet kan fler och fler värden urskiljas i mötet med nya situationer. I exemplet med prepositioner kan det innebära att eleven som har urskiljt vad en preposition

är initialt kanske bara uppfattar ”framför” och ”bakom”. Detta kan sedan vidgas till att även inbegripa andra värden, såsom bredvid och intill, genom att eleven möter dem i olika sammanhang i skolan eller i vardagslivet.

Att i undervisningen fokusera på och separera ut olika aspekter innebär inte att upplägget ska vara sekventiellt. Tvärtom, menar Lo (2012) och Marton (in press) att de olika aspekternas inbördes relationer och deras relationer till helheten ska framkomma, vilket innebär att istället för att ta en sak i taget så ställs olika saker mot varandra och den hierarkiska strukturen blir framträdande. De uppgifter eleverna får bör i sig vara rika och ge möjlighet till detta.

Enligt Lo (2012) och Marton (in press) kan variationsteorin användas som ett analysredskap för att analysera undervisningen. Då studeras undervisningen utifrån vilka aspekter som är kritiska för lärandet av ett specifikt lärandeobjekt och hur dessa aspekter behandlas med hjälp av variationsmönster. I föreliggande studie har variationsteorin används som ett teoretiskt redskap på flera sätt. Forskningsfrågan handlar om vad eleverna behöver urskilja och erfara för att utveckla sin förmåga att skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp. Det innebär att denna studie har bestått av ett sökande efter de kritiska aspekterna, vilket i sig gör att grundantagandena i variationsteorin har varit en plattform. För att få syn på vad som är kritiskt har lektioner designats utifrån variationsteorin, dessa har analyserats med fokus på vilka dimensioner av variation som öppnats. Variationsteorin har på så sätt genomstrukturerat hela studien.

4. STUDIENS GENOMFÖRANDE

Learning study har varit den övergripande metoden i denna studie. Metoden har vuxit fram tillsammans med variationsteorin (Runesson & Gustavsson, 2012) och erbjuder redskap för att fördjupa kunnandet om hur ett lärandeobjekt är konstituerat och vad som i undervisningen behöver synliggöras för att eleverna ska lära sig det vi vill, vilket är relevant i relation till studiens forskningsfrågor. I nedanstående text beskrivs inledningsvis hur learning study fungerar som en praktikutvecklande metod, därefter framställs hur studien konkret utfördes avseende genomförande, urval, etiska överväganden samt analysförfarande.

4.1. LEARNING STUDY – EN PRAKTIKUTVECKLANDE FORSKNINGSMETOD

Learning study är en praktiktäna, intervenerande forskningsmetod, vilket innebär att forskaren aktivt påverkar den undervisning som studeras. Metoden har vissa grundläggande likheter med aktionsforskning eftersom studien genomförs i en cyklisk process tillsammans med verk samma praktiker (Elliot, 2012), men framför allt har learning study influerats av lesson study och design research (Marton & Runesson, in press). Från lesson study kommer innehållet i det cykliska upplägget och från design research att metoden både ska ha en teoretisk förankring samt bidra till teoriutveckling. I föreliggande studie har inslagen från design research ökat under processens gång, vilket kommer att beskrivas senare i detta kapitel.

Learning study har tidigare främst använts som en skolutvecklingsmodell där lärare i en cyklisk process utvecklar och förbättrar undervisningen av ett lärandeobjekt (Marton & Pang, 2013). I forskning har då själva

arrangemanget learning study ofta varit det som explicit har studerats (Carlgren, 2012). Antingen har lärarnas process i en lärarfortbildande aktivitet studerats eller har fokus legat på variationsteorins bärighet. I föreliggande studie är inte syftet något av ovanstående, utan learning study används som forskningsmetod, som ett sätt att få kunskap om forskningsfrågorna. Oavsett om learning study används som forskningsmetod eller som en lärarutvecklande aktivitet, är utgångspunkten frågor som väcks i lärares undervisningspraktik (Marton & Runesson, in press). Studien genomförs dessutom på plats i den miljö där undervisningen sker till vardags. Carlgren (2012) och Stenhouse (1981) framhäver att denna typ av praktikinära forskning har särskild betydelse för att generera kunskap som är relevant för lärarprofessionen, eftersom den drivs av frågor som uppstår i lärarpraktiken. När learning study genomförs som forskning ställs samma krav på metoden som vid annan forskning. Det innebär att forskningen måste vara intressant även utanför den kontext där den sker, den måste genomföras systematiskt och granskas kritiskt (Stenhouse, 1981). De slutsatser som dras måste vara väl underbyggda och förloppet ska beskrivas på ett trovärdigt och tillförlitligt sätt (Larsson, 2009). För att säkerställa detta är strävan att i detta kapitel redogöra för forskningsförfarandet och för de olika överväganden som har gjorts.

Till skillnad mot flera andra praxisnära forskningsmetoder, bygger forskningsfrågan vid learning study på ett väl avgränsat lärandeobjekt. Genom att på djupet studera och analysera dels hur undervisningen av ett lärandeobjekt iscensätts i klassrummet och dels hur eleverna visar olika sätt att förstå lärandeobjektet, får vi kunskap om relationen undervisning och lärande på detaljnivå och också om hur lärandeobjektet är beskaffat. Carlgren (2012) benämner detta som kunskap om det partikulära, en kunskap som bygger på en detaljriktighet och som gör att det genereras en förståelse av fenomenet som går på djupet och som bara

kan nås i den konkreta, specifika situationen. Genom sin iterativa design möjliggör learning study att olika antaganden om vilka aspekter som är kritiska för lärandet kan testas, analyseras och revideras (Marton & Runesson, in press).

4.1.1. UPPLÄGGNINGEN I EN LEARNING STUDY

I en learning study samarbetar en forskare eller handledare med en grupp lärare, som undervisar i samma ämne och mot samma ålder, i en cyklisk process (Runesson & Gustavsson, 2012; Marton & Runesson, in press). Genom hela processen används någon form av lärteori, vanligen variationsteorin, som teoretiskt ramverk. Enligt Elliot (2012) ökar detta kvalitén på studien eftersom det gör att lärargruppen får ett gemensamt språk och att undervisningen kan planeras utifrån kunskap som är större än den gemensamma erfarenhetsbaserade kunskapen i lärargruppen. När learning study används som skolutvecklingsmodell inleds processen med att lärargruppen väljer ett lärandeobjekt som avgränsas (Runesson & Gustavsson, 2012; Marton & Runesson, in press). Detta behöver inte vara behovet då det används som forskningsmetod, eftersom en forskande lärare då kan ha med sig ett övergripande lärandeobjekt till gruppen. Inför det gemensamma arbetet sker i vissa fall en *kartläggning* i en elevgrupp som inte kommer att delta i den huvudsakliga studien, för att få tankar om hur elever kan uppfatta lärandeobjektet. För att få kunskap om hur de elevgrupper som kommer undervisas i studien erfar lärandeobjektet genomförs någon form av *förbedömning* (Lo, 2012). Analysen av kartläggningen och förbedömningen tillsammans med lärarnas erfarenhet och ämnesdidaktisk litteratur, utgör underlag för antaganden om vad eleverna behöver urskilja och erfara för att utveckla det specifika kunnandet, antaganden om lärandeobjektets kritiska aspekter. Med dessa som utgångspunkt planeras en eller flera lektioner som genomförs och filmas i en elevgrupp. Efter lektionerna gör eleverna åter en uppgift, en *efterbedömning*, som fokuserar på samma sak som förbedömningen. Där-

efter analyseras lektionen och efterbedömningen, vilket leder till ny kunskap om lärandeobjektet som gör att det kan omvärderas och att de kritiska aspekterna kan behöva revideras och preciseras. De nya aspekterna ligger sedan till grund för en ny lektionsplanering som genomförs i en ny klass. Ovanstående process utförs i flera *cykler* där varje cykel innehåller (a) förbedömning, (b) lektioner, (c) efterbedömning samt (d) analys och revidering. Målet är att finna vad som är kritiskt att eleverna behöver lära sig och hur en undervisning kan designas för att möjliggöra lärande.

4.2. GENOMFÖRANDE AV STUDIEN

Den här aktuella studien följde i stort sett den ovan beskrivna uppläggningsplaneringen, med den skillnaden att den sista av de fem cyklerna inte genomfördes tillsammans med en lärargrupp, utan endast av mig som forskare. Inledningsvis utfördes en kartläggning, vilket följdes av fyra cykler som genomfördes tillsammans med en lärargrupp. Studien avslutades med en fristående femte cykel. Datainsamlingen påbörjades i februari 2012 när kartläggningen gjordes och avslutades i november 2013 då den femte cykeln genomfördes.

4.2.1. URVAL

Totalt har två tredjeklasser och tre fjärdeklasser samt fyra lärare (utöver mig själv) deltagit i studien. Både de deltagande lärarna och de deltagande klasserna valdes ut utifrån vad Bryman (2011) benämner bekvämlighetsurval. Kartläggningen och learning studyns cykel 1-4 genomfördes på samma skola, en skola där jag kände lärarna vilket gjorde att flera var positiva till att antingen delta själva och/eller låta sin klass delta i studien. Lärarna som deltog i learning study-gruppen valdes ut eftersom de undervisade i lämpliga åldersgrupper samt visade intresse för att delta i studien. Inledningsvis deltog tre klasslärare (två för åk 3 och en för åk 4), en lärare i svenska som andraspråk samt en speciallärare. Efter cirka

en månad avbröt specialläraren sin medverkan i projektet på grund av för hög arbetsbelastning. De fyra lärare som deltog i studien hade olika lång yrkeserfarenhet, allt från helt nyutexaminerad till drygt 40 år i yrket. På skolan var ca 40 % av eleverna flerspråkiga och de hade olika socioekonomisk bakgrund. Lärarna på skolan arbetade sedan ett par år tillbaka med genrepedagogiken, vilket gjorde att eleverna tidigare i olika stor utsträckning hade skrivit berättande texter utifrån denna modell.

Den femte cykeln genomfördes fristående, på en annan skola. Även den skolan valdes ut utifrån bekvämlighetsprincipen (Bryman, 2011). Jag kände en lärare på skolan sedan tidigare. Hon undervisade en fjärdeklass och var intresserad av att låta sin klass delta. De båda deltagande skolornas upptagningsområde liknade varandra, både när det gäller andelen flerspråkiga elever och socioekonomisk bakgrund. Eleverna i klassen hade under tidigare skolår skrivit berättelser, men inte utifrån någon uttalad skrivskola.

4.2.2. KARTLÄGGNING

För att få en djupare förståelse för hur elever i tioårsåldern kan erfara berättelseskivande och för att sedan kunna avgränsa lärandeobjektet på ett lämpligt sätt gjordes en kartläggning i en annan klass än de som sedan skulle ingå i studien. Kartläggningen genomfördes i en fjärdeklass med 27 elever och bestod av två delar, dels en skrivuppgift och dels intervjuer.

Skrivuppgift

Skrivuppgiften genomfördes i februari 2012. Eleverna introducerades i uppgiften och fick veta att de skulle få skriva en berättelse till en bild. Klassen arbetade sedan tidigare utifrån genrepedagoiken och klassens lärare hänvisade till en affisch som satt upp i klassrummet som beskrev vad som är typiskt för berättande texter. Därefter fick eleverna se bilden.

Den föreställde två personer som sitter i en båt i ett vatten som ser lite strömt ut (bilaga 1). Ett klassamtal fördes om bilden inriktat på vad som händer, var personerna är samt vilka personerna kan vara. Det kom upp ett fåtal idéer, bland annat föreslogs att de var på väg ner i ett vattenfall. Innan eleverna började skriva berättelsen repeterade klassläraren dialogskrivande, eftersom de hade jobbat med det ett par dagar innan. Därefter fick eleverna instruktionen att det som händer i bilden ska finnas med i berättelsen, men att det gärna kan hända saker både före och efter bilden och att det som händer i bilden kan ske i början, mitten eller i slutet av berättelsen. De fick också veta att det kan finnas fler personer i berättelsen än de som syns på bilden. Vissa elever började skriva ganska omgående, men andra behövde viss starthjälp. För att hjälpa dem igång samtalade vi om bilden, vad som händer och vilka personer det är. De uppmuntrades att skriva om det de berättade.

Intervjuer

Ett par dagar efter kartläggningen genomförde jag intervjuer med sex av eleverna som hade skrivit berättelser. De sex eleverna valdes ut eftersom händelseförloppet i deras texter var olika väl utbyggt och beskrivet. Intervjuerna var fenomenografiskt inspirerade. Fokuset låg på att urskilja olika uppfattningar om det egna skrivande i relation till en egenhändigt skriven berättelse. Intervjun utgick från en intervjuguide med halvstrukturerade frågor (bilaga 2) med utrymme för följdfrågor. Vid några tillfällen hade eleverna svårt att uttrycka sina tankar. Då försökte jag att ställa olika typer av frågor eller komma med nya ingångar. Det gjorde att eleven kunde prata om sitt skrivande på nya sätt. I vissa fall gick jag ifrån frågan, för att sedan återkomma till den längre fram.

4.2.3. FEM CYKLER

Från augusti 2012 till november 2013 genomfördes fem cykler, där varje cykel bestod av förbedömning, planering, genomförande av lektioner,

efterbedömning samt analys och diskussion. Cykel 1 till 3 genomfördes hösten 2012, cykel 4 i maj 2013 och cykel 5 i november 2013. I samtliga cykler filmades alla lärarledda genomgångar. Även vissa elevdiskussioner och gruppdiskussioner filmades, men eftersom flera diskussioner pågick samtidigt gick det inte att filma alla.

De fyra första cyklerna skedde i samarbete med en lärargrupp. När jag började samarbeta med lärarna hade jag med mig ett brett lärandeobjekt, vilket också utgjorde grunden för mitt forskningsintresse, nämligen berättelseskrivande i de tidigare skolåren. Lärandeobjektet diskuterades, fördjupades och avgränsades tillsammans med de medverkande lärarna. Jag som forskande lärare och den medverkande lärargruppen hade därför i grunden samma intresse i studien, eftersom lärandeobjektet och forskningsfrågorna till stor del överensstämmer. Vi var alla intresserade av hur elevernas berättelseskrivande kunde utvecklas och utgick då från vad kunnandet i sig innebär. Lärarna fungerade därför inte bara som lärare utan blev aktiva medforskare, där praxiserfarenheten var en tillgång i processen. Jag intog rollen av forskningsledare vilket innebar att jag ledde diskussionerna och var huvudansvarig för att driva forskningen framåt. Genom hela processen skedde en växling mellan lärarpraktiken och den vetenskapliga praktiken, där lärarna i första hand var i sin lärarpraktik, men i de diskussioner och analyser som fördes var strävan att vi alla skulle inta ett forskande förhållningssätt. Som ansvarig för projektet hade jag andra möjligheter till distans och fördjupning och var också starkare förankrad i den vetenskapliga praktiken. Min uppgift blev därför att bibehålla den vetenskapliga nivån och att relatera den till våra erfarenheter från lärarpraktiken. Diskussionerna och analysen tillsammans med lärarna, deras och min praxiserfarenhet och tysta kunskap har varit värdefulla tillgångar i processen.

När det filmade materialet samt för- och efterbedömningen från de första fyra cyklerna hade analyserats på djupet växte det fram antaganden

om nya kritiska aspekter. För att testa dessa antaganden genomförde jag en femte cykel höstterminen 2013 med vissa mindre förändringar i designen, där dessa aspekter fick en något mer framträdande roll. Den tidigare learning study-gruppen hade upphört i samband med läsårsslutet 2013. Lärandeobjektet, de kritiska aspekterna och undervisningens uppläggning kunde då inte diskuteras tillsammans med detta lärarlag, utan istället skedde planering och analys främst på egen hand men även i viss mån i diskussion med forskarkollegor och handledare. Även om den övergripande strukturen på studien är learning study, så blev efter cykel 4 inslagen från design research allt tydligare. Grunden i studien var från början det kollaborativa arbetet tillsammans med lärarna, men genomförande och analys av den femte cykeln innebar att jag som forskare gick ytterligare ett steg för att fördjupa och testa de tidigare antagandena i en ny kontext (jfr McKenney & Reeves, 2012). Den femte cykeln innehöll, bortsett från lärarmötena, de moment som hade ingått i de tidigare cyklerna. Studien genomfördes på en annan skola i en årskurs 4.

För- och efterbedömning

För- och efterbedömningen har haft samma uppläggning i samtliga fem cykler och beskrivs därför tillsammans. Bedömningen avsåg att ge kunskap om elevernas förmåga att skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp. Förbedömningen i cykel 1-3, genomfördes i början av höstterminen 2012, för att den skulle kunna utgöra ett underlag för vår förståelse av vilka aspekter som kunde tänkas vara kritiska. Från att eleverna hade skrivit förbedömningen tills de deltog i learning study-undervisningen, arbetade de inte på något sätt med berättelseskivande i skolan. I cykel 4 och 5 skrev eleverna förbedömningen 1-2 veckor innan lektionerna. Efterbedömningen genomfördes i alla cykler en till sju dagar efter att lektionerna i respektive klass hade genomförts.

Både i för- och efterbedömningen fick eleverna skriva till en bild. I förbedömningen användes i samtliga cykler samma bild som i kartläggningen (bilaga 1). I den första cykeln användes även denna bild i eftertestet, vilket visade sig vara negativt för validiteten. Två av eleverna vägrade att skriva till samma bild igen och två elever skrev om i princip samma berättelse en gång till. Detta gjorde att vi valde att använda en annan bild i eftertestet i resterande cykler, 2-5 (bilaga 3). Strävan var att de båda bilderna på avgörande punkter ändå skulle vara lika. Båda bilderna innehåller två personer som är i en situation som innehåller en potentiell men inte given fara. De är också båda skisserade och framställda i svartvit gråskala.

I cykel 1-4 genomförde jag för- och efterbedömningen i de medverkande klasserna. I cykel 5 genomfördes den av läraren. Läraren fick då instruktioner om vad hon skulle säga och på vilka sätt hon fick stötta eleverna. Inför skrivandet tittade lärare och elever gemensamt på bilden och samtalade om vad den föreställde och vilka personerna var. Eleverna fick i uppgift att skriva en berättelse till bilden och att det som hände på bilden skulle finnas med någonstans i berättelsen. De påmindes också om att en berättelse innehåller början, händelser och slut. Instruktionerna som gavs vid för- och efterbedömningen var i grunden desamma. Om någon elev bad om hjälp med stavning och liknande fick eleven hjälp. Om eleven hade svårigheter med idéer till sitt skrivande uppmuntrades eleven att titta på bilden och fantisera. I något enstaka fall hjälpte läraren eleven att komma igång, vilket då noterades.

Lektionernas genomförande

Lektionerna i cykel 1 till 3 genomfördes under hösten 2012 i tre olika klasser, först i en årskurs 4 därefter i två tredjeklasser. I den första cykeln genomfördes all undervisning på en förmiddag. I de resterande cyklerna delades det upp på två dagar. I tabell 1 beskrivs förutsättningarna för varje cykel i form av årskurs, antal elever som deltog på lektionerna, när lektionerna genomfördes, hur lång tid de tog samt vem som var den undervisande läraren. I kolumnen med antal elever står det antal som deltog på lektionerna, antalet inom parantes är ordinarie elevantal i klassen.

Tabell 1

Beskrivning av förutsättningar för lektionernas genomförande i cykel 1-5

Cykel	Årskurs	Antal elever	När	Lektions-tid	Undervisande Lärare
1	4	16 (16)	September 2012	150 min	Klassläraren
2	3	16 (23)	November 2012	270 min	Klassläraren
3	3	24 (26)	December 2012	230 min	Klassläraren
4	4	16 (16)	Maj 2013	250 min	Jag
5	4	23 (24)	November 2013	240 min	Jag

Vid lektionerna från de tre första cyklerna observerade och filmade jag hela lektionerna och någon av de andra lärarna observerade delar av lektionerna. Min roll kan utifrån Einarsson och Hammar Chiriac (2006), beskrivas som någonstans mellan *observatör som deltagare* och *deltagare som observatör*. Jag hade främst en passiv roll vid genomförandet av lektioner-

na, men inte enbart. Framför allt när eleverna diskuterade och arbetade i grupper var jag bitvis aktiv i diskussionen och ställde frågor och kommentarer som påverkade gruppens arbete. Det finns dock en svårighet i att beskriva min roll utifrån klassiska observatörsstrategier. Eftersom detta är en interventionsstudie, är jag en aktiv part som vill vara med och se vilken inverkan undervisningen har på elevernas lärande. Observationsanteckningarna byggde inte på något i förväg iordningställt observationsschema. Istället genomfördes det Einarsson och Hammar Chiriac (2006) benämner observation med låg grad av struktur. Det innebär inte att allt observerades, utan mina forskningsfrågor var ledsagande för vad som noterades.

När lektionerna genomfördes i cykel 4 och 5 var jag själv den undervisande läraren. Då filmade ordinarie klasslärare undervisningen. Det fanns flera anledningar till att jag själv höll i undervisningen i dessa cykler. Eftersom mitt mål var att få kunskap om lärandeobjektet och dess kritiska aspekter med utgångspunkten att den kunskapen till stor del står att finna i själva iscensättandet av undervisningen, ville jag se om jag såg nya saker då jag hade en annan roll. Jag ville se om jag i själva erfandet av att hantera lärandeobjektet i mötet med eleverna kunde få nya ingångar till vilka de kritiska aspekterna var och hur de kunde synliggöras. Att själv undervisa innebär att jag under tiden inte kunde föra anteckningar, istället gjorde jag det när eleverna hade rast samt efter lektionerna. Det fanns ytterligare ett skäl till att jag själv valde att hålla i lektionerna i de två sista cyklerna. Klasslärarna i de två berörda klasserna hade inte deltagit i learning studyn och de var inte insatta i vare sig variationsteorin eller lärandeobjektet och de kritiska aspekterna. För att kunna testa just det jag var intresserad av var det därför naturligt att det var jag själv som höll i undervisningen. Då minskades risken för att det skul-

le bli skillnader mellan det intentionella lärandeobjektet⁵ och det iscensatta. Dessutom ökade möjligheterna för att elevernas spontana kommentarer och tankar kunde behandlas utifrån variationsteorin och lärandeobjektets innebörd.

4.2.4. SAMMANFATTNING AV EMPIRISKT MATERIAL

I tabell 2 på nästa sida beskrivs sammanfattande den data som har utgjort underlag för analysen och för studiens resultat. Antal elevtexter beskrivs utifrån det antal elever som deltog i förbedömning, undervisningen och efterbedömningen, vilket gör att antalet inte helt överensstämmer med det elevantal som beskrivs i tabell 1. Det har varit en del bortfall, framför allt i cykel 2. I klassen som hade 23 elever skrev 16 elever förbedömningen och 20 elever efterbedömningen och flera var sjuka då lektionerna genomfördes, så antalet texter som var möjliga att analysera blev i det fallet inte större än 14. Varje elev skrev vid cyklernas genomförande två texter, vilket är beskrivet inom parantes i tabellen.

⁵ Det intentionella lärandeobjektet består av det lärarna har planerat att eleverna ska erfara på lektionerna (Marton & Tsui, 2004). Det iscensatta lärandeobjektet är vad eleverna gavs möjlighet att erfara under lektionerna.

Tabell 2

Sammanfattning av det empiriska material som utgör studiens underlag

	Elevtexter	Intervjuer	Filmat Material	Anteck- ningar
Kartlägg- ning	27	6	-	-
Cykel 1	(11*2) 22	-	150 min	Observa- tions- anteck- ningar
Cykel 2	(14*2) 28	-	270 min	Observa- tions- anteck- ningar
Cykel 3	(24*2) 48	-	230 min	Observa- tions- anteck- ningar
Cykel 4	(14*2) 28	-	250 min	Reflek- tions- anteck- ningar
Cykel 5	(22*2) 44	-	240 min	Reflek- tions- anteck- ningar
Totalt	197	6	1140 min	

4.3. ANALYSFÖRFARANDE

Analysen har skett i flera omgångar, där en teori om vad som konstitue-
rar lärandeobjektet och dess kritiska aspekter gradvis har vuxit fram. Det
är ingen stor övergripande teori om lärande som byggs genom en lear-
ning study, utan en teori om beskaffenheten hos ett specifikt lärandeob-
jekt (Carlgen, 2012). Den kunskapen kan sedan finnas som en del i ett
större ämnesdidaktiskt teoribyggnade. Processen har inneburit att anta-

ganden om vilka aspekter som var kritiska har testats i empirin, för att sedan förändras, omarbetas och specificeras innan de testas igen. Initialt utgick vi från resultatet av kartläggningen, förbedömningen, den egna lärarerfarenheten samt ämnesdidaktisk forskning när vi skapade antaganden om vad som kunde vara kritiskt för att eleverna ska kunna lära sig det avsedda. Dessa antaganden kan ses som en tentativ teori om hur lärandeobjektet är konstituerat samt om vad som krävs för att möjliggöra lärande och de ligger till grund för undervisningsdesignen. När designen sedan iscensattes och analyserades modifierades dessa antaganden och en ny, reviderad design skapades. Teorin omarbetades och förändrades i den cykliska processen, eftersom nya kritiska aspekter blev synliga och andra togs bort. Förhållandet mellan undervisning och lärande har studerats och analyseras, dels då för- och efterbedömningen har satts i relation till den iscensatta undervisningen och dels utifrån elevernas reaktioner i undervisningssituationen. De teoretiska antagandena framträdde initialt under den cykliska process som skedde i samarbete med lärargruppen. I alla faser förde vi regelbundna diskussioner som byggde dels på våra gemensamma tankar och dels på den analys som jag hade gjort inför mötena. Efter det kollaborativa arbetet med lärarna i de första fyra cyklerna genomförde jag en djupare analys av både för- och efterbedömning samt av undervisningen och relationen mellan dem. Då framkom nya antaganden om vad som kunde vara kritiskt. För att testa dessa samt för att prova designen i en ny kontext genomfördes en femte cykel. Med mer data som grund gjordes därefter en reanalys som blev en del i hela teoribygget.

4.3.1. ANALYS AV INTERVJUER

Analysen utgick från grunderna i fenomenografin och innebar ett sökande efter olika elevuppfattningar. Intervjuerna transkriberades ordagrant. Utsagorna i de olika intervjuerna frigjordes sedan från eleven som uttalat dem. Strävan var att, som Marton och Booth (2000) beskriver

det, finna de kvalitativt skilda sätt som fenomenet kan erfaras på. Vid analysen intogs andra ordningens perspektiv, vilket innebar ett sökande efter kvalitativt skilda sätt att erfara berättelseskivande i relation till en egenhändig skriven berättelse. Utsagorna sorterades sedan i beskrivningskategorier, där varje kategori representerade samma slags erfalande eller samma sätt att kvalitativt uppfatta fenomenet (se Marton & Booth, 2000; Svensson, 1997). Det innebär att det är olika hur många utsagor som ingår i varje kategori, vilket dock inte har någon betydelse eftersom det är kvalitativa skillnader i hur ett fenomen kan erfaras som är i fokus (Kroksmark, 2007). Samma elev kan ha gett uttryck för uppfattningar som finns i olika kategorier. När en fenomenografisk studie genomförs är målsättningen att uppnå mättnad, det vill säga att inga nya kategorier tillkommer i nya intervjuer. Eftersom endast sex elever intervjuades kan dessa anspråk inte göras i denna studie.

