

Hur kan den tysta lärarkunskapen utnyttjas för bättre undervisning om styckeindelning i engelska?

M Tvååra

Artikeln beskriver en learning study om styckeindelning av text i ämnet engelska, på gymnasienivå. Genom intervjuer kartlades möjliga kritiska aspekter av förmågan till styckeindelning, varpå ett lärarlag planerade en forskningslektion utifrån dessa. Lektionen filmades, analyserades och revideras, vilket upprepades två gånger. Avsikten med studien var att undersöka vad eleverna hade för uppfattning om vad styckeindelning var bra för, vad de behövde lära sig för att bli bra på det, och hur en undervisning som möjliggjorde detta lärande kunde se ut. En förutsättning för att utveckla förmågan förefaller vara att förstå styckeindelning i sig, såväl som relationen mellan styckenas inre struktur, placering och textens hela ämnesinnehåll, som underlättande för läsarens förståelse av budskapet. Att de olika övningarna under lektionen utgick ifrån ett tydligt problem som var gemensamt och kunde diskuteras/lösas av elever tillsammans med läraren underlättade för eleverna att erfara de kritiska aspekterna. Även synliggörandet av ett meningsfullt syfte med lektionen verkade främja elevernas lärande.

AVSIKTEN MED DEN HÄR ARTIKELN är dels att fördjupa kunskapen om det ämnesinnehåll i engelska som utgörs av förmågan att styckeindela en text, och dels att genom att låta läsaren följa med på en sammanfattad resa genom denna learning study exemplifiera hur ett lärarlag kan arbeta med de fördjupade insikter om undervisningens innehåll som framkommer vid gemensam och noggrann analys av effekten av undervisningen hos eleverna. En noggrann analys kräver preciserade verktyg, och ett sådant har vi funnit i det teoretiska ramverk som ligger till grund för de flesta learning studies. I användandet av precisa kategorier och avgränsningar för beskrivningen av analysarbetet finns en risk att det levande, ständigt föränderliga samspelet mellan lärare och elever i klassrummet inte framgår. Undervisning är ett hantverk, och i likhet med de flesta hantverkspraktiker infinner sig hos



Malin Tvååra arbetar som gymnasielärare (sv/sh) vid IT-gymnasiet i Uppsala och deltar i forskarskolan i learning study.

Tväråna

yrkeskåren med tiden ett tyst kunnande, en intuitiv praxis och för givet tagna förut-sättningar som varken formuleras för att ifrågasättas eller verifieras. Att närstudera den egna verksamheten i en learning study är att försöka explicitgöra denna praxis i syfte att kunna undersöka och vidareutveckla den. De samtal som förts kring de iakttagelser lärarlaget gjort vid analys av filmer från forskningslektionerna behandlar i betydligt större utsträckning än vad som framgår av denna sammanfattande be-skrivning relationer mellan lärare och elever, enskilda individers sätt att fungera och gruppdynamiska processer i klassrummet. I denna artikel är fokus lagt på att tydlig-göra de ämnesdidaktiska resultaten angående just förmågan till styckeindelning vid textskrivande på engelska.

Att inte kunna lära ut det självklara

Vårterminen 2012 genomförde jag tillsammans med en grupp gymnasielärare i engelska en learning study om styckeindelning av text i ämnet engelska. Den learning study som beskrivs här genomfördes av en grupp bestående av fyra gymnasielärare i engelska samt av mig, som är forskarstuderande vid forskarskolan i learning study och gymnasielärare i svenska. Studien genomfördes på en medelstor mellansvensk gymnasieskola, i årskurs ett och två, på naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga program. De deltagande lärarna hade mellan tio och ett års erfarenhet av undervisning, och de mest erfarna av lärarna hade dessutom stor erfarenhet av specialpedagogik och pedagogisk utveckling. För att enas om ett relevant ämnesområde att undersöka närmare utgick lärarlaget från frågan: Vad är det som våra elever har stora problem med i vårt ämne och som vi inte vet hur vi ska förmedla till dem? Vilket kunnande är det som vi som ämnesexperter kan väl, men som vi trots det år efter år misslyckas med att lära våra elever?

Ett område framstod snart tydligt, nämligen förmågan att använda sig av styckeindelning för att effektivt strukturera sina texter. För lärargruppen framstod det som märkligt men välbekant att vi alla hade stora problem med att få våra elever att skriva väldisponerade texter, samtidigt som detta kunnande var något som vi själva besatt. Genom en learning study kring förmågan att använda sig av styckeindelning vid textförfattande ville vi således undersöka hur kunnandet att använda en effektiv styckeindelning vid textskrivande var beskaffat hos elever i årskurs ett och två på gymnasiet. Det vi frågade oss var: Vad innebär det egentligen att behärska styckeindelning som ett verktyg för textskrivande? Vi kände igen en välskriven, väl styckeindlad text när vi såg en, och vi kunde själva producera en, men visste vi egentligen vad eleverna hade för uppfattning om vad styckeindelning var bra för, och visste vi vad de behövde lära sig för att bli bra på det, och hur vi i så fall kunde lära ut just det?

Learning Study – ett sätt att kollegialt undersöka ämnesinnehållet genom undervisningspraktiken

Learning study har utvecklats ur japanska tillvägagångssätt för att kontinuerligt studera och utveckla undervisning. Learning study utgår ifrån en explicit teori om lärande och denna används av lärarna för planering av undervisningen och för den efter-

följande analysen av elevernas förståelse för lärandeobjektet (Pang & Marton, 2003). Den teori om lärande som användes i denna learning study var variationsteorin, utvecklad i slutet av 1990-talet (Marton & Booth, 1997). Variationsteorin utgår ifrån att lärande är ett resultat av att den lärande fått möjlighet att urskilja kritiska aspekter av det som ska läras (lärandeobjektet) som han eller hon inte kunde urskilja innan. En sådan möjlighet ges när de kritiska aspekterna av lärandeobjektet fokuseras genom en strukturerad variation av värdet hos dessa aspekter. Den här variationen beskrivs närmare längre fram i artikeln.

Studien går till så att ett lärarlag gemensamt väljer ett lärandeobjekt för elever på en viss utbildningsnivå. I allmänhet brukar man välja ett lärandeobjekt på det sätt som beskrivs ovan – utifrån frågan om vad lärarlaget har svårt att lära eleverna. En viktig del i studien är lärarlagets analys av de egna uppfattningarna om vad det utvalda kunnandet egentligen består av. Eftersom mycket expertiskunnande är så kallad tyst kunskap, det vill säga kunnande som inte är explicit formulerat som sådant, kan det vara svårt även för mycket erfarna lärare att sätta ord på vad kunskapen egentligen består i. Det är inte heller ovanligt att lärarna blir varse att de inte alls är så överens om vad lärandeobjektet består i som de tidigare trott. En möjlighet, som utnyttjades i den learning study som här beskrivs, är att ta utgångspunkt i ämnesdidaktisk litteratur, samt i lärarnas egna tidigare undervisningserfarenheter, för att närma sig ett gemensamt avgränsande av lärandeobjektet. Valet av lärandeobjekt omfattar alltså i sig en analys för lärarlaget. Därefter bör lärarna även ha identifierat vilka aspekter av lärandeobjektet de tror är kritiska för elevernas förståelse av detsamma, i meningen avgörande att ha erfarit för att kunna nå fram till en uppfattning av lärandeobjektet som motsvarar den lärarna avsett. Ett sätt att göra detta, som användes i denna learning study, är att göra en analys av intervjuer med elever kring lärandeobjektet. Den intervjustudie som utfördes kring styckeindelning beskrivs nedan.

Utifrån fördjupade kunskaper om lärandeobjektet, och om elevernas förståelse för detta, planerar lärarlaget sedan gemensamt en första forskningslektion med hjälp av en eller flera lärandeteorier, som variationsteorin (Lo, 2012). Någon av lärarna i gruppen genomför lektionen, och denna observeras – direkt eller genom filmning – av de övriga lärarna. Efter att ha analyserat lektionen revideras denna och en ny forskningslektion planeras och genomförs med en ny grupp elever. Läraren kan vara detsamma eller en annan lärare ur gruppen. Revidering och nytt genomförande av forskningslektioner fortsätter så länge lärargruppen vill. I den här beskrivna studien valdes det vanliga antalet av tre forskningslektioner. Det var alltså bara tre av de fem medverkande lärarna i laget som höll i någon forskningslektion, men alla de deltagande lärarna planerade och reviderade lektionerna gemensamt. Genom att systematiskt undersöka en verksamhet fungerar learning study som modell för praktikutvecklande praxisnära forskning, och genom att tydligt redogöra för de teoretiska antaganden som legat till grund för undervisningens planering och analysen av dess utfall underbyggs de slutsatser om ämnesinnehållets beskaffenhet som dragits i studien.

Elevernas aktuella kunnande – undervisningsdesignens utgångspunkt

Efter att lärargruppen enats om ett lärandeobjekt – förmågan att använda sig av styckeindelning vid textskrivande – genomfördes en förundersökning i form av enskilda, semistrukturerade intervjuer med fem elever kring hur de uppfattade styckeindelning. Eleverna fick titta på en elevuppsats som ursprungligen skrivits med god styckeindelning, men där styckena tagits bort så att texten utgjorde en hel massa, omfattande ungefär en A4. De ombads sedan lämna synpunkter på hur uppsatsen skrivits, och hur den skulle kunna förbättras. Därefter fick de jämföra med samma text, med den ursprungliga styckeindelningen intakt, och frågor kring syftet med styckeindelning, och varför indelningen såg ut som den gjorde, ställdes. Varje intervju tog mellan tjugo och trettio minuter, och gjordes i enrum av mig. Intervjuerna spelades in med hjälp av filmkamera och transkriberades, varefter materialet analyserades fenomenografiskt (Marton, 1981).

I en fenomenografisk analys beskrivs de olika sätt på vilka ett fenomen kan erfaras, genom att man kategoriserar uttalanden om fenomenet efter vad intervjupersonerna talar om när de uttalar sig om fenomenet och efter hur de talar när de uttalar sig. *Vad* man talar om (uttalandenas *referentiella* aspekter) och *hur* man talar om det (uttalandenas *strukturella* aspekter) ger en bild av det sätt på vilket fenomenet erfars. Syftet med intervjuerna var att kartlägga den förförståelse av fenomenet styckeindelning av text som fanns hos den undersökta målgruppen. Elevernas uttalanden kategoriserades enligt de sätt på vilka de refererade till styckeindelning. Därefter analyserades den inre strukturen inom dessa kategorier av uttalanden, i syfte att kartlägga *olika möjliga sätt att tala om styckeindelning*. Analysen säger alltså inget om varje enskild respondents uppfattning av vad styckeindelning är. Varje elev gav också prov på flera olika sätt att beskriva styckeindelning, bland annat utifrån vilka frågor och följdfrågor som ställdes. Detta sätt att kartlägga det möjliga utfallsrummet av erfaren den av ett fenomen diskuteras bland annat av Marton och Pong (2005). Utfallsrummet av kategorier av erfaren den av styckeindelning från förundersökningen redovisas i tabell 1 på sid 54.

Inför planeringen av den första forskningslektionen träffades lärargruppen för att själva diskutera och analysera de egna erfarenheterna av styckeindelning, med utgångspunkt i förundersökningens resultatet och lärarnas egna ämneskunskaper. Den uppfattning av styckeindelning som lärargruppen hade som mål med undervisningen, att eleverna skulle besitta, kallas för det *avsedda* lärandeobjektet. Det motsvaras bäst av det sätt att uppfatta styckeindelning som återges av uttalandena i kategori D, i tabell 1 (sid 54). Att uppfatta styckeindelning på det sätt som beskrivs i kategori D innebär att se styckeindelning som något som utgår ifrån textens innehåll, som strukturerar olika delar av textinnehållet i förhållande till varandra, och som görs i syfte att skapa en text som på ett effektivt sätt kommunicerar sitt budskap till en läsare. Det här sättet att se på vad styckeindelning är överensstämde i hög utsträckning med lärarnas uppfattning. För att beskriva de egna uppfattningarna om styckeindelning använde lärarlaget terminologi från en i engelskundervisning vanligt förekommande typ av uppsatsskrivande där en uppsats struktureras i fem stycken, *five-paragraph es-*

Kategori av uttalanden	Referentiell struktur hos uttalandena	Strukturell struktur hos uttalandena
A styckeindelning som underlättande för skrivandet	Det är lättare att skriva korta stycken <i>”jag tycker det är enklare att läsa, och rättstava efteråt”</i>	Författarperspektiv
B styckeindelning som underlättande för läsandet	Det är lättare att läsa korta stycken <i>”styckena är ju till för att göra det liksom <u>lättare</u>, för när jag ser detta är det som en liksom det är väldans ostrukturerat alltså”</i>	Läsarperspektiv
C styckeindelning som framhävande av textens budskap vid planering och skrivande av texten	Underlättar planerandet av texten för skribenten Nytt stycke – nytt ämne <i>”när man typ byter ämne”</i> Styckeindelning kopplat till planerandet av texten <i>”typ som ett upplägg: hur ska det börja, jag gjorde som en liten mind-map, ungefär, med först huvudämnet[...].”</i> Styckeindelning som magkänsla <i>”det är lite av en vanesak och så måste man liksom göra lite rader och stycken när det <u>känns</u> bra typ som ett upplägg: hur ska det börja, jag gjorde som en liten mind-map, ungefär, med först huvudämnet”</i>	Ämnesinnehåll, textstruktur, författarperspektiv
D styckeindelning som framhävande av textens budskap vid läsande av texten	Underlättar förståelsen av texten för läsaren Ett stycke – ett resonemang/ en poäng <i>”när man känner att man har gjort liksom en <u>poäng</u> och sen så gör man den till ett <u>stycke</u>”</i> Fokus på de inledande orden <i>”Det är ord som liksom ‘the invitation’ det kan nästan vara som sin egna <u>titel</u> nästan. Inte för att det är en <u>titel</u> fast det <u>känns</u> så och <u>det drar in</u> en”</i> Skillnaden mellan radbrytning och styckeindelning <i>”inte så att det är mellanrum utan bara så att det liksom bryter och går ner så direkt”</i>	Ämnesinnehåll, textstruktur, mottagarperspektiv

Tabell 1: Utfallsrummet för erfarenheten av styckeindelning i förundersökningen.

say. En sådan innehåller ett inledande stycke, en introduktion, tre ämnesfördjupande stycken, eller brödtextstycken, och ett avslutande och sammanfattande stycke, sammanfattningen. Uppsattsformen betraktas som grundläggande i skrivundervisning men diskuteras även utifrån om den eventuellt verkar begränsande för elever i vidare utveckling av skrivandet (Nunnally, 1991).

Tvååra

Kritiska aspekter – vad eleverna måste urskilja för att kunna styckeindela

Frågan var nu på vilket sätt en undervisning som möjliggjorde för eleverna att erfara, och därmed urskilja, styckeindelning på ett sätt som motsvaras av strukturen hos uttalandena i kategori D snarare än de i kategori A–C, kunde iscensättas? De strukturella aspekter som skilde lärandeobjektet som det erfars i kategori D, från de övriga kategorierna, kallas i variationsteorin för lärandeobjektets kritiska aspekter, då dessa är kritiska för den undersökta elevgruppen. I detta fall verkade det, enligt förstudien och lärarlagets inledande diskussioner, kunna röra sig om att (I) urskilja relationen mellan styckenas inre struktur (det vill säga om ett stycke till sin utformning var en introduktion, ett ämnesfördjupande brödtextstycke, eller en sammanfattning) och textens hela ämnesinnehåll. En annan kritisk aspekt (II) var relationen mellan textens ämnesinnehåll och de olika styckenas förekomst och placering i texten. Bägge dessa kritiska aspekter utmärker uttalandena i kategori C och D i tabell 1, men saknas i kategorierna A och B. En sista kritisk aspekt som identifierades inför designen av den första forskningslektionen var samspelet mellan författar- och mottagarperspektivet. Som synes var det för eleverna möjligt att missa den för kommunikation (som textskrivande) så grundläggande utgångspunkten att (III) kommunikationens form bör underlätta mottagarens förståelse av budskapet. Många elever beskrev syftet med textens uppbyggnad främst utifrån textförfattarens perspektiv, oavsett om de i övrigt gav uttryck för en enklare förståelse av textuppbyggnad (som i kategori A), eller en mer komplex sådan (som i kategori C).

Forskningslektionens design – hur får vi eleverna att se de kritiska aspekterna?

Vid designandet av den första forskningslektionen utgick lärarlaget från det sätt på vilket de vanligen undervisade om styckeindelning, samt från tankar kring uppsatser och styckestruktur hos Bo Lundahl (2009). Designen utgick dessutom från Marton och Booths variationsmönster, och innehöll flera försök till variation av de identifierade kritiska aspekterna. Marton och Booth (1997) beskriver i variationsteorin hur urskiljandet av något kräver att det kontrasteras mot resten av världen. Genom att variera enbart en viss aspekt av lärandeobjektet som vi som lärare önskar att eleverna ska urskilja, möjliggör vi för dem att separera ut detta från övriga aspekter av lärandeobjektet. Detta slags variationsmönster återfinns i tabell 2 som *kontrastering*. Vill vi att eleverna ska få syn på aspekten färg kan vi exempelvis variera ett föremåls färg men inte dess form eller funktion (vi kontrasterar en röd mugg med en blå, en grön osv.). När aspekten urskilts med kontrastering kan ett omvänt variationsmönster, där den fokuserade aspekten hålls invariant medan resten varieras, möjliggöra en *generalisering* för eleven. Aspektens effekt för olika förhållanden separeras då från andra aspekter (vi kan exempelvis visa hur den röda muggen har en likhet med en röd blomma och en röd tomatsås, trots de i övrigt ganska stora skillnaderna mellan dessa föremål). Marton och Booth framhåller vid sidan av dessa två variationsmönster *fusionen*, där flera olika aspekter av lärandeobjektet varieras samtidigt för att aspektens relation till övriga aspekter av objektet, liksom till dess helhet, ska kunna erfaras av eleven. De tre variationsmönstren sammanfattas i tabell 2 på sid 56:

Variationsmönster	Fokuserad aspekt	Icke fokuserad aspekt
Kontrast	Variant	Invariant
Generalisering	Invariant	Variant
Fusion	Variant	Variant

Tabell 2: Variationsmönster av strukturella aspekter hos erfarenheten av ett lärandeobjekt.

För att utvärdera i vilken utsträckning vi lyckats genomföra en undervisning som möjliggjorde för eleverna att erfa lärandeobjektet på det sätt som vi *avsett*, filmade och analyserade vi det som *iscensattes*, det vill säga det lärandeobjekt som framstod genom undervisningen. För att mäta om undervisningen haft resultat, genomfördes ett för- och eftertest i syfte att mäta elevernas *levda* lärandeobjekt, det vill säga den uppfattning av styckeindelning som eleverna tog med sig efter lektionen. Efter att ha analyserat filmen från lektionen utifrån det sätt på vilket vi kunde höra och iaktta att eleverna föreföll ha uppfattat innebörden av styckeindelning, kunde lärargruppen enas om såväl lyckade som mindre lyckade inslag i lektionen.

Analys av den första forskningslektionen

Ett lyckat inslag i första lektionen var en uppgift där eleverna fick jämföra tre olika styckeindelningar av samma elevuppsats. Eleverna fick ut de tre olika texterna på papper och fick i uppgift att försöka avgöra vilken av de tre texterna som var bäst, samt berätta varför. Den kritiska aspekt som fokuserades var aspekt (II), styckeindelningen i relation till textens ämnesinnehåll. Denna kontrasterades genom de tre olika textvarianterna, medan textinnehållet i övrigt hölls invariant. Eleverna kunde snabbt se att viss slags indelning bidrog till effektivare kommunikation av innehållet än annan.

Det andra lyckade inslaget var den avslutande övningen i första lektionen, där eleverna fick ut en klassisk *five-paragraph essay* på papper. Alla eleverna fick samma text, men för en femtedel av dem var det inledande stycket, introduktionen, överstruket med svart. För en femtedel var första brödtextstycket överstruken, för en femtedel andra brödtextstycket, och detsamma gällde för tredje brödtextstycket och sammanfattningen. Eleverna fick i uppgift att utifrån informationen i de övriga stycken själva skriva det saknade stycket till sin text. Genom att såväl textens ämnesinnehåll som styckeindelningen i stort hölls invarianta medan utformandet av stycket som eleverna själva skrev varierades fokuserades kritisk aspekt (I), relationen mellan styckenas inre struktur och textens hela ämnesinnehåll. Under dessa övningar gjorde eleverna uttalanden som föreföll överensstämma med lärargruppens avsedda lärandeobjekt, och

Tväråna

de deltog även på ett mer självklart och intresserat sätt än i övrigt under lektionen.

Mindre verksamma försök till variation som gjordes under den första forskningslektionen var en inledande diskussion av ett ”dåligt exempel” som visades upp på powerpoint av läraren. Exemplet bestod av en äldre, avidentifierad elevuppsats som inte alls var styckeindelad, och tanken var att eleverna genom att se och diskutera bristande kvaliteter hos exemplet skulle urskilja just styckeindelning som en avgörande aspekt för god textkvalitet. Olyckligtvis var textexemplet illa valt, eftersom det hade en rad andra brister än enbart avsaknad av styckeindelning, och den fråga som ställdes till eleverna var alltför öppen, och inbjöd till diskussion av allehanda brister hos texten. Ingen särskild aspekt av texten fokuserades därmed. Dessutom läste läraren högt upp hela texten för eleverna, eftersom den utgjorde en ganska oöverskådlig textmassa på powerpoint-bilden, vilket var ett tydligt oengagerande inslag.

Nästa moment på lektionen var att läraren tydligt för eleverna motiverade det kunskapsmoment som dagens lektion skulle behandla, nämligen styckeindelning. Avsikten var att i enlighet med idén om bedömning för lärande (Lundahl, 2012) tydliggöra syftet med undervisningen för eleverna, och den aspekt vi avsåg att fokusera var mottagarperspektivet. Detta gjordes dock genom att läraren beskrev hur ett tydligt författarperspektiv vid textskrivande ledde till bättre resultat vid skrivande av det nationella provet i engelska, som snart skulle komma, och med ett citerat exempel från ämnesplanen, på powerpoint-presentationen, underströk hur viktigt mottagarperspektivet var i Skolverkets beskrivning av innehållet i ämnet engelska. Vid analys av filmen framstod dessa moment som oengagerande transportsträckor. Eleverna gav inte tecken på att ha fått sitt intresse väckt eller ha motiverats av lektionsinslagen. Nedan, under beskrivningarna av den andra och den sista forskningslektionen, visas hur vi med små men avgörande förändringar av dessa moment i den sista forskningslektionen lyckades väcka elevernas intresse och motivation.

Ytterligare exempel på variationsmönster som fanns i den första forskningslektionen, men som inte fungerade bra, och som därför reducerades så mycket som möjligt, var dels ett flertal olika exempel på samma slags styckeindelningsstruktur (five-paragraph essay), dels närläsning av den inre styckestrukturen i en av texterna. I det första fallet rörde det sig om fyra olika five-paragraph essays som under olika delar av lektionen användes som exempel. Genom att indelningsstrukturen hölls invariant men textinnehållet varierades kunde man tänkt sig att indelningens relation till innehållet (kritisk aspekt II) skulle framgå, men som helhet var det för utspritt över hela lektionen för att fungera bra, och medförde istället att onödigt mycket tid för eleverna gick åt till att sätta sig in i varje nytt textexempel. Till sista forskningslektionen reducerades därför antalet textexempel till två.

Det andra momentet som förändrades kraftigt var en lång läraryttad närstudie av den inre strukturen i olika stycken i en five-paragraph essay. Uppsatsen visades först i sin helhet på powerpoint inför klassen, därefter visades ett stycke i taget, och läraren diskuterade för varje stycke med klassen vilken eller vilka av meningarna i stycket som var extra viktiga för att lyfta fram textens ämnesinnehåll. Dessa meningar, som benämndes *topic sentences*, eller ämnesmeningar, markerades med annan färg i tex-

ten på powerpointen. Avsikten med den gemensamma närläsningen var att fokusera kritisk aspekt (I), relationen mellan styckenas inre struktur och textens hela ämnesinnehåll, genom att styckestrukturen varierades (olika slags stycken, och olika *topic sentences*) medan textinnehållet förstås var invariant. Dock gjorde valet av redskap för presentation av styckena, powerpoint-presentationen, att bara ett stycke i taget syntes för eleverna, varför det blev svårt att se ämnesmeningarnas funktion i förhållande till hela texten. Dessutom visade detta moment tydligt att det inte är tillräckligt att visa upp en variation för att eleverna ska *erfara* denna. Det långdragna momentet med närläsning av en text på projektorduk i ett nedsläckt klassrum där läraren i långa stycken föreläste, ledde helt enkelt till att eleverna lutade sig tillbaka, tappade koncentrationen och i vissa fall helt enkelt somnade.

Analys av den andra forskningslektionen

Efter att ha analyserat filmen från den första forskningslektionen gjordes vissa förändringar till den andra forskningslektionen, som genomfördes av en ny lärare i laget, och med en ny elevgrupp, men i mångt och mycket liknade upplägget den första lektionen. I stället för att helt ändra karaktär på de moment vi ville behålla men inte var helt nöjda med, förändrades de bara gradvis. Under diskussionerna i lärarlaget formulerades dock allt tydligare en målsättning som kan sammanfattas i att vi trodde oss ha identifierat något så när riktiga kritiska aspekter att arbeta med för elevgrupperna, men att vi ännu inte hittat nyckeln till att möjliggöra ett erfalande av dessa för eleverna.

