

”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

Originalartikel

Anja Thorsten¹ 

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att öka kunskapen om hur elever i årskurs 3 och 4 erfar och hanterar beskrivningar i berättelser och vad de behöver urskilja för att utveckla detta kunnande ytterligare. Teoretiska utgångspunkter är narratologi, fenomenografi och variationsteori. Berättelser från 62 elever, och intervjuer med 13 av dem, har analyserats fenomenografiskt. Analysen resulterade i fem kategorier: Beskrivningar som att A. bygga upp en spänning, B. påverka läsarens sinnesstämning, C. överföra inre bilder, D. lägga till detaljer och E. rada upp händelser. A. är den mest utvecklade kategorin. Baserat på det fenomenografiska utfallsrummet har sex kritiska aspekter identifierats. De kritiska aspekterna berör bland annat läsarperspektivet, beskrivningars funktion och skrivtekniska redskap. De kritiska aspekterna kan användas som underlag i undervisningen.

¹ Linköpings universitet

*Korresponderande författare:
Anja Thorsten
anja.thorsten@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 69–88
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.19339](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.19339)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2024-11-19
Publicerad: 2025-03-25

© 2024 Författaren.

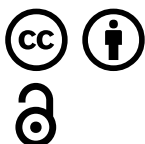
Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.

Nyckelord: berättelseskrivande, beskrivningar, fenomenografi, kritiska aspekter

Abstract

The purpose of this article is to increase our knowledge of how 9- to 10-year-old pupils approach descriptions in story-writing and what they need to discern in order to develop this further. The study is theoretically based on narratology, phenomenography and Variation Theory. Stories from 62 students, and interviews with 13 of them. The analysis resulted in five categories: Descriptions as to A. build up tension, B. affect the mood of the reader, C. transfer inner images, D. add details and E. list events. A. is the most complex category. Based on the phenomenographic outcome space, six critical aspects have been identified. The critical aspects concern the readers' perspective, the function of descriptions in stories and writing tools. The critical aspects can guide teachers when teaching how to use descriptions in stories.

Keywords: story-writing, phenomenography, variation theory, critical aspects



Introduktion

Berättelseskrivande är ett vanligt undervisningsinnehåll i grundskolan. Eleverna ska, baserat på Lgr22 (Skolverket, 2022), lära sig skriva olika texttyper, varav berättelseskrivande är en av dem. Den här artikeln handlar om elevers skrivande under vårterminen i årskurs 3 och 4. Då har de flesta elever befäst grundläggande delar i skrivandets tekniska sida och de flesta behärskar också berättelsens grundläggande struktur (Alamargots & Fayols, 2009). I årskurserna 3–6 brukar den stora utmaningen vara att skapa mer fylliga berättelser med ett intressant innehåll (Christie & Derewianka, 2008). Lärare undervisar vanligen om hur adjektiv kan användas för att göra miljö- och personbeskrivningar. När eleverna blir äldre får gestaltande beskrivningar allt större utrymme i undervisningen, antagligen eftersom det finns med i läroplanen som ett centralt innehåll för årskurs 4–6 (Skolverket, 2022). Det finns en risk att läraren i undervisningen isolerat fokuserar på hur beskrivningar kan göras på olika sätt, utan att koppla det till vilken funktion beskrivningar har i berättelsen som helhet, nämligen att bidra till en läsupplevelse. Genette (1980), en erkänd forskare inom narratologi, menar att författare gör mängder av val angående hur de berättar sin berättelse. Ett av valen handlar om hur mycket utrymme olika delar av berättelsen får. I vissa fall kanske författaren skriver ”Tre år senare”, i andra fall ges ingående beskrivningar på flera sidor om något som skedde under fem minuter. Författaren gör således val avseende vad som fördjupas, hur mycket utrymme det får och på vilket sätt det sker. Det är en avancerad förmåga som skickliga författare bemästrar. Frågan är om det skulle vara möjligt att undervisa om detta redan för yngre elever och om de i så fall skulle kunna utveckla drag av denna förmåga redan i 10-års-åldern. I den här artikeln redovisas delar av en learning study, i vilken en grupp lärare tillsammans med en forskare har studerat hur undervisningen av berättelseskrivande kan utvecklas avseende följande lärandeobjekt:¹ *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*. I denna artikel definieras beskrivningar i berättelser som skriftliga uttryck som berikar berättelsens händelseförlopp.

För att undervisning om beskrivningar i berättelser ska bli framgångsrik är det viktigt förstå hur elever spontant hanterar beskrivningar i sina berättelser (jfr Marton, 2015). En analys av elevers kunnande blir då en utgångspunkt för att förstå vad som är svårt för eleverna och vilka aspekter som kan vara kritiska att undervisa om för att eleverna ska utveckla det nya kunnandet (Pang & Ki, 2016). Studier som fokuserar på elevers kunnande och på vilka nya aspekter de behöver urskilja kan bidra till att bygga en kunskapsbas som är relevant för lärare (Carlgren, 2023). Föreliggande studie avser att bidra med kunskap inom detta område.

Syftet med studien är att öka kunskapen om (a) hur elever i årskurs 3 och 4 erfar och hanterar beskrivningar i berättelser och (b) vad som skulle behöva synliggöras i undervisningen för att de ska utveckla denna förmåga ytterligare.

Berättelseskrivande utifrån narratologiska teorier

Berättelser har troligen funnits så länge människan har haft ett språk, eftersom de hjälper människor att bearbeta, förstå och möta sin omvärld (Bruner, 2002; Ong, 1982). Stein (1982) framhåller att berättelser är viktiga eftersom de underhåller oss och framkallar en mängd olika känslor som glädje, ilska och sorg. Det är författaren till en berättelse som möjliggör att läsaren får en upplevelse av läsningen. För att hjälpa elever att utveckla förmågan att skriva berättelser som berör och som blir spännande att läsa kan teorier från litteraturvetenskapen bidra med relevanta perspektiv (Healey & Gardner, 2021). Inom narratologin beskrivs en berättelse dels utifrån berät-

¹ *Lärandeobjekt* avser det eleverna ska ges möjlighet att lära och det handlar om en förmåga kopplat till ett innehåll (Marton, 2015).

telsens händelseförlopp, dels utifrån hur berättelsen berättas; ett och samma händelseförlopp kan nämligen berättas på helt olika sätt.

Chatman (1978) menar att en berättelse byggs upp av händelser och karaktärer, vilka utgör berättelsens händelseförlopp. Det räcker inte med att rada upp händelser för att det ska bli en berättelse. Det behöver också finnas någon form av hinder, motstånd eller problem som ofta (men inte alltid) löser sig. Händelseförloppet har en kronologi där det som händer innan brukar påverka det som händer efter (Chatman, 1978). Berättelsen byggs därmed upp av en orsak-verkan-logik (Bruner, 2002).

Händelseförloppet som utgör berättelsens grund kan berättas på olika sätt. Författaren kan till exempel välja att inte berätta händelseförloppet kronologiskt (Chatman, 1978; Genette, 1980). De val författarens gör påverkar vilken läsoplevelse en läsare kan få. Iser (1974) framhåller att författare har en implicit läsare i åtanke när de skriver. Denna läsare är inte en konkret person, utan det handlar snarare om antaganden gällande vad möjliga läsare har för föreställningar om sin omvärld. Den implicita läsaren påverkar därför vad författaren beskriver detaljerat för att läsaren ska förstå berättelsen, och vad som lämnas mer öppet. I alla skönlitterära texter finns det alltid luckor som den verkliga läsaren fyller i baserat på egna erfarenheter och fantasin (Iser, 1974). Även Genette (1980) tar upp att författaren gör val avseende vad och hur något berättas. En viktig aspekt handlar om hur mycket utrymme författaren ger olika delar av berättelsens händelseförlopp. Författaren kan välja att stanna länge vid en händelse eller välja att göra långa hopp i tiden. Utrymmet som något får i berättelsen motsvarar därför inte det utrymme det skulle ha tagit i det verkliga livet. När något får mer utrymme kan de beskrivningar som ges berika och förtäta händelseförloppet.

Tidigare forskning om beskrivningar i barns berättelseskrivande

Alla de val som en erfaren författare gör avseende hur de vill berätta sin historia, står för ett kunnande som kan vara svårt att göra undervisningsbart. Healey och Gardner (2021) framhåller att elever behöver bli medvetna om vilken funktion skrivandet har och hur olika skrivtekniker kan påverka läsarens upplevelse.

