

Att undervisa om berättelseskivande i årskurs 3 och 4 – med variationsteorin som redskap

Anja Thorsten

Linköpings universitet

Abstrakt

Artikeln behandlar hur undervisningen kan möjliggöra att elever i 9–10-årsåldern lär sig skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp genom att beskriva *vad* undervisningen behöver behandla och *hur* det kan ske. Dataunderlaget består av elevtexter, intervjuer samt filmade lektioner insamlade under en Learning study. Learning study är en metod där verksamma lärare och forskare iterativt undersöker hur ett avgränsat kunnande kan utvecklas. Variationsteorin, där lärande ses som urskiljande av nya aspekter, används som teoretiskt redskap. Begreppet *kritiska aspekter* används för att beskriva *vad* eleverna behöver urskilja för att utveckla ett avsett kunnande. Resultatet visar att eleverna behöver urskilja kritiska aspekter inom tre områden: *Läsarperspektivet, berättelsens struktur samt den interna logiken* i berättelsen. Exempel på en kritisk aspekt är *Att urskilja att berättelsen är en fantasiprodukt som ska förstås av andra*. När denna och andra aspekter synliggörs i undervisningen visar resultatet att textkontraster och dramatiseringar är framgångsrika redskap för att öka elevernas lärande. Men för att dessa båda metoder ska fungera krävs att läraren utifrån sin kunskap om de kritiska aspekterna skapar övningar och samtal där eleverna får hjälp att rikta fokus mot just dessa aspekter. Resultaten har relevans för verksamma lärare då de ska planera sin undervisning i berättelseskivande.

Nyckelord: *Skrivundervisning; variationsteori; berättelseskivande; grundskola*

Abstract

Teaching story-writing in primary school – Using the analytic tool Variation Theory

This article addresses how teaching can enable 9–10-year-old students to write stories with a well-developed plot. The data consists of interviews, video-recorded lessons and stories written by students, collected during a Learning study. In a Learning study teachers and researchers jointly investigate an object of learning through an iterative process. The study used the theoretical tool Variation Theory, in which learning is considered as the discerning of new aspects. In this theory, the concept *critical aspects* is used to describe *what* students need to discern in order to develop a certain ability. The results show that the students need to discern critical aspects in three areas: *The perspective of a reader, the structure of a story and the internal logic of the story*. One example of a critical aspect is *To discern that a story is a product of imagination and that a reader should be able to understand it*. The results show that the use of *text contrasts* and *dramatization* are powerful tools for supporting

*Korrespondens: Anja Thorsten, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 58183 Linköping. Epost: anja.thorsten@liu.se

© 2019 A. Thorsten. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: A. Thorsten. "Att undervisa om berättelseskivande i årskurs 3 och 4 – Med variationsteorin som redskap" *Nordic Journal of Literacy Research, Special Issue: Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår*, Vol. 5(3), 2019, pp. 82–101. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.2019> **82**

the students' discern about both the above-mentioned aspects and other aspects. To make these two methods work, the teacher needs to be guided by the critical aspects and create tasks and interaction that are oriented towards these specific aspects. This study is relevant for teachers' planning of how to teach story-writing.

Keywords: *Writing instruction; story-writing; Variation Theory; elementary school; literacy instruction*

Responsible editor: Victoria Johansson

Received: April, 2019; Accepted: November, 2019; Published: December, 2019

Introduktion

Skrivandet av berättelser har en given plats i skolan. De flesta barn möter berättelser i olika former under sin tidiga uppväxt och införlivar på så sätt vissa grundläggande delar av vad en berättelse är. Men för att utveckla färdigheten att skriva berättelser krävs också undervisning (Bruner, 2002). Det gör att det finns behov av att öka kunskapen om hur undervisningen kan hjälpa elever att utvecklas i sitt berättelseskrivande, vilket är intresset i föreliggande artikel. För att som pedagog och forskare hjälpa eleverna utveckla ett specifikt kunnande, i detta fall berättelseskrivande, är det nödvändigt att förstå vad kunnandet innebär och vilken funktion det har (se Carlgren, Runesson & Eriksson, 2017). Det handlar om varför berättelser är viktiga och om vad som kan definieras som berättelser. Teorier om berättelser och berättande kan vara till hjälp för att beskriva det. Berättelser som fenomen har olika funktioner (Bruner, 2002; Ong, 1982). De blir ett sätt att förstå omvärlden, att bevara kulturen och att dela upplevelser med varandra. Berättelsen har också en funktion i att beröra och underhålla. Baserat på narratologiska teorier finns det vissa grundläggande kännetecken för vad som karakteriserar en berättelse. Chatman (1978) och Bruner (2002) skriver att en klassisk berättelse byggs upp av händelser, där karaktärerna möter någon form av motstånd eller problem och att berättelsen avslutas med att problemet får en lösning. Samma historia kan presenteras på olika sätt. Själva handlingen benämns inom narratologi som *story*, och sättet den berättas på som *diskurs* (Chatman, 1978; Genette 1972). Chatman (1978) skriver att en grundläggande story består av kärnhändelser (*kernels*) som berikas och fördjupas av sidohändelser (*satellites*). När storyn ska skrivas fram gör författaren en mängd mer eller mindre medvetna val. Det handlar bland annat om berättarperspektiv, i vilken ordning händelser berättas samt hur mycket utrymme olika delar av handlingen får i den färdiga berättelsen (Genette, 1972). Genette kallar utrymmets olika delar för "duration" och det är avgörande för tempot och rytmen i berättelsen. Erkända författare gör medvetna val avseende denna typ av frågor, men för barn handlar det om att gradvis bli medvetna om hur de kan välja att skriva fram sin handling på olika sätt. Därför får undervisningen stor betydelse för hur elevers skrivande utvecklas.

Artikeln syftar till att undersöka *vad* undervisningen i berättelseskrivande behöver fokusera på, och *hur* den undervisningen kan läggas upp för att eleverna ska utveckla förmågan att skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp. Som teoretiskt ramverk används variationsteorin. Det är en pedagogisk teori som beskriver att lärande kan ses som att den lärande urskiljer allt fler centrala aspekter av ett fenomen eller en företeelse (Marton, 2015). De aspekter som eleverna ännu inte har urskilt benämns inom teorin som *kritiska aspekter*. Nedanstående forskningsfrågor besvaras i artikeln:

Vilka kritiska aspekter behöver 9–10-åringar urskilja för att lära sig skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp?

Hur kan kritiska aspekter om berättelseskrivande synliggöras i undervisningen för elever i 9–10-årsåldern?

Bakgrund

Hur elevernas skrivalster ser ut kan förstås som ett resultat av både sociokulturella och kognitiva faktorer (Ivanic, 2004), vilket även är utgångspunkten i föreliggande artikel. Variationsteorin placerar inte in sig i något av perspektiven (se Marton, 2015), men forskning från båda fälten kan hjälpa till att ge en bakgrund för att förstå fenomenet berättelseskrivande i ett didaktiskt sammanhang.

