

Detaljer gör skillnad: om att undervisa elever i att använda beskrivningar i berättelser

Anja Thorsten

Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL),
Linköpings universitet

Sofia Bohlin

Linköpings kommun

Emma Fornell

Norrköpings kommun

Sofia Rindert

Sofia Wall

Linköpings kommun

Detaljer gör skillnad - om att undervisa elever i att använda beskrivningar i berättelser

Berättelseskrivande är ett centralt innehåll i grundskolan. Många lärare kämpar med att hjälpa sina elever att utöka och utveckla beskrivningar i sina berättelser. Denna studie lyfter fram fem faktorer som kan bidra till att eleverna utvecklar dessa förmågor.

Bakgrund

Berättelseskrivande är ett centralt undervisningsinnehåll i årskurs 1-6 i den svenska grundskolan. Berättande och berättelseskrivande hjälper elever att utveckla förmågor som poängteras som viktiga i läroplanen (Lgr22), såsom kreativitet, användning av ett nyanserat språk och kommunikationsförmåga. Redan Vygotskij (1950/1995) beskrev hur berättelseskrivande bidrar till att utveckla fantasi och kreativitet. Vid skrivandet av en berättelse behöver eleverna både skapa ett innehåll och kunna formulera det i en sammanhållen text på ett sätt som blir intressant och spännande för en läsare. Då blir det centralt att eleverna förstår att en viktig funktion i berättelser är att underhålla och att väcka känslor och tankar (se Bruner, 2002), och att beskrivningar påverkar läsoplevelsen.

Den grundläggande strukturen i en berättelse, bestående av inledning, problem, lösning och avslut, lär sig de flesta elever att behärska under de tidiga skolåren. Det gör att 9-10-årsåldern är en lämplig ålder för att stötta eleverna i att utveckla mer komplexa delar i sina berättelser, såsom ett utvecklat händelseförlopp och berikande beskrivningar (Rose & Martin, 2012). I tidigare studier framkommer exempel på hur undervisning om berättelseskrivande kan hjälpa eleverna att utveckla sina texter. Walldén (2019) beskriver hur stödstrukturer i form av ett berättelseansikte som visar berättelsens olika delar kan användas. I Thorsten (2019) används istället kontrasterande textexempel och drama för att hjälpa eleverna utveckla berättelsers händelseförlopp. En annan vanlig undervisningsmetod, som också går att kombinera med andra metoder, är cirkelmodellen. Den har i flera studier visat sig framgångsrik för att utveckla elevers skrivande (Liberg, 2008). Cirkelmodellen bygger på att elever först får kunskap om hur berättelser ser ut, därefter undersöks typiska språkliga drag för genren via en modelltext (Gibbons, 2013). Detta följs av att läraren leder ett gemensamt skrivande. Avslutningsvis skriver eleverna egna texter.

I flera studier om berättelseskrivande har fokus legat på att hjälpa eleverna utveckla berättelsens övergripande struktur, men eftersom beskrivningar har en så central funktion i berättelser är även det ett viktigt område att utveckla i undervisningen. Healey och Gardner (2021) menar att lärare bör ta inspiration från hur erfarna författare arbetar med sitt skrivande. Genette (1980) beskriver

att författare gör val angående vad de väljer att beskriva närmare och vad de berättar översiktligt, samt på vilket sätt de gör det. De är medvetna om vilka luckor de lämnar åt läsaren att fylla i och vad de själva behöver beskriva för att berättelsen både ska gå att förstå och bli spännande att läsa. Dessutom använder de flera språkliga strategier för att berika sina berättelser. Även om det inte går att förvänta sig att eleverna ska behärska alla dessa berättarknep fullt ut, kan det vara viktigt att läraren har en medvetenhet om dem.

Tidigare studier har visat att det är utmanande för elever att använda beskrivningar på ett sätt som driver berättelsen framåt (Björk & Folkeryd, 2021; Rejman et al. 2016). Den här studien har genomförts av en lärarforskargrupp. Lärarna i gruppen bekräftar att det är svårt att hjälpa eleverna att utveckla förmågan att använda beskrivningar i sina berättelser. Lärarna såg att eleverna inte nådde de högre betygskriterierna i de nationella proven i berättande texter där en del av bedömningen handlar om hur eleverna använder ett varierat språk och gestaltande beskrivningar. Även i en rapport där resultat från nationella provet sammanställs påvisas att detta område är utmanande för eleverna (Carlström & Mayer, 2023). Denna studie avser att bidra med kunskap inom just det området.

