

Att utveckla berättelseskivande i gymnasiesärskolan

En aktionsforskningsstudie

Charlotta Myrén och Hanna Olsson

Specialpedagogiska Institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning (90 hp)
Vårterminen 2018
Handledare: Fia Andersson, Diana Berthén



Stockholms
universitet

Att utveckla berättelseskivande i gymnasiesärskolan

En aktionsforskningsstudie

Charlotta Myrén och Hanna Olsson

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur elever i gymnasiesärskolan kan stödjas att utvecklas i berättelseskrivande, genom att pröva att genomföra undervisning som kontinuerligt utarbetats och analyserats i kollegial samverkan. Bakgrunden är två fenomen vi uppfattar som bristvaror i vårt arbete i gymnasiesärskolan; undervisning i berättelseskrivande och arbete med systematisk undervisningsdesign. I rollen som forskande lärare har vi under åtta veckor genomfört ett iterativt undervisningsutvecklande projekt med ansats i aktionsforskning, i en gymnasiesärskola i Mellansverige. Studien baserades på åtta lektioner i berättelseskrivande som dokumenterades, diskuterades och analyserades i samtal i fokusgrupp bestående av lärare och assistenter. Resultatet visar stödjande undervisningshandlingar på fyra plan; att förbereda eleven för lektionen, att motivera eleven att delta, att åskådliggöra kunskapsinnehållet samt att anpassa undervisningen så alla kan delta. I empirin framträdde också mönster som pekade på att undervisningen, synen på kunnande och förväntningarna på eleven präglades av spänningsfält av komplex karaktär. Utmanande för undervisningen var att hitta rätt nivå mellan tydlighet och flexibilitet, grupp och individ samt mellan ramar och frihet, och det syntes också en spänning mellan vilket kunnande eleverna ska utveckla och vad undervisningen innehåller. Dessutom tecknas en motstridig bild av en undervisning som både vill utmana och tro på eleven men samtidigt begränsar utmaningarna för att eleven inte ska misslyckas. När kategorierna ställdes mot dimensionerna i Gadds metastudie, framkom styrkor i förberedande, anpassande och motiverande undervisningshandlingar men brister när det gäller åskådliggörande av ämnesinnehållet med utgångspunkt från lärandemålen. Möjliga utvecklingsområden för undervisningen i berättelseskrivande är att designa en lärandemiljö som tydligare utgår från lärandemål och preciserar det önskade kunnandet, som sporrar elever att utmana sina gränser samt ger utrymme för narrativt skrivande som kommunikativ handling.

Nyckelord

Systematisk skrivundervisning, narrativt skrivande, aktionsforskning, gymnasiesärskola, intellektuell funktionsnedsättning

Innehåll

Inledning	2
Syfte och frågeställningar	3
Bakgrund	4
Undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning i ett historiskt perspektiv	4
Skrivkunskande/skrivundervisning i gymnasiesärskolan	5
Tidigare forskning	8
Skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning	8
Framgångsrik undervisning i narrativt skrivande	10
Metod	12
Metodval	12
Studiens deltagare	12
Aktionsforskning	13
Forskarens roll	15
Fokusgrupp	16
Studiens genomförande	17
Insamling av data	19
Etiska överväganden	20
Information, samtycke, nyttjande och konfidentialitet	20
Validitet	21
Analys av data	22
Analysfrågor	22
Tematisk analys	22
Resultat	24
Del I Stödjande undervisningshandlingar	24
Förberedande som stöd	24
Åskådliggörande som stöd	25
Motiverande som stöd	28
Anpassande som stöd	30
Sammanfattning	31
Del II Dilemman	32
Undervisning	32
Skrivande som kunskande	34
Förväntningar på eleven	37
Sammanfattning	40
Diskussion	41
Metoddiskussion	41

Resultatdiskussion	44
Specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning	47
Referenser.....	48
Bilagor	51

Förord

Denna uppsats har skrivits som ett avslutande, självständigt arbete i vår utbildning till speciallärare på Stockholms Universitet, och att det arbetet nu närmar sig sitt slut känns både skönt, högtidligt och mycket märkligt. Vi intygar härmed att vi har arbetat gemensamt med alla delar i uppsatsen och ansvarar solidariskt för dessa.

Vi vill också tacka alla som har varit oss behjälpliga med arbetet. Framför allt vill vi rikta ett tack till våra fantastiska elever och kollegor, utan vars deltagande studien varit helt omöjlig att genomföra. Tack för att ni trodde på oss, och tack för er tid och ert engagemang! Tack även till skolledare Lisa, som gav oss speciallärarstudenter förtroende att inte bara genomföra skrivprojektet utan också disponera en stor del av enhetens konferenstid under perioden. I samtliga fall visste ni nog inte riktigt vad ni gav er in på, men vi hoppas att det både klarnade och gav resultat. Hjärtligt tack även till de kollegor som höll ställningarna under vår studietid. Ni är hjältar. Vi vill också tacka våra handledare Fia Andersson och Diana Berthén för en lika varsam som krävande vägledning. Stort tack för vänlig skärpa, för oförställt intresse för de framväxande texterna och för att ni praktiskt visat hur kvalitativ feedback kan genomföras.

Slutligen vill vi tacka våra vänner för att ni stått ut med oss under denna på flera vis frånvarande period i livet. Alldeles särskilt vill vi tacka våra närmaste. Agnes, Elin, Ivar och Tommy – tack. Vi är inget utan er.

Hanna och Lotta

Inledning

Undervisningen i gymnasiesärskolan ska, precis som i övriga skolformer, syfta till bildning och bygga på vetenskaplig grund samt utgå från beprövad erfarenhet (SFS 800:2010). För att öka förutsättningar för eleverna att nå målen och utveckla undervisningen, ska lärare som undervisar inom gymnasiesärskolan också samverka med andra lärare. Ett kollegialt kunskapsutbyte är en del av att läraruppdraget och i att utvecklas professionellt (Skolverket, 2013a). Detta faktum, att lärare i gymnasiesärskolan förväntas utveckla undervisningen genom kollegialt lärande, är den första utgångspunkten för föreliggande studie. Den andra utgångspunkten, tillika ett av de grundläggande undervisningsuppdragen, är att lärare ska ge elever möjlighet att lära sig läsa och skriva. Att kunna skriva är betydelsefullt inte minst för möjligheten att vara delaktig och aktiv i samhället, och är ett kunnande som sträcker sig långt utanför skolans värld (Reichenberg, 2012). Förutom de rent praktiska aspekterna i att förstå och använda skrivna ord förväntas undervisningen möjliggöra ytterligare dimensioner i skrivandet och berättandet, och språket och litteraturen skrivs fram som betydelsebärande för både identitets- och omvärldsuppfattningen (a.a.). Denna studie kommer särskilt att fokusera på undervisning i berättelseskrivande.

För elever som har rätt att gå i gymnasiesärskolan finns två möjliga utbildningsvägar; nationella program med olika yrkesinriktningar eller individuella program. På de nationella programmen läser eleverna gymnasiesärskolegemensamma ämnen och yrkesämnen utifrån vilket program de valt medan eleverna på de individuella programmen läser ämnesområden. Gemensamt för samtliga program är en betoning på vikten av att utveckla språket, och förmågan att uttrycka sig skrivs fram i såväl ämnesplanen i svenska som ämnesområdesplanen i språk och kommunikation (Skolverket, 2013b; Skolverket 2013c). Att kommunicera på olika sätt beskrivs som ett sätt att lära känna sig själv och sin omvärld, och att kunna uttrycka sig är en förutsättning för att kunna påverka sin omgivning (Skolverket 2013c). Genom berättelseskrivande får elever möjlighet att pröva, använda och utveckla sin fantasi, sin förmåga att uttrycka sig och utveckla sitt eget språk (Skolverket, 2013b; Skolverket 2013c). Ett av målen med undervisningen är alltså att eleven ska lära sig konsten att skriftspråkligt berätta, både för att kommunicera budskap och att utveckla sin identitet. Att motivera och stödja eleverna att utveckla dessa förmågor, ställer krav på den undervisande läraren både när det gäller ämneskunskaper och förmåga att undervisa elever med kognitiva nedsättningar. På vilket sätt kunnande i berättelseskrivande kan utvecklas i en undervisning som till viss del ska möta andra behov än den typiska skolan, har enligt vår erfarenhet som lärare på gymnasiesärskolan inte varit föremål för uppmärksamhet och systematiskt arbete i någon större omfattning. Tvärtom problematiseras sällan undervisningen i gymnasiesärskolan, och det förekommer inte i vår verksamhet några strukturerade, kollegiala diskussioner runt hur lektioner kan utformas så att elever verkligen lär sig det de ska kunna. Lektionsdesignen blir därför i praktiken något som i hög grad blir upp till den enskilde läraren att utforma.

Bakgrunden till denna studie är alltså två fenomen vi uppfattar som bristvaror i vårt arbete i gymnasiesärskolan; undervisning i berättelseskrivande och arbete med systematisk undervisningsdesign. Med syfte att undersöka hur undervisning i berättelseskrivande kan utvecklas, har vi i rollen som forskande lärare genomfört ett iterativt¹ undervisningsutvecklande projekt med ansats i aktionsforskning.

¹ *it comprises iterative cycles of gathering data, feeding it back to those concerned, analysing the data, planning action, taking action and evaluating, leading to further data gathering and so on. (Coghlan & Brannick, 2005, s. 4)*

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur elever i gymnasiesärskolan kan stödjas att utvecklas i berättelseskrivande, genom att pröva att genomföra undervisning som kontinuerligt utarbetats och analyserats i kollegial samverkan i form av en fokusgrupp.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vad upplever deltagarna i fokusgruppen som stödjande för elevernas kunnande i berättelseskrivande?
- På vilket sätt ser deltagarna att eleverna ges stöd att utveckla sitt skrivande?
- Vilka utmaningar blir synliga i prövandet av en vald undervisningsdesign?

Bakgrund

Bakgrundskapitlet tecknar en kronologisk bild av skrivundervisningens plats i den svenska gymnasiesärskolan, främst med utgångspunkt från styrdokumentet. Kapitlet inleds med en översiktlig beskrivning av hur undervisningen för barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning anordnats i Sverige, och behandlar sedan hur skrivundervisning och skrivande beskrivits och rekommenderats i läroplanerna.

Undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning i ett historiskt perspektiv

Undervisningen i den svenska gymnasiesärskolan har en relativt kort historia, då det inte fanns någon motsvarande utbildning före gymnasiereformen 1971. Bakgrundskapitlet kommer därför att tecknas delvis sammanhängande med grundsärskolans framväxt.

Den första organiserade utbildningen för barn med intellektuell funktionsnedsättning i Sverige startades under senare hälften av 1800-talet i form av sinnesslöanstalter, främst av filantropiska skäl (Grunewald, 2009). Förutom bildningstanken fanns en samhällslig önskan om social kontroll, och den undervisning som bedrevs hade tydliga inslag av fokus på lydighet och duktighet (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Målet var att eleverna skulle bli samhällsnyttiga, och till en början undervisades endast de barn och unga som bedömdes vara bildbara. Vilka som var just bildbara undersöktes noga och över tid. De elever som bedömdes som bildbara hade rätt till som mest åtta års skolgång och kunde vara mellan sju och tolv år när de började i sinnesslöskola (Berthén, 2007)

Rappe (1903) var den första i Sverige att i början av 1900-talet dokumentera om utbildning för sinnesslöa och ansåg det var av vikt att inte kraven på eleverna fick vara för höga. Teoretiska kunskaper var inte målet med utbildningen utan istället övades sinnesträning och rörelseträning. Undervisningen bestod av korta pass med praktiska övningar. Rappe (1903) betonar också vikten av att anpassa undervisningen till varje barn då det inte fanns några färdiga regler att följa.

1955 infördes ett nytt begrepp; särskola. Internatundervisningen övergavs och antalet elever tredubblades tack vare den externatundervisning som erbjöds (Grunewald, 2009). 1959 antogs en läroplan för rikets särskolor och läroplanen utökades till att innefatta även förskola och yrkesskola (SOU 2011:8). 1967 fick alla barn med intellektuell funktionsnedsättning rätt till skolgång, oavsett begåvningsnivå (SFS 1967:940). Särskolan omorganiserades i två skolformer; grundsärskola samt träningsskola för de barn och unga som tidigare klassificerats som obildbara (Grunewald, 2009; se även Berthén, 2007). Träningsskolan saknade dock till en början såväl läroplan som formellt utbildade lärare (Grunewald, 2009). Först 1973 omfattades alla särskolans elever av en läroplan, Läroplanen för särskolan, Lsä73, (Skolöverstyrelsen, 1973) vilken inkluderade även särskoleelever på gymnasienivå. Lsä73 omfattade en 4-årig yrkessärskola, som senare kom att bli gymnasiesärskolan (SOU 2011:8). Utbildningen hade två olika inriktningar; yrkesträning som skulle förbereda eleverna för ett yrkesliv och verksamhetsträning vars mål var att träna upp elevernas förmåga till kommunikation, rörelse, skapande verksamhet och det nya ämnet ADL: aktiviteter i dagliga livet, med målet att förbereda eleven för ett så självständigt vuxenliv som möjligt. Lsä73 präglades av ett utvecklingspsykologiskt tankesätt, där undervisningen skulle aktivera och stimulera eleverna att utvecklas utifrån det som uppfattades som deras utvecklingsmässiga brister (Berthén, 2007). Läroplanen reglerade i detalj vilka läromedel och arbetsätt som skulle användas, och hade fokus på att anpassa och öva eleverna i att bli så självständiga som möjligt samt att praktiskt förbereda för livet efter skolan. Det medicinska inslaget var påtagligt, och Lsä73 var enligt Berthén snarast att likna vid en "habiliteringsplan" (Berthén, 2007, s. 31), med inslag av sinnesträning och praktiskt arbete. Betoningen på omsorg och social fostran

levde alltså kvar i undervisningen för barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning under större delen av 1900-talet.

I läroplanen för den obligatoriska särskolan 1990 betonades kunskapsuppdraget till skillnad från det tidigare framträdande habiliteringsuppdraget, och grundsärskolan fick kunskapsuppdraget som sin primära uppgift (Berthén, 2007). Styrdokumenten för gymnasiesärskolan förändrades till att bli mera lik övriga gymnasieskolan i och med läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) och då förändrades också styrningsformen från regelstyrning till målstyrning. Från att tidigare ha reglerat innehållet i undervisningen, föreskrev läroplanen nu mål för studierna men reglerade inte på detaljnivå vad undervisningen skulle innehålla eller vilka metoder som skulle användas. Detta var i samklang med en övergripande förändring i 90-talets läroplaner för alla skolformer, det som Carlgren (2015) benämner praktikvändningen, och som innebar en förändrad syn på kunskapsuppdraget. Förutom rena faktakunskaper skulle nu eleven utveckla kompetenser som färdigheter, förståelse och förtrogenhet, och lärarens uppdrag förändrades från att undervisa i kurser till att designa en undervisning där elever får utveckla dessa förmågor. För gymnasiesärskolan gjordes tillägget att "Gymnasiesärskolan ska utifrån varje elevs förutsättningar fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid" (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 7). Gymnasiesärskolan utformades med två olika programinriktningar; individuella program som delades in i yrkesträning som innehöll teoretiska ämnen, och verksamhetsträning där undervisningen syftade till att eleven skulle klara någon form av skyddad anställning, samt åtta nationella yrkesinriktade program. Inom alla programinriktningar skulle undervisningen se till att förbereda eleverna för ett självständigt vuxenliv. Både yrkesträningen och verksamhetsträningen fick kursplaner för respektive ämne med strävansmål och uppnåendemål, och de nationella programmen och yrkesträningen fick betygskriterier (a.a.).

2013 kom åter en ny läroplan för gymnasiesärskolan, GyS 13 (Skolverket, 2013a) där kunskapskraven och även undervisningsuppdraget var ännu tydligare framskrivet än tidigare. Gymnasiesärskolan fick liksom övriga skolformer ett uttalat krav att se till att eleverna når så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, och läroplanen visade på lärarens ansvar att hjälpa eleven att utveckla kunskaper för att nå kursplanens mål. Läroplanen betonade vidare att det är skolans ansvar och undervisningens mål att förmedla kunskaper, liksom att eleverna ska ges möjlighet att reflektera, se nya samband och tillämpa sina kunskaper (a.a.). Dagens utbildningar inom gymnasiesärskolan ska således ge förutsättningar att utveckla kunskaper genom reflektion, insikter och erfarenheter. Skolan har också ansvar att ge eleverna aktivt inflytande i såväl undervisningen som sitt eget lärande.

Skrivkunnande/skrivundervisning i gymnasiesärskolan

Genom att betrakta vilken undervisning i skrivande som föreskrivits i styrdokumenten, framträder en bild av vilket skrivkunnande som ansetts möjligt och lämpligt att utveckla.

I särskolans första läroplan, Lsä59 (Läroplan för rikets särskolor, 1959), var modersmålet placerat som det andra av fjorton ämnen, vilket tyder på att ämnet ansågs viktigt. Endast ämnet kristendomskunskap hade en mer framskjuten placering. Målet med undervisningen var att "öka elevernas uttrycksmedel och förståelse samt att hos dem väcka håg för god läsning" (a.a., s 36). Läroplanen betonade samtidigt att eleverna inte skulle utsättas för allt för tidig undervisning i läsande och skrivande, vilket ansågs skadligt. De elever som inte bedömdes mogna nog rekommenderas istället att träna sina sinnen att bli skärpta nog att uppfatta detaljer och skillnader.

Den egentliga läsundervisningen får inte påbörjas på för tidigt stadium. En alltför energisk undervisning, innan barnet nått erforderlig mognad, kan göra mer skada än nytta genom de ständiga misslyckandena i

arbetet, som barnet därvid utsätts för. Före allt slags sysslande med bokstavsformer bör barnen få en tid av förberedande övningar. (Lsä59, s 40)

När eleverna väl ansågs skrivförberedda, låg fokus framför allt på välskrivning, rättstavning och diktamen; "skrivning efter föresägning", men undervisningen skulle också ge utrymme för det som kallades fritt skrivande (a.a. s. 37). Det fria skrivandet beskrevs som en utveckling från att skriva korta meningar om något eleven varit med om eller intresserade sig för, gärna i form av ett brev, till kortare uppsatser. Det fria i uppgiften betonades liksom att rättningen skulle vara varsam för att inte hämma spontaniteten och skaparlusten.

I den läroplan för särskolan som kom 1973 var svenska det allra första ämnet som presenterades och innehållet karaktäriserades av ett praktiskt, instrumentellt perspektiv där nyttoaspekten var framträdande (Lsä73). Kunskaper i svenska tillskrevs central betydelse med hänvisning till att språket är ett verktyg för att kunna ta och behålla kontakt med andra människor, att tillägna sig kunskaper och följa med i undervisning, och syftet med skrivning var att "med hänsyn till vardagslivets förhållanden uttrycka sig enkelt och klart i skrift" (a.a., s. 28). Målen för undervisning i svenska inom yrkesutbildning delades in i språkförståelse och muntlig framställning, läsning och skrivning. Övergripande anvisningar var att undervisningen ska ge eleverna kunskaper som berikar eleven personligen och som förbereder eleven för att kunna delta och bidra i samhället och som yrkesverksam individ. Undervisningen i svenska inom yrkesträningen var att bygga på elevens kunskapsnivå och ska ge eleverna kunskaper för att kunna klara sig i samhället och på en arbetsplats. Undervisningen skulle utgå från elevernas upplevelser och skrivandet var indelat i fri skrivning som att öva skriva sitt namn, adress, ord och meningar samt korta beskrivningar eller berättelser exempelvis genom vykort. Bunden skrivning var mer av brukskaraktär, som att fylla i blanketter från post och bank, skriva arbetsansökan och korta minnesanteckningar eller meddelanden till hemmet. Även rättstavning av vanliga ord skulle vara återkommande inslag i undervisningen (a.a.).

Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, uttryckte som tidigare beskrivits en kvalitativt annorlunda syn på kunskaper, och detta präglade även gymnasiesärskolans kursplaner. Målskrivningarna i svenska hade delvis bytt karaktär, och språkliga kunskaper beskrevs i Lpf 94 som något större än praktiska redskap för ett kommande vuxenliv. Som mål för undervisningen angavs både begreppsbildning, kommunikation och personlig utveckling, och språket och litteraturen skrevs fram som betydelsefullt för att utveckla förmågan att tänka och lära, öppna nya perspektiv och göra världen mer begriplig (Lpf 94). Meningsfullhet framstod som ett nyckelbegrepp, i kursplanemålen för individuella programmen:

Ämnets olika delar skall vävas samman till en helhet. Att läsa, skriva, tala och lyssna blir meningsfullt när eleverna får svar på frågor om sig själva och sina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden. (a.a., s 21).

Ämnet svenska hade i denna läroplan som syfte att utveckla förmågan att kommunicera för att utvecklas. Att läsa och skriva skulle ge nya begrepp och möjlighet att se nya sammanhang. Kommunikation som samspel med andra sågs i Lpf 94 som en viktig del av undervisningen och för i ett livslångt perspektiv då det möjliggör ökad delaktighet på en personlig och samhällslig nivå. På en mer praktisk nivå, var enligt läroplanen i svenska för nationella program målet att eleverna skulle kunna skriva texter av olika slag och kunna använda dator för att skriva texter och kommunicera. För det individuella programmet skulle undervisningen syfta till att utveckla förmågan att skriva läsligt för hand och skriva med hjälp av dator (Lpf 94).

2013 kom den nu aktuella läroplanen för gymnasiesärskolan, GyS 13 (Skolverket, 2013a), med ytterligare betoning på språk som kommunikation och uttryck. Ämnesplanen svenska (Skolverket, 2013b) och ämnesområdesplanen språk och kommunikation (Skolverket, 2013c) föreskriver att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att på olika sätt utveckla sitt språk och sin förmåga att uttrycka sig i tal och skrift, samt att utveckla sitt språk och kommunikation i samspel med andra. Syftestexten till gymnasiesärskolans ämnesplan för svenska inleds på följande vis:

Kärnan i ämnet är språket och litteraturen. I ämnet ingår kunskaper om språket, skönlitteratur och andra typer av texter för att lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (Skolverket, 2013b s. 1).

Dessutom betonas att undervisningen ska utveckla fantasi och lust att skapa med hjälp av språket. En liknande syftestext för eleverna på individuella programmen finns i ämnesområdesplanen för språk och kommunikation som beskriver kommunikation som ett verktyg för att lära känna sig själv och kunna delta i olika sammanhang och påverka sin omgivning. Läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) skriver alltså tydligt fram en undervisning som ska göra det möjligt för elever att bygga upp en tilltro till sin egen språkliga förmåga och tillgodogöra sig språkliga förmågor som och redskap som behövs i vardags- och samhällsliv. Undervisningen ska också ge möjlighet att utveckla kunskaper om skriftlig och muntlig kommunikation för att klara av kommande yrkesliv eller fortsatta studier (Skolverket, 2013c). Skrivande av texter ska ingå som ett sätt att kommunicera, reflektera och lära, och att skriva olika texter anpassade till sammanhanget samt att bearbeta egna texter finns med i det centrala innehållet, liksom att uttrycka sina kunskaper om berättelser och dela med sig av dessa (Skolverket 2013c). Inom språk och kommunikation ska undervisningen ge förutsättningar till att skriva för hand eller med hjälpmedel samt att berätta och beskriva händelser och berättelser med hjälp av olika redskap för kommunikation (Skolverket, 2013b; Skolverket, 2013c). För elever på gymnasiesärskolans nationella program finns dessutom inom ämnet svenska en valbar kurs i skrivande (Skolverket, 2013b). Kursen behandlar kunnande som att skriva olika sorters texter och att skriva intressant och varierat. Olika sätt att skapa struktur i texter och centrala teman i påhittade berättelser ska också ingå, liksom att ge respons och att arbeta med andras och egna texter. Kursen tillhör inte de gymnasieskolegemensamma kurserna, de kurser som ingår i alla nationella program, utan respektive skola kan välja om den ska ingå i fyra av de nio nationella programmen inom vad som kallas programfördjupning.