McKeough (1987) samt McKeough och Genereux (2003) har ur ett kognitivt utvecklingsperspektiv studerat den typiska strukturen i västerländska barns berättelser i olika åldrar.¹ Berättelserna har analyserats utifrån sin uppbyggnad i problem och lösningar samt relationen mellan dessa. Deras studier visar att de flesta barn i 6-årsåldern har en enkel intrig i sina berättelser och att detta brukar befästas i 8-årsåldern. Det är resultat som bekräftas av Alamargots och Fayols (2009) forskningsammansättning. I 10-årsåldern börjar strukturen i barns berättelser bli mer utvecklad och sammanhållen. De flesta barn i 12-årsåldern kan utveckla händelseförloppet med fler sidospår och med tydligare koppling till karaktärerna (McKeough & Genereux, 2003). Denna forskning ger en beskrivning av barns berättelseskrivande på en övergripande nivå, men på individnivå kan det finnas en stor variation. Nordlund (2016) har analyserat svenska elevers skriftliga berättelser på individnivå från årskurs 1 till 3. Hon visar att det finns stora individuella skillnader avseende hur elevberättelsernas handling ser ut. Vissa elever utvecklar den språkliga delen av sitt berättelseskrivande, men de utvecklas inte avseende berättelsens intrig (Nordlund, 2016).

En viktig aspekt avseende både struktur och innehåll i elevernas skrivalster är hur väl de behärskar den retoriska aspekten av skrivandet. Scardamalia och Bereiter (1987) har analyserat skrivprocessen hos skribenter som behärskar skrivandet olika väl, och benämner den omogne skribentens skrivande som *knowledge-telling strategy*. Det innebär

¹ De yngre barnen fick berätta muntligt, men från 10 års ålder är det skriftliga berättelser.

att fokus ligger på textens innehåll och att skribenten inte beaktar hur innehållet framställs och hur det läses. En kompetent skribent däremot har en *knowledge-transforming strategy* och kan då växla mellan att fokusera på form och innehåll för att skapa en text som passar genren och som beaktar läsarens perspektiv. Scardamalia och Bereiter (1987) menar att en och samma individ kan ha olika strategier i olika genrer, beroende på hur väl genren behärskas. För att skriva en sammanhållen text behöver skribenten binda samman den lokala och globala nivån² av texten. I en forskningsöversikt av Sanders och Schilperoord (2006) framgår att det är en utmaning för många barn.

Skolans undervisning har stor potential att påverka elevernas skrivande (Graham, 2006). I Grahams (2006) metaanalys över en mängd interventionsstudier om skrivande och skrivundervisning framgår att elevernas berättelseskrivande gynnas av explicit undervisning om till exempel berättelsers bärande element och om deras struktur. I Sverige har genrepedagogiken fått stor påverkan på lärares undervisningspraktik (Blåsjö, 2010). Genrepedagogiken har en sociokulturell grund och förespråkar explicit undervisning om olika genres struktur och språkliga drag (Gibbons, 2018). Yassin Falk (2017) framhåller i detta sammanhang vikten av att skapa ett metaspråk runt skrivande för att på så sätt medvetandegöra eleverna om centrala aspekter av skrivandet. Den explicita undervisningen handlar således om att synliggöra olika aspekter av skrivandet för eleverna, aspekter som en kompetent skribent beaktar, men som kan vara dolda för den mer osäkre skribenten. Den grundsynen överensstämmer väl med de antaganden som variationsteorin bygger på. För att lärare ska kunna synliggöra aspekter av skrivandet krävs att läraren har djup kunskap om vilket kunnande som eleverna ska utveckla. Enligt den svenska läroplanen ska elever i årskurs 3 kunna skriva en berättelse med en ”tydlig inledning, handling och avslutning” (Skolverket, 2016, s. 252). I kunskapskraven i årskurs 6 framgår att elevernas berättelser ska ha en enkel/utvecklade/välutvecklade handling, beroende på betygsnivå (Skolverket, 2016). Vad handling är specificeras inte i läroplanen. I föreliggande studie är intentionen att hjälpa eleverna att skriva ett välutvecklat händelseförlopp. Med det avses den klassiska berättelsestrukturen så som den beskrivs av Chatman (1978), med inledning och händelser som innehåller flera sammanlänkade problem, vilka löser sig i slutet.

Variationsteori

Variationsteori syftar till att beskriva hur lärande går till och hur undervisningen kan möjliggöra ett avsett lärande (Marton, 2015). Teorin har utvecklats ur fenomenografi, som är en forskningsansats i vilken elevers skilda sätt att förstå och erfara ett fenomen undersöks (se Marton, 1981). Ett grundantagande inom variationsteori är att undervisningen behöver ta sin utgångspunkt i elevernas nuvarande sätt att

² Den lokala nivån av texten berör hur enskilda ord och meningar kopplas samman. Den globala nivån handlar om textens övergripande tema och hur texten bildar en helhet.

hantera och urskilja lärandeobjektet³ (Pang & Ki, 2016). Fenomenografins metodologiska grund används därför ofta som utgångspunkt. Vid en sådan analys intar forskaren *andra ordningens perspektiv*, vilket innebär att forskaren försöker förstå hur lärandeobjektet kan erfaras av eleverna. Det innebär i denna studie ett intresse för vad eleverna *ser berättelseskrivande som*, vilket kan vara något helt annat än en narratologisk beskrivning av vad en berättelse är. I analysen är strävan att finna de kvalitativt olika sätt som lärandeobjektet kan erfaras eller uppfattas av elever (Marton & Booth, 2000). Uppfattningar ska i detta sammanhang inte förstås som attityder eller åsikter. Istället handlar det om vilka olika förhållningssätt elever spontant intar i relation till uppgiften eller fenomenet. De sätt som uppgiften ”att skriva en berättelse” angräps på kan användas som grund för att tolka hur eleverna förstår vad en berättelse är. Utgångspunkten är att det på en kollektiv nivå finns ett begränsat antal uppfattningar och att uppfattningarna inte behöver vara kopplade till individer; en och samma individ kan ge uttryck för flera uppfattningar.