De flesta elever som är 8–10 år har kunskap om den grundläggande strukturen i berättelser, men intrigen är oftast enkel (se t.ex. Alamargots & Fayols, 2009; McKeoughs & Genereuxs, 2003; Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) och den berikas med få beskrivningar (Christies & Derewiankas, 2008). Under slutet av denna ålder börjar eleverna att utvidga sina berättelser, men det finns stora individuella skillnader, främst beroende på hur mycket de har läst eller blivit lästa för samt vilken undervisning de har fått (Christie & Derewianka, 2008; Rose & Martin, 2012). Björk och Folkeryd (2021) har studerat texter från elever i årskurs 2 och 3. Där framkommer att många elever börjar använda olika redskap för att etablera berättelsens huvudsakliga innehåll. Det gör de främst genom att beskriva hur det är och vilka handlingar karaktärerna genomför. Handlingen kan ibland berikas genom enklare beskrivningar av personer eller föremål samt av värderande uttryck. Björk och Folkeryd (2021) visar också att det är ovanligt att elever i denna ålder skriver berättelser som innehåller beskrivningar av karaktärernas inre tankar och känslor. I en annan studie av Rejman med flera (2016) analyseras elevtexter från årskurs 5 med fokus på deras narrativa struktur, inslag av fiktion och hur berättelsen görs levande och spännande. I analysen framkommer att elever som behärskar den narrativa strukturen ofta har fler värderande inslag i sina texter. Rejman med flera (2016) delar in materialet i tre grupper. Vissa texter är *utvecklade*, vilket syns genom att texten främst innehåller händelser, utan en tydlig struktur, och med ytterst få inslag av värderande uttryck. Andra texter har tydliga *narrativa inslag*, vilket var det vanligaste i materialet. Dessa texter karakteriseras av att eleverna har ett tydligt händelseför-

lopp som berikas främst med miljöbeskrivningar och värderingar i vilka karaktärernas känslor uttrycks. Den sista gruppen har tydliga *berättelser* och *utvecklade texter*. Detta syns genom att de har en utvecklad narrativ struktur och en variation avseende hur de beskriver och värderar. I dessa berättelser blir inte värderingar och beskrivningar fristående, utan de bidrar till att driva berättelsen framåt (Rejman m.fl., 2016).

Enligt Christie och Derewianka (2008) börjar många elever som är 9–12 år använda redskap för att skapa en rik och detaljerad värld med särskilt fokus på karaktärernas perspektiv avseende både det fysiska och emotionella. Berättelser skrivna av elever i denna ålder innehåller oftast uttryck för känslor och värderingar av det som sker. Till en början genom enkla satser där de till exempel beskriver vad karaktärerna tycker om. Med tiden utvecklas detta till att de kan använda ett mer varierat språk i sina beskrivningar. Rose och Martin (2012) utgår från systemisk-funktionell-lingvistik (SFL) för att beskriva språkliga redskap som eleverna kan använda för att skapa varierade beskrivningar: beskrivande adjektiv (*smutsig, stor, gul*), attitydsadjektiv (*olycklig, perfekt*), verb (*glimrande strålar, utspridda rester*) och intensifierande adverb (*mycket härligt, jublande glad*). Intensifierade adverb är ett av de vanligaste redskapen som elever tidigt börjar använda i en enkel form (Christie & Derewianka, 2008). Andra redskap som eleverna tidigt använder är prepositionsfraser som uttrycker omständigheter (*någonstans i rymden*). Elever i 9- till 10-årsåldern kan också börja förstå och även i viss utsträckning använda sig av lexikala metaforer (Rose & Martin, 2012). Det är uttryck som inte ska bokstavstolkas, utan som har en annan innebörd (*blodet frös till is*), och som bidrar till att bygga upp spänning och skapa känslor. Ett annat verktyg som syns tidigt i elevtexter är dialoger. De bidrar till att bygga upp spänning, visa karaktärernas relationer (Ridell, 2024) samt visa vad det är som motiverar karaktärerna (Koivisto & Nykänen, 2016).

Undervisning i de första skolåren behöver lägga stort fokus på att hjälpa eleverna se berättelsers makrostruktur (Ridell & Walldén, 2023), men redan i årskurs 1 kan gemensamt skrivande bidra till att eleverna uppmärksammar även beskrivningar av karaktärer och känslor i berättelser (Walldén, 2019). Beskrivningar blir dock inte alltid ett explicit innehåll i undervisningen. I Yassin Falks (2017) studie framkommer att när läraren gav respons på elevernas berättelser, bad de ofta eleverna att utveckla person- och platsbeskrivningar, men undervisningen fokuserade bara på berättelsens makrostruktur. Detta resulterade i att eleverna reviderade sina berättelser genom att lägga till fristående beskrivningar i anslutning till att de skrev om en karaktär eller plats i sin berättelse, eftersom de saknade redskap för att hantera det på något annat sätt. Flera interventionsstudier (Jarvey m.fl., 2008; Rose & Martin, 2012; Thorsten, 2018) visar att åldern 9–10 år lämpar sig väl för att hjälpa elever att utveckla och berika berättelsens händelseförlopp. Jarvey med flera (2008) menar att elever i den åldern främst är mogna för att utveckla berättelsens struktur och för att skapa rikare beskrivningar av karaktärerna. I en studie av Thorsten (2018) framkommer att intrigen i elevernas berättelser kan utvecklas om undervisningen fokuserar på att fördjupa berättelsers struktur med problem och lösning i kombination med undervisning om vad som skapar spänning för läsaren.

Healey och Garner (2021) framhåller att elever kan ha svårt att se vilka detaljer som behöver ges utrymme för att händelseförloppet ska bli både begriplig och intressant. Om läraren synliggör vilka språkliga strategier som skribenten kan använda för att skapa en spännande berättelse utvecklas elevernas skrivande (Rose & Martin, 2012). Enligt Healey och Garner (2021) kan begrepp från narratologin i kombination med begrepp från SFL hjälpa lärare att se vilka delar som är centrala att undervisa om i berättelseskrivande. Det viktiga är att introducera ett metaspråk om vilka språkliga redskap som kan användas för att texten ska väcka läsarens engagemang (Rose & Martin, 2012).

Det finns en hel del forskning om barns skrivande och om berättelseskrivande, men det behövs fler studier som beskriver hur undervisningen kan hjälpa elever att förbättra sin förmåga att använda beskrivningar på ett sätt som fyller en funktion i berättelsen. För att undervisningen ska kunna hjälpa eleverna att utveckla denna förmåga blir det viktigt att först analysera elevernas kunnande avseende beskrivningar i berättelser, för att sedan identifiera vilka aspekter som är kritiska att synliggöra i undervisningen. Därför används fenomenografi och variationsteori som metodologiskt och teoretiskt ramverk i denna studie.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I studien används fenomenografi och variationsteori som huvudsakligt teoretiskt och metodologiskt ramverk, tillsammans med vissa inslag från narratologin. Carlgren (2023) framhåller att både fenomenografi och variationsteori är redskap som fungerar bra för att studera elevers kunskande, vilket är det som är i fokus i föreliggande studie.

Fenomenografi är en forskningsansats som används för att analysera och beskriva olika sätt ett fenomen kan erfaras eller uppfattas som (Marton, 1981). Den bygger på antagandet att fenomen och företeelser kan erfaras på olika sätt beroende på vilka aspekter som urskiljs (Marton & Booth, 2000). Begreppet "erfara" handlar om hur det går att se på eller förstå ett fenomen, hur det går att förhålla sig till fenomenet och vilken mening det (ofta omedvetet) tillskrivs. Det bygger på att vi alltid *ser något som något* (Marton, 2015). Hur något erfars och vilka aspekter som urskiljs ligger till grund för hur ett fenomen hanteras. Den teoretiska grunden i fenomenografi är icke-dualistisk, vilket innebär att relationen mellan den som erfar och det som erfars är det intressanta. Fokus ligger alltså varken på kognitiva processer i individen eller på fenomenet i sig (Marton & Booth, 2000; Trigwell, 2006).

