

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

SNIPP, SNAPP, SNUT – ÄR DENNA SAGA VERKLIGEN SLUT?

En studie om att skriva berättande
texter med fungerande avslut

FÖRFATTARE:
Johanna Adellian



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

3/2018

SAMMANFATTNING

BAKGRUNDEN TILL DENNA artikel är en studie om elevers skrivande som genomfördes 2016 till 2017, på Vilans skola och en annan kommunal grundskola, av mig och tre andra svensklärare. Vid bedömning av nationella provens skriftliga delar i svenska för årskurs 3, 6 och 9 framkom att elevernas berättande texter, och då specifikt deras avslut, var i behov av utveckling. Studiens syfte har varit att undersöka vad elever behöver urskilja och erfara för att kunna skriva berättelser med läsvärda och fungerande avslut. Resultatet visar att vårt kollegiala utforskande lett till kunskapsutveckling hos eleverna både gällande kvalitén på deras avslut som på berättelsernas helhet.

Johanna Adellian är lärare i Sv/So i åk 1–7 och arbetar på Vilans skola i Nacka kommun.
E-post: johanna.adellian@nacka.se

Denna artikel har den 10 januari 2018 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
METOD OCH GENOMFÖRANDE	9
Förtest	9
Lektion 1	11
Lektion 2	11
Lektion 3	12
Eftertest	12
Fördelar och begränsningar avseende vald metod	13
RESULTAT OCH DISKUSSION	15
Kollegialt utforskande	16
Hur har vi förändrat vår undervisning?	16
REFERENSER	19

INLEDNING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

HUR UNDERVISAS ELEVER i att skriva berättande texter? Vad är fokus i undervisningen och hur kan den utvecklas så att elevers texter når en högre kvalitet och upplevs som intressanta av läsare? Dessa frågor aktualiserades för oss när vi vid analyser av elevers berättelser tyckte oss se ett mönster där berättelsernas avslut ofta upplevdes som antingen diffusa eller abrupta. Det saknades ibland lösningar av problem som hade formulerats i texternas inledande delar. Dock hade vi* svårt att formulera och precisera oss kring vad som var orsaken till detta och därmed även hur undervisningen skulle kunna utvecklas. Trots undervisning om berättande texter och deras uppbyggnad, tycktes vi inte ha klargjort för eleverna vad som krävdes för att åstadkomma fungerande avslut på berättelser. Vi hade också sett att i både vår egen och våra kollegors undervisning hade fokus vad gäller berättelseskrivande lagts på fångande inledningar och ett rikt innehåll med utvecklade beskrivningar, medan avsluten inte hade getts någon större uppmärksamhet.

I kursplanen för ämnet svenska i årskurs 7–9 står angivet att det centrala innehållet bland annat ska utgöras av undervisning om språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur (Lgr 2011). Endast i det centrala innehållet för årskurs 1–3 står angivet att undervisningen ska behandla hur en berättande text organiseras med tydlig inledning, händelseförlopp och avslutning (Lgr 2011). Detta kan

tolkas som att förväntningar finns att eleverna ska ha förvärvat kunskaper om att skriva avslut i år 3 och sedan behärska detta moment utan vidare explicit undervisning.

I det här läget kände vi ett behov av att titta närmare på såväl vår undervisning som tidigare forskning genom att göra en studie. Syftet med studien** var således att öka kunskapen om vad elever behöver få syn på för att kunna skriva berättelser med läsvärda och fungerande avslut samt att ge eleverna möjlighet att få erfara hur olika typer av avslut kan fungera i berättande texter. Följande frågeställning formulerades:

- ★ Hur kan undervisning möjliggöra att elever erfar och urskiljer hur ett fungerande avslut på en berättande text ser ut?

Lärandeobjektet i vår studie bestämdes som:

- ★ förmågan att förstå olika sluttypers funktion i berättande texter.

* Med vi avses framledes jag och mina f.d. kollegor Johanna Jonegård, Ann-Christin Mouantri och Annika Nordahl.