Syfte

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka faktorer i undervisningen som kan bidra till att elever i årskurs 4 förbättrar förmågan att använda beskrivningar i berättelser för att skapa spänning och känslor hos läsaren.

Projektets genomförande

Studien har genomförts av en forskare och fyra lärare som ett praktisknära forskningsprojekt inom ramen för ULF. Projektet startade med en förstudie som fokuserade på hur elever i årskurs 3 och 4 använder beskrivningar i berättelser. Resultatet från den undersökningen presenteras i Thorsten (2024). Där beskrivs de olika sätt som elever hanterar beskrivningar på och baserat på det har *kritiska aspekter* identifierats. Det är aspekter som eleverna behöver urskilja för att utveckla det nya kunnandet (Marton, 2015). I artikeln beskrivs följande kritiska aspekter:

1. Läsaren vet inte det skribenten vet
2. Beskrivningar berikar händelseförloppet
3. Beskrivningar kan ge läsaren inre bilder
4. Beskrivningar kan ge läsaren känslor
5. Känslor kan beskrivas indirekt genom handlingar och andra uttryck
6. Beskrivningar kopplade till intrigen ger en starkare läsoplevelse

Med förstudien som underlag genomförde lärarforskargruppen en Learning study (se Carlgren, 2017). Lärarforskargruppen beslutade sig för att inrikta sig mot årskurs 4 och att fokusera på undervisningen av följande lärandeobjekt: *att kunna använda beskrivningar i berättelser så att de bygger spänning och väcker känslor*. För att undersöka hur undervisningen kan utveckla elevernas förmåga avseende lärandeobjektet genomfördes tre cykler i tre olika klasser. I varje cykel ingick förtest, två forskningslektioner, eftertest och analys. I för- och eftertest analyserades hur eleverna hanterade beskrivningar i sina berättelser. Denna analys jämfördes med resultatet från förstudien för att se om nya kritiska aspekter kunde identifieras, men eftersom det inte framkom några nya aspekter användes aspekterna från förstudien i alla cykler.

När lektionerna planerades var utgångspunkten a) de identifierade kritiska aspekterna, b) principer från variationsteorin, c) principer från cirkelmodellen och d) lärarnas undervisningserfarenhet. De kritiska aspekterna synliggjordes med stöd av principer från variationsteorin. Variationsteorin är en teori om relationen undervisning – lärande (Marton, 2015). Baserat på teorin behöver vi urskilja nya aspekter av vår omvärld för att lära nytt och därför behöver de kritiska aspekterna synliggöras

i undervisningen. Enligt variationsteorin lär vi oss nytt genom att se skillnader, snarare än likheter. Därför är kontraster ett kraftfullt redskap i undervisningen. Till exempel skulle en enkel beskrivning av en känsla ("Hon är rädd") kunna kontrasteras mot ett mer utvecklat sätt att skriva det ("Hon darrade som ett asplöv."). Variationsteoriens principer går att kombinera med andra teorier och i studien har vi hämtat viss inspiration från cirkelmodellen (se Gibbons, 2012). Alla deltagande lärare var utbildade svensklärare och de hade olika lång erfarenhet av att undervisa, från 2 år till 28 år. Den gemensamma erfarenhetsbaserade kunskapen bidrog till studien bland annat genom att vi kunde utgå från elevgruppens förutsättningar och sedan skapa lektioner där eleverna var aktiva och där materialet vi använde var lämpligt och engagerande för åldersgruppen.