I ansatsen finns ett intresse av att beskriva andra ordningens perspektiv. Vid andra ordningens perspektiv strävar forskaren efter att beskriva hur personer kan erfara ett specifikt fenomen (Marton, 1981) och även hur de kan hantera det (Hounsell, 1984). Detta kan jämföras med första ordningens perspektiv, där intresset i stället handlar om att beskriva hur något är. I denna studie riktas intresset mot hur elever erfar och hanterar *beskrivningar i berättelser*. Inom fenomenografi söker forskaren både efter det som eleverna reflekterar kring och det som är oreflekterat men som syns i hur eleven hanterar lärandeobjektet (Marton & Booth, 2000). Det innebär att både elevens explicita och implicita kunnande inom skrivande inkluderas i analysen. Målsättningen är att i kategorier beskriva kvalitativt skilda sätt ett fenomen kan erfaras som (Åkerlind, 2015). Dessa skilda sätt behöver inte vara kopplade till en individ. Marton (1981) menar att de ska ses som en beskrivning på en kollektiv nivå, vilket innebär att samma individ kan ge uttryck för flera olika sätt att erfara. Kategoriernas relation till varandra beskrivs i ett utfallsrum som kan vara horisontellt eller hierarkiskt. När fenomenografi används i pedagogiska sammanhang används vanligen ett hierarkiskt utfallsrum eftersom det finns ett lärandeobjekt, det vill säga ett önskat sätt att hantera fenomenet på. I ett hierarkiskt utfallsrum representerar den översta kategorin det mest utvecklade och komplexa sättet att erfara fenomenet på, eftersom fler aspekter av fenomenet är urskilda än i de lägre kategorierna. Kategorierna i ett hierarkiskt utfallsrum kan vara inkluderande, vilket innebär att de sätt som beskrivs i underliggande kategorier även inbegrips i de högre kategorierna (Marton & Booth, 2000). I denna studie kommer ett hierarkiskt utfallsrum att presenteras som till stor del är inkluderande.

Variationsteori bygger vidare på fenomenografiska antaganden, men har ett uttalat pedagogiskt syfte (Åkerlind, 2018). Teorin fokuserar på relationen mellan undervisning och lärande, där lärande ses som att urskilja nya aspekter av världen (Marton, 2015). För att lärare ska kunna ge bästa möjliga förutsättningar för elevernas lärande, är det centralt att lärare har klart för sig

vad de vill att eleverna ska lära, det vill säga lärandeobjektet, samt vilka aspekter av lärandeobjektet som eleverna behöver urskilja för att utveckla det nya kunnandet. Vissa aspekter av ett lärandeobjekt är nödvändiga att urskilja för att kunna erfara och hantera det på det avsedda sättet (Marton, 2015). De nödvändiga aspekter som elever ännu inte har utskilt benämns inom variationsteorin som *kritiska aspekter*.

Kritiska aspekter specificerar lärandeobjektet och hjälper lärare att rikta in sin undervisning mot det som är svårt för eleverna att lära sig. Kritiska aspekter kan identifieras på flera olika sätt (Thorsten & Tväråna, 2023). Ett sätt är att utgå från de kategorier som framkommit i en fenomenografisk analys. Pang och Ki (2016) menar att när ett fenomenografiskt utfallsrum är utgångspunkten för analysen, gör det att de kritiska aspekterna är grundade i elevgruppens sätt att erfara och hantera lärandeobjektet. Detta gör att det går att hitta kritiska aspekter som inte skulle framkomma om utgångspunkten enbart var den ämnesdisciplinära kunskapen. Vid analysen jämförs en lägre kategori med den närmaste kategorin över för att se vilka aspekter som är urskilda i den övre kategorin men inte i den lägre (jfr Åkerlind, 2018). Varje kategori jämförs också på samma sätt med lärandeobjektet. Det möjliggör att det går att identifiera de aspekter som eleverna behöver urskilja för att hantera lärandeobjektet på ett mer utvecklat sätt.

Metod

Studiens resultat bygger på datamaterial som samlades in i samband med en learning study. Learning study är en undervisningsutvecklande praktikinära forskningsansats i vilken en grupp lärare och forskare i en iterativ process analyserar elevers kunnande, designar undervisning samt analyserar och reviderar undervisningens innehåll och upplägg i relation till elevers lärande (Carlgren m.fl., 2017). Vanligen används variationsteorin som teoretiskt ramverk (Runesson, 2017). För att kunna utveckla undervisningen genomförs ofta en kartläggning av elevernas sätt att erfara och hantera lärandeobjektet, vilket är det underlag som redovisas i denna artikel. I föreliggande learning study deltog en forskare och fyra lärare som undervisade i svenska i årskurs 1–6.

Dataunderlag och genomförande

I studien analyserades 62 berättelser skrivna av elever i årskurs 3 och 4. Av dessa är 28 berättelser från årskurs 3 (15 flickor och 13 pojkar) och 24 från årskurs 4 (11 flickor och 13 pojkar). Eleverna instruerades att skriva berättelser som en del i den ordinarie undervisningen. Eleverna i årskurs 3 fick skriva valfritt, men hade tillgång till tre inspirationsbilder (en lång hängbro, ett spökslott och luftballonger i luften). Eleverna i årskurs 4 skrev till temat *Min nya granne*.

För att få veta hur eleverna tänkte om beskrivningar intervjuades 13 elever, sju elever från årskurs 3 och sex elever från årskurs 4. Inför intervjuerna skapade lärarna och forskaren gemensamt en intervjuguide. Lärarna som skulle genomföra intervjuerna förberedde sig genom att göra provintervjuer, vilket gav dem möjlighet att träna intervjuteknik. Dessutom bidrog det till att förfinas intervjuguiden. Samma dag som eleverna skrev berättelserna läste lärarna igenom texterna. Därefter valde de ut tre till fyra elever var, baserat på att elevernas berättelser skulle representera en spridning avseende hur eleverna använde beskrivningar och hur välutvecklade deras berättelser var. De genomförde sedan intervjuerna senare samma dag, så att eleverna skulle ha sina texter i färskt minne. Intervjuerna inleddes med att eleverna fick se och prata om den berättelse de just hade skrivit, vilket följdes av övergripande frågor om beskrivningar i berättelser. En av lärarna intervjuade elever i sin egen klass, medan de andra lärarna intervjuade elever från andra klasser på skolan. Vid intervjuerna var lärarna noga med att skapa ett positivt klimat och strävade efter ett nyfiket samtal, så att eleverna inte skulle uppleva det som en bedömningssituation,

vilket kan vara en risk när eleverna intervjuas av lärare de känner. Varje intervju tog mellan nio och 21 minuter. De spelades in och transkriberades med hjälp av Words transkriberingsfunktion. Sedan gick respektive lärare igenom dem och säkerställde att transkriberingen var korrekt. I denna artikel är de elever som både skrev berättelser och intervjuades numrerade från 1–13, där berättelse 1 är skriven av eleven som intervjuas i intervju 1. Övriga berättelser skrivna av eleverna är numrerade från 14–62.

Analys

Initialt diskuterade lärarna och forskaren alla elevers berättelser på en övergripande nivå. Därefter genomförde forskaren följande steg i analysen.

I det första steget analyserades elevernas berättelser. Först användes narratologi för att separera berättelsens händelseförlopp från hur berättelsen berättas (jfr Chatman, 1978; Genette, 1980). Då identifierades de passager som innehöll beskrivningar. I linje med narratologin definierades beskrivningar som skriftliga uttryck som berikar berättelsens händelseförlopp. Vid denna analys riktades också fokus mot det som Genette (1980) benämner som *utrymme*. Då noterades *var* eleverna valde att lägga sina beskrivningar i sina berättelser (till exempel i introduktionen eller vid intrigen) och *vad* beskrivningarna kopplades till (till exempel karaktärer, platser eller händelser). Därefter analyserades *hur* eleverna gjorde beskrivningar. Fokus låg då på att identifiera de *olika* sätt eleverna använde för att berika händelseförloppet i sina berättelser. Vid analysen användes begrepp från Rose och Martin (2012) och från Lgr22 (Skolverket, 2022). I varje berättelse noterades om eleverna till exempel använde sig av beskrivande adjektiv, verb, lexikala metaforer eller gestaltande beskrivningar. Dessutom noterades även andra sätt att berika berättelsens händelseförlopp genom till exempel upprädningsord och dialoger.