Baserat på en fenomenografisk analys av elevers kunnande, där olika uppfattningar framträder, går det att hitta vilka aspekter som behöver behandlas i undervisningen (Pang & Ki, 2016). Det är dessa som inom variationsteorin benämns *kritiska aspekter* (Marton, 2015). De kritiska aspekterna beskriver således *vad* eleverna behöver lära sig för att utveckla ett specifikt kunnande. Att hitta och beskriva de kritiska aspekterna har central betydelse för undervisningen, eftersom det innebär att innebörden i lärandeobjektet inte endast beskrivs på en övergripande nivå, utan även blir specificerad (Thorsten, 2018). När de kritiska aspekterna är identifierade behöver de synliggöras i undervisningen. Baserat på teorin lär vi oss nytt genom att urskilja skillnader (Marton, 2015). En kritisk aspekt kan bli tillgänglig för eleverna om en *kontrast* skapas (Runesson, 2017). Till exempel kan genren berättelser synliggöras om en berättelse om en björn kontrasteras mot en faktatext om en björn. Då öppnas en dimension av variation som handlar om genrer och samtidigt synliggörs både den fiktiva genren och faktagenren. Vid kontrasten skapas ett variationsmönster där den fokuserade aspekten *varieras* (genren), men där andra aspekter i texterna (innehållet, textlängd, layout m.m.) hålls *invarianta* (Marton, 2015). När de icke-fokuserade aspekterna är invarianta, det vill säga konstanta, så framträder kontrasten tydligare. Därför är det i ovanstående exempel viktigt att *enbart* variera genrerna, och att inte också variera innehållet, textlängden och layouten i texterna.

De teoretiska redskap som variationsteorin erbjuder ger nya begrepp och infallsvinklar på berättelseskrivande i skolan. Med hjälp av teorin behandlas hela processen: en analys av elevers kunnande som ligger till grund för identifierande av kritiska aspekter som sedan blir underlag för hur undervisningen kan designas för att utveckla det avsedda kunnandet.

³ Lärandeobjekt är det kunnande som undervisningen ska möjliggöra att eleverna utvecklar, till exempel *att skriva berättelser med välutvecklat händelseförlopp*.

Metod

Föreliggande artikel bygger vidare på resultat som publicerades i Thorsten (2014) och Thorsten (2019) samt på nya analyser av data från dessa studier. Detta innebär att resultat från de båda tidigare studierna sammanförs samt att delar av empirin analyseras ur nya infallsvinklar. Vid båda de föregående studierna samt vid föreliggande studie används empiri som samlades in i relation till Thorsten (2014). Nedan beskrivs översiktligt hur denna empiri samlades in samt hur etiska aspekter beaktades. Därefter ges en närmare beskrivning av empirin, av de analyser som gjorts tidigare och av de nya analyser som görs i denna artikel.

I Thorsten (2014) gjordes inledningsvis en kartläggning över elevernas förmåga att skriva berättelser. Då skrev 26 elever berättelser och 6 av eleverna intervjuades. Sedan genomfördes en Learning study i fem klasser (två årskurs 3 och tre årskurs 4). I en Learning study samarbetar lärare och forskare i en cyklisk process för att öka kunskapen om hur undervisningen av ett specifikt lärandeobjekt kan utvecklas (Carlgren et al., 2017; Lo, 2012), i detta fall *att skriva berättelse med ett välutvecklat händelseförlopp*. I processen söks efter kritiska aspekter. De är till en början tentativa, men preciseras i varje cykel. I varje *cykel* ingår förtest, planering, genomförande och analys av forskningslektioner samt eftertest. Mellan varje cykel analyseras för- och eftertesten samt lektionerna. Det leder till revideringar av lektionerna innan de genomförs i en ny klass. Totalt genomfördes fem sådana cykler i den aktuella studien. I varje cykel genomfördes en kortare lektionsserie. Den bestod av ett antal närallgande lektioner som här benämns som forskningslektion 1, 2, 3, 4 och 5. Undervisningsaktiviteter i samtliga forskningslektioner var gemensamma textdiskussioner samt en gruppuppgift där eleverna dramatiserade korta pjäser. Före och efter lektionerna fick eleverna skriva berättelser (för- och eftertest).⁴

Det samlade empiriska underlaget består av 197 skriftliga berättelser (från kartläggningen samt för- och eftertesten), 6 elevintervjuer samt 19 timmar filmade forskningslektioner från fem klasser, se Tabell 1.

Tabell 1. Sammanställning av empiriskt underlag i kronologisk ordning.

	Årskurs	Elevtexter	Intervjuer	Forsknings-lektion (FL)
Kartläggning	4	27	6	–
Cykel 1	4	(11 × 2)* 22	–	FL1:150 min
Cykel 2	3	(14 × 2) 28	–	FL2: 270 min
Cykel 3	3	(24 × 2) 48	–	FL 3: 230 min

⁴En ingående beskrivning ges i Thorsten (2014).

	Årskurs	Elevtexter	Intervjuer	Forsknings-lektion (FL)
Cykel 4	4	(14 × 2) 28	–	FL 4: 250 min
Cykel 5	4	(22 × 2) 44	–	FL 5: 240 min
Totalt		197	6	1140 min/19 timmar

*11 × 2 betyder att det är elva texter från förtestet och elva texter från eftertestet. Endast de texter från elever som skrivit både för- och eftertest samt deltagit i lektionerna användes.

Vid genomförandet av studien har etiska aspekter beaktats (se Vetenskapsrådet, 2011). Deltagandet i studien har varit frivilligt och både föräldrar och elever har givit sitt skriftliga medgivande och informerats om att de när som helst kan avbryta sin medverkan. För att bevara elevernas anonymitet så används fingerade namn. Insamlade data används endast i forskningssyfte.

Analys

Nedan beskrivs dataunderlaget, hur det tidigare har analyserats i Thorsten (2014) och Thorsten (2019) samt vilka nya analyser som har gjorts i föreliggande studie. Samtliga analyser har fokuserat på att finna kritiska aspekter och hur de kan synliggöras i undervisningen.

Intervjuerna genomfördes med sex elever som hade skrivit texter med olika väl utvecklat händelseförlopp (se Thorsten, 2014). Vid intervjun fick de berätta hur de hade tänkt när de skrivit sin berättelse. Intervjuerna analyserades fenomenografiskt. Genom att som forskare inta andra ordningens perspektiv framkom tre kvalitativt skilda uppfattningar om berättelseskrivande. Ett exempel är att se *Berättelsen som pågående fantasi*. Analysen användes för att hitta vilka kritiska aspekter eleverna behöver urskilja (Thorsten, 2014), se beskrivning senare i detta avsnitt.

Elevtexterna består av handskrivna berättelser utifrån en bild. De elever som skrev för- och eftertest hade olika bilder vid de två skrivtillfällena, men på båda bilderna fanns en möjlig fara som två personer behövde hantera. Eleverna uppmanades att skriva en berättelse med början, handling och avslut och fick skriva så länge de behövde. I Thorsten (2014) genomfördes en analys av antal problem och lösningar i texterna för att bedöma hur välutvecklat händelseförloppet var. Dessutom analyserades texterna kvalitativt baserat på följande tre kriterier: begriplighet, intrig och sammanhang. Vid båda dessa analyser jämfördes elevernas skrivande på individnivå mellan för- och eftertest för att se om lektionsserien hade föranlett någon utveckling i deras skrivande. I Thorsten (2019) analyserades 80 av elevtexterna från åk 4 i två steg. För att tränga in i materialet delades texterna upp i narratologiska enheter. Jag sökte då efter vilken funktion de olika delarna hade i berättelsen, till exempel *dramatisk händelse* och *beskrivning av aktivitet*. På så sätt framkom olika typer av textstrukturer som byggde både på innehåll och på textens hela uppbyggnad. Baserat på det

gjorde jag en fenomenografisk analys ur andra ordningens perspektiv. Det innebar en tolkning av vad eleverna verkade *se en berättelse som* när de lade upp texten som de gjorde. Vid tolkningen framkom fem kvalitativt skilda uppfattningar om berättelseskrivande, till exempel *skapa action* och *beskriva händelser*. I nästa steg jämfördes de olika uppfattningarna med varandra. I skillnaden mellan dem framkom aspekter som är kritiska för elever att urskilja för att utveckla sitt berättelseskrivande vidare (se Thorsten, 2019).