** Delar av denna artikel kan komma att ingå i en vetenskaplig artikel som är under progress.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

SOM EN UTGÅNGSPUNKT för vår studie har licentiatuppsatsen *Perspektiv och problemlösning i berättelseskri- vande* (Thorsten 2014) använts. Syftet med Thorstens studie är formulerat som att med hjälp av variations- teorin som teoretiskt ramverk samla kunskap om vad elever i 9–10 års ålder behöver förstå för att lära sig skriva välutvecklade, spännande och sammanhållna berättelser samt hur undervisningen kan möjliggöra detta lärande.

Metoden för vår studie har inspirerats av Learning study. En Learning study kan beskrivas som en studie baserad på genomförande av lektioner i ett cykliskt förlopp med syfte att kollegialt utveckla undervisningen avseende ett specifikt moment som är problematiskt att undervisa om (Skolverket 2014). I inledningen av en Learning study tittar deltagarna i studien på ämnets lärandemål och försöker utifrån dem identifiera ett *lärandeobjekt*, d.v.s. den specifika förmåga som läraren har för avsikt att eleverna ska utveckla under kommande lektion. Därefter utformas ett förtest, vilket genomförs av hela elevgruppen. Förtestet ska ge information om vilka *kritiska aspekter*

som bör behandlas under arbetspasset, det vill säga vad som kan antas vara kritiskt och som eleverna i den aktuella elevgruppen måste urskilja för att förstå lärandeobjektet (Wernberg 2009). De kritiska aspekterna kan ses som verktyg för att få syn på vad läraren tar för givet i en inlärningsituation och som ett innehåll att fokusera på under kommande lektioner (Bergqvist & Echevarría 2011). De kritiska aspekterna kan komma att revideras under studiens gång. Utifrån de kritiska aspekterna ska nu lektionspass 1 designas och genomföras. Därefter görs ett eftertest som analyseras. I syfte att ytterligare synliggöra de kritiska aspekterna planeras lektion 2, vilken sedan genomförs. Även efter denna genomförs ett test och en analys av testets resultat. En Learning study-cykel kan bestå av två till fyra lektioner enligt detta förlopp (Holmqvist 2006). När samtliga lektionscykler är avslutade utvärderas, dokumenteras och presenteras studien. En väsentlig del av en Learning study är att andra kan ta del av erfarenheter, insikter och resultat (Magnusson & Maunula 2011).

FÖRTEST

DEN AKTUELLA STUDIEN genomfördes parallellt på Vilans skola i Nacka och i en kommunal grundskola i Stockholms stad. Vi hade just innan gjort en liknande studie i en årskurs 3:a och ville nu prova med äldre elever utifrån samma frågeställning. De elever som användes i följande tre beskrivna lektioner gick i årskurs 7 och var 52 stycken. Bland dem hade fem ett annat modersmål än svenska. Som förtest genomförde

samtliga elever ett skriftligt prov, vilket utgjordes av en bild av ett barn med en hund samt instruktioner om att titta på bilden och fundera över vad bilden visade, vem personen på bilden var, vad som kunde ha inträffat innan och vad som kunde tänkas hända efter. Eleverna uppmanades att skriva en berättelse till bilden. Analysen av förtestet visade att ett flertal berättelsers avslut fick till följd att dessa texter i

sin helhet inte kunde bedömas vara läsvärda. Berättelserna innehöll i de flesta fall ett händelseförlopp som gick att följa och även någon form av intrig. Identifierade problem i de berättande texternas avslut kunde bestå i att det som läsare var svårt att förstå om berättelsen var slut eller inte. Några texter saknade avslut helt, medan andra hade stereotypa avslut såsom ”och så dog de” eller ”allt var visst en dröm – eller var det det?”. De texter som bedömdes ha ett avslut kategoriserades utifrån dess funktion för att senare kunna jämföras med eftertesten. Detta för att se om spridningen avseende avslutstyper i elevtexterna ökat under studiens gång. En sådan spridning skulle kunna tolkas som att eleverna urskiljer att avslut har olika funktion i olika berättande texter, samt att eleverna hade förmåga att använda sig av denna insikt. Följande kategorier användes:

- ★ Avslut som en **lösning**, berättelsens problem eller intrig får en lösning och inga lösa trådar finns. Denna typ av avslut var vanligast förekommande i förtestet.
- ★ Avslut som en **förklaring**, ett avslut där frågetecknen som funnits under läsningens gång rätas ut.
- ★ Avslut som en **lärdom**, där läsaren får lära sig något och kan ses som en sensmoral som exempelvis att ärlighet varar längst.
- ★ Avslut som ett **frågetecken**, en typ av avslut där läsaren inte riktigt vet vad som händer eller får svar på frågor som väckts.

Det skriftliga förtestet kompletterades därefter med tre semistrukturerade elevintervjuer. Det klargjordes för eleverna att intervjuerna inte utgjorde en bedömningssituation utan en del av ett forskningsprojekt i vilket vi ville ta reda på hur elever tänker kring skrivande och då i synnerhet berättelseavslut. Det tydliggjordes att deltagande var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Vi berättade också att intervjuerna skulle ljudinspelas. Som ram för intervjuerna användes en intervjuguide utformad med utgångspunkt i vår formulerade forskningsfråga. Förhoppningen var att utformningen med några större frågeområden

snarare än exakta, detaljerade frågor skulle medföra att samtalet fördes mer naturligt och att informanten själv i viss utsträckning skulle kunna påverka samtalets riktning. Elevintervjuerna transkriberades i anslutning till genomförandet. Sedan tidigare fanns medgivande från vårdnadshavare avseende elevernas deltagande och publicering av dokumentation kring utveckling och lärande.

Vid analysen av intervjuerna framkom att elevernas uppfattning var att de under sin skoltid hade undervisats om berättelseskivande, men främst avseende inledning och handling. En elev uttryckte att hen hade fått lära sig i skolan att man ska ”dra ut lite på slutet” för att det ska bli ”lite dramatiskt, inte bara pang på”. Därutöver gavs inte fler exempel på undervisning direkt kopplat till att skriva avslut. Två elever som efter förtestet hade bedömts skrivit väl fungerande berättande texter och avslut beskrev i intervjuerna hur de gjorde avvägningar och anpassningar i sitt skrivande beroende av vem den tänkta läsaren var. De kunde även beskriva hur ett alternativt slut på just deras berättelse skulle kunna se ut, om mottagaren var en annan än en vuxen lärare. Dessa elever berättade att de i skrivsituationer använde tidigare erfarenheter av textskrivande och även av andras texter som de hade läst. Elevernas redogörelse för den skrivundervisning som de mött i skolan bekräftade vår föreställning att eleverna inte hade fått specifik undervisning om avslutens funktion i berättande texter. Efter analyserna av både förtest och elevintervjuer fann vi två förmodade kritiska aspekter:

- ★ Eleverna behöver urskilja att det finns olika typer av avslut som passar till olika slags berättande texter.
- ★ Eleverna behöver urskilja att ett problem i en avslutad berättande text förväntas ha en lösning.

LEKTION 1

DESIGNEN AV DEN första lektionen i cykeln utgick från den förmodade kritiska aspekten att det finns olika typer av avslut som passar till olika typer av berättelser. Lektionen genomfördes vid två tillfällen under samma dag med eleverna i grupp 1 respektive 2. De 26 eleverna i vardera gruppen presenterades under ett 60 minuter långt lektionspass för fem olika berättande texter: en fabel, en saga, en rysare, en kärleksnovell och ett kapitel ur en ungdomsdeckare. Eleverna delades sedan in i mindre grupper där varje grupp gavs i uppgift att högläsa en av texterna gemensamt och därefter diskutera kring vilken funktion avslutet i respektive text kunde sägas ha. Avsikten var att få fram olika uppfattningar av vilka funktioner avslut i berättande texter kan ha, det vill säga vad avslut kan fungera **som**. För att förstå berättelseavslut behövde eleverna få erfara olika avslutsfunktioner och skilja ut det som inte är viktigt för ett berättelseavslut. Genom att bryta ut avslutet avsåg vi att skapa en ökad möjlighet för eleverna att urskilja denna del av den