Uppdraget att undervisa elever i gymnasiesärskolan har således förändrats påtagligt över tid. Under de senaste trettio åren har det förväntade kunnandet utvecklats från att ha en mycket praktisk karaktär med fokus på att kunna fylla i blanketter och skriva listor, till en vidare syftesskrivning där skrivande ses som en del av både kommunikation och att förstå sig själv. Parallellt framträder också en skillnad i synen på kunskap, där läraren som tidigare skulle förmedla viktiga kunskaper i dagens undervisning istället ska ge förutsättningar för lärande och utveckling där eleverna är en aktiv del.

Tidigare forskning

Kapitlet inleds med en beskrivning om hur litteratursökningen genomförts, och redogör sedan för internationella studier av skrivundervisning och intellektuell funktionsnedsättning, samt nationella studier av undervisning i skrivande i grundsärskolan respektive gymnasiesärskolan. Vidare beskrivs faktorer som framkommit som centrala vid undervisning i berättelseskivande med utgångspunkt från en metastudie (Gadd, 2014). Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Litteratursökningen har genomförts med hjälp av SU:s söktjänst i Libris databas, först med riktade sökord som skrivundervisning/writing education, narrativt skrivande och gymnasiesärskola. Dessa kombinationer gav inga träffar, så sökningarna utökades med kombinationer som undervisningsplanering/education planning, utvecklingsstörning/mental retardation, intellektuell funktionsnedsättning/intellectual disability samt särskola. Efter att ha läst igenom abstract för de träffar vi fick fann vi några vetenskapligt granskade studier som var intressanta för vårt forskningsområde. Vi har dessutom använt kedjesökning, d.v.s. sökt vidare via referenser i böcker och artiklar som behandlar skrivundervisning i kombination med intellektuell funktionsnedsättning. Resultatet av de använda artiklarna presenteras i avsnittets första del. Under vår utbildning till speciallärare har vi tagit del av Gadds studier, och inspirerats av hans forskning och arbete med elever (Gadd, 2014). Genom litteratursökning på Gadds namn fann vi hans avhandling, liksom ytterligare refereegranskade artiklar vilka använts i avsnittets andra del.

Skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning

Detta avsnitt behandlar studier runt skrivundervisning och intellektuell funktionsnedsättning, både nationellt och internationellt. Studierna omfattar inte enbart undervisning i grund- och gymnasiesärskolan, då skolformen särskola är unik för Sverige och det inte är möjligt att hitta helt motsvarande internationella studier.

I ett internationellt perspektiv har skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning varit föremål för vetenskapliga studier i begränsad omfattning. När Joseph och Konrad (2009) sammanställde en litteraturöversikt (1986–2010) över skrivundervisning för elevgruppen, fann de endast nio studier. En tydlig tendens i studierna är att elever med intellektuell funktionsnedsättning inte har fått undervisning i skrivande i någon större omfattning, och dessutom undervisades elever med intellektuell funktionsnedsättning betydligt mindre tid i skrivande än andra elever (Deadline-Buchman & Jitendra, 2006). Det kunnande som undervisningen fokuserat på för elever med intellektuell funktionsnedsättning är vardagskunskaper, sociala förmågor och yrkesförberedande kunskaper (Browder, Gibb, Ahlgrim-Dezell, Courtade, Mraz & Flowers, 2009; Dever, 1990). Joseph och Konrads översikt (2009) visade vidare att det ofta saknas systematisk undervisning i skrivande för elever med intellektuell funktionsnedsättning, och att undervisningen och uppgifter ofta ges utan sammanhang eller tydlig kontext. Flera studier lyfter vikten av att eleverna får tydliga instruktioner och strategier för skrivande (Canella-Malone, Konrad & Pennington, 2015; Pennington, Delano & Scott, 2014). Avgörande faktorer är modellering, att visa och tillsammans prata om, att själv arbeta med sin text och göra förändringar, samt att få respons som lyfter styrkor men också tydligt visar vad som kan utvecklas (a.a.). Katims (2000) som studerat läs- och skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning, konstaterade också att det inte är begåvningsnivån hos eleven utan lärarens undervisning och skrivmiljöns stimulans som har störst betydelse för elevens skrivutveckling. Katims pekade på vidare att skrivandet utvecklades positivt genom att läraren gav positiv, framåtsyftande respons utifrån elevens nivå och planerade undervisningen utifrån denna. Joseph och Konrad (2009) noterar sammanfattningsvis att de faktorer som stöder elever med intellektuell funktionsnedsättning att utveckla sitt skrivande, inte verkar skilja sig från

framgångsfaktorer vid undervisning av normalbegåvade elever. Resultatet korrelerar med Gadd (2014) som i en metastudie runt kvalitativ skrivundervisning konstaterade att det i undervisningen som är bra för alla elever är särskilt bra för elever som kämpar med sitt lärande/skrivande; "What is good for some is good for all" (a.a., s.184).

Den svenska särskolan är också ett relativt obeforskat område, och de studier som gjorts av särskolans pedagogiska innehåll har framför allt genomförts i den obligatoriska grundsärskolan. I samband med att myndighetsgranskningar (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2003) kritiserat grundsärskolan för brister i kunskapsutvecklande utmaningar och eftersatt läsundervisning, har forskare genomfört studier med inriktning mot läs- och skrivområdet (Berthén, 2007; Reichenberg, 2012), om än inte specifikt om skrivande. Berthén (2007) genomförde med syfte att undersöka vad det särskilda med särskolan är, en årslång studie av det pedagogiska arbetet i två klasser i dåvarande träningskolan och särskola, och i avhandlingen "Förberedelse för särskildhet" framträder en bild av grundsärskolans skrivutvecklingsarbete som bristfällig på flera plan. I klasserna Berthén studerade var skrivundervisningen tämligen likformig, och hade större tonvikt på bokstavsarbete och instrumentell skrivning än skrivande som sätt att kommunicera, reflektera och skapa förståelse. Berthén (2012) genomförde vidare en reanalys av delar av studiens data med fokus på vilket skriftspråkligt kunnande som eleverna i grundsärskoleklassen erbjöds, och fann att den ensidiga och instrumentellt orienterade undervisningen snarare begränsade än utvecklade elevernas skriftspråkliga kompetens. Lundbergs och Reichenbergs studier från grundsärskolan (Lundberg & Reichenberg, 2011a; 2011b) beskriver också en undervisning som utgår från alltför låga förväntningar på elevernas förmåga till lärande, och som därför ställer låga krav på eleverna när det gäller både mål och undervisningsinnehåll. Reichenberg påtalar bristen på svensk forskning om läs- och skrivutveckling för elever i grund- och gymnasiesärskolan, och har själv genomfört interventionsstudier med elever som fick träna läsförståelse enligt vetenskapligt beprövade modeller. Studierna visade på en markant ökning av läsförståelsen hos eleverna som deltagit i interventionerna (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg & Fälth, 2014).

Den svenska *gymnasiesärskolans* undervisningspraktik är om möjligt ännu mindre studerad än grundsärskolans, och de studier som gjorts är i huvudsak inriktade på sociala frågor (Mineur, 2013; Molin, 2004; Szönyi, 2005). Molin studerade i avhandlingen "Att vara i särklass" (2004) gymnasiesärskolan med utgångspunkten delaktighet och utanförskap, och urskilde samtida och delvis motstridiga aspekter i gymnasiesärskolan där lärare värnar om trygghet för eleverna så starkt att lugn och ro i skolan prioriteras framför utvecklingsmöjligheter och lärande. I Mineurs avhandling "Skolformens komplexitet" från 2013 framträder också en bild av en omvårdande gymnasiesärskola. Mineurs studie hade elevernas erfarenhet i fokus och byggde på intervjuer av 26 elever i fem olika gymnasiesärskolor. I elevskildringarna framgick att skolan upplevdes som trygg och trivsamt med goda möjligheter att lyckas med uppgifterna, men att kraven stundtals var så låga att eleverna brast i motivation. Mineur argumenterar för att det omhändertagande perspektivet är trygghetsskapande, men framhåller samtidigt en risk för att eleverna blir osäkra på sig själva när de blir behandlade som yngre än de är. Szönyi (2005) studerade grund- och gymnasiesärskolelevers syn på delaktighet och utanförskap genom att intervjua 24 elever 7–21 år, och tecknar en sammansatt bild av särskolan som både en möjlighet och begränsning för delaktighet i olika sammanhang.

De största fortbildningsinsatser som på senare år vidtagits på nationell nivå när det gäller den svenska gymnasiesärskolans skrivundervisning, är förutom läroplansreformerna Skolverkets utbildning inom läs- och skrivutveckling "Läsluft", där två moduler (delar) riktar sig direkt till gymnasiesärskolan. Den första modulen behandlar läsförståelse och skriftproduktion, och syftar till att pröva redskap som kan ge förutsättningar till och stärka elevers läsförståelse. Den andra modulen behandlar narrativt skrivande och hur undervisning kan förstås och planeras för att utveckla elevers förmågor i berättelseskrivande. I modulerna finns artiklar om berättelseskrivande riktade mot gymnasiesärskolan, bland annat Gadd, 2016; Gadd, Berthén och Lundgren, 2016; Andersson och Berthén, 2017. I samband med framtagandet av Läsluftets moduler, genomfördes en ännu ej publicerad studie om skrivundervisning i en svensk gymnasiesärskola av Gadd, Berthén och Lundgren (under utgivning); "Are Teacher Expectations Sufficiently High? An Inquiry into Writing Instruction for students with

Intellectual Disabilities”. Författarna har genomfört en undervisningsstudie med 8 elever, och resultatet pekar på att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan utveckla sitt skrivande med hjälp av en genomtänkt och kvalitativ undervisning.

Framgångsrik² undervisning i narrativt skrivande

Med detta avsnitt avser vi att ge en bild av vilka faktorer som lyfts fram som centrala vid studier av skrivundervisning i allmänhet och berättelseskivande i synnerhet, med utgångspunkt från en metastudie av Murray Gadd från 2014.

Murray Gadd, som under flera decennier forskat kring och arbetat med skrivundervisning, har 2014 sammanställt internationell forskning runt kvalitativ skrivundervisning och undervisningshandlingar. I metastudien, som omfattar 108 studier mellan 1990 och 2011, identifierades åtta dimensioner som verkade vara särskilt avgörande för en kvalitativ undervisning. Utifrån de åtta dimensionerna genomförde Gadd (2014) en studie som bestod av 13 speciellt utvalda lärare som var erkänt skickliga på att undervisa i skrivande. Data bestod av lärares undervisningshandlingar i relation till elevers vinster i lärande och materialet analyserades både kvalitativt och kvantitativt och prövades mot de åtta dimensionerna som måste vävas samman för att nå en kvalitativ undervisning: *Förväntningar, uppgifter, lärandemål, direkta instruktioner, feedback, motivation och utmaning* för eleverna, *organisation och ledning* samt *självreglering*. Innehållet i dimensionerna utvecklas nedan:

Lärares *förväntningar* på vad eleven kommer att kunna uppnå under lektionen liksom hur den visionen kommuniceras till eleven, är en av de dimensioner Gadd (2014) identifierade i metastudien. Gadd pekar särskilt på att god skrivundervisning behöver fokusera på att få elever att komma över sina egna föreställningar om sig själv som icke-skrubenter. Studien visar också tydliga samband mellan hur eleverna förstår lärarens val av *uppgift* och deras utveckling i skrivande. För att engagera och involvera eleverna måste uppgiften kännas meningsfull, med koppling till elevernas erfarenheter, kunskaper och intressen, och ha ett tydligt syfte. Uppgifterna behöver både vara utmanande och samtidigt kognitivt hanterbara för eleverna, och vara så öppna att de möter eleven där denne befinner sig och kan utvecklas. Hur lärare utnyttjar och utvecklar de *lärandemål* eleverna arbetar mot utifrån elevernas styrkor och behov är också en avgörande dimension enligt Gadds studie (2014). Gadd konstaterar att läraren behöver definiera vilket steg i skrivutvecklingen lektionen ska behandla och även involvera eleven i fortsatta lärandemål. Studien visar vidare att undervisning i skrivande behöver innehålla *direkta instruktioner*. Lärares undervisningshandlingar behöver visa och förtydliga de delar elever behöver få kunskap om, genom strategier som exempelvis modellering. I en kvalitativ skrivundervisning får eleverna hjälp att planera sitt skrivande genom frågor som leder tanken framåt, och vet vilken/vilka läsare texten ska vända sig till. Gadd pekar också på vikten av att lärare ger *feedback* och framåtsyftande återkoppling, liksom hur återkopplingen används av elever. God undervisning bygger på vad eleven kan och förstår, och visar tydligt vad som är nästa steg vilket även andra studier visat på (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004; Sadler, 1989). Återkopplingen bör vara direkt kopplad till texten, lyfta textens styrkor och ställa framåtsyftade frågor som kan utveckla texten ytterligare. Gadds studie (2014) lyfter särskilt vikten av att ställa metakognitiva och textrelaterade frågor till elever under skrivandet som kan både utmana och motivera eleverna att komma vidare. *Motivation och utmaning* berör vidare vad lärare gör för att motivera och utmana elever kognitivt på en nivå och med uppgifter anpassade till eleven, i en miljö som uppmuntrar att ta risker.

² I studien har vi genomgående översatt engelskans 'effective' med 'framgångsrik' istället för 'effektiv', då den engelska termen beskriver en kvalitetsmässig snarare än rationell dimension; "effectiveness pertains to teachers being able to generate a positive impact on learners' engagement and academic outcome" (Gadd & Parr 2017 s. 93).

Organisation och ledning pekar på vikten av att läraren strukturerar undervisningen både innehållsmässigt och praktiskt, så att det blir tydligt för eleverna vad som är syftet med lektionen och att de får de förutsättningar de behöver för att utföra och utveckla skrivande. Gadd framhåller särskilt tidsaspekten, och betonar att elever behöver få praktisera eget skrivande 30 minuter/dag. Rönen runt lärarens och undervisningens betydelse är inte heller unika för skrivkunnande, utan korrelerar med mer övergripande undervisningsstudier som Hatties metastudie "Visible Learning" (2008) som lyfte fram läraren och undervisningen som de avgjort största påverkansfaktorerna när det gäller elevers lärande och utveckling. Den åttonde och sista dimensionen är *självreglering*, där en god undervisning uppmuntrar eleverna att självständigt utveckla sina texter (Gadd, 2014). Avgörande här blir hur lärare genom sin undervisning ger eleverna strategier att använda som stöd till självständigt arbete, liksom att eleverna inspireras att både planera, skriva, bearbeta och presentera texter. Gadd och Parr (2017) nämner att ge eleverna tid och möjlighet att skriva i olika sammanhang, tid för eleverna att arbeta tillsammans och att uppmuntra elever att be om hjälp som lärarhandlingar som ger goda resultat.

I studien identifierade Gadd (2014) sammantaget explicit undervisning som avgörande för en kvalitativ skrivundervisning. Det innebär en undervisning som medvetet och systematiskt väver samman elevens lärande, avgörande aspekter i berättelseskrivande samt kunskaper om skrivande. De lärare som lyckas blanda olika aspekter i en systematiskt planerad undervisning lyckas bättre i uppdraget att lära eleverna att skriva självständigt. Undervisningsuppdraget är komplext, och Gadd påpekar att god undervisning kännetecknas av en samvariation av alla beståndsdelar vilket gör att de olika aspekterna inte går att frilägga från varandra. För att ändå undersöka om någon av dessa åtta dimensioner kunde betraktas som särskilt kritiska för skrivundervisning, genomförde Gadd och Parr (2017) ytterligare en studie där nio erkänt skickliga lärare genomförde skrivlektioner utifrån någon aspekt de bedömde att eleverna behövde utveckla. Lärarna observerades och intervjuades, och de olika delarna i undervisningen vägdes mot elevernas resultat. Datamaterialet kördes slutligen i ett analysprogram för att ta hänsyn till slumpmässiga fel. Förgrundsdimensionerna, de variabler som Gadd och Parr konstaterade hade allra störst effekt, visade sig vara *uppgifternas innehåll* och *direkta instruktioner*. Även *självreglering* såg ut att vara en förgrundsdimension.

Sammanfattningsvis har avsnittet om tidigare forskning behandlat skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning samt centrala faktorer vid undervisning i berättelseskrivande. I materialet framkom att skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning historiskt sett varit ett eftersatt område. Elevgruppen har dels undervisats i skrivande i mycket mindre omfattning och dels med mindre systematik och variation än normalbegåvade elever i samma ålder, och området är inte heller vetenskapligt studerat i någon stor utsträckning. De få studier som ändå gjorts pekar på att även elever med intellektuell funktionsnedsättning kan utveckla sitt skrivande med hjälp av systematisk och kvalitativ undervisning, liksom att de undervisningsstrategier som kan förbättra skrivandet hos elever med normalbegåvning verkar vara funktionella även vid undervisning av elever med intellektuell funktionsnedsättning. De dimensioner som Gadd (2014) lyfter som generella framgångsfaktorer vid skrivundervisning, kan följaktligen tänkas vara relevanta även vid undervisningsutveckling för denna elevgrupp.

Metod

Metodkapitlet inleds med en kort beskrivning av den genomförda studien. Vidare redogörs för grundläggande aspekter i den valda ansatsen, aktionsforskning, studiens deltagare, forskarens roll och verktyget fokusgrupp. Sedan följer en beskrivning av studiens genomförande och insamling av data. Därefter behandlas de etiska överväganden som gjordes inför och under studiens genomförande, hur några av de frågor och svårigheter som uppstod vid själva genomförandet hanterades samt ett resonemang om validitet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av analysarbetet, med utgångspunkt i tematisk analys.

Vi har, i rollen som forskande lärare, under åtta veckor genomfört en iterativ undervisningsutvecklande studie i en gymnasiesärskola i Mellansverige. Studien baserades på åtta lektioner i berättelseskrivande, och genomfördes i en åldersblandad klass med åtta elever som studerar på individuella och nationella program. Lektionerna dokumenterades, diskuterades och analyserades i samtal i fokusgrupp bestående av lärare och assistenter.

Metodval

Avsikten med föreliggande studie var att undersöka hur elever kan stödjas att utveckla berättelseskrivande, i den gymnasiesärskola där vi är verksamma lärare; vår egen undervisningspraktik. För studien valde vi att använda ansatsen *aktionsforskning*, framför allt för dess bärande idé att kunskap kan genereras ur och i den egna praktiken (Rönnerman, 2012) vilket passar med den design vi har för studien. En väsentlig aspekt inom aktionsforskning är att sträva mot förändring, i vårt fall av undervisning, och med denna metodansats såg vi möjlighet att både pröva och successivt förändra undervisningsupplägg. Valet att genomföra studien som en deltagarorienterad aktionsforskningsstudie motiverades dessutom av möjligheten att involvera hela lärargruppen i utvecklingsarbetet. Vi var särskilt intresserade av aktionsforskningens möjligheter att tillsammans med lärare och assistenter problematisera undervisningen, och det metodval vi gjort är med syfte att söka forska tillsammans med kollegor i den egna verksamheten snarare än att forska på eller om verksamheten (jfr Coghlan & Brannick, 2005).

Studiens deltagare

Deltagare i studien var de fyra lärare som genomförde studien i rollen som forskare, samt ytterligare sex lärare och två assistenter. Tre av lärarna i rollen som forskare undervisade på den valda gymnasiesärskolan, och den fjärde undervisade på en grundskola/grundsärskola på en annan ort. Efter skrivprojektets slut genomförde de fyra lärarna i rollen som forskare två olika studier utifrån samma datamaterial men med olika syften; en studie om kollegialt lärande (Henrikson & Mazzag Åström, 2018) respektive föreliggande studie med inriktning på stöd för elever. Övriga deltagare i studien var sex lärare och två klassassistenter från gymnasiesärskolan där projektet utfördes. Deltagargruppen hade tillsammans en bredd i erfarenheter och kunskap, och merparten av deltagarna hade mer än tio års erfarenhet av att arbeta med elever med intellektuell funktionsnedsättning. Lärargruppen undervisade i alla förekommande ämnen och ämnesområden inom gymnasiesärskolan utom idrott och hälsa, och sex av de tio lärarna undervisade dessutom på både nationella och individuella program.

Aktionsforskning

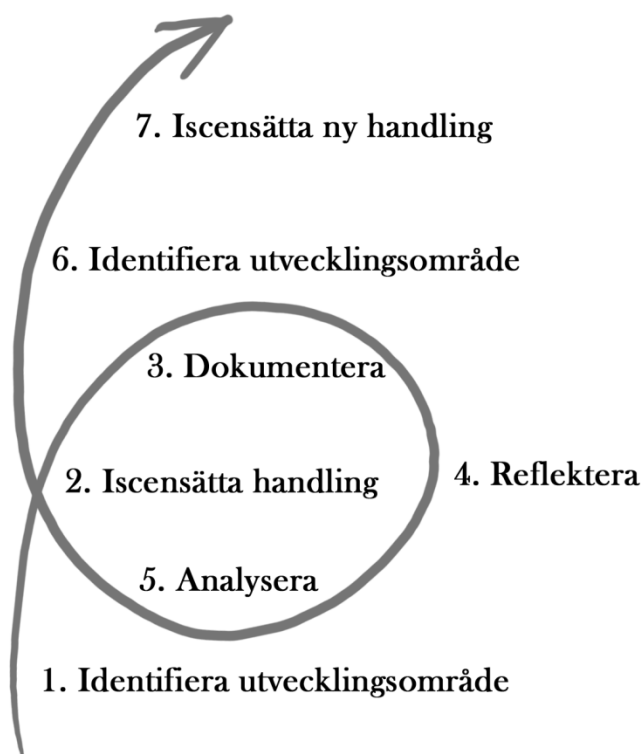
Aktionsforskning, på engelska Action Research (AR), är inget enhetligt begrepp utan spänner över ett fält med olika angreppssätt som integrerar teori och praktik. I Sverige används begreppen deltagarorienterad, deltagarbaserad och även interaktiv forskning, för att beskriva en forskningsansats som låter två forskningsfält mötas; teoretisk och handlingsinriktad kunskap (Andersson, 2007). Mötet mellan forskningsfälten innebär att frågor ställs till och i praktiken, och därefter iscensätts handlingar, actions, som studeras med olika metoder (a.a.). Tillsammans med forskare analyserar praktikerna de genomförda handlingarna för att sedan ställa nya frågor, både för att påverka och utveckla praktiken och för att generera ny kunskap (Coghlan & Brannick, 2005). Centrala aspekter i aktionsforskningen är att den är deltagar- och praktikorienterad, att den har en iterativ och pragmatisk karaktär samt att de som initierar eller deltar i studien strävar efter att åstadkomma någon form av förändring (a.a.).