Med den föregående analysen som bas genomfördes i steg 2 en fenomenografisk analys av intervjuerna och av elevernas berättelser. Målsättningen var att inta andra ordningens perspektiv genom att analysera och tolka vad som låg bakom att elevernas berättelser såg ut som de gjorde och att eleverna uttryckte sig som de gjorde vid intervjun. Den fenomenografiska analysen bidrar till att synliggöra hur eleverna erfar beskrivningar i berättelser och vilka olika sätt att se och förstå som ligger bakom deras skrivande. Denna typ av analys går att göra både genom att analysera elevtexter (se t.ex. Hellman, 2024; Thorsten, 2019; Tväråna m.fl., 2024) och intervjuer (Hounsell, 1984; Åkerlind, 2018). Den bygger på antagandet att elevernas kunskaper och deras sätt att förstå beskrivningar i berättelser kommer till uttryck både i deras texter och i hur de pratar om sina beskrivningar (jfr Marton, 2015). Vid analysen låg fokus på att tolka hur elever kan erfa och hantera beskrivningar i berättelser. Frågor likt dessa bidrog till att rikta blicken mot elevernas erfarenhet: Vilka sätt att erfa beskrivningar i berättelser kan finnas bakom att elevernas berättelser ser ut som de gör och att eleverna uttrycker sig som de gör? Vad ser de beskrivningar i berättelser som? Vilken logik och vilket sätt att förstå beskrivningar ligger bakom att deras berättelser ser ut som de gör? Hur skiljer sig olika erfarenheter kvalitativt åt? I första skedet analyserades intervjuerna och de berättelser som var skrivna av de intervjuade eleverna. Baserat på det skapades tentativa kategorier. I enlighet med Marton och Booth (2000) placerades de i ett hierarkiskt utfallsrum. Utgångspunkten var dels hur kategorierna relaterade till det valda lärandeobjektet, dels vilka aspekter av beskrivningar i berättelser som var urskilda. Under processen analyserades resterande elevers berättelser på samma sätt som ovan. I den processen reviderades och berikades kategorierna. Under hela analysprocessen analyserade forskaren datamaterialet flera gånger, vilket resulterade i att kategorierna och utfallsrummet som helhet blev alltmer specificerat.

När ett förslag till utfallsrum var färdigt innebar nästa steg i analysen ett sökande efter kritiska aspekter. En lägre kategori från utfallsrummet jämfördes med den näraliggande övre kategorin, men också med lärandeobjektet. Fokus låg på vilka aspekter som var urskilda respektive inte urskilda. På så sätt identifierades aspekter som var centrala för att utveckla det avsedda kunskapsområdet. I analysprocessen framkom att det i vissa fall gick att se att en kritisk aspekt delvis urskildes i en kategori, men ännu tydligare i nästkommande kategori. Detta innebär att vissa kritiska aspekter identifierades genom att göra jämförelser mellan flera näraliggande kategorier och med lärandeobjektet. Processen att identifiera de kritiska aspekterna medförde även att lärandeobjektet specificerades.

När det fanns ett tentativt utfallsrum med kritiska aspekter diskuterade forskaren detta med flera parter, dels med de medverkande lärarna, dels med andra forskare. Deras frågor och tankar bidrog till att ytterligare precisera kategorierna och de kritiska aspekterna. I en avslutande fas fick lärarna återigen titta på utfallsrummet och de kritiska aspekterna i relation till dataunderlaget, vilket visade en hög samstämmighet.

Etik

Samtliga deltagande elever och deras vårdnadshavare har givit ett informerat skriftligt samtycke (Vetenskapsrådet, 2017). De har informerats om studiens syfte, om att deras namn och skola inte kommer att anges och att deltagandet i studien är frivilligt. Elevernas lärare har tillgång till elevernas berättelser, eftersom de skrevs inom ramen för ordinarie undervisning. De kopierade berättelser forskaren har fått tillgång till har hanterats enligt Linköpings universitets datahanteringsprinciper, vilket innebär att de bland annat förvaras inlåsta. I föreliggande artikel anges inte kön eftersom analysen inte har ett genusperspektiv och eftersom det minskar möjligheten att identifiera elever.

Resultat

Nedan presenteras först resultatet på den fenomenografiska analysen. Därefter beskrivs vad som behöver synliggöras i undervisningen, det vill säga de kritiska aspekterna.

Elevers erfarenhet av beskrivningar i berättelser

Vid analysen av intervjuerna och elevernas berättelser har det framkommit fem kategorier (E–A) som är hierarkiska och inkluderande. Det minst utvecklade sättet att erfara och hantera beskrivningar i berättelser beskrivs först och benämns som E. Den mest utvecklade kategorin är kategorin som benämns som A. Varje kategori namnges utifrån de olika sätt som beskrivningar erfars av eleverna, därför inleds alla kategorier med "Beskrivningar som". Följande fem kategorier kommer att presenteras: E. Beskrivningar som att rada upp händelser, D. Beskrivningar som att lägga till detaljer, C. Beskrivningar som att överföra inre bilder, B. Beskrivningar som att påverka läsarens sinnesstämning och A. Beskrivningar som att bygga upp spänning.

E. Beskrivningar som att rada upp händelser

I denna kategori ser eleven beskrivningar som att rada händelser på varandra. Eleven ser själva händelserna som det som beskrivs och urskiljer ännu inte att beskrivningar används för att berika händelseförloppet. I nedanstående utdrag från en berättelse syns att eleven skriver om vad som händer i kronologisk ordning. Berättelsen innehåller ytterst få beskrivningar, vilket innebär att personer, platser och händelser inte berikas.

De åkte till flygplatsen och gjorde sig redo för att åka. Några timmar senare gick flyget och de flög iväg med flygplanet. När de hade landat så bodde de på hotell. När de hade kommit till deras rum så packade de ... (Berättelse 5, åk 3)

I detta exempel skriver eleven om de huvudsakliga händelser som driver berättelsen framåt. Elevens fokus är att skriva fram vad karaktärerna är med om. Även utdraget ur nästa berättelse innehåller mestadels framskrivningar av det som händer, men med ett par tillägg rörande vilken tröja Ronaldo har på sig och att fotbollsrummet var gigantiskt.

Vi gick till IP och spelade fotboll hela dagen. En gång gick jag hem till honom och skulle leka så såg jag Ronaldo. Han hade på sig en portugal tröja. Ronaldo var hans pappa. Så jag tog ett foto med han sen spelade vi fotboll i hans gigantiska fotbolls rum. Vi spelade fotboll i 3 timmar sen åt vi middag hemma hos han. Sen gick jag hem och sen började vi i samma skola. (Berättelse 12, åk 4)

I ovanstående berättelse hänvisar eleven till platser och personer som inte beskrivs närmare. Eleven skriver att jaget i berättelsen träffar en ny kompis som visar sig vara Ronaldos son (eleven förklarar inte vem Ronaldo är för läsaren). I berättelsen skriver hen senare att de går till IP (vilket är den lokala idrottsplatsen), utan att beskriva vad det är eller vad förkortningen står för. Eleven fokuserar på att rada upp händelser, utan att beskriva eller förklara dem närmare. När samma elev intervjuas framkommer att eleven har helt klart för sig vilka platser och personer som finns med i berättelsen, men hen ser inte behovet av att beskriva detta närmare. Hen är tvekan och ser förvånad ut och verkar tycka att det är en konstig fråga när intervjuaren frågar om IP.

- I²: Vad ser du här då (pekar i texten).
 E12: Att vi gick till IP.
 I: ... men någon som aldrig har varit på IP, hur skulle du beskriva det?
 E12: Fotboll. Det är en fotbollsplan.
 I: Vad är det som är så bra med IP, då?
 E12: Att man kan köpa korv.
 I: Ja, okej ... Vad får du för känsla när du är där?
 E12: Roligt. (Intervju 12, åk 4)

Eftersom eleven och antagligen de i hens omgivning vet vad IP är och vad en fotbollsplan är, så blir det inget som behöver beskrivas i berättelsen. Därför fördjupar inte heller eleven beskrivningen muntligt när intervjuaren ställer fler frågor. Det framstår som att berättelsen skrivs till någon som är del av elevens egna sammanhang, men som inte har varit med om just de händelser som står i berättelsen. Detta gör att det inte finns behov av att beskriva platser och personer närmare, eftersom det borde läsaren redan känna till. Det som är i fokus är själva händelserna, inte utvidgande detaljer runt var de är, hur det ser ut och så vidare.

I denna kategori syns att eleven urskiljer att det finns en läsare och att läsaren inte känner till händelsekedjan. Fokus ligger på att beskriva de händelser som sker för läsaren. Däremot ges inga eller ytterst få detaljer runt händelserna och det finns också förgivettaganden om vad läsaren känner till. Eleven fokuserar på att beskriva vad som händer genom att rada upp händelser.

2 I står för intervjuaren, E står för elev. (...) betyder att en del av transkriptet som inte har betydelse för innehållet är bortklippt.

D. Beskrivningar som att lägga till detaljer

I denna kategori ses beskrivningar som att ge detaljer runt vissa delar i berättelsen. Beskrivningarna ses som något som ska finnas där, och det framkommer att eleven ser läraren som läsare och att de vill att läraren ska bli nöjd. Vanligen används beskrivande adjektiv eller upprädningsord. Framför allt är karaktärernas utseende i fokus, men även detaljer runt vad karaktärerna gör eller hur något ser ut beskrivs. I nedanstående exempel beskrivs utseendet på den nyinflyttade grannen. Där läggs beskrivningen till i en separat mening som finns efter den inledande introduktionen av mannen.