Vid analysen var utgångspunkten följande tre kriterier utifrån Marton och Booth (2000): a) Varje beskrivningskategori ska säga något distinkt om fenomenet. b) Kategorierna ska relatera till varandra på ett logiskt, ofta hierarkiskt sätt, där det syns en progression i form av ett kvalitativt, mer komplext och utvecklat erfalande samt c) det ska finnas så få kategorier som möjligt.

4.3.2. ANALYS AV ELEVTEXTER

Kartläggning

Jag läste och analyserade texterna i två omgångar. Först lästes texterna förutsättningslöst för att få syn på vilka svårigheter eleverna kunde tänkas ha avseende textens struktur och innehåll. I detta skede noterades berättelsernas övergripande struktur i form av inledning, handling och avslut samt deras innehåll. På så sätt framkom vissa gemensamma drag avseende uppbyggnaden av berättelsens händelseförlopp. Den andra analysen byggde på det som framkommit vid den första läsningen och

texterna transkriberades ordagrant och djuplästes med fokus på hur välutvecklat händelseförloppet var. Detta innebar främst att intrigen studerades utifrån hur väl den beskrev vad som hände mellan berättelsens problem (om det fanns något) och dess lösning.

För- och efterbedömning

Analysen av för- och efterbedömningen har skett i två omgångar. Dels i direkt anslutning till cyklerna och dels i efterhand på en djupare nivå. Analysen av förbedömningen användes initialt som ett underlag för att identifiera möjliga kritiska aspekter. Då jämfördes de med texterna från kartläggningen och fokuset låg på om eleverna hade ett välutbyggt händelseförlopp. Under studiens gång analyserades efterbedömningen efter lektionernas genomförande i respektive cykel. På individnivå jämfördes dessa texter med texterna från förbedömningen, utifrån om eleverna hade utvecklats framåt avseende berättelsens händelseförlopp.

Vid analysen som skedde i efterhand studerades endast texter från de elever som deltagit både i för- och efterbedömningen samt på lektionerna. Föreliggande studies forskningsfrågor handlar om vad eleverna behöver urskilja för att kunna skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp. Analysen av elevtexterna bygger därför främst på de kritiska aspekter som framkommit i studien (se kapitel 6), men inspiration har även hämtats från bedömningsunderlaget för de nationella proven i skrivuppgiften i årskurs 6 (Skolverket, 2013) och teorier från narratologin (se sidan 5). Att texterna har studerats utifrån innebörden i lärandeobjektet betyder inte att endast dessa aspekter räcker för att skapa en bra text, men andra faktorer såsom språk, interpunktion och beskrivningar med mera bortsågs från i analysen. Texterna har bedömts genom en analys av antal problem och lösningar samt en analys utifrån tre kvalitativa kriterier.

Antal problem och lösningar

Varje text har beskrivits utifrån strukturen problem och lösning, där *antalet* problem och lösningar i texterna noterats. Problem har karaktäriserats som de fall då det uppstår ett hinder, ett problem eller en svårighet. Som lösningar räknas dels fullständiga lösningar, där problemet slutar vara ett problem eller där en svårighet övervinns, men även lösningsförsök som kanske inte lyckas samt lösningar som direkt genererar nya problem.

Kvalitativa kriterier

Elevtexterna analyserades också utifrån tre kriterier: begriplighet, sammanhang och intrig.

1. *Begriplighet*. Kriteriet bedömer huruvida innehållet är begripligt för läsaren, om det till exempel går att förstå var karaktärerna befinner sig och vilka som är med. Varje text graderas i följande tre nivåer.
 - a) I sin helhet är större delen av innehållet svårt att förstå. Texten innehåller informationsluckor, där en hel del viktig information inte skrivs ut, personer eller platser kan till exempel dyka upp och förändras utan förklaringar.
 - b) I huvudsak begripligt innehåll. Texten går att förstå i sin helhet, men innehåller vissa brister där delar av innehållet inte går att förstå och där viss information inte skrivs ut.
 - c) Väl begripligt innehåll. Texten kan förstås i alla delar.
2. *Sammanhang*. Denna bedömning grundar sig på om problemen och lösningarna vävs samman med varandra till en sammanhållen helhet och om händelseförloppet har en inre logik. Följande tre nivåer används.

- a) Det finns inga problem och lösningar eller endast ett problem och en lösning. Om det finns flera problem och lösningar är de helt fristående från varandra och bildar inte en sammanhållen helhet.
 - b) Vissa problem vävs samman med berättelsen som helhet, men andra problem är lösryckta. Berättelsen hålls inte samman fullt ut. Det finns vissa brister i händelseförloppets inre logik.
 - c) Berättelsen bygger på att problemen och lösningarna vävs samman. Om nya problem uppstår fristående, blir de en del i en helhet. Berättelsen bildar en sammanhållen helhet.
3. *Intrig*. I detta kriterium bedöms om berättelsen har en händelseförlopp där problemen gör den spännande. Fokus ligger på om vilken slags problem det är, om de är några egentliga problem och om problemen löser sig lätt.
- a) Det finns ingen intrig. De eventuella problem som finns visar sig inte vara några problem, eller är problemen så små att de inte bidrar till en intrig. Ingen spänning byggs upp.
 - b) Intrigen innehåller problem och lösningar, men de löser sig lätt. Viss spänning byggs upp och vissa ovanliga händelser finns med. Händelseförloppet innehåller vissa spänningshöjande moment.
 - c) Intrigen innehåller flera problem och lösningar, där de inte löser sig så lätt och innehåller fler olika vändningar. En spänning byggs upp där ovanliga händelser finns med.

Varje text har klassificerats i a, b eller c i respektive kategori, i tveksamma fall graderades de med ab eller bc.

Nedan ges två exempel på hur elevtexter har bedömts. Excerpt 4.1 är från förbedömningen av en elev i årskurs 3.

Excerpt 4.1

Det var en gång två bröder som skulle ut och fiska de tåg båten och åkte så kom frame Så kom de till ett vattenfall vad ska vi göra? Så de krascha mitt i trädet. Plaskade in i vattnet. Så simma hem igen. Snipp Snapp Snut Så var sagan Slut.

Analys av problem och lösning:

Problem: Vattenfall, de kraschar in i trädet och faller i vattnet.

Lösning: De simmar hem.

Kvalitativ analys:

Begriplighet: Huvuddelarna i texten går att förstå, men viss information skrivs inte ut. (b)

Sammanhang: Texten innehåller bara ett problem och en lösning. (a)

Intrig: Det finns ett problem och texten innehåller vissa spänningshöjande moment, men de utvecklas inte och det löser sig lätt (ab)

Det andra exemplet är från efterbedömningen av en elevs text i årskurs 4.

Excerpt 4.2

Det var en gång 2 pojkar som hete Martin och Jhon. En dag skulle Martin och Jhon ut och kampa. Dom åker bil ditt dom ska kampa. Jhon börjar med att ställa upp tällt pinnar. John lägger stenar vid varje pinne längst ner. Samtidigt tänder Martin en lägereld. När Jhon ska sätta fast den sista pinnen, så ser han 2 vargar. Martin det är två vargar här!! Va: utbrister Martin!! Jhon välter snabbt tälltpinnarna över en av vargarna. Då blir den andra vargen arg och bitter Jhon i bröstkorgen. Blodet rinner. Då kastar Martin en yxa på vargens hals. Den andra tar sig loss från pinnarna. Vargen hoppar på Martin. När han tänker bita Martin, så tar han en brinnande pinne och stoppar den i munnen på vargen. Vargen välter omkull. Martin springer bort till Jhon men det är försent. Jhon har förblödit! Martin lyfter upp honom och går hem med tårar i ögonen.

Analys av problem och lösning:

Problem: De ser två hotfulla vargar.

Lösning: John välter tälltpinnar över en av vargarna.

Problem: Den andra vargen blir arg och biter John i bröstet.

Lösning: Martin kastar en yxa på vargens hals.
Problem: Den andra vargen tar sig loss från pinnarna och hoppar på Martin.
Lösning: Martin stoppar en brinnande pinne i munnen på vargen.
Problem: John har förblödit.
Slut/ lösning: Martin bär hem John.

Kvalitativ analys:

Begriplighet: Texten kan, trots något syftningsfel, förstås i alla delar.
(c)

Sammanhang: De olika problemen och lösningarna vävs samman till en sammanhållen helhet (c)

Intrig: Intrigen innehåller flera vändningar och en spänning byggs upp, men hade kunnat fördjupas med att vissa problemen hade kunnat vara svårare att lösa. (bc)

När alla texter lästs och bedömts på en individuell nivå söktes efter vilka förändringar som genomgående hade skett i respektive klass, både avseende de tre kriterierna och antal problem och lösningar.

Medbedömare

För att öka reliabiliteten har en medbedömare läst och bedömt de 26 elevtexterna från den fjärde cykeln. Syftet var inte i första hand att räkna på samstämmigheten, utan att få möjlighet att diskutera och testa analyskriterierna samt att föra en diskussion om möjliga sätt att bedöma texterna. Som medbedömare valdes en lärare med 15 års yrkeserfarenhet av undervisning i svenska i skolåren 1 till 6 och som nu har en delad tjänst mellan forskning och arbete som lärare. Vi satt både enskilt och tillsammans och resonerade om texterna. Inledningsvis gick jag igenom och beskrev grunderna för beskrivningen av antal problem och lösningar samt de kvalitativa kriterierna. Utifrån detta gjorde sedan medbedömaren en skriftlig bedömning av varje text. Vi resonerade sedan om våra respektive bedömningar. Beskrivningen av antal problem och lösningar stämde nästan helt överens. Även i den kvalitativa analysen bedömde vi de allra flesta texterna lika. I de fall vi hade bedömt olika låg våra bedömningar nära varandra, till exempel a respektive ab. Vi resonerade om de olikheter i bedömningen som förelåg och enades i samtliga fall om en

gemensam bedömning. Det fanns ett par stora vinster med att låta en medbedömare analysera texterna. Eftersom bedömning av elevtexter har visat sig vara svårt att göra likvärdigt (Hirsh & Wäberg, 2007) så stärktes tillförlitligheten då överensstämmelsen var stor. Diskussionen gjorde också att jag kunde titta på andra tveksamma fall med nya ögon. Dessutom fick kriterierna en tydligare och mer precis formulering och innebörd.

4.3.3. ANALYS AV UNDERVISNINGEN

Analysen av lektionerna har skett i två omgångar. Dels mellan varje cykel och dels i efterhand. När cykel 1 till 4 genomfördes transkriberades större delen av de filminspelade lektionerna i anslutning till genomförandet. Den första analysen skedde både enskilt och tillsammans med lärargruppen. Då analyserades lektionerna främst utifrån följande frågeställningar:

Hur förstår, ser och uppfattar eleverna lärandeobjektet?

Vilka aspekter är kritiska för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågan?

Vilka dimensioner av variation behöver öppnas för att möjliggöra lärande?

Hur hanterar eleverna de uppgifterna de får?

Vilka skillnader finns mellan intentionellt och iscensatt lärandeobjekt?

Vid analysen av lektionerna var även resultatet från efterbedömningen viktigt eftersom det visade på vilket sätt elevernas skrivande eventuellt hade utvecklats och förändrats. Analysen ledde fram till att nya kritiska aspekter framkom samt att de befintliga förändrades, förfinades eller övergavs. Dessutom analyserades hur de kritiska aspekterna, med hjälp av variationsteorin, kunde synliggöras bättre i undervisningen.

Terminen efter genomförandet av cykel 4 gjordes en djupanalys av de första fyra cyklerna. Det fanns flera fördelar med att analysen skedde

vid två skilda tillfällen. Vid den första analysen var erfarenheterna från lektionerna fortfarande färska, vilket gjorde att det var lätt att relatera tankarna till de iscensatta lektionerna, men det gjorde också att det kunde vara svårt att distansera sig och se nya saker. Vid djupanalysen gjorde distans i tid och nya fördjupade kunskaper och insikter att data kunde studeras utifrån delvis nya infallsvinklar. I samband med djupanalysen transkriberades de korta filmade avsnitt som ännu inte hade transkriberats.

Djupanalysen av lektionerna byggde i första hand på det filmade materialet, men även på observations- och reflektionsanteckningar. Vid grupp- och paruppgifterna har inte allt kunnat filmas, och då har även anteckningarna utgjort underlag för analysen. Även i djupanalysen studerades lektionerna utifrån de första fyra frågeställningarna ovan, men analysen var då mer systematisk och detaljerad. Innehållets behandling analyserades med utgångspunkt i variationsteorin (se Lo, 2012; Marton, in press). På detaljnivå studerades vad som varierar och vad som var invariant samt vilket lärande som gjordes möjligt. Olika cykler jämfördes också med varandra. Dessutom studerades innehållets behandling i relation till analysen av elevernas för- och efterbedömning, för att se vad i undervisningen som gjorde skillnad för elevernas skrivande. Lektionerna i den femte cykeln analyserades på samma sätt som ovan, men med djupanalysen som bakgrund.

4.4. ETIK

Vid genomförandet av studien följdes Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer vad gäller forskningsetiska överväganden. Inför skrivuppgiften i kartläggningen fick samtliga elever och föräldrar information om studien via lärarens veckobrev, de fick då också kontaktuppgifter till mig. Eftersom uppgiften inte var av känslig karaktär fyllde inte föräldrarna till dessa elever i en samtyckesblankett innan eleverna skrev sina

berättelser. Föräldrarna till de elever som intervjuades kontaktades per telefon av klassens lärare och de gav i samtliga fall sitt medgivande, även eleverna tillfrågades och alla var positiva till att delta.

Lärarnas deltagande i studien var frivilligt och de kunde när som helst avbryta det. Inför filmningen av lektionerna i cykel 1-5 fick alla deltagande elever och deras föräldrar fylla i en samtyckesblankett där de kunde markera om de godtog att eleven blev filmad och gav samtycke till deltagande (bilaga 4). I de få fall där eleven inte ville bli filmad deltog eleven i undervisningen, men filmades inte under något moment. För att tillgodose konfidentialitetskravet är vare sig namn, skola eller ort nämnd i denna text. Däremot är det oundvikligt att de lärare som deltog i studien kan identifiera både sig själva, de andra deltagande lärarna samt sina elever. Lärarna som deltog i studien har givits möjlighet att läsa och kommentera licentiatuppsatsen innan den färdigställdes.

4.5. RESULTATETS UPPLÄGGNING OCH PRESENTATION

Resultatet presenteras i kapitel 5 och 6. I kapitel 5 redogörs utifrån vilka grunder de kritiska aspekterna har sökts och identifierats. I kapitel 6 framställs studiens huvudresultat, där beskrivs de kritiska aspekter som analyserna resulterade i. I kapitel 7 ges en resultatsammanfattning.

De *excerpt* som presenteras består av citat från intervjuer, observationsanteckningar, elevtexter samt filmat material. De numreras löpande utifrån kapitelnumret och efter i vilken ordning de presenteras i texten.

Vid *excerpt* som bygger på citat från intervjuer eller från undervisningen benämns intervjuaren som I, läraren som L och eleven som E. I de fall då flera elever pratar i samma citat numreras de löpande inom varje *excerpt* i E1, E2 och så vidare. Eleven citeras med kursiv stil och läraren/intervjuaren med standardstil. Text inom parantes beskriver gester,

handlingar och liknande. Utdrag från analys av elevtexter benämns i resultatet som *exempel*. Även de numreras löpande.

5. SÖKANDET EFTER OCH IDENTIFIERANDET AV LÄRANDEOBJEKTETS KRITISKA ASPEKTER

Arbete med learning study med variationsteorin som teoretisk utgångspunkt innebär ett sökande efter kritiska aspekter i relation till ett avgränsat lärandeobjekt. Under processen har lärandeobjektet mejslats fram och de kritiska aspekterna har framträtt allt tydligare. Aspekter har under arbetets gång lagts till, tagits bort, reviderats eller förfinats. I detta kapitel ges en beskrivning av underlaget för identifieringen av de kritiska aspekterna, vilket består av analysen av kartläggningen, av undervisningens innehåll samt av för- och efterbedömningar från fem cykler. Kapitlet är tänkt att ge en bakgrund till nästa kapitel. Där beskrivs de aspekter som mot slutet av processen visade sig vara kritiska. Där ges också en djupare beskrivning och tolkning av vilka skillnader i hur innehållet behandlades i undervisningen som var avgörande för att eleverna skulle kunna utveckla den avsedda förmågan.

5.1. KARTLÄGGNING

Kartläggningens syfte var att ge en djupare förståelse för hur tioåringars berättelser kan se ut samt hur eleverna uppfattar det egna berättelseskri- vandet. Resultatet från kartläggningen tillsammans med en analys av förbedömningen utgjorde en grund för en första avgränsning av läran- deobjektet.

5.1.1. ELEVTEXTERNA

De flesta av de 27 eleverna, med tre undantag, hade en relativt god förmåga att skriva en text som hänger ihop från början till slut och som det går att följa. Eleverna gav vanligen inledningsvis någon form av beskrivning, antingen kortfattat eller mer ingående, av vilka huvudpersonerna är, var de befinner sig och vad de gör. I nästan alla berättelser (utom tre) stöter huvudpersonerna på någon form av problem. I samtliga av dessa berättelser kommer lösningen på problemet eller slutet på berättelsen inom en till sex meningar. När lösningen har beskrivits slutar i de allra flesta fall berättelsen. Nedanstående exempel innehåller utdrag från den delen av elevernas berättelser som behandlar vilket problem som uppkommer och hur det löses.

Excerpt 5.1

Och så såg dom att det var ett vattenfall längre bort
- Vad ska vi göra! Sa Patrick.
- Vi måste ro! sa Peter.
Och så gjorde dom de och till slut kom dom hem.

Excerpt 5.2

Men då hörde dom ett plums deras lillasyster ramla i vattnet. Dom rodde snabbt tillbaka och plocka upp henne.

Excerpt 5.3

Sen såg de att jättemånga träd hade fallit i sjön. De försökte ro tillbaka. Sen ropade Mattias, SOS Hjälp. En man kom rusande ut från en bastu med bara handduken och sa, vad gör ni där. Mannen hjälpte pojkarna.

Excerpt 5.4

Plötsligt såg dom en stor haj. De trode att de skulle dö. Men då kasta de Sixten ett spjut på hajen. Hajen dog.

Excerpt 5.5

När dom har åkt en bit kommer dom till ett vattenfall. Dom hinner inte stana dom åker ner i vattenfalet och bådda dör.

Flera elever hade en lösning som innebar att huvudpersonerna rör tillbaka, hoppar i land eller aktivt gör något annat för att klara ut situationen (se excerpt 5.1 och 5.2). Andra lät problemet i berättelsen lösa sig genom att det plötsligt dyker upp någon eller något som löser situationen (se excerpt 5.3 och 5.4). Den sista varianten innebär att det inte blir någon lösning på problemet, men ett avslut på berättelsen (se excerpt 5.5). Sammanfattningsvis syns att eleverna hade svårigheter med att skriva texter med ett välutvecklat händelseförlopp.

5.1.2. ERFARANDEN AV BERÄTTELSE

Analysen av elevintervjuerna har utmynnat i ett utfallsrum. Där beskrivs skilda sätt att uppfatta berättelseskrivande i relation till en egenhändigt skriven berättelse. Utfallsrummet byggs upp av tre kategorier, där den sistnämnda utgör den mest utvecklade nivån och således beskriver den mest komplexa uppfattningen.

Berättelsen som fantasi

Detta sätt att uppfatta innebär att berättelsen finns som pågående fantasi. I kategorin görs ingen skillnaden mellan det som finns nedskrivet i text och det som finns i den egna fantasin. Berättelsen ses som ett uttryck för fantiserandet. Det som står nedskrivet utgör *en del* av en rikare historia, men en historia som inte är färdigskapad utan som ständigt fantiserar fram. Följande elev hade skrivit en kort text med mycket innehåll, men som var svår att förstå:

Excerpt 5.6

Two killar åcker till ett träsk som är fyllt med konstit slajm som rör sig och anfall botten dem två killarna förvanlades till slajmgubbar.

Vid intervjun visade det sig att eleven hade en betydligt större och rikare historia i sin fantasi än på papperet. När han fick frågan om hur han fick

idén till sin berättelse beskrev han inte hur han fick idén utan hur slajmet hamnade i träsket, se nedanstående utdrag:

Excerpt 5.7

E: Först finns det ett litet slajmagg från en planet och han råkade kastas ut i universum och hamnades i ett träsk och kläcktes och då blev det en liten slajmunge som växte och växte till tills en massa människor som hamnar där blir man slajm och blir dens slavar. Slajmfolkets träsk.

Fantasin är det centrala, inte i vilken form den finns. Det finns en berättelse men den uttrycks endast delvis i skriftlig form. Det finns ingen text som idé. Den nedskrivna texten och det som finns i den egna rikare inre fantasivärlden ses som en odelbar helhet. Det egna perspektivet utgör utgångspunkten och huruvida en läsare skulle kunna förstå det skrivna beaktas inte.

Berättelsen som att ge karaktärerna en ideal upplevelse

I kategorin hanteras innehållet i den egna berättelsen utifrån vad som skulle vara bäst i en verklig situation. Vid skrivandet ses händelseförloppet i berättelsen ur karaktärernas ögon. De problem som finns löses därför på det sätt som skulle vara önskvärt för att det ska bli så bra som möjligt för karaktärerna. Nedanstående elev var mycket nöjd med sin text och motiverade det med vardagsnära förklaringar.

Excerpt 5.8

E: Att... dom är vänner. Och inte ovänner. Och att... jag tror att det var allt. Och att utforska ön.

I: Det tyckte du var en bra idé?

E: Mm

I: Vad är det som är bra med den idén?

E: Ja, den är väl bara bra.

I: Berätta.

E: Hmm. Det kanske skulle vara spännande att utforska en ö och se vad som fanns på den.

/.../

I: Varför tycker du att slutet är bra?

E: *Ja... det, ja det kanske... När det börjar regna så är det väl bra att åka hem.*

Elevens tankar grundade sig på att vad som är bra i verkliga livet också per automatik är bra att beskriva i en berättelse, vilket syns i elevens förklaringar. Utgångspunkten blir karaktärens upplevelse, som likställs med hur de själva skulle vilja att det var om de befann sig i samma situation. Det är bra att vara vänner och att gå in när det regnar. Dessutom kan det vara spännande att utforska en ö.

Ett annat exempel är en elev som i sin text skrev att det dyker upp en haj och att huvudpersonen snabbt dödar hagen (se excerpt 5.4). Eleven var mycket nöjd med den delen i sin berättelse.

Excerpt 5.9

E: *Eh, så här... hagen är... Han kastade ett spjut på han, det tyckte jag var bra.*

I: Vad är det som är bra med det, tycker du?

E: *Att de inte dog, alltså annars skulle de dö.*

I: När skulle dom ha dött menar du?

E: *Om inte han kastade spjutet på dem.*

När eleven i utdrag 5.9 beskrev att berättelsen var bra för att ”de inte dog”, tog han fasta på vad som skulle vara det bästa i en verklig situation, nämligen att hagen dödas snabbt. Eleven intog karaktärens perspektiv och var inriktad på att göra det så bra som möjligt för huvudkaraktären. Hur texten skulle uppfattas av en läsare nämns inte alls och i exemplet gör inte eleven någon skillnad på vad som skulle vara den ideala upplevelsen och vad som skulle göra en berättelse spännande att läsa.

Berättelsen som att ge en läsoplevelse

Uppfattningarna inom den här kategorin kännetecknas av att texten ses som ett sätt att kommunicera en berättelse med en läsare. Texten ses som ett redskap för att ge en läsoplevelse. I utsagor inom denna kategori beskrivs den egna berättelsen utifrån vilka strategier som använts

för att skapa ett läsarintresse. I nedanstående citat berättar en elev om hur han planerade att skriva en inledning där läsaren inte direkt får reda på vad huvudpersonen heter, huvudpersonens mamma säger istället namnet senare i en dialog. Han använde alltså medvetet ett berättartekniskt grepp för att öka intresset hos läsaren.

Excerpt 5.10

I: Vad är det som du är mest nöjd med i berättelsen?

E: *Det är nog typ början, här, för det är liksom... då fick jag ganska mycket så här... med handlingen, speciellt det här typ (visar). Det tog jag från en bok som jag läste en gång. Det började så här, att jag låg och sov och solen strålade in i fönstret, det började liksom så /.../ sen så blev det jättelång tid innan man fick reda på vad hon hette. Men då kände jag att mamman (visar i sin egen berättelse) kan ju berätta vad hon heter och så, för då blir det lite så här som nästan lite verkligt för att eh...*

I: Man kommer in i det...

E: *Det blir ju inte riktigt samma sak om man typ: Det var en gång en Måns... liksom så.*

I resonemanget om på vilket sätt namnet på huvudpersonen ska skrivas fram utgick eleven från att en tänkt läsare behövde få veta namnet, men att det kan göras på olika sätt och att det valda sättet kan skapa en känsla av en verklig situation hos läsaren. Både i excerpt 5.8 och i excerpt 5.10 relaterade eleven innehållet i sitt skrivande till en verklig situation, men i det senare fallet utgick resonemanget från en tänkt läsare och inte från vad som skulle vara den ideala upplevelsen i verkligheten.

Uppfattningen om den egna texten var inte statisk, utan kunde förändras under samtalets gång. I nedanstående exempel började eleven med att delvis se texten utifrån sitt eget perspektiv men växlade sedan, med stöd av frågor, till att se texten som ett sätt att kommunicera med en läsare.

Excerpt 5.11

I: Vad tycker du själv? Det är din text.

E: *Eh, inte så jättespännande.*

I: Varför tycker du inte att den är så jättespännande?

E: *Jag har ju skrivit den själv, så då tycker jag ju inte att den är lika spännande, när jag själv skriver den.*

I: Menar du att du vet vad som ska hända?

E: *Ja, jag vet ju vad som händer och så...*

/.../

I: Låtsas att du skulle läsa den här, och du hade ingen aning. Skulle du tycka att det var en spännande berättelse då?

E: *Ja, kanske.*

I: Vad är det som du skulle tycka var spännande?

E: *När de åker mot vattenfallet.*

I: När det händer ett sånt här problem att de drivs med strömmen... Tycker du att man ska försöka i en berättelse att det ganska snabbt ska lösa sig eller ska det ta lite tid, eller?

E: *Egentligen, tid.*

I: Varför tycker du det?

E: *Eh, därför då blir det mer spänning om man behöver vänta lite och läsa mera. För om det bara löser sig på en gång så är det inte jättemycket, så man blir så, om vi säger till exempel om det är en läskig historia så blir man kanske inte så jätterädd om man sen får reda på en gång, att det är bara en snäll... vad betar det... ett snällt troll som gömmer sig bakom skuggorna.*

/.../

I: Hur tycker du att du gjorde själv i den här? Tycker du att du lät det ta lite tid eller tycker du att det gick fort?