berättande texten. De mindre elevgrupperna redovisade sedan muntligt vad de hade kommit fram till. Ett spann av olika uppfattningar av avslut i berättande texter framkom. De olika texternas avslut sades av eleverna fungera som cliffhanger, som förklaring, som frågetecken, som bekräftelse, som lärdomar, som överraskning och som lösning. Vid analys efter lektion 1 kunde vi konstatera att ett avslut som lösning är en möjlig funktion, men att det inte är nödvändigt med en reell lösning för att avslutet ska ses som fungerande. En så kallad cliffhanger där texten slutar mitt i ett intensivt spännande skede kan sägas vara ett fungerande avslut där lösningen av ett problem inte presenteras, under förutsättning att läsaren förstår att berättelsen inte kommer att fortsätta här och nu. Därmed ströks den förmodade kritiska aspekten att ett avslut behöver innehålla en lösning och ersattes med aspekten att *ett avslut ska tydliggöra för läsaren att berättelsen inte kommer att fortsätta*.

LEKTION 2

DEN 80 MINUTER långa lektion 2 med elevgrupp 1 utgick från den nyligen formulerade kritiska aspekten. Vi hade för avsikt att behandla denna, men kan i efterhand se att fokus hamnade i den tidigare och nyss reviderade. En fast förankring i en traditionell syn på en berättelse som innehållande ett problem och ett avslut med dess lösning fanns hos oss. Vidare fanns en föreställning hos oss att elevernas, enligt vår bedömning, mindre väl fungerande avslut kunde ha sin orsak i tidsbrist eller brist på ork efter att ha skrivit inledning och handling. Nu ville vi undersöka huruvida det skulle bli skillnad om eleverna skrev inledning och handling till redan färdiga avslut, som alltså hölls konstanta, medan eleverna skrev varierande berättelser till dessa.

Lektionen inleddes med en kort repetition av de olika avslutsfunktioner som eleverna under lektion 1 hade kommit fram till. Därefter läste en av oss lärare upp berättelsen *Märit* av Astrid Lindgren (2015). Syftet med valet av novell var att visa på en läsvärd berät-

tande text, där texten inte följer en strikt kronologisk ordning utan istället inleds med ett konstaterande att berättelsens huvudkaraktär är död. Läsaren får därefter ta del av återblickar av vad som har hänt. Vi diskuterade gemensamt hur det påverkade upplevelsen av berättelsen att den, som vi i vår traditionella förankring uttryckte det, började med slutet. Därefter lästes två av oss författade avslut upp och eleverna instruerades att i grupper skriva lämplig inledning och handling till de olika upplästa avsluten. Härigenom ville vi visa på hur olika berättande texter kan bli även om de har ett och samma givna avslut. Lektionen avslutades med att elevernas alster lästes upp högt och de olika grupperna gav varandra respons utifrån en metod där två positiva aspekter och en utvecklingsmöjlighet belystes och som eleverna sedan tidigare var bekanta med. Eleverna gavs också i uppgift att förklara hur de resonerat i gruppen när de byggde upp sin berättelse kring ett färdigt avslut.

LEKTION 3

DEN TREDJE LEKTIONEN genomfördes tillsammans med elever i grupp 2 under 60 minuter som en publik lektion med utgångspunkt i de båda kritiska aspekterna, att ett avslut ska tydliggöra för läsaren att berättelsen inte kommer att fortsätta samt att det finns olika typer av avslut som passar till olika slags berättande texter. Undervisningen genomfördes efter ordinarie skoltid i matsalen och i närvaro av skolans personal samt några inbjudna gäster. Svensklärarna utgjorde expertpanel som observerade lektionen och efter dess slut diskuterade innehållet. Lektionen inleddes med att dess mål presenterades: att återknyta till att det finns olika varianter av avslut på berättande texter och att dessa ska urskiljas av eleverna och därmed leda till ökad förmåga att skriva kvalitativa avslut på denna typ av texter. Därefter diskuterades olika sluttyper i för eleverna kända skönlitterära texter. Vi diskuterade avslut som en lösning i en saga, en cliffhanger i en dystopi, en lärdom i en fabel, en överraskning i en deckare samt ett öppet slut som varje läsare själv hade möjlighet att tolka i en fantasy-berättelse. Eleverna uppmanades att komma på andra berättelser och/eller filmer med dessa typer av avslut. Ytterligare två konstruerade avslut lästes upp. Det ena kan kategoriseras

som en cliffhanger och det andra kan sägas fungera som en lärdom. Eleverna fick sedan i uppgift att i fyra olika grupper under tjugo minuter skriva berättande texter där de konstruerade avsluten ingick. När eleverna skrivit texterna lämnades dessa till en av lärarna som läste upp texterna. Eleverna ombads reflektera över respektive slut och vad dessa avslut kunde sägas fungera som. Under uppläsningen skrev övriga grupper respons utifrån vilka problem och lösningar som kunde urskiljas i vardera texten samt hur dess olika delar hängde ihop. Gruppernas respons lästes upp av en av oss medverkande lärare och lektionen avslutades med att eleverna på post-it-lappar besvarade frågan vad eleverna skulle ta med sig från denna lektion till nästa gång de skulle skriva en berättande text. Flertalet elever uttryckte att de hade lärt sig om olika typer av avslut. Ett antal elever sade sig ha lärt sig att välja avslut beroende på texttyp. En elev uttryckte att hen hade blivit varse att "ett slut kan förändra hela uppfattningen av berättelsen, sedan kan ett slut avsluta berättelsen på olika sätt beroende på vilket avslut man väljer att ha. Så i framtiden kommer jag att ha kanske lite mer utvecklade slut för slutet är lika viktigt som allt annat."

EFTERTEST

SOM EFTERTEST FÖR samtliga elever genomfördes efter lektion 2 respektive 3 en skrivuppgift som var snarlik förtestet. Bilden denna gång föreställde en ung människa på en strand. Berättelserna lästes, bedömdes och analyserades av oss lärare. Texterna sorterades sedan utifrån kvalitativ nivå avseende vad vi bedömde som fungerande respektive icke fungerande avslut. Då läsvärde i viss mån kan sägas vara något subjektivt samt för att säkerställa bedömningen lästes och bedömdes samtliga elevtexter från för- och eftertesten ännu en gång. Vi diskuterade även hur vi kunde kategorisera avsluten utifrån de olika funktioner som vi hade arbetat med i de olika elevgrupperna och formulerade frågeställningar. Fanns det skillnader avseende typer av avslut i förtestet

jämfört med eftertesten? Kunde vi se att eleverna i eftertesten använde sig av de olika sluttyper som vi hade undervisat om?

I EN **LEARNING STUDY** eftersträvas att lektionsinnehållet utformas så att eleverna utvecklar sin förmåga i relation till lärandeobjektet på en eller möjligen ett par lektioner. Under hela studien har vi diskuterat hur eleverna ska ges denna möjlighet. Tidigt i studien reflekterades över möjligheten att bryta ner lärandeobjektet *avslut på berättande texter* i så små delar att vi efter en eller ett par lektioner skulle kunna se en mätbar kunskapsutveckling i elevernas texter. Vidare är det inte helt enkelt att tala om vad som utmärker en läsvärd text eller ett fungerande avslut, då det i dessa begrepp kan sägas föreligga en subjektiv bedömning som inte medger ett rätt eller fel alternativ.

En av fördelarna vi ser avseende Learning study som modell är att den erbjuder ett gemensamt språk att använda när det gäller undervisning. Att istället för att tala om elevers svårigheter i allmänhet använda begreppet lärandeobjektets kritiska aspekter sätter fokus på undervisningen. Utifrån elevernas behov skärskådas undervisningens innehåll kollegialt utan fokus på den enskilda läraren. Vidare utgår modellen från en kartläggning av den aktuella elevgruppens förkunskaper, istället för generella antaganden.

RESULTAT OCH DISKUSSION

STUDIENS SYFTE FORMULERADES som att öka kunskapen om vad elever behöver få syn på för att kunna skriva berättelser med läsvärda och fungerande avslut samt att ge eleverna möjlighet att få erfara hur olika typer av avslut kan fungera i berättande texter. Genom att designa undervisningen utifrån detta syfte har vi försökt hitta vägar att skapa en skrivundervisning som gynnar utvecklingen av färdigheter och förmågor hos eleverna att skriva denna typ av texter med god kvalitet. Genom studien menar vi att vår forskningsfråga *Hur kan undervisning möjliggöra att elever erfår och urskiljer hur ett fungerande avslut på en berättande text ser ut?* har besvarats.

De berättande texter som eleverna skrev under förtestet är påfallande lika varandra beträffande genre, innehåll och avslut. En övervägande majoritet av de elever som bedömdes ha skrivit fungerande avslut skrev traditionella slut med funktion av lösning, som till exempel ”och så levde de lyckliga i alla sina dagar”. Lektion 1 skiljer sig från lektion 2 och 3 då den genomfördes utan ett skriftligt eftertest. Bedömningen baserar sig på elevernas muntliga redovisningar och gruppdiskussioner i samband med dessa redovisningar. I och med att avsluten separerades från inledning och innehåll gavs eleverna möjlighet att erfara dess betydelse. Elevredovisningarna i slutet av lektion 1 där olika förslag till avslutsfunktioner presenterades tolkade vi lärare som att eleverna hade uppnått en högre grad av förståelse för avsluts funktioner i en berättelse.

Efter lektion 2 fann vi i det skriftliga eftertestet en ökning av elevtexter med fungerande avslut och att de generellt hade ett högre läsvärde jämfört med i förtesten. Om det hade med mer ork eller tid att göra, som vi hade för avsikt att undersöka i lektion 2, var dock svårt att avgöra då eleverna arbetat i grupp. Berättelserna hade en högre språklig kvalitet som exempelvis ”flåsig och svettig slog han sig ner mot trästaketet” och det fanns en större variation i avslutsfunktioner. De texter som hade ett icke fungerande

avslut saknade intrig eller lämnade läsaren osäker på om berättelsen verkligen var slut. Lektionsavsnittet där en berättelse med omvänd kronologi lästes upp i syfte att visa på hur olik en berättelse därmed kan bli, verkade inte gett eleverna någon ökad insikt i avslutets funktion och betydelse. Det skriftliga eftertestet som genomfördes i anslutning till lektion 3 visade på en ytterligare ökning av fungerande avslut. Om eleverna i förtestet hade skrivit relativt snarlika avslut fanns nu de olika avsluten **som** representerade. Nu fanns också en större variation avseende avslutstyper. Även formmässigt var texterna av högre kvalitet och det föreföll som att fler elever skrev för en mottagare. Den tydligaste utvecklingen syntes dock i avsluten som gav signaler om att berättelserna inte skulle fortsätta. Intrigen knöts ihop och hade en tydlig koppling till bilden av personen på stranden, som till exempel ”Så det leder oss fram till nuet, en 35årig hemlös, utan jobb som sitter på en strand där han en gång hade råd med en solstol.” Analysen av lektion 3 och de skriftliga elevutvärderingarna visar att utöver att urskilja olika typer av avslut blev eleverna varse att avslutet präglar en berättelse. De uttryckte också att de hade lärt sig om olika typer av avslut samt att välja en viss typ av avslut beroende på vilken typ av berättande text som skrevs.

Enligt Thorsten (2014) behöver elever erfara berättelsers struktur innefattande problem och lösning på problemet för att lära sig skriva berättande texter av hög kvalitet. Här ser vi en skillnad i resultat när det gäller huruvida den berättande texten behöver innehålla problemlösning för att kunna uppfattas som läsvärd. Vi menar att avslut med funktion av frågetecken kan kategoriseras som väl fungerande och bjuda in läsaren till en egen tolkning. Inte sällan är det enligt vår erfarenhet berättande texter med just denna typ av avslut som förefaller uppskattas av elever. En lösning av berättelsens problem tycks av våra elever ses som något relativt realistiskt. Istället förväntas berättelsen

fortsätta och nya intriger och karaktärer tillkomma. Vi kan associera till berättande i form av olika dataspel, som många av våra elever ägnar sig åt, där ett avslut inte är definitivt utan istället en markering av att spelet och berättelsen fortsätter på en annan högre nivå. Ett avslut som inträffar i ett intensivt spännande skede ger signaler om en spännande fortsättning och även ett sådant avslut förefaller tilltala våra elever.

Barns och ungdomars skrivande av berättande texter ser annorlunda ut idag jämfört med när vi själva var elever i grundskolan. Då producerades texterna för hand på papper och mottagaren var läraren, i egenkap av bedömare. Det kunde hända att den formulerade skrivuppgiften gav möjlighet till ett annat läsarperspektiv genom att instruera eleverna att skriva till en fiktiv brevvän i ett annat land eller att skriva ett bidrag till en utlyst författartävling som dock inte existerade i verkligheten. Idag sker textproduktionen till övervägande del på datorer och smarta telefoner som ger en mängd olika möjligheter till att kombinera text i skrift med andra textformer genom tillgång

till stillbilder, ljud och rörliga bilder. Genom internet kan texter publiceras och återkoppling fås av läsare över stora delar av världen. En genre som många av våra elever är bekanta med är fanfictions, det vill säga egna variationer och uppföljningar av litterära verk där redan kända karaktärer används. Inte sällan skrivs alternativa avslut på olika titlar och publiceras sedan på nätet. Läsarna kan kommentera texterna och bidra med idéer och synpunkter om hur texterna kan utvecklas. Textproduktionen blir på så vis en kollektiv process där den ursprungliga författaren kan se sin text förändras och utvecklas vidare genom läsarnas egna variationer på handling och avslut.

I flera fall kunde en tydlig progression konstateras i elevers berättande texter vid jämförelse på individnivå mellan för- och eftertest. Vi menar att undervisningen som designades och som fokuserade på att ge eleverna möjlighet att urskilja avslutets funktion i berättande texter bidrog till att främja elevers skrivglädje och förmåga att skriva med ett läsvärt innehåll och av högre kvalitet.

KOLLEGIALT UTFORSKANDE

KOLLEGIALT LÄRANDE, SOM många gånger stannar vid att pedagoger delar med sig av tips, besöker varandras lektioner osv., har i flera fall anammats som en viktig del i såväl en skolas utvecklingsarbete som lärares kompetensutveckling. Vi tycker att vi i och med denna studie tagit det hela ett steg längre, genom att kalla det kollegialt utforskande. Det här är ett betydligt mer djupgående och långsiktigt sätt att utveckla undervisningen på än att bara utbyta lektionsplaneringar mellan varandra. Vår gemensamma forskningsprocess har präglats av reflektion och även väckt ytterligare frågor. Några exempel är:

- ★ På vilket vis elevers textproduktion förändras då digitala verktyg används jämfört med när texterna produceras i skrift på papper.
- ★ Hur elevers uppfattningar och styrdokumentbeskrivningar om vad som utmärker kvalitet inom svenskämnets delar eventuellt skiljer sig åt.

HUR HAR VI FÖRÄNDRAT VÅR UNDERVISNING?

VÅR STUDIE OCH dess resultat har medfört att vår undervisning har förändrats. Genom studien har vi kunnat ifrågasätta sådant som vi tidigare tagit för givet

och förutsatt. Vikten av en genomtänkt undervisning där lärare tillsammans designar lektionsinnehållet och systematiskt undersöker olika fenomen framstår nu

som än mer väsentligt än tidigare. Med all sannolikhet kommer vi eftersträva skrivuppgifter med högre autenticitet där eleverna ser fler tänkbara läsare än läraren och bedömare. Vi kommer att vara betydligt mer restriktiva när det gäller användande av olika begrepp som tidigare förutsatts att våra elever har kunskap om utan närmare förklaring, som exempelvis att knyta ihop säcken, röda tråden eller fångande inledning. Dessa uttryck märkte vi att många elever kunde slänga sig med utan att vara förtrogna med fullt ut.

Det är komplext och i viss mån problematiskt att diskutera vad som är kvalitativt, väl fungerande respektive mindre väl fungerande avslut i berättande texter. En läsoplevelse kan i stor utsträckning sägas vara en individuell upplevelse. Det har tydligt visat sig inom vår grupp där vi inte sällan diskuterat våra olika uppfattningar i ämnet. Under studiens gång har vi kunnat konstatera att vår egen uppfattning om vad som är ett väl fungerande avslut i en berättande text inte alltid överensstämmer med våra elevers. Som ett exempel på detta var vi fast förankrade i en föreställning om att läsaren i avslutet av en berättelse skulle få information om hur det gick för huvudkaraktären. Under våra diskussioner om berättelsen *Märit* (Lindgren 2015) talade vi om att avslutet presenterades i textens början, då läsaren redan inledningsvis får information om att huvudkaraktären är död. I själva verket kan avslutet av berättelsen sägas ha funktionen som en lärdom om att livet kan gå vidare trots att ofattbart hemska händelser inträffar.

Avslutet har en stor betydelse för den berättande textens upplevda kvalitet. Inte sällan är det avslutet som stannar kvar i minnet och som diskuteras av läsare. Som beskrivet inledningsvis visade studiens skriftliga förtest i årskurs 7 att flera elevers berättelseavslut inte var helt tillfredsställande. Resultatet i vår studie kan tolkas som att undervisning avseende berättande texters struktur samt avslut och dess funktion bör ha en plats i det centrala innehållet för svenskämnet även för högre årskurser. Vidare tyder studiens resultat på att en genomtänkt undervisning om berättande texters avslut är betydelsefull och kan bidra till en högre kvalitet i elevernas berättande texter överlag. Vi kan inte utgå från att elever har förmåga att skriva fungerande avslut utan att de i skolan har fått undervisning om olika avsluts funktion i en berättande text. Elever behöver både få ta del av olika typer av berättande texters avslut och diskutera deras funktion samt arbeta med att använda dem i sina texter. Svensklärarna som närvarade under lektion 3 och sedan diskuterade denna, framförde uppfattningen att de själva i skrivundervisningen främst fokuserat på inledningar och olika genrer. Vi hoppas att vi genom vår studie och dess resultat har framlyft ytterligare en aspekt, berättande texters avslut, som kan leda till en förändring av svenskundervisningen så att den i högre grad bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att skriva berättande texter.

REFERENSER

- ★ Bergqvist, M. & Echevarría, C. (2011). En introduktion till Learning Study. I Maunula, T.; Magnusson, J. & Echevarría, C. (red.) *Learning study: undervisning gör skillnad*. Lund: Studentlitteratur
- ★ Holmqvist, M. (2006). Att teoretisera lärandet. I Holmqvist, M. (red.) *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur
- ★ Lindgren, A. (2015). *Märit*. Stockholm: Novellix
- ★ Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet*. Stockholm: Skolverket
- ★ Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [Hämtad 2017-01-27]
- ★ Magnusson, J. & Maunula, T. (2011). Variationsteorin ur ett undervisningsperspektiv. I Maunula, T.; Magnusson, J. & Echevarría, C. (red.) *Learning study: undervisning gör skillnad*. Lund: Studentlitteratur
- ★ Thorsten, A. (2014). *Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande: Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. Lic.-avh. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-24365> [Hämtad 2017-01-27]
- ★ Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt [Elektronisk resurs]: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-29896> [Hämtad 2017-01-27]



SKOLPORTEN