Forskningslektionerna analyserades i Thorsten (2014) utifrån vilka aspekter som är kritiska att eleverna urskiljer för att skriva berättelser. De kritiska aspekterna framträdde när elevers respons på undervisningen analyserades. De var till en början tentativa och blev allt mer specificerade under genomförandet av Learning studyn (se Thorsten, 2014). Baserat på variationsteoretiska antaganden studerades också vad som varierade och vad som var invariant och hur kritiska aspekter kunde synliggöras via *kontraster*. Analysen relaterades till jämförelsen mellan elevernas för- och eftertest för att se om undervisningen gjorde någon skillnad för elevernas lärande (se Thorsten, 2014). I föreliggande artikel har en ny analys gjorts av undervisningen där kontraster används. Denna gång är fokus på vilka förutsättningar som krävs för att kontrasten ska fungera som ett pedagogiskt redskap, via analys av de samtal (mellan lärare och elever, och mellan elever) som fördes i samband med att kontrasterna användes i undervisningen. I en annan ny analys studerades hur *dramatisering* fungerade för att göra de kritiska aspekterna urskiljningsbara. Forskningslektionerna i de olika klasserna studerades och jämfördes med fokus på hur dramatiseringen behövde genomföras för att eleverna skulle kunna urskilja de avsedda aspekterna. Dessa båda nya analyser adresserar artikelns syfte rörande *hur* undervisningen i berättelseskrivande kan läggas upp.

De kritiska aspekterna som beskrivs i denna artikel är empiriskt grundade och bygger på analyser i Thorsten (2014) och Thorsten (2019). Aspekterna har framträtt när olika uppfattningar om berättelseskrivande, det vill säga olika sätt att hantera berättelseskrivande på, har jämförts med varandra och med det ämnesmässiga kunnande i berättelseskrivande som eleverna ska utveckla i skolår 3 och 4 (som beskrevs i slutet av bakgrunden). Till exempel jämfördes uppfattningen *berättelsen som pågående fantasi* (a) med *berättelsen som att ge en läsoplevelse* (b). Genom att se vad excerpt inom kategori (b) fokuserade på i jämförelse med kategori (a), så framkom den kritiska aspekten *att berättelsen är en fantasiprodukt som ska förstås av andra* (se Thorsten, 2014). Liknande analyser gjordes i Thorsten (2019), men då på elevers berättelser. För att besvara föreliggande artikels syfte rörande *vad* som behöver synliggöras i undervisningen för att utveckla elevernas berättelseskrivande, har de kritiska aspekter som framträtt i de båda tidigare studierna jämförts, sammanförts och slutligen grupperats på ett nytt sätt och beskrivs här i form av tre teman: *läsarperspektiv, narrativ struktur* och *intern logik*. Dessa tre teman presenteras i den första delen av resultatet nedan. I den andra delen beskrivs hur aspekterna kan synliggöras i undervisningen.

Kritiska aspekter i berättelseskrivande

För att elever i 9–10-årsåldern ska kunna skriva en berättelse med ett välutvecklat händelseförlopp underlättar det, baserat på variationsteoretiska antaganden, om de har urskilt de kritiska aspekter som beskrivs här. Aspekterna i berättelseskrivande kan relateras till tre övergripande områden: läsarperspektiv, narrativ struktur samt intern logik. Aspekterna fokuserar på tre centrala delar av berättelseskrivande. De är sammankopplade, men belyser skrivandet ur olika perspektiv. I Tabell 2 ges en överblick över aspekterna.

Tabell 2. Sammanställning över kritiska aspekter för att kunna skriva en berättelse med ett välutvecklat händelseförlopp.

Läsarperspektiv	Narrativ struktur	Intern logik
Att urskilja att berättelsen är en fantasiprodukt som ska förstås av andra.	Att urskilja att den narrativa strukturen har en intrig. Att urskilja att en utökad intrig består av flera delproblem och lösningar.	Att urskilja att berättelsens delar ska vävas samman till en trovärdig helhet. Att urskilja att olika delar i berättelsen får olika stort utrymme beroende på intrigen.

Läsarperspektiv

Detta tema handlar om att kunna inta ett läsarperspektiv, det vill säga att kunna växla från det egna skribentperspektivet till att förstå hur berättelsen kan mottas av en läsare. För att eleverna ska kunna inta ett läsarperspektiv behöver de urskilja nedanstående två aspekter.

Att urskilja att berättelsen är en fantasiprodukt som ska förstås av andra

Eleven behöver förstå att det som fortlöpande pågår i den egna fantasin behöver avgränsas och paketeras som en färdig skriftlig produkt som ska kunna förstås av en läsare. När eleven inte har urskilt denna kritiska aspekt så blir ofta berättelsen som ett utdrag ur en större berättelse. Ett exempel på det är en pojke som har skrivit en kort osammanhängande berättelse om ett slajm:

Två killar åker till ett träsk som är fyllt med konstigt slajm som rör sig och anfall botten dem två killarna förvandlades till slajmgubbar

Berättelsen har luckor i det som berättas och när pojken intervjuas framkommer en mycket rikare berättelse. När han får frågan om hur han hittade på sin berättelse, utvecklar han istället sin berättelse vidare. Den blir rikare och bredare och han berättar om annat än det som står i texten. Det visar sig att han har en pågående fantasi med mycket händelser och detaljer. Det är möjligt att han hade berättat vidare på ett annat sätt vid ett annat tillfälle. Det som skrivs ner verkar vara det som han tänker på just då, men berättelsen – eller kanske snarare fantasin – fortgår. Syftet blir då att fantisera snarare än att skapa en berättelse med syftet att underhålla en läsare.

Fantiserandet är en del av berättelseskrivandet, men det behöver paketeras på ett sätt som gör det tillgängligt även för andra läsare.

Att särskilja karaktärernas upplevelse från läsarens upplevelse

Det är kritiskt att eleverna kan fokusera på läsarens upplevelse snarare än enbart på karaktärens upplevelse. Denna aspekt baseras bland annat på uttalanden från en flicka som pratar om sin berättelse. I berättelsen skriver hon om två barn som gör en båtutflykt till en ö. De har roligt och mysigt och när det börjar regna åker de hem igen. Flickan är väldigt nöjd med sin berättelse. När hon beskriver varför hon är nöjd så framhåller hon sådant som hon själv (och därmed karaktärerna) uppskattar:

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

I slutet av berättelsen börjar det regna och då åker barnen från ön. Flickan tycker att slutet blev bra i berättelsen och uttrycker det så här:

- När det börjar regna så är det väl bra att åka hem.

Båda excerpten tyder på att hon fokuserar på att ge karaktärerna *en så bra* upplevelse som möjligt. Som karaktär är det härligt att ha vänner och lämpligt att åka hem när det regnar, och det är skönt att slippa problem under resan. Identifikationen med karaktärerna är i sig inget problem, det skulle kunnat vara en ingång till att skriva en berättelse med inlevelse och trovärdiga karaktärsbeskrivningar. Men när fokus ligger främst på att skapa en berättelse där allt går smidigt, så försvinner det som vanligen väcker intresse hos läsare, nämligen när det skapas någon form av obalans (se Chatman, 1978). Eleven nämner inte alls läsaren när hon pratar om sin berättelse, vilket kan tänkas bero på att hon inte har läsaren i förgrunden när hon skriver. Hennes fokus verkar snarare ligga på att ge karaktärerna en härlig upplevelse.

Narrativ struktur

Detta tema beskriver två aspekter som handlar om den narrativa strukturen. Urskiljandet av den narrativa grundstrukturen är central för att den text eleverna skriver blir en berättelse och inte en annan genre. Den första aspekten ska ses som en förutsättning för den andra.

Att urskilja att den narrativa strukturen har en intrig

Den grundläggande narrativa strukturen (med inledning, ett händelseförlopp som innehåller någon form av problem, samt en avslutning som rymmer en lösning⁵), urskiljs av de flesta elever men inte alla. Se följande exempel från en elev i årskurs 3:

⁵ Se Chatman (1978).

Vattenfallet

Det var en gång två gubbar som skulle ut och ro. De satt och hörde vattnet forsa. Så efter en stund så kom dom till ett vattenfall. Dom kom snabbare och snabbare till vattenfallet. Tillslut så fastnar de i ett träd och dom fick loss båten och kunde ro hem.

Berättelsen har en kort inledning, därefter uppstår ett problem (vattenfallet), som löser sig genom att de fastnar i ett träd. Sedan avslutas berättelsen med att de kommer hem. Berättelsen har alltså en intrig, även om den inte är utvecklad. Texter av det här slaget förefaller ha skrivits utifrån att eleven ser en berättelse som att det går ut på att snabbt lösa ett problem.

I vissa elevtexter saknas den narrativa grundstrukturen och det finns en avsaknad av intrig, se nedanstående exempel skrivet av en pojke i årskurs 3:

Vattenfallet

Det var en gång två pojkar som hette Oscar och Lukas. De bestämde sig för att paddla en båt. De packade smörgåsar. En med ost och en gurksmörgås. De satte sig i båten och började ro. När de hade rott en stund så åt de sina smörgåsar. Oscar gillar ostsmörgåsar. Sedan bytte de så fick Lukas också ro.

I elevtexten beskrivs vad pojkarna heter, deras matsäck och lite om båtutflykten. Texten liknar den återgivande texttypen (se Gibbons, 2018), det vill säga att den beskriver handlingar och företeelser på samma sätt som när vi återger något vi har gjort. Däremot saknas en intrig.

Att urskilja att en utökad intrig består av flera delproblem och lösningar

En intrig behöver byggas upp och expandera för att fånga läsarens intresse (Chatman, 1978). Att skapa en utvidgad intrig, med ett expanderat händelseförlopp, visade sig vara svårt för de flesta elever. Flertalet av elevtexterna hade, som redan nämnts, ett problem, men det löstes redan efter en till tre meningar efter att problemet presenterats. I följande exempel sammanfattas en flickas (årskurs 4) berättelse endast utifrån dess problem och lösningar:

Problem: Båten läcker vatten
Lösning: De hoppar i vattnet och simmar in till land.

Berättelsen innehåller endast ett problem; båten läcker vatten. Lösningen är att de simmar in till land. Därefter avslutas berättelsen. Det finns en intrig, men den är inte utvecklad. Detta går att jämföra med en annan texts uppbyggnad, här bara beskrivet utifrån dess problem och lösningar, från en flicka i årskurs 4:

Problem: Det kommer vargar
Lösning: Pojkarna springer iväg
Problem: När Lukas springer tappar han yxan på sin egen fot
Lösning: Niklas letar efter mossa (som han lägger på såret)
Problem: Lukas orkar inte gå
Lösning: Niklas bär Lukas på ryggen

- Problem:* Niklas orkar inte bära Lukas
Problem: De har gått vilse
Lösning: Niklas vilar lite och bär sedan Lukas igen
Lösning: Lukas vet var de är och kan visa vägen
Lösning: Det kommer en polisbil som har letat efter dem. Lukas kommer till sjukhus.

Berättelsen har en inledning (vilken inte beskrivs i ovanstående analys) och sedan berättas flera problem och lösningar, innan den huvudsakliga lösningen med polisbilen avslutar berättelsen. Detta kan ses som ett expanderat händelseförlopp, där berättelsens huvudlösning inte kommer direkt efter problemet. Det gör att berättelsen innehåller flera huvudhändelser och sidohändelser (det vill säga Chatmans (1978) *kernels* och *satellites*).

Intern logik

Föreliggande tema behandlar berättelsens interna logik. Den interna logiken handlar om hur berättelsen blir till en sammanhängande, begriplig helhet och kan därför relateras till läsarperspektivet. I temat ingår nedanstående två kritiska aspekter.

Att urskilja att berättelsens delar ska vävas samman till en trovärdig helhet

En text som har flera problem och lösningar, men som inte är sammanvävd till en logisk helhet, blir svår att följa och förstå. I följande exempel från en pojke i åk 4 blir det svårt att följa med helt i handlingen:

Lars och Åke.

Det var en gång två killar som hette Lars och Åke som skulle till en sjö och fiska. Då såg dom en mördare med kniv. Då sa Lars satfläsk också en mördare. Lars blev jättearg på mördaren och kastar en av årorna och prickar mördaren i huvudet. Spiderman kom och räddade mördaren. Sen kom Kim och dödade Spiderman.

I exemplet ovan uppstår flera problem (en mördare kommer, Spiderman dyker upp), men det finns brister i logiken och luckor i berättandet. I berättelsen framgår till exempel inte varför Spiderman plötsligt dyker upp. Detsamma gäller Kim. Vem Kim är och varför han ingriper är oklart. Berättelsen karakteriseras av rena händelsebeskrivningar, som endast delvis är sammankopplade. Det finns inga direkta känslubeskrivningar eller extra förklarande partier. När Lars säger ”satfläsk⁶ också en mördare”, visar det dock på ett känsloläge. Faror och hjälpare dyker upp från ingenstans. Om berättelsen fylldes ut med fler beskrivningar, skulle den kunna bli en berättelse som har ett rikt innehåll, men som också är sammanhållen.