E: *Det gick fort, gjorde det. /.../ Att de måste kanske göra någonting mer, och inte bara hoppa in till kanten. Till exempel om en gren sticker ut över strömmen, så försöker de ta tag i den, och de försöker klättra upp... Kanske nåt sånt där.*

Efter att eleven hade diskuterat vad som gör berättelser spännande på en allmän nivå kunde eleven frikoppla sig från texten och se på sin egen text på ett nytt, mer utvecklat sätt. Detta syns bland annat då han säger att ”det gick fort” när problemet skulle lösa sig.

Denna kategori står för det mest komplexa erfandet av det egna berättelseskivandet. Även om berättelsen är sprungen ur fantasin, så ses den som en fantasiprodukt, som något som berättas, och inte som en pågående fantasi, vilket är fallet i den första kategorin. I berättelsen används fantasin och tar textuell form. Karaktärerna och deras behov urskiljs, men det styr inte berättelsens händelseförlopp eftersom läsarens upplevelse är det centrala. Skribenten intar läsarens perspektiv.

5.2. LÄRANDEOBJEKTETS AVGRÄNSNING OCH FRAMVÄXANDET AV KRITISKA ASPEKTER

Kartläggningen bekräftade vår erfarenhet av att elever i nio- till tioårsåldern har svårt att utveckla innehållet sina texter och att det därför skulle vara ett lämpligt lärandeobjekt. Lärandeobjektet behövde dock avgränsas utifrån behoven hos de elever som skulle undervisas i studiens cykler. Analysen av berättelserna från förbedömningen i cykel 1-3 visade att eleverna i både årskurs 3 och 4 i dessa grupper skrev berättelser som i sin struktur motsvarade berättelserna från kartläggningen. Detta visade sig senare även vara fallet i cykel 4 och 5. De allra flesta hade någon form av problem eller konflikt som sedan löstes ganska omgående. Svårigheten bestod i att skapa en berättelse som byggdes ut och som var spännande att läsa. Framför allt behövdes intrigen mellan berättelsens huvudsakliga problem och dess lösning byggas ut.

När vi inför cyklernas genomförande gjorde en första avgränsning av lärandeobjektet utgjordes det huvudsakliga underlaget av analysen från kartläggningen och från förbedömningen samt av lärarnas erfarenhet. Även Chuengs (2005) studie om kreativt skrivande tjänade som inspiration. Den initiala formuleringen av lärandeobjektet var följande:

Att kunna skriva en text med ett originellt händelseförlopp.

Utifrån denna avgränsning påbörjades diskussionen om kritiska aspekter. Denna diskussion tog sin utgångspunkt främst i analysen av kartläggningen och förbedömningen, men aktuell forskning var också en resurs. Analysen av elevtexterna gav tankar om att synliggöra berättelsens struktur. Den fenomenografiska analysen av elevintervjuerna pekade mot att perspektivet hade betydelse i skrivandet, att det skulle kunna vara kritiskt att eleverna kunde skilja på det egna, karaktärens och läsarens perspektiv. Att medvetenheten om en läsare har stor betydelse för

elevens skrivförmåga var något som också stöddes av flera forskare (Alamargot & Fayol, 2010; Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Graves, 1994; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; Strömqvist, 2007; Taube, 2013), vilket stärkte tilltron till att aspekter som relaterade till det kunde vara kritiska.

De aspekter som genomsyrade alla cykler och som allt mer gavs en rikare innebörd under studiens gång, kunde på en övergripande nivå relateras till (a) förmågan att inta ett läsarperspektiv samt till (b) berättelsers grundstruktur med fokus på händelseförloppets uppbyggnad. Vad aspekterna innebar på en konkret och detaljerad nivå var i det första skedet oklart. De var embryon och de var inte fullt ut specificerade och preciserade för oss. De behövde testas, utmanas och förfinas i en klassrumsmiljö. Analysen av undervisningen och av elevernas för- och efterbedömningar gjorde att lärandeobjektet kunde preciseras och att de kritiska aspekterna kunde definieras. Mot slutet av processen hade formuleringen av lärandeobjektet förändrats till att uttryckas på följande sätt:

Att kunna skriva en berättelse med ett spännande, välutvecklat och väl sammanhållet händelseförlopp.

De kritiska aspekterna hade då förändrats och preciseras, men de relaterade fortfarande till samma två övergripande områden som tidigare.

5.3. UNDERVISNINGENS UPPLÄGGNING OCH INNEHÅLL

Undervisningen planerades för att synliggöra kritiska aspekter som var kopplade till lärandeobjektet. Allteftersom de kritiska aspekterna definierades mer och mer i varje cykel förändrades också undervisningens uppläggning och innehåll. Dessutom fanns det skillnader i hur aspekterna synliggjordes och hur variationsteorin användes. I nedanstående avsnitt beskrivs på en övergripande nivå de förändringar som gjordes av under-

visningens uppläggning och innehåll i de olika cyklerna. Dessa förändringar syftade till att i undervisningen behandla och synliggöra de kritiska aspekterna på ett allt mer kraftfullt sätt. Avsnittet är tänkt att ge en bakgrund till kapitel 6, i vilket det ges detaljerade beskrivningar av innebörden i de slutliga kritiska aspekterna och av vilka skillnader i undervisningen som hade betydelse för elevernas lärande.

I tabell 3 på nästa sida ges en översiktlig beskrivning av undervisningens övergripande uppläggning i respektive cykel. Vissa aktiviteter genomfördes endast i en cykel, men de flesta återkom i flera cykler. Ett kryss i tabellen betyder att lektionsinnehållet togs upp i cykeln.

Tabell 3

En översiktlig beskrivning av lektionsinnehållet i respektive cykel

Lektionsinnehåll	Cykel 1	Cykel 2	Cykel 3	Cykel 4	Cykel 5
Två texttyper kontrasteras. Syftet med berättelser behandlas.	-	Delvis	X	X	X
Grundläggande berättelsestruktur repeteras.	-	X	X	X	X
Två berättelser kontrasteras. Händelseförloppet är i förgrunden. Diskussion. (bilaga 5 och 6).	X	X	X	X	X
Bok. Början och slutet läses.	X	-	-	-	-
Kort film. Beskrivs utifrån problem och lösningar (bilaga 7).	-	X	X	X	X
Bild på människor i ett brinnande hus (bilaga 8). Diskussion i helklass om problem och lösningar.	-	-	-	-	X
Bild på en sjunkande båt (bilaga 9, 10 och 11). Huvudproblem och huvudlösning presenteras av läraren.	X	X	X	X	X
Planera händelseförlopp utifrån båt bilden. Gruppuppgift, tankekarta används.	X	-	-	-	-
Planera händelseförlopp utifrån båt bilden. Gruppuppgift, struktur med problem och lösning används (bilaga 12).	-	X	X	X	X
Träna på att dramatisera händelseförloppet. Gruppuppgift.	X	X	X	X	X
Uppspel av dramatisering. Varje uppspel sammanfattas.	X	X	X	X	X

I tabellen går att utläsa att lektionsinnehållet i de olika cyklerna i stora drag liknade varandra. I alla cykler genomfördes textkontrast och dramatisering. Den största skillnaden i designen finns mellan cykel 1 och cykel 2. Ambitionen att synliggöra de kritiska aspekterna genomsyrade alla cykler, men de behandlades endast på en ytlig nivå framför allt i cykel 1. Där fanns dessutom någon aspekt med som senare togs bort. Från och

med cykel 2 blev aspekterna mer och mer preciserade. Aspekten som handlade om medvetenhet om en läsare kom att på olika sätt belysa vad som är intressant ur mottagarens perspektiv och händelseförloppet beskrevs från cykel 2 i termer av problem och lösningar, vilket i de sista cyklerna även kopplades till berättelsens sammanhang. Även om de stora skillnaderna fanns mellan cykel 1 och 2 så gjordes även förändringar mellan de resterande cyklerna, men då inte på en övergripande nivå. Dessa skillnader hade främst betydelse för hur de kritiska aspekterna kunde synliggöras i undervisningen (se nästa kapitel).

I cykel 1 behandlades inte alls syftet med berättelser och inte heller grundläggande textstruktur. För att återknyta till elevernas tidigare erfarenheter av berättelseskivande, repeterades från och med cykel 2 grundläggande textstruktur. Likaså framkom behovet av att synliggöra syftet med berättelser i cykel 2, men det iscensattes inte fullt ut förrän i cykel 3 till 5. För att eleverna skulle kunna urskilja detta kontrasterades då två olika texttyper med varandra.

I alla cykler kontrasterades två berättelser med varandra. De handlade båda om två pojkar som var på en bergsutflykt (bilaga 5). Texterna var lika i början och i slutet, men händelseförloppet däremellan skilde sig åt. I den ena texten är händelseförloppet torftigt. I den andra är det välutvecklat och karaktärerna utsätts för flera problem som de måste lösa. Sättet att föra diskussionen runt texterna förändrades i varje cykel, för att alltmer synliggöra vad ett välutvecklat händelseförlopp kan vara. Efter textdiskussionen användes i cykel 1 boken *Det röda äpplet* för att i form av ytterligare en kontrast visa på att en berättelse behöver ha ett välutvecklat händelseförlopp för att intressera läsaren. Genom att inledningsvis läsa endast början och slutet på boken och sedan kontrastera det mot en genomläsning av hela boken, var tanken att händelseförloppets betydelse skulle framträda för eleverna. Detta blev inte fallet eftersom en läsning av början och slutet blev obegriplig för eleverna och när

hela berättelsen lästes kunde de därför inte urskilja den tänkta skillnaden. Från och med cykel 2 togs därför denna aktivitet bort helt och ersattes med en visning av en kort film⁶. Då fick eleverna i uppgift att beskriva händelseförloppet i filmen utifrån problem och lösningar, först i en pardiskussion, sedan i helklass (bilaga 7). På detta sätt gavs de möjlighet att generalisera aspekter som relaterade till händelseförloppets uppbyggnad.

Nästa stora aktivitet var dramatisering utifrån en bild. Bilden skulle fungera som inspiration och ram för olika möjliga händelseförlopp. I alla cykler visades bilden på en sjunkande båt, men i cykel 5 visades innan denna aktivitet också en annan bild. Bilden föreställde ett brinnande hus med människor som stod i ett fönster på översta våningen i ett flerfamiljshus (bilaga 8). Utifrån bilden diskuterades vilka problem personerna skulle kunna möta innan de tog sig ut. I den femte cykeln fick därför eleverna möjlighet att diskutera ett möjligt händelseförlopp en extra gång. Bilden med båten var i alla cykler grunden i de sista aktiviteterna. På bilden syns några människor som befinner sig på en sjunkande båt en bit från land. I varje cykel beskrevs gemensamt det huvudsakliga problemet för karaktärerna, nämligen att båten sjunker. Därefter gavs lösningen på problemet till eleverna, vilket var att personerna på båten skulle ta sig till land. Eleverna delades sedan in i grupper och fick då i uppgift att skapa ett händelseförlopp mellan problemet och lösningen. Alla grupper fick samma grundbild, bilden på den sjunkande båten. I den första cykeln innehöll varje grupp bild också ytterligare fem faror (hajfena, virvel, u-båt, sjöorm och sjörövarskepp). En av dessa var inringad (olika i olika grupper), med tanken att gruppen skulle fokusera särskilt på just den faran (bilaga 9). Elevernas uppgift var sedan att diskutera ett händelseförlopp till bilden och skriva ner sina idéer i form av

⁶ I cykel 1 visades Yakari, i cykel 2 och 3 Podni och Podna. I cykel 4 och 5 användes ett avsnitt från Djungelboken.

en tankekarta. Analysen av cykel 1 visade att eleverna inte ville bortse från någon fara och att alla faror istället bidrog till en brist på sammanhang. Även strukturen med tankekarta gjorde att eleverna hade svårigheter att skapa en kronologisk väl sammanhållen berättelse. Det gjorde att de kritiska aspekterna reviderades. För att synliggöra de nya kritiska aspekter som framträtt i cykel 1, förändrades uppläggningsen på dramatiseringsuppgiften till cykel 2. I cykel 2 och resterande cykler innehöll varje grups bild endast en av de extra farorna (bilaga 11). Grupperna fick på så sätt viss hjälp med att skapa ett spännande händelseförlopp. I dessa cykler fick dessutom eleverna en annan typ av arbetsblad där fokus låg på berättelsens problem och lösningar (bilaga 12). Detta gav dem en struktur som de använde när de skulle skriva sitt händelseförlopp. De sista aktiviteterna, med dramatisering och uppspel var i sin övergripande uppläggning desamma i alla cykler, men det fanns skillnader i hur det iscensattes, vilket kommer att beskrivas i nästa kapitel.

Lektionernas innehåll i de olika cyklerna förändrades i relation till vilka de kritiska aspekterna antogs vara och till vilken innebörd de tillskrevs. Aspekterna framträdde i hela den cykliska processen, där analysen av lektionerna och av elevernas för- och efterbedömning utgjorde det huvudsakliga underlaget.

5.4. ELEVRESULTAT FRÅN FÖR- OCH EFTERBEDÖMNING

Resultatet från elevernas för- och efterbedömning relaterades i varje cykel till lektionernas innehåll. De förändringar som syntes i elevernas skrivande blev en ingång till att få syn på vad eleverna hade lärt sig och därmed också att förstå vilka de kritiska aspekterna var och hur de skulle iscensättas i undervisningen. I elevernas skrivalster gick det att få indikationer på hur undervisningen hade påverkat deras skrivande. Under processen analyserades därför elevernas berättelser utifrån innebörden som

tillskrevs lärandeobjektet. Analysen som presenteras nedan bygger på den preciserade innebörd som lärandeobjektet och de kritiska aspekterna fick mot slutet av processen. Analysen består dels av en beskrivning av antal problem och lösningar och dels av kriterierna begriplighet, sammanhang och intrig (på sidorna 59-60 ges en djupare beskrivning av grunden för analysen). På en övergripande nivå skedde i cykel 1 inte någon utveckling av elevernas skrivande vare sig utifrån antal problem och lösningar eller utifrån de kvalitativa kriterierna. I detta skede var de kritiska aspekterna ännu vaga och oprecisa, vilket speglades i undervisningen och således även i elevernas resultat. Från cykel 2 blev de kritiska aspekterna mer tydligt definierade vilket syns i elevresultaten. I de följande cyklerna förbättrades elevernas texter inom samtliga områden. Detta gäller oavsett om eleverna skrev mycket torftiga berättelser eller om de skrev relativt välutvecklade berättelser i förbedömningen. De flesta elever i dessa cykler utvecklades alltså vidare oavsett var de befann sig kunskapsmässigt innan studien.

5.4.1. ANTAL PROBLEM OCH LÖSNINGAR

I nedanstående beskrivning fokuseras på det antal problem och lösningar eleverna hade i sina berättelser, men även längden på berättelserna har noterats. Eleverna i cykel 2 och 3 gick i årskurs 3 och i förbedömningen var deras texter generellt sett ganska korta och innehöll ofta bara ett problem och en lösning. När det gäller textlängd hade eleverna som gick i årskurs 4 (cykel 1, 4 och 5) generellt sett längre texter i förbedömningen än elever i årskurs 3. Deras texter innehöll vanligen också något fler problem och lösningar i förbedömningen än texterna hos elever i år 3. I tabell 4 visas hur antal problem och lösningar i elevernas berättelser har förändrats mellan för- och efterbedömningen.

Tabell 4

Antal elever i respektive cykel som hade fler, lika eller färre antal problem och lösningar i texten från efterbedömningen än i förbedömningen

	Fler	Lika	Färre	Totalt
Cykel 1	3	5	3	11
Cykel 2	14	0	0	14
Cykel 3	22	1	1	24
Cykel 4	9	5	0	14
Cykel 5	20	1	1	22

I den första cykeln hade fem elevers texter lika många problem och lösningar vid båda skrivtillfällena, tre av dem hade fler och tre av dem hade färre. Även om texter från tre elever hade förbättrats så hade lika många försämrats och de allra flesta var kvar på samma nivå, vilket kan tolkas som att eleverna inte utvecklade sin förmåga att skriva berättelser med stöd av den undervisning de har fått.

Från cykel 2 synliggjordes i undervisningen händelseförloppet med hjälp av strukturen problem och lösningar. Detta fick stort genomslag i elevernas resultat och i dessa cykler hade majoriteten av eleverna fler antal problem och lösningar i texterna från efterbedömningen än i texterna från förbedömningen. I cykel 2, 3 och 5 gällde detta i stort sett alla elever. Exempel 5.1 består av analysutdrag av texter från en och samma elev i cykel 2 och är ett representativt exempel på detta.

Exempel 5.1 (cykel 2)

Förbedömning:

Problem: Bröderna stöter på ett vattenfall.

Lösning: De kravlar sig upp på en gren och kan gå hem.

Efterbedömning:

Problem: Vargar vill attackera Vanja och Vilgot.

Lösning: Barnen klättrar upp i ett träd.

Problem: Barnen är hungriga.

Lösning: De har med sig mat som de äter.

Problem: De vill komma ner från trädet, vargarna vaktar trädet.

Lösning: Vargarna somnar.

Problem: Vanja snubblar när de klättrar ner, vargen vaknar.

Lösning: De klättrar upp i ett nytt träd, vargen somnar om.

Problem: Vanja ramlar ner från trädet, hon blöder från huvudet.

Lösning: Vilgot hittar en påse som han lägger snö i och kyler såret. Han bär Vanja hem.

Problem: Såret behöver förbindas.

Lösning: Vilgot hittar ett förband hemma och förbinder såret.

I den första berättelsen stöter ett par bröder på ett vattenfall när de är ute och rör. Lösningen kommer direkt i form av en gren som de kan kravla sig upp på. I den andra texten är huvudproblemet att två vargar kommer när barnen Vilgot och Vanja ska campa i skogen. Innan de kan ta sig hem igen stöter de på några problem som löser sig på olika sätt. I den första berättelsen är händelseförloppet betydligt torftigare än i den andra. Den innehåller inga delproblem. I den andra berättelsen möter huvudpersonerna flera olika delproblem som de måste lösa och som inte löser sig så lätt.

Även om de flesta elever i cykel 4 hade fler problem och lösningar i sina berättelser i efterbedömningen än i förbedömningen så är förändringen inte lika tydlig som i cykel 2, 3 och 5. Nio av eleverna i cykel 4 ökade antal problem och lösningar och fem av dem hade ingen förändring i detta avseende. Däremot går det att se en utveckling av elevernas skrivande utifrån de andra kriterierna, framför allt när det gäller begriplighet och sammanhang.

De elever som hade med fler problem och lösningar i sina texter hade generellt sett också skrivit längre texter i efterbedömningen än i förbedömningen. Detta var särskilt tydligt för elever i årskurs tre, där flera elever efter undervisningen skrev berättelser som var tre till fyra gånger längre än innan. Textlängden påverkades även för eleverna i årskurs fyra, men inte i riktigt lika stor utsträckning.

5.4.2. KVALITATIVA KRITERIER

De kvalitativa kriterierna bedömer elevernas texter utifrån begriplighet, sammanhang och intrig. De exempel som ges bygger även här på strukturen problem och lösning, för att lättare kunna ge en överblick av berättelsens uppbyggnad. I tabell 5 ges en sammanställning av varje elevs text från efterbedömningen i relation till förbedömningen. Elever vars texter hade förbättrats i ett eller fler kriterier står under rubriken *Förbättring*. Om båda texterna bedömdes lika på alla dessa kriterier eller om de hade förbättrats i ett kriterium men försämrats i ett annat står de under *Lika*. I den näst sista kolumnen under *Försämring* står det antal som totalt sett hade gått tillbaka avseende ett eller flera kriterier.

Tabell 5

Antal elever som i varje cykel har förbättrat, inte förändrat respektive försämrat sina texter, grundat på en bedömning av kriterierna begriplighet, sammanhang samt intrig

	Förbättring	Lika	Försämring	Totalt
Cykel 1	2	5	4	11
Cykel 2	14	0	0	14
Cykel 3	17	5	1	24
Cykel 4	9	4	1	14
Cykel 5	21	1	0	22

I den första cykeln hade endast två elever förbättrat sin förmåga, fem låg på samma nivå och fyra skrev utifrån dessa kriterier sämre texter. Att några elever förbättrade sig och att några försämrade sig speglar vad som kan förväntas, eftersom det inte är ovanligt att samma elev kan skriva texter med skiftande kvalitet vid olika tillfällen. Den undervisning eleverna fick i cykel 1 möjliggjorde inte att de förbättrade händelseförloppet i sina texter, vilket även styrks av lektionsanalysen (exempel på detta ges i nästa kapitel).

I cykel 2 till 5 var de flesta elevernas texter totalt sett bättre efter undervisningen än innan avseende de kvalitativa kriterierna. Det finns dock vissa skillnader mellan cyklerna, där framför allt cykel 2 och cykel 5 visar på det bästa resultatet. I cykel 5 syntes en stor utveckling i de flesta elevernas texter grundat på bedömningen av de kvalitativa kriterierna. Exempel 5.2 är ett representativt exempel på skillnaden mellan en elevs berättelser i cykel 5.

Exempel 5.2 (cykel 5)

Förbedömning:

Problem: De har glömt Åkes tandborste.

Lösning: De vänder och hämtar den.

Problem: De har glömt sovkläder.

Lösning: De fick låna kläder.

Efterbedömning:

Huvudproblem: Två vargar kommer.

Lösning: De börjar springa hem.

Problem: De glömde yxan.

Lösning: De börjar springa tillbaka.

Problem: Oscar ramlar.

Lösning: Sofie springer själv och hämtar yxan.

Problem: Vargarna kommer och jagar dem. Oscar kan inte springa själv.

Lösning: Oscar får hoppa upp på Sofies rygg.

Problem: En varg hinner ifatt och biter sönder en bit av Oscars jacka.

Problem: Oscar blir kall och börjar frysa.

Huvudlösning: De kommer hem till stugan och låser ute vargarna och blir varma framför elden.

Den första texten bedömdes som i huvudsak begriplig, med fristående problem och lösningar, utan någon egentlig intrig. I efterbedömningen har texten betydligt fler problem och lösningar. Texten är väl begriplig, de olika problemen och lösningarna vävs samman till en helhet och berättelsen innehåller några olika problem och lösningar och en spänning byggs upp, även om varje delproblem i berättelsen löser sig ganska lätt.

Nedan ges en överblick över hur utvecklingen inom de tre kriterierna begriplighet, sammanhang samt intrig såg ut i de olika cyklerna. Även här bekräftas det som ovanstående analys har visat, nämligen att det har skett en utveckling i cykel 2 till 5 men inte i cykel 1.

Begriplighet

Kriteriet begriplighet handlar om att kunna skriva en text som en läsare fullt kan följa och förstå. Resultatet från respektive cykel beskrivs i följande tabell.

Tabell 6

Antal elevers förändring avseende kriteriet begriplighet i respektive cykel

	Förbättring	Lika	Försämring	Totalt
Cykel 1	2	6 (4)	3	11
Cykel 2	5	7 (4)	2	14
Cykel 3	11	12 (10)	1	24
Cykel 4	5	9 (6)	0	14
Cykel 5	6	15 (11)	1	22

Avseende kriteriet som handlar om begriplighet fanns det i samtliga cykler elever som kunde skriva texter som är begripliga på ett tillfredställande sätt redan i förbedömningen, vilket gjorde att i flera av de fall där eleverna bedömdes som *Lika*, hade de redan i förbedömningen bedömts ligga på den högsta nivån, varför ingen utveckling då kunde beskrivas utifrån kriteriet. Det antal elever som i förbedömningen bedömdes ligga på den högsta nivån och som sedan bedömdes *Lika* skrivs därför inom parantes.

Intressant är att titta på hur många av de elever som inte redan från början låg på den högsta nivån, som utvecklades vidare. I den första cykeln syns ingen tydlig utveckling. I cykel 2 bedömdes fyra av de sju elever som låg på samma nivå vid båda skrivtillfällena, ligga på den högsta nivån redan innan. Av de tio elever som utifrån kriterierna kunde utvecklas vidare hade hälften förbättrat begripligheten i sina texter, tre bedömdes på samma nivå som tidigare och två hade försämrat dem avseende detta kriterium. En av eleverna som skrev en mer begriplig text i efter-

bedömningen, skrev i förbedömningen en berättelse som var svår att förstå. I berättelsen beskrivs hur två barn sitter ensamma i en båt. Plötsligt säger mamman något, utan att någon förklaring ges till hur hon har hamnat där, och därefter skrivs bara lösryckta repliker ut. I efterbedömningen är texten betydligt mer begriplig, ända fram till slutet går det utan problem att följa historien. Detta är en utveckling som syntes i flera av elevernas berättelser, ännu mer i de följande cyklerna. De blev bättre på att skriva ut det läsaren behöver förstå.

I cykel 3 bedömdes sju elever i förbedömningen skriva berättelser som hade stora brister i begripligheten. Av dessa skrev sex elever i efterbedömningen texter som var i huvudsak eller väl begripliga. Även några elever som skrev i huvudsak begripliga texter utvecklades och totalt sett skrev elva elever berättelser som var mer begripliga i efterbedömningen än i förbedömningen, vilket syns i tabell 6. Det innebär att de flesta elever som hade svårt att skriva en begriplig text utvecklade sin förmåga att göra det. Tio av tolv elever i cykel 3 som fick samma bedömning på kriteriet om begriplighet i både för- och efterbedömning, skrev redan i förbedömningen berättelser som var väl begriplig, vilket gjorde att de sedan inte kunde bedömas i ett högre kriterium.

Nästan hälften av elevernas berättelser i cykel 4 bedömdes redan innan lektionerna som väl begripliga. Av de åtta som kunde utvecklas vidare gjorde fem det, ingen försämrades. Fyra av de fem som utvecklades framåt hade i förbedömningen skrivit texter som bedömdes ligga på den lägsta nivån. I exempel 5.3 syns skillnaden i begriplighet i texterna från en av dessa elever.

Exempel 5.3 (cykel 4)

Förbedömning:

Problem: De åker ner i ett vattenfall.

Lösning: De skadar sig lite, men dör inte.

Problem: Hittar ett skräpigt hus.

Lösning: Städar huset.

Problem: En människa ropar hjälp (otydligt beskrivet).

Lösning: De måste sticka, hinner inte hjälpa personen (otydligt beskrivet).

Problem: De är hungriga efter att ha rott länge.

Lösning: De går till kiosken och köper korv.

Efterbedömning:

Huvudproblem: Två vargar kommer.

Lösning: Barnen springer.

Problem: Vargarna hinner före.

Lösning: Barnen springer till tältet och gömmer sig.

Problem: Vargarna känner lukten av dem.

Lösning: Barnen hör vad vargarna pratar om.

Problem: Vargarna letar efter dem.

Lösning: Vargarna blir trötta och somnar.

Huvudlösning: Vargarna blir skjutna av en jägare.