I varje cykel genomförde en av lärarna två lektioner i en av klasserna. Lärarens undervisning filmades. Forskaren och minst en av lärarna observerade och förde fältanteckningar. Efter forskningslektionerna gjorde eleverna ett eftertest, då de fick skriva en berättelse. Dessa berättelser användes för att analysera om det hade skett någon utveckling av hur eleverna hanterade beskrivningar i berättelser mellan för- och eftertest. Utöver det analyserades lektionerna utifrån bland annat följande frågor: *Lärde sig eleverna det vi ville? Synliggjordes de kritiska aspekterna? Hur hanterade och förstod eleverna lärandeobjektet? Hur fungerade lektionens upplägg och struktur?* Baserat på analysen reviderades lektionerna innan de genomfördes i en ny klass.

Efter genomförandet av hela studien analyserades materialet igen. I denna artikel redogörs för analysen av *undervisningen*. Analysen baseras på inspelade lektioner, fältanteckningar samt de uppgifter eleverna gjorde på lektionerna. Vid analysen fokuserade vi på de ovanstående frågorna och på skillnader mellan de tre cyklerna. Då framkom fem faktorer som framstod som betydelsefulla för att undervisningen skulle utveckla elevernas förmåga att använda beskrivningar i berättelser.

Alla elever som deltog i studien har givit informerat samtycke (se Vetenskapsrådet, 2017). De elever som inte ville delta i studien deltog ändå i undervisningen, men de ingår inte i dataunderlaget. I studien gav totalt 62 elever informerat samtycke.

Resultat

De fem faktorer som beskrivs nedan visade sig ha betydelse för elevers förmåga att använda beskrivningar i berättelser.

Undervisningen behöver utgå från kärnaspekten

I den första cykeln började vi i forskargruppen med att arbeta med de första tre kritiska aspekterna. Tanken var att eleverna skulle få redskap för *hur* beskrivningar kunde göras och att de sedan skulle kunna använda dem för att kunna ge läsaren känslor och upplevelser, vilket kan ses som en kärnaspekt. Fokus låg framför allt på att eleverna skulle få inre bilder och att de skulle sätta ord på dem. Eleverna genomförde alla övningar, men det blev tydligt att de inte kopplade ihop dem med berättelser och med sitt eget skrivande, vilket märktes i hur eleverna pratade med varandra om uppgiften.

Inför den andra cykeln ändrade vi därför upplägget på hela lektionerna. Då kopplades alla uppgifter och genomgångar till den fjärde kritiska aspekten: *Beskrivningar kan ge läsaren känslor*. Lektionen inleddes med att läraren sa att "målet är att du ska skriva så att läsaren upplever känslor" och detta återkom läraren till flera gånger. Det gjorde att övningarna tydligare behandlade beskrivningars funktion i berättelserna. Denna förändring gjorde att eleverna i alla övningar resonerade om hur de beskrivningar som användes påverkade läsarens känslor.

När vi i första cykeln började utifrån och försökte ta oss in mot kärnaspekten, fungerade det inte. När vi istället utgick från kärnaspekten, det vill säga det mest centrala, möjliggjorde det att

eleverna kunde koppla ihop beskrivningar i berättelser med dess funktion vilket syntes när de själva skrev berättelser.

Kontraster hjälper eleverna att förstå beskrivningars funktion

Vi använde kontraster i alla tre cykler, men för att kontrasterna skulle bli riktigt kraftfulla var det viktigt att den skillnad som fanns mellan de kontrasterande exemplen synliggjorde de aspekter vi ville få fram. Vi fick därför göra förändringar mellan cyklerna för att detta skulle bli tydligt.

I cykel 1 hade vi mot slutet en textkontrast som skulle synliggöra att *beskrivningar kan ge läsaren känslor* och att *beskrivningar kopplade till intrigen ger en starkare läsoplevelse*. Utöver att dessa aspekter behandlades för sent i undervisningen så fungerade inte kontrasten fullt ut. Det berodde på att de båda kontrasterande texterna var för långa och det fanns för mycket olikheter mellan dem. Det gjorde att elevernas uppmärksamhet riktades mot annat än det vi ville lyfta fram. I cykel 2 flyttade vi kontrasten till inledningen av lektionen och dessutom kortade vi den, så att båda texterna kunde visas samtidigt. Det gjorde att elever tillsammans med läraren kunde diskutera de väsentliga skillnaderna. Vi inledde med att övergripande visa att beskrivningar runt intrigen bygger upp spänning. Detta följdes sedan av en fördjupning där kortare avsnitt av samma texter kontrasterades. Då synliggjordes skillnaden mellan att kortfattat beskriva en känsla och att göra det mer utvecklat. Kontrasterna hjälpte eleverna att se skillnaderna, vilket märktes eftersom de kunde beskriva dem. När eleverna skrev egna texter blev det tydligt att de hade inspirerats av de formuleringar som fanns i modelltexterna.