Att en berättelse ska vävas samman till en trovärdig helhet behöver inte innebära att den är realistisk. Bruner (2002) menar att en berättelse behöver vara begriplig utifrån den uppbyggda världens logik. I en berättelse skriven av en pojke i åk 4 kommer

⁶ En regional svordom från västra Sverige.

till exempel karaktärerna in genom en portal och hamnar i en annan värld. Läsaren får följa med i detta och det finns en logik i hur och varför det sker.

Att urskilja att olika delar i berättelsen får olika stort utrymme beroende på intrigen

Denna aspekt handlar om det som Genette (1972) benämner ”duration”. Det handlar om vilka detaljer som blir intressanta att berätta och stanna vid, och vilka delar av berättelsen som det går att kortfattat sammanfatta. Eleverna hanterar detta på olika sätt. Många av berättelserna har ytterst få detaljer och texten består enbart av de huvudsakliga händelserna. I de flesta berättelser finns det i inledningen några detaljer om personerna, men i resten av texten finns vanligen en avsaknad av beskrivningar. I nedanstående text ger en pojke i åk 4 i sin inledning en målande beskrivning som skapar en känsla hos läsaren.

Det var en fin dag i början av sommarlovet. Lärkorna drillade och solens gyllene öga steg upp i öst bakom skogen. Per kände solskenet i ansiktet där han låg i sin säng.

I texten bromsas händelseförloppet upp genom att tre meningar beskriver läget då berättelsen startar. Eleven har även fortsättningsvis skrivit en välutvecklad berättelse, men denna typ av beskrivningar saknas då. Det är mest beskrivningar av rena händelser och läsaren tvingas inte stanna upp vid känslor och detaljer.

I datamaterialet finns flera exempel på när skribenten ger detaljer i sin text, men det är ofta detaljer som delvis blir lösryckta från berättelsens övergripande händelseförlopp. Till exempel beskriver en flicka i åk 4 i sin inledning precis vad de har för pålägg på sina utflyktssmörgåsar. Däremot ges inga detaljer om upplevelser, tankar och känslor under den resterande berättelsen. Att urskilja vad som blir intressant att berätta, att stanna vid, verkar vara en utmaning för många elever i den här åldern. Allt som skrivs ner, oavsett om det är händelser, tankar och känslor hos karaktärerna, lukter, synintryck, klädsel eller något annat, är val som författaren gör (Genette, 1972). Ett val som bör relateras till berättelsens interna logik och helhet.

Att synliggöra kritiska aspekter

De kritiska aspekterna som är beskrivna i ovanstående avsnitt behöver iscensättas i undervisningen. Två framgångsrika sätt har visat sig vara kontraster och dramatiseringar.

Kontraster som redskap

Kontraster beskrivs inom variationsteori som ett redskap för att synliggöra kritiska aspekter i undervisningen (Marton, 2015). Vid analysen av forskningslektionerna i relation till för- och eftertesten visade det sig att användandet av kontraster hjälpte eleverna att urskilja nya aspekter av berättelseskrivandet. Nedan ges exempel på hur de kritiska aspekterna *Att särskilja karaktärernas upplevelse från läsarens upplevelse* och *Att urskilja att en utökad intrig består av flera delproblem och lösningar* kunde synliggöras

i en och samma textkontrast. Genom att kontrastera en välutvecklad berättelse med en torftig berättelse riktades elevernas uppmärksamhet mot de båda nämnda aspekterna. Berättelserna skrevs av mig som forskare för att de skulle fånga in just de aspekter som vi ville behandla i undervisningen. Den torftiga berättelsen (text 1) är uppbyggd på det sätt som eleverna ofta spontant skriver, det vill säga: inledning och ett problem som löser sig snabbt. Den välutvecklade berättelsen (text 2) hade samma inledning, huvudsakliga problem och lösning som text 1, men mellan huvudproblemet och lösningen fanns en mer utvecklad intrig med flera delproblem och lösningar. Båda berättelserna handlar om två pojkar som vandrar i bergen.

Vid alla fem forskningslektioner användes samma textkontrast, men den bearbetades på olika sätt i undervisningssituationen. I forskningslektion 1 presenterades de båda berättelserna för eleverna och de fick diskutera vilken av berättelserna som var mest spännande att läsa och vilken av dem de själva skulle velat vara med om. Tanken var att eleverna på detta sätt skulle förstå att det är skillnad på att fokusera på läsaren och på karaktärerna. Nedan ses den diskussion som fördes med eleverna i helklass⁷:

- Selma: Ettan den var dålig eftersom det inte hände så mycket. Tvåan var mer spännande. Ettan är mer TV än tvåan ... för det inte kom blod i den och tvåan var mer spännande. Jag skulle vilja vara med i ettan.
- Läraren: Du skulle vilja vara med i ettan. Var det någon som hade någonting annat? Josef.
- Josef: På händelsekedjan tyckte vi att det var trevligast när Max pignade till. Och det mest spännande var när Max slog i huvudet.
- Lärare: Karl och Peter, vad tyckte ni?
- Karl: Tvåan bara ... därför att på ettan händer det ju nästan ingenting. På tvåan så är det ju att han slår i huvudet och de springer, så att det blir mer spännande.
- Läraren: Det som är spännande ... Karl du var ju inne lite på det här med blod. Men bara för att någonting är blodigt så behöver ju inte det vara spännande. Det gäller ju att det händer någonting i historien.

I excerpten syns att eleverna kommer med sina tankar, men att kontrasten mellan karaktärens perspektiv och läsarens perspektiv inte framträder, eftersom jämförelsen mellan texterna endast blir ytlig. Aspekten om problem och lösningar behandlas inte alls. Läraren riktar inte in elevernas uppmärksamhet på de kritiska aspekterna, utan ger mer övergripande kommentarer. Detta gäller genomgående i denna lektion, förutom när de pratar om blod, vilket verkar vara ett kontroversiellt innehåll att skriva om i klassen. När eleverna efter lektionerna skrev nya berättelser, hade de inte utvecklats jämfört med förtestet. På gruppnivå hade de inte fler problem och lösningar och de hade inte heller förbättrats avseende begriplighet, intrig och sammanhang. Detta visade att textkontrasten i sig inte var tillräcklig. Den behövde kombineras med en djupare analys där eleverna fick stöd i att *utforska skillnaderna* mellan de båda kontrasterande exemplen. Därför revideras lektionerna och under de

⁷ De refererar till text 1 som "ettan" och till text 2 som "tvåan".

följande forskningslektionerna var arbetet med textkontrasterna mer strukturerat och inriktat på att belysa de viktiga skillnaderna mellan texterna avseende läsarperspektiv och narrativ struktur, se nedan.