Deltagarorienterad aktionsforskning

I aktionsforskning är deltagarnas medverkan och intresset för den andre och dennes perspektiv centralt, och den tänkta förändringsprocessen utgår från och styrs av praktikernas egna frågor till sin egen verksamhet (Rönnerman, 2012). Detta "bottom-up"-perspektiv skiljer sig från "top-down"-forskning där någon annan bestämmer vad som ska studeras i verksamheten. Bottom-up innebär att det är praktikerna själva som tillsammans med forskare undersöker sin verksamhet genom att ställa frågor och prövar möjliga lösningar (a.a.). Aktionsforskning är problembaserad i meningen att de egna frågorna är drivkraften för att pröva lösningar för att åstadkomma önskvärda förändringar eller förbättringar i den aktuella praktiken, som kontrast till färdiga modeller. Viktiga förutsättningar för aktionsforskning är både att forskaren är bekant med forskningsfältet och att området som studeras baseras på frågor av ömsesidigt intresse hos forskare och deltagare (Coghlan & Brannick, 2005). Somekh och Zeichner (2009) betonar sammankopplingen av teori och praktik genom samarbetet mellan deltagare och forskare, och påpekar att deltagarnas olika erfarenheter och synsätt styrker och berikar studien genom sina olika perspektiv på de frågor som undersöks.

Aktionsforskning som en iterativ rörelse

En annan central aspekt i aktionsforskningen är att den är iterativ till sin natur, och strävar efter förändring. Rönnerman (2012) beskriver aktionsforskning som en cyklisk förändringsprocess, som startar med att praktiker identifierat ett område som behöver utvecklas i den egna verksamheten. Praktikerna iscensätter en handling, dokumenterar och följer processen och reflekterar över vad som händer, och forskare och praktikerna samarbetar med analys både under och efter processens gång. Processen kan illustreras med en cirkel eller en spiral, se nedan, där kunskap genereras genom systematiskt insamlat och strukturerat material och koppling till teorier (a.a.).



Figuren visar hur de olika faserna följer på varandra i spiralform och bildar en cykel (egen illustration).

En av aktionsforskningens specifika möjligheter är att intresseområdena kan utvecklas under studiens gång, och i föreliggande studie väcktes nya frågor. Exempelvis samtalade fokusgruppen under sin tredje sammankomst om delaktighet men när det visade sig att deltagarna hade olika syn på vad som egentligen är att arbeta med berättelseskrivande, kunde deltagarna stanna de planerade samtalsfrågorna för att istället föra en fördjupad diskussion om vad det är att kunna skriva en berättelse utifrån sina olika perspektiv. De nya frågorna genererade sedan ett nytt provande.

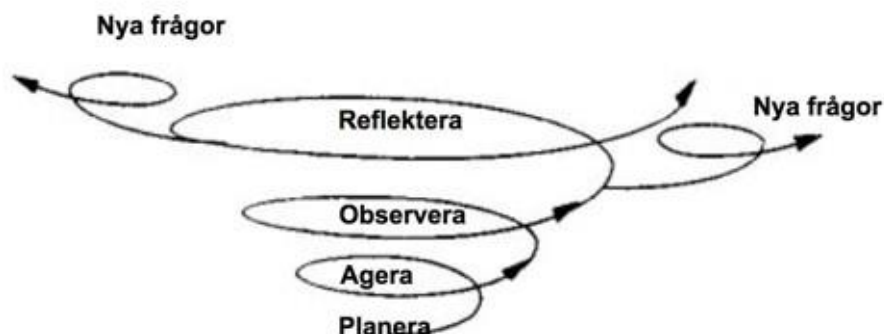


Illustration av hur nya frågor väcks under processen och genererar nya cykler. (McNiff, 2002 s. 57)

Aktionsforskning som en väg till förändring

Aktionsforskning utgår från att någon i verksamheten är nyfiken och drivande och vill åstadkomma någon form av förändring (Berlin, 2004), både i det lilla men ofta också i ett vidare samhällsperspektiv. Forskningsinriktningar med deltagarorienterad ansats bygger vanligtvis på underliggande sociala politiska ställningstaganden, som att ge röst åt politiskt svaga grupper (Andersson, 2007). När skrivprojektet iscensattes var ambitionen att utveckla undervisningen i berättelseskrivande genom att pröva och systematiskt analysera olika förändringsförslag. Som vi inledningsvis beskrev var utgångspunkten en upplevd brist på systematisk utveckling av berättelseskrivande i gymnasiesärskolan, och den önskade förändringen har också ett politiskt motiv då ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning är en marginaliserad grupp vars röster sällan hörs hos beslutsfattare. Skolformen gymnasiesärskolan skiljer sig från normen, det som anses normalt, men har inte särskilt utvecklade pedagogiska redskap jämfört med den typiska gymnasieskolan. Detta faktum upplever vi som en social orättvisa, och det har varit en underliggande drivkraft för vår önskan om förändring. Även lärarna i gymnasiesärskolan kan ses som en marginaliserad grupp och vi ser också möjligheten att deltagarna i fokusgruppen själva utvecklar kunskap och handling om sin verksamhet som ett maktgörande, empowerment, av deltagarna själva (jfr Zeichner & Noffke, 2001).

Aktionsforskningens verktyg

Aktionsforskning utgår från två typer av förståelse, enligt Coghlan och Brannick (2005). Den vardagliga, vardagsförståelsen, som är personlig och gäller i enstaka, isolerade händelser, och den vetenskapligt färgade förståelsen som söker det allmängiltiga och generella, och som försöker hitta kategorier och bilda mönster (a.a.). För att strukturera och systematisera sina iakttagelser används inom aktionsforskningen olika verktyg för att synliggöra och medvetandegöra. Rönnerman (2004) nämner observationer, eget skrivande, dokumentation och handledning, som verktyg för att skapa distans till processen, så nya perspektiv och ny kunskap kan genereras (a.a.). I föreliggande studie har samtliga deltagare använt sig av dokumentation i form av filmning och observation av lektioner, anteckningar i loggböcker och fokusgruppsamtal.

Forskarens roll

Forskarens roll är i aktionsforskning mångbottnad, och forskaren behöver inta flera perspektiv samtidigt. Storfors (2014) som beskriver forskarrollen utifrån arbetet i en forskningscirkel synliggör fem perspektiv som är relevanta att belysa även för denna studie; *deltagarperspektiv*, *forskarperspektiv*, *ledarperspektiv*, *förändringsagentperspektiv* och *lärarperspektiv*.

Deltagarperspektiv

Forskaren är själv en aktiv deltagare inom aktionsforskning, vilket kan medföra både möjligheter och svårigheter. Forskning inifrån, i sin egen verksamhet, kan ge nya upptäckter och kunskaper som bygger på erfarenhet om och närhet till det studerade. Vidare är aspekter som framhålls synliggörande av gemensamma, kanske tysta kunskaper i en verksamhet (Andersson, 2007; Eliasson, 1995). Förtrogenhet med praktiken kan också innebära kontextblindhet (Coghlan & Brannick, 2005), vid undersökning av sin egen praktik finns det risk att förförståelsen leder till att forskaren tar för mycket för givet, tror att den vet svaret och drar förhastade slutsatser (a.a.). Flera av lärarna i rollen som forskare i denna studie arbetar både inom organisationen och är arbetskamrater med deltagarna i fokusgruppen, vilket med ovanstående resonemang ger föreliggande studie både styrka och svaghet. Inblicken och erfarenheten i organisationen och dess relationer ger oss förförståelse men kan också leda till att vi inte ser med tillräckligt nyfikna ögon och kritisk blick utan tolkar händelser på ettoreflekterat sätt.

Forskarperspektiv

Forskning i sin egen verksamhet ger ett sällsynt inifrån- och erfarenhetsperspektiv, och för forskaren finns en särskild möjlighet att bidra med för verksamheten genuina frågeställningar. Forskarens subjektiva förförståelse ses här inte som en felkälla utan som en förutsättning för insikt, enligt Coghlan och Brannick (2005). Som lärare i rollen som forskare hade vi ansvar för att skapa och upprätthålla

vetenskaplighet inom hela forskningsprocessen. Forskarperspektivet innebär att vi bidrog med kunskaper om forskning, teori, metod och analys och att vi parallellt med övriga roller strävade efter att arbeta systematiskt, sakligt och transparent samt att leda arbetet med hänsyn till de forskningsetiska övervägandena.

Ledarperspektiv

Det finns en maktaspekt i ledarskapet som bör uppmärksammas, påpekar Andersson (2007), och en risk att forskaren tillskrivs ett övertag i kunskapsfrågor och att dennes ord därför väger tyngst. När forskarna själva är samtalsledare, kan både forskaren själv och deltagarna förvänta sig att forskaren har tolkningsföreträde, och samtalsledaren har ett extra ansvar för att uppmuntra flerstämmighet och att undvika "auktoritativa yttranden" (a.a.). Igeland och Dysthe (2003) framhåller att "det vilar ett extra ansvar på den som i kraft av status eller ställning uppfattas som bärare av det auktoritativa ordet" (a.a. s. 105). I föreliggande studie har lärarna i rollen som forskare fungerat som samtalsledare för fokusgruppssamtal och där har vi sökt hantera ledarrollen genom att betona vikten av allas bidrag och likvärdighet, fördela ordet så att alla fick taltid och utrymme samt turats om att leda samtalen.

Förändringsagentperspektiv

Aktionsforskningens utgångspunkt, att söka förändring, innebär att forskaren får en drivande roll. Forskaren påverkar alltid utfallet, påpekar Kvale och Brinkman (2014), och när det gäller aktionsforskning är det en medveten strategi. Idén är att påverka, och att söka ny kunskap genom att aktivt förändra det som upplevs som ett problem eller en brist (Andersson, 2007). Coghlan och Brannick (2014) betonar vikten av att forskare inom aktionsforskning ställer sig frågan varför en förändring behövs och vilket det önskvärda målet är.

Another key element in evaluating the need for change is the degree of choices about whether to change or not (Coghlan & Brannick, 2014 s.80)

Som redovisat gjordes studien med en idé om att pröva att utveckla undervisningen, vilket gjordes tydligt för både fokusgruppsdeltagare och elever.

Lärarperspektiv

Lärarna i rollen som forskare är just lärare, och att genomföra undervisning och samtidigt forska innebär att forskarrollen måste balanseras mot lärarprofessionen, att förhålla sig till elever och styrdokument. Det finns en risk att forskaren tappar sin roll som deltagande lärare och istället vilja förklara och lösa saker utifrån ett vetenskapligt perspektiv (Storfors, 2014). Dessutom handlar kombinationen av forskarroll och lärarroll om maktgörande enligt Zeichner och Noffke (2001), som pekar på möjligheten att stärka lärares makt över kunskap som genereras i den egna praktiken. Då föreliggande studie gällde utveckling av undervisning var lärarperspektivet genomgående framträdande, och inte bara lärarna i rollen som forskare utan samtliga deltagare i fokusgruppen har erfarenhet av undervisning. Också möjligheten till empowerment gjordes möjligt i arbetet genom kollegiala samtal där deltagarnas frågor genererade utveckling av den egna praktiken, i olika hög grad. Lärarna som i rollen som forskare genomförde studien hade allra störst inflytande på innehållet, men även övriga lärare som deltog påverkade aktivt innehållet genom frågor, synpunkter och utvecklingsförslag.

Fokusgrupp

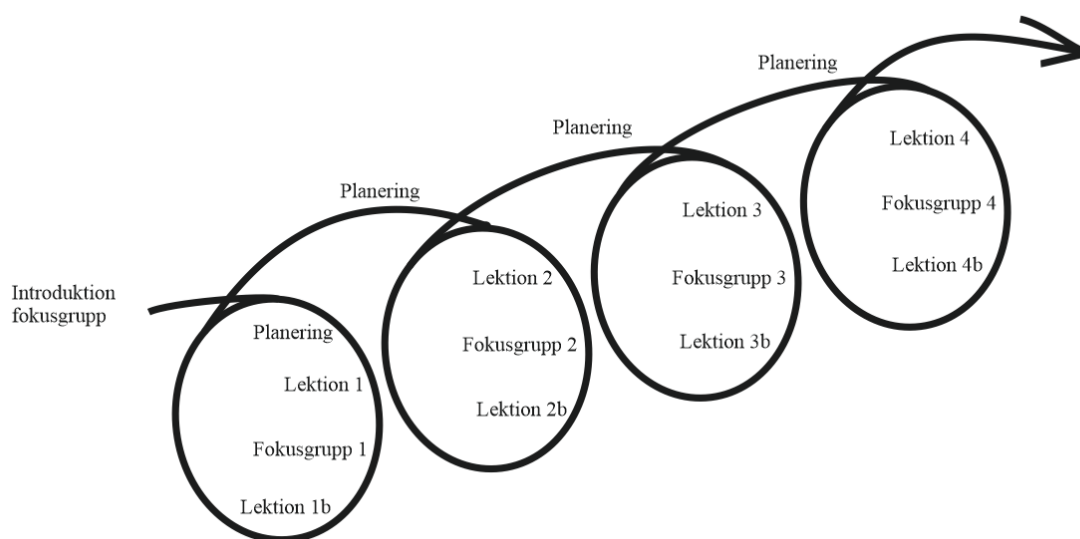
I föreliggande studie används fokusgruppssamtal som ett centralt verktyg. Samtal i fokusgrupp är ett sätt att fördjupa förståelsen och kunskap om ett område, och är enligt flera forskare en användbar form för att dela erfarenheter inom aktionsforskning (Coghlan & Brannick, 2014; Logie, 2014; Rönnerman, 2012). I en fokusgrupp är deltagarna en del av forskningsprocessen genom att de delar med sig av perspektiv och reflektioner, och olika perspektiv och utgångspunkter uppmuntras. Deltagarna i fokusgruppen väljs ut för att de har en viss typ av erfarenheter och kunskap (Logie, 2014).

Groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis (Wenger, McDermott, & Snyder, s. 139, 2002)

Deltagarna i fokusgruppen behöver både vara väl insatta i verksamheten och de frågor som är tänkt ska diskuteras, och intresserade av att bidra i arbetet (Logie, 2014). För att nå ett bra samtalsklimat där alla kan och vill bidra krävs att alla deltagare medverkar fullt ut, både vad gäller tid och innehåll. Det är avgörande att alla medlemmar är närvarande genom hela processen, liksom att den som modererar samtalen skapar ett intresserat samtalsklimat där alla blir lyssnade på. (a.a.) För att fokusgruppssamtalen ska bli funktionella krävs dessutom att gruppen är lagom stor. Det måste vara tillräckligt många deltagare för att få dynamik och spännvidd mellan olika erfarenheter och perspektiv, men samtidigt får inte gruppen vara så stor att inte alla känner sig bekväma och får tid att våga dela med sig av sina tankar, erfarenheter och reflektioner (Kvale & Brinkmann, 2014). Rönnerman (2012) pekar vidare på specifika fördelar för lärare med arbete i fokusgrupp. Särskilt betonar hon att lärare i kollegiala samtal kan lyftas och utmanas i syn på sina egna föreställningar om vad elever kan lära sig, vad lärande är och hur undervisning kan utvecklas. Samtliga lärare i verksamheten engagerades i studien vilket gav möjlighet till gemensam utveckling för kollegiet, men detta gjorde samtidigt gruppen relativt stor. De tidsmässiga förutsättningarna för fokusgruppsarbetet möjliggjordes av att enhetens rektor beviljade att hälften av den gemensamma konferenstiden fick användas till studien, under de två månader projektet genomfördes.

Studiens genomförande

Skrivprojektet genomfördes under perioden januari-mars 2018 i en gymnasiesärskola, i form av åtta lektioner i berättelseskrivande. Föreliggande studie utgår från de åtta lektionerna à 45 minuter, samt fem fokusgruppssamtal, 90-120 minuter långa. Skrivprojektet initierades och organiserades gemensamt av fyra lärare i rollen som forskare som höll i lektionerna, organiserade bild- och ljudupptagning samt förberedde frågor till fokusgruppssamtalen. Mellan varje lektion i studien har deltagarna i fokusgruppen tagit del av de filmade lektionerna, och tillsammans analyserat och funderat över hur undervisningen kan utvecklas och diskuterat olika alternativa lösningar. Fokusgruppen, som bestod av samtliga deltagare i studien, samtalande med en av lärarna i rollen som forskare som samtalsledare, och efter fokusgruppssamtalen slutplanerade de fyra lärarna i rollen som forskare efterföljande lektion och processen startade på nytt. Parallellt med det gemensamma arbetet har lärarna i rollen som forskare studerat materialet utifrån respektive forskningsfrågor, och författarna till denna studie har fördjupat de gemensamma reflektionerna genom ytterligare reflektioner, analys, handledning och skrivande vilket slutligen genererade denna uppsats.



Bilden visar hur lektioner, planeringar och fokusgruppssamtal fördelades över de fyra cyklerna (egen illustration).

Klassen där lektionerna genomfördes bestod av åtta elever. I klassen undervisas både elever från gymnasiesärskolans nationella och individuella program, vilket innebär att eleverna läser enligt olika ämnesplaner och ämnesområdesplaner och mot olika mål under samma lektion. Lektionerna inom skrivprojektet genomfördes av lärarna i rollen av forskare, och med under lektionerna var också klassassistenterna för att stötta och hjälpa eleverna. Ytterligare en lärare som annars arbetar i klassen fanns med i klassrummet och observerade. Projektet medförde en del praktiska förändringar för eleverna. Schemat ändrades för att möjliggöra att genomföra undervisningen med hela klassen. Det var även för klassen nya lärare som var med och höll i undervisningen, lärare som vanligtvis inte undervisar alls i den berörda klassen men som är bekanta för eleverna då de arbetar på skolan. Till viss del var även de uppgifter eleverna fick nya för eleverna då de inte arbetat med berättelseskrivande tidigare.

Lektionerna i skrivprojektet fick slutligen följande innehåll:

- De två första lektionerna, 1a och 1b, hade som främsta syfte att engagera eleverna och väcka lust och intresse för att vilja skriva berättelser. Uppgiften var att beskriva en oväntad händelse kopplad till skolans elevcafé.
- Lektion 2a och 2b hade en mer riktad uppgift då eleverna skulle arbeta vidare med sina texter och utveckla olika delar i sina texter; början, knorr och slut.
- I följande lektioner, 3a och 3b, var syftet att eleverna skulle få erfara att berättelser kan avslutas på olika sätt. Första uppgiften var att tillsammans komma på olika möjliga slut på en kort berättelse för att sedan skriva ett eget slut på en helt annan text.
- Under lektion 4a fick eleverna tid att skriva färdigt och hitta bilder till sina texter med syfte att ha bilder som stöd vid uppläsningen. Under den sista lektionen, 4b, läste eleverna upp sina texter och skrivprojektet sammanfattades och utvärderades kort.

För utförligare beskrivning av studiens genomförande med lektioner, planering och fokusgruppsamtal se bilaga 1.

Insamling av data

Under studien samlades data in i form av observationer, stillbilder, elevtexter, film- och ljudupptagning från fyra av lektionerna, ljudupptagning av fokusgruppssamtal samt loggboksanteckningar från fokusgruppssamtal och enskilda reflektioner. Ljudupptagningarna från lektionerna och fokusgruppssamtalen transkriberades och sammanställdes.

Översikt över insamlat material under en cykel:

Aktivitet	Insamling och bearbetning av data	Empiri
Lektion A	Lektionsintroduktionen i helgrupp filmades med en iPad som placerades på bordet i klassrum A, riktad mot läraren och tavlan. När klassen delades upp i mindre grupper fortsatte filmupptagningen i klassrum A, men i grupprum B användes endast ljudupptagning via mobiltelefon. Elevernas påbörjade texter sparades digitalt via Google Drive.	<ul style="list-style-type: none"> • Ljud- och bildupptagningar från lektionen i klassrum A • Ljudfil från grupplektion i klassrum B • Elevtexter
Inför fokusgrupp	Fokusgruppssamtalet förbereddes genom att lärarna i rollen som forskare delade filmen från klassrum A samt reflektionsfrågor med fokusgruppen, och att alla deltagare förde anteckningar i varsin loggbok. Den filmade lektionsdelen transkriberades också ordagrant av lärarna i rollen som forskare.	<ul style="list-style-type: none"> • Samtalsfrågor • Loggböcker med deltagarnas reflektioner utifrån den filmade lektionen • Transkribering av lektionen i klassrum A
Fokusgrupp	Samtalet spelades in med hjälp av mobiltelefon som skickades runt i gruppen. Ytterligare en telefon placerades på bordet med ljudinspelning påslagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ljudfil med fokusgruppssamtalet • Transkribering av hela samtalet
Lektion B	Lektionen introducerades i klassrum A och fortsatte i klassrum A och B. Elevernas bearbetade texter sparades digitalt. Ingen filmning eller ljudupptagning.	<ul style="list-style-type: none"> • Elevtexter • Loggböcker med minnesanteckningar gjorda av deltagare i klassrummet
Planering	Lärarna i rollen som forskare färdigplanerade nästa lektion via Skype, och förde anteckningar i ett gemensamt dokument i Google Drive.	<ul style="list-style-type: none"> • Dokument med gemensam planering • Minnesanteckningar, egna reflektioner och metaanalyser

I bilaga 2 återfinns en översiktlig beskrivning av datum, tid, innehåll, deltagare och dokumentation i studiens samtliga cykler.

Etiska överväganden

Här beskrivs de överväganden som gjorts inför och under studien, med utgångspunkt från Vetenskapsrådets anvisningar (2011) om god forskningssed forskningskrav samt individkrav i form av krav på information, samtycke, nyttjande och konfidentialitet vilka ska säkras för deltagarna och att studien håller fokus på det som avses.

Information, samtycke, nyttjande och konfidentialitet

Intentionen med studien var forskningsinriktad, då provandet hade som mål att få syn på vilket stöd som utvecklar elevers kunskaper. Detta bör svara mot *forskningskravet*, men måste vägas mot den eventuella skada genomförandet kan orsaka. Även om studien var inriktad på att undersöka undervisningen och inte personer, medförde deltagandet en utsatthet för de medverkande. Särskilt känsligt var här att det var ungdomar med kognitiva nedsättningar, som med sitt deltagande utsattes för en förändrad undervisning, observerades och dessutom filmades.

Informationen om studien behandlades på olika nivåer för deltagare och elever. Lärarna i rollen som forskare kontaktade rektor för godkännande att genomföra studien, och informerade muntligt de lärare och assistenter som var tilltänkta som deltagare om studiens syfte och innehåll. Deltagarna fick också en skriftlig fråga om *samtycke* (bilaga 3). För att eleverna skulle kunna fatta beslut om deltagande, förklarades projektet både i muntlig form och i ett skriftligt informationsbrev med fråga om samtycke (bilaga 4). Vinsterna i ny kunskap betonades, men också att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Särskild vikt lades vid att informationen skulle vara tydlig och lättillgänglig utan att därför bli alltför förenklad, samt att eleverna inte skulle känna sig pressade eller osäkra. Eleverna fick skriftligt ta ställning till om de ville synas på bild när undervisningssituationen fotograferades eller filmades. Trots att samtliga elever var fyllda 15 år tillfrågades även vårdnadshavare om elevernas medverkan, med motsvarande information (bilaga 5). För att tydliggöra *nyttjandet* av den insamlade empirin, noterades i samtliga informationsbrev att både resultatet och delar av datamaterialet kan komma att delas vidare till lärare och forskare på Stockholms universitet. Däremot får insamlat data bara användas i föreliggande studie; d v s inte användas kommersiellt. Under studien skyddades elevernas personuppgifter både inom och utanför klassrummet. Dels säkerställdes att bara studiens deltagare fanns i klassrummet under själva lektionstillfällena och kameran vinklades så att bara de elever som gett samtycke syntes på bild, och dels anonymiserades det insamlade materialet fortlöpande. Loggböckerna kodades direkt så inga elevnamn fanns med, och datamaterialet i form av film, stillbilder och anteckningar, förvarades under arbetets gång på skolans intranät i en fil som endast delas av fokusgruppen. Uppgifter som kom fram under fokusgruppsamtalen hanterades med samma krav på *konfidentialitet*. Själva samtalen ägde rum i slutna rum under en avsatt tid. Vid det första mötet förde gruppen en dialog kring vilka etiska förhållningsregler som skulle gälla under och efter projektet, och kom överens om att samtala på ett respektfullt vis, att inte nämna enskilda elever vid namn samt att utanför samtalstillfällena betrakta information från samtalen eller filmerna som sekretessbelagd. Även nästa samtal startade med en påminnelse om konfidentialitetskravet eftersom det hade tillkommit nya medlemmar. Vid transkribering och analys var utgångspunkten att det inte var viktigt vem som sade vad, utan vad som sades. Vid transkriberingen noterades därför inte vem som gjort vilket uttalande, och i de fall namn nämndes ersattes de med pseudonymer. Inför den slutliga uppsatsen gjordes ytterligare en kontroll av etiskt känsliga uppgifter. En sådan integritetsmässig justering var att ändra vissa citat från talspråk till skriftspråk, i enlighet med Kvale och Brinkmans rekommendation (2014).