Den första berättelsen är svår att följa och förstå. Huvudpersonerna skiftar plötsligt plats, deras handlingar förklaras inte och vissa händelser skrivs inte ut. I berättelsen från efterbedömningen är historien ganska enkel, men den ringas in av ett huvudproblem och dess lösning och dess innehåll är väl begripligt. Den här elevens texter är också ett exempel på hur kriteriet begriplighet är nära sammanlänkat med nästa kriterium, sammanhang. I exemplet har elevens text från efterbedömningen även utvecklats avseende detta.

I cykel 5 kunde hälften av eleverna skriva väl begripliga texter i förbedömningen. Sex av de resterande elva utvecklas vidare, fyra stod kvar på samma nivå och en försämrades.

Sammanhang

I tabell 7 ges en sammanställning av elevernas förmåga att kunna skriva en sammanhängande text där de olika problemen och lösningarna vävs samman till en helhet.

Tabell 7

Antal elevers förändring avseende kriteriet sammanhang i respektive cykel

	Förbättring	Lika	Försämring	Totalt
Cykel 1	1	7	3	11
Cykel 2	11	3	0	14
Cykel 3	17	5	2	24
Cykel 4	10	2	2	14
Cykel 5	20	2	0	22

När det gäller kriteriet sammanhang går det i ovanstående tabell att utläsa att det snarare har skett en försämring än en förbättring av detta i cykel 1. Aktiviteterna i cykel 1 bidrog inte till att eleverna utvecklade förmågan. I de andra fyra cyklerna har det i samtliga fall skett en utveckling. I cykel 2 syns att de allra flesta elever har bättre sammanhang i sin berättelse från efterbedömningen. Flera av de eleverna hade i förbedömningen stora svårigheter att skriva en sammanhållen berättelse. Även om de flesta av dem efter lektionerna har utvecklats framåt, så är det få som når det högsta kriteriet. Exempel 5.4 är från efterbedömningen av en elevs text i cykel 2:

Exempel 5.4 (cykel 2)

Problem: Vargar kommer, barnen tror att de ska bli uppätta.

Lösning: Vargarna är snälla och kan prata.

Problem: Träden får ögon och börjar jaga barnen.

Lösning: Vargarna biter träden i rumpan, träden springer tillbaka till sina platser.

Problem: Det börjar regna, allt blir blött.

Lösning: De bygger en hydda av stockar.

Problem: Tändstickorna är blöta.

Lösning: Gör eld med en sten och en pinne.

Denna elev hade i efterbedömningen skrivit en text som rymmer flera olika problem och lösningar. Berättelsen bygger på flera fristående problem som endast delvis relaterar till varandra. Undervisningen i cykel 2 hade utvecklat elevernas förmåga att skriva texter som var bättre än tidigare i flera avseenden, men några elever urskiljde inte att de olika problemen och lösningarna skulle vävas samman till en helhet.

Även i cykel 3 utvecklade de flesta eleverna sin förmåga att skriva sammanhängande texter. Exempel 5.5 är från en elev som enligt läraren brukade ha stora svårigheter att få ihop en text överhuvudtaget:

Exempel 5.5 (cykel 3)

Förbedömning:

Problem: De håller på att falla i vattenfallet.

Ingen lösning

Efterbedömning:

Problem: Vargar kommer, pojkarna blir rädda.

Lösning: Pojkarna tänker springa iväg.

Problem: Vargarna är hungriga.

Lösning: Pojkarna stannar kvar och ger dem mat.

Problem: Vargarnas ungar är hungriga.

Lösning: Vargarna hittar mat till dem, de går iväg.

Problem: Pojkarna är hungriga.

Lösning: De hittar en skjuten älg som de bär till tältet och äter upp.

Den fullständiga texten från förbedömningen består av endast 8 rader. I efterbedömningen hade samma elev skrivit 32 rader. Den första texten är osammanhängande. Den innehåller ett problem, men avslutas mitt i handlingen. I den andra texten skrev pojken en sammanhängande historia där olika problem hänger ihop med varandra.

I den femte cykeln syntes den största utvecklingen av elevernas texter utifrån detta kriterium, där skrev 20 av de 22 eleverna texter med bättre sammanhang, två skrev på samma nivå och ingen av elevernas texter

hade försämrats. Undervisningens innehåll i denna cykel lyfte mer explicit än tidigare fram detta och det verkar som att det har möjliggjort ett ökat lärande.

Intrig

Det sista kriteriet behandlar berättelsens intrig fokuserat på om den är spännande, om problemen och lösningarna löser sig lätt och om berättelsen har inslag av något oväntat. Elevernas utveckling beskrivs i tabell 8.

Tabell 8

Antal elevers förändring avseende kriteriet intrig i respektive cykel

	Utveckling	Lika	Försämring	Totalt
Cykel 1	1	8	2	11
Cykel 2	11	3	0	14
Cykel 3	16	8	0	24
Cykel 4	7	6	1	14
Cykel 5	15	7	0	22

I samtliga cykler bedömdes eleverna i de flesta fall på en låg nivå utifrån detta kriterium i förbedömningen. Liksom i de tidigare kriterierna syns ingen märkbar förändring i cykel 1. I resterande cykler däremot hade flertalet elever i respektive grupp utvecklats vidare. Den största utvecklingen märktes i cykel 2, 3 och 5, där hade minst två tredjedelar förbättrat sin förmåga. Se nedanstående exempel 5.6 från cykel 5:

Exempel 5. (cykel 5)

Förbedömning:

Problem: Jag vill söka upp skuggan utan att förklara varför för pappa.

Lösning: Jag säger att jag ska ha annat agn till metspöet och går iväg.

Efterbedömning:

Huvudproblem: Vargar hörs, de har inget skydd.

Lösning: Flickan skriker ”Eld!” och viftar med en fackla.

Problem: Vargarna kommer närmare.

Lösning: De tar sin mat och lägger framför vargarna. Vargarna äter maten.

Problem: Vargarna vill ha mer mat, barnen har ingen mer mat.

Lösning: Jonathan viftar med yxan

Problem: Det gör vargarna ännu argare. De hoppar fram och klöser och rivs.

Lösning: Barnen höjer varsin fackla mot vargarna, vargarna backar.

Problem: Flickan snubblar på en rot, allt tar eld runtkring.

Lösning: Jonathan håller saft på elden och de trampar ner de sista lågorna.

Problem: De somnar och väcks av sina gråtande föräldrar.

Huvudlösning: De får förmaningar och de får såren omsedda.

I förbedömningen öppnas berättelsen med något som skulle kunna vara inledningen till en spännande intrig, men istället för att utveckla den handlar berättelsen bara om att flickan ska fiska. I berättelsen från efterbedömningen beskrivs ingående alla delar i problemen och lösningarna. De förstärks med spänningshöjande ord och berättelsen blir spännande att läsa.

5.5. ELEVERNAS LÄRANDE

Den jämförande analysen av elevernas berättelser före respektive efter lektionerna gav goda indikationer på hur framgångsrik undervisningen var. Berättelserna analyserades med fokus på om texterna hade förändrats avseende de förmågor som utgjorde lärandeobjektet. I den första cykeln utvecklade inte eleverna sitt skrivande. När elevresultatet från den cykeln jämfördes med en analys av undervisningen framkom att undervisningen inte gav goda möjligheter för eleverna att utveckla förmågan att skriva berättelser. Det fanns för många förgivettaganden, till exempel avseende begreppet händelseförlopp, som inte synliggjordes. Från och med den andra cykeln hade de flesta eleverna förbättrat sitt skrivande. Då började de kritiska aspekterna att framträda tydligare, vil-

ket avspeglades i undervisningen och också i elevernas lärande. I dessa cykler syns att eleverna genomgående har fler antal problem och lösningar i sina berättelser efter undervisningen än innan. De har också utvecklats avseende de kvalitativa kriterierna.

Genom att analysera undervisningen och relatera den till elevernas för- och efterbedömning gick det att få syn på dels om aspekterna var kritiska för att utveckla förmågan och dels om de hanterades på ett sätt som gav eleverna möjlighet att urskilja dem. Resultatet visar att när de kritiska aspekterna synliggjordes i undervisningen ökade elevernas lärande. I nästa kapitel ges en beskrivning av vilka de kritiska aspekterna är samt hur de på ett kraftfullt sätt kunde synliggöras i undervisningen.

6. BESKRIVNING AV LÄRANDEOBJEKTETS KRITISKA ASPEKTER

Forskningsfrågorna i föreliggande studie fokuserar inte på processen i learning studyn, utan på vilka kritiska aspekter den ledde fram till samt hur dessa synliggjordes i undervisningen. Studiens huvudresultat beskriver sålunda vad eleverna behövde urskilja och erfara för att utveckla förmågan *att skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp* samt vad, som utifrån en variationsteoretisk analys, gjorde skillnad i undervisningen. De kritiska aspekterna har framkommit ur empirin och kan relateras till tidigare forskning på två övergripande nivåer. Fyra aspekter relaterar till att vid skrivandet kunna inta ett läsarperspektiv:

- Att urskilja att en berättelse är en fantasiprodukt som ska kunna förstås av en mottagare.
- Att urskilja att syftet med berättelser är att underhålla.
- Att se skillnaden mellan att ge karaktärerna en ideal upplevelse och att ge läsaren en upplevelse.
- Att urskilja att ovanliga händelser ofta skapar mer spänning än väntade och vanliga händelser.

Resterande kritiska aspekter utgår från att eleverna behöver ha kunskap om berättelsens grundläggande struktur med problem och lösning:

- Att urskilja att ett huvudproblem och dess lösning kan bestå av flera delproblem och lösningar.

- Att se att händelserna mellan huvudproblem och huvudlösning kan variera.
- Att erfara berättelseskrivande som problemlösning.
- Att urskilja att problemen och lösningarna ska vävas samman till en trovärdig helhet utifrån berättelsens logik.

För att synliggöra och styrka betydelsen av de kritiska aspekterna och hur de har vuxit fram, kommer exempel från de olika cyklerna att ges. Syftet är inte att kronologiskt beskriva förändringarna mellan de olika cyklerna, utan att de kritiska aspekterna och dess innebörd ska framträda. Citat kommer att ges på det sätt som beskrevs på sidan 66. I de fall då excerpten är längre och där det finns anledning att redogöra för tolkningar i direkt anslutning till ett visst avsnitt presenteras excerptet i tabellform. Den vänstra spalten innehåller då excerptet och i den högra spalten finns tolkningen. Särskilt intressanta delar i excerpten är fetstilta.

6.1. ASPEKTER SOM RELATERAR TILL LÄSARPERSPEKTIVET

Förmågan att inta läsarens perspektiv i det egna skrivandet har i tidigare forskning visat sig ha avgörande betydelse (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; Taube, 2013). I följande avsnitt beskrivs de kritiska aspekter som möjliggjorde att eleverna kunde urskilja den egna berättelsen som en hel text som ska vara intressant att läsa.

6.1. 1. ATT URSKILJA ATT EN BERÄTTELSE ÄR EN FANTASIPRODUKT SOM SKA KUNNA FÖRSTÅS AV EN MOTTAGARE

I kartläggningen framkom att berättelsen kunde ses som pågående fantasi och inte som en avgränsad helhet som en mottagare ska kunna förstå. Eleverna behövde urskilja att hur vi formulerar oss och vilket innehåll vi har i berättelsen påverkar både begripligheten och huruvida den

väcker intresse hos en läsare. Denna aspekt relaterar inte bara till skrivande, utan handlar i grunden om hur eleven uppfattar berättelsen och dess mottagare, oavsett modalitet.

För att öka medvetenheten om mottagaren användes i samtliga cykler textkontrast och dramatisering. Det fanns dock väsentliga skillnader i hur detta konkret iscensattes, skillnader som påverkade elevernas möjlighet att urskilja aspekten. När eleverna tränade på sina dramatiseringar hade de, i alla cykler, en tendens att spontant övergå till att ”leka” historien, vilket kan liknas vid att berättelsen sågs som en pågående gemensam fantasi. Det fick som konsekvens att eleverna glömde mottagarperspektivet. För att öka medvetenheten om mottagaren ändrades inför den andra cykeln instruktionerna som var kopplade till uppgiften. Eleverna uppmanades att inte visa sin bild och sitt skriftliga händelseförlopp för de andra grupperna. De skulle sedan skapa en dramatisering som var så tydlig att de som tittade skulle kunna berätta om de delproblem och lösningar gruppen hade. I den andra, fjärde och femte cykeln iscensattes detta fullt ut. Analysen av de filmade uppspelen av dramatiseringarna visar att detta medverkade till att eleverna kunde skapa dramatiseringar som gick att förstå och som var orienterade mot mottagaren. Även om uppgiftens konstruktion hjälpte eleverna med detta visar analysen av cykel 2 och 3 att eleverna inte hade urskiljt vad som i en dramatisering behövde synliggöras via gester och ord för att publiken skulle kunna följa händelseförloppet. Se observationsanteckningar från cykel 2 i excerpt 6.1.

Excerpt 6.1 (cykel 2)

Elevernas uppspel går att följa betydligt bättre än i cykel 1, men flera gånger är det svårt att förstå var de är och vad som händer, eftersom de inte visar eller med ord beskriver vad de ser.

I cykel 4 och 5 lyfte läraren både i en gemensam genomgång och när grupperna tränade på sina dramatiseringar, särskilt fram att dramauppspelen behövde utföras på ett sätt som skulle göra det möjligt för publiken att förstå dem. Läraren använde olika kontraster för att hjälpa eleverna att distansera sig från innehållet och att urskilja att de som tittar inte vet och förstår allt det som gruppen har som gemensam fantasi. På så sätt kunde eleverna urskilja vad som var nödvändigt att visa och säga för att publiken skulle förstå vad som händer. I excerpt 6.2 från cykel 5 ges exempel på en kontrast läraren använder i samtalet om dramatiseringarna.

Excerpt 6.2 (cykel 5).

<p>Det betyder att om jag till exempel ska tänka att det kommer en örn flygandes så kan jag inte bara stå och titta så här (visar), utan då måste jag kanske säga det också: ”Titta, det kommer en örn däruppe”, kanske en person säger. Vad ska vi göra? Säger den andra. Så att personerna måste säga mycket mer än vad de skulle ha gjort i verkliga livet. Och tala om: ”Jag vet, vi tar en flaska och kastar på örnen”. Sedan låtsas man att man kastar den. Sedan kan ju de som tittar inte se vad som händer med örnen eller hur, utan då får man ju också säga det i repliker till varandra: ”Nej, vi missade örnen” eller ”Ja, vi träffade den”, så att ni måste tala om vad som händer hela tiden.</p>	<p>Läraren öppnar en dimension av variation om olika sätt att genomföra dramatiseringen, genom att kontrastera det aktören vet ska hända mot det publiken ser.</p> <p>Läraren fokuserar på värdet i dimensionen som handlar om publikens perspektiv, genom att ge flera exempel på hur dramatiseringen kan bli begriplig för publiken ges eleverna möjlighet till generalisering.</p>
--	---

Exemplet ovan är från den gemensamma genomgången, men motsvarande kontraster gjordes även i de olika grupperna, då direkt relaterat till gruppens planerade händelseförlopp. När den agerades kunskap om dramats innehåll kontrasterades mot vad den mottagande publiken kan

veta öppnades en ny dimensionen av variation som gav eleverna möjlighet att urskilja den kritiska aspekten och därmed också att agera annorlunda vid uppspelen. Vid uppspelen i cykel 5 syntes en stor skillnad jämfört med tidigare cykler. Jämför excerpt 6.3 från uppspelen av dramatiseringarna i cykel 1, med excerpt 6.4 som är från cykel 5.

Excerpt 6.3 (cykel 1).

(Alla står tillsammans. E1 hoppar iväg)
E1: *Hjälp!* (Ligger på golvet och flaxar med armarna)
(E2 Låtsas hålla i något).
E1: *Ja!* (Kravlar mot de andra.)
(E1 ställer sig vid de andra, samtidigt knuffas E2 och E3 och mumlar något. Sedan går alla lite småböjda, rör lite på armarna. E1 gör några simtag. E2 lägger sig plötsligt på golvet)
E2: *Aj!*
E3: *Bra! Här!*
(De trängs ihop och sätter sig ner. Pratar tyst med varandra.)
E1: *Kom!*
E2: *Ja!*
(Alla pratar samtidigt, det hörs inte vad de säger. De lägger sig på golvet.)

Uppspelet från cykel 1 var svårt att förstå eftersom eleverna vare sig sa eller tydligt visade vad som hände. Dessutom gick allt snabbt, flera elever pratade samtidigt och ganska tyst. Efteråt hade de elever som gjorde dramatiseringen inga svårigheter med att beskriva sitt händelseförlopp. Uppspelet visade att eleverna hade handlingen i sin fantasi och själva förstod den men att de inte såg vad de behövde visa, säga och göra för att publiken skulle förstå handlingen. Eleverna behandlade istället dramatiseringen som en lek som de deltog i. I nästa utdrag, från cykel 5, hade den kritiska aspekten synliggjorts i undervisningen som föregick uppspelen.

Excerpt 6.4 (cykel 5).

E2: *Titta en haj!* (pekar)
E3: *Vi måste hitta något att kasta på den.*

(Alla tre går runt och letar)

E2: *Åh, en vas! Jag kastar!* (Låtsas kasta en vas)

E1: *Fullträff!*

E3: *Hajen kommer tillbaka!*

E1: *Åh, ett rep. Jag kan använda det som lasso.* (Låtsas göra en knut, tar låtsasrepet över huvudet snurrar det och låtsas kasta iväg det.)

E1: *Ja, jag träffade fenan. Jag kan binda det här vid relingen.* (Låtsas binda fast repet).

Ovanstående uppspel gick utan svårigheter att följa och förstå. Eleverna visade en stor medvetenhet om publiken, vilket märktes genom att de både visade och sa vad som händer. Dessutom pratade de lugnare och en i taget.

Aktiviteten dramatisering användes i alla fem cyklerna, men aktiviteten i sig ledde inte till avsett lärande. Det är främst i cykel 4 och 5 som dramatiseringen ökar möjligheten till lärande. Då öppnades en ny dimension av variation som handlade om att dramatiseringen kan ses ur olika perspektiv, utifrån aktörens förståelse eller ur publikens förståelse.

6.1.2. ATT URSKILJA ATT SYFTET MED BERÄTTELSE ÄR ATT UNDERHÅLLA

Analysen av lektionerna i cykel 1 och 2 visade att eleverna behövde urskilja att syftet med berättelser i huvudsak är att underhålla och att det påverkar berättelsens innehåll. I den första cykeln togs syftet med berättelser inte alls upp, det var en kunskap som togs för given att eleverna hade. I den andra cykeln hade vi inte heller planerat att göra det, men eftersom läraren märkte att eleverna blandade ihop syftet med olika slags texter kom frågan upp. När de två textexemplen om bergsvandringen jämfördes med varandra menade en elev att text 1 är en sammanfattning av text 2, vilket syns i excerpt 6.5.

Excerpt 6.5 (cykel 2).

<p>E1: Att det betyder nästan samma saker, men att det här kanske blir en lite kort sammanfattning (pekar på text 1), men det här kanske är hela berättelsen (pekar på text 2).</p>	<p>Elevtolkning av syftet med texten som visar att eleven inte har urskiljt skillnaden mellan sammanfattning och en kort, torftig berättelse. Eleven urskiljer inte den tänkta kontrasten.</p>
<p>L: Det betyder nästan samma sak berättelserna, men den kortare är lite mer sammanfattning. Bra fundering, bra tanke.</p>	<p>Läraren bekräftar elevens tolkning.</p>

Eleven urskiljde inte den kontrast som exemplet med bergstexterna var tänkt att synliggöra eftersom eleven hindrades av sin uppfattning att text 1 är en sammanfattning av text 2. Läraren lät i detta första skede elevens uppfattning stå oemotsagd, vilket gjorde att eleven hade kvar sin föreställning. Senare under lektionen tog eleven åter upp att text 1 är en sammanfattning av text 2 och läraren gjorde denna gång ett försök till kontrast för att tydliggöra skillnaden. Eleven inledde med att berätta varför han tycker att text 1 är bra, se excerpt 6.6 ur cykel 2.

Excerpt 6.6 (cykel 2).

<p>E1: Det kan vara lite bra, för att det är en sammanfattning så här. Till exempel så här för att läsa/.../ för i den andra fanns det så här ganska många meningar som det inte var så viktigt att veta.</p>	<p>Eleven fokuserar på annat än det exempeltexterna är tänkta att synliggöra.</p>
<p>L: När man verkligen ska veta någonting, få veta någonting, jaa, hmm. Varför läser man en sådan här berättelse?</p>	<p>Läraren gör delvis en kontrast, mot ett uttalat alternativ.</p>
<p>E2: - Ettan? L: - Ja, är det för att få veta saker? Jag tänker mig till alla nu... en fråga till alla, lite på NN:s funderingar. Ja men text 1 kan ju vara bra för den är ju inte så lång, när man ska få veta saker så går det lite fortare. Så tolkar jag dig,</p>	<p>Läraren öppnar upp syftet med att läsa en text som en dimension av variation, där värdet <i>att få veta saker</i> framträder...</p>

<p>stämmer det? E1: <i>Mmm</i> (nickar). - Ja, och det är sant. Men varför ska vi läsa de här berättelserna? Varför läser vi överhuvudtaget berättelser? Kommer ni ihåg? Det har vi pratat om. NN? E3: <i>Jag tror att det var typ att om...</i> L: Varför läser du en bok? E3: För jag tycker det är roligt, det är spännande L: Läser du för att du ska lära dig, för att du ska få veta just en speciell sak? E3: <i>Ibland.</i> L: När du läser en bok? E3: <i>Ibland.</i> L: Ibland. Men då är det mer faktaböcker va? E3: <i>Mm.</i> L: Men när du ska läsa en bok till exempel... E3: <i>Fast skönlitteraturläroböcker gillar jag också när jag ska leka...</i> L: Bra. E4: <i>Ibland är det typ så här att man ska få veta någonting, till exempel om man vill ha svar på någonting så kan man kolla där och om hur man ska skriva en berättelse.</i> L: Få lite tips och idéer och funderingar om hur man själv skulle kunna skriva, absolut.</p>	<p>...vilket följs av värdena <i>roligt</i> och <i>spännande</i>.</p> <p>Begreppet bok används synonymt med skönlitteratur, vilket gör att den tänkta kontrasten inte framkommer.</p> <p>Kontrasten skymms av att begreppet bok används eftersom läraren och eleverna lägger olika innebörd i begreppet. Syftet kan därför inte kopplas till texttyper.</p> <p>Värdet med <i>ge inspiration till eget skrivande</i> framkommer som ett syfte.</p>
---	---

Att läsande av en text kan ha olika syften öppnades i ovanstående utdrag som en dimension av variation i form av värdena *få veta saker*, *spännande*, *roligt* samt *ge inspiration till eget skrivande*. Kontrasten där läraren försökte koppla dessa värden till de olika texttyperna fakta och fiktion, skymdes av att läraren och eleverna tillskrev begreppet bok olika innebörd. Läraren likställde det med en skönlitterär bok och eleverna använde begreppet för alla texttyper. Eleverna gavs möjlighet att förstå att en text kan

läsas utifrån olika syften, men inte hur dessa syften var kopplade till olika texttyper.

Den beskrivna lektionen gav värdefull kunskap om att syftet med berättelser behövde synliggöras. För att åstadkomma det kontrasterades i de följande cyklerna syftet i olika texttyper med varandra, se utdrag 6.7 ur cykel 5.

Excerpt 6.7 (cykel 5).

<p>L: När har man sådana här faktaböcker (visar en faktabok om religioner)?</p> <p>E: <i>När man vill få reda på nåt, när man lär sig och så.</i></p> <p>L: Precis, när man vill få reda på någonting och lära sig något av det. Då har man sådan här faktaböcker. /.../ Måste det som står här i vara sant?</p> <p>E: <i>Ja.</i></p> <p>L: Ja, det måste ju vara sant. /.../ Om vi tar den här boken. Den heter "Marko Polos kärlekskaruseller". När läser man en sån här bok?</p> <p>E: <i>När man vill ha lite mysigt och när man behöver något att läsa.</i> /.../</p> <p>L: Den här (visar faktaboken) läser jag för att lära mig någonting. Jag vill lära mig för att veta sånt som är sant sa vi. När läser jag en sån här (visar skönlitterär bok)?</p> <p>E: <i>Det är lite mer som för nöjes skull, inte bara för att lära sig, för allt kanske inte är sant som står där.</i></p> <p>L: Precis. Allt behöver ju inte vara sant när man skriver en berättelse, eller hur, utan det är för nöjes skull. Jag läser ju den för att ha mysigt, ha det lite skönt om jag har tråkigt. Jag vill bli underhållen. Det är inte för att lära mig en massa nya saker, jag läser en sån här. Så även</p>	<p>Syftet med faktaböcker...</p> <p>...ställs mot syftet med skönlitterära böcker.</p> <p>Kontrasten mellan fakta och fiktion öppnar upp en dimension av variation som handlar om syftet i olika texttyper.</p> <p>Fördjupning i syftet med berättelser, där syftet i den öppnas upp och beskrivs utifrån flera värden: <i>För nöjes skull, ha det skönt, underhållning.</i></p>
---	--

när jag skriver en berättelse så skriver jag den för den som läser den ska få lite mysigt, kanske bli underhållna och så där.

Syftet kopplas till läsarperspektivet i det egna skrivandet.

I excerpt 6.7 skedde, till skillnad mot i excerpt 6.6, en tydlig kontrast mellan syftet med fakta respektive fiktion, vilket möjliggjorde för eleven att få syn på att olika texttyper har olika syften. Kontrasten framkom tydligt eftersom läraren både verbalt och konkret i form av två böcker, visade på två olika texttyper och ställde dem mot varandra. Tydligheten ökade också av att syftena för respektive texttyp endast beskrevs utifrån deras huvudsakliga innebörd. Då kunde skillnaden mellan de båda syftena lättare framträda. Eleverna gavs på så sätt möjlighet att urskilja aspekten, vilket ökade sannolikheten för att de hade syftet med berättelseskriande i förgrunden under det fortsatta arbetet. Efter att dimensionen hade öppnats upp, fördjupades och behandlades det värdet som var relevant, det vill säga syftet med berättelser samt läsarperspektivet kopplat till det egna skrivandet.

6.1.3. ATT SE SKILLNADEN MELLAN ATT GE KARAKTÄRERNA EN IDEAL UPPLEVELSE OCH ATT GE LÄSAREN EN UPPLEVELSE

Resultatet från kartläggningen visade att eleverna kunde ha svårigheter med att skilja på vad som i en problemsituation skulle vara en ideal upplevelse ur karaktärens perspektiv och vad som gör att händelseförloppet ger läsaren en upplevelse. För att eleverna skulle få möjlighet att få syn på detta användes i alla cykler en kontrast mellan två texter, där den ena texten hade ett välutvecklat händelseförlopp och den andra ett torftigt (bilaga 5). Även om denna kontrast användes redan i den första cykeln för att synliggöra aspekten, fanns det skillnader i hur undervisningen genomfördes och vilken förståelse eleverna kunde tillägna sig. I excerpt

6.8 från cykel 1 syns allt det som sades i helklassdiskussionen om detta på lektionen.

Excerpt 6.8 (cykel 1).

<p>L: Vilken var mest spännande? E1: <i>Stenen i huvudet.</i> L: Stenen i huvudet. NN? E2: <i>Jag tycker den långa berättelsen.</i> L: Den långa berättelsen var mest spännande. Varför var den långa berättelsen mest spännande? E3: <i>Det hände egentligen någonting.</i> L: Det hände egentligen någonting. Det kan ju vara så att när man skriver en berättelse, eller det brukar vara så... att det som händer... om det skulle hända på riktigt... att man tänker, om ni skulle ge er ut på en sån här bergspromenad. Vad skulle ni helst vilja: Att ni var med om den första delen eller om den andra delen? E4: <i>Första.</i> L: Första. Varför det? E4: <i>För jag vill inte slå i huvudet.</i></p>	<p>Text 1 kontrasteras inte explicit mot text 2.</p> <p>Läraren nämner delvis den kritiska aspekten, men ställer inte de två texterna mot varandra, vilket gör att aspekten inte synliggörs.</p> <p>Själva texterna tillsammans bär på en kontrast, men skillnaden pekars inte ut och synliggörs.</p>
---	---

Textexemplen i sig bar på en kontrast som kunde urskiljas av eleverna, men för att de skulle få möjlighet att fullt ut förstå vad detta innebär för skrivandet och fördjupa sin förståelse, krävdes att de båda exemplen explicit ställdes mot varandra så att viktiga skillnader kunde synliggöras. I cykel 1 skedde inte detta. Från och med cykel 2 kontrasterades de båda texterna med fokus på hur eleverna själva skulle uppleva situationen i kontrast mot läsarens upplevelse av texten. Då började också en förändring synas i efterbedömningen av elevernas texter, se sidan 87 framför allt tabell 6 om begriplighet. Där går att utläsa att minst hälften av de elever som i förbedömningen inte skrivit texter som bedömts som väl begripliga utvecklades framåt.

I cykel 1 och i cykel 2, 3 och 4 användes exakt samma textexempel och de pardiskussioner eleverna förde utgick från ungefär samma diskussionsfrågor. Den avgörande skillnaden fanns i hur läraren höll i helklassdiskussionen. I utdrag 6.9, från cykel 3, ledde läraren en diskussion om skillnaderna mellan text 1 och text 2.

Excerpt 6.9 (cykel 3).

<p>E1: <i>Jag skulle vilja vara med i ettan, för jag vill inte vara med om det där såret som han fick.</i></p> <p>L: Det verkar som att många tycker att man skulle vilja vara med i text 1, så lät det lite när jag gick runt och lyssnade, för att den här tvåan där verkar det som att det är lite läskigt. Det händer lite otäcka grejer som man kanske inte vill vara med om. Men då är frågan till er. Vilken är mest spännande att läsa då?</p> <p>E2: <i>Tvåan för att det händer mer saker.</i></p> <p>E3: <i>Jag tyckte att tvåan var mer spännande för den hade mer problem.</i></p> <p>L: Då har ni upptäckt att ettan kanske man vill vara med om för den var inte så otäck, det händer inga läskiga grejer, men tvåan var mer spännande att läsa. Då kom ni på något jätteviktigt där att det är faktiskt det som händer här (pekar i mitten på text 2) är det som gör att berättelsen blir kul att läsa.</p>	<p>Den egna upplevelsen kontrasteras mot läsoplevelsen.</p> <p>Båda perspektiven lyfts fram och kontrasteras mot varandra.</p> <p>Fördjupning i läsarperspektivet .</p>
---	---

I excerpt 6.9 jämfördes de två bergstexterna för att öppna upp en dimension av variation som handlade om att en händelse kan betraktas på olika sätt, värdena som synliggjordes var karaktärens perspektiv och läsarens perspektiv. När läsarens perspektiv hade synliggjorts utvecklade läraren innebörden i detta perspektiv och pekade på hur en god läsoplevelse kan skapas. I både cykel 1 och 2 användes samma textexempel

som i cykel 3 med eleverna. När excerpt 6.8 från cykel 1 jämförs med excerpt 6.9 från cykel 3 syns att även om textexemplen i sig bär på en variation så räcker inte det. För att eleverna skulle få möjlighet att lära behövde aspekten pekas ut och synliggöras explicit i undervisningen.

Det fanns ett fåtal elever i två av klasserna (i cykel 2 och 5) som menade att de själva skulle vilja vara med om text 2 hellre än text 1, se excerpt 6.10 från cykel 2. Eleverna hade tidigare fått rätta upp handen för att visa om de själva vill vara med om text 1 eller text 2. Två elever visade att de ville vara med i text 2.

Excerpt 6.10 (cykel 2).

L: Då undrar jag /.../, är ni ärliga när ni räcker upp handen?

E1: Ja. Det händer mer saker då.

L: Ja, men om du skulle gå ut i bergen, skulle du vilja att du snubblade och slog i huvudet?

E1: Nej, men det är spännande... alltså tvåan.

Det kan vara så att vissa elever verkligen skulle vilja uppleva det som sker i text två, men det förefaller inte vara fallet denna gång. Det finns en skillnad mellan att vilja uppleva något och att vilja berätta om det efteråt eller att läsa om det. Eleven i excerpt 6.10 visade att han hade svårigheter med att skilja på de båda sätten. Eleven ville inte slå i huvudet, men lyfte fram att det är spännande. Han var i sin egen läsarpupplevelse och hade svårt att skilja den från hur han själv skulle uppleva situationen eller hur den skulle upplevas av karaktärerna. Även i den femte cykeln menade en elev att han skulle vilja vara med om text 2, då med motiveringen att ”*det kanske blir som lite mer äventyr*”. Här fördjupades dimensionen om karaktärens perspektiv och läsarens perspektiv och eleven beskrev att man kan vilja vara med om en händelse som är spännande och som också skapar en bra berättelse.

I cykel 2 fortsatte läraren att behandla de olika perspektiven och skapade en ny kontrast vilket syns i excerpt 6.11. Händelsen var i detta fall invariant och perspektiven skiftade.

Excerpt 6.11 (cykel 2).

<p>L: Men om man tänker efter hur man själv, i verkliga livet... Vi måste skilja lite granna på, vad händer i verkligheten... vad är bra om det händer i verkligheten och vad gör en berättelse spännande att läsa. Vad tänker ni? Om vi skulle skriva en berättelse, en bok, om vår skoldag. Vi har haft turen att inget särskilt har hänt, att alla har varit friska och alla är pigga så vi sitter och arbetar. Vi går ut på rasterna och har kul och leker. Vi bråkar ingenting. Vi går och äter vår mat och det smakar väl bra och sedan går vi hem. Hur skulle den berättelsen bli? Vi har haft en jättebra dag. Vi tycker dagen är kanonbra, men hur skulle berättelsen bli?</p> <p>E: <i>Tråkig.</i></p> <p>L: Ja, det tycker nog jag också. Det skulle inte vara så roligt för andra att läsa. Men vi tycker ju att dagen har varit jättebra.</p>	<p>Kontrasterar den egna upplevelsen mot läsarupplevelsen.</p> <p>Händelsen är invariant, perspektivet varierar.</p>
---	--

Eleverna gavs i ovanstående exempel en ny möjlighet att urskilja att det går att ha olika perspektiv på en händelse. När läraren höll händelsen invariant och diskuterade händelsen ur ett upplevelse- respektive läsarperspektiv öppnades återigen dimensionen av variation upp. När dessa båda kontrasterades möjliggjordes för eleverna att urskilja att en berättelse behöver innehålla händelser som väcker intresse för en utomstående läsare, på så sätt relaterade aspekten även till nedanstående aspekt.

6.1.4. ATT URSKILJA ATT OVANLIGA HÄNDELSE OFTA SKAPAR MER SPÄNNING ÄN VÄNTADE, VANLIGA HÄNDELSE

En berättelse bygger på olika händelser som sammanfogas till en helhet. Eleverna behövde urskilja att för att berättelsen ska bli spännande för läsaren behöver händelserna var intressanta och speciella på något sätt. Detsamma gäller de problem och lösningar som berättelsen byggs upp av. Om händelserna består av vardagshändelser som inte har något speciellt eller om problemen löser sig för lätt blir berättelsen mindre intressant och spännande att läsa. Analysen av intrigen i elevernas texter från samtliga cykler, se tabell 8 sidan 92, visade att de flesta elever behövde bli bättre på att skapa ett händelseförlopp som fångade läsaren genom att händelserna var oväntade. I de flesta cykler pratade läraren om detta och påtalade mer eller mindre explicit att det är viktigt, men eftersom den dimensionen av variation inte öppnades upp via kontrast så synliggjordes det inte. Om eleverna inte redan hade urskiljt aspekten gavs de därför ingen möjlighet till det i de första fyra cyklerna. Se utdrag 6.12 från cykel 2.

Excerpt 6.12 (cykel 2).

<p>L: Att en bra dag för oss i vardagen, kanske inte blir en bra bok, för vad behöver finnas med i en bok? NN? E1: <i>Händelser.</i> L: Ja, och lite annorlunda va? Lite originella, lite speciella. Inget som kanske hör vardagen till, som väcker lite intresse och nyfikenhet. Kommer ni ihåg nu våran plansch som vi har pratat om? Att det ska väcka intresse. Så vi vill ha med som ni sa, ett utvecklat händelseförlopp. Det ska hända saker, inte bara att det börjar regna och man springer hem. Och det ska vara lite annorlunda (skriver på tavlan: Annorlunda, speciellt, origi-</p>	<p>Exempel om något vanligt, men det kontrasteras inte mot det ovanliga. Läraren <i>pratar</i> om det oväntade och originella, men dimensionen av variation där värdena det väntade och oväntade finns, öppnas inte upp, vilket gör att innebörden i vad det originella och oväntade är inte synliggörs. Begreppen lyfts fram, men endast ett</p>
--	---

nellt), lite speciellt och ett lite svårare ord, originellt.	värde visas och ställs inte mot ett annat värde på dimensionen.
--	---

I excerpt 6.12 både pratade och skrev läraren om att innehållet skulle vara oväntat, annorlunda och originellt, men eftersom endast ett värde, ”det vanliga”, av dimensionen visas och inte kontrasterades mot ett annat värde gavs inte eleverna möjlighet att urskilja aspekten.

I den femte cykeln lyftes aspekten fram mer än i de tidigare cyklerna. Innan excerpt 6.13 hade läraren berättat om en vanlig skoldag. Detta ställdes sedan mot att något ovanligt händer.

Excerpt 6.13 (cykel 5).

<p>L: Om man jämför det med så här att ni sitter i skolan och har matte. Sedan plötsligt får du som sitter vid fönstret syn på att det kör in en bil här på skolgården och de verkar som att de faktiskt har vapen med sig och ska göra någonting, rusa in i ett klassrum, kanske råna någon eller så. Och sedan er lärare, NN, som är väldigt modig ser det här och springer ut och ska föröka hjälpa till och avblåsa den här situationen. Vilken av de här två händelserna, som båda handlar om en mattelektion, skulle ni vilja berätta om hemma, eller för era kompisar.</p> <p>E: <i>Den andra. För det verkar liksom... då har man lite mer att berätta om, för de flesta... Det är ju lite ovanligare, för det blir ju inte så varje dag direkt.</i></p>	<p>Exempel två, som kontrasteras mot det tidigare exemplet som beskrev det väntade.</p> <p>Läsarperspektivet och platsen för händelsen är invariant, händelsen varierar. Den första händelsen är väntad och vanlig, den andra är oväntad och spännande.</p> <p>Eleven urskiljer skillnaden.</p>
--	---

I ovanstående utdrag visas hur läraren öppnade upp en dimension av variation när läsarperspektivet och platsen för händelserna var invariant samtidigt som typen av händelser varierar. Eleverna gavs då möjlighet

att urskilja olika värden på dimensionen, värden som i detta fall handlade om att händelser kan vara väntade och vanliga *eller* oväntade och spännande.

I cykel 2 till 5 skedde en utveckling mellan för- och efterbedömningen av intrigen i elevernas berättelser, vilket går att utläsa i tabell 8 (sidan 132). Trots att aspekten synliggjordes mer i cykel 5 än i de tidigare cyklerna går det inte att i tabellen över elevresultaten utläsa att en större utveckling har skett i cykel 5 än i cykel 2, 3 och 4. Detta kan tänkas bero på att denna aspekt inte var i förgrunden i resten av undervisningen och även om dimensionen öppnades upp, så behandlades den inte djupare och eleverna gavs inte möjlighet till att generalisera dess innebörd.

6.2. ASPEKTER SOM RELATERAR TILL BERÄTTELSENS GRUNDSTRUKTUR MED PROBLEM OCH LÖSNING

Det är möjligt att beskriva en berättelses grundstruktur på olika sätt. Gemensamt är att händelseförloppet innehåller någon form av problem, konflikt eller motsättning som sedan löses eller försöker lösas på något sätt (Bruner, 2002; Nikolajeva, 2004; Temizkan, 2011). Texter från förbedömningen innehöll i de flesta fall någon form av problem med påföljande lösning, men eleverna utvecklade inte händelseförloppet mellan huvudproblem och lösning. För att eleverna skulle kunna utveckla denna del av skrivandet behövde de urskilja och erfara nedanstående kritiska aspekter.

6.2.1. ATT URSKILJA ATT ETT HUVUDPROBLEM OCH DESS LÖSNING KAN BESTÅ AV FLERA DELPROBLEM OCH LÖSNINGAR

Efter cykel 1 syntes ingen utveckling av händelseförloppet i elevernas texter. Detta föranledde en närmare analys av hur berättelser i grunden

är uppbyggda, vilket gjorde att vi från och med cykel 2 började arbeta med strukturen delproblem och lösning. Då syntes en stor utveckling på flera plan i elevernas skrivande. Elevtexterna blev generellt sett, på individnivå, längre och mer välutvecklade. De utvecklades både avseende antal problem och lösningar samt avseende begriplighet, sammanhang och intrig, vilket framgår av tabell 4 och 5 (sidorna 82 och 85).

Aktiviteten med textkontrast genomfördes i alla cykler, men i cykel 1 diskuterades texterna endast utifrån att den ena texten hade ett välutvecklat händelseförlopp och att den andra inte hade det. På så sätt öppnades visserligen den dimensionen av variation upp, men värdena som beskrevs var diffusa och oprecisa vilket resulterade i att kunnandet inte fördjupades. Även i aktiviteten där båt bilden (bilaga 9) diskuterades, användes i den första cykeln begreppet händelseförlopp oproblematiserat. Eleverna uppmanades då att utifrån ett givet problem och en given lösning fantisera ihop ett händelseförlopp däremellan och skriva ner sina tankar på en tankekarta. Grupperna fick flera idéer, men eftersom tankekartan i sig inte innehöll någon struktur vare sig kronologiskt eller innehållsligt, gjorde det att eleverna hade svårt att hålla ihop sina tankar. Det blev också svårt för dem att överföra idéerna till en dramatisering. Se utdrag ur observationsanteckningar från cykel 1.

Excerpt 6.14 (cykel 1)

Eleverna börjar diskutera, men de är osäkra på vad de ska göra. De förstår inte vad läraren menar med händelseförlopp.

När eleverna hade fyllt i tankekartan fick de följande instruktion av läraren:

Excerpt 6.15 (cykel 1).

L: Jag vill att ni ska ta några av de idéer som ni haft, eller ta de här idéerna och använda och göra en berättelse som ni dramatiserar. Där ni börjar med där båten sjunker, så ska ni visa händelseförloppet fram till lösningen.

I excerpt 6.15 från cykel 1 togs för givet att eleverna förstod vad ett händelseförlopp är och att de därför skulle kunna överföra sina idéer till en berättelse. Det är något som var genomgående även för de andra beskrivna aktiviteterna från cykel 1. Händelseförloppet synliggjordes inte explicit. Dess innebörd blev därför oklar för eleverna och i efterbedömningen var inte händelseförloppet mer utvecklat än i förbedömningen, se tabell 4 (sidan 82). Det blev tydligt att eleverna behövde en struktur som gav dem hjälp både i berättelsens innehåll och dess kronologi. I de följande cyklerna öppnades därför en ny dimension upp som synliggjorde att ett välutvecklat händelseförlopp består av flera delproblem och lösningar. I cykel 2 valdes begreppen delproblem och dellösning. Eftersom det visade sig att innebörden i begreppen förstods av eleverna användes de även i de resterande cyklerna. Strukturen med delproblem och lösningar blev ett redskap för att synliggöra vad ett torftigt respektive välutvecklat händelseförlopp är. Se excerpt 6.16 från cykel 3, där problem och lösning användes i kontrasten av texterna. Excerptet inleds med att läraren sammanfattar den föregående diskussionen som hade utgått från elevernas pardiskussioner:

Excerpt 6.16 (cykel 2).

L: Början, problem och slut är lika både i text 1 och i text 2, men så kom ju ni på att det var sånt som var olika. Hela den här biten (visar i text 2) och det kan man säga att här hände ju saker och ni kom på att det var ganska många saker som händer. Vad är det som händer först? Vad är det första lilla problemet i den här texten? /.../

E: *Max smubblar.*

När de båda texterna beskrevs och kontrasterades synliggjordes händelseförloppet med hjälp av strukturen problem och lösning. Strukturen blev ett redskap som möjliggjorde för eleverna att få syn på skillnaderna mellan texternas händelseförlopp. Eftersom läraren ramade in jämförelsen med att titta på det som var lika och ställa det mot det som är olika, framkom kontrasten. Det välutvecklade händelseförloppet som hade

flera delproblem och lösningar kontrasterades mot det torftiga händelseförloppet som bara hade ett problem och en lösning.

Strukturen med problem och lösning användes från och med cykel 2 i de flesta aktiviteter och i flera olika modaliteter i undervisningsdesignen (se bilaga 7 och 12), vilket hjälpte eleverna att ha det i förgrunden. I textkontrasten gavs eleverna möjlighet att urskilja att berättelser är uppbyggda av flera problem och lösningar. I de följande aktiviteterna med film och dramatiseringar, kunde de generalisera kunskapen. Strukturen fanns med som ett redskap i övergången från att urskilja vad ett välutvecklat händelseförlopp är till att i en egen aktivitet själv kunna skapa ett händelseförlopp. När eleverna i den sista aktiviteten spelade upp samt tittade på varandras dramatiseringar sökte de även då efter problem och lösningar, vilket gav dem ännu en möjlighet att erfara den kritiska aspekten. I excerpt 6.17 från cykel 2 sammanfattades en dramatisering utifrån dess problem och lösningar.

Excerpt 6.17 (cykel 2).

<p>L: Ok. Vad var första problemet? Båten började sjunka men vad hände sedan?</p> <p>E1: <i>Jag tror det var att han skärde sig, att han såg en låda och så skulle han öppna den men så skärde han sig.</i></p> <p>L: Stämmer det att det var första problemet? (Frågar gruppen som spelat upp)</p> <p>E2: <i>Ja.</i></p> <p>L: Skar sig på en låda.</p> <p>E2: <i>På en låda?</i></p> <p>L: Ja?</p> <p>E2: <i>Jag skar mig på en kniv när jag skulle öppna lådan.</i></p> <p>L: Ja, ok. (Skriver) Skar sig på en kniv. Du hoppade till lådan för att se vad som var i den och så skar du dig.</p> <p>E2: <i>Ja.</i></p>	<p>Fokuset på problem och lösningar är invariant, vilka problem och lösningar uppspelen innehåller varierar. Eleverna ges möjlighet att generalisera.</p>
---	---

<p>L: Så problemet var att du skar dig, att du gjorde dig illa. Hur löste dom det då? E3: Att NN sa att du skada dig på benet. L: Är det en lösning på problemet? E3: Nej. L: Problemet finns ju kvar. Han blöder. Löste dom det? E4: <i>Jag tror att det var att killen hoppade i och de satte något förband eller nåt för att kunna stoppa blodet.</i> L: Stämmer det? (till gruppen som spelade upp) E5: <i>Ja.</i></p>	<p>En dimension av variation öppnas, där det visas att händelser kan vara av olika karaktär.</p>
---	--

Eftersom läraren hela tiden höll sig till strukturen med problem och lösningar fick även de elever som fortfarande hade svårt att urskilja mönstret hjälp med detta. En elev beskrev vad som hände i dramatiseringen (att någon sa att han är skadad på benet) istället för att berätta om lösningen. Då öppnades en ny dimension av variation upp, där olika slags händelser delvis kontrasterades. Även om inte kontrasten fullt ut blev explicit, så ställdes en händelse som inte innebär en lösning mot en händelse som beskrev en lösning mot varandra, vilket möjliggjorde att eleven kunde få syn på att alla händelser inte är lösningar.

6.2.2. ATT SE ATT HÄNDELSERNA MELLAN HUVUDPROBLEM OCH HUVUDLÖSNING KAN VARIERA

Eleverna behövde urskilja att en berättelse inte är given, att de som skribenter själva skapar intrigen och att det finns många möjliga val i den processen. När eleverna i grupper fick skapa dramatiseringar till den gemensamma huvudbilden öppnades bredden av möjliga händelseförlopp upp. För att variationen skulle bli synlig krävdes att de olika varianterna som framkom i dramatiseringarna kontrasterades mot varandra. I alla cykler sammanfattade därför läraren varje dramatisering på ett blädderblockspapper, för att på så sätt kunna ställa dem mot varandra. I ex-

cerpt 6.18 från cykel 3 utgick läraren från sammanfattningen av varje grupps problem och lösningar när hon pekade på hur olika berättelserna blir.

Excerpt 6.18 (cykel 3).

L: Och då kan du se nu om vi tittar på berättelserna, **att de har blivit ganska olika**. Det finns olika sätt att ta sig till ön och grupperna kommer på olika sätt, tänkte ut olika lösningar för att lösa problemet och det blev inte riktigt lika. **Så man kan faktiskt se att berättelserna kan bli väldigt olika och det blir olika händelseförlopp beroende på vad man har för saker med.**

De olika händelseförloppen utgick från samma huvudproblem och lösning, vilket gjorde att variationen av olika berättelser kunde framträda. I den första cykeln blev inte detta möjligt att urskilja. Elevernas dramatiseringar bildade inte en sammanhållen helhet, vilket gjorde dem svåra att förstå. Dessutom lät två av fyra grupper berättelsen fortsätta efter att de tagit sig till ön. Det gjorde att endast huvudproblemet var invariant, både händelseförloppet och lösningen varierade, vilket innebar att dimensionen av variation inte kunde öppnas.

6.2.3. ATT ERFARA BERÄTTELSESKRIVANDE SOM PROBLEMLÖSNING

För att kunna skapa en bra berättelse med flera delproblem och lösningar behövde eleverna utveckla sin förmåga att resonera kring och hitta olika lösningar på problemsituationer som kan uppstå i en berättelse. Vid analysen av gruppernas diskussion i båtuppgiften framkom att när eleverna skapade grunden för en berättelse så var deras problemlösande förmåga avgörande. I samtliga cykler finns exempel på att eleverna i gruppdiskussionen öppnade upp en dimension av variation där de höll ett delproblem invariant för att sedan variera och ställa olika lösningsförslag mot varandra. Detta är dock inte lika synligt i cykel 1 som i de resterande cyklerna, vilket antagligen har flera orsaker. För att denna

dimension skulle kunna öppnas upp behövde uppgiften konstrueras så att eleverna kunde sätta sig in i den situation som karaktärerna befann sig i och ges möjlighet att fundera över hur olika svårigheter kunde hanteras och på vilka olika sätt hinder kunde övervinnas. I alla cykler studerade grupperna bilden noggrant och den utgjorde utgångspunkten för deras diskussion. På bilden som användes i den första cykeln var avståndet mellan båten och ön ganska kort (bilaga 9). Det visade sig att detta begränsade kreativiteten och elevernas förmåga att skapa olika problem och lösningar, eftersom de inte såg något stort problem i bilden i sig, vilket följande elevkommentar är ett exempel på:

Excerpt 6.19 (cykel 1).

E: Alltså egentligen skulle dom ju kunna hoppa från båten till ön, det är ju så nära.

Eftersom eleverna i första cykeln heller inte hade någon hjälp av strukturen problem och lösning fick de svårare att hålla ett problem invariant och stanna vid det, istället växlade diskussionen mellan olika händelser och problem på ett ostrukturerat sätt. Trots det finns det även i denna cykel exempel på när eleverna aktivt resonerar om vilket tillvägagångssätt karaktärerna ska använda för att ta sig förbi farorna och ta sig till ön, men diskussionerna är kortare och mindre fokuserade.

För att göra bilden mer trovärdig inför de följande cyklerna, reviderades den och avståndet mellan båten och ön blev större (bilaga 10). Det tillsammans med strukturen problem och lösning gjorde att eleverna hade lättare att hålla ett delproblem invariant och skapa en variation av möjliga lösningar. I excerpt 6.20 från cykel 4 diskuterade en grupp på fyra elever lösningar på problemet hur den kidnappade treåringen skulle räddas från piraterna.

Excerpt 6.20 (cykel 4).

<p>E1: <i>20-åringen slår piraterna med den här flaskan.</i> E2: <i>Ehh.. 20-åringen slår sönder båten.</i> E3: <i>Men, hur kommer 20-åringen upp på båten?</i> E4: <i>Klättrar upp.</i> E2: <i>Han kan ju slå på båten så att den sjunker.</i> E1: <i>Nej, men de åker ju såhär.</i> E3: <i>Men kolla (pekar på bilden). Här är barnet...</i> E1: <i>Nej, men där är barnet och så kommer 20-åringen och så simmar den...</i> E3: <i>Nej, vänta... så åker den här bit och kidnappar barnet (visar, drar streck på bilden).</i> E4: <i>Sedan simmar den dit. (pekar)</i> E3: <i>Sedan simmar den dit, klättrar upp, tar med barnet och hoppar. Ok?</i> E4: <i>Ja.</i> E2: <i>Hoppar?</i> E3: <i>20-åringen klättrar upp för skeppet och tar tillbaka...</i> E1: <i>Nej, någonting annat.</i> E2: <i>Klättrar upp på skeppet, det var ju ganska lätt.</i> E3: <i>Någon fågel kommer och tar barnet ifrån skeppet... och räddar han. Nej, men... deras kaja.</i> E2: <i>En fågel tar med...</i> E1: <i>Nej, men deras papegoja räddar barnet.</i> E3: <i>Dom? (pekar på fågel på bilden)</i> E2: <i>Nej, dom (pekar på hoppande fisk). Men det där är inte ens en papegoja. En fisk hoppar upp och räddar barnen (skratt).</i> E3: <i>Syskonen hade en papegoja som dom...</i> E1: <i>Men familjen hade en papegoja...</i> E3: <i>Nej syskonen...</i> E2: <i>Syskonen. En familj är annat. Jag ser inte direkt att det här är en familj.</i></p>	<p>Förslag 1. Förslag 2 (får idé från förslag 1). Bygger vidare på förslag 1, men ifrågasätter hur. Fortsättning på förslag 2. Ifrågasättande. Försök till förklaring. Förslag 3. Förklaring, utveckling av förslag 3. Utveckling av förslag 3. Utveckling av förslag 3. Dikterar. Ifrågasättande. Vill ha svårare lösning. Förslag 4. Utveckling av förslag 4. Utveckling av förslaget. Beslut om lösning.</p>
---	---

E3: <i>Vänta vad ska vi skriva? Syskonen...</i> E1: <i>Syskonen släppte ut sin papegoja och papegojan räddade treåringen.</i>	
--	--

Detta exempel visar att när ett händelseförlopp byggdes upp använde eleverna en form av problemlösning. De problem som karaktärerna möter kunde lösas på ett flertal olika sätt, vilket påverkade den historia som skapades. Genom att undervisningen designades så att eleverna gavs möjlighet att öppna en dimension där variationen av lösningar blev synlig och där de i diskussionen kunde ställa dem mot varandra, blev det möjligt för dem att erfaras och använda sig av problemlösning. När eleverna fick möta varandras förslag, fördjupades diskussionen och variationen av möjliga lösningar blev större.

6.2.4. ATT URSKILJA ATT PROBLEMEN OCH LÖSNINGARNA SKA VÄVAS SAMMAN TILL EN TROVÄRDIG HELHET

För att händelseförloppet i en berättelse ska utgöra grunden i en läsvärd historia räcker det inte med att den är uppbyggd av problem och lösningar. De olika problemen och dess lösningar måste vävas ihop till en sammanhållen helhet som gör berättelsen trovärdig. Trovärdigheten innebär i detta sammanhang inte att texten inte kan innehålla överkliga händelser, utan att texten som helhet har en inre logik som bygger på den värld, fantasi eller verklig, som berättelsen utspelar sig i.

När eleverna i den första cykeln skulle skapa dramatiseringar utifrån en bild hade varje grupp bild flera extra faror, varav en var inringad. Tanken var att eleverna skulle fokusera extra på den inringade faran, men ingen grupp ville bortse från de andra farorna. Det händelseförlopp de skapade bestod därför av ett flertal löstryckta händelser, där ingen av dessa blev fördjupad. Detta gjorde att dramatiseringarna hade stora brister i både begriplighet och sammanhang. Inte heller elevernas berättelser

från efterbedömningen hade utvecklats avseende detta, se tabell 7 (sidan 90). I de följande cyklerna fick varje grupp endast en extra fara på sin bild (bilaga 11) och de hade också hjälp av strukturen med delproblem och lösningar (bilaga 12). Detta resulterade i att ett flertal elever utvecklade sin förmåga att skriva berättelser som var mer begripliga och sammanhängande. I cykel 2 och 3 finns flera exempel på texter som hade mycket dåligt sammanhang i förbedömningen och som förbättrade denna förmåga, men det finns också exempel på elever som i efterbedömningen skrev osammanhängande berättelser, som förvisso är begripliga, men där texten består av flera lösryckta problem som löser sig snabbt. Dessa elever hade urskiljt att en berättelse består av flera delproblem och lösningar, men de hade inte urskiljt att dessa delproblem och lösningar tillsammans ringas in av ett huvudproblem och en huvudlösning och att de olika delarna ska bindas samman till en helhet. I delvis den fjärde, men framför allt i den femte cykeln fokuserades därför genomgående extra på denna aspekt och den behandlades vid flera olika aktiviteter. I excerpt 6.21 från cykel 5 gick läraren igenom den uppskrivna grundstrukturen med problem och lösning i bergstexterna. Läraren gjorde pilar mellan de olika problemen och lösningarna och påtalade att de behövde hänga ihop med varandra, men att nya fristående problem också kunde dyka upp.

Excerpt 6.21 (cykel 5).

<p>L: Om vi går tillbaks till bergstexten (pekar på den), då slår ju Max sig i huvudet, så har han en lösning (pekar) och letar efter förband. Den lösningen funkar inte, så den finns ihop med ett nytt delproblem (pekar). Han hittar inte förbandet och då kommer en ny lösning (pekar) att han använder skjortan. Och här längre fram har de en lösning att Max bär Per på ryggen (pekar), men det leder i sig till ett nytt</p>	<p>Pekar på de olika problemen och lösningarna och hur de relaterar till varandra.</p>
--	--

<p>problem (pekar), för han blir trött av att bära honom. Så ni ser att de här delproblemen och lösningarna vävs samman med varandra till en helhet. (Sätter pilar mellan lösningarna och problemen). Så det är inte så att det bara dyker upp nya saker hela tiden, från ingenstans, att det helt plötsligt börjar fara stenar från himlen eller liknande, utan de här sakerna hänger ihop, precis som de gjorde i den här med (pekar på sammanfattningen av Djungelboken). Så när man ska skriva något så gäller det att de olika problemen och lösningarna vävs samman till en helhet.</p>	<p>Påtar helheten utifrån grundstrukturen.</p> <p>Öppnar upp en dimension av variation där en ett lösryckt problem kontrasteras mot de tidigare exemplen.</p> <p>Generaliserar med exempel från kortfilmen Djungelboken (som visats tidigare).</p>
---	--

I ovanstående exempel inleddes genomgången med att läraren drog pilar mellan de olika problemen för att visa att de skulle bindas samman till en helhet. Eftersom ingen kontrast gjordes förutsatte detta att eleverna redan skulle ha urskiljt aspekten, men behövde generalisera den. De elever som ännu inte urskiljt aspekten gavs delvis möjlighet till det när läraren mot slutet gav ett motexempel (med stenarna) till händelseförloppet i bergstexten. Då öppnades dimensionen upp men endast ytligt, möjligheten till lärande hade fördjupats om de båda exemplen mer likvärdigt hade ställts mot varandra.

Då båt bilden diskuterades gemensamt i cykel 4 och 5, gavs nya möjligheter för eleverna att urskilja vikten av att väva samman de olika problemen och lösningarna, se nedanstående utdrag från cykel 4.

Excerpt 6.22 (cykel 4).

<p>L: Man ska tänka sig, vad skulle hända sedan. Så att ni verkligen ser det här framför er. Oh, nu är man på båten (pekar på båten). Vad händer? Så kommer man på ett problem, då fantiserar ni, ha med er att jo nu kan-</p>	<p>Visualisering och inlevelse används som redskap.</p>
---	---

<p>ske man tar sig dit (pekar på flotten) och så kanske den flotten sjunker. Vad hittar man på för lösning på det? Och nästa delproblem då måste ni ju vara på samma ställe, så att nästa delproblem inte dyker upp här borta (pekar på andra ändan av bilden). Det ska hänga ihop ordentligt.</p>	<p>En dimension av variation öppnas upp, med värdena sammanhang och brist på sammanhang</p>
---	---

Mot slutet av genomgången varierades platsen där berättelsen skulle fortsätta medan det aktuella problemet var invariant. För att eleverna skulle ges möjlighet till ett djupare erfarande, användes visualisering och inlevelse som redskap.

I cykel 4 och 5 gick läraren i större utsträckning än i de tidigare cyklerna in i grupperna när de skapade sina dramatiseringar och lyfte fram och diskuterade kring den skapade berättelsens sammanhang och logik. Denna diskussion försiggick även utan lärarstöd i olika utsträckning i grupperna. När eleverna inledningsvis diskuterade vilka delproblem och lösningar de skulle ha till båtbilden, hade flera grupper först svårt att knyta samman de olika problemen och att komma ihåg var de olika personerna befann sig. I vissa fall upptäckte de det själva, i andra fall behövde de stöttning av läraren. I excerpt 6.23 från cykel 4 hade eleverna som lösning i sitt första delproblem låtit 20-åringen hoppa i vattnet och bli kvar där samtidigt som andra saker hände. När de senare diskuterade vad de skulle låta personerna göra för att båten sjönk snabbt, kom plötsligt en elev ihåg att de har låtit 20-åringen finnas kvar i vattnet. I samtalet nedan diskuterade eleverna kring var de olika personerna befann sig när nästa problem uppstod, så att de olika delarna skulle hänga samman med varandra.

Excerpt 6.23 (cykel 4).

<p>E1: <i>Men vad händer... Det roliga är att den här 20-åringen har legat i vattnet en lång, lång stund nu.</i></p> <p>E2: <i>Men den har gått upp.</i></p> <p>E3: <i>Men vad ska vi skriva på lösningen?</i></p> <p>E2: <i>Syskonen kastar sig överbord på en låda.</i></p> <p>E4: <i>På en låda? Så de ska boppa ända dit (pekar)</i></p> <p>E3: <i>Jag tycker att den här ser närmare ut (pekar på flotten).</i></p> <p>L: <i>Skulle ni ta med det... Jag tänker på den här 20-åringen, som du sa NN, att den hade legat i vattnet. Att ni skriver att den simmar tillbaka?</i></p> <p>E2: <i>De andra syskonen kastar sig överbord.</i></p> <p>E1: <i>Alla förutom treåringen.</i></p> <p>L: <i>Men var är treåringen någonstans då?</i></p> <p>E2: <i>Han är ju på båten.</i></p> <p>L: <i>Han är på båten.</i></p> <p>E1: <i>Han är ju med papegojan.</i></p> <p>E2: <i>Nej, kolla här (läser lösning 2)</i></p> <p>E1: <i>Ja, då är han där (pekar på båten).</i></p> <p><i>Alla förutom 20-åringen hoppar överbord.</i></p> <p>L: <i>För 20-åringen är redan i vattnet då?</i></p> <p>E2: <i>Ja.</i></p>	<p>Elev upptäcker brister i sammanhang och logik.</p> <p>Diskussionen läggs ner.</p> <p>Läraren tar upp diskussionen igen.</p> <p>Diskussion om personerna och var de befinner sig.</p> <p>Läraren och eleverna klargör var alla befinner sig.</p>
--	--

Det var en elev som lyfte upp bristen på sammanhang och logik i berättelsestrukturen, men när han inte fick respons släppte han det. Läraren hjälpte till vid ett par tillfällen för att eleverna skulle få syn på hur de hade tänkt med de olika personerna och hur det kan vävas samman till en helhet.

Efter att eleverna, utifrån problem och lösning, kortfattat hade skrivit ner ett händelseförlopp skulle de träna på att dramatisera det. Dramatiseringen i sig gjorde att eleverna många gånger kunde upptäcka luckor i

berättelsens logik. I dramat spelade de själva de personer som ingick i berättelsen och det gjorde att de fysiskt måste befinna sig någonstans hela tiden och att denna plats måste vara logisk i berättelsen. Även om dramametoden som sådan bär på dessa möjligheter, behövdes läraren för att stötta eleverna i hur detta skulle komma fram. Läraren använde då visualisering och inlevelse i kombination med kontrast för att hjälpa eleverna att skapa en sammanhållen helhet.

6.3. ATT SYNLIHGÖRA DE KRITISKA ASPEKTERNA I UNDERVISNINGEN

Ovanstående kritiska aspekter har framkommit under processen och de har på olika sätt och i olika omfattning synliggjorts i undervisningen. I framför allt sista cykeln behandlades alla kritiska aspekter. Via olika kontraster gavs eleverna möjlighet att urskilja de kritiska aspekterna. Om aspekten synliggjordes via kontraster där skillnaderna analyserades och om eleverna fick möjlighet att också generalisera aspekten, ökade deras lärande. Analysen visar att för att aspekterna skulle införlivas fullt ut så behövde de olika variationsmönstren genomsyra undervisningen och användas i flera aktiviteter som skapar engagemang. Aspekten *att urskilja att ett huvudproblem och dess lösning kan bestå av flera delproblem och lösningar*, genomsyrade de flesta aktiviteterna och analysen av elevtexterna visar att den fick stort genomslag. Det räckte dock inte med *att* aspekten togs upp, väsentligt var *hur* den behandlades i undervisningen. I en av de första aktiviteterna, där två texter om en bergsutflykt kontrasterades, var det avgörande att läraren tillsammans med eleverna analyserade skillnaderna mellan texterna för att innebörden av aspekten skulle framträda fullt ut. Även i de andra aktiviteterna var aspekten från och med cykel 2 ett grundläggande inslag. Vid filmvisningen gavs eleverna möjlighet att generalisera kunskaperna. När eleverna i nästa aktivitet arbetade i grupp användes återigen strukturen med problem och lösning. Då fungerade det tidigare urskiljandet som grund för ett nytt sätt att hantera lärande-

objektet. Uppgiftskonstruktionen som sådan hjälpte eleverna att ha händelseförloppetets problem och lösningar i förgrunden. Även vid den sista aktiviteten, då dramatiseringarna spelades upp och eleverna skulle gissa de andra gruppernas problem och lösningar, gjorde designen att denna aspekt var i förgrunden. En annan aspekt, *att urskilja att ovanliga händelser ofta skapar mer spänning än väntade och vanliga händelser*, synliggjordes inte via kontrast i annat än den sista cykeln och då endast genom ett muntligt exempel från läraren. Eleverna gavs inte möjlighet att närmare analysera skillnaderna mellan de exempel som gavs i kontrasten och inte heller att generalisera aspekten. Denna aspekt fick inte alls samma tydliga genomslag, vilket syns i bedömningen av intrigen av elevernas texter.

Genom analysen av elevernas texter går det att se kopplingar till vilka aspekter som har varit i förgrunden respektive bakgrunden samt till hur de har behandlats i undervisningen. Angående kriteriet begriplighet så var det inte något som explicit togs upp i undervisningen. Däremot fokuserade undervisningen på olika sätt på medvetenheten om en tänkt läsare, vilket troligen syns i att eleverna skriver både mer begripliga och mer sammanhängande texter vid efterbedömningen än innan.

7. RESULTATSAMMANFATTNING

Föreliggande studies syfte är att ge ett ämnesdidaktiskt bidrag inom skolämnet svenska, med fokus på att utveckla elevers berättelseskrivande i årskurs 3 och 4, inriktat mot följande två frågeställningar:

Vad behöver elever i årskurs 3 och 4 urskilja och erfara för att kunna skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp?

Hur kan undervisningen möjliggöra att eleverna lär sig skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp?

Forskningsfrågorna behandlar dels *vad* eleverna behöver urskilja och erfara i form av kritiska aspekter och dels *hur* dessa kan synliggöras i undervisningen för att möjliggöra lärande. De båda frågorna är tätt sammanvävda och svaren på dem har framkommit i samma process. Eftersom det är de kritiska aspekterna som har behandlats i undervisningen, så bygger den andra forskningsfrågan på den första. Det innebär för den skull inte att forskningsfrågorna därför har hanterats i den ordningen. Det är först när innebörden av aspekterna iscensätts i undervisningen och sedan sätts i relation till elevresultaten som det fullt ut går att förstå *om* de är kritiska. Det innebär att själva hanterandet av presumtiva kritiska aspekter har bidragit till att förstå vilka de kritiska aspekterna är och vilken innebörd de har. Innehållets behandling på lektionerna och elevernas resultat på efterbedömningen samvarierar, vilket gör att det går att se ett tydligt samband mellan undervisningen och lärandet. I processen har lärargruppens gemensamma erfarenhet samt tidigare forskning bidragit till analysen.

Lärandeobjektets kritiska aspekter kan relateras till två övergripande nivåer. I den första av dessa har *läsarperspektivet* visat sig vara avgörande. Innebörden av de aspekter som relaterar till detta stod främst att finna dels i den fenomenografiska analysen av intervjuerna och dels i analysen av lektionerna. De aspekter som visade sig vara kritiska var dessa: (a) Att urskilja att en berättelse är en fantasiprodukt som ska kunna förstås av en mottagare. (b) Att urskilja att syftet med berättelser är att underhålla. (c) Att se skillnaden mellan att ge karaktärerna en ideal upplevelse och att ge läsaren en upplevelse. (d) Att urskilja att ovanliga händelser ofta skapar mer spänning än väntade och vanliga händelser. Aspekter som relaterades till detta behandlades i alla cykler, där framför allt aspekt (c) har fått stort utrymme.

Den andra övergripande nivån relaterade till *berättelsens grundläggande struktur med problem och lösning* och innehöll följande kritiska aspekter: (a) Att urskilja att ett huvudproblem och dess lösning kan bestå av flera delproblem och lösningar. (b) Att se att händelserna mellan huvudproblem och huvudlösning kan variera. (c) Att erfara berättelseskivande som problemlösning. (d) Att urskilja att problemen och lösningarna ska vävas samman till en trovärdig helhet utifrån berättelsens logik. Dessa fyra aspekter blev synliga främst vid analysen av lektionerna samt vid analysen av elevtexterna från kartläggningen och från för- och efterbedömningen. Av dessa aspekter har aspekt (a) haft den mest avgörande betydelsen. Aspekten behandlades i undervisningen från cykel 2 och framåt, vilket sammanfaller med när det syns ett positivt resultat i efterbedömningen.

Det räckte inte med att identifiera de kritiska aspekterna. De behövde också hanteras på ett kraftfullt sätt i undervisningen. När de kritiska aspekterna synliggjordes med hjälp av kontrast, följt av generalisering, ökade elevernas möjligheter att lära sig skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp.

8. DISKUSSION

Resultatet i studien behandlar dels *vad* eleverna behöver urskilja och erfara för att skriva berättelser med ett välutvecklat spännande och väl sammanhållet händelseförlopp, och dels *hur* undervisningen kan möjliggöra att eleverna utvecklar förmåga. För att svara på dessa frågor har learning study varit den huvudsakliga metoden och variationsteorin har använts som teoretisk referensram. I detta avsnitt diskuteras studiens resultat samt hur det kan relateras till annan forskning. Dessutom förs ett resonemang om valet av metod, teori och om studiens trovärdighet. Avslutningsvis ges i slutordet förslag på fortsatt forskning samt några sammanfattande kommentarer.

8.1. RESULTATDISKUSSION

Resultatet visar att det är möjligt att utveckla elevernas förmåga att skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp. Studiens huvudsakliga bidrag handlar om att eleverna utvecklar förmågan genom att kritiska aspekter som relaterar till perspektivtagande och till berättelsers struktur med problem och lösning synliggörs i undervisningen.

8.1.1. ATT MÖJLIGGÖRA LÄRANDE

Eleverna går i skolan för att lära sig en mängd olika saker. Tyvärr är det inte självklart att eleverna lär sig det vi vill och det är inte heller självklart att läraren har helt klart för sig vad eleverna ska lära sig och vad som behöver synliggöras i undervisningen. Runesson (1999) visar i sin avhandling att många lärare är fokuserade på *hur* de ska undervisa och att de sällan reflekterar över undervisningens innehåll. Även om Runessons studie har några år på nacken finns det mycket som tyder på att det fort-

farande är fallet. I den här studien har utgångspunkten varit att undervisningen behöver planeras utifrån *vad* som ska behandlas för att i nästa steg gå vidare till *hur* detta kan synliggöras i klassrummet. Det räcker då inte med att på ett ytligt plan veta vad undervisningen ska handla om. Innehållet behöver analyseras ur ett pedagogiskt perspektiv utifrån vad kunnandet i sig innebär och det behöver också relateras till elevernas förkunskaper, vilket både Shulman (2004) och Carlgren (2012) lyfter fram. I denna process blir lärarens ämnesdidaktiska kunskaper avgörande. En analys av undervisningsinnehållet beskrevs i resultatet utifrån vad eleverna behöver urskilja och erfara, vilket benämns lärandeobjektets kritiska aspekter. Hur innehållet gestaltas och tar form i undervisningen har i denna studie utgått från hur de kritiska aspekterna på ett framgångsrikt sätt kan behandlas. Studien har också beskrivit skillnader i undervisningen som påverkar elevernas möjlighet att utveckla den avsedda förmågan.

Eleverna i den första cykeln förbättrade inte sin förmåga att skriva berättelser. Det skulle kunna finnas en mängd olika förklaringar till det, till exempel att eleverna var trötta eller hungriga. Men när elevresultatet ses i ljuset av den undervisning de har fått, så framträder att eleverna svarar väl upp mot undervisningen, vilket även syns i de följande cyklerna. Eftersom de kritiska aspekterna i cykel 1 var vaga och odefinierade så blev även undervisningen vag och otydlig. Avgörande för elevernas lärande är hur väl definierat undervisningsinnehållet är för läraren och hur detta på ett kraftfullt sätt kan hanteras i klassrummet. När de kritiska aspekterna från och med cykel 2 synliggjordes via väl valda variationsmönster utvecklade de flesta elever sin förmåga att skriva berättelser. Den undervisning eleverna fick gjorde skillnad. Det borde naturligtvis vara självklart att eleverna alltid lär sig och utvecklas av den undervisning de får i skolan. Tyvärr är det inte alltid fallet och det finns studier som visar att

det finns stora skillnader i om och hur eleverna utvecklas beroende på vilken undervisning de har fått (Marton, in press; Elliot, 2012).

Det var en stor spridning i elevernas förmåga innan studien och det var det även efteråt. Marton och Runesson (in press) beskriver att användningen av variationsteorin framför allt gynnar de elever som har svårigheter. Även i den här studien gjorde elever som hade svårigheter framsteg, men även de elever som hade lättare för att skriva berättelser redan innan studien utvecklades. Undervisningsdesignen möjliggjorde lärande på olika nivåer och elever med olika styrkor och svårigheter utvecklades vidare på sin egen nivå. Detta kan tänkas bero på flera saker. Lärandeobjektet var relevant för de allra flesta elever. Analysen visade att ytterst få elever innan undervisningen skrev berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp. En annan orsak kan vara att de elever som skrev relativt utvecklade berättelser innan lektionerna ändå inte fullt ut hade urskiljt de kritiska aspekterna och att de nu fick möjlighet till en djupare förståelse. Karaktären på lärandeobjektet är inte en förmåga som eleverna antingen behärskar eller inte behärskar, utan snarare något som de i olika stor utsträckning hanterar.

8.1.2. ATT BLI BÄTTRE PÅ ATT SKRIVA – UTAN ATT SKRIVA

När de kritiska aspekterna växte fram framkom att förmågan att skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp vilar på att eleverna urskiljer och erfar aspekter som inte är direkt kopplade till själva skrivandet, utan snarare till berättande och berättelser i olika modaliteter. Berättelsers händelseförlopp finns i flera uttrycksformer; i text, film och dramatiseringar. Ingen av aktiviteterna som genomfördes bestod i att eleverna enskilt eller i grupp skulle skapa en fullständig berättelse i skriftlig form. Företrädare för det expressiva skrivandet (Elbow, 2000) och det processororienterade skrivandet (Strömqvist, 2007) betonar vikten

av att eleverna ska ges många möjligheter till skrivande och att skrivande i sig utvecklar förmågan att skriva. Denna studie motsäger inte att skrivande i sig är viktigt, framför allt för att inkodningen ska fungera (jfr Taube, 2013). Men studien visar att när det gäller förmågor som handlar om textbyggande och idéskapande verkar de främjas av att skrivandet föregås av och kombineras med att eleverna ges möjlighet att urskilja kritiska aspekter som är relaterade till den typ av text som ska skrivas. Dessa aspekter behöver inte med självklarhet vara direkt kopplade till själva skrivandet som sådant. I föreliggande studie visade det sig att de kritiska aspekterna snarare utgick från berättandet och dess intrig samt att kunna inta läsarens eller mottagarens perspektiv. Vidare framkom att när eleverna kan urskilja och erfara samma aspekter men i olika modaliteter får de möjlighet att generalisera det essentiella inom aspekterna, vilket gav dem kunskaper som sedan förbättrade deras skrivande.

8.1.3 PERSPEKTIV OCH PROBLEMLÖSNING I BERÄTTELSESKRIVANDE

Lärandeobjektet i studien var att kunna skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp. Att valet föll på just det beror framför allt på att händelseförloppet är berättelsens ryggrad (Graves, 2003; Nikolajeva, 2004) och att utan en god grundhistoria blir det ingen läsvärd berättelse. Analysen av elevernas berättelser bekräftade också att eleverna hade ett stort behov av att arbeta just med denna grundläggande del av berättelseskivandet. De kritiska aspekterna som har framkommit i studien går att relatera till tidigare forskning, men de finns inte beskrivna och specificerade på det sätt som har gjorts i den här studien. För att utveckla händelseförloppet visade det sig att aspekter som relaterade till perspektivtagande samt till berättelsens struktur med problem och lösning var kritiska.

Att byta perspektiv

Betydelsen av att eleverna kan släppa sitt eget perspektiv och inta läsarens perspektiv när de ska skriva beskrivs av ett flertal forskare och kan även bekräftas av denna studie (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvét, 1990; Lundberg, 1984; Taube, 2013). Att kunna byta perspektiv är en förmåga som inte bara är relaterad till skrivandet av berättelser eller till skrivande som sådant. I studien synliggjordes detta perspektiv inte bara i relation till text, utan även kopplat till dramatiseringar. Oavsett vilket så är essensen densamma: att förstå att andra inte förstår det jag förstår, att försöka se texten, dramatiseringen eller världen ur någon annans ögon. På så sätt relaterar förmågan till en mer generell förmåga, som har betydelse i flera olika sammanhang. Marton (in press) framhäver att när en ny dimension av variation öppnas kan eleverna senare urskilja fler värden än de som de initialt mötte, vilket gör att lärandet blir generativt. I det här fallet skulle det kunna innebära att om eleverna får syn på olika perspektiv i relation till berättelseskivande så ökar möjligheterna för att de även i andra sammanhang kan urskilja också andra perspektiv.

Tidigare forskning som berör läsarperspektivet har i stor utsträckning fokuserat på vilka förutsättningar runt skrivandet som skiljer sig från en samtalsituation (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvét, 1990; Lundberg, 1984; McCutchen, 2006; Taube, 2013). Att eleverna behöver få syn på läsarperspektivet har lyfts fram och elevernas initiala sätt att hantera skrivandet har beskrivits som egocentriskt (Alamargot & Fayol, 2009; Garton & Pratt, 1989; Lundberg, 2008). De fyra kritiska aspekter som i den här studien relaterar till läsarperspektivet bidrar med att specificera vad det innebär i relation till undervisningssituationen, men också med att konkret visa hur elever som inte intar läsarperspektivet kan se på berättelseskivandet. Det egocentriska perspektivet kan i föreliggande studie relateras till kategorin *Berättelse som fantasi* från analysen av kart-

läggningen. Elevens egen fantasivärld blev då den självklara utgångspunkten. Även om bristen på läsarperspektiv kan ses som egocentriskt, så kan det också handla om att eleven intar karaktärernas perspektiv och därför skapar ett händelseförlopp som blir så bra som möjligt för dem.

Trots att läsarperspektivet lyfts fram som väsentligt är det svårt att i forskningen finna exempel på hur detta kan hanteras i undervisningen. I föreliggande studie har det därför varit viktigt att belysa hur eleverna kan få hjälp att byta perspektiv och att utveckla en medvetenhet om läsaren. De kritiska aspekterna behöver på ett kraftfullt sätt synliggöras i undervisningen och det räcker inte med att vi om och om igen talar om för eleverna vad de ska tänka på, vi måste ge dem möjlighet att urskilja nya aspekter (Marton, in press). Kunskapen om elevernas föreställningar bidrog till att ett variationsmönster kunde skapas där läsarens perspektiv kontrasterades mot karaktärens perspektiv, vilket gav eleverna möjlighet att urskilja aspekten (jfr Lo, 2012). Elevernas uppfattningar kunde på så sätt användas för att hjälpa till att synliggöra ett mer komplext perspektiv.

Problem och lösning – enkelt men kraftfullt

De flesta elever visade i sitt skrivande att de innan deltagandet i studien behärskade berättelsens grundstruktur med inledning, problem, lösning och avslut (jfr Nikolajeva, 2004). Detta stämmer väl överens med Alamargots och Fayols (2009) forskning som visar att elever redan i 6-8-årsålder vanligen har berättelser med ett problem och en lösning och att de i tioårsåldern börjar utveckla sin handling vidare. I analysen av kartläggningen och förbedömningen syntes att eleverna i årskurs 4 skrev händelseförlopp som var något mer utvecklade än de från elever i årskurs 3, vilket även det överensstämmer med Alamargots och Fayols studie. Det verkar som att eleverna vid denna ålder visserligen spontant kan utveckla handlingen i sina texter, men att de med en genomtänkt

undervisning kan utveckla den ännu mer. Tidigare forskning stödjer att undervisning i skrivstrategier samt i berättelsens bärande element har betydelse för att eleverna ska utveckla förmågan att skriva berättelser (Bruner, 2002; Graham, 2006; Montague & Leavell, 1994; Temizkan, 2011; Waitman & Plucker, 2009). Graham (2006) menar att denna typ av undervisning ger hög effekt, men att den förekommer alltför sällan. Undervisning om och synliggörandet av en berättelses uppbyggnad i problem och lösningar visade sig vara ett konkret redskap som eleverna kunde använda sig av. Strukturen med problem och lösningar skulle kunna användas som en form av förarbete, motsvarande det som förordas inom det processorienterade skrivandet (jfr Calkins, 1995). McCutchen (2006) påvisar dock att elever i 10-årsåldern har svårt att använda sig av den typen av planeringsstrategier och även om strukturen med problem och lösningar går att använda som planeringsmodell, så är det inte studiens huvudbidrag. Istället handlar det om att ge eleverna möjlighet att urskilja aspekten och att den insikten i sig påverkar dem i deras skrivande (jfr Lo, 2012; Marton, in press). Fokuseringen på problem och lösning gjorde också att eleverna fick möjlighet att arbeta med problemlösning i relation till berättelser. Problemlösning ses ofta som ett matematiskt område i skolan, men det är en förmåga som i livet relaterar till många olika sammanhang både i skolan och i livet i övrigt.

Att använda problem och lösningar som en tankestruktur i berättelser är en förenkling av berättelsers uppbyggnad. Händelseförloppet kan byggas upp runt hinder, lösningsförsök, komplikationer, inre och yttre konflikter med mera (Dunn & Finley, 2010; Nikolajeva, 2004, Schmidt, 2010). Grundläggande i allt detta är ändå att huvudpersonerna möter olika problem eller hamnar i konfliktsituationer som de gör mer eller mindre lyckade försök att lösa. Att utgå från problemen och lösningarna visade sig ge eleverna ett hanterbart tankeredskap som gav stor effekt på deras skrivande. I undervisningen i skolan, framför allt för elever i de yngre

skolåren, krävs att innehållet anpassas efter den aktuella åldersgruppen. Det betyder att förenklingar måste göras, men det är viktigt att dessa förenklingar inte innebär förvanskningar eller att kärnan i undervisningens innehåll försvinner. Balansen mellan förenklingar och förvanskningar är inte enkel och kräver i sig en djupare analys av själva undervisningsinnehållet.

8.1.4. EXPLICIT SKRIVUNDERVISNING

Undervisningens uppläggning i denna studie byggde på att synliggöra lärandeobjektets kritiska aspekter. Bruner (2002) framhäver att berättelsers struktur och grundläggande element explicit bör hanteras i undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förmågan fullt ut. Inslag av explicit skrivundervisning finns i olika utsträckning både inom det processororienterade skrivandet och inom genrep pedagogiken. I det processororienterade skrivandet (Calkins, 1995; Graves, 2003) betonas vikten av förarbete, individuell respons, bearbetning samt minilektioner. Samtliga moment är kopplade till elevernas egna skrivalster och deras egen skrivprocess. Elevernas skrivande ska förbättras med hjälp av minilektioner som är direkt riktade mot de skrivmoment som just de elever som undervisas behöver (Calkins, 1995). Liksom i det processororienterade skrivandet har utgångspunkten för undervisningen i föreliggande studie varit den aktuella elevgruppens behov. Däremot relaterades inte undervisningen till elevernas pågående skrivande. Undervisningens uppläggning byggde på en analys av elevernas svårigheter som grupp samt av vad kunnandet i sig innebär för elever i denna ålder. Det betyder att alla elever på gruppnivå fick samma undervisning. Genom att öppna nya dimensioner av variation gavs eleverna möjlighet att urskilja och erfara kritiska aspekter som gjorde att de flesta elever sedan hanterade skrivandet på ett nytt sätt, oavsett var de tidigare befann sig i sitt skrivande. En grundtes inom det processororienterade skrivandet är att skrivandet utvecklas bäst om det kopplas direkt till elevernas aktiva skrivproduktion

(Graves, 2003; Strömqvist, 2007). Resultatet i föreliggande studie visar att det inte behöver vara fallet, eleverna kan utveckla sitt skrivande utan att skriva och utan att undervisningen är direkt relaterad till deras egna pågående skrivalster.

Explicit skrivundervisning på gruppnivå är något som förespråkas inom genrepdagogen (Gibbons, 2006). Men det som där lyfts fram och betonas bygger delvis på annat än det som framkommit i föreliggande studie. Inom genrepdagogen får lärarna ett koncept eller ett undervisningspaket, där de olika genrerna beskrivs utifrån systemisk-funktionell grammatik. Undervisningen bygger sedan på att på ett systematiskt sätt visa för eleverna hur de ända ner på satsnivå kan bygga texter som lever upp till normerna för respektive genre (Christie & Derwianka, 2008). Risken finns att den undervisningen tar fokus från det som är kärnan i respektive genre, vilket även Fisher (2006) och Frankel (2013) påtalar. När fokuset så stark ligger på form och språkliga drag innebär det att elever kan skriva texter som bedöms som kvalificerade eftersom de utgår från de riktlinjer som finns inom respektive genre, även om innehållet som sådant är torftigt. Utgångspunkten i föreliggande studie är inte någon på förhand given beskrivning av hur undervisning i berättelskrivande bör se ut. Studiens resultat bygger på en analys där elevernas skrivalster och den iscensatta undervisningen relateras till vad det specifika kunnandet innebär och vad som är önskvärt att eleverna lär sig. Eftersom händelseförloppet är centralt i berättelser (jfr Nikolajeva, 2004) utgick analysen från det. Hur ord och satser hanteras blev då inte det som behandlades i undervisningen, utan snarare hur en intrig kan byggas upp på en mer strukturell och övergripande nivå. Eleverna i de första fyra cyklerna hade lärare som undervisade utifrån genrepdagogen och hade även i olika stor utsträckning tidigare arbetat med berättande texter med utgångspunkt i denna pedagogik. Det finns alltså ingen motsättning i att behandla det som gjordes i studien och det som

traditionellt tas upp inom genrepedagogiken. Eleverna fick via deltagandet i studien möjlighet att få syn på nya aspekter som inte motsade det de tidigare fått undervisning om.

I studien användes textexempel som grund för en diskussion med eleverna om hur en god text kan se ut. Att studera textexempel förespråkas även inom det processorienterade skrivandet (Calkins, 1995), men framför allt används det inom genrepedagogiken (Gibbons, 2006). Det finns dock en viktig skillnad, för att eleverna i denna studie skulle ges möjlighet att urskilja det avsedda öppnades en dimension av variation (jfr Lo, 2012; Marton, in press). Då behöver minst två exempel ställas mot varandra, exempel där den fokuserade aspekten varierar mot en invariant bakgrund. Det räcker alltså inte med att i undervisningen använda sig av det goda exemplet. För att eleverna ska förstå vad läraren pekar på, behöver exemplet ställas mot ett annat exempel. Det är, utifrån Marton (in press), först när skillnaden framträder mot en invariant bakgrund som nya aspekter kan urskiljas

8.1.5. SKRIVANDE OCH KREATIVITET

Kreativitet är ett begrepp som ofta kopplas ihop med skrivandet av berättelser och i vissa sammanhang benämns berättelseskrivande just som kreativt skrivande. Den kreativa aspekten av skrivande ses ofta som en medfödd talang hos eleverna (Bardot et al., 2012). Waitman och Plucker (2009) menar att vi behöver omvärdera vår syn på kreativitet som en inneboende talang och istället ge eleverna redskap för att utveckla förmågan. Marton (in press) anser att kreativitet inte är en fristående förmåga utan att den måste kopplas till något specifikt, i detta fall till att skriva berättelser. Kreativiteten kan, enligt Marton, främjas om vi undersöker den i relation till vad själva innehållet (det vill säga berättelseskivandet) innebär. Därför handlar denna studie också om kreativitet i relation till skrivande. När de kritiska aspekterna synliggjordes fick eleverna

nya tankeredskap att använda i skapandet av ny text. När strukturen med delproblem och lösningar användes gjorde det att eleverna fick fler idéer till sina berättelser. Kreativiteten blir i detta sammanhang inte något mystiskt, utan snarare en förmåga som går att påverka och utveckla.

Initialt inspirerades denna studie av Chuengs (2005) studie som genomfördes i Hong Kong, Kina. Chueng har i sin studie delvis andra infallsvinklar och den genomfördes i en annan skolkontext än den som beskrivs i föreliggande studie. Historiskt har skrivandet i Kina varit formfokuserat och elevernas kreativitet har inte främjats (Chueng, 2005). I Sverige är situationen delvis den motsatta. Vi har gått från ett fritt skrivande där lärarna har försökt att uppmuntra elevernas egen kreativa förmåga, till att i nuläget med utgångspunkt i främst genrepedagogiken mer fokusera på form och språkliga drag (Blåsjö, 2010). Även om vi i Sverige gärna anser att vi uppmuntrar kreativitet, så har det varit ett oproblematiserat begrepp. Kreativitet har setts som något som kommer av sig själv om miljön är inspirerande och tillåtande, vilket påminner om Elbows (2000) synsätt. Trots att kontexten skiljer sig på flera sätt mellan Sverige och Kina, så är Chuengs (2005) studie intressant. I den visas att det är möjligt att påverka den kreativa förmågan genom strukturerad undervisning och att variationsteorin då blir ett kraftfullt redskap, vilket även resultatet i föreliggande studie stödjer. Båda studierna visar, på delvis olika sätt, hur learning study tillsammans med variationsteorin kan användas för att utveckla elevernas kreativa skrivande. I den här studien syntes det genom att de flesta eleverna från och med cykel 2 skrev längre och mer välutvecklade berättelser efter undervisningen än innan. Flera elever hade i förbedömningen svårigheter med både idéskapandet och textbyggandet, vilket inte förekom i alls samma omfattning i efterbedömningen.

8.2. LEARNING STUDY – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR

En learning study utgår från frågor som väcks i lärares egen praktik (Carlgren, 2012). Kunskapen som genereras bygger på en djupanalys av lektioner på detaljnivå och resulterar i en teoretisk beskrivning av de kritiska aspekterna. Föreliggande studie kan därför bidra med kunskap om vad ett specifikt kunnande innebär samt hur eleverna kan lära sig detta, kunskap som är relevant för den verksamma läraren. Studien gör inte anspråk på att beskriva mekaniska och bindande samband, utan de samband som beskrivs är snarare möjliga, eftersom kontexten och alla dess komplexa variabler påverkar skeenden (ibid.).

Studier som genomförs i den komplexa skolmiljön medför vissa problem. Shavelson, Phillips, Town och Feuer (2003) argumenterar för att det vare sig går att ta med alla variabler eller att bortse från dem i en miljö med så många påverkansfaktorer som skolan och att det påverkar studiens trovärdighet. I denna learning study fokuseras på hur lärandeobjektet är konstituerat samt vilket lärande som görs möjligt utifrån hur undervisningsinnehållet struktureras och presenteras för eleverna (jfr Marton & Runesson, in press). Andra variabler anses inte som oviktiga, men det är inte de som studeras och analyseras. Forskningsdesignen innebär att både läraren och elevgruppen växlar mellan cyklerna, vilket ytterligare ökar antalet variabler som förändras. Det går därför inte att utifrån statistiska grunder generalisera resultatet. Det behöver för den skull inte innebära att studien saknar relevans i andra sammanhang än där den genomfördes.

Larsson (2009) menar att generaliseringsanspråket kan uppfyllas på olika sätt i kvalitativa studier. Ett av de vanligaste sätten benämns kontextlikhet. Det är särskilt vanligt vid fallstudier och forskaren bör då ge rika beskrivningar så att läsaren av rapporten själv kan avgöra om den egna

kontexten är tillräckligt lik den som beskrivs (Flyvberg, 2006; Larsson, 2009). Då kan kunskapen generaliseras till liknande kontexter. Även om inslag från denna typ av generalisering går att använda när learning study har använts som forskningsmetod, så är ett annat av Larssons (2009) generaliseringsförslag bättre lämpad. Då sker generaliseringen genom igenkännande av mönster. Forskaren lyfter det enskilda fallet till en teoretisk nivå och de teoretiska beskrivningar och mönster som beskrivs kan uppträda även i andra kontexter. Martons och Runessons (in press) åsikter bygger på ett liknande resonemang. De argumenterar för att ett av kunskapsbidragen i en learning study är att teoretiskt beskriva vad eleverna behöver urskilja i form av lärandeobjektets kritiska aspekter. De kritiska aspekter som beskrivs är då inte kopplade till just den undervisningskontext där studien genomfördes, utan de är en del av det som konstituerar lärandeobjektet och är i den bemärkelsen allmängiltiga (Marton & Runesson, in press). Även om dessa aspekter är nödvändiga för att urskilja lärandeobjektet som helhet, så behöver de däremot inte vara kritiska i alla elevgrupper, eftersom om eleverna redan har urskiljt dem så är de inte längre kritiska. Dessutom kan det finnas andra kritiska aspekter kopplade till lärandeobjektet, som inte har framkommit i just denna studie. Den teoretiska kunskapen, i form av de kritiska aspekterna, som växer fram i den specifika situationen kan därför testas och utvecklas vidare i andra situationer (Carlgren, 2012; Marton & Runesson, in press). Forskningen blir på så vis kumulativ. Detta innebär att de kritiska aspekter som har framkommit i denna studie med fördel kan testas av en annan lärargrupp i andra klasser, för att på så vis fördjupa och bredda kunskan om vad elever behöver lära sig för att skriva berättelser med ett välutvecklat, spännande och väl sammanhållet händelseförlopp (jfr Runesson & Gustavsson, 2012).

I learning study används någon form av för- och efterbedömning av elevernas kunskan före respektive efter undervisningen (Lo, 2012.). I

ett flertal studier har det benämnts som för- respektive eftertest. Det finns flera anledningar till att termerna för- och efterbedömning här används istället. Benämningen för- och eftertest indikerar att det skulle vara möjligt att påvisa statistiskt säkerställda skillnader mellan elevgrupperna. Men det har inte varit möjligt i studien, för det krävs standardiserade test samt ett större elevantal. Jämförelsen mellan grupperna har för den skull inte varit betydelselös. Eftersom resultatet påvisar så stora skillnader mellan hur eleverna skrev innan och efter undervisningen kan det användas som en indikation på att den undervisning eleverna har fått har möjliggjort att de har utvecklat det avsedda kunnandet. Detta styrks framför allt av att eleverna i de fyra sista cyklerna har utvecklats inom just de områden som undervisningen har behandlat på ett kraftfullt sätt. För- och efterbedömningen har även haft en helt annan funktion, en formativ funktion. Analysen av de berättelser eleverna skrev både före och efter undervisningen har varit ett redskap för att förstå vilka svårigheter eleverna har i sitt skrivande och vilka aspekter som kan vara kritiska att ha som utgångspunkt i undervisningen.

8.2.1 VARIATIONSTEORINS MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR

Variationsteorins största förtjänst har i denna studie varit att teorin fokuserar på innehållets behandling. Den har gett teoretiska redskap både i sökandet efter kritiska aspekter och i hur dessa kan synliggöras i undervisningen. Teorin har också varit grunden då undervisningen har analyserats. Att teorin används både i sökandet av de kritiska aspekterna, vid designen av undervisningen samt vid analysen medför en risk för cirkelresonemang (Kullberg, 2010). Därför har det i föreliggande studie varit viktigt att vid analysen relatera undervisningen till de olika sätt som eleverna visar att eller om de utvecklar det avsedda kunnandet. Analysen av elevtexter, av elevkommentarer samt av elevers hanterande av uppgifterna under lektionerna har relaterats till hur lärandeobjektet har synlig-

gjorts. Det innebär att även om studien tar sin utgångspunkt i variations-teorins grundantaganden, så bygger resultatet inte i bara på en analys av huruvida dessa används i undervisningen. Variationsteorin får bärighet först när eleverna lär sig mer till följd av den.

Dessutom har medvetenhet om andra teorier funnits med i hela proces-sen. Variationsteorin behandlar, enligt Marton (in press), vissa grundläggande förutsättningar för lärande, men kan för den skull inte förklara allt och teorin kan därför användas tillsammans med andra teorier. Skrivande är på många sätt ett hantverk och även om eleverna gynnas av att läraren använder variationsmönster på ett genomtänkt sätt, så beskriver det endast en aspekt, om än viktig, av undervisningen. Marton (in press) påtalar att variationsmönstren ska användas i väl valda aktiviteter som ger eleverna möjlighet att själva erfara de kritiska aspekterna. För att förklara övergången från att eleverna urskiljer de kritiska aspekterna till att de sedan själva kan hantera dem i sitt eget skrivande, kan andra teorier vara till hjälp. Det sociokulturella perspektivet, till exempel utifrån verksamhetsteorin, kan bidra med redskap för att förstå och analysera dessa delar. Om uppsatsen hade varit mer omfattande hade det därför varit intressant att kombinera en variationsteoretisk analys med en verksamhetsteoretisk analys. Då skulle analysen också kunnat beskriva till exempel vilken praktik eleverna får möjlighet att delta i, huruvida upp-gifterna som används bygger på ett genuint problem samt om ett verkligt behov av att använda och utgå från de kritiska aspekterna uppstår (se Lave & Wenger, 1991 och Matusov, 2000).

Studien syftar till att ge ett ämnesdidaktiskt bidrag inom svenska och har i sin uppläggnings utgångspunkt från undervisningens innehåll, vilket är i linje med Martons (1986; in press) syn på didaktik. Även om innehållet och variationsteorin har varit utgångspunkten så har undervisningens upp-läggning också påverkats av allmänt didaktisk forskning (se Englund, 2007). Elevers möjlighet att diskutera och att samverka i grupp har varit

regelbundna inslag i undervisningsdesignen i samtliga cykler. Detta har säkert haft en positiv inverkan på undervisningssituationen av flera skäl. Studiens resultat visar dock att dessa inslag i sig inte gjorde att eleverna lärde sig bättre. För att lärande ska ske behövde eleverna ges möjlighet att urskilja de kritiska aspekterna. Redan i cykel 1 diskuterade och arbetade eleverna tillsammans, men eftersom de kritiska aspekterna inte blev synliga för dem lärde de sig inte det vi ville. Interaktion har tidigare visat sig vara ett kraftfullt redskap i undervisningen (Englund, 2007) och föreliggande studie motsäger inte det, men resultatet visar att interaktionen måste ske i uppgifter som ger eleverna möjlighet att bearbeta lärandeobjektets kritiska aspekter. Även Hammar Chiriacs och Forslund Frykedals (2011) forskning visar att uppgiften och dess struktur och innehåll starkt påverkar elevernas arbete och lärande när de arbetar i grupp.

8.2.2. ATT VARA FORSKARE OCH LÄRARE

I studien har jag intagit rollen både som lärare och forskare och det har påverkat studiens genomförande och dess resultat. Att ha två roller har varit både en tillgång och en utmaning. De olika rollerna kräver delvis olika förmågor. Lärarrollen innebär ett stort fokus på aktivitet, görande och närhet till det som händer. Forskarrollen å andra sidan handlar om analys, reflektion och förmåga att distansera sig från data. Lampert (1990), som var en av pionjärerna som forskade på sin egen undervisning poängterar att kunskap om att undervisa och kunskap om att analysera undervisning är olika slags kunskap, men att detta i sig kan vara en tillgång. Om en och samma person har kunskap om ämnesdidaktik, relevanta teorier samt en erfarenhetsbaserad praktisk kunskap kan både genomförande och analys fördjupas (Elliot, 1991; Lampert, 1990). Vid genomförandet av learning study samarbetar forskaren dessutom med andra lärare vilket gör att även deras tysta, praxisbaserade kunskap kan bidra, vilket är något som Carlgren (2012) framhäver som betydelsefullt eftersom dessa dimensioner av kunskap då tas i beaktande. Även om de

dubbla rollerna har flera positiva sidor, så är det inte bara oproblematiskt. Larsson (2005) menar att forskaren alltid behöver bli medveten om sitt eget perspektiv för att kunna förhålla sig kritiskt och distanserat till data. I en studie där forskningen sker i och på den egna praktiken och tillsammans med de egna lärarkollegorna får det ännu större betydelse. Mina och de andra lärarnas vedertagna uppfattningar har behövt medvetandegöras och ifrågasättas både vid genomförandet av studien och vid analysen. Förutfattade meningar har utmanats och förändrats, men ibland också bekräftats. Det går inte att fullt ut verbalisera och medvetandegöra den praktiska kunskapen (Carlgren, 2011) och även om förståelsen till stor del har varit en tillgång i processen, så finns risken att den också kan ha varit ett hinder eftersom de delar som är för självklara kanske inte uppmärksammas.

Förförståelsen för fältet har bidragit till att jag har kunnat delta i samtal med lärarna och i undervisningen på ett självklart och naturligt sätt. Jag har kunnat inta olika roller i processen. När jag i de två sista cyklerna själv var den undervisande läraren, blev i det direkta mötet med eleverna min praktiska lärarkunskap grunden. Att jag, i likhet med det Lampert (1991) beskriver, också hade ämnesdidaktisk och teoretisk kunskap om lärandeobjektet och om variationsteorin, medverkade till att jag under lektionerna aktivt kunde använda mig av elevernas respons för att vidareutveckla vissa delar av undervisningen. Eftersom själva undervisningssituationen innehåller så många komponenter och kräver en aktiv närvaro, fanns det inte tid och möjlighet att samtidigt vara distanserad och observerande. Reflektionen och analysen skedde i efterhand, dels i direkt anslutning till lektionerna, men framför allt en tid i senare. I en learning study är det inte lärarens allmänna insats som studeras, utan fokuset ligger på hur lärandeobjektet och de kritiska aspekterna hanteras för att möjliggöra lärande (Marton & Runesson, in press). Analysen behandlade därför inte min och de andra lärarnas personliga lärarkompe-

tens, utan istället innehållets behandling i relation till elevernas lärande. Eftersom analysen av lektionerna utgick från tydliga frågeställningar och främst från transkriberat material, medförde det att det blev lättare att bortse från de individuella lärarnas (inklusive min egen) insats i övrigt. Kunskapen från de observerade lektionerna och från de egna lektionerna i kombination med ämnesdidaktisk och teoretisk kunskap ökade möjligheterna att betrakta data från flera olika infallsvinklar. Att analysen skedde både i direkt anslutning till lektionerna och flera månader i efterhand har varit avgörande. Analysprocessens olika faser har inneburit en växling mellan närhet och distans, som har kunnat bidra till en djupare och säkrare analys. Med learning study som metod och variationsteorin som teoretiskt ramverk skapades en metodologisk struktur som gjorde att de olika delarna i processen kunde genomföras på ett medvetet och systematiskt sätt.

8.3. SLUTORD

Den här licentiatuppsatsen är i sina forskningsfrågor inriktad på ett avgränsat svensksdidaktiskt innehåll, nämligen berättelseskivande i årskurs 3 och 4. Studien har bidragit med att öka kunskapen om vad elever behöver lära sig för att kunna skriva bra berättelser. Tidigare forskning har fördjupats och preciserats, där särskilt två områden har framträtt som betydelsefulla: att kunna inta läsarens perspektiv samt att kunna se händelseförloppet uppbyggnad i problem och lösning. Beskrivningen av de kritiska aspekter som relaterar till dessa områden samt hur dessa kan synliggöras i undervisningen utgör studiens huvudsakliga kunskapsbidrag. Resultatet är relevant för lärarprofessionen eftersom det både på en teoretisk och praktisk nivå kan medverka till att undervisningen om berättelseskivande kan utvecklas och förbättras. Resultatet kan också användas som utgångspunkt i nya studier i andra kontexter, men även mot andra åldrar. På så sätt kan kunskapen om lärandeobjektet vidgas och fördjupas. Det skulle också vara intressant att även titta på andra

delar av elevernas skrivande, kanske framför allt på hur karaktärer kan användas i berättelser, eftersom det är just händelseförlopp och karaktärer som, enligt Graves (2003), utgör berättelsens viktigaste byggstenar.

Även om studiens syfte i första hand har varit att ge ett bidrag inom svensksdidaktiken, så behöver det inte betyda att den saknar relevans utanför detta fält. Resultatet kan ge lärdomar och pedagogiska implikationer även av mer allmän karaktär. I studien visas att det är när innebörden i lärandeobjektet och de kritiska aspekterna har definierats och specificerats som undervisningen blir riktigt framgångsrik. Det innebär att om undervisningen ska se till att eleverna lär och utvecklas så mycket som möjligt, ökar chanserna till det om läraren har djup kunskap om undervisningens innehåll och om de olika sätt som eleverna kan förstå det. Det blir grunden för att få syn på *vad* eleverna behöver lära sig och vad som behöver synliggöras i klassrummet. Även om det har stor betydelse att läraren förstår vad som behöver framkomma i undervisningen, så räcker inte det. Det är också viktigt med kunskap om *hur* innehållets behandling påverkar elevernas möjlighet att ta till sig nya innebörder. Resultatet i den här studien visar att när mönster av variation och invarians används på ett medvetet sätt i undervisningen ökar elevernas möjlighet till lärande.

SUMMARY

Perspectives and Problem Solving in Story Writing: What pupils need to learn and how Teaching can make it visible.

BACKGROUND

What do pupils need to learn in order to develop the ability to write stories with a well-developed plot? How can teaching enhance pupils' learning? This study is about what pupils need to learn and how teaching can make learning possible, focusing on the ability to write stories.

Writing is an essential skill in society today and teachers need to ensure that the pupils can master different kinds of writing. There are many different genres and you may wonder why story writing is important. Several different researchers highlight storytelling and story writing (Bardot, Tan, Randi, Santo-Donato & Grigorenko, 2012; Bruner, 2002, Chueng, 2005; Egan & Gajdamaschko, 2003; Elbow; 2000; Fisher, 2006; Garton & Pratt, 1989; Graves, 2003; Meier, 2011; Säljö, 2000; Vygotskij, 1995). Writing stories is important because it develops both the cognitive and emotional parts of a person. Since the content is based on imagination, it is also a good way to develop general literacy skills.

There is a multitude of previous research about learning to read and write in the early school years. However, research about the next step in writing development and writing instruction is much more limited. Research shows that different factors interact when we are writing a story. Imagination, the ability to plan, the awareness of a reader and knowledge of the common structure of a story are important factors.

This study contributes to research by examining in depth what aspects students need to discern in order to learn to write stories with a well-developed plot. Knowledge from previous research is then used as a resource and in the process is developed and specified. Another purpose of the study is to examine how Variation Theory can contribute to a teaching design that makes it possible for the students to discern the critical aspects.

The research questions are:

What do pupils in grade 3 and 4 need to discern in order to write stories with a well developed, exciting and coherent plot?

How can teaching make it possible for the pupils to learn to write stories with a well developed, exciting and coherent plot?

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework of the study is Variation Theory. The theory focuses on necessary conditions for learning in relation to a specific learning content, *an object of learning* (Lo, 2012; Marton, in press). The theory does not explain conditions such as setting, choice of method etc.

There are two basic assumptions in Variation Theory (Marton, in press): (a) We perceive a phenomenon in different ways depending on which aspects of it we discern and (b) We can only discern that which varies.

When the learner meets a phenomena or an object of learning she sees it as an undivided whole (Marton & Booth, 2000; Marton, in press). How it is perceived depends on which aspects the learner is focusing on. A phenomenon has several aspects, but not all of them are necessary for defining the object. *Critical aspects* are the necessary aspects that the

learner has not yet discerned (Lo, 2012; Marton, in press). When searching for the critical aspects, the following question can be asked: What does the learner need to discern in order to see the object of learning in a more developed and complex way?

Teaching is supposed to make the critical aspects discernible for the pupils (Lo, 2012; Martin, in press). Since we can only discern that which varies, variation should be used as a guiding principle when teaching the object of learning. We learn by seeing differences, not by seeing sameness. Hence, we open up *a dimension of variation* where different features are *contrasted* against an invariant background. For example, if we want to teach our pupils how to use the question mark, we contrast it against the full stop and the exclamation mark. By that we open up a dimension of variation that refers to punctuation and therefore the meaning of the question mark is made possible for the pupils to discern. When the critical aspect has been discerned by the learner, the aspect needs to be *generalized*, which is done by examples where the focused aspect is invariant and the optional aspects vary. Now, we give several examples of sentences, all questions, but with different content. Finally the learner needs to see the object of learning as a whole again, and then the different aspects are put together in a *fusion*.

METHOD

The focus of the study is the teaching of an object of learning and how discernment of critical aspects can help pupils to learn. Learning Study offers a method where a micro-analysis of the object of learning is central (Marton & Runesson, in press). The method is interventionist. The researcher cooperates with teachers in an iterative process focusing on how discernment of critical aspects can help pupils to learn. Each cycle consists of the following elements: Pre-assessment of the pupils, plan-

ning lessons, conducting them, post-assessment and finally evaluating and revising the lessons.

In this study the process started with a pilot study where 27 pupils wrote stories to a picture. Six of them were interviewed. The purpose was two-fold, firstly to gain knowledge about what kind of difficulties pupils may have when writing stories and secondly to find different conceptions about story writing. A phenomenographic approach was used when the interviews were analyzed. Qualitatively different conceptions about the phenomenon were then searched for.

After the pilot study, five learning study cycles were conducted. In each cycle pre- and post-assessment was used to gain knowledge about the pupils' ability to master the object of learning before and after participating in the learning sessions. The pre- and post-assessment consisted of a writing task and was analyzed in two different ways (a) by counting the number of problems and solutions in the texts and (b) by analyzing the pupils' texts based on three qualitative criteria: comprehensibility, coherence and plot.

The first four cycles were carried out together with four teachers, who were teaching the third and fourth grade. A first analysis was made between each cycle. After the fourth cycle a deep analysis of all data was made. To test some new assumptions a fifth cycle was conducted in another school. Since the teacher research group had been dissolved, all of the parts in the fifth cycle were conducted by the researcher alone.

RESULTS

The pilot study and the analysis of the pre-assessment showed that the pupils in all of the classes generally wrote stories with a poorly developed plot. The phenomenographic analysis of the interviews resulted in three different categories: (a) the story as imagination, (b) the story as

giving the characters an ideal experience and (c) the story as giving an experience to the reader. The results from the pilot study gave us early conceptions about the critical aspects, but they needed to be tested in a school setting. In the Learning Study cycles new critical aspects were found, while others were refined or abandoned. The following activities were used in all of the cycles: contrasting texts and dramatization. Between the first cycle and the second, some big changes were made regarding how the learning sessions were planned and enacted, due to the fact that new critical aspects were identified. The changes between the other cycles were more about refining how the critical aspects could be enacted by using different patterns of variation.

The main result of the study is the critical aspects. The aspects can be related to previous research. Four of the aspects are related to the awareness of a reader:

- To discern that a story is a product of the imagination and that a reader should be able to understand the content of the story.
- To discern that the purpose of stories is to entertain.
- To see the difference between giving the characters an ideal experience and giving the reader an experience.
- To discern that unusual events often make the story more exciting than common and expected events.

The next four are related to the structure with problem and solution in stories.

- To discern that a main problem and its solution can consist of several problems and solutions.
- To discern that events between the main problem and the main solution can differ.
- To experience story writing as a problem solving process.

- To discern that the problems and solutions should be intertwined into a coherent and credible whole based on the logic of the story.

The pupils were able to discern the critical aspects when dimensions of variation were opened by contrasting two different features. The patterns of variations were embedded in activities that were designed to help the pupils to experience the aspects. Results from comparing each pupil's pre- and post-assessment, show that in the first cycle the pupils did not develop the ability to write stories with a well-developed, exciting and coherent plot. In the rest of the cycles the pupils' ability to write stories developed significantly.

DISCUSSION

It is possible to develop pupils' ability to write stories with a well-developed, exciting and coherent plot. The study's main contribution is that in order to develop the ability pupils need to discern some critical aspects. Previous research has shown that pupils often have difficulties with changing from an egocentric perspective to the perspective of a reader (Elbro, 2004; Garton & Pratt, 1989; Hagtvet, 1990; Lundberg, 1984; Taube, 2013). This research confirms this, but it also specifies what it means in a school setting and how it can be taught. Concerning the other critical aspects, they all relate to the structure of problems and solutions in a story. When the pupils discerned that a plot consists of several sub-problems and solutions, they could use it in their own writing.

There are some main conclusions that can be made:

- The focus in teaching should be on making the critical aspects visible. When the aspects in this study were defined and specified, pupils' learning enhanced.

-
- The aspects found in this study were not directly related to writing, but rather to storytelling in different modalities. They were made visible in other activities than writing, but the discernment of them affected the ability to write stories.
 - When the pupils discern what the perspective of a reader really is, and what is it not, it enables them to write stories that are comprehensive and coherent.
 - Discerning that story writing is about letting the characters meet different problems and to solve them in a way that is coherent and consistent with the idea of the story, also enables learning. The structure of problems and solutions are quite simple, but it made a big difference in the pupils' learning since it is the core of a story.
 - Explicit teaching about what is critical can help the pupils to be more creative and to better use their imagination.
 - Variation Theory is a powerful tool for planning and conducting instruction.

REFERENSER

- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. SAGE publications Ltd (e-bok).
- Arfwedson, G. B. & Arfwedson G. (2008). *Didaktik för lärare*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Baer, J. & McKool, S. (2009). How Rewards and Evaluations Can Undermine Creativity (and How to Prevent This). I S. B. Kaufman (Red.), *The Psychology of Creative Writing*. (s. 277-286). New York: Cambridge University Press.
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santo-Donato, G. & Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 1-15.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (4), 241-261.
- Bläsjö, M. (2010). *Skripteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Calkins, L. M. (1995). *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden AB.
- Carlgren, I. (2011) Kunnande-kunskap-kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk Bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 43-58). Stockholm: HLS förlag.
- Carlgren, I. (2012). The Learning Study as an approach for research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (2), 3-13.
- Chandler, G. E. & Schneider, P. (2009). Creation and Response: Wellspring to Evaluation . I S. B. Kaufman (Red.), *The Psychology of Creative Writing* (s. 316-331). New York: Cambridge University Press.

-
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse*. New York: Continuum.
- Chung, W.-M. (2005). *Describing and enhancing creativity in Chinese writing*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate. The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann.
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dunn, M. & Finley, S. (2010). Children's Struggles with the Writing Process. Exploring Storytelling, Visual Arts, and Keyboarding to Promote Narrative Story Writing. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 33-41.
- Dysthe, O. (1996). The multi-voiced classroom. Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13 (3), 385-425.
- Egan, K. & Gajdamascho, N. (2003). Some cognitive Tools of Literacy. I B. G. A. Kozulin (Red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 83-98). New York: Cambridge University Press.
- Einarsson, C. & Hammar Chiriac, E. (2006). *Gruppobservationer. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write*. New York: Oxford University Press.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 1 (2), 108-125.
- Englert, C. S., Mariage, T. & Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. I C. MacArthur & S. Graham (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 208-217). New York: The Guilford Press.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1 (1), 1-12.

- Fasting, R. B., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Vagle, W. (2009). National Assessment of Writing Proficiency Among Norwegian Students in Compulsory Schools. *Educational Research*, 53 (6), 617-637.
- Fisher, R. (2006). Whose writing is it anyway? Issues of control in the teaching of writing. *Cambridge Journal of Education*, 36 (2), 193-206.
- Flyvberg, B. (2006). Five misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2 (12), 219-245.
- Frankel, K. K. (2013). Revisiting the Role of Explicit Genre Instruction In the classroom. *Journal of Education*, 193 (1), 17-30.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate: The Development of Spoken and Written Language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. I C. MacArthur & S. Graham (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Education Research*, 105 (1), 396-407.
- Graves, H. D. (1994). *Skriv- och läsbehandling*. Göteborg: Daidalos AB.
- Graves, H. D. (2003). *Writing. Teachers & children at work*. Portsmouth: Heinemann.
- Gustavsson, L. (2008). Att bli bättre lärare: Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan (Doktorsavhandling). Högskolan Kristianstad: Sektionen för lärarutbildning.
- Hagtvet, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Hammar Chiriac, E., & Forslund Frykedal, K. (2011). Management of group work as classroom activity. *World Journal of Education*, 1(2), 3-16.

-
- Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. I C. MacArthur & S. Graham (Red.). *Handbook of Writing Research* (s. 28-40). New York: The Guilford Press.
- Hayes, J. (2009). From Idea to Text. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.). *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 65-80). SAGE publications Ltd. (e-bok).
- Hirsh, Å. & Wiberg, M. (2007). Det kan bli skillnader, det kan det, men vi kan inte göra något åt det. Eller? En studie om likvärdig bedömning av elevtexter. I H. Fleischer & M. Segolsson (Red.), *Forskande lärare i praktiken, vol 1.* (s 9-71). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik.* . Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220-245.
- Jansson, A. (2011). "Nästan som en författare"- multimedialt berättande. *Utforskande av lärande om och i berättande med inspiration från Vygotskij* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift*, 17 (2-3), 1-50.
- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Lampert, M. (1990). When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the Answer: Mathematical Knowing and Teaching. *American Educational Research*, 27 (1), 29-63.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 1 (25), 16-35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), 25-38.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling ett utökat läraruppdrag. I A. Engström (Red.), *Att erövra världen*. Linköping Electronic Conference Proceedings, 32. Linköping University Electronic press.
- Liberg, Caroline (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I Juvonen, P (Red.), *Språk och lärande* (s.11-25). Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008. (ASLA:s skriftserie 22).
- Liberg, C. (2013). *Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 19 februari 2014 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.114841!/Menu/article/attachment/Elevers_skriv_och_lasutveckling.pdf
- Liberg, C., Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2013). God läsförmåga – hur fångas den? I S. Bagga-Gupta, A-C Evaldsson, C. Liberg & R. Säljö (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 87-106). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindström, G. & Pennlert L. Å. (2009). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion till didaktik*. Umeå: Fundo förlag.
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Umeå: Utnitryck.
- Lundberg, I. (2008). *Skrivprocessen. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Marton, F. (1983). *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. Försök till innehållslig bestämning av ett kunskapsområde*. (Lärarytbildningen vid Universitetet i Linköping, Rapport 1993:100). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Marton, F. (Red.) (1986). *Fackdidaktik, volym I-III*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F (in press). *Necessary conditions of learning*. New York, N Y: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Tsui, A. (Red.) (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New York: Routledge.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2013). Meanings are acquired from experiencing differences against a background of sameness, rather

-
- than from experiencing sameness against a background of difference: Putting a conjecture to the test by embedding it in a pedagogical tool. *Frontline Learning Research*, 1 (1), 24-41.
- Marton, F. & Runesson, U. (in press). The Idea and Practice of the Learning Study. I K. Wood & S. V. Sithamparam (Red.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study*. New York och London: Routledge.
- Matusov, E. (2000). *Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom*. School of Education. Newark, DE: University of Delaware.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. I C. MacArthur & S. Graham (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 115-130). New York, N Y: The Guilford Press.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Research Design*. New York och London: Routledge.
- Meier, D. R. (2011). *Teaching children to write. Constructing meaning and mastering mechanics*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Montague, M. & Leavell, A. G. (1994). Improving the Narrative Writing of Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education (RASE)*, 15 (1), 21-33.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Pang, M., F. & Marton, F. (2003). Beyond "lesson study": Comparing two ways of facilitating the grasp of som economic concepts. *Instructional Science*, 31 (3), 175-194.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I C. MacArthur & S. Graham (Red.), *Handbook of Writing Research*. (s. 54-66). New York: The Guilford Press.
- Pritchard, R. & Honeycutt, R. (2006). The Process Approach to writing Instruction. I C. MacArthur & S. Graham (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 275-290). New York: The Guilford Press.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Runesson, U. & Gustavsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (3), 245-260.
- Saddler, B. & Asaro. K. (2007). Increasing Story Quality Through Planning and Revising: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 223-234.
- Schmidt, W. (2010). *Narratology: an introduction*. Berlin: De Gruyter.
- Shavelson, R. J., Phillips. D.C., Towne, L. & Feuer, M.T. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher* 32(1), 25-28.
- Shulman, L. S. (2004). Those Who Understand. I L. S. Shulman, *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. (s. 189-212). San Franscisco: Jossey-Bass.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Bedömarträning i svenska och svenska som andraspråk*. Hämtad den 25 november från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning/bedomning-i-arskurs-4-6/bedomningsstod/bedomartraning/svenska-och-svenska-som-andrasprak/bedomartraning-sv-o-sva-1.156123>.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies* 2, 29(2), 103-114.
- Strömqvist, S. (2007). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development* , 16 (2), 159-171.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordsteds Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2013) *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 933-939.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

-
- Waitman, G. R. & Plucker, J. A. (2009). Teaching Writing by Demythologizing Creativity. I S. B. Kaufman (Red.), *The psychology of Creative Writing* (s. 287-315). New York: Cambridge University Press.
- White, Z., Hartman, A. & Calkins, C. M. (2010). Berätta mer! Skrivundervisning för årskurserna F-3. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Lund: Daidalos AB.

Bilaga 1

Bild till kartläggning samt förbedömning.



Bilaga 2

Intervjuguide

Titta på elevens berättelse tillsammans.

Hur gjorde du när du hittade på den här berättelsen?

Kan du berätta för mig hur du gjorde när du kom på vad din berättelse skulle handla om?

Fråga vidare om intressanta avsnitt.

Hur fick du idén att... (ge exempel från elevens berättelse)?

Hur brukar du få idéer när du skriver?

Vad tycker du själv om berättelsen som du har skrivit? Varför?

Vad tycker du om handlingen? Varför? Berätta mer.

Hur tycker du att en bra berättelse ska vara?

Om du läser en bok, eller någon annans berättelse. Och du verkligen ska gilla den. Hur ska den vara då?

Bilaga 3

Bild till efterbedömning.



Bilaga 4

Hej!

Mitt namn är Anja Thorsten och jag har arbetat på [REDACTED] skolan i många år. För närvarande undervisar jag inte så mycket på skolan utan ägnar mig åt forskning. Tillsammans med fyra lärare som arbetar mot skolår 3-4 arbetar vi med en metod som kallas Learning study. Learning study innebär att vi lärare gemensamt planerar lektioner som vi sedan genomför i olika klasser. Lektionerna filmas för att vi ska kunna se om undervisningen blev som vi hade tänkt. När vi har analyserat en lektion ändrar vi på den och försöker förbättra den innan vi genomför lektionen i en ny klass. Fokus kommer inte att ligga på vad enskilda elever gör, utan på hur undervisningen kan läggas upp på bästa sätt. Vårt syfte är att öka kvaliteten på undervisningen så att eleverna ges möjlighet att lära och utvecklas så mycket som möjligt.

Vi hoppas att ni vill låta ert barn delta i ovanstående projekt. Allt filmat material kommer endast berörda lärare och forskare att titta på och då projektet presenteras kommer eleverna att anonymiseras.

Om ni har några frågor får ni gärna kontakta mig.

Med vänlig hälsning

Anja Thorsten
[REDACTED]

Lämnas till elevens klasslärare.

- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får endast användas i projektet.
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får användas i projektet samt i utbildning och vid forskningskonferenser.
- Nej, jag vill inte att mitt barn deltar i studien.

Elevens namn: _____

Förälders underskrift: _____

Bilaga 5

Text 1

Max och Pär ska göra en utflykt. De ska bestiga ett berg. Därför packar de matsäck och vatten. Båda två tycker att det ska bli spännande att ge sig av. När de är klara börjar de vandra upp för berget. Plötsligt hör de ett ljud, det är åskan. Samtidigt börjar regndroppar falla. De vill inte bli blöta och kalla så de vänder om och springer hem. Båda två sätter sig sedan framför brasan och dricker varm choklad.

Text 2

Max och Per ska göra en utflykt. De ska bestiga ett berg. Därför packar de matsäck och vatten. Båda två tycker att det ska bli spännande att ge sig av. När de är klara börjar de vandra upp för berget. Plötsligt hör de ett ljud, det är åskan. Samtidigt börjar regndroppar falla. De vill inte bli blöta och kalla så de vänder om för att springa hem. Innan de har hunnit mer än några meter börjar det regna. Regnet vräker ner, men Max och Per fortsätter springa. Då händer det som inte får hända, Max snubblar. Han faller handlöst och slår huvudet i en sten. Per rusar fram till Max för att hjälpa honom. Han ser att Max har fått ett djupt sår i huvudet. Max ligger och flämtar i regnet. Per inser att man måste stoppa blodflödet. Han sliter av sig väskan, men han hittar inget förband. Han tittar sig omkring och försöker tänka. Han förstår att han måste hitta något snabbt, annars kan Max förblöda. Regnet fortsätter att forsa ner, men det struntar Per i just nu. Han sliter av sig sin jacka och tar av sig sin skjorta och river sönder den. Av skjortremsorna lyckas han tillslut göra ett förband som han virar runt Max huvud. Max tackar honom med en mycket svag röst. Per ser att Max är svag och medtagen, så han lägger Max arm runt sin hals och börjar släpa honom med sig ner för berget. Men det är tungt, Per samlar alla krafter han har för att orka. Han är blöt och kall, men han inser att om han ger upp nu så kan båda dö i det hemska ovädret. Till slut ser han deras hem. Med sina sista krafter lyckas han släpa in Max i huset. Han får av både sig och Max de blöta kläderna och ser till att de får på sig varma morgonrockar och tänder en brasa. Max börjar pigga till. Båda två sätter sig sedan framför brasan och dricker varm choklad.

Bilaga 6

Vad tycker ni om text 1? Varför?

Vad tycker ni om text 2? Varför?

Hur skulle du vilja att det var om du var och vandrade i bergen, som text 1 eller text 2? Varför?

Vilken text är mest spännande att läsa? Varför?

Bilaga 7

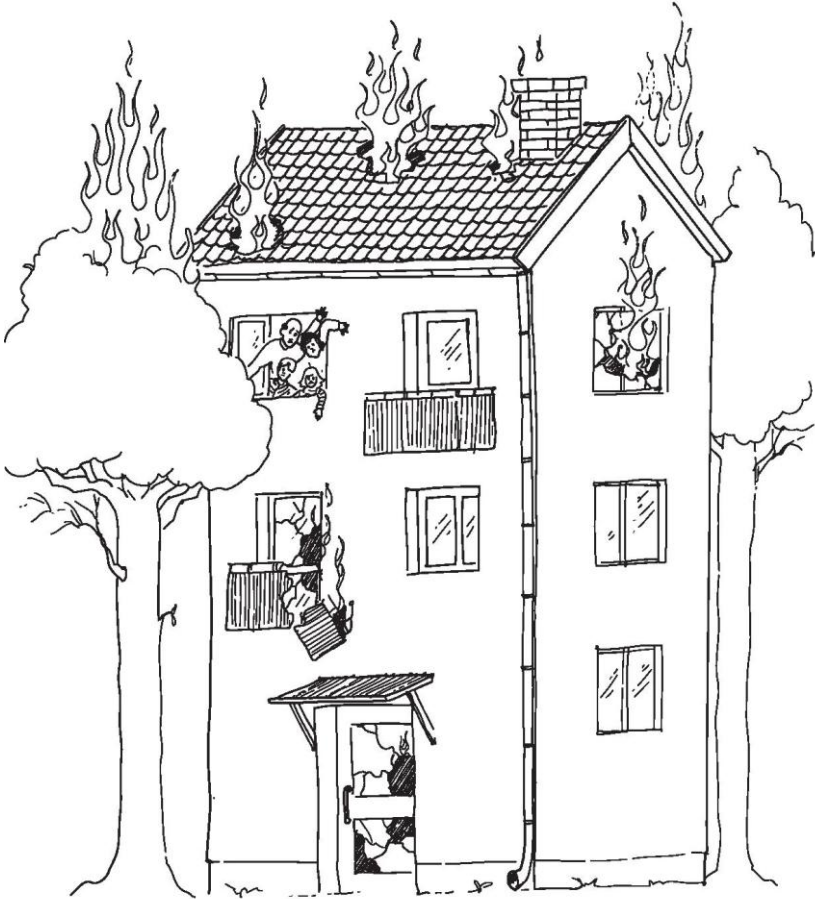
Arbetsblad till filmen.

Huvudproblem:

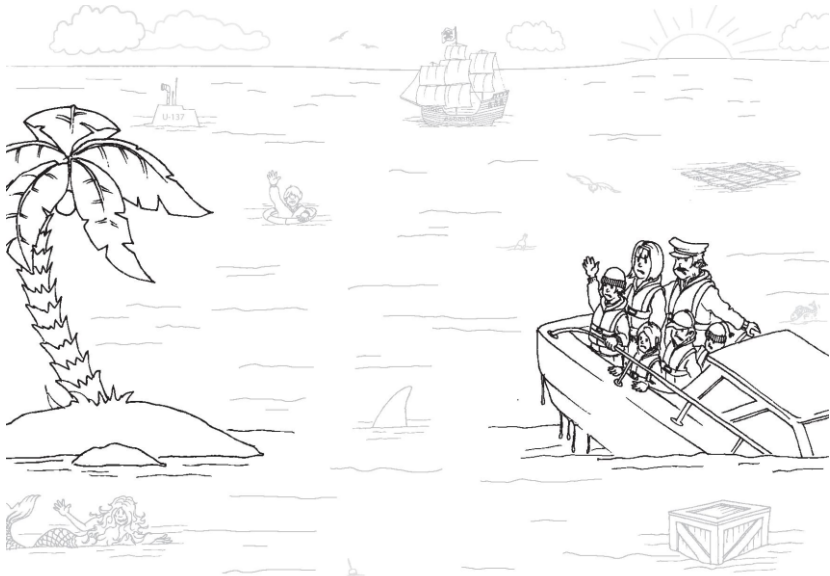
Delproblem	Lösning på delproblemet

Huvudlösning:

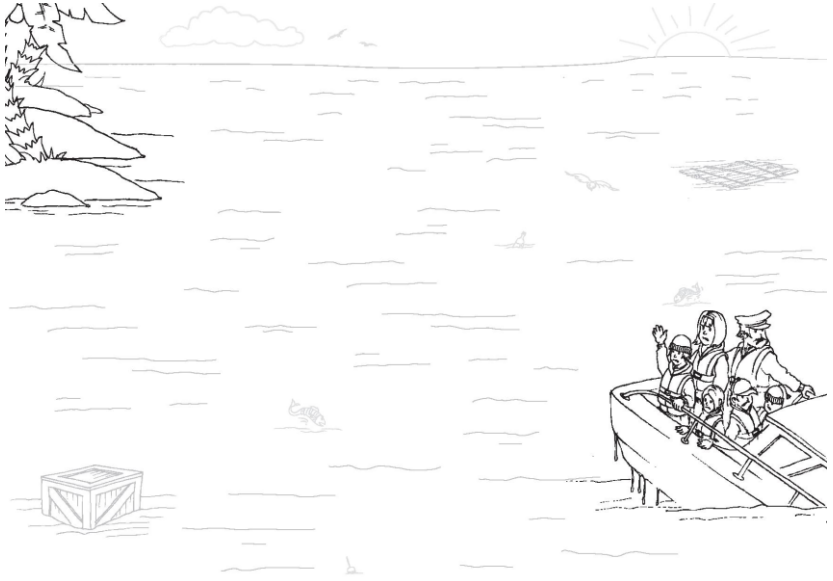
Bilaga 8



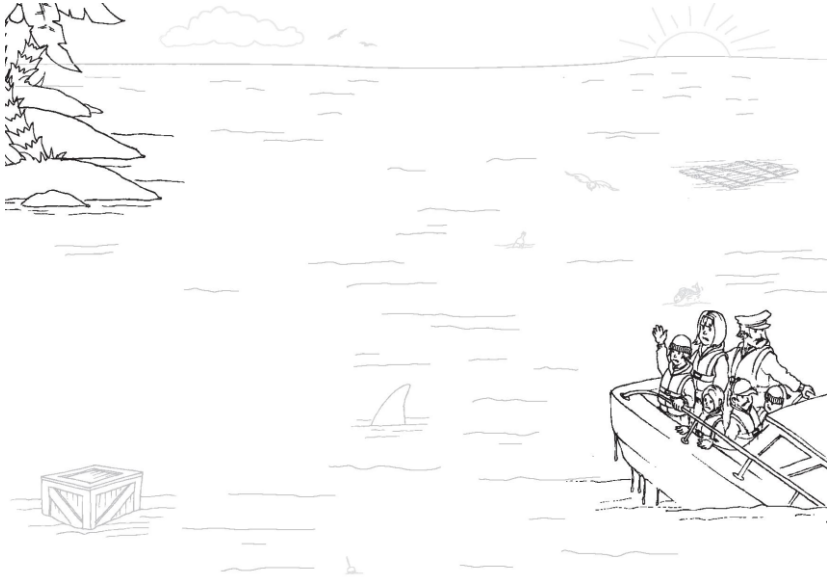
Bilaga 9



Bilaga 10



Bilaga 11



Bilaga 12

Början: Familj åker båt

Huvudproblem: Båten sjunker

Delproblem	Lösning på delproblemet

Lösning: De tar sig till ön.