Senare på lektionen (i cykel 2 och 3) skapades en kontrast av elever och lärare tillsammans. Eleverna fick en känsla som de skulle beskriva på ett utvecklat sätt. Läraren tog sedan elevernas förslag och utvecklade dem ytterligare. I en sekvens fick eleverna se en bild på ett glatt barn. En elev uttryckte då: "Han ler". I dialog med eleven utvecklades beskrivningen och läraren skrev: "Kaspers leende sprids i hela ansiktet". I exemplet ovan syns hur de olika sätten att beskriva glädje kontrasteras med varandra och att eleverna då gavs möjlighet att få syn på hur känslor kan beskrivas på olika sätt.

Exemplen behöver kopplas till lärandeobjektet

Valet av de uppgifter och exempel som användes på lektionen hade betydelse för om eleverna tränade på det vi avsåg, eller om exemplet gjorde att eleverna istället fokuserade på något annat.

I cykel 2 och 3 ville vi att eleverna i par skulle få träna på att utveckla känslubeskrivningar kopplade till intrigen. I cykel 2 fick de en kort text som handlade om att ett barn cyklade omkull och slog i knät. De fick sedan i uppgift att lägga till beskrivningar av hur det kändes när det hände. Men istället för att lägga till beskrivningar fortsatte eleverna på berättelsen. De lade till nya händelser, till exempel beskrev någon att barnet köpte glass efteråt, en annan skrev att barnet ringde sin mamma som fick köra barnet till akuten. Texten de fick att utgå från var till sin karaktär handlingsorienterad och det gjorde att eleverna spontant ville skriva fler händelser i stället för att öka antalet beskrivningar. Det förstärkte då deras vanliga sätt att skriva. Inför cykel 3 ändrade vi därför exemplet och förtydligade också instruktionerna. Då fick de i stället ett exempel där ett barn blir besviken över en julklapp (ett par gröna vantar). Detta exempel gjorde att eleverna utvecklade beskrivningar om känslor, till exempel genom att beskriva hur barnet försökte se glad ut men kämpade med besvikelsen inombords.

Det är viktigt att de exempel som används är relevanta för eleverna, men också att de konstrueras så att eleverna riktar sin uppmärksamhet mot lärandeobjektet och tränar på just det som är avsett.

Gemensamt skrivande förbereder eleverna för eget skrivande

I de första två cyklerna tittade vi på textförebilder tillsammans med eleverna. De fick också göra

vissa skrivuppgifter i par. Det blev dock tydligt att de behövde mer hjälp i övergången till det egna skrivandet. I cykel 3 ändrade vi därför upplägget och inspirerades av cirkelmodellens (se Gibbons, 2012) steg. Cirkelmodellen använder modelltexter som studeras. I vår variant hade vi både en modelltext och en kontrasterande text, vilket gjorde det lättare för eleverna att få syn på centrala delar av skrivandet. Den gemensamma analysen av texterna följdes av gemensamt skrivande. Det möjliggjorde att eleverna med stöd av läraren kunde skapa en text med beskrivningar. Eleverna kom med flera förslag, som läraren hjälpte dem att utveckla. Eleverna var då betydligt mer förberedda när de skrev tillsammans i par och ännu mer innan de slutligen skrev texter enskilt.

Detaljer i samtal och frågor gör skillnad

Det var stora skillnader mellan cykel 1 och de andra två cyklerna när det gäller det övergripande upplägget på lektionerna. Det fanns dock även viktiga skillnader mellan cykel 2 och 3. De handlade om detaljer rörande vilka instruktioner lärarna gav, vilka frågor som ställdes och hur elevsvar hanterades i undervisningen.