Validitet

Studiens *validitet* handlar om dess trovärdighet, och brukar inom samhällsvetenskapen svara på frågan om själva mätningen är korrekt, och att forskaren undersökt det som var tänkt att undersökas (Kvale & Brinkmann, 2014). Med tanke på att aktionsforskning är processinriktad och strävar mer efter förändring och samarbete än att fastställa ett exakt svar på en forskningsfråga, får begreppet validitet delvis andra innebörder. Anderson och Herr (1998) problematiserar och utvecklar begreppet validitet genom att definiera fem inomvetenskapliga kriterier för aktionsforskning; *demokratisk validitet*, *processvaliditet*, *dialogisk validitet*, *resultatvaliditet* och *katalytisk validitet*. För att läsaren ska ha möjlighet att bedöma föreliggande studies trovärdighet beskriver vi här de metodologiska valen utifrån dessa fem kriterier.

Demokratisk validitet beskriver Anderson och Herr (1998) som att de personer som berörs i studien kommer till tals och blir lyssnade på. Samtliga deltagare i föreliggande studie, lärare och assistenter, har getts möjlighet att bidra med sina åsikter under återkommande fokusgruppsamtal. För att allas röster skulle få möjlighet att höras vid fokusgruppsamtalen modererades samtalen med syfte att låta alla komma till tals i samtliga frågor. Fokusgruppmedlemmarna hade även fått tid att förbereda sig, och en loggbok att skriva sina tankar i vilket kan stärka möjligheterna till enskild reflektion. Studien har förutom de formella deltagarna, involverat elever. Även om de inte varit deltagare i formell bemärkelse är de direkt berörda av studien, och eleverna har till viss del getts möjlighet att uttrycka sig genom utvärderingar i grupp och informella samtal.

Processvaliditet beskriver hur studien har genomförts och i vilken mån det går för en utomstående part att följa och bedöma den påbörjade processen (Anderson & Herr, 1998). Deltagarna i fokusgruppen har kunnat följa lektionerna i olika hög grad av närhet och detalj. Några av fokusgruppens deltagare närvarade redan vid lektionernas genomförande, och kunde där observera skeendet på plats. Det faktum att fyra av lektionerna filmades, transkriberades och delades med hela fokusgruppen, gjorde att övriga i gruppen kunde få del av empirin men också att observatörerna kunde jämföra det dokumenterade materialet med sin uppfattning. Längre fram i processen delades även de slutsatser som dragits från materialet med gruppen av lärarna i roll som forskare, för att ge möjlighet till kommentarer och klargöranden. Alla deltagare har deltagit under hela datainsamlingsperioden, och också funnits med under analysarbetet med intentionen att låta allas röster bli hörda vilket enligt Denscombe (2014) ger studien högre trovärdighet. Även handledningsprocessen, där resultaten följs upp och kritiskt granskas tillsammans med handledare och medstudenter på universitet gav tillfälle till genomlysning av det empiriska materialet. Inför dessa tillfällen delades transkriberade lektioner och samtal samt analystexterna med handledarna. I beskrivningen av studien återfinns inte bara resultatet, utan även vägen dit med sidospår, misstag och fallgropar vilket enligt Somekh och Zeichner (2009) kan ge läsaren en mer nyanserad bild än en till synes rätlinjig väg till resultatet. De belysande citaten gör att läsaren lättare kan ta ställning till respondenternas svar och därmed bedöma uttalandenas tolkning (Johansson, 2005).

Dialogisk validitet främjas enligt Anderson & Herr (1998) genom att forskaren deltar i en kritisk och reflektiv dialog med forskare och kritiska vänner. Eftersom föreliggande studie genomförts av två lärare som i egenskap av forskare har samarbetat och analyserat samma datamaterial, har en dialog förts genom alla moment för att nå vad som kan beskrivas som en förhandlad samstämmighet, så kallad negotiated consensus (Dahlgren & Johansson, 2015).Handledningstillfällena är ett annat exempel på detta, där både handledare och medstudenter gav möjligheter att se texten med andras ögon och få förslag på förändringar. Även reflekterandet i fokusgrupp hade som ambition att diskutera på likvärdiga villkor, där lärarna i rollen som forskare inte kom med en färdig plan utan arbetet handlade om ett prövande med hjälp av kollegialt samarbete.

Resultatvaliditet kan först bedömas efter en genomförd aktionsforskningsspiral, konstaterar Anderson och Herr (1998), och handlar om de eventuella svar på forskningsfrågorna som skönjs, och vilka nya frågor som väckts. I analys- och resultatdelen redogör vi så tydligt som möjligt för hur resonemanget gått, med utgångspunkt från att processen är det viktiga.

Katalytisk validitet svarar enligt Anderson och Herr (1998) på frågan om i vilken mån forskningen leder till utveckling. Om processen har gett deltagarna ny förståelse och nya kunskaper och i vilken mån det nya tankemönstret i så fall kan leda till en förändring (a.a.) är en fråga som kanske bara delvis kan besvaras inom ramen för detta arbete, men i någon mån undersökas genom deltagarnas reflektioner i och av processen.

Studiens validitet

Sammanfattningsvis kan sägas att studien söker svara mot validitetskraven genom att ha en hög grad av transparens och dialog genom hela processen.

Analys av data

Avsnittet redogör för analysfrågorna och beskriver hur kategoriseringen utförts.

Analysfrågor

Analysen av empirin hade som avsikt att undersöka vilket stöd eleverna i studien fick för att utveckla sitt skrivande, och vi sökte och analyserade därför data runt *stödjande undervisningshandlingar*. För att förstå vad *deltagarna/lärarna* upplevde som stödjande för ett utvecklat kunnande, ringade vi in undervisningshandlingar som deltagarna identifierade som stödjande, liksom handlingar och resonemang som klarade eller diskuterade vilket kunnande deltagarna vill åstadkomma i undervisningen. För att få en bild av vilket stöd *eleverna* fick och vilka förväntningar som ställdes på dem, granskades särskilt undervisningshandlingar i form av uppgifter och redskap som gavs till eleverna. Under analysprocessen framträdde motsättningar i materialet. Vi valde då att lägga till ytterligare en analysfråga om de svårigheter och *utmaningar* som blivit synliga vid provandet av undervisningsdesignen.

De frågor vi ställde till datamaterialet under kategoriseringen var:

- Vad är deltagarnas syn på vad som stödjer ett utvecklat kunnande? Vad kommer fram i samtalen, loggböckerna, lektionsplaneringarna och lektionerna?
- Vilket kunnande vill deltagarna åstadkomma i undervisningen?
- Vilka förväntningar ställs på eleverna, vilka uppgifter och vilka redskap får eleven för att utveckla och visa sitt kunnande?
- Vilka utmaningar/problem urskiljer lärarna med designen/upplägget?

Tematisk analys

Kvalitativ tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) en flexibel och väletablerad metod inom kvalitativ forskning, som ger frihet och flexibilitet samtidigt som forskaren förhåller sig omsorgsfullt till data. Den induktiva ansatsen innebär en stor öppenhet, och för att i någon mån undvika godtyckliga val och slutsatser har vi följt rekommendationen att beslut som fattas angående vad som utgör en kategori explicit måste förklaras (a.a.)

Den egentliga analysfasen med kategorisering började efter det sista fokusgruppsamtale, även om vi kontinuerligt antecknat idéer och reflektioner, under processen. Analysen har gjorts med vägledning av de sex steg Braun och Clarke (2006) definierat för tematisk analys:

1. Inläsning av data

Vi började analysfasen med att var för sig noggrant läsa igenom det samlade materialet igen för att få en bild av vilka relevanta aspekter som åskådliggjordes i studien utifrån forskningsfrågorna. Särskilt ville vi förstå vad deltagarna i studien såg som stöd för elevernas kunskande i berättelseskrivande och vilket stöd som faktiskt gavs till eleverna, och vi läste omsorgsfullt igenom alla transkriberingar och loggböcker och försökte förstå och få en känsla för vilka aspekter av stöd deltagarna genom ord eller undervisningshandlingar lyfte fram.

2. Skapa initiala koder

Vid läsningen markerade vi alla avsnitt som i någon form berörde stöd för elevernas kunskapsutveckling, och skrev nyckelord som preliminära koder i marginalen. I denna fas samlade vi både exempel på stöd som faktiskt getts i studien, som en del i lektionen, och exempel på stöd som gavs som förslag till förändringar i lektionsplaneringar och fokusgruppsamtal. Genom att låta analysen omfatta så väl genomförda som planerade utvecklingsförslag, var avsikten att teckna en bild både av det som iscensätts i lektionsdesignen liksom mer implicita tankemönster som deltagarnas syn på vart undervisningen ska leda.

3. Leta kategorier i empirin

Tredje steget handlade om att undersöka relationer mellan koder, för att hitta återkommande mönster som kunde strukturera och kategorisera materialet. Vi hade i denna fas några kategoriförslag som vi såg som möjliga relevanta mönster utifrån empirin, med arbetsnamnen förenkla, anpassa, förtydliga, samspela, motivera och förbereda. Med utgångspunkt från en kategori i taget gick vi med hjälp av tankekartorna åter genom datamaterialet för att plocka ut exempel som hörde till kategorin.

4. Granska och förfina kategorier

Det fjärde steget handlade om att avgränsa kategorier och göra dem till tydligt avgränsade ”analysekategorier” som kunde definieras innehållsmässigt och inte överlappade varandra. Vid denna granskning reviderade vi kategorierna och strukturerade om dem för att bli mer distinkta och skilda från varandra. I detta arbete skalade vi även bort bristfälliga kategorier, där det inte fanns data eller som inte var relevanta för forskningsfrågorna. Exempelvis kategoriserade vi inledningsvis flera undervisningshandlingar som förenklingar. Efter att åter ha analyserat exemplen fann vi att de undervisningshandlingar vi först definierat som förenklingar snarare kunde ses som antingen anpassande eller åskådliggörande undervisningshandlingar. Exemplen flyttades då till respektive plats, och kategorin förenklingar togs bort. När kategorierna testades mot varandra för att se om de fångar det väsentliga vi ville undersöka, identifierade vi några dikotomier, som kunde tyda på motsättningar. I materialet fanns exempel på hur ramar och instruktioner sågs som stöd för eleven, men också uttryck för att elevernas berättelseglädje hämmades av styrda uppgifter. Dessa ville vi analysera vidare, och vi samlade dem som dilemman.

5. Definiera och namnge kategorier och dilemman

Kategorierna omfattade nu fyra olika typer av stödjande undervisningshandlingar som blivit synliga i aktionsforskningsspiralsens olika delar, samt dilemman inom tre områden. Vi beskrev i text och med citat ur datamaterialet vad varje kategori och dilemma gick ut på och varför det var intressant, och namngav dessa på ett så belysande och enkelt sätt som möjligt. Dessa presenteras i resultatdelen.

6. Färdigställa analysen

Därefter kunde innehållet i kategorier och dilemman förstärkas och förtydligas med citat och utdrag ur datamaterialet.

Resultat

Resultatet är organiserat i två delar. Resultatkapitlets första del beskriver fyra framträdande kategorier av undervisningshandlingar som avser att stödja eleverna att nå ökat kunnande i berättelseskivande. Andra delen av resultatredovisningen innehåller en beskrivning av dilemman och dikotomier som blivit synliga i materialet.

Del I Stödjande undervisningshandlingar

Analysen av data resulterade i fyra olika kategorier av stödjande undervisningshandlingar; förberedande, motiverande, åskådliggörande och anpassande.

- *Förberedande som stöd* handlar om på vilket sätt läraren gör det tydligt för eleven vad som ska hända på lektionen. Förberedande handlar alltså inte om att förstå ämnesinnehållet utan om att eleven görs förberedd på undervisningen, och kan ses som en förberedelse för lärandet.
- *Åskådliggörande som stöd* beskriver hur läraren erbjuder kunskapsinnehållet så eleven kan utveckla sitt kunnande.
- *Motiverande som stöd* innehåller aspekter som rör hur undervisningen görs intressant för eleverna att ta del av och delta i.
- *Anpassande som stöd* handlar om de justeringar och förändringar som läraren gör för att alla elever ska kunna delta i undervisningen.

Förberedande som stöd

Förberedande som stöd innebar hur eleverna gjordes beredda på vad som ska hända under lektionerna, genom att omständigheterna runt undervisningen ordnades så att det blev tydligt för eleverna hur lektionen skulle gå till; var den skulle genomföras, vilka moment som skulle ingå, hur eleverna skulle sitta, vilka uppgifter de skulle genomföra, med vilka och hur lång tid arbetet skulle ta. Exempel på förberedande undervisningshandlingar var att lektionsplanering och struktur för undervisningen tydliggjordes genom visuella scheman och arbetsordningar, liksom att gå igenom uppgifter i förväg. Särskilt viktigt var att uppgifterna som delades ut var tydliga och tillgängliga för alla elever, oavsett kommunikationsnivå. Även att meningen med hela skrivprojektet presenterades tydligt för eleverna framkom som förberedande undervisningshandling. Vidare syntes kontinuitet i lektionsupplägg, arbetssätt och relationer som faktorer som påverkade elevens möjlighet att vara förberedd. Lektionerna i skrivprojektet innehöll delvis nya moment för eleverna, och i samtalen och planeringarna diskuterade deltagarna återkommande om det verkligen var tydligt för eleverna vad de skulle göra. En viktig förberedande undervisningshandling var att *lektionsinnehållet och strukturen för undervisningen presenterades tydligt*, med schema och bilder på whiteboardtavlan.

Jag tänker också på strukturen av lektionen. Mer tydlighet, mer bilder och ett tydligt schema så eleverna vet vad som förväntas av dem och kan minimera lite frågor och prat kanske. (Fokusgrupp 3)

Struktur och tydlighet var återkommande begrepp för att förbereda eleverna på undervisning och innehåll, även när det gällde enskilda scheman och arbetsordningar för lektionerna och uppgifterna genom hela projektet. Ett förslag var att eleverna skulle ha samlat allt de har skrivit för att få en tydlig överblick.

Jag skulle velat ha en mapp som vi hade samlat från när vi första gången hade börjat, för skrivprojektet man hade kanske fått ett papper jag skrivit, det som står på tavlan. Att ha allt samlat när projektet är slut så man kan titta lite vad som hänt, gå tillbaka. /... / Det är tydligt, samla mina bilder där när vi har gjort det här. Den här kan vi fylla på det kan bli en stor mapp med, men tydligt. Det tycker jag det skulle, ja det saknar jag. (Fokusgrupp 4)

Att förbereda eleverna kunde även vara att *gå igenom uppgifterna* före själva lektionen, kanske dagen innan.

Så det här att förbereda eleverna och repetera och som vi pratade om sist också, med en tydlig struktur för lektionen. Det kanske har getts men som inte vi har delgetts innan, men utifrån det jag har sett så tycker jag att det är mycket för eleverna att ta in på plats och att man hade kunnat gå igenom vad som skulle göras kanske dagen innan också och att det hade fått sjunka in det här med bilder och så. (Fokusgrupp 4)

Att ge hjälp att förstå vad själva skrivprojektet går ut på och hur det ska gå till, var också en förberedande undervisningshandling.

Det jag tänkte på var att det inte kom, att skrivandet inte kopplades till läsandet, på, på ett sätt i undervisningen. För jag tänker att varför är det viktigt att skriva? /... / Men vi vet också att läsandet och skrivandet går ju hand i hand, och den kopplingen gjordes inte i undervisningen. Det tänkte jag på, som en reflektion. Och det kanske hade blivit enklare att förstå för eleverna, syftet, om de hade kopplats ihop de här två, varför man har nytta av att kunna skriva (Fokusgrupp 1).

Kontinuitet i lektionsdesign och arbetsätt var ytterligare aspekter som togs upp som förberedande, med utgångspunkten att en känd lektionsstruktur skapar trygghet och förutsägbarhet för eleverna. När lektionsdesignen i lektion 2 bröt mönstret och strukturen förändrades upplevde fokusgruppen det som förvirrande för eleverna.

Och jag tänker att många av eleverna tänkte att den här lektionen ska skulle följa samma mönster som tidigare gjort, och så var det inte och det här blev en annan sorts lektion och då bröt den kontinuiteten på något sätt och då blev svårt att förstå vad som är lektionen, vad vi skulle göra, hur strukturen på lektionen såg ut och tänker jag att då blir inte så meningsfullt. Det tror jag att en av utmaningarna att eleverna skulle se den här strukturen som meningsfull. (Fokusgrupp 2)

Även *kontinuitet i relationer* sågs som faktorer som påverkade elevens möjlighet att vara förberedd. Själva skrivprojektet innebar som tidigare beskrivits organisatoriska förändringar för eleverna både när det gällde schema och personal.

Jag tänker också framåt, och vissa elever behöver få finnas kvar precis i den formen där de fanns första lektionen. Så vi måste skapa trygghet och kontinuitet bara i att vi har en annan konstellation med andra vuxna, att vi faktiskt har ändrat deras schema... det är sådana saker att ta hänsyn till. (Fokusgrupp 1)

Särskilt fokusgruppssamtalen, men också samtalen som lärarna i rollen som forskare förde under planeringen av lektionerna, lyfte fram tydlighet, struktur och förutsägbarhet för eleverna som aspekter som läraren behöver lägga särskild vikt vid, både vid planering inför och i genomförande av lektionerna. Elevernas möjlighet att vara förberedda påverkades av kontinuitet i relationer, lektionsupplägg, uppgifter och arbetsätt.

Åskådliggörande som stöd

Åskådliggörande som stöd innebar hur läraren genom åskådliggörande undervisningshandlingar gjorde själva ämnesinnehållet begripligt och tillgängligt för eleverna. De stödjande undervisningshandlingarna bestod inom detta område både av att läraren visade och förklarade, att eleven gavs explicita uppgifter samt om samspel i undervisningen, framför allt genom modellering.

Åskådliggöra genom att visa och förklara: Både fokusgruppssamtalen och lektionsplaneringarna betonade att läraren behöver visa och förklara innehållet i undervisningen, och åskådliggörandet skedde både verbalt och visuellt. Bilder och färgkoder användes av läraren för att förtydliga olika moment i undervisningen, på tavlan och i uppgifterna. Eleverna gavs också tankestöd i form av bilder och strategisk rekvisita för att förstå eller minnas strategier. Hur läraren visualiserar undervisningsinnehållet genom tydliga exempel, är en central aspekt inom åskådliggörande. I fokusgrupp 2 beskriver en deltagare hur en åskådliggörande undervisningshandling kan förbättra lektionen.

Det jag tänkte var att eleverna kanske ibland uppfattade som lite svårt att veta, hur man kan utveckla en text. Kanske man skulle kunnat visa en väldigt kort text på tavlan, och sedan så lägger man till text och där man har utvecklat så stryker man över vad är som utvecklande i texten. Kanske hur rummet ser ut, vilken årstid, vilken dofter, vilka känslor... så de kan förstå vad är det som utvecklande om man kan visa det på tavlan, för ibland kan det vara svårt när man inte vet. För ofta tycker eleverna att de är färdiga, och de kanske inte riktigt förstå vad som är att utveckla och fånga in, om man inte visar. (Fokusgrupp 2)

Vikten av strategisk bildsättning betonades återkommande i samtalen, och lektionerna fick fler bildmässiga komponenter genom bearbetningarna i aktionscykelns process.

Åskådliggöra genom explicita uppgifter: Elevernas lärande stöttades också av att de fick explicita uppgifter för att förstå och tillägna sig kunnande. Exempel på explicita uppgifter var att eleverna fick i uppgift att strukturera texten med berättelseelement som inledning, vändning och avslutning, att laborera med bilder för att påverka innehållet och att utveckla sin text genom att lägga till detaljer. I lektion 1a har läraren precis högläst elevernas första utkast, och en elev får i uppgift att utveckla sin inledning.

- Den var humoristisk också! Humoristisk, rolig. Alltså, jag måste säga att jag gillar den. Jag gillar alla era berättelser redan!
 - Mmm.
 - Din var väldigt klurig, och du har dessutom lagt till lite bus.
 - Mmm.
 - Om du tittar på den allra första meningen, och tänker på hur man starta historien och sätta stämningen, hur kan man berätta mer? Så att den som hör uppsatsen första gången förstår lite mer. Så att vi sätter scenen lite.
 - Jag vet inte.
 - Ja... du kan starta med någonting som hände innan det här, alltså "var är vi?". Hur vi ska hitta var vi är, så läsaren vet hur det känns att vara i kafé på morgonen?
 - Mmm.
 - Eller hur? Innan all den här dramatiken startar.
- (Lektion 1a)

Även inom denna aspekt användes allt fler visuella inslag i undervisningen allt eftersom aktionsforskningsprocessen utvecklades, och i den sista lektionen fick exempelvis eleverna bilda sin egen text som stöd för minnet. Efter att eleverna läst igenom sin text valde de vilka moment som skulle illustreras med bilder, och sökte sedan på nätet för att hitta exempel som matchade idéerna. En av deltagarna i lektionen berättade hur eleverna självständigt löste uppgiften.

Jag som var med eleverna, och det som jag tycker var så häftigt var att de snabbt fick upp bilder. Jag läste texten och sen pratade vi, och så direkt så kom det bilder och det tyckte jag var häftigt att vara med om. En del fick upp några tydliga bilder, och några fick massor med bilder så det var också olika. (Fokusgrupp 4)

Deltagarna i fokusgruppen identifierade åtskilliga vinster med bilder i undervisningen, inte minst att bildstödet gjorde eleverna mer aktiva i undervisningen och utvecklade elevernas kunnande. Dessutom gav illustrationerna fler möjligheter för eleven att gestalta sin berättelse än de skrivna orden.

Och sedan tänker jag att det här magiska att fokus hamnar på bilderna istället för på min text kanske underlättar när de ska läsa upp, för den som inte vill läsa upp kan sätta upp sina bilder. Om man kan jobba

på det sättet så jag tror att det fanns en pedagogisk poäng som /.../ kan ge möjligheter. Det tyckte jag var väldigt tydligt, för det var flera som: "Åh, då kan jag tänka så" och det blev lättare och bekvämare att tänka i bilder än att prata om sin text direkt. (Fokusgrupp 4)

Explicita uppgifter till eleverna, gärna med visuellt tydliga inslag, framstår som centrala undervisningshandlingar inom området åskådliggörande.