Det var en man som var runt 45 år gammal. Han hade grått skägg och inget hår.
(Berättelse 42, åk 4)

När en annan elev får frågan om varför hen har beskrivningar blir svaret följande:

- E10: Ibland så bara skriver jag och sedan märker jag efter att här skulle jag kanske jag ska beskriva lite och så beskriver jag lite mer. (...)
- I: Vilka delar tror du då att du hade beskrivit mer?
- E10: Jag skulle nog ha beskrivit hur hennes mamma hade sett ut och hennes lillasyster och typ hur grannen såg ut. (Intervju 10, åk 4)

I exemplet ovan fokuserar eleven på att ge beskrivningar av karaktärerna och deras utseende. Beskrivningarna ses som ett sätt att lägga till detaljer runt vissa delar av berättelsen. Eleverna pratar inte om beskrivningens funktion, utan snarare att beskrivningar *ska* finnas. I nästa intervju pratar eleven om vad som ska beskrivas i en berättelse och lägger fokus på karaktärerna.

- I: Vad brukar man beskriva i en text?
- E11: Om sig själv, huvudkaraktären kanske.
- I: Och vad brukar man beskriva då?
- E11: Namn och ålder (...) Jag kunde ju ha beskrivit mer om min katt. (Intervju 11, åk 4)

I ovanstående exempel har eleven låtit sin egen katt vara med i berättelsen. Katten nämns bara kort i början och har ingen funktion i berättelsen som helhet. Katten är alltså viktig för eleven, men fyller ingen funktion i berättelsens intrig. Beskrivningarna ses som att lägga till detaljer rörande framför allt utseende på karaktärerna, men det kan även innebära att lägga till detaljer kring till exempel vad de gör, vad de äter eller packar. I nedanstående utdrag från en berättelse beskriver en elev vad de åt till fika innan de skulle ge sig ut på sitt äventyr. I exemplet efter beskrivs solnedgångens färger.

... gick vi till köket och tog lite fika. Vi åt munkar, choklad och drack varm oboj. (Berättelse 1, åk 3)

Vi tittade på solnedgången. Den var rosa, gul, orange och lila. (Berättelse 13, åk 3)

I båda dessa exempel lägger eleven till extra information om någon detalj (fika och solnedgång), men det är inte kopplat till något större sammanhang i berättelsen. Det framstår som att eleverna ser beskrivningarna som något som ska finnas i en berättelse för att de ska finnas där. I följande intervjuutdrag uttrycker en elev det så här.

- E13: För att NN [lära] har typ sagt att man ska göra det, för alltså jag minns en gång i ettan eller om det var tvåan där man skulle beskriva om en bild och göra en miljöbeskrivning. (Intervju 13, åk 3.)

I ovanstående citat beskriver eleven att läraren har sagt ”att man ska göra det” och att de har fått en övning där de har tränat på att beskriva en bild. Denna erfarenhet kopplar eleven ihop med att beskrivningar ska finnas i berättelser. I flera av elevernas berättelser framstår det som att de lägger till en beskrivning före eller efter att de berättar om en person eller händelse. De väljer då att fördjupa sig i vissa detaljer, ofta om huvudpersonen. Andra sätt detta kan framkomma på är att eleverna skriver långa, detaljerade dialoger.

De detaljer som väljs handlar ofta om ålder och utseende eller något karaktärerna gör eller äter, mycket mer sällan nämns karaktärens beteende eller personlighet. Detta kan tolkas som att eleven ser beskrivningar som ett sätt att informera om eller redogöra för detaljer om hur någon eller något ser ut eller vad någon gör (vanligtvis vad någon äter).

C. Beskrivningar som att överföra inre bilder

Beskrivningar ses här som ett sätt att ge läsaren samma bilder som skribenten själv har. Skillnaden mot ovanstående kategori är att här finns en tydlig läsarmedvetenhet. Eleven lyfter fram att läsaren inte vet vilka bilder skribenten har och dessa därför behöver beskrivas. Eleven ser det som att de egna bilderna kan överföras i sin helhet genom beskrivningar till läsaren, så att läsaren får samma bild i huvudet. Bilderna som läsaren ska få beskrivs som stillbilder eller filmsekvenser, snarare än att de ska ge en upplevelse. Nedanstående elev har klara bilder i sitt huvud och hen beskriver det som att det är viktigt att läsaren får samma bilder.

- I: Vad måste man tänka på när man beskriver?
- E4: Man kan inte säga något som den inte har. Om man säger att någon har en röd mössa och den inte har det så är det ingen beskrivning. Då ljuger man. (Intervju 4, åk 3)

Detta sätt att tala om beskrivningar innebär att eleven ser de bilder hen har i huvudet som självklara och inte som något som skribenten kan ändra för att få en annan effekt i sin berättelse. Bilderna ses som färdig information som ska överföras till läsaren så som de är. Det framkommer även i nästa citat.

- E1: Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag ju beskriva så mycket jag kan. (Intervju 1, åk 3)

När eleven uttrycker ”jag har ju bilder i huvudet” kan det tolkas som att eleven har en inre fantasivärld som är visuell och att eleven försöker beskriva det i sin berättelse. I nästa excerpt sätter eleven läsaren i fokus. Då handlar det inte bara om bilder, utan eleven vill att det ska vara ”som en film”.

- E2: Jag försökte typ få det så att man skulle få mycket bilder i huvudet som en film. (Intervju 2, åk 3)

Även nästa elev har klara bilder i sitt huvud och framhåller att läsaren inte kan veta hur det ser ut om det inte beskrivs.

- E6: När de kommer till den där hemliga bron eller nåt alltså... att man ska beskriva hur det ser ut för om man bara tänker i huvudet hur det ser ut eller om man bara ser bilden i huvudet så kan folk inte läsa ens tankar så det är viktigt att beskriva tycker jag. (Intervju 6, åk 3)

Genom uttrycket "kan folk inte läsa ens tankar" framkommer att eleven har en medvetenhet om att det hen ser i sin fantasi behöver förmedlas till läsaren via skrift. Eleven uttrycker därför att hen behöver beskriva så tydligt att bilderna blir klara även för den som läser. Därför strävar eleven efter att återge den bild som finns i det egna huvudet i textform i sin berättelse. I nedanstående två exempel beskriver eleverna noggrant i sina berättelser hur det ser ut på den plats där karaktärerna befinner sig. Det kan tolkas som att de strävar efter att ge en beskrivning som ger en visuell bild av hur det ser ut. I elevernas berättelser är denna typ av beskrivningar oftast kopplade till platser dit karaktärerna kommer. De "pausar" handlingen i berättelsen, vilket kan ge läsaren en möjlighet att se det som beskrivs framför sig.

Huset har svart tak som är förstört lite här och där, det har växt mossor på sidorna av taket. Den mörkröda färgen på plankorna är sliten. (Berättelse 52, åk 4)

Vi hade hamnat i ett paradis. Det fanns ett vattenfall, en liten bäck och massor av färgglada blommor. Och solen lyste varmt på oss. (Berättelse 19, åk 3)

När beskrivningar erfars som att överföra inre bilder uttrycker eleverna att de använder beskrivningar för att läsaren ska se samma sak som de själva gör. I elevernas berättelser finns flera exempel på noggranna beskrivningar där eleven stannar upp berättelsen för att beskriva främst miljöer och personer, men de kan även innehålla ljud och lukter. Beskrivningarna är kopplade till den fysiska miljön. Eleverna framhåller inte känslor och sinnesstämningar när de pratar om inre bilder. Detta sätt att erfara beskrivningar innebär att eleven ser det som att den bild de har i sitt huvud överförs direkt in i läsarens huvud. De urskiljer inte att det sker någonting när deras egen bild verbaliseras och tar skriftlig form, och att läsaren sedan tolkar skriften och skapar en egen bild, som kanske inte är densamma.

B. Beskrivningar som att påverka läsarens sinnesstämning

I denna kategori erfars beskrivningar som ett sätt att ge läsaren en känsla, en sinnesstämning eller en upplevelse av något slag. Liksom i förra kategorin fokuserar eleven på en tänkt läsare, men till skillnad mot förra kategorin vill skribenten påverka läsarens känslor på något sätt. Nedan ges ett utdrag ur en intervju, vilket följs av ett utdrag från en berättelse från samma elev.