Vid analysen av filmen från den andra forskningslektionen fann vi fler tecken på lärande, i form av uttalanden som överensstämde med vårt avsedda lärandeobjekt, hos eleverna, och det som framför allt förändrades var utfallet av det avslutande momentet, där eleverna fick i uppgift att själva skriva det saknade stycket i en text. Övningen genomfördes på samma sätt som i den första forskningslektionen, men med den skillnaden att efter avslutat skrivande (eleverna fick ungefär fem minuter på sig att skriva det nya stycket), ombads fem elever, vilka alla hade tilldelats papper med olika stycken av texten överstrukna, att i tur och ordning läsa upp sina stycken, så att en helt nyskriven uppsats bildades, men med ett ämnesinnehåll som överensstämde med det som fanns i den ursprungliga uppsatsen.

Något som också förändrades tydligt i den andra forskningslektionen var lärarens beskrivning av syftet med lektionen. I lärargruppen hade vi diskuterat det märkliga i att vi själva angav ett motiv för undervisningen som inte alls överensstämde med det motiv som genomsyrade vårt avsedda lärandeobjekt. Motivet som angavs i inledningen på forskningslektion ett var att kunskap om mottagarperspektiv förespråkades i Skolverkets ämnesplaner, och att skrivande med god styckeindelning belönades med bra betyg på nationella provet i engelska. Det framträdande motivet för vårt avsedda lärandeobjekt var dock styckeindelningens och mottagarperspektivets betydelse för effektiv kommunikation (kritisk aspekt III). Det är anmärkningsvärt hur stor skillnad denna förskjutning av fokus för hela verksamheten under lektionen hade både för eleverna och för oss som lärare. Vi undervisade inte för att eleverna skulle nå höga betyg, utan för att de skulle bli goda kommunikatörer.

Analys av den sista forskningslektionen

I den sista forskningslektionen, som genomfördes av ytterligare en annan lärare ur gruppen, för en ny elevgrupp, förändrades det inledande momentet, där en icke indelad elevtext visades upp för eleverna på powerpoint, på ett litet men avgörande sätt. I stället för att läraren läste hela texten för eleverna, ombads en elev att börja läsa texten högt, och att avsluta där hon tyckte att det passade att göra ett nytt stycke, varvid en ny elev övertog läsandet fram till dess han tyckte det var dags att avsluta stycket, och så vidare. Genom denna förändring deltog inte bara de högläsande eleverna, utan alla klassens elever i läsandet av texten, därför att alla elever för sig själva kunde gissa var den läsande eleven skulle välja att avsluta stycket. Textinnehållet hölls invariant, medan den fokuserade aspekten, styckeindelningen (kritisk aspekt II), varierades genom att den indelning som gjordes av de högläsande eleverna kontrasterades mot varje elevs eget tysta val av styckeindelning.

Liksom i den andra forskningslektionen fokuserades mottagarperspektivet i lärarens motivering till undervisningsinnehållet för lektionen. Övningen där eleverna fick jämföra tre olika indelningar av samma text behölls och skapade en kontrastering av olika slags styckeindelning. Det långa momentet med närläsning av en text på powerpoint försvann dock helt ur den sista forskningslektionen, och i stället stannade läraren och eleverna kvar i den av de tre varianterna på styckeindelning av samma text som de enats om fungerade bäst. Med denna text på papper framför sig fick eleverna tillsammans med läraren diskutera hur de olika styckena i texten var uppbyggda och fungerade i relation till textens hela innehåll. Läraren frågade eleverna om vilken mening i varje stycke de tyckte var den viktigaste och varför. Under diskussionen sammanfattade läraren på tavlan det som sades, och skissade på det sättet upp en stödstruktur för en five-paragraph essay, med beteckningar på stycken och nyckelmeningar. Innehållet som diskuterades var i stort sett detsamma som togs upp under närläsning-föreläsningen i den första forskningslektionen, men utgångspunkten var den uppsats som eleverna under den närmast föregående övningen hade fått möjlighet att sätta sig in i ordentligt. Genom detta och genom att läraren samlade in och strukturerade de idéer om styckeindelning och textstruktur som redan fanns hos eleverna, förändrades momentet från abstraherande och lärarcentrerat till konkret och elevcentrerat.

Det avslutande momentet där eleverna skrev det saknade stycket i en uppsats, genomfördes som i den andra forskningslektionen, men med skillnaden att i stället för att bara låta fem elever läsa upp sina nyskrivna stycken, ombads de fem eleverna att gå fram och ställa upp sig framför klassen för att på så sätt med sig själva gestalta de fem styckena i en five-paragraph essay. Denna lilla förändring tydliggjorde meningen med övningen för klassen. Lärarlaget enades om att ett alternativ för ett framtida lektionsupplägg kring samma ämnesinnehåll kunde vara att utgå från just denna övning, för att kunna arbeta vidare med eleverna som aktiva skapare av små minippsatser. Här framträdde för oss att vi främst låtit eleverna arbeta med bedömning av texter trots att vi egentligen önskade utveckla deras förmåga att själva producera texter med hjälp av god styckeindelning. Övningar där eleverna i mindre grupper fått

planera och genom gestaltande demonstrera en disposition av texter med ett på förhand givet innehåll, hade kunnat fokusera mer på användandet av styckeindelning för skrivande, utan att ett långt moment av skrivande av en hel uppsats hade krävts.

Resultat från för- och eftertest

Ett vanligt förekommande sätt att mäta resultaten från en learning study är att genomföra för- och eftertest för att jämföra kunskapsutvecklingen mellan de olika grupperna i olika forskningslektioner. Denna metod användes även här, och då en viktig del av erfarenheterna från studien handlar om just problem med detta sätt att mäta elevers kunnande, diskuteras för- och eftertestens utformning nedan. Det för- och eftertest som genomfördes med var och en av de tre elevgrupperna före och efter den genomförda forskningslektionen bestod i att markera lämpliga indelningar av stycken i en text som ursprungligen var skriven som en five-paragraph essay, men där styckeindelningen tagits bort. Efter den första forskningslektionen var det 29 procent av eleverna i gruppen som hade förbättrat sina resultat, och medelförbättringen var 17 procent av resultatet på förtestet, medan det efter den sista forskningslektionen var 44 procent av eleverna som hade förbättrat sina resultat, med en medelförbättring på 37 procent.

Lärlaget insåg dock efter inledd studie att testet snarare mäter förmågan att bedöma, eller korrigera en existerande text, än förmågan att planera och skriva en egen text. Förutsatt att dessa förmågor på något vis kan antas samvariera säger testresultaten ändå något om huruvida undervisningen var effektiv eller inte. Ett annat problem med testen var att det inte var samma text som eleverna ombads dela upp i stycken i förtestet som i eftertestet. Texten i eftertestet kan generellt sett ha uppfattats som svårare eller lättare att rätt markera styckena i. Eftersom alla tre grupperna fick samma varianter av för- och eftertesten ska det ändå gå bra att jämföra hur stor gruppens förändring i medeltal var. Det var dock bara 17 elever i den första undervisningsgruppen och 16 i den sista, som genomförde bägge testen, vilket är ett litet underlag att dra slutsatser ifrån.

Metoden att använda för- och eftertest för att mäta effekten av förändrad undervisningsdesign i en learning study kräver dels att testet verkligen mäter det avsedda lärandeobjektet – vilket det i detta fall knappast gjorde – dels att testet mäter lärandeobjektet i förhållande till de kategorier av erfarenheter som iakttagits i utfallsrummet för lärandeobjektet under förstudie och analys av forskningslektioner. Det eftertest som gjordes här sade ingenting om hur elevernas *levda lärandeobjekt*, den uppfattning av lärandeobjektet som eleverna tar med sig ut ur klassrummet, förhåller sig till det av lärarna *avsedda lärandeobjektet*. Trots bristerna i för- och eftertesten kunde lärlaget ändå avgöra om en utveckling av förståelsen av styckeindelning skett i klasserna, genom noggrann analys av elevernas yttranden under lektionerna, och lagets bedömning var att elevernas förståelse av styckeindelning utvecklades i betydligt högre grad under den sista forskningslektionen. Bristerna kan inte heller sägas påverka resultatet av lärarnas förståelse för lärandeobjektets innebörd. Studien genomfördes i syfte att fördjupa kunskapen om vad det är att kunna styckeindela när man skriver

Tväråna

en text i engelska, och genom noggrann analys av hur elevernas erfarenheter av styckeindelning kommer till uttryck kunde lärarlaget komma närmare en förståelse av vad det är man behöver lära sig för att kunna styckeindela. Genom allt mer utvecklade elevutsagor om styckeindelning under forskningslektionerna framträdde tydliga resultat av hur förståelsen för lärandeobjektet utvecklades under lektionerna.

Slutsatser

Slutsatser som kan dras av studien beträffande innebörden av förmågan att behärska styckeindelning som ett verktyg för skrivande är följande:

- Att styckeindela en text kan ses som att
 - › förenkla för sig själv när man skriver en text genom att det blir ett kort stycke i taget,
 - › förenkla för läsaren genom att göra det lättare att läsa korta stycken,
 - › strukturera olika delar av textinnehållet till varandra när man planerar en text,
 - › underlätta för läsaren att förstå hur olika delar av textinnehållet förhåller sig till varandra.
- Det sistnämnda synsättet är det som eftersträvas i engelskundervisning på gymnasiet, och för att eleverna i de undersökta grupperna skulle kunna se styckeindelning så krävdes att undervisningen lyfte fram:
 - › hur ett styckes funktion i relation till övriga delar av texten speglas av styckets uppbyggnad (genom till exempel *topic sentences* och referenser till övriga stycken i texten),
 - › hur placeringen av olika stycken i texten samspelar med det ämnesinnehåll som lyfts fram i de olika styckena,
 - › läsarperspektivets betydelse när man skriver en text.

Slutsatser som kan dras av studien beträffande innebörden av vilka förutsättningar som kunde bidra till att eleverna utvecklade förmågan att styckeindela är följande:

- Variation av kritiska aspekter av styckeindelning genom kontrastering och generalisering föreföll underlätta för elevernas utvecklande av förmågan.
- Variationsmönster som åstadkoms genom elevernas aktiva deltagande (till exempel när de själva läste upp en text) föreföll mer verksamma än variationsmönster som bara presenterades av läraren.
- Vi fann att när de olika övningarna under lektionen utgick ifrån ett tydligt problem som eleverna kunde diskutera/lösa tillsammans med läraren (Hur bör texten styckeindelas? Vilken text har den bästa styckeindelningen? Vilken är den viktigaste meningen i stycket och varför? Hur kan det saknade stycket utformas?) så var det lättare för eleverna att erfara den kritiska aspekt som uppgiften fokuserade.
- Även synliggörandet av ett meningsfullt syfte med lektionen (bättre kommunikation snarare än högre betyg) verkade främja elevernas lärande.
- Ovanstående verksamma förutsättningar i undervisningen gick att åstad-

komma med hjälp av förhållandevis små, men genomtänkta förändringar med direkt utgångspunkt i elevernas erfarenhet av styckeindelning.

Att synliggöra det självklara

Det kan förefalla som att ovanstående resultat – beskrivningen av styckeindelning som underlättande för mottagarens läsning, och dess utformande som av betydelse för tolkningen av hela textens innehåll – borde vara självklart för erfarna lärare i engelska. Det är det också, och det är just det som ofta ställer till problem i undervisningen. Sådana kunskaper som för den insatte utövaren av en verksamhet, i det här fallet författande av texter, sitter ”i ryggraden” blir ofta så kallad ”tyst kunskap”, det vill säga ett kunnande som inte kan uttryckas i ord (Johannessen, 1988; Polanyi, 2009). Learning study kan vara ett sätt för lärare att genom systematiska närstudier av den egna praktiken bli medveten om dessa förgivettaganden – kunskaper som är omedvetna för lärarna. Ett exempel på ett sådant förgivettagande är den ömsesidigt påverkande relationen mellan form och innehåll i text som eleverna måste urskilja för att erfara lärandeobjektet på samma sätt som lärarna.

Även resultatet att det är viktigt att i undervisningen lyfta fram det egentliga syftet med verksamheten – att eleverna ska utveckla sin förmåga att kommunicera effektivt – är lätt att avfärda som trivialt. Dock är det inte orimligt att tänka sig att lärare ofta faller för frestelsen att medvetet eller omedvetet hänvisa till just kunskapskrav och kursmål för att motivera eleverna. Dels uppmuntras detta genom en kultur där skolans styrdokument ofta framhålls som väldigt viktiga, och där det understryks att eleverna ska vara insatta i ämnesplaner och medvetna om kunskapskraven, dels finns i vårt samhälle som helhet en föreställning om att belöning i form av exempelvis höga betyg är motiverande för elever. Detta fokuserande av betygen riskerar att skymma sikten för det verkliga motivet för att lära sig styckeindelning: att kommunicera effektivt. För att en uppgift ska fungera som en meningsfull del av en verksamhet behöver den svara mot ett motiv för verksamheten, som utgår från ett reellt behov hos deltagarna (Davydov, 2008). Kanske är behovet av att kommunicera mer grundläggande för eleverna än behovet att prestera för höga betyg? Det förefaller också vara viktigt att undervisningen består av problem som löses gemensamt av lärare och elev, där alla parter bidrar till problemlösandet är viktiga, något som förutsätter att läraren inte har en ”färdig lösning” som eleverna förväntas komma fram till (Matusov, 2000).

Andra erfarenheter som gjordes under studien var de mer generella vinsterna för lärarna med deltagandet i studien:

- Genom att gemensamt diskutera och ifrågasätta den egna undervisningen tydliggjordes att lärarna i hög utsträckning undervisar på liknande sätt. Denna iakttagelse överensstämmer med dem som gjorts av Stigler och Hiebert i *The Teaching Gap* (1999), där författarna menar att de inomkulturella skillnaderna i undervisningsstil är betydligt mindre än de mellankulturella, eftersom undervisningspraktiker lärs in kulturellt genom den egna skolgången.
- Lärarlaget bedömde att deras förmåga att undervisa förbättrades genom de kollegiala samtalen med explicit fokus på undervisningsinnehållet. Lärares

Tvååra

samtal tenderar att röra sig mer kring undervisningens utformning och organisation än kring frågor om hur ämnesinnehållet är beskaffat och hur eleverna uppfattar det, något som kan förändras genom arbete i learning study (Holmqvist, 2011). Bland annat uppskattades det variationsteoretiska bidraget till ett professionellt didaktiskt språk. Laila Gustafsson har visat hur lärare efter arbete i learning study fortsätter att använda ett variationsteoretiskt ramverk för att analysera sitt ämnesinnehåll (2008).

Referenser

- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers.
- Gustafsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå: Umeå Universitet.
- Holmqvist, M. (2011). Teacher's learning in a learning study. *Instructional Science*, 39 (4), s. 497–511.
- Johannessen, K. S. (1988). Tankar om tyst kunskap. *Dialoger* 6:88, s. 13–28.
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdidaktik – texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2012). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, s. 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning And Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), s. 335–348.
- Matusov, E. (2000). *Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom*. School of Education. Newark, DE: University of Delaware.
- Nunnally, T. E. (1991, Jan). Breaking the Five-Paragraph-Theme Barrier. *The English Journal*, 80 (1), s. 67–71.
- Pang, M. & Marton, F. (2003). Beyond "lesson study": Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, s. 175–194.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.