Åskådliggöra genom att samspela och fungera som modell: Ytterligare en aspekt inom åskådliggörande som stöd var hur undervisningen gav möjligheter till samspel i olika former, i en dialog i klassrummet. En central undervisningshandling inom åskådliggörande är modellerande; att läraren stöttar elevernas kunskapsutveckling genom att först fungera som förebild och visa eleverna hur det kan gå till att lösa uppgiften och sedan stegvis göra eleverna mer självständiga.

Lärande i samspel med andra framhölls ofta som stöd i deltagarnas reflektioner, och framför allt modellhjälpen eleverna fick vid idéskapande i gemensam textproduktion.

Det är ju också intressant, för att det kommer ju mycket ... idéer i första (delen av lektionen) på olika alternativa slut, att träna på det här att kunna se att man kan avsluta på många olika sätt som jag tyckte läraren, med elevernas hjälp, och förslag, satte ord på. Att koppla det till en ny berättelse, för att ha med det i tanket när man sedan skriver berättelser, det är det man är nyfiken på hur det kan utvecklas. (Fokusgrupp 3)

En specifik undervisningshandling som fungerade som stöd för eleverna, var just *modellering*. Exempel på modellerande undervisningshandlingar var att läraren *demonstrerade* en problemlösning eller strategi genom att tänka högt, och sedan arbetade tillsammans med eleverna med syfte att stegvis göra eleverna självständiga; "Först gör jag det, sedan gör vi det tillsammans, och till sist gör du det". När läraren i starten av modelleringen demonstrerade hur uppgiften kunde lösas genom att *tänka högt*, kunde eleverna iakttä och få exempel. En variant på modellering syns i den andra lektionen, där läraren och en grupp på fyra elever börjar arbeta med uppgiften att lägga till detaljer till sin text.

– På morgonen när jag kom för att öppna caféet" eller ska vi skriva "Det var på morgonen"? Vad blir bättre? Nu står det: "Det var en märklig dag i Café E. På morgonen när jag kom för att öppna caféet" var allt som vanligt?

– Mmm.

– Var allt som vanligt." Punkt. "Det var en märklig dag i café E. På morgonen när jag kom för att öppna caféet var allt som vanligt. Plötsligt kom en burk fram på bordet i köket." Märker ni att man får lite mer en bild av hur det ser ut?

– Mmm.

– Ja, och vad som händer. Vi har lagt till en enda mening, i och för sig ganska många ord, men för den som ska läsa och när ni hör det nu får ännu lite mer bilder i huvudet av hur det ser ut och vad som händer. Och det är precis det vi vill med inledningen för att läsarna ska bli sugna på att fortsätta läsa, att vi lurar dem lite att sätta igång saker i huvudet. Ska vi behålla det?

– Ja.

(Lektion 2a)

Läraren resonerade här högt med både eleverna och sig själv om hur texten kan utvecklas, för att ge handfasta exempel på hur uppgiften kan lösas. Ett viktigt steg i modellerandet som stödfunktion var sedan att *arbeta tillsammans*. Detta område engagerade deltagarna i fokusgruppen och gavs stort utrymme i både lektionerna och samtalen, som beskrev hur eleverna vågade och kunde mer tillsammans med andra.

Det här är vår berättelse, inget förslag var fel. (Elev lektion 1b)

Att både läraren och annan personal i klassrummet är aktiva, intresserade och delaktiga i undervisningen framhölls för att eleverna skulle våga och vilja bidra aktivt, och samspelet och dialogen i klassrummet sågs som exempel och förebild för eleverna.

Nej, men där tycker jag verkligen att delaktigheten är hög och att lektionen verkligen går framåt Ja, men just det här att det sker en interaktion mellan elev-lärare, elev-elev, lärare-lärare, elevassistent-lärare. Alltså interaktionen sker hela tiden, mellan alla runt bordet. (Fokusgrupp 3)

När eleverna och läraren klarade uppgifterna tillsammans, fungerade samspelet som stöttning, scaffolding, och eleverna kunde tillsammans lösa uppgifter på mer avancerad nivå än de hade klarat på egen hand.

Stöd för eleverna i berättelseskivande: Att se och höra andra lösa uppgiften, när lärarna modellerar strategier. Dels förstod de bättre vad uppgiften gick ut på och hur man kan bidra, och när det blev ett flow av inlägg kunde de "rida på vågen" och lyckas gemensamt. (Loggboksanteckning)

Det gemensamma textarbetet var sedan ett viktigt stöd inför att göra ett *självständigt arbete*.

De tre delarna i åskådliggörande undervisningshandlingar, handlar om att göra innehållet i undervisningen tillgängligt för eleverna genom att visa och förklara i undervisningen, ge strategiska uppgifter och att skapa förutsättningar till lärande i samspel, framförallt genom modellering. Avgörande aspekter är visuella verktyg och ett stödjande och bekräftande samspekl klimat.

Motiverande som stöd

Motiverande som stöd innebar hur undervisningen gjorde ämnesinnehållet intressant och meningsfullt för eleverna. Kännetecknande för motiverande undervisningshandlingar var uppgifter baserade på elevnära och engagerande ämnen, och att skapa skrivlust genom humorbetonade och inspirerade inslag. Vidare var det viktigt att ge eleverna en känsla av meningsfullhet och sammanhang med skrivandet, samt att ge utmanande uppgifter på rätt nivå. Även att guida eleverna att utvecklas och att få syn på sin egen utveckling sågs som motiverande.

Elevnära och intressanta uppgifter beskrevs som en närmast självklar utgångspunkt i både fokusgrupp och planering, men att designa sådana visade sig vara en komplex uppgift. Exempelvis diskuterades den allra första skrivuppgiften länge i fokusgruppens introduktionssamtal utan att hitta ett ämne som alla kände sig helt nöjda med. Projektets första lektion planerades vidare av lärarna i rollen som forskare, som till sist presenterade en skrivuppgift som i bokstavlig bemärkelse utgår från ett elevnära perspektiv; en fiktiv berättelse utifrån en händelse som ska ha inträffat i skolans elevdrivna café.

Alla elever har någon form av erfarenhet att arbeta i skolans gemensamma café. Därför är det en demokratisk utgångspunkt. Alla känner verksamheten, har erfarenhet av aktiviteter i caféet och att arbeta i caféet. (Planering inför lektion 1)

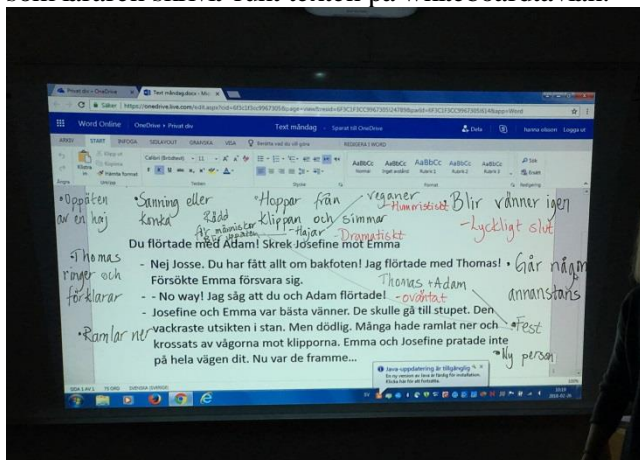
Trots att "elevnära" slutligen mer blev en fråga om elevernas möjlighet att bidra utifrån en gemensam erfarenhet i en välkänd miljö mer än en uppgift med utgångspunkt i ett ämnesintresse eller engagemang i en fråga, engagerade uppgiften de allra flesta eleverna. Motivation i *skrivlust och berättarglädje* blev särskilt synligt när eleverna använde texten för att kommunicera på ett humoristiskt sätt, och flera elever skrev in både sig själva och skolans personal i handlingen.

Det var en person som gick in i köket och skulle fixa kaffet men så gick personen på toa. Senare så kom jag, NN till köket och såg en märklig burk på bordet. Men det var inte vilken burk som helst utan en magisk burk. Man kunde önska sig vad som helst. Jag undrar vem det är som har ställt burken där. Jag kollade mig runt omkring mig och kliade mig i håret. Burken på bordet i köket hade liksom ögon och den frågade mig vad jag önskade mig. Jag skulle få tre önsningar för att jag hittade den. (Elevtext lektion 1)

Humor och skratt återkom som motiverande aspekter.

Om man själv tycker det är kul blir det en bra berättelse (Lärare, lektion 2a)

Meningen med uppgifterna behövde inte bara vara tydligt förklarad, utan även *meningsfull för eleverna*. Vikten av meningsfullhet exemplifieras i lektion 3a och 3b, där undervisningen behandlade att skriva en avslutning: Efter att i lektion 3a gemensamt ha hittat på olika tänkbara slut på en kort berättelse diskuterade och kommenterade eleverna de fantasifulla alternativ som gruppen skapat och som läraren skrivit runt texten på whiteboardtavlan:



De flesta eleverna var aktiva och engagerade.

Jag har idéer, flera stycken. Jag skulle gärna skriva flera stycken. (Elev lektion 3a)

Eleverna fick efter introduktionen en ny text med uppgift att skriva en avslutning. Eleverna hade svårare att komma igång med denna uppgift, och en elev förklarade för läraren att den nya texten var dålig:

- Nu ska vi se vad spännande du ska få till det med ditt slut! Jag misstänker att det kommer något finurligt.
 - Den var dålig, tycker jag.
 - Du var inte så förtjust i berättelsen?
 - Mmm.
 - Kan du skriva till den på något vis, så att du tycker den blir intressant?
 - Jag vill inte skriva på en sådan här, jag tycker den var dålig.
 - Vill du ändra i själva berättelsen?
 - Mmm.
 - Då tycker jag att du ska göra det.
- (Lektion 3a)

Eleven kom trots den justerade uppgiften inte igång med sitt skrivande, och det var även fler elever som uttryckte att det var svårt att finna inspiration att skriva en avslutning på den valda texten. Fokusgruppsamtal 3, som följde på lektionen ovan, reflekterade över hur lusten och berättelseglädjen verkade försvinna efter att den nya uppgiftens introducerats.

Jag har faktiskt skrivit ordet buffert här, och det betyder tyvärr att ibland så lyckas vi leverera... Som första halvan av lektionen, där tror jag många elever kände skrivglädje eller berättelseglädje får vi väl kalla det för här då, för vi har inte skrivit mer än det du skrev på tavlan. Men den andra halvan var det inte alla som tänkte på, men de tog av den här bufferten som de har för att de litar på lärarna och de tänker att det blir väl något bra i alla fall och jag gör så gott jag kan... men litegrann så användes den här reservkraften till att komma igång för dem. Så, så vi får nog lära oss så mycket vi kan av den här första halvan, för att planera den sista lektionen. (Fokusgrupp 3)

Gruppen konstaterade vidare att det kunde ha varit mer meningsfullt för eleverna att fortsätta skriva en berättelse utifrån lektionsstarten än att få en ny uppgift, vilket gjordes i lektionen därpå. Ett annat exempel på motiverande undervisningsinnehåll, var att uppgifterna som presenterades var tillräckligt *utmanande* för eleverna. I det tredje fokusgruppsamtalet resonerade gruppen runt frågan om uppgiften är tillräckligt *utmanande* för eleverna, så att de inte övar sådant de redan kan.

För det har ju med det här att göra att var det tillräckligt utmanande, det betyder ju att de ska tycka att "Ah det här vill jag göra, det blir spännande" eller "Jo, men jag har en idé". (Fokusgrupp 3)

Citatet belyser den svåra konsten att erbjuda uppgifter på tillräckligt utmanande nivå, där eleven tycker det ska bli spännande men inte omöjligt att klara uppdraget. En elev som skrivit och bearbetat sin text ringade in sitt ökade kunnande i en utvärdering:

Det var roligt att välja ord som passar, och att skriva så det blir roligt. (Elev lektion 2b)

Deltagarna upplevde det svårt men viktigt att hitta uppgifter som är intressanta och lockande för eleverna. Framträdande aspekter för motiverande undervisning är meningsfulla uppgifter och kunskapsmässiga utmaningar på rätt nivå.

Anpassande som stöd

Anpassande som stöd samlade undervisningshandlingar som rörde att organisera undervisningen så alla får förutsättning att delta, och behandlade både fysisk, pedagogisk och social tillgänglighet.

Kännetecknande för anpassande som stöd var att tillgängligheten på de olika nivåerna ökades exempelvis genom strategiska undervisningshandlingar för hela gruppen som alternativ kommunikation, AKK, och genomtänkt placering i klassrummet, och också om stöd på individnivå som tillgång till olika digitala hjälpmedel. Möjligheten till aktiva val för eleverna var viktigt. Anpassningar handlade också om att justera innehåll i uppgifter och ämnesinnehåll efter behov.

Den pedagogiska och sociala tillgängligheten i klassrummet handlade till stor del om *kommunikation*. Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, användes i klassrummet på olika nivåer för att göra undervisningen och samtalet tillgängliga för eleverna oavsett kommunikationsnivå, och det talade och skrivna ordet förstärktes för hela gruppen med tecken, bilder och kroppsspråk. Bildstöd underlättade särskilt en inkluderande undervisning, då bilder kan göra ämnesinnehållet mer tillgängligt för elever som kämpar med läsningen:

En delaktighetsaspekt jag tänkte på var att förslagen skrevs på tavlan, men för de som inte har så lätt att läsa så vet man faktiskt inte vad det står på tavlan. Och där kanske man skulle haft en bild, det kan man fundera på för att lättare kunna veta alternativ och tänka själv när man ska bidra. (Fokusgrupp 1)

Andra anpassande undervisningshandlingar i området lärmiljö, var exempelvis justering av textstorlek och typsnitt på whiteboard och dator för bättre läsbarhet, placering i klassrummet så alla kan delta efter förmåga samt tillgång till digitala/pedagogiska hjälpmedel som exempelvis talsyntes, ordbehandlingsprogram med bilder och stavningsprogram.

Vikten av att ge eleverna möjlighets att göra aktiva val när det gäller vilket stöd de behöver framhölls som en central undervisningshandling. Exempelvis kunde eleverna välja arbetsplats, att arbeta i grupp eller enskilt, sätt att skriva på, för hand eller digitalt, liksom hur eller om texten ska läsas upp. Detta diskuteras också som delaktighet.

Men sedan är jag ju inne på det här också, att de är i högsta grad delaktiga i uppgiften när de får välja tillvägagångssätt, på hur de ska få ner det här på papper, eller via dator eller om det är via iPad, att de får välja det tillvägagångssättet utifrån vad de själva är mest trygga med, som jag tolkade det. Och det är ju en delaktighet i sig, för det är då ingenting som de behöver fundera på, i det läget, utan då gör de det som de är trygga i och kan fokusera på uppgiftens innehåll snarare än utformning. (Fokusgrupp 1)

En annan typ av anpassningar innebar att uppgifterna, och även ämnesinnehållet, *justerades i svårighetsgrad* för att bli lättare att förstå eller utföra för eleven. De elever som skrev en text tillsammans gavs exempelvis större möjlighet att medverka när uppgiften att föreslå en fortsättningsmening bröts ner till att bidra med enstaka ord.

Hur ska vi fortsätta sedan då? Någon som har en idé? Det behöver inte vara en hel mening, vi kan säga ord och så hjälps vi åt att komma på tillsammans. (Lärare lektion 1).

Ett annat exempel på justeringar av uppgifter var att eleverna skrev av den gemensamma texten från tavlan för att slippa lägga energi på att själva formulera text utan ägna sig åt det innehållsliga i berättelseskivandets, och även att senare helt utesluta det enskilda skrivmomentet för att få ett bättre flyt i att komma framåt i texten.

Kanske "skriva" tillsammans på tavlan och strunta i paddorna. Vad är viktigt? Att skriva på paddan eller att komma vidare i berättelsen. Mycket väntan kan göra att man tappar intresset. (Loggbok)

Anpassningar handlade också om mer handfasta *förenklningar* av ämnesinnehållet. Exempel på sådana Anpassningar var att korta ner och använda enklare ord vid introduktion och förklaringar.

Sedan det här med inledning /.../ jag vet inte om de riktigt förstått vad det är. Kan man säga början, mitten och slut? (Fokusgrupp 2)

När det blev svårt att genomföra den planerade lektionen, som i lektion 2 då flera elever uttryckte missnöje med skrivuppgiften, blev ytterligare en viktig undervisningshandling inom området anpassning tydlig; *att lektionsinnehållet justerades i kommunikation med eleverna* beroende på hur lektionsarbetet utvecklades.

Och sedan det här med planering! Det tänker jag att, som det jag såg på den lektionen, att man kunde ha plan A och B, för att improvisera och kunna vara flexibel som lärare tycker jag är en väldigt stor utmaning och då tänkte jag på texten, att kanske man räknar med att på den lektionen var att om vi hade kunnat stanna vid första texten när de kommit igång, och tänka bort att vi pedagoger hade tänkt att den texten tar vi fram, den långa, svåra. Att man hade kunnat göra en plan A och en plan B. Hur kan det gå åt skogen med lektionen och hur kan vi bli bättre på att ha olika val beroende på eleverna. (Fokusgrupp 3)

Med utgångspunkt från detta, skrevs planeringen för lektion 3b om och lektionen startade med gemensamt berättelseplanerande utifrån den text eleverna skulle fortsätta arbeta med.

Upplever att eleverna gav upp, hade svårt att komma vidare. Vi går tillbaka och gör en ny start för lektionen där läraren i helgrupp visar hur uppgiften kan lösas. (Planering inför lektion 3b)

Lektionen efter inleddes med att läraren tillsammans med gruppen modellerade fram olika alternativ till hur texten skulle kunna avslutas. Med de olika idéerna som stöd kunde sedan eleverna avsluta sina berättelser, enskilt eller i grupp.

Anpassande som stöd handlade om hur undervisningen gjorde det möjligt för alla att delta, och om att justera uppgifterna efter elevernas nivå och behov. Deltagarna betonade att alla elever skulle ges möjlighet att delta och utföra uppgifterna med så hög grad av självständighet som möjligt, och framhöll särskilt vikten av att eleven aktivt kunde välja stödnivå. Innehållsmässiga Anpassningar var exempelvis att uppgifterna, språkbruk och även ämnesinnehållet justerades i svårighetsgrad för att blir mer begripligt eller mindre ansträngande för eleven.

Sammanfattning

Kategorierna beskriver stöd genom undervisningshandlingar på fyra olika plan; att förbereda eleven för själva lektionen och innehållet, att motivera eleven att delta, att åskådliggöra det eleven ska lära sig samt att anpassa undervisningen så alla kan delta. Att åskådliggöra undervisningsinnehållet innebar både att visa och förklara, att ge explicita uppgifter samt att ge eleven möjlighet att lära i samspel genom samtal och modellering. Två spår återkommer genomgående i kategorierna; att göra undervisningsinnehållet tydligt och att underlätta för eleverna att aktivt delta. Visuellt tydlighet,

förutsägbarhet, trygghet och humor är aspekter som upplevdes som avgörande för elevernas möjlighet att delta och bidra under lektionerna.

Del II Dilemman

I analysarbetet av det insamlade materialet har vi genom att granska det som ser ut som motsättningar sett flera dilemman framträda som utmanande för lärarlaget och undervisningen. Dessa är sorterade under tre övergripande rubriker och sedan underrubriker som presenteras och belyses med exempel ur empirin. Avsnittet avslutas med en sammanfattande text.

Dilemmena är organiserade i form av tre huvudområden; undervisning, skrivande som kunnande och förväntningar på eleven.

Undervisning

Undervisning beskriver utmaningen i att hitta rätt nivå mellan tydlighet och flexibilitet, grupp och individ samt mellan rammar och frihet.

Spänningen mellan struktur och flexibilitet, grupp och individ: Undervisningen präglas av ett antal motstridiga krav; den bör å ena sidan vara tydlig och förutsägbar, och å andra sidan följsam och flexibel. Gruppen används å ena sidan som redskap för att tillsammans pröva idéer och utveckla kunnande men å andra sidan diskuterar, planerar och anpassar deltagarna undervisningen allt mer utifrån individuella lösningar för eleverna under projektets gång.

Samtalen runt undervisningen problematiserade vad det är att "hitta nivån" i en grupp med stora olikheter. Det framhölls å ena sidan att undervisningen ska vara tydlig och strukturerad, och å andra sidan att den behöver vara flexibel och ge elever i en heterogen grupp uppgifter på rätt nivå.

Och visst ska man vara aktiv som personal, men man ska inte köra över dem, och det tyckte jag inte de blev. Ja, vad jag förstår. Men det gick lugnt och fint, och det var bra stödfrågor och så vidare, men det får inte gå för lugnt för då tappar de ju tråden. Så det är bra att ta om igen och sådär och, ja, det är en avvägning. Inte stressa men ändå inte för sakt. Man måste hinna med att tänka, och ha idéer. Och det hade de ju! Så det var ju jättebra tycker jag. (Fokusgrupp 1)

Vad som var tydligt och intressant för eleverna, uppfattades dessutom ibland på olika vis hos de deltagare som varit i undervisningsrummen respektive sett filmen. Vid fokusgruppssamtalet efter lektion 4 påpekade flera deltagare att lektionen innehöll för många moment och att det tog mycket tid för eleverna att förstå vad de skulle göra.

Jag kände mest att det vart för många moment på något sätt. Lite för mig, och då tänker man på eleverna; Jaha, vi ska skriva, vi ska läsa, vi ska ha bilder. (Fokusgrupp 4)

Samtidigt tolkade flera av de som var med vid genomförandet det som att eleverna tyckte att uppgiften var enkel, även om det var tekniska problem med att få igång datorn och skriva ut bilder.

Jag måste säga att just det här med bilderna gjorde att jag tyckte att det klickade till hos eleverna, och det tycker jag inte jag gjort av de lektioner jag varit med på. Så jag tyckte att de flesta tog det direkt. (Fokusgrupp 4)

I skrivprojektet utvecklade flera av elever sina berättande texter på olika vis och nivåer. Några elever som inte skrivit alls tidigare lyckades skriva en kort text med stöd, och nästan alla lyckades dessutom utveckla sina texter med hjälp av de gemensamma råden och strategierna.

Då får du ett litet tillägg från mina elever som går ut också (syftar på eleverna som arbetar individuellt i rum 2). Då är det en elev som funderar mycket, och så säger hen "Det är svårt för mig, det här. Det är nästan första gången jag gör det! Ja, en gång till, ni har ju varit här en gång förut..." Ja, och så tänkte hen en stund till, och skrattade lite för sig själv: "Jag ska hitta på något roligt". Och bara det att ha fått med sig det, att det är det med skrivandet att det är svårt men jag ska lägga på någon rolig knorr så kommer det att bli en bra berättelse, det är skoj. (Fokusgrupp 2)

Men, påpekade fokusgruppen, lektionerna fungerade inte lika bra för alla elever. En elev uttryckte att en av uppgifterna var tråkig och blev sittande en hel lektion utan att skriva något, och en annan elev kom först igång men avbröt sedan sitt skrivande och suddade ut sin text. När det blev svårigheter i undervisningen och med uppgifterna, lyftes behovet av ytterligare förberedelse och större tydlighet samt enskilda anpassningar. Elever och grupper placerades om, och för de moment som betraktades som svåra att förstå föreslogs anpassningar på individnivå.

Det kanske skulle bli lättare att förstå, tydligare vad jag ska göra med min text, om man får det lite individuellt också. För det är jättesvårt att ta det här i grupp, för vad betyder det här för mig som har skrivit något helt annat. /... / Kanske man hade behövt få det mer två och två eller enskilt, eller göra det i en annan form. (Fokusgrupp 2)

Att undervisa i helklass beskrevs som en balansgång, komplext och svårt, och det framställdes som ett konststycke att lyckas hålla ihop gruppen trots olikheterna. För att stödja lärandet i denna heterogena grupp föreslogs många förbättringar av lektionen som handlar om *förberedelse*, d v s tydliggörande av vad själva lektionerna skulle innehålla, och individuella *anpassningar*.