I forskningslektion 4 behandlas samma moment på detta sätt: Eleverna fick texterna framför sig och läraren läste upp dem. De fick sedan arbeta med att titta på vilka likheter och skillnader som fanns mellan texterna. Till sin hjälp hade de ett arbetsblad där de skulle skriva i problem och lösningar. Detta diskuterades både i elevpar och i helklass. Läraren såg då till att konkreta skillnader mellan texterna avseende berättelsens intrig lyftes fram.⁸ Därpå fick eleverna diskutera vilken av texterna de själva skulle vilja vara med i. På så sätt kopplades hur välutvecklad berättelsens intrig var till läsarperspektivet. När eleverna sedan skrev eftertest, syntes en stor utveckling på individnivå avseende hur välutvecklade berättelserna var.

I både forskningslektion 1 och 4 användes samma textkontrast. Den väsentliga skillnaden är hur den användes tillsammans med eleverna. I den första forskningslektionen hade vi i lärarforskargruppen inte fullt ut specificerat vad det innebär att kunna skriva en berättelse och de kritiska aspekterna var fortfarande tentativa. Eftersom undervisningsinnehållet var vagt för oss så blev det vagt för eleverna. I forskningslektion 4 däremot hade läraren klart för sig vilka aspekter som skulle framträda. Alla samtal och uppgifter som var kopplade till textkontrasten var inriktade mot att hjälpa eleverna urskilja dessa aspekter, vilket inte var fallet i forskningslektion 1. Kontrast kan således ses som ett kraftfullt redskap om det kombineras med riktade samtal med eleverna.

Dramatisering

När kritiska aspekter ska synliggöras i undervisningen behöver de framträda på ett sätt som gör att eleverna får ett djupare erförande av dem. Likt kontraster, så var även dramatisering ett inslag i alla forskningslektioner, men det iscensattes på olika sätt.

Flera aspekter var i fokus vid dramatiseringsövningen, men här beskrivs främst en aspekt som relaterar till läsarperspektivet, nämligen *Att urskilja att en berättelse är en fantasiprodukt som ska förstås av andra*. Vid alla forskningslektioner fick eleverna i grupper en bild med en båt som sjunker och de fick veta att familjen på båten kommer att ta sig till ön som syns på bilden. Uppgiften var att först hitta på och sedan dramatisera händelseförloppet mellan problemet och lösningen. I forskningslektion 1 fick eleverna använda en tankekarta när de spånade idéer. Sedan skulle de göra en dramatisering baserat på det. Denna instruktion gavs till en grupp:

- 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.

⁸ Då synliggjordes att text 1 endast hade ett huvudproblem och en huvudlösning och att text 2 hade samma huvudproblem och lösning, men också flera delproblem och dellösningar.

Eleverna blev mycket engagerade av uppgiften och hittade på ett drama som de sedan spelade upp för klassen. I nedanstående excerpt visas en av gruppernas uppspel:

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

Vid ovanstående dramatisering är eleverna väldigt engagerade, men det är som åskådare svårt att förstå vad de gör. De rör sig på golvet och säger några fraser till varandra. Hela uppspelet är svårt att följa med i för någon som inte har kännedom om innehållet. Tydligt är att eleverna inte har urskilt ett mottagarperspektiv. De har inte beaktat hur de behöver agera för att deras berättelse ska framkomma som en färdig fantasiprodukt som är möjlig att förstå för dem som är publik. Dessutom fortsatte flera elever att leka och improvisera under tiden de spelade upp sin dramatisering. Analysen av detta gjorde att användandet av dramatisering förändrades och utvecklades till de följande forskningslektionerna, så att eleverna gavs möjlighet att urskilja mottagarperspektivet. Utgångspunkten är att mottagarperspektivet och läsarperspektivet är nära sammankopplat, vilket gör att denna aspekt fungerar att behandla i olika modaliteter. För att eleverna ska kunna göra en begriplig dramatisering behöver de förstå vad som behöver visas, sägas eller berättas för att berättelsen ska bli sammanhållen och begriplig. I forskningslektion 5 blev det ett undervisningsinnehåll. Läraren demonstrerade, bland annat genom att använda kontraster, vad eleverna behöver tänka på. På så sätt synliggjordes vad en tänkt mottagare behöver få veta, se nedanstående excerpt forskningslektion 5:

- 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.

Läraren förberedde på så sätt eleverna för de egna dramatiseringarna genom att rikta fokus mot det som är avgörande för att kunna göra en dramatisering som går att förstå för dem som tittar. När eleverna arbetade med uppgiften i grupper, använde de (istället för tankekarta) också ett papper där de skulle beskriva delproblem och lösningar. Det gjorde att de fick en skrivram som både gav dem stöd i innehåll och

kronologi. När elever på denna forskningslektion spelade upp sina dramatiseringar så kunde det se ut så här:

- Pontus: Titta en haj! (*pekar*)
Hanna: Vi måste hitta något att kasta på den.
(*Alla tre går runt och letar*)
Pontus: Åh, en vas! Jag kastar! (*Låtsas kasta en vas*)
Mona: Fullträff!
Hanna: Hajen kommer tillbaka!
Mona: Åh, ett rep. Jag kan använda det som lasso. (*Låtsas göra en knut, tar låtsasrepet över huvudet snurrar det och låtsas kasta iväg det*)
Mona: Ja, jag träffade fenan. Jag kan binda det här vid relingen. (*Låtsas binda fast repet*)

I ovanstående excerpt syns att eleverna både använder gester och repliker för att kommunicera sitt innehåll till mottagaren. Till skillnad mot excerpten i forskningslektion 1 visar detta på en medvetenhet om vad som behöver framkomma för att mottagaren ska kunna förstå innehållet. Denna förståelse kan bilda en grund även när eleverna ska skriva texter. Skrivandet i sig innehåller ytterligare utmaningar, eftersom kropp och tonfall inte kan användas, men dramatiseringen möjliggör att eleverna på ett lekfullt sätt får möjlighet att urskilja att en mottagare behöver få hjälp med att förstå allt det som finns i fantasin; att det behöver uttalas och visas, även om det sker på olika sätt i drama och i skrivande.

Dramatisering som redskap tyckte eleverna i alla forskningslektioner var roligt och de var mycket engagerade, men det är först när genomgången runt dramatiseringen synliggjorde den kritiska aspekten *Att urskilja att berättelsen är en fantasiprodukt som ska förstås av andra* som eleverna kunde urskilja mottagarperspektivet och då också utveckla sitt berättelseskrivande.

Diskussion

Den här studien visar att explicit undervisning, där läraren har en medvetenhet om *vad* eleverna ska ges möjlighet att lära och *hur* det kan ske, kräver en analys av elevernas kunnande och av undervisningen. De teoretiska redskap variationsteorin erbjuder i form av *kritiska aspekter* och *kontraster* ger ett ramverk för att analysera och designa undervisning i berättelseskrivande med fokus på både vad- och hur-frågan. De kritiska aspekterna finns inte givna i förväg, utan det krävs ett analytiskt arbete för att hitta dem. I forskargruppen ingick i vissa delar verksamma lärare, och även jag har lärarbakgrund, vilket möjliggjorde att även den professionella, erfarenhetsgrundade reflektionen och kunskapen har haft betydelse för analysen (se även Thorsten, 2015; 2017).