- E6: Jag ville berätta mer om ... såhär ... ja ... om hur det såg ut och vad som var fint och så.
 I: Varför vill du det?
 E6: För att man ska liksom få fina bilder i huvudet och inte läskiga eller typ sådär verkligen ja blir glad av det. (Intervju 6, åk 3)

Under bron var det en lång bäck som ledde till ett stort vattenfall. Det var så fint vattnet blänkte av solen. Det var långa träd med gröna löv och träd med frukter och jag kände doften av blommor. Jag slöt ögonen och tog ett djupt andetag. (Berättelse 6, åk 3)

I ovanstående exempel beskriver eleven hur hen vill ge inre bilder, men inte bara för att läsaren ska få samma bild, utan snarare för att läsaren ska få en känsla eller upplevelse. Syftet är således

att påverka hur läsaren känner på något sätt, vilket blir en skillnad mot föregående kategori där fokus låg på att överföra inre bilder. Beskrivningen innehåller inte bara miljö- och karaktärsbeskrivningar. Handlingen i sista meningen signalerar en djup tillfredsställelse, även om det inte skrivs ut explicit.

Även i nästa exempel skriver eleven på ett sätt som visar att eleven ser berättelsen och dess beskrivningar som ett sätt att påverka läsaren och framkalla känslor, i detta fall skapas en kuslig stämning.

Plötsligt släcktes lamporna och allt blev kolsvart. En kall vind svepte genom rummet. (...) Då hördes ett konstigt ljud. Det lät som någon skrapade med fingrarna mot en glastruta. (Berättelse 27, åk 3)

De beskrivningar som ges i berättelse 27 beskriver till stor del händelser, men det är händelser som förstärker en stämning och en känsla. Till exempel ”en kall vind sveper genom rummet” kan tolkas konkret, men används här som en lexikal metafor och blir då ett sätt att förtäta stämningen.

I denna kategori erfars beskrivningar som ett sätt att påverka läsarens sinnesstämning. Eleven har en intention och använder beskrivningar i syfte att påverka läsarens sinnesstämning. I berättelserna använder eleverna flera olika tekniker för att uppnå detta. De använder beskrivande adjektiv och beskrivningar av händelser. De ger även gestaltande beskrivningar och lexikala metaforer, vilket märks genom att händelser och ageranden framställs på ett sätt som gör att läsarens sinnesstämning kan påverkas. Eleven visar att de börjar kunna använda berättartekniska grepp i sitt skrivande för att skapa engagemang hos läsaren.

A. Beskrivningar som att bygga upp spänning

Beskrivningar erfars i denna kategori som ett sätt att bygga upp en spänning och att fördjupa delar av handlingen som bidrar till det. Beskrivningarna används för att fånga läsaren och därför görs val både avseende *vad* i händelseförloppet som ges djupare beskrivningar och *hur* det beskrivs. I denna kategori framkommer vissa tecken på att beskrivningar ses som något skribenten väljer att använda, inte bara för att påverka läsarens sinnesstämning, utan också för att ge en läsaren en upplevelse där berättelsens intrig och problem är centralt.

I nedanstående excerpt uttrycker en elev hur hen tänker i sitt skrivande. Eleven förklarar hur beskrivningar kan göra att det blir ”läskigt”, men också vad som lämnas öppet för läsaren att tolka.

E1: Det känns lite mer som att det blev läskigt ifall det är jättedimmigt, man ser typ ingenting, så ifall det liksom kommer något så ser man inte vad det är och då gör det lite extra läskigt. (...) Och man visste ju inte vad det var liksom när jag skrev liksom att vara en gren som knäcktes. Så då blir det liksom ... Vad är det där? Är något farligt eller är det något som inte alls är farligt? (...) En del kanske jag inte beskriver lika mycket för det kanske inte är jätteviktigt att du har med. (Intervju 1, åk 3)

När eleven i intervju 1 säger ”Var det något farligt eller är det något som inte alls är farligt?” ger eleven ett tolkningsutrymme till läsaren. Läsaren ses då som någon som självständigt fyller i det som inte står uttalat i texten. Eleven reflekterar också över att hen gör val avseende vad som beskrivs. Vissa saker kanske inte är ”jätteviktigt” att ha med. I elevens berättelse syns att eleven använder flera strategier för att åstadkomma en känsla av spänning. Beskrivningen förebådar något som händer senare i berättelsen, då det kommer att dyka upp vargar.

Plötsligt knäcktes en gren. Jag blev rädd men det blev inte Evelina, hon gick bara där som ingenting. Jag gick närmare Evelina. Skogen var täckt av dimma man såg inte så mycket. (Berättelse 1, åk 3)

Eleven beskriver tankar, beteenden och sinnesintryck. Även om hen fortfarande inte helt behärskar redskapen visar kombinationen av vad eleven säger och skriver att beskrivningarna i berättelsen används för att skapa känslor och att också fördjupa väsentliga delar av handlingen.

I ett annat exempel uttrycker en elev hur hen har tänkt när hen har byggt upp sin berättelse. I berättelsen har nya grannar flyttat in och det uppkommer flera små incidenter som gradvis bygger upp en känsla av att något inte står rätt till. Efter att ha beskrivit flera mindre händelser skriver eleven följande:

Sofie som inte märkte att jag kom blev livrädd och täckte snabbt sin nacke där 3 långa sår gömde sig. (Berättelse 9, åk 4)

Utdraget ovan visar en av de sista beskrivna incidenterna och där framgår det att något är konstigt. I intervjun säger eleven så här när hon beskriver sina tankar:

Eg: Det är då hon märker att det är någonting skumt och det där ... det där kan inte ha hänt liksom av en olyckshändelse för de är liksom djupa och långa och det gör att man förstår att det är mystiskt. Det går över från spännande till skräck. (Intervju 9, åk 4)

Eleven gör här medvetna val för att bygga upp skräck, genom att gradvis öka intensiteten i det som händer. Varje beskrivning fyller då en funktion för helhetsupplevelsen. Eleven beskriver vidare att hen har klart för sig att det ska framkomma att personen i berättelsen inte är i en bra relation, men att hen inte vill avslöja det för läsaren direkt. Eleven ger läsaren pusselbitar, men lämnar åt läsaren att gradvis tolka det som står.

I det nästa exempel används beskrivningar på ett sätt som fångar karaktären på personen som beskrivs. Det beskrivs också en vändning, inte genom att sätta etiketter, utan genom att beskriva karaktärens beteende. Det fångar en känsla som är väsentlig för hur berättelsen utvecklas som helhet.

När vi åt stirra han så djupt på mig. Nästan som att han såg min själ rakt igenom mina ögon. Jag tänkte att det var för att han var kär i mig. Men sen började han ta hårda grepp runt sin kniv. (Berättelse 22, åk 4)

Eleven skriver först om en stund som kan upplevas som kärleksfull, men känslan skiftar snabbt när hen beskriver hur karaktären greppar om sin kniv.

I denna kategori finns tecken på att eleven ser beskrivningar som att de ska fördjupa och beskriva sådant som har betydelse för att bygga upp spänning och ge en helhetsupplevelse till läsaren. Eleven erfar beskrivningarna som ett redskap att väcka känslor i relation till hur berättelsens intrig utvecklas. Fokus ligger på att använda beskrivningarna för att ge läsaren en spännande helhetsupplevelse. Då används även olika berättartekniska grepp för att möjliggöra det.

Utfallsrum

Kategorierna är hierarkiska, vilket innebär att kategorin "att bygga upp spänning" är det mest utvecklade sättet att erfara beskrivningar i berättelser. En sammanfattning av kategorierna ges i tabell 1.

Tabell 1

Sammanfattning av kategorierna som beskriver hur elever erfar och hanterar beskrivningar i berättelser.

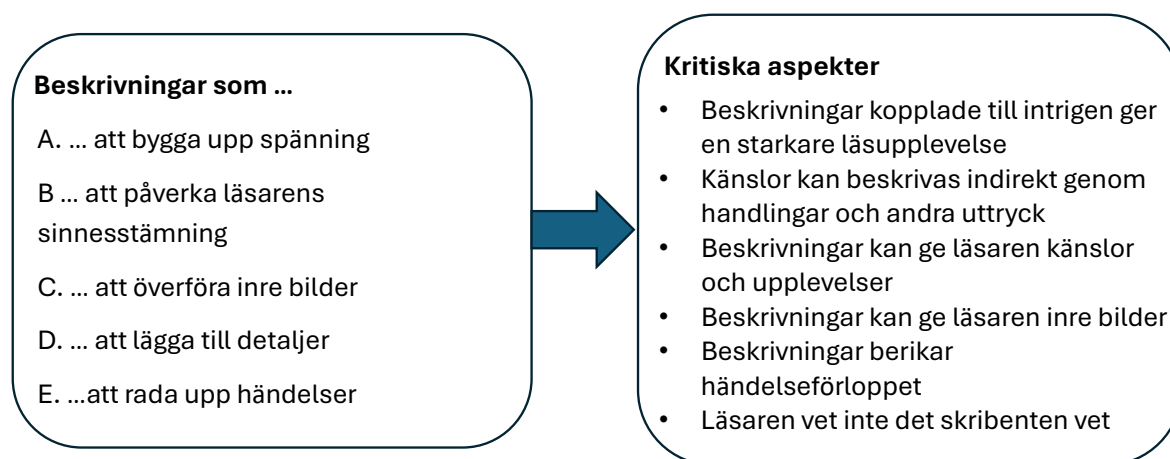
Beskrivningar som ...	Kännetecken
A. ... att bygga upp spänning	Olika typer av beskrivningar används för att bygga upp förväntan och för att förtäta intrigen. Strävar efter att skapa en spännande helhetsupplevelse för läsaren
B. ... att påverka läsarens sinnesstämning	Miljö- och karaktärsbeskrivningar, lexikala metaforer, gestaltande beskrivningar Vill påverka läsarens känslor och sinnesstämning
C. ... att överföra inre bilder	Rika beskrivningar av den fysiska miljön Läsaren ska få samma bilder
D. ... att lägga till detaljer	Fristående beskrivningar med hjälp av beskrivande adjektiv (av främst karaktärer) och upprädningsord Vill leva upp till lärares förväntningar
E. ... att rada upp händelser	Fokus på att skriva om händelserna Avsaknad av berikande beskrivningar Känd läsare

Kategorierna i utfallssummet är till stor del inkluderande. Det innebär att det mest centrala i underliggande kategorier är inkluderat i kategorier som ligger över. I kategori D och kategori C finns det delar som inte är inkluderade. I kategori D. *Beskrivningar som att lägga till detaljer* fokuserar eleverna på att *redogöra* för detaljer på olika ställen, snarare än att *ge väl valda* detaljer för helheten. Det innebär att den del som handlar om att beskriva detaljer inkluderas i de överliggande kategorierna, men däremot inte delen som handlar om att de är fristående. I kategori C. *Beskrivningar som att överföra inre bilder* ligger elevernas fokus på att *överföra*, snarare än att måla upp en bild som läsaren kan tolka, vilket gör att den delen av kategorin inte är inkluderad i de övre kategorierna. Däremot är fokuset på inre bilder inkluderat.

I figur 1 visas kategorierna från utfallssummet och de kritiska aspekter som har identifierats.

Figur 1

Utfallssummets kategorier och de kritiska aspekter som har identifierats för beskrivningar i berättelser



Kritiska aspekter

Baserat på en analys av relationen mellan de olika kategorierna i utfallsrummet har sex kritiska aspekter identifierats. Om dessa sex kritiska aspekter synliggörs i undervisningen möjliggörs att eleverna utvecklar sin förmåga *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*.

Läsaren vet inte det skribenten vet

Det är centralt att eleverna urskiljer att läsaren inte vet det eleven vet och att läsaren inte alltid är en person de känner, vilket innebär att läsaren inte känner till elevens omgivning och sammanhang. Denna kritiska aspekt framträder främst i kategori E (rada upp händelser) där eleven har förgivettaganden om att det som sker i den egna världen är en gemensam referensram och att det inte behöver förklaras. Eleven skriver på ett sätt som en person som känner eleven och delar elevens värld skulle förstå. I kategori D läggs detaljer till, men fokus verkar vara på att göra läraren nöjd, snarare än att skriva till en okänd läsare. När eleven urskiljer att läsaren inte vet det skribenten vet blir det ett underlag för att förstå varför beskrivningar är viktiga.

Beskrivningar berikar händelseförloppet

Nästa kritiska aspekt handlar om att urskilja att beskrivningar bidrar till att fördjupa och förtäta det som sker i händelseförloppet. Om de händelser som bär upp berättelsen också smyckas med beskrivningar av olika slag blir berättelsen mer intressant att läsa. I kategori E framstår det som att beskrivningar nästan blir detsamma som händelseförloppet och att eleverna ännu inte har urskilt att händelserna kan beskrivas ytterligare. I kategori D, där detaljer ges, ser eleverna att det är möjligt att lägga till beskrivningar i relation till vissa händelser.

Beskrivningar kan ge läsaren inre bilder

Eleverna behöver urskilja att det de skriver kan möjliggöra att läsaren får egna inre bilder och att läsaren på så sätt kan se delar av det som händer i berättelsen framför sig. I både kategori E och D framstår det som att eleverna skriver för någon de känner eller för att göra läraren nöjd. Även om läraren är en läsare upplever eleven inte läraren som läsare, utan snarare som en som talar om hur en berättelse ska skrivas. I kategori C framkommer, både i intervjuer och i elevernas berättelser, att eleverna via sina beskrivningar vill att läsaren ska få en bild av något, en bild som de inte hade innan. Detta förutsätter att eleven har inre bilder och att de också kan formulera det de ser inom sig i text genom att beskriva hur något eller någon ser ut, för att på så sätt möjliggöra att läsaren får inre bilder.

Beskrivningar kan ge läsaren ge känslor och upplevelser

Den mest centrala kritiska aspekten handlar om att eleverna behöver urskilja att deras beskrivningar kan påverka känslor och sinnesstämningar hos den som läser och på så sätt ge en läsoplevelse. Beskrivningarna kan ses som ett redskap för att skapa och väcka känslor hos läsaren. Det handlar om hur beskrivningar landar i den som läser dem, inte bara som en bild, utan som en känsla. Denna kritiska aspekt riktar in sig mot vilken funktion beskrivningar har i berättelser. I kategori E och D urskiljs inte denna aspekt, eleverna har inga beskrivningar alternativt är de tillagda "för att de ska vara där". I kategori C erfars beskrivningar som en bild, men eleverna uttrycker inte något om hur det kan påverka läsaren. Det är först i fjärde kategorin som eleverna ser en tydlig läsare som också kan bli påverkad känslomässigt av det som står i en text.

Känslor kan beskrivas indirekt genom handlingar och andra uttryck

Eleverna behöver urskilja att indirekta, gestaltande beskrivningar kan ge läsaren en starkare upplevelse än beskrivningar som direkt anger till exempel vilken känsla det handlar om. Det handlar om att urskilja att miljöbeskrivningar och beskrivningar av karaktärers beteenden, handlingar och känslor kan bidra till att skapa känslor och sinnesstämningar hos läsaren. Till skillnad mot de tidigare kategorierna urskiljs denna aspekt i kategori B. Det verkar som att när eleverna urskiljer att beskrivningarna kan påverka känslor börjar de också använda en större bredd av skriftliga redskap, såsom gestaltande beskrivningar och lexikala metaforer, för att göra det.

Beskrivningar kopplade till intrigen ger en starkare läsoplevelse

Denna kritiska aspekt handlar om att beskrivningar fyller en funktion för berättelsen som helhet. Vissa delar av berättelsen har större betydelse än andra för berättelsens intrig, vilket gör att de får mer utrymme i texten. Skribenten gör därför val avseende *vad* som beskrivs och *när* beskrivningar finns i berättelsen. Det innebär också att eleven behöver urskilja att utrymmet något får i en berättelse inte behöver vara i proportion till hur lång tid det tar i verkliga livet. Beskrivningar kopplade till situationer när karaktären har mycket känslor och när problem uppstår i berättelsen blir väsentliga att lägga mer utrymme på än händelser som inte har så stor betydelse. I kategori D lägger eleven ofta beskrivningarna i inledningen och de beskriver främst vardagliga händelser som vad någon äter eller har på sig. Däremot beskrivs själva problemet mycket kortfattat. I kategori C finns långa beskrivningar av miljöer, men de är sällan kopplade till berättelsens problem. I kategori B, och ännu mer i kategori A, framkommer ett begynnande urskiljande av denna aspekt, vilket innebär att eleverna lägger fokus på att beskriva de delar som har mest betydelse för att bygga upp spänning i berättelsen.

Diskussion

Den här studien bidrar till att öka kunskapen om hur elever erfar och hanterar beskrivningar i berättelser samt vilka aspekter de behöver urskilja för att utveckla det ytterligare.

I utfallsrummet framkommer att förmågan att använda beskrivningar i berättelser kommer till uttryck på olika sätt. En faktor som återkommer som central för elevers skrivande i detta resultat och i andra studier (se tex Durán, 2017; Scardamalia & Berietter, 1987; Thorsten, 2019) är hur eleverna erfar läsaren. Scardamalia och Berietter (1987) visar i sina resultat att den kompetenta skribenten hela tiden förhåller sig till hur det skrivna tas emot av en läsare, vilket inte den mer omogna skribenten gör. Erfarna författare förhåller sig i sitt skrivande till en implicit läsare (Iser, 1974). Denna läsare är inte en specifik person, utan snarare en möjlig läsare av texten. I resultaten i denna studie framgår att eleverna har en läsare framför sig, men att denna läsare kan gestaltas på olika sätt. I kategori E har eleven en läsare som känner till elevens värld. Detta gäller delvis även kategori D, men där är läsaren främst läraren och lärarens förväntningar på berättelsen styr hur den ser ut. Eleven fokuserar alltså inte på att ge en läsoplevelse, utan på att göra läraren nöjd och på att följa instruktioner. I de två följande kategorierna ligger fokus på att läsaren ska få inre bilder eller en känsloupplevelse. Det finns dock en intressant distinktion mellan dessa båda kategorier. När eleven ser beskrivningar i berättelser som att *överföra* inre bilder framstår det som att de inte ser att läsaren gör en egen tolkning av det skrivna. I stället tycks eleven se det som att deras egen inre bild går att överföra direkt till läsaren. Detta skiljer sig från ett förhållningssätt där läsaren ses som en aktiv agent som fyller i de luckor som saknas och som aktivt tolkar innehållet av det lästa (jfr Iser, 1974). Healey och Gardner (2021) framhåller att eleverna behöver lära sig att skribenten ska skriva så att texten inte får luckor som försvårar

förståelsen, men det innebär för den skull inte att det skrivna bara har en möjlig tolkning. I en studie av Thorsten (2018) framkom att undervisning av läsarperspektivet var viktigt för att utveckla händelseförloppet i elevernas berättelser. Den här studien kan bidra med att ytterligare precisera innebörden i läsarperspektivet och elevernas sätt att se och hantera det.

I likhet med tidigare studier (Christie & Derewiankas, 2008; Rejman m.fl. 2016) studier, fanns det i föreliggande studie stora skillnader avseende var eleverna la in beskrivningar och hur de språkligt hanterade dem. Vissa berättelser bestod av en upprädnad av händelser, likt det som beskrivs i Björk och Folkeryd (2021) samt Rejman med flera (2016). Andra elever hanterade det på samma sätt som beskrivs i Yassin Falk (2017). Där la eleverna till beskrivningar i separata satser kopplat till personer och platser, vilket Yassin Falk menar kan bero på att de inte får explicit undervisning om detta. I föreliggande studie verkar det som att allt eftersom eleverna erfar att en läsare kan få känslor och upplevelser av det lästa, börjar de också prova olika sätt för att skapa detta i skrift. Det tyder på att det är viktigt att koppla ihop undervisningen om språkliga redskap med en medvetenhet om läsaren. Det är dock en förmåga som är svår att utveckla för många elever och som kräver både förebilder via läsning och explicit undervisning (Rose & Martin, 2012). Healey och Gardner (2021) menar att begrepp från narratologi och SFL kan bidra med redskap för ett metaspråk om skrivande. Flera av dessa begrepp skulle fungera bra att använda tillsammans med resultat från föreliggande studie.

Den här studien kan bidra med att synliggöra de olika sätt beskrivningar kan erfaras som, och baserat på det vilka aspekter som är kritiskt att urskilja. Marton (2015) beskriver att det i all undervisning är centralt att lärare har klart för sig *vad* eleverna ska lära sig. De kritiska aspekterna som har identifierats i den här studien bygger på en analys av 62 elevers kunskande så som de visat den i skrivna berättelser och intervjuer. Den är gjort i ett specifikt sammanhang med elever som har specifika erfarenheter av skrivande, vilket naturligtvis påverkar deras berättelser och vad de har urskilt om beskrivningar i berättelser. Aspekterna kan ändå vara relevanta även i andra kontexter eftersom de främst är kopplade till lärandeobjektet (Marton & Runesson, 2015), det vill säga *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*. Lärare kan därför vara uppmärksamma på om deras elever erfar beskrivningar i berättelser på samma sätt som någon av kategorierna i utfallsrummet och utifrån det använda de kritiska aspekterna som underlag i undervisningen. Det möjliggör att undervisningen lyfter fram det som är svårt för eleverna och som de behöver utveckla (Lo, 2014). För att skriva en spännande berättelse behöver eleverna behärska en mängd olika komponenter avseende både språk och struktur (Healey och Gardner, 2021; Rose & Martin, 2012). Det går inte att behandla allt samtidigt i undervisningen. Resultat från den här studien visar dock vikten av att inte behandla beskrivningar fristående från deras syfte, vilket är att beskrivningar ska bidra till att bygga upp spänning och att skapa en helhetsupplevelse för läsaren.

Tack

För kunskap, engagemang och för genomförande av intervjuer vill jag tacka de fyra lärare som medverkade i learning studyn: Sofia Bohlin, Emma Fornell, Sofia Rindert och Sofia Wall.

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* (s. 23–47). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857021069>
- 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>

- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Carlgren, I. (2023). Vad kan den som kan? – (ämnes)kunnande som centralt forskningsobjekt i ämnesdidaktisk forskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3(11), 6–23. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i3.18034>
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 17–30). Gleerups.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse*. Continuum.
- Durán, L. (2017). Audience and young bilingual writers: Building on strengths. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 92–114. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683420>
- Genette, G. (1972/1980). *Narrative discourse. An essay in method*. Cornell University Press.
- 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>
- Hellman, J. (2024). Source-based writing: Students' approaches and critical aspects of learning. *Nordic Journal of Literacy Research*. 10(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.6043>
- Hounsell, D. (1984). Essay planning and essay writing. *Higher Education Research & Development*, 3(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/0729436840030102>
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Jarvey, M. McKeough, A. & Pyryt, M. C. (2008). Teaching trickster tales: A comparison of instructional approaches. *Research in the teaching of English*. 43(1), 42–73.
- Koivisto, A. & Nykänen, E. (2016). Introduction: Approaches to fictional dialogue. *International Journal of Literary Linguistics*, 5(2). <https://doi.org/10.15462/ijll.v5i2.56>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. 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). Routledge.
- McKeough, A. & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story composition. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537–552. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.537>
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser i tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(4), 46–67. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27490>
- Ong, W. J. (1982). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologisering av ordet*. Bokförlaget Anthropos.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of "critical aspects". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- 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). Åbo akademi.
- Ridell, K. (2024). Narrativt skrivande i årskurs 1. En fallstudie om elevers re-design av berättelselement. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.10783>

- Ridell, K. & Walldén, R. (2023). Prompting story elements in first grade: An intermodal approach for exploring two teachers' orchestrations. *Multimodality & Society*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Skriva, läsa, lära. Genre, kunskap, pedagogik*. Hallgren & Fallgren.
- 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). Gleerups.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). Cambridge University Press.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. [elektro-nisk resurs]
- Stein, N. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 487–507. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(82\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(82)90022-4)
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskrivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kun-nande* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1235493/FULLTEXT01.pdf>
- Thorsten, A. (2019). Att undervisa om berättelseskrivande i årskurs 3 och 4 – med variations-teorin som redskap. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 82–101.
- Thorsten, A. & Tväråna, M. (2023). Focal points for teaching the notion of critical aspects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1247–1260. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228817>
- Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An approach to research into Geography edu-cation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367–372. <https://doi.org/10.1080/03098260600717489>
- Tväråna, M., Jägerskog, A. S., Björklund, M., Carlberg, S., Gottfridsson, P., Juthberg, T., Kenn-dald, R., Kåks, B., Loscalec, M., Sahlström, P. & Strandberg, M. (2024). Att utmana bilden av systemet: elever läser visualiseringar av samhällssystem. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(1), 112–138.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* [Doktors-avhandling, Malmö Högskola].
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- Åkerlind, G. S. (2015). From phenomenography to variation theory: A review of the development of the variation theory of learning and implications for pedagogical design in higher edu-cation. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 5–26.
- Åkerlind, G. S. (2018). What future for phenomenographic research? On continuity and develop-ment in the phenomenography and variation theory research tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 949–958. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899>

Författarpresentation

Anja Thorsten 

Anja Thorsten är docent i pedagogik vid Linköpings universitet med ett särskild intresse för under-visningsutvecklande forskning.