Spänningen mellan strategier som stöd och ramar som krav: Undervisningen och uppgifterna ska på ett vis ge elever verktyg för lärande, men samtidigt framträdde en bild av krav som begränsningar för det fria skapandet och inspirationen. Ramar för uppgifterna och explicita instruktioner för berättelseskivandet beskrevs på ett vis som ett stöd, exempelvis när det gäller formalia som eleven ska kunna använda vid självständigt skrivande.

Just det med lathund tror jag är ganska bra; det blir lite tydligare att de här orden kan ingå i en inledning och man kan ha att gå tillbaka och titta på. (Fokusgrupp 2)

Det är också det här som N menar... med beskrivande ord, att det kan vara också en lathund. Vilka ord som man skulle kunna ha med i en text, fina ord eller läskiga ord eller ja, olika varianter. (Fokusgrupp 2)

Men ramar och instruktioner betraktades samtidigt som negativt laddade. Deltagarna i fokusgruppen beskrev den emellanåt tysta och lite avvaktande stämningen i klassrummet som oro för prestationer och betonade hur ramar och styrda uppgifter kunde påverka eleverna negativt.

Jag känner att man måste skapa något sätt som gör att de vågar, de känns som så himla osäkra... det var så tydligt andra gången var att den skräcken släppte, men just det här att våga, bara att få göra utan att känna något krav eller någonting. (Fokusgrupp 2)

Fokusgruppen pekade särskilt på att uppgiften att bearbeta sina texter enligt specifika instruktioner var problematisk för eleverna, eftersom det innebar att de fick arbeta om samma text en eller flera gånger vilket de inte var vana vid.

När man är så här ovan som de här eleverna ju är, som aldrig har jobbat på det här sättet och inte "ni skriver något och sedan är det klart". (Fokusgrupp 2)

Eleverna kände sig klara med sin text, vad är vitsen med att förbättra den, att det var svårt. Det var väldigt svårt att förändra sin text och nu är jag klar, varför skulle jag ändra på den? (Fokusgrupp 2)

Orden produceras och presteras återkom i flera fokusgruppsamtal, och tystnad i klassrummet upplevdes som en reaktion på att uppgiften var för svår eller för otydlig. När läraren tog bort vad som uppfattades som krav, upplevde deltagarna att det blev lättare för eleverna att slappna av och utveckla sin fantasi.

När läraren skrev på tavlan och prestationen inte blev att skriva själv, då var det enklare att koppla på fantasin, och det kom flera olika slut från eleverna som var både roliga och fantasifulla. Det tänkte jag på och där kände jag att här ligger det på en lagom nivå. Där kunde och vågade de flesta bidra, inte alla men de flesta. (Fokusgrupp 3)

Men det fanns också röster som problematiserar synen på elever som kravkänsliga.

Jag tänkte på att eleverna var väldigt passiva och tysta. Så då tänker jag när det gäller utmaning för lärare att varför uppstår passiviteten och det tysta lyssnandet från eleverna? För kanske de inte ser meningen varför vi ska jobba vidare med texten jag är klar med, eller de inte förstår frågan eller uppgiften och /.../ kanske läraren har i sitt huvud att ska man föra lektionen framåt. Och då tänkte jag att kanske eleverna inte vill föra lektionen framåt, kanske eleverna behöver längre tid att tänka och svara. Så precis den tiden som läraren upplever att det är så tyst och ingenting händer, kanske eleverna inte alls har samma upplevelse. (Fokusgrupp 3)

En komplex undervisningsuppgift tonar fram, där läraren både ska *åskådliggöra* genom tydliga ramar och tankestrategier men samtidigt ge uppgifter som inte är för styrda, och *motivera* genom att utmana eleverna men utan att ställa krav på att de ska prestera.

Skrivande som kunnande

Skrivande som kunnande visar på en spänning mellan vilket kunnande eleverna ska utveckla och vad undervisningen innehåller.

Spänningen mellan att betrakta skrivande som förmåga eller färdighet: När vi betraktar hur undervisningen riktades mot lärandemålen och det förväntade kunnandet i studien framtonar också till viss del motstridiga mönster. Å ena sidan skedde en process där undervisningsplaneringen riktades mer mot lärandemålen, och uppgifterna koncentreras till att behandla färre lärandemål. Dessutom beskrev deltagarna hur processen gjort att de börjat problematisera den egna undervisningen på ett nytt sätt. Å andra sidan finns ingen tydlig systematik i anpassningarna utan de handlar ibland mer om att söka elevernas upplevda intresse än ett systematiskt utvecklande av kunnandet.

Vad det innebär att kunna skriva berättelser och vilka aspekter som eleven ska utveckla under de specifika lektionerna, frågades stundtals efter i både fokusgruppssamtal och planering. Svaret är inte alldeles enkelt att hitta i vare sig samtal eller undervisning. I projektets start var flera lärandemål nämnda parallellt och relativt otydligt i planeringen. Inför den allra första lektionen beskrivs målet vara att "väcka intresse för att skriva" samt att "få eleverna att börja producera text". Fokusgruppssamtalen pekade på att målet med undervisningen kunde bli tydligare för eleverna när de fick uppgifter som fokuserade på *ett lärandemål i taget*.

Det kan ju vara "Hur skriver jag, hur är det ordet? Just ja, det är så." eller "Vad ska jag hitta på nu?". Det är ju både fantasi och teknik och kunskap och allt som kommer ihop, så det är jättemånga moment i skrivandet. (Fokusgrupp 1)

Genom aktionsforskningsprocessen förändrades målen med lektionerna under studiens gång, och lektionsplaneringarna utvecklades från svepande och otydliga mål till att omfatta allt mindre och färre aspekter. Lektion 2a och b hade som mål att "få erfara strukturen av en narrativ texts olika delar" och att "kunna utveckla en del av texten", medan lektion 3a och b hade som mål att "få erfara att det finns olika sätt att avsluta en text" och målet för lektion 4a var att hitta bilder till sin text.

Jag tycker att det är ett stöd bara när de får en sak att fokusera på och det är att avsluta berättelsen. Det är ett stöd att få inledningen och handlingen från början, och sedan att som sagt bara att få fokusera just på själva avslutningen. (Fokusgrupp 3)

Deltagarna i fokusgruppen var också positiva till det gemensamma lektionsutvecklingsarbete som skett i gruppen och flera uttryckte att de själva börjat reflektera mer över sin egen undervisning.

Jag tycker för min egen del att det har bidragit med att jag har funderat jättemycket på min egen undervisning. Varför, vad, hur, vad är det jag gör, hur gör jag det, varför gör jag det. Alla dom där frågorna, så det har varit jättebra tycker jag att sitta så här och prata och utgå från dom här filmerna och frågorna. Och man behöver det, man behöver prata tillsammans om saker och ting och inte bara göra! Så det har varit jättegivande tycker jag. (Fokusgrupp 4)

På ett plan blev alltså undervisningen mer koncentrerad och genomtänkt allt efter processens gång, men i det praktiska genomförandet blev resultatet mer splittrat. När undervisningen lockade eleverna att delta och visa prov på utvecklat kunnande fick eleverna positiv och ämnesorienterad feedback, men när eleverna uttryckte missnöje eller trötthet flyttades fokus från ämnet till problemlösning av själva undervisningssituationen. I flera av de fall då det uppstod problem med designen, utgick deltagarna oftast från att eleverna antingen inte var tillräckligt förberedda eller motiverade, och diskuterade anpassningar i form av praktiska lösningar utan att påtagligt reflektera över hur de påverkade möjliggörandet av kunnande. När det blev problem med uppgifterna och skrivglädjen, byttes innehållet i uppgifterna stundtals ut utan tydlig reflektion över hur det skulle hjälpa eleverna vidare mot kunskapsmålen. När en elev avbröt sitt skrivande, resonerade gruppen länge och engagerat om möjliga anpassningar för att göra uppgiften intressant igen. Efter att pröva att ändra både introduktion, arbetsplats och personal ändrades till sist uppgiften till att skriva andra texter utan koppling till de planerade uppgifterna eller lärandemålen.

Jag tror ju att /.../ introt för den eleven räcker med: Skriv en berättelse till bilden. Börja. (Fokusgrupp 1)

Ett annat exempel på anpassningar utan tydlig anknytning till det förväntade kunnandet, är när fokusgruppen brainstormar kring ett möjligt uppsatsämne inför nästa lektion. Förslagen på hur uppgiften ska utformas så skrivglädjen återkommer är många och kreativa.

Jag tänker på massa idéer och lek och sådant... nu har min fantasi rullat iväg... och jag tycker att pararbete låter spännande och bra. Då tänkte jag kanske, att vi pratade tidigare om någon tokig berättelse, att kanske behövs inte inledning eller knorr och sådant. Jag tänkte: Ta en tärning, de jobbar i par, den ena slår tärningen och om det står tre då måste man skriva tre ord. Och nästa slår tärningen och jag vet inte om det är lockande för eleverna, men på något sätt blir det då verkligen en tokig berättelse om jag får ta tre ord och min kompis inte riktigt vet vad jag har skrivit innan. Jag tänker också mer glädje och lek, och att om man jobbar i par kan man ha lite mer stöttning av varandra. (Fokusgrupp 2)

Samtalet om lektionsutveckling fokuserade på att få lektionen lustfylld utan att vidare problematisera vilket innehåll som skulle åskådliggöras med hjälp av uppgiften. Den aspekt som blev avgörande var istället hur motiverande lektionsinnehållet tänktes vara för eleverna, och några av de genomförda anpassningarna handlade om förenklingar eller att arbeta med ett helt annat kunnande.

Målen med lektionerna förändrades under projektets gång till att omfatta allt färre och mindre omfattande aspekter och lärandemål. Samtidigt lades mer fokus på att tydliggöra strukturen och uppgiften än vilket lärandemål vi vill arbeta med och vad det kunnandet innebär, och förberedande och motiverande undervisningshandlingar fick större tyngd än att *åskådliggöra* ämnesinnehållet.

Balansgången mellan att tillgängliggöra och förenkla: Några elever formulerade och utvecklade texter i grupp tillsammans med läraren. Om detta innebar ett utvecklat kunnande i berättelseskrivande, definierades till en början inte men visade sig vid det tredje fokusgruppsamtalet vara en fråga där meningarna skiljde sig åt. Å ena sidan betraktades det gemensamma skrivandet som en skriftspråklig uppgift, och å andra sidan som en övning som visserligen är skrivförberedande men egentligen är skild från skriftligt berättande.

I lektion 3 arbetade eleverna i grupp med att börja skapa en berättelse, och läraren fungerade som sekreterare och skrev på tavlan ner de förslag gruppen kom överens om. Elevernas bidrag var alltså muntliga i detta skede. Detta problematiseras i fokussamtalet efter lektionen:

Jag har skrivit att stöd ges i form av modellering och feedback, och jag tyckte att... brainstorming utvecklar ju fantasin hos eleverna, men hur utvecklades skrivandet? Alltså själva processen att skriva, det beror ju på hur man tänker, men brainstorming är ju liksom för att väcka tanken, att hitta orden... och att läraren skriver tar ju bort kravet på eleven. Det utvecklar ju också fantasin hos eleven, men själva skrivandet kanske det inte utvecklar. Förstår ni hur jag tänker? (Fokusgrupp 3)

Efter denna fråga kom fler röster in och samtalet förändrades från att deltagarna redovisade sina loggboksanteckningar till att väga sin egen uppfattning mot andras, och i samtalet började gruppen utforska de olika synsätten. Det visade sig att uppgiften att skriva i grupp där läraren formulerar den gemensamma texten på tavlan, betraktades på flera olika sätt; dels som en övning i idéskapande och fantasi men egentligen inte i skrivande, och dels som en del av skrivprocessen, där eleverna får både idéer och verktyg inför arbetet med sina egna berättelser.

Jag tänker att stödet för eleverna var ju så otroligt tydligt i den första delen av lektionen att de fick upp idéerna, med hjälp av de andra runt bordet så fick de se de olika möjligheterna. Och då kan de ju liksom ha det kvar i huvudet och sen skulle man kunna ta det därifrån också. Titta på det här, hur ska jag gå vidare i min historia, vart ska jag och så kan jag ha kvar den här berättelsen som jag har. Just nu så är den i pratform, men den börjar ta form. En del skriver ju medan de tänker, de gör hela berättelsen, andra måste göra en strategi, en karta. Vi är olika. Men där var det så väldigt tydligt att den formen fick flera att känna att ja, men det här skulle jag kunna göra ett slut av på berättelsen med. Så det var ett jättebra stöd. (Fokusgrupp 3)

Ytterligare ett perspektiv var att betrakta det gemensamma berättelseskapandet som ett sätt att faktiskt börja skriva, även för de elever som endast bidrog muntligt och alltså inte själva formulerade bokstäver och ord med penna eller dator. Ur den synvinkeln gjorde det gemensamma berättelseskrivandet att elever kunde utveckla texter på en mer avancerad nivå än de kunde ha klarat utan gruppens stöd.

Jag har också funderat för jag känner inte eleverna så väl. På vilken nivå är eleverna i sitt läs- och skrivutvecklande? Är det att några elever inte i andra sammanhang skriver hela meningar eller löpande text eller så mycket, då är det ju för mig, att [det gemensamma] skrivandet ger stöd i elevernas utveckling precis det vi har pratat om, som N sa, att muntligt uttrycka sig. Och som N sa, att ha en bild och fantasi i huvudet och sedan verbalt kunna säga den, och där tror jag att är det så att eleverna är på den här nivån att de inte skriver hela meningar så mycket, att det är viktigt att säga, att skrivandet börjar i att man har brainstorming och att man uttrycker sig muntligt och i kreativiteten så, och för mig är ju i det så att låtsasläsa, låtsasskriva, ett socialinteraktionistiskt perspektiv på inläringen så mer än att eleverna kanske uppfattar att det är utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv där man går in och petar på produkten i ord och hur man har skrivit ett ord och så. (Fokusgrupp 3)

I fokusgruppens samtal blev det efterhand tydligt för deltagarna att det fanns olika perspektiv på synen på vad det är att utveckla sin förmåga att skriva, liksom på när *anpassningar* som stöd kan betraktas som förenklingar. Det gemensamma berättelseskrivandet, där eleverna muntligt bidrog till en gemensam berättelse sågs både som en fantasiutvecklande uppgift som är skild från egentligt skrivande, en skrivförberedande övning och en övning i gemensamt skriftspråkande där eleverna kunde arbeta med mer avancerade texter än de ännu klarar på egen hand.

Skriva för att berätta eller skrivande som en privatsak: Ett av målen med skrivprojektet var att bli en skribent, att ha något att förmedla, och berättelseglädje var ett återkommande uttryck. Samtidigt framträdde en bild av skrivande som något privat och utlämnande, och i samtalet beskrevs att dela det skrivna som en prestation som förutsattes bli besvärligt för eleverna. Empirin visar på en spänning i synen på varför eleverna ska skriva; om det handlar om att uttrycka sig och kommunicera eller om skrivandet är en enskild och utlämnande övning.

Berättarlust och glädje i skrivande syntes både i elevernas egna arbeten och i det gemensamma berättelseskapandet. Humor användes som ett pricksäkert verktyg, inte minst när elever skrev in sig själva i berättelsen.

Då när läraren öppnade en tom kakburk hittade dom en ölburk som låg däri. Hon förstod ingenting. Hur kunde den ligga däri? Det var säkert någon som hade druckit öl dagen innan. Lärarna förhörde några elever som berättade att det inte drack någon öl. Men det var något mycket skumt med mig. Jag pratade jämt om öl och snus så jag blev extra misstänkt. (Elevtext, lektion 3)

När fokusgruppen diskuterar den andra lektionen, som startade med gemensamt berättelseskrivande, betonas hur eleverna stärks i varandra och lyfter varandra i att komma på idéer liksom den glädje som uttrycks när berättelsen tar fantastiska vändningar. På lektionen därefter gör läraren en enkel utvärdering, och flera av eleverna uttrycker att berättelseskapandet var roligt.

Det var roligt att få använda sin fantasi. (Elev, lektion 2b)

Men alla elever var inte lika tydligt positiva genom hela skrivprojektet. Några var mer tysta och avvaktande och särskilt efter lektion 3 tolkade fokusgruppen eleverna som trötta och kritiska. Deltagarna diskuterade vad det som upplevdes som svårigheter i textskapandet kunde bero på, och pekade särskilt på att det kunde vara problematiskt att dela med sig av sin berättelse och få feedback på den eftersom eleverna inte alls var vana vid det sättet att arbeta. Deltagarna resonerade återkommande under projektet om hur val av ämne och att läsa upp sina texter skulle göras hanterbart för eleverna, med utgångspunkt från att skrivandet var en prestation där eleverna blottar svagheter. I samtalen framkom en oro för att eleverna skulle utsättas för en situation där de kunde känna rädsla för att inte duga.

Kan man lyfta en elevtext... det kan ju vara lättare att känna att det är OK för de eleverna som satt och jobbade, eller var tillsammans och skrev ihop, för där är det ju inte bara min text. Det är ju inget som jag själv behöver stå för, utan det här har vi gjort tillsammans och så här blev vårt exempel. Fast det är fler som ska tycka det är OK också, och det kan ju göra det svårare.

Ja, det är min känsla också. Det blir inte lika utlämnande. (Fokusgrupp 1)

Att locka eleverna att skriva för att få dela tankar, fantasi och berättelser, ställdes också mot yttre motivation som att visa på den långsiktiga nyttan med skrivandet.

Men det jag har funderat kring och tänker som konstruktiv kritik är att mer till eleverna kanske, vad eleverna kommer att ha för nytta av övningen, och kunna använda den, som gör att det skapar ju mening för eleverna också. Och så vad för typer av kunskaper som eleverna långsiktigt ska kunna utveckla Jag tänker kanske också kopplat till styrdokument som är relevant för den här undervisningen. (Fokusgrupp 1)

Andra förslag handlade om att ge eleverna någon form av belöning för sitt deltagande i studien och/eller lektionerna.

Det jag tänker är att man behöver nog låta dem få veta hur viktigt man tycker att det är att de faktiskt medverkar till det här. Att det är en viktig sak de gör, och man kanske kan ha en liten morot på slutet. Att de kan få något litet för att de medverkar i det här. (Fokusgrupp 1)

Dilemmat beskriver en spännvidd i vad som ses som *motivation* för skrivandet, och om själva drivkraften för det skriftliga berättandet. Berättelseskrivandet sågs å ena sidan som en chans att uttrycka sig och förmedla något, och å andra sidan som något personligt och privat som det kostar att dela med sig av. För att motivera elever att delta i skrivandet föreslogs både upplevda vinster i själva uppgiften eller kunnandet, och hopp om kommande belöning där den tänkta motivationen ligger delvis i framtiden, med belöning först när projektet eller kanske skolan avslutats.

Förväntningar på eleven

I materialet syns en komplexitet i de förväntningar som ställs på eleven, där de outtalade förväntningarna stundtals verkar strida mot de uttalade och det finns en skiftning i perspektivet vad gäller synen på eleven som subjekt och objekt. *Förväntningar på eleven* ger en bild av en

undervisning som vill utmana och tro på eleven men samtidigt begränsar utmaningarna för att eleven inte ska misslyckas.

Explicita visavi implicita förväntningar: Positiva förväntningar från läraren och tilltro till elevens förmåga beskrevs som stödjande, framför allt i planeringsstart och introduktion. Samtidigt tyder handlingar och resonemang runt eleverna på att förväntningarna på eleverna snarare är lågt ställda, och att planeringen inte handlar lika mycket om att utmana eleverna som att skydda dem från en känsla av misslyckande.

I lektionsplaneringen inför första lektionen stod "Höga förväntningar på elever" högst upp på sidan och flera röster lyfte fram engagemanget och förväntningarna från läraren som betydelsebärande i undervisningen.

För jag är säker på att ni har massor med tankar och funderingar och idéer inne i era huvuden som ni skulle kunna berätta och som vi är nyfikna på att få veta och som jag hoppas få ta del av och läsa vad det blir för något. (Lärare, lektion 1a)

Eleverna blir ju delaktiga i och med att läraren lyfter att ni har ju en massa tankar och idéer, och de är jag nyfiken på att ta del av. Och hur man kan utveckla det, är väl att fortsätta vara positiv och visa att man är intresserad av vad de vill, och vad de tycker och tänker om saker och ting. Att man är intresserad, är det viktiga. (Fokusgrupp 1)

Jag tyckte det var tydligt att det syftade till att man ska göra sina berättelser bättre, och det ju är positivt, och att de förstod att nu har man gjort en bra berättelse men vi vill att det ska bli ännu lite bättre. (Fokusgrupp 2)

I dessa citat kan läsas in en tilltro på att elever kan utvecklas genom utmaningar. Samtidigt gavs just elevens begränsningar stort utrymme, och ordet "svårt" upprepades med syftning på olika nivåer.

Mm, Jag tänker, som många andra gjort, också att det här är ett sätt att blotta sig för eleven i undervisningen. Många, har vi hört, har svårt på olika sätt. Det kan vara med fantasi, det kan vara själva det motoriska skrivandet oavsett om det är med penna eller om det är på padda och det är lite att de blottar sina svagheter. Det är många moment i det här som är svårt. (Fokusgrupp 3)

Bland annat uttrycktes oro för att eleven inte ska förstå, klara eller vilja göra uppgiften, att det var för många moment och att eleven blev störd. Det betonades att eleverna behöver få göra samma sak flera gånger, och att få i uppgift att förbättra sitt arbete beskrevs inte bara som ett ovant arbetssätt utan som en potentiell risk för ett upplevt misslyckande.

Det viktigaste tror jag är att eleverna känner att det duger, att det är good enough. Annars går det åt pipan hur man än gör, så att man får inte peta i det för mycket. (Fokusgrupp 1)

Så trots att förväntningarna på eleverna sades vara höga ägnades mycket tid åt att tänka på vad de kan ha svårt med, och det som betraktades som för svårt sållades bort redan på tankestadiet. I en diskussion om möjliga uppsatsämnen konstaterade deltagarna att ämnet behöver vara intressant och inspirera eleverna att vilja skriva, men det fick samtidigt inte kunna missförstås, vara för långt från elevens erfarenhet eller röra områden som uppfattades som känsliga.

Då tänker jag utifrån en etisk aspekt, kan vi hantera allt det som kommer bli skrivet? "Om jag fick bestämma" om vi funderar på vad kan få hamna på papperet från en elev? Förstår ni hur jag tänker? Vi måste tänka på att vi kan få in precis vad som helst i skrift, som elever uttryckt på ett eller annat sätt. (Introduktion fokusgrupp)

Samtidigt som uppsatsämnet inte skulle locka elever att skriva om sådant som är för privat, betonades elevernas bristande fantasiförmåga.

Många av våra ungdomar har ju svårt att föreställa sig och man har svårt med fantasi. För det är saker man inte har sett och man vet inte riktigt vad som förväntas av en. (Fokusgrupp 1)

De motstridiga förväntningarna levde sida vid sida, och oro möttes av tilltro.

Ja, för att "om jag fick bestämma", det betyder att jag inte får bestämma fullt ut... men om jag fick bestämma att skolan vara till tolv, eller sommarlov ska vara längre. Sedan har vi yttrandefrihet så de vill tycka vad de vill tycker jag. Vi får ta det personligen om några otäcka värderingar kommer upp. Vi får inte vara för rädda, jag tror de fixar det där. (Introduktion fokusgrupp)

En slående kontrast till föreställningen om elevens begränsade tankevärld utgjordes också av det gemensamma berättelseskapandet under lektionerna, då några av de mest fantasifulla och humoristiska förslagen på berättelseinnehåll kom från just eleverna, som skrev in både veganska hajar, personal som hittar på oväntade saker, krafter från andra sidan, karma och magiska stenar i berättelserna.