Att urskilja läsarperspektivet beskrivs av flera forskare som centralt (till exempel Scardamalia & Bereiter, 1987). Den här studien bidrar med att specificera vad ett läsarperspektiv innebär, beskrivet i form av två kritiska aspekter. Studien visar också hur elever som *inte* urskiljer läsaren gör, att de till exempel kan fokusera på

karaktärernas upplevelser. Kunskap om möjliga sätt att förhålla sig till berättelseskivande är betydelsefullt i lärares undervisning (jfr Marton, 2015). Den kan användas som grund för att skapa bland annat textkontraster. I många metoder, till exempel genrep pedagogiken (se Gibbons, 2018), används textförebilder i undervisningen. Utifrån variationsteorin bör dock inte bara det ”goda exemplet” visas (Marton, 2015). Poängerna (det vill säga de kritiska aspekterna) framkommer tydligare när textförebilden kontrasteras mot elevernas nuvarande sätt att skriva.

En text som fungerar och är läsarvänlig har en intern logik (jfr Bruner, 2002). Även om eleverna kunde skriva sammanhängande berättelser, visade det sig vara en utmaning för många att hantera vilka delar som skulle beskrivas översiktligt respektive mer detaljerat. Genette (1972) beskriver att detta handlar om *duration*. Det är inte ett område som vi arbetade med på forskningslektionerna, men som det finns behov av att undersöka vidare.

Det är lätt att som lärare ta för givet att eleverna urskiljer den narrativa strukturen, men resultaten visar att en del elever ha svårigheter med det. Detta är något som även Nordlund (2016) har visat i sin studie av elevberättelser från årskurs 1–3. I föreliggande studie visas (likt i Alamargot & Fayol, 2009, och McKeough & Genereoux, 2003) att de flesta, men inte alla, eleverna har en enkel intrig i sina texter. Den stora utmaningen förefaller vara att skriva ett mer utvecklat händelseförlopp, där problemen inte löser sig direkt. McKeough och Genereoux (2003) påtalar att det är en kognitiv utmaning för eleverna att klara detta. Det visar sig i föreliggande studie att när eleverna får hjälp att urskilja aspekterna och när de får stöd i form av stödstrukturen med problem och delproblem och dess lösningar, så gör det att de utvecklar sina texter mot att bli mer komplexa. Denna form av stödstruktur eller skrivram beskrivs av Riley och Reedy (2005) som ett stöd på vägen mot ett självständigt skrivande. Som lärare är det dock viktigt att ha klart för sig *vad* skrivramen ska hjälpa eleverna att urskilja och att arbeta med det i undervisningen. Annars så föreligger en risk att skrivandet blir instrumentellt i relation till den givna mallen. Sättet skrivramen används på och hur den kombineras med andra undervisningsaktiviteter får stor betydelse för elevernas lärande.

Kontraster och dramatisering visade sig vara kraftfulla redskap för att utveckla elevernas berättelseskivande. Det som framgick vid analysen av forskningslektionerna var dock att dessa aktiviteter inte räcker i sig. Inte heller elevernas engagemang och lust var tillräckligt för deras lärande. I alla forskningslektioner tyckte eleverna att framför allt dramatiseringen var rolig. Elevers lust kan naturligtvis fungera som en positiv drivkraft, men om inte läraren har klart för sig *vad* eleverna ska lära sig så minskar chansen att eleverna utvecklar sin skrivförmåga på det sätt som skulle kunna vara möjligt. De kritiska aspekter som beskrivs i den här studien kan fungera som stöd för lärare när de planerar sin undervisning. De gör inte anspråk på att vara heltäckande, men som Vikström, Kullberg och Runesson Kempe (2017) framhåller, kan de användas som rimliga hypoteser om *vad* som behöver synliggöras i undervisningen för att 9–10-åringar ska utveckla sitt berättelseskivande.

Forfatterbiografi

Anja Thorsten arbetar som lektor i pedagogik vid Linköpings universitet i Sverige. Hennes forskningsintressen är svensksdidaktik, didaktiskt ledarskap och praktknära forskning. Utöver forskning arbetar hon bland annat med att utbilda blivande lärare i svensksdidaktik, utveckla och leda praktknära forskningsprocesser samt att handleda verksamma lärare i Learning study och variationsteori.

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).
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori 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.
- Carlgren, I., Eriksson, I., & Runesson, U. (2017). Learning study. I: I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 17–30). Malmö: Gleerups.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (1972/1980). *Narrative discourse. An essay in method*. New York: Cornell University Press.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. 18(3), 220-245.
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, NY: Routledge.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Runesson, U. (2015). 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* (s. 103–121). New York och London: Routledge.
- McKeough, A. M. (1987, 12–16 juli). *Stages in story telling: A neo-piagetian analysis*. Paper presenterat på the Biennial Meeting of the Society for the Study of Behavioral Development. Tokyo: Japan.
- McKeough, A., & Genreux, R. (2003). Transformation in Narrative Thought During Adolescence: The Structure and Content of Story Composition. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537–552.
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser i tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(4), 46–67.
- Ong, W. J. (1982). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologisering av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos.
- Pang, M. F., & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of "Critical Aspects". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336.
- Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(29), 29–50.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I: I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 45–60). Malmö: Gleerups.
- Sanders, T. J. M., & Schilperoord, J. (2006). Text Structure as a Windows of the cognition of writing: How Text Analysis Provides Insights in Writing Products and Writing Processes. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 386–402). New York: The Guilford Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg, *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Att undervisa om berättelseskivande i årskurs 3 och 4

- Thorsten, A. (2014). *Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande. Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen.* (Licentiatuppsats.) Jönköping University.
- Thorsten, A. (2015). How teachers' practice knowledge is used and challenged in a Learning Study using Variation Theory as a tool. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(3), 274-287.
- Thorsten, A. (2017). Generating knowledge in a Learning Study – from the perspective of a teacher researcher. *Educational Action Research*, 25(1), 140–154.
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kummande.* (Doktorsavhandling.) Linköping: Linköpings universitet.
- Thorsten, A. (2019). How to compose a narrative – students' approaches and pedagogical implications. *Writing and Pedagogy*, 11(1), 23–47.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikström, A., Kullberg, A., & Runesson Kempe, U. (2017, 29 augusti–2 september). *Can public knowledge be created through practitioner research? – Learning studies and variation theory as mechanisms and strategies behind knowledge production in teachers' research.* Paper presenterat på: 17th Biennial EARLI 2017, Tampere, Finland.
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3.* (Doktorsavhandling.) Örebro: Örebro University.