Ett exempel är vilken uppmaning eleverna fick när de skulle diskutera textkontrasten. I cykel 2 uppmanade läraren dem att vara uppmärksamma på alla detaljer. Det gjorde att de fokuserade på enstaka ord och andra detaljer, men missade den övergripande skillnaden. I cykel 3 fick de istället instruktionen: "Är det någon av dem som väcker mer känslor inuti er?" Det gjorde att de fokuserade på en övergripande nivå och att de kunde beskriva att den andra texten väckte mer känslor, vilket en elev uttryckte så här "Det stod mer om känslan, då fick man själv mer känslan". Eleverna beskriver också att beskrivningarna är kopplade till de spännande delarna av berättelsen.

En annan instruktion som visade sig ha betydelse handlade om att eleverna i cykel 2 och 3 fick i uppgift att beskriva känslan som kan uppstå när någon missar att göra mål. I cykel 2 bad läraren dem att gemensamt beskriva med utgångspunkt i hur de själva skulle känna. Det blev svårt eftersom paren inte kunde enas om en beskrivning och därmed inte stötta varandra i att utveckla den. Det blev då en individuell uppgift som de redovisade för varandra. I cykel 3 fick de istället beskriva hur en fiktiv person skulle känna. Då kunde de gemensamt formulera en beskrivning.

Dessa exempel visar att samma grundaktiviteter kan genomföras på kvalitativt olika sätt och att det påverkar elevers lärande.

Implikationer

De fem beskrivna faktorerna visar att undervisningen vinner på att genomgående se till att alla övningar, textexempel och instruktioner bidrar till att rikta uppmärksamheten mot hur beskrivningar i berättelser kan väcka känslor och bygga spänning. De är framtagna i ett praktisknära forskningsprojekt i en specifik kontext. På en annan skola, med andra elever, hade kanske resultatet sett delvis annorlunda ut. Som lärare går det att använda faktorerna som underlag och som inspiration, men de behöver relateras till de egna eleverna och vad som är utmanande för just dem. I studien användes främst variationsteorin som teoretiskt redskap. Det blev tydligt att teorin bidrog med att lektionerna hade ett lärandefokus. Teorin går dock inte att använda instrumentellt, till exempel behöver kontraster konstrueras på ett sätt som passar den aktuella elevgruppen.

De faktorer som framkommit i studien är kopplade till skrivande, men de har också en mer generell sida. De berör vikten av att i undervisningen ha klart för sig vad eleverna ska lära sig och hur de övningar som genomförs möjliggör eller hindrar det lärandet. Detaljer är inte bara viktiga i berättelser, de har avgörande betydelse för undervisningen och för elevers lärande.

Referenser

1. Referenser
2. Björk, O., & Wiksten Folkeryd, J. (2021). Emergent literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.03>
3. Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
4. Carlgren, I. (2017). *Undervisningsutvecklande forskning - exemplet Learning study*. Malmö: Gleerups.
5. Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
6. Carlström, J. & Mayer, S. (2023). *Resultatrapport 2023: Nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 6*. Uppsala universitet.
7. Healey, B. & Gardner, P. (2021). Writing, grammar and the body: a cognitive stylistics framework for teaching upper primary narrative writing, *Literacy*, 55(2), 125-135. <https://doi.org/10.1111/lit.12242>
8. Liberg, C. (2009). *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Päivi Juvonen (Red.), Språk och lärande*. Language and Learning. ASLA:s skriftserie 22. ASLA Swedish Science Press.
9. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
10. Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. London, NY: Routledge.
11. Rejman, K., Magnusson, U., Björklund, S., & Heilä-Ylikallio, R. (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer - en analys av struktur, fiktion och värdering. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 143-162). Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
12. Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Skriva, läsa, lära. Genre, kunskap, pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
13. Thorsten, A. (2019). Att undervisa om berättelseskrivande i årskurs 3 och 4 - med variationsteorin som redskap. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 82-101.
14. Thorsten, A. (2024). Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag beskriva så mycket jag kan"- hur elever erfar beskrivningar i berättelser och vad undervisningen behöver synliggöra. *Forskning om undervisning och lärande*. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.19339>
15. Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
16. Vygotskij, L. (1950/ 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
17. Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. (Doktorsavhandling). Malmö Högskola.
18. Vygotskij, L. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Lund: Daidalos AB.