Jag som tror på det andliga, jag tror att det är någon från den andra sidan som skojar till det (elev, lektion 1)

Dilemmat beskriver hur *förväntningarna på eleverna* på ett ytligt plan var höga, och responsen de fick på sina bidrag var snabb och odelat positiv, men att undervisningen samtidigt organiserades utifrån en beredskap att skydda eleverna från en tänkt känsla av misslyckande. Ytterligare en motsättning syns i att elevernas svårigheter, som brist på flexibilitet och fantasi, betonades, medan elevernas egna bidrag i textarbetet paradoxalt nog visar prov på både fantasi och humor.

Eleven som aktör versus objekt: I samtalen runt lektionerna uttalade sig deltagarna om undervisningen i en variation mellan lärar- och elevperspektiv, och även fokusgruppsmedlemmarna som bara sett lektionen på film levde sig in i elevernas situation på ett engagerat vis. Samtidigt fanns det få tillfällen då eleverna själva fick föra sin talan, vilket medförde att elevernas egna röster blev begränsade till hur vuxna tolkade eleverna och att eleverna själva blir passiva objekt, istället för aktörer i sin egen utveckling.

Vid fokusgruppsamtalen runt lektionen diskuterade deltagarna genomgående lektionen med avsikt att förstå hur undervisningen fungerar för eleverna. Engagemanget var genomgående stort när deltagarna levde sig in i elevernas perspektiv.

Jag tyckte ju att eleverna var delaktiga... det var nästan så att jag själv blev delaktig och ville berätta vad som var i den här burken. Jag tyckte det var jättebra alltså, och att man väntade in dem, långa stunder. Väntade till det kom ett nytt förslag på vad som var i burken. Jag tyckte det gav en jättestor potential till uppgiften, att de fick liksom, fundera och "Jättebra!" och "Det kan det vara!". (Fokusgrupp 1)

Ibland blev gränsen otydlig vem som var subjektet i utsagorna. Eleverna benämndes familjärt som "våra" och i vissa fall kommenterades undervisningen som om den som talade själv var elev.

Jag tänker att för våra elever inom särskolan att saker tar tid, och även för mig är det inte färdigt så med burken, utan det var ju bara en början, känns det som. Och om de ska kunna utveckla sig i det här, och minnas och få med sig saker så tror jag att vi behöver ge det mer tid. (Fokusgrupp 1)

I denna inlämnande samtalsstil, fördes elevernas talan och samtalet gled mellan faktiska beskrivningar av vad eleverna uttryckte till tolkningar av vad de kände, tänkte och behövde.

Jag tror nyckeln är formen, på undervisningen, formen är på nåt sätt... så att eleverna känner sig, upplever att det är låst... formen är låst. När du pratat om det fria skrivandet X, inget problem... när eleven själv sätter ramar för sin skrivande, men här på något sätt vi har visat ramarna för hans skrivande och då tror jag prestationen kommer in och läsnigen kommer in. (Fokusgrupp 2)

Det finns genomgående ett starkt elevfokus i samtalet som återkommer till vad som är bäst för eleverna, men elevernas egna röster är förhållandevis tysta i empirin. Den starka viljan att hjälpa

eleverna och föra deras talan är fylld med välvilja, men att deltagarna tolkar och talar mer om än med eleverna snarare begränsar än stöder elevernas utrymme och delaktighet.

Sammanfattning

I dilemmana framträdde mönster som pekade på att både undervisningen, synen på kunnande och förväntningarna på eleven präglades av spänningsfält av komplex karaktär. *Undervisning* beskriver utmaningen i att hitta rätt nivå mellan tydlighet och flexibilitet, grupp och individ samt mellan ramar och frihet. *Skrivande som kunnande* visar på en spänning mellan vilket kunnande eleverna ska utveckla och vad undervisningen innehåller. *Förväntningar på eleven* ger en bild av en undervisning som vill utmana och tro på eleven men samtidigt begränsar utmaningarna för att eleven inte ska misslyckas.

Diskussion

I diskussionsavsnittets första del behandlas metodologiska överväganden och konsekvenser, forskarens roller, datainsamling och bearbetning, etiska överväganden och validitet. Vidare betraktas och diskuteras resultatet utifrån tidigare forskning, med utgångspunkt i Gadds (2014) metaanalys. Slutligen formuleras specialpedagogiska implikationer för fortsatt arbete och/eller forskning.

Metoddiskussion

Att reflektera över den valda metoden, sin egen roll i processen och vilka konsekvenser det får för studien är en viktig del i forskningsprocessen (Fejes & Thornberg, 2015). Vi beskriver här våra metodologiska val, överväganden och reflektioner vi gjort under och efter projektet, och diskuterar deras påverkan på arbetet med såväl skrivprojektet, empirin som resultatet.

Den valda metodansatsen *aktionsforskning* gav oss lärare i rollen som forskare möjlighet att undersöka vår egen verksamhet med aktionsforskningens verktyg. Det har varit spännande att delta i processen, och valet av metod har varit helt avgörande för att genomföra prövandet av att utveckla undervisningsdesign som ett kollegialt arbete. Det har också varit arbetsamt att inta en självprövande hållning, och resultatet är inte idealt men ändå autentiskt.aktionen har haft många prövande inslag, inte minst med anledning av att vi var absoluta nybörjare på aktionsforskningsområdet vilket säkerligen påverkat processen på flera plan. Begrepp och verktyg har blivit tydliga först när vi börjat använda dem, och en återkommande reflektion är att processen egentligen bara är påbörjad. Tidsaspekten är alltså väsentlig, och särskilt om studien ska användas som ett kollegialt utvecklingsarbete.

Det enkla svaret på frågan om vi i rollen som forskande lärare påverkat utfallet, är självklart ja. Dels var det vår intention att påverka genom att pröva att utveckla undervisningen, och dels har vi både under och efter studien insett att vår högst mänskliga inblandning medfört att vi påverkat skeendet både medvetet och omedvetet. Innan skrivprojektet iscensattes hade vi i rollen som forskare diskuterat hur vi skulle hantera de olika roller vi iklädde oss som både deltagare och forskare, och även hur dessa kunde påverka utfallet. I praktiken fick vi åtskilliga roller att balansera samtidigt:

Deltagarperspektivet innebar många fördelar när det gäller både kunskap om organisationen och relationerna. Som medaktörer hade lärarna i rollen som forskare möjlighet att påverka processerna på samma sätt som övriga deltagare, och i den meningen var det "vi" och inte "de" som ställde frågor till verksamheten och oss själva. Deltagarna konstaterade också att de blivit medvetna om sitt eget handlande på ett annat sätt vilket tyder på att förtroendet med praktiken möjliggjorde för deltagarna att tillsammans synliggöra mönster och sätta ord på gemensamma kunskaper (jfr Andersson, 2007; Eliasson, 1995), men det var samtidigt inte helt oproblemiskt att studera sin egen skola och undervisning på ett tillräckligt kritiskt och nyfiket sätt. Kontextblindheten som Coghlan och Brannick (2005) pekar på, kan ha gjort att vi kan ha missat att undersöka samband och ställa följdfrågor för att vi oreflekterat utgick från att vi förstod vad eleverna och våra kolleger menar.

Forskarperspektivet låg ansvaret att upprätthålla vetenskaplighet genom hela studien. I projektet har vi lärare i rollen som forskare också varit en del av fokusgruppen, och där upplevde vi det som en balansakt att försöka hålla kvar samtalen i de frågor vi ville lyfta men samtidigt öppna samtalet för att få fram gruppens åsikter och erfarenheter. Dessutom innebar upplägget med två studier utifrån samma empiri ytterligare en komplikation, då undervisningsplanering och samtalsplanering behövde göras utifrån delvis olika forskningssyften.

Ledarperspektivet blev särskilt tydligt i uppdraget som moderator för fokusgruppsamtalen. En utmaning som också kan vara begränsande med fokusgruppsarbete är att vad som kommer fram

mycket beror på den som leder samtalet, frågorna och stämningen (Andersson, 2007), och hur lärarna i rollen som forskare förberedde frågor, ledde samtalen och fördelade ordet påverkade troligen deltagarnas möjlighet att formulera, uttrycka och utveckla sina reflektioner. Trots ambitionen att föra samtalen på demokratiska villkor där allas röster skulle få höras, fanns också en ojämlikhet i inflytande som behöver reflekteras över. Lärarna i rollen som forskare både förde ordet och hade både mer insyn i projektet och beslutsrätt i processen än övriga deltagare, och vi måste ställa oss frågande till hur vi har påverkat utfallet genom att vara både del av fokusgrupp och ansvariga för densamma. *Förändringsagentsperspektivet* var framträdande i planeringen, då det i bakgrunden till studien fanns en önskan att utveckla och förändra undervisningen. Denna önskan, att vilja vara med och förändra och att se en utveckling, har medvetet påverkat hur vi lagt upp studien men kan också ha inverkat på vad vi sett och vad vi läst in när vi analyserat materialet. Inte bara lärarna i rollen som forskare utan även övriga deltagare önskade att projektet skulle leda till att eleverna skulle lyckas. Detta sammantaget ger en risk att empirin tolkas alltför positivt.

I ett *lärarperspektiv* var det stundtals utmanande att nyfiket ifrågasätta sin egen undervisning men samtidigt förhålla sig till en hemvan kontext. Samtalen i fokusgrupp, med utgångspunkt från de filmade lektionerna, fungerade ofta som distanserade verktyg och hjälpte till att se skeendet utifrån med den tydliga utgångspunkten med att samtalet skulle gälla det som syntes på lektionen och inte antaganden utifrån annan förförståelse. En annan och mer oväntad konsekvens för oss lärare i rollen som forskare, var att acceptera att de iscensatta lektionerna inte vidareutvecklades och förfinades med någon slags tänkt progression, utan att genomförandet och analysen snarare genererade nya frågor och större medvetenhet än omedelbara förändringar och förbättringar av undervisningspraktiken.

Resultatet är med andra ord troget aktionsforskningsansatsen, medan våra underliggande förväntningar på snabba lösningar som praktiskt går att tillämpa i undervisningen kan tolkas som en oreflekterad aspekt sprungen just ur lärarperspektivet.

Fokusgruppen bestod av samtliga lärare inom verksamheten, vilket var ett medvetet val för att göra hela kollegiet delaktig i förändringsarbetet liksom för att få en bredd av deltagare med olika kunskaper och erfarenheter. Gruppen bestod av tolv personer vilket var i största laget för ett bekvämt samtal, och det faktum att lärarna i rollen som forskare hade större påverkansmöjlighet än övriga medlemmar gav fokusgruppsamtalen mer en rådgivande än en aktivt prövande funktion. Fokussamtal i mindre grupp kunde ha givit studien ytterligare perspektiv och djup, och för att delaktigheten skulle bli större för de fokusgruppsmedlemmar som inte deltog i rollen som forskare kunde även finplaneringen av lektionerna gjorts i fokusgrupp.

Studiens data har samlats in genom foton, filmer, tankekartor, loggbok och fokusgruppsamtal, vilket motsvara det som Rönnerman (2004) benämner som verktyg inom aktionsforskning; observationer, eget skrivande, dokumentation och handledning. Arbetet har genererat en stor mängd data, och i urvalsarbetet med rådata har vår förförståelse påverkat både vad vi läser in och vilka slutsatser vi drar. I empirin framgår dock att deltagarna reflekterat över hur praktiken fungerar och hur den kan utvecklas, vilket tyder på att verktygen använts för att få distans till sin egen praktik och att generera ny kunskap om densamma (a.a.). Vidare finns en viss obalans i mängden rådata från olika delar i projektet, då fokusgruppsamtalen och loggböckerna genererade så många fler ord än lektionerna och planeringsanteckningarna. För att få en bättre balans mellan de olika delarna hade vi kunnat spela in även planeringssamtalen och de mellanliggande lektionerna. Insamlingen av data från lektionerna i form av film har också begränsats av kameravinkeln som fokuserade på läraren och de närmaste eleverna. Medlemmarna i fokusgruppen kunde ha fått mer kunskap om helheten i klassrummet och interaktionen med hela elevgruppen om filmen fångat hela gruppen, men alternativet var få med hänsyn till att flera elever inte ville synas på bild. Möjligen kunde grupperingen gjorts annorlunda, och klassens lärare kunde även ha fått i uppdrag att använda filmning i undervisning en tid innan projektet för att fler elever skulle känna sig bekväma med att bli filmade.

Förutom de *etiska överväganden* som tidigare redovisats, har vissa förändringar gjorts i några av de utvalda citaten i empirin. Förändringarna är antingen rent språkliga eller för att skydda deltagarna och

göra det svårare att identifiera individerna i studien, och ingen av dessa justeringar har påverkat innehållet eller resultatet.

Ett resonemang om studiens *validitet* redovisas utifrån kriterierna för aktionsforskning framtagna av Andersson och Herr (1998). Den *demokratiska validiteten* är hög så till vida att deltagarna i fokusgruppen är väl synliga i resultatet i studien, och turtagning vid fokusgruppsamtalen och insamlandet av loggboksanteckningar underlättade för deltagarna att bidra med åsikter och reflektioner. Däremot ges eleverna som deltagit i lektionerna inte samma möjlighet att göra sina röster hörda. Även om eleverna inte formellt räknas som deltagare är de starkt involverade i studien, och att deras röster inte ges utrymme kan ses som en svaghet i studien, men också som en utmaning för fortsatt forskning. *Processvaliditeten* i studien har varit hög i den meningen att genomförandet är utförligt beskrivet och projektet har haft en hög grad av transparens. Deltagarna har tagit del av inspelade lektioner och transkriberingar av lektioner, och alla har delat med sig av reflektioner i samtalen. *Dialogisk validitet* har uppnåtts på flera sätt, och kanske tydligast i och med att arbetet skrevs gemensamt av författarna till denna studie som tillsammans analyserat och reflekterat över empirin. Under arbetets gång har analys och resultat också diskuterats med de andra två lärarna som i rollen av forskare varit med och genomfört projektet samt med handledare vid universitetet, vilket ytterligare stärker den dialogiska validiteten. En *resultatvaliditet* för studien kan framför allt bedömas i resultatdiskussionen, där vi lyfter vi de svar vi hittat på forskningsfrågorna och resonerar kring nya frågor som väckts under arbetets gång. Den *katalytiska validiteten* kan till viss del mätas i deltagarnas reflektioner, och särskilt vid det avslutande fokusgruppsamtalet uttryckte flera av deltagarna att projektet påverkat deras sätt att tänka. Lärarna beskrev både att de tänker mer på sin egen undervisning och vad och hur de undervisar, och menar att deltagandet i projektet gett en ökad medvetenhet och ny syn på det egna arbetet.

Metodavsnittet har diskuterat studiens hållbarhet vad gäller metodval, forskarens roller, etiska överväganden samt validitet. I analysen av empirin syns trots möjliga felkällor några tydliga tendenser, som besvarar de frågor vi ställt. Sammantaget kan vi därför konstatera att det valida underlaget svarar mot studiens frågeställningar.

Resultatdiskussion

I avsnittet diskuterar vi studiens resultat utifrån åtta dimensioner för en kvalitativ skrivundervisning (Gadd, 2014), samt reflekterar över tendenser som framkommit i analysen av resultatet. Avsnittet avslutas med reflektioner om pedagogiska utmaningar för undervisningen och i vår kommande profession som speciallärare, samt några förslag om vidare forskning.

Syftet med studien var att undersöka hur elever i gymnasiesärskolan kan stödjas att utvecklas i berättelseskrivande, och för att få reda på något om detta har vi genomfört ett prövande av en systematisk undervisningsdesign. I resultatavsnittet identifierades ett antal stödjande undervisningshandlingar, som *beskriver på vilket sätt ges eleverna i studien stöd för att utveckla sitt skrivande*. Undervisningshandlingarna verkar ha varit framgångsrika i studien så till vida att de flesta eleverna lyckats utveckla sin förmåga att skriva berättande text i någon mån. Några elever som inte skrivit tidigare lyckades med stöd skriva en kort berättande text, och nästan alla elever lyckades utveckla sina berättelser med hjälp av de gemensamma råden och strategierna. Resultatet är således i linje med de studier som pekar på att genomtänkt undervisning kan utveckla läs- och skrivkunnskap hos elever med intellektuell funktionsnedsättning (Joseph & Konrad, 2009; Katims, 2000; Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg & Fälth, 2014). Men det är oklart om undervisningen nådde till ökat kunnskap i berättelseskrivande för alla elever, särskilt som några elever uttryckte missnöje med uppgifterna och avbröt sina skrivarbeten. I dilemman framträdde dessutom mönster som pekade på att både undervisningen, synen på kunnskap och förväntningarna på eleven präglades av spänningsfält av komplex karaktär, vilket tyder på att resultatet behöver analyseras vidare för att ytterligare ringa in utvecklingsmöjligheter för undervisningen i berättelseskrivande.

Kategorierna i resultatet ringar in fyra områden som *deltagarna i fokusgruppen upplevde som stödjande för elevernas kunnskap i berättelseskrivande*. När resultatet ställs mot de dimensioner Gadd (2014) urskilde som framgångsrika i skrivundervisning; förväntningar, uppgifter, lärandemål, direkta instruktioner, feedback, motivation och utmaning för eleverna, organisation och ledning samt självreglering, syns både samstämmiga och motstridiga tendenser. Den största samstämmigheten mellan studiens resultat och dimensionerna i Gadds studie, gäller dimensionerna *organisation och ledning* liksom *direkta instruktioner*. Dimensionerna svarar förhållandevis väl mot empirins förberedande och anpassande undervisningshandlingar, ofta uttryckta i önskan om struktur och visuell tydlighet. Visuellt tydliggörande, förutsägbarhet, trygghet och humor framstår som nyckelbegrepp. Det finns också en samstämmighet mellan dimensionerna *direkta instruktioner* och kategorierna *åskådliggöra* genom att visa och förklara, liksom att samspela och fungera som modell.

Mer komplexa samband framträder när dimensionerna motivation, utmaning och förväntningar jämförs med resultatet. Motiverande undervisningshandlingar finns i resultatet beskrivna som stöd, men mer som intresseväckande aktiviteter än som kunskapsmässiga utmaningar. De höga och tydliga förväntningarna på eleverna hade inte heller någon tydlig motsvarighet i resultatet, där undervisningen syftade till utveckling men samtidigt organiserades utifrån en beredskap att skydda eleverna från en tänkt känsla av misslyckande. Ytterligare komplexitet syns i mötet mellan resultatet och dimensionerna feedback och självreglering, som Gadds studie identifierar som avgörande.... I empirin används feedback till viss del som stöd, framför allt i form av positiv återkoppling på en lyckad insats, medan återkoppling som syftar till att utveckla och bearbeta en uppgift används i mycket begränsad omfattning. Dessutom identifierar Gadd ytterligare en dimension vilken är mycket svagt representerad i resultatet, nämligen en diskussion om *lärandemål*. Genom hela processen prövas och undersöks visserligen undervisningen, men med få undantag rör diskussionen aktiviteterna som utgör undervisningen mer än vilket kunnskap eleverna ska tillägna sig. Även när det gäller dimensionen

uppgifter, som motsvaras av kategorin *explicita* uppgifter som *åskådliggörande* undervisningshandlingar, finns en motsvarande tendens att fokusera mer på formen än innehållet.

Analysen av resultatet visar hur olika typer av stödjande undervisningshandlingar fått olika stor tyngd och utrymme i studien, och där den kanske mest anmärkningsvärda tendensen är en i hög grad frånvarande undervisningshandling: bristen på diskussion om lärandemål. Resultatet visar ett starkt fokus på förberedande och anpassande undervisningshandlingar, medan motiverande undervisningshandlingar och framför allt *åskådliggörande* av kunskapsinnehållet har mindre framskjutna och mer problematiserade placeringar. Såväl planeringar som fokusgruppsamtal fokuserade genomgående mer på de aktiviteter som utgör undervisningen än på vilka aspekter av berättelseskivande eleverna skulle tillägna sig, vilket gjorde att undervisningsinnehållet och lärandemålen fick anmärkningsvärt lite utrymme. De flesta undervisningshandlingarna diskuterades istället på en rationell nivå, utifrån hur olika situationer kan lösas, hur eleverna kunde göras delaktiga och hur undervisningen kunde förtydligas och ofta även förenklas. Med andra ord tecknas en bild av en undervisningspraktik som har sin styrka i-starkt elevfokus och stor vana att tydliggöra vad som ska hända på lektionerna, särskilt med bildstöd, men färre verktyg när det gäller att problematisera undervisningens innehåll.

Några av de *utmaningar som blir synliga i prövandet av den valda undervisningsdesignen* återfinns i resultatkapitlets dilemman, som pekar på spänningsfält runt undervisning, kunskande och förväntningar på eleverna. En övergripande utmaning för läraren och undervisningen synliggörs också i obalansen mellan de olika typerna av stödjande undervisningshandlingar. Denna tydliga obalans väcker nya frågor om vad som får företräde i undervisningen, och varför. Ett sätt att betrakta obalansen mellan undervisningshandlingarna är att diskutera dem som uttryck för olika lärandepraktikers rationalitet. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) har myntat begreppet omsorgsrationalitet för att beskriva hur en yrkesprofession handlar utifrån hur det unika barnets behov ska sörjas för; ett traditionellt yrkesetiskt kännetecken för barnomsorgen. Författarna skiljer perspektivet från både undervisningsrationalitet, som utgår från konsten att undervisa och skapa möjligheter för lärande, och från ämnesrationalitet, som vill förmedla ett visst kunskapsuppdrag. Kontrasten mellan de undervisningshandlingar som uppmärksammades i föreliggande studie och de dimensioner som Gadd (2014) visar på en problematik när det gäller att utmana eleverna att utveckla kunnandet i den närmaste utvecklingszonen, som kan beskrivas som en tendens att prioritera trygghet framför utmaningar och som kan ses som uttryck för en omsorgsrationalitet. Ett exempel syns i diskussionen om feedback och självreglering, där ingendera ses som oproblematiserbara undervisningshandlingar av deltagarna i studien. När eleverna bidrar i undervisningen ges de frikostigt med feedback i meningen positiv återkoppling i allmänhet, medan specifik återkoppling som syftar till framåtsyftande förändring är mer sparsamt använd och betraktad som en riskfylld undervisningshandling. Läraren uppmanas att inte "peta i" det eleverna skrivit, med andemeningen att det som uppfattas som kritik kan radera såväl lektionen som elevernas självkänsla. Denna syn på framåtsyftande återkoppling som besvärande och farlig för elevernas självkänsla är ett forskningsfynd som står i diametral motsättning till systematisk feedback som ett sätt att utveckla kvalitativ undervisning (Hattie, 2008; Sadler, 1989). Tendensen att omsorgen och omtanken om eleverna hamnar i förgrunden på utmaningarnas bekostnad, är också nära förknippad med den omsorgsorientering grundskolan kritiserats för (Berthén, 2012; Reichenberg, 2012), och en tolkning av resultatet kan vara att undervisningspraktiken i gymnasieskolan är präglad av kvarlevande traditioner i undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning (jämför Berthén, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004). Det är mycket möjligt att eleverna inte har stor erfarenhet av att utmanas i skrivande, att hantera återkoppling eller att bearbeta texter när de börjar gymnasieskolan. Tvärtom visar Reichenbergs (2012) och Berthéns (2014) studier från grundskolans skrivundervisning på att eleverna snarare begränsades än utmanades i sitt skrivande. Men det innebär inte att det är omöjligt för eleverna att utveckla skrivkunnandet genom återkoppling

och självreglering, och en specifik fråga till undervisningen är därför om vi som lärare låter eleverna få erfara att det är både vanligt och viktigt att fortsätta arbeta och utveckla ett påbörjat skrivarbete.

Men en traditionell betoning på omsorg och trivsel förklarar bara en del av obalansen i resultatet. Såväl kategorierna som dilemmana beskriver en undervisningspraktik som också präglas av en *undervisningsrationalitet*, där läraren förväntas ansvara för att organisera inläringssituationen för att underlätta och stimulera lärande för såväl gruppen som de enskilda eleverna. Denna kombination mellan omsorgsrationalitet och undervisningsrationalitet kan, som vi uppfattar det, vara en styrka om undervisningen tydliggörs och anpassas med syfte att eleverna ska kunna delta och utvecklas utifrån sin förmåga. Merparten av de identifierade undervisningshandlingarna kan också ses som sprungna ur en balansgång mellan undervisnings- och omsorgsrationalitet, där dilemmana beskriver mötet mellan de olika perspektiven.

Det som däremot inte är synligt i resultatet, är en yrkesmässig tyngdpunkt i förmedlandet av ett visst kunskapsuppdrag; en *ämnesrationalitet* som svarar mot styrdokumentens krav på att undervisningen ska utveckla förmågor. Lärandemålen får inte stort utrymme i samtalen, och den iscensatta undervisningen i berättelseskrivande har en tendens att arbeta med flera, otydliga lärandemål på en gång. Det finns också en tendens att organisera undervisningen utifrån skrivande som en isolerad färdighet som ska övas, snarare än en förmåga; ett kunnande som innehåller både färdigheter, förtrogenhet, förståelse och fakta (Carlgren, 2015). Dilemmat som rör skrivande för att berätta eller skriva för att man måste, belyser exempelvis en komplex problematik runt synen på att utveckla förmågan till narrativt skrivande. Återkommande beskriver fokusgruppsamtalen skrivande som något privat och känsligt, och det underliggande antagandet förefaller vara att det är kostsamt för eleverna att dela sin berättelse med andra, och syftet med skrivandet som det framträder i empirin är ofta träning inför ett framtida kunnande. Samtidigt betonar styrdokumentet uppdraget att förmedla lust till kommunikation, med berättelsen som budskap, och för att nå ett sådant kunnande behöver lektionsplaneringen utgå från att elevens röst, berättelse och budskap är den röda tråden. Det ger ytterligare anledning att betrakta undervisningen självkritiskt och se vilka möjligheter lärare på gymnasiesärskolan ger eleverna att uttrycka sig och att utveckla sin förmåga att kommunicera det som är angeläget för dem.

Sammanfattning

De slutsatser vi dragit som lärare i rollen som forskare, handlar om insikter på olika nivåer. I studien har vi identifierat stödande undervisningshandlingar, som kan hjälpa elever att utveckla sitt kunnande i berättelseskrivande. I en analys med stöd av Gadds metaanalys (2014) framkom att de stödande undervisningshandlingarna i studien har en tyngdpunkt på förberedande och anpassande undervisningshandlingar, medan innehållet och lärandemålen har en mindre framskjuten placering. Den iscensatta och analyserade undervisningen har inslag av både omsorgsrationalitet och undervisningsrationalitet, men mycket få uttryck för ämnesrationalitet, i meningen att undervisningen utgår från ett specifikt ämneskunnande. Bristen på ämnesrationalitet ser vi som en av de tydligaste utmaningarna inför vidare utveckling av undervisningen i berättelseskrivande. Den visar på behovet av en förnyad diskussion med utgångspunkt från lärandemålen, och antyder kanske också att målstyrningen i gymnasiesärskolan bara genomförts delvis liksom att en förändrad syn på kunnande tar tid att genomföra. Samtidigt har en diskussion om lärandemålen påbörjats i kollegiet i samband med aktionsforskningsprocessen, och flera deltagare uttrycker att de blivit mer uppmärksamma på vilket kunnande den egna undervisningen erbjuder. Ett resultat av studien är att vi som deltagare betraktar vår undervisningspraktik på nya sätt, och att både projektet och studien synliggjort mönster som deltagarna tidigare inte varit uppmärksamma på. Vi har också erfårit glädjen, utmaningen och

styrkan i att börja arbeta kollegialt och systematiskt, och att utveckla kunnandet tillsammans genom att självkritiskt och nyfiket försöka utveckla vår undervisning och inte minst vårt eget handlingsmönster.

Specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning

I föreliggande studie beskrivs hur gymnasiesärskoleelever kan stödjas att utveckla berättelseskrivande, men också dilemman som pekar på utvecklingsområden för undervisningen. Som blivande speciallärare har vi ett särskilt ansvar att öka verksamhetens medvetenhet om vad som är undervisningens uppdrag, och att påverka var vi som gymnasiesärskola lägger fokus. En tydlig specialpedagogisk utmaning är att medvetet tydliggöra kunskapsuppdraget, i detta fall undervisning i berättelseskrivande. Studiens utfall pekar på att det finns anledning att bevaka elevernas möjlighet till undervisning i berättelseskrivande i såväl tid som i innehåll. Förutom att ställa de ovan beskrivna frågorna till undervisningen, är en angelägen uppgift för speciallärare att tillsammans med lärare identifiera skrivkunnandets utvecklingsnivåer för att förstå det skenbart enkla; vad det är man kan när man kan. Vidare ser vi en specialpedagogisk utmaning i att arbeta för en lärandemiljö där det är tillåtet och önskvärt att tänka högt, göra fel och hjälpas åt, där eleverna är aktiva och delaktiga i sitt eget lärande och där elevers potential inte begränsas utan utmanas och sporras. Vi vill slutligen som blivande speciallärare påtala ett behov av att skapa mer utrymme för eleverna i undervisningen, så att eleverna syns och hörs i hur undervisningen planeras och genomförs.

Utifrån studiens resultat ser vi det som angeläget att fortsätta undersöka hur undervisningen i berättelseskrivande kan utvecklas för elever med intellektuell funktionsnedsättning i gymnasiesärskolans undervisningskontext. Vi bedömer att aktionsforskningsansatsen är ett lämpligt format även för vidare studier, och att de med fördel kan genomföras under längre tid än föreliggande studies åtta lektioner. Ett specifikt förslag till vidare forskning är en studie ur elevperspektiv, som undersöker hur undervisning i berättelseskrivande kan utvecklas med eleverna som aktiva deltagare.

“Remember that there are no happy endings in action research, only constant new beginnings.” (McNiff & Whitehead, 2009, s.155)

Referenser

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1998). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge In Schools and Universities? *Educational Researcher* 28(5), 12–21.
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007. Stockholm.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. (s.209–220). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad: Karlstads Universitet, 2007. Karlstad.
- Berthén, D. (2012). Realisera demokratiskt deltagande genom rika skriftspråksmiljöer. I A. Löfhald & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar*. 13–24. Vänbok till Solveig Hägglund. Forskningsrapport. Karlstad University Studies 2012:13
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. *Academic journal article from Phi Delta Kappan*, 86(1) [Elektronisk resurs]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities - What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial and Special Education*. 30(5), 269-282.
- Canella-Malone, H., Konrad, M., & Pennington, R. C. (2015). Access! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), 272–280.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. (2. ed.) London: Sage Publications.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). *SAGE Encyclopedia of Action Research* [Elektronisk resurs]. SAGE Publications Ltd.
- Dahlgren, L., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 162-175). Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. (5th ed.) Maidenhead, England: McGraw-Hill/Open University Press.
- Deatline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-Grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 39-54.
- Dever, R. B. (1990). Defining mental retardation from an instructional perspective. *Mental Retardation*, 28(3), 147–153.
- Eliasson-Lappalainen, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. (2., [omarb. och utvidgade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Gadd, M. (2014). *What is critical in the effective teaching of writing? A study of Year 5 to 8 in the New Zealand context*. PhD thesis. University of Auckland.
- Gadd, M., & Parr, M. (2017). Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal* 30(7), 1551-1574
- Gadd, M., Berthén, D., & Lundgren, L. (submitted). Are Teachers Expectations Sufficiently High? An Inquiry into Writing Instruction for Students with Intellectual Disabilities.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. [Elektronisk resurs]. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Henrikson, M., & Mazzag Åström, K. (2018). *En praktik i förändring - en aktionsforskningsstudie I kollegialt arbete i gymnasiesärskolan*. (Examensarbete. Stockholms Universitet, Specialpedagogiska Institutionen).

- Igeland, M-A., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 95–117) Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Irisdotter Aldenmyr, S. & Hartman, S. (2009). Etiska koder för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 14(3), 212–229.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Joseph L. M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*. 30(1), 1-19.
- Katims, D. (2000). *The Quest for Literacy – Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities*. MRDD, Prism Series, Volume 2.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Logie, C. (2014). Focus Groups. I red. Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *SAGE Encyclopedia of Action Research* [Elektronisk resurs]. SAGE Publications Ltd.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011a). *Går det att undervisa i läsförståelse i särskolan?* Stockholm: Dyslexiföreningen.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011b). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal -för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 57 (1) 89–100
- Läroplan för rikets särskolor. (1959). (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie, nr 43). Stockholm.
- McNiff, J. (2002). *Action Research – Principles and Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. SAGE Publications Ltd.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2013. Örebro.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet, 2004. Linköping.
- Pennington, R. C., Delano, M. E., & Scott, R. (2014): Improving cover-letter writing skills of individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behaviour Analyses*, 47(1), 204–208.
- Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. Stockholm: O. von Feilitzen.
- Reichenberg, M. (2012) Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I Andersson, D., & Edlund, L. (red.). *Språkets gränser – och verklighetens: perspektiv på begreppet gräns*. (s.143–155). Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå Universitet.
- Reichenberg, M., & Fälth, L., (2014). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. An intervention study in special schools. (2014). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3-4), 77-94.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (s. 13–30). (1.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 21–40). (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, D. Royce, 1989, Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18(2), 119–144.
- SFS 1967:94 *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolinspektionen, 2010. *Rapport. Kvalitetsgranskning. Undervisningen i svenska i grundsärskolan 2010:9*. Stockholm.
- Skolverket (2003). *Skolverkets lägesbedömning 2002*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan, Gys 13*. 2013. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Ämnesplan svenska gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013c). *Ämnesområdesplan språk och kommunikation*. Stockholm: Skolverket.

- Skolöverstyrelsen (1973). *Läroplan för särskolan 1: Allmän del*, Lsä73:1. Stockholm: Skolöverstyrelsen: Liber Utbildningsförlag.
- Skolöverstyrelsen 1990: 21. *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner, Lsä 90*. Stockholm: Skolöverstyrelsen: Allmänna förlaget.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5–21
- Storfors, T. (2014). Hur bildad är jag? Om att balansera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i en forskningscirkel. I Lahdenperä, P. (red.) (2014). *Forskningscirkeln - en mötesplats för samproduktion*. Mälardalen Studies In Educational Sciences 14, 27–43.
- SOU: 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Szőnyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet, 2005. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001) Practitioner Research. I: *American Educational Research Association* (2001). *Handbook of research on teaching*. (4. ed.) Washington, D.C.: American Educational Research Association

Övriga referenser:

Andersson, F., & Berthén, D. (2017) *Från kollektivt till självständigt skrivande*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad från:

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasies%C3%A4rskola/026-Narrativt-skrivande/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M26_Gysar_08A_01_sjlvstandigt0405.docx

Gadd, M. (2016). *Alla kan hitta glädje i skrivandet*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad från:

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasies%C3%A4rskola/026-Narrativt-skrivande/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M26_Gysar_04A_01_skrivgladje.docx

Gadd, M., Berthén, D., & Lundgren, L. (2016). *Innehållslig och produktiv skrivundervisning*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad från:

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasies%C3%A4rskola/026-Narrativt-skrivande/del_06/Material/Flik/Del_06_MomentA/Artiklar/M26_Gysar_06A_01_skrivundervisning.docx

Bilagor

Bilaga 1 Studiens genomförande

Cykel 1:

Introduktion fokusgrupp

Den tänkta fokusgruppen samlades och informerades om projektet. Fokusgruppen diskuterade vilka ämnen som skulle kunna vara intressanta och lockande för eleverna att skriva om.

Lektion 1a: Den mystiska burken i skolans café.

Mål: Att väcka lust och intresse för att skriva. Börja producera narrativ text.

Fokusgrupp 1:

Innan samtalet hade filmen från lektionen delats med alla deltagare i fokusgruppen. Alla fick frågor att reflektera över när de tittade på filmen:

Hur säkerställer läraren att uppgiften har syfte och mening för eleverna?

Hur eleverna görs delaktiga i utvecklingen av uppgiften?

På vilka sätt görs uppgiften tydlig för eleverna? Visar läraren genom att ge egna exempel (passiv modellering) eller tillsammans med eleverna (aktiv modellering)

Kan man se att uppgiften är utmanande nog för eleverna?

Är det tydligt för eleverna vad de blir bättre på under lektionen?

Lektion 1b: Den mystiska burken forts.

Mål: Fortsätta skriva.

Eleverna arbetar vidare med sina texter, enskilt eller tillsammans som tidigare.

Cykel 2:

Lektion 2a: Den mystiska burken II

Mål: Få erfara en texts struktur och delar.

Fokusgrupp 2:

Frågor till fokusgruppen att reflektera över när det såg den filmade lektionen:

Är det tydligt vilket lärande läraren vill åstadkomma med lektionen?

Vilka utmaningar kan du se för läraren i undervisningssituationen?

Dina förslag inför nästa lektion. Så här kan lektionen utvecklas/förbättras:

Lektion 2b: Den mystiska burken II forts.

Mål: Aktivt skrivande. Kort avstämning

Cykel 3:

Lektion 3a: Olika avslutningar

Mål: Skriva avslutning på en text. Väcka intresse hos eleverna.

Aktiv modellering, framåtsyftande frågor.

Fokusgrupp 3:

Frågor till fokusgruppen att reflektera över när det såg den filmade lektionen:

Är uppgiften tillräckligt utmanande för eleverna? Hur vet vi att de inte övar på det de redan kan?

Vilket stöd som utvecklar elevernas skrivande ges under lektionen?

Hur säkerställer läraren att alla elever är delaktiga och införstådda med lärandemålet/vad lektionen skall rendera för kunskande?

Vad i undervisningen kan utvecklas till nästa lektion?

Lektion 3b: Olika avslut forts.

Mål: Modellering av vald del ur elevtext (gruppens text). Lägg till detaljer/fina ord.
Jobba enskilt och i grupp med att utveckla texten. Om vi hinner, läsa upp för varandra.

Cykel 4:**Lektion 4a Bilder till text**

Mål: Hitta bilder till sin text, förbereda uppläsning

Fokusgrupp 4:

Frågor till fokusgruppen att reflektera över när det såg den filmade lektionen:

Vad har du sett på filmerna som du vill dela med fokusgruppen?

Vad har fokussamtalet bidragit för din del?

Vilka reflektioner vill du dela med dig utifrån arbetet i projektet?

Plats för reflektioner

Lektion 4b Dela texter och utvärdera

Mål: Läsa upp sina texter och visa bilder, sammanfatta och kort utvärdera projektet

Bilaga 2 Empiriskt material

Översikt av insamlat empiriskt material från aktionsforskningsstudien i X-skolan våren 2018. Rum 1: Elevernas hemklassrum, Rum 2: Annat klassrum, Rum 3: Annat klassrum

Datum	Tid	Aktivitet	Innehåll	Deltagare	Dokumentation
16/11 2017	15.30–17.00	Pedagogiskt forum	Information inför studien	Samtliga lärare och elevassistenter på gymnasiesärskolans enhet	Minnesanteckningar
8/1 2018	8.00 - 15.00	Kompetens-utvecklingsdag	Presentation av studien	Samtliga lärare och elevassistenter på gymnasiesärskolan samt den fjärde läraren i rollen som forskare	Minnesanteckningar
8/1 2018	15.00 - 17.00	Introduktion fokusgrupp	Fokusgruppsamtal	10 deltagare	Ljudupptagning, transkribering
18/1 2018	10.00 - 11.30	Planering	Planering av lektion 1a och 1b	4 lärare i rollen som forskare	Gemensam planering, minnesanteckningar
22/1 2018	10.00–10.45	Lektion 1a	Introduktion i helklass i rum 1, arbete i grupp i rum 1 och individuellt i rum 1 och 2.	8 elever, 6 deltagare.	Bild- och ljudupptagning rum 1, ljudupptagning rum 2, elevtexter, transkribering av lektionen i rum 1.
25/1 2018	15.00-17.00	Fokusgrupp 1	Fokusgruppsamtal	12 deltagare, varav 1 deltog via Skype	Ljudupptagning, transkribering, loggböcker
29/1 2018	10.00 - 10.45	Lektion 1b	Introduktion i helklass (rum 1). arbete i grupp i rum 2 och individuellt i rum 1	8 elever, 6 deltagare.	Elevtexter, minnesanteckningar
1/2 2018	13.00 - 15.00	Planering	Planering av lektion 2a och 2b	4 lärare i rollen som forskare	Gemensam planering, minnesanteckningar
5/2 - 2018	10.00 - 10.45	Lektion 2a	Lektionsstart i helgrupp (rum 2), arbete i grupp i rum 2, och individuellt i rum 1 och 3	7 elever, 6 deltagare	Transkribering av bild- och ljudupptagning rum 2, elevtexter
8/2 - 2018	15.00 - 17.00	Fokusgrupp 2	Fokusgruppsamtal	12 deltagare	Ljudupptagning, transkribering, loggböcker

12/2 - 2018	10.00 - 10.45	Lektion 2b	Introduktion i helgrupp (rum 1), arbete i grupp (rum 2) och individuellt rum. Avslutning och utvärdering i helgrupp (rum 1)	6 elever, 6 deltagare	Elevtexter, bild- och ljudupptagning från avslutning i rum 1.
23/2 - 2018	10.00 - 12.00	Planering	Planering av lektion 3a och 3b	4 lärare i rollen som forskare	Gemensam planering och minnesanteckningar
26/2 - 2018	10.00 - 10.45	Lektion 3a	Introduktion i helklass, arbete i grupp och individuellt	7 elever, 6 deltagare	Elevtexter, transkribering av bild- och ljud-upptagning rum 1, minnesanteckningar
1/3 - 2018	15.00 - 17.00	Fokusgrupp 3	Fokusgruppsamtal	12 deltagare	Transkribering av ljudupptagning, loggböcker
5/3 - 2018	10.00 - 10.45	Lektion 3b	Introduktion i helklass, arbete i grupp och individuellt	6 elever, 6 deltagare	Elevtexter, minnesanteckningar.
8/3 - 2018	10.00 - 12.00	Planering av lektionen 4a och 4b	Planering av lektion 4a och 4b	4 lärare i rollen som forskare	Gemensam planering, minnesanteckningar.
12/3 - 2018	10.00 - 10.45	Lektion 4a	Introduktion i helgrupp, arbete i grupp och individuellt	6 elever, 5 deltagare	Elevtexter, transkribering av bild- och ljudupptagning.
14/3 - 2018	13.00 - 15.00	Fokusgrupp 4	Fokusgruppsamtal	12 deltagare	Transkribering av ljudupptagning, loggböcker.
16/3 - 2018	12.00 - 13.00	Lektion 4b	Avslutning och utvärdering i helklass. Rum 1	5 elever, 5 deltagare	Transkribering av ljudupptagning, foton.

Bilaga 3 Samtycke kollega

Hej!

För godkännande av medverkan i skrivprojekt.

Vi studenter i speciallärarutbildningen arbetar under vår avslutande termin med självständiga arbeten. Under VT18 undersöker studentgrupper tillsammans med er verksamma lärare och assistenter inom gymnasiesärskolan elevers skrivande.

Undersökningen ingår i ett pilotprojekt under ledning av två handledare på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet, [REDACTED], [REDACTED] samt [REDACTED]. Syftet är att genom kollegialt arbete undersöka hur vi kan utveckla undervisning gällande elevers skrivande i den egna verksamheten.

I pilotprojektet kommer studenter att filma olika undervisningssituationer. Det filmade materialet används sedan som underlag för fokuserade samtal (fokusgruppsamtal) studenter och er lärare/assistenter emellan. Även handledarna kommer att ta del av materialet och resultatet av analyserna kommer att ingå i en kommande forskningsansökan.

Jag lämnar mitt samtycke till att medverka i pilotstudien och i de fokusgruppsamtal som kommer att ingå i ovan nämnda studie.

Datum

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

Ifylld blankett skickas/lämnas till: Charlotta, Hanna eller Maria

Eller

[REDACTED]
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet
106 91 Stockholm

Bilaga 4 Samtycke elev

Hej!

Lotta, Hanna och Maria kommer under vårterminen att arbeta med ett skrivprojekt här på skolan tillsammans med er elever och andra lärare. Projektet är en del i våra studier vid universitetet i Stockholm.

I projektet kommer vi att filma undervisningen under fyra lektioner. Sedan kommer vi att titta på det filmade materialet tillsammans med lärare och våra handledare från Stockholms universitet, [REDACTED], [REDACTED] samt [REDACTED].

Vi kommer inte att filma elever utan mer hur undervisningen ser ut. Vi kommer att filma från längst bak i klassrummet så på filmen ser man inte er elever framifrån.

Om du tycker det är ok att filmas och att filmen visas för lärare på skolan och handledare på universitetet, skriver du på detta papper och lämnar till någon av oss lärare.

Jag lämnar mitt samtycke till att medverka i projektet, jag ställer upp i projektet.

Datum

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

Med vänlig hälsning
Lotta, Hanna och Maria

[REDACTED] tel. [REDACTED]
[REDACTED] tel. [REDACTED]
[REDACTED] tel. [REDACTED]

Bilaga 5 Samtycke vårdnadshavare

För godkännande av medverkan i filmat skrivprojekt.

Hej!

Charlotta [REDACTED], Hanna [REDACTED] och Maria [REDACTED] arbetar under sin avslutande termin vid Stockholms universitet med självständiga arbeten. I samband med det vill vi undersöka hur vi kan utveckla lektionerna i svenska/språk och kommunikation på gymnasiesärskolans nationella och individuella program på [REDACTED].

Undersökningen ingår i ett pilotprojekt under ledning av handledare på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet; [REDACTED], [REDACTED] samt [REDACTED]. Syftet är att utveckla skrivandet hos elever i vår verksamhet.

I pilotprojektet kommer Charlotta, Hanna och Maria att filma sammanlagt fyra lektioner. Det är hur undervisningen är utformad som filmas, och inte enskilda elevers prestation. Vi kommer att filma från längst bak i klassrummet så på filmen ser man inte elever framifrån.

Det filmade materialet används sedan som underlag för fokusgruppsamtal oss tre och övriga lärare emellan. Även handledarna kommer att ta del av materialet. Resultatet av analyserna kommer att ingå i en kommande forskningsansökan.

Jag lämnar mitt samtycke till att min ungdom medverkar i pilotstudien och i de filmade undervisningssituationer som kommer att ingå i ovan nämnda studie.

Datum

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

Ifylld blankett lämnas till skolan eller skickas till:

[REDACTED]
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet
106 91 Stockholm

Med vänliga hälsningar Charlotta, Hanna och Maria

[REDACTED] tel. [REDACTED]
[REDACTED] tel. [REDACTED]
[REDACTED] tel. [REDACTED]

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**