



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Utan berättelse, ingen storyline.

---

**Oliver Thor Jönsson**

Självständigt arbete L6XA1A  
Vårterminen 2021

Examinator: Anna-Maria Hipkiss

## Sammanfattning

Titel: Utan berättelse, ingen storyline

Title: No Storyline Without Story

Författare: Oliver Thor Jönsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Anna-Maria Hipkiss

Nyckelord: Storyline, berättelse, litterära föreställningsvärldar, fiktionsförståelse & dramaturgi

### Bakgrund, Syfte och Frågeställningar

Storyline är en pedagogisk undervisningsform i form av ett ämnesövergripande temaarbete som bygger på berättelsens dramaturgi och innehåller olika aspekter för att driva berättelsen framåt. Berättelsens roll i utbildning är vida känd och beforskad, storyline mindre så och berättelsens roll i storyline än mindre. Syftet för denna studie är därför att utveckla kunskap om vilken roll berättelsen har i en Storyline. För att nå syftet utgår studien från forskningsfrågorna: På vilket sätt används berättelsen i ett specifikt Storylinearbete i två skolklasser, åk 6? Och; Vilken betydelse har/får berättelsen i den aktuella Storylinen?

Studien ingår i ett större aktionsforskningsprojekt som utförs på en låg- och mellanstadieskola. Denna studie är av kvalitativ natur och empiri har samlats in genom deltagande observationer och via enkäter i två åk. 6. Därefter har en teoridrivna deduktiv innehållsanalys gjorts för att sammanställa ett resultat.

Resultatet visar att i den storyline som studerats har berättelse använts och detta har tillåtit eleverna att skapa och vistas i litterära föreställningsvärldar och att använda sig av och utveckla sin fiktionsförståelse. Resultatet visar även att flera av momenten hade kunnat göras annorlunda och knytas tydligare till handlingen och i storyline för att ytterligare förstärka de positiva didaktiska effekterna fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar kan förmedla.

## Förord

Tack Torb, Tack Maggan. Utan er, ingen uppsats.

Tack till Ofelia för att du stått ut med din trötta förvirrade far. Tack Mushroom och Nymeria för ert lurviga distraherande.

Och tack Mary Shelly för dina beskrivningar av livet som uppsatsskrivande. Ingen beskriver lidande som du gör i *din* berättelse om *ditt* monster.

“I enjoyed this scene; and yet my enjoyment was embittered both by the memory of the past and the anticipation of the future. I was formed for peaceful happiness. During my youthful days, discontent never visited my mind; and if I was ever overcome by ennui, the sight of what was beautiful in nature, or what is excellent and sublime in the productions of man, could always interest my heart, and communicate elasticity to my spirits. But I am a blasted tree; the bolt has entered my soul; and I felt then that I should survive to exhibit what I shall soon cease to be - a miserable spectacle to others and intolerable to myself.” - Mary Shelly, Frankenstein (2013, s. 131).

## Innehåll

Förord .....	iii
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte .....	1
2. Bakgrund .....	2
3. Tidigare forskning .....	3
3.1 Berättelsen som pedagogiskt redskap .....	3
3.2 Drama och rollspel som pedagogiskt redskap.....	4
3.3 Berättelsen som drivkraft i storylinearbete .....	5
4. Teori .....	7
4.1 Fiktionsförståelse .....	7
4.2 Litterära föreställningsvärldar .....	8
4.3 Fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar i storyline .....	9
5. Metod .....	10
5.1 Urval och studiens kontext.....	10
5.2 Bearbetning av data.....	11
5.3 Etiska ställningstaganden .....	11
5.4 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet .....	11
5.5 Metoddiskussion.....	11
6.1 Resultat.....	13
6.1 Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld.....	13
6.2 Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld.....	14
6.3 Fas 3: Att stiga ur och ta det man vet under omprovning .....	15
6.4 Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen.....	16
6.5 Fas 5: Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare .....	17
7. Diskussion .....	18
7.1 Dramaturgi .....	18
7.1.1 Tema.....	18
7.1.2 Tid, plats och miljö.....	18
7.1.3 Handling .....	19
7.2 Slutsats .....	21
7.3 Vidare forskning.....	21
Referenser.....	22

# 1. Inledning

Våra liv genomsyras av berättelser, vi läser dem, utspelar dem, ser dem på tv eller hör dem i en podcast. Alla bär på sin egen livsberättelse, berättelser är överallt. De förgyller en tråkig tisdagskväll eller motiverar invasionen av ett grannland. När en läser en bok, ser en film eller spelar ett spel är det ofta en välkomponerad berättelse man är ute efter, oavsett om det är spänning eller drama som utspelas. Således har de flesta barn en relativt stor erfarenhet av berättelser redan när de kommer till första skoldagen. Så som berättelsen har en roll i våra liv har den även en roll i vår utbildning och har haft det sedan urminnes tider. Redan de gamla grekerna förstod värdet av att använda berättelser i utbildningssyfte. Ordet "story" härstammar från grekiskan etymologiskt; historia, "läran genom forskning". Berättelsens form inom dagens utbildning är dock inte densamma och metoderna inom skolans värld har förändrats och förfinats. Pedagogiken kring berättelser är vida beforskad, dock inte när det gäller hur berättelser fungerar i en storyline.

Där berättelsen är ett bekant medium för de flesta kan storyline vara något helt nytt. Nytt kan vara spännande, nytt kan vara läskigt; så det är viktigt att det nya blir bra. Storyline är inte ett nytt koncept men är på inga sätt lika vida spritt som berättelser. Det är ett multimodalt och ämnesövergripande tillvägagångssätt som använder narrativ struktur för att bearbeta nyckelfrågor. Därav ämnar denna studie ta reda på berättelsens roll i storyline. I denna uppsats är vinkeln aningen vriden då det handlar om att lära sig *i* en berättelse snarare än *av*, även om detta inte är uteslutet. I denna uppsats har jag deltagit i ett aktionsforskningsprojekt och i detta följt lärare och elever i två årskurs 6. De har utfört storylinen "Hållbar marknad", en storyline som fokuserar på hållbar utveckling i anknytning till en marknad.

## 1.1 Syfte

Idag vet vi inte så mycket om kopplingen mellan storyline och berättelse vilket leder till att syftet för denna studie är att utveckla kunskap om vilken roll berättelsen har i en Storyline. För att nå syftet utgår jag från forskningsfrågorna:

- På vilket sätt används berättelsen i ett specifikt Storylinearbete i två skolklasser, åk 6?
- Vilken betydelse har/får berättelsen i den aktuella Storylinen?

## 2. Bakgrund

Denna uppsats handlar om historien, berättelsen, narrativet och dramaturgin i storyline och för att göra det har jag följt två klasser i årskurs 6 under storylinen "Hållbar marknad". Storyline är en pedagogisk undervisningsform som togs fram under sextioalet i Glasgow men existerar nu på ett internationellt plan. Att elever ska ges möjlighet att arbeta ämnesintegrerat är ett av lärarnas och rektorns uppdrag (Skolverket, 2017, s. 14 & 18) och storyline är ett ämnesövergripande temaarbete som bygger på berättelsens dramaturgi och innehåller olika aspekter för att driva berättelsen framåt, en av dessa aspekter är nyckelfrågor. De kan som synes ha olika syften och fokusera elevernas lärande i olika riktningar. Att svara på denna typ av frågor och lösa denna typ av problem gör att storyline som arbetssätt är väl grundat i Läroplan för grundskolan 2011 där det går att läsa att varje elev ska kunna: "lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt ... lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga" (Skolverket, 2017, s. 13). Under en storyline skapar eleverna även karaktärer som används för att leva sig in i berättelsen. Storyline blir på så vis ett multimodalt tillvägagångssätt som rymmer flertalet metoder, vilket Skolverket (2017, s. 12) formulerar att läraren ska: "ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel". Lgr11 uttrycker även att läraren ska "svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad" (Skolverket, 2017, s. 14). Tanken med en storyline är att ta vara på den inneboende kunskap och nyfikenhet som redan finns hos eleverna. I och med detta ges elever inflytande att påverka sitt lärande i storylinen.

För att ta sig an en berättelse krävs läsförståelse och lässtrategier. Lässtrategier är en del av svenskämnets centrala innehåll (Skolverket, 2017). En övergripande lässtrategi är fiktionsförståelse (Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller, 2011) varav litterära föreställningsvärldar (Langer, 2017) är en central del. I denna uppsats används fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar och hur de kan användas för att se på storylinearbete. Skolverket förespråkar användningen litterära föreställningsvärldar anknytning till lässtrategier för skönlitteratur (Mossberg Schüllerqvist, 2020).

### 3. Tidigare forskning

Tre huvudområden av forskning ligger i fokus för denna studie. Berättelsen som pedagogiskt redskap, drama och rollspel som pedagogiskt redskap och berättelsen som drivkraft i storylinearbete. Berättelsen fyller en funktion som kunskapsbärare på flertalet sätt; dramat och rollspelet som motivation, konkretiserande verktyg och socialiserande faktor; och hur detta relaterar till och finns inom en storyline.

#### 3.1 Berättelsen som pedagogiskt redskap

Berättelser har använts för att lära i 1000-tals år och det görs än idag. Det finns flera olika delar att fokusera i studiet av berättelser (Tindall, 2012; Yoder-wise, Kowalski, 2003; Rice, 1993). Till en början hur berättelsen i sig är uppbyggd, själva språket däri eller stoffet som berättelsen handlar om (Yoder-wise, Kowalski, 2003).

Berättelser som används i utbildande syfte kan fylla flertalet funktioner. De har använts i fostranssyften. De kan lära i traditionell mening i och med att stoffet bearbetas som fakta. Förutom fakta kan berättelser även ge möjlighet att förbättra förmågor, såsom exempelvis föreställningsförmåga, förmåga till empati och utvecklad fantasi (Yoder-wise, Kowalski, 2003). Till sist utvecklar användandet av historier det kritiska och kreativa tänkandet (Tindall, 2012; Yoder-wise, Kowalski, 2003). Berättelser kan även användas för att ge insikt både om en själv och även användas inom organisationer som medel att förmedla och väcka känslor, skapa känsla av sammanhang och gemensamma visioner. Även normer och andra värden kan förmedlas via historier (Yoder-wise, Kowalski, 2003). Berättelser är även språkutvecklande inom alla de fyra domänerna; tal, skrift, lyssning och läsning, även mottagarens vokabulär utvecklas (Tindall, 2012).

I användning av ett narrativ för att fram önskad effekt finns det dock vissa faktorer som bör tas i åtanke: språklig nyansering, uttal, och tempo (Rice, 1993). Yoder-wise och Kowalski (2003) påvisar även hur en berättelse bör byggas upp för att ha en pedagogisk effekt. De skriver att i en berättelse bör först en omgivning byggas upp där plats, tid och miljö sätts. Sedan bör handlingen för berättelsen beaktas, så att den är gripande nog för åhörarna att vilja veta mer. Krisen ska lösas, genom detta skapas en förståelse för vad som lärts. Efter detta behövs återkoppling till vad som lärts under berättelsens gång då det är troligt att någon eller några inte förstått poängen med historien. Sist förklaras hur karaktärerna i berättelsen har förändrats för att skapa en insikt om hur nya beteenden kan antas (Yoder-wise och Kowalski, 2003).

En berättelse, eller historia, kan ta många former och innan de introduceras i klassrummet bör berättelsens syfte tas i åtanke. Hur en berättelses ursprungliga syfte kan definieras som en av de följande: underhållning; intagande av kunskap, förståelse och visdom; överförande av kultur; och formandet av karaktär och beteende. Det finns riktlinjer för hur en lämplig historia bör väljas ut, då de bör passa med kunskapsmål och elevernas behov, vara av intresse för

eleverna, vara kulturellt relevant och ha ett enat flöde av händelser som för historien framåt (Tindall, 2012).

Att använda sig av fiktion i undervisnings syfte bär med sig flera fördelar. Fiktion kan föra utbildningen i riktningar som inte är möjliga med faktatexter. I och med att fiktionen är fri att röra sig i den riktning som är passande för stunden kan den anpassas till exempelvis kursplan och lärandemål. Det går att utforska områden som "tänk om..." och "men om...". Områden som i andra situationer kan vara känsliga blir tillgängliga då inga verkliga människor är involverade (Moon, Jenny, and John Fowler, 2008).

### **3.2 Drama och rollspel som pedagogiskt redskap**

Att använda sig av drama eller rollspel i undervisningen är inte heller detta någon nyhet. En av anledningarna till detta är den bro som estetiska undervisningsprocesser som drama och rollspel kan bygga mellan elevens vardag och det stoff som undervisningen ämnar lära ut (Sæbø, Aud Berggraf, och Tor Helge Allern, 2010; Sternudd, 2000). Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed (2019) menar att denna bro även ger eleverna en djupare förståelse av stoffet.

När drama och rollspel används som pedagogiska redskap ökar de till stor del elevernas motivation. Att undervisningen blir mer varierad och skiljer sig från den traditionella undervisningen är en av de viktigaste faktorerna när det kommer till att höja elevens motivation. Även komponenter som kostym, ljudeffekter och historien i sig är bidragande (Sæbø, Aud Berggraf, and Tor Helge Allern, 2010).

Genom att arbeta med ett ämnesinnehåll och låta elever agera stoffet med rollspel och drama tillåts eleverna att internalisera abstrakta koncept då koncepten görs påtagliga genom de fysiska aktiviteterna. Att mediet skiljer sig från det skriftliga ger även eleven en känsla av ägandeskap genom den skapande processen (Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed, 2019). I och med detta blir eleven både en aktiv sökande och en kreatör av kunskap. När eleverna sedan bearbetar de verbala och icke-verbala upplevelser de erfarit kan de förkroppsliga sina erfarenheter och ett utrymme för metakognitivt tänkande skapas (Sternudd, 2000).

Utöver det stoff som eleverna lär så har drama och rollspel även en roll i att lära på ett mer humanistiskt plan. I och med att text ges en mänsklig form och fylls med liv erbjuds eleverna att analysera gemensamma tankar, erfarenheter, känslor och tidigare kunskap som konkretiseras genom rollspelet eller dramat. I och med att drama och rollspel är en social process där eleverna inte bara gör saker tillsammans utan även diskuterar idéer och tankar ges eleverna en möjlighet att öva på sociala förmågor (Sternudd, 2000). Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed, (2019) visar i sin studie att elevernas förmåga att argumentera ökade när undervisningen integrerade drama och rollspel. Vidare har sådan undervisning även en effekt på elevernas förmåga att samspela och ger eleven en förståelse för sig själv och andra (Sternudd, 2000). Drama och rollspel fyller även en funktion genom att skapa en väg in i dels känsliga debatter och dels att generera fysiska erfarenheter (Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed, 2019).



En viktig aspekt för att drama och rollspel ska vara effektiva är hur de läggs upp. Det vill säga hur dramaturgin ser ut, Sæbø, Aud Berggraf, och Tor Helge Allern (2010) definierar dramaturgin som hur lärprocessen komponeras, presenteras och utförs. Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed (2019) fann i sin studie att graden av realism i dramaturgin hade en effekt på hur det pedagogiska dramat togs emot av eleverna. Arbetsformen behöver således ligga nära teorin för att drama och rollspel som pedagogiskt redskap ska ha vidhållen kvalitet (Sternudd, 2000). Till exempel bör en storyline med temat "Skolgården" alltså inte bearbeta astronauter.

### 3.3 Berättelsen som drivkraft i storylinearbete

Ordet *story* (berättelse) i storyline signalerar att *story* kommer ha en central roll i storyline och det heter just så för att många av de centrala aspekterna i berättandet återfinns i storylinekonceptet. Till en början skapas en plats och karaktärer av eleverna, och narrativet drivs framåt av händelser vilket skapar den övergripande berättelsen. Precis som i fiktionstexter (Harkness, 2007).

I skapandet av en storyline behövs först ett tema, som bör vara ett tema som är aktuellt, berör och engagerar eleverna, ligger nära elevernas intressen och kultur och även benämnas på ett sätt som gör det begripligt för eleverna vad storylinen kommer att handla om. Temat ger eleverna en kontext, vilket i sin tur gör att stoffet blir mer lättbegripligt och hanterbart (Harkness, 2007).

Händelserna i storyline kan liknas vid kapitel i en bok eller avsnitt i en tv-serie och är den starkast drivande kraften i att föra berättelsen framåt. Händelserna presenteras som ett beskrivande narrativ och skapar en struktur för att utforska olika ämnen och teman. Berättelsen som drivs framåt i dessa händelser skapar en meningsfullhet och en riktning för både elever och lärare. Återigen likt fiktionsverk ska dessa kapitel inte bli för långa och fyllda med för många andra moment, då berättelsen är det som skapar momentum och delaktighet i storyline (Harkness, 2007). Händelserna i en storyline kan med fördel tas fram av eller i samarbete med eleverna, under en storylines gång utvecklas de även av eleverna då de måste reagera på händelserna. Läraren, och i extension eleverna, använder sig på så vis av en författares redskap i byggandet av en storyline (Harkness, 2007).

Karaktärerna har även de en del i att föra berättelsen framåt. Med hjälp av karaktärerna kommer platsen till liv. Platsen kan utforskas, ifrågasättas och nya idéer om vad som försiggår bildas. Karaktärerna kan även användas till rollspel och drama som i sin tur vidareutvecklar berättelsen medan berättelsen i sig ger mer värde till karaktärerna (McNaughton, 2007). Karaktärerna utsätts också för prövningar och utmaningar av olika slag, och när de försöker lösa dem så förs berättelsen framåt. Då karaktärerna kan välja att undersöka olika delar av berättelsen ger även detta en möjlighet att differentiera uppgifter så att de passar elever på varierade nivåer (Harkness, 2007).

Likt fiktionen bör varje storyline ha en början, mitten och ett tillfredsställande slut. För att differentiera sig från den vardagliga undervisningen kan personer utifrån bjudas in, till

exempel experter inom området eller elevernas föräldrar (Harkness, 2007). Autentiska lärsituationer som dessa är motiverande och meningsfulla. Letschert och Letschert (2007) skriver att det mest kraftfulla redskap storyline har i sin arsenal är förmågan att uppmuntra och motivera och att utan detta redskap riskerar att bli en metod som vilken annan som helst.

## 4. Teori

Eftersom denna studie ämnar studera hur berättelsen kan appliceras i klassrummet används här fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar som de teoretiska utgångspunkterna. Fiktionsförståelse ger en förståelse av vad som krävs för att kunna hantera, processa och ta till sig den typ av lärdom som berättelser erbjuder och skapar en länk mellan storyline, berättelser och elever medan litterära föreställningsvärldar visar vad som sker i mötet mellan läsare och text.

### 4.1 Fiktionsförståelse

Fiktionsförståelse kan förstås på två sätt, antingen som tolkningen av vad som är fiktion eller som att fiktion är en lässtrategi (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Denna lässtrategi används för att skapa mening kring multimodala texter (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Det är den senare förklaringen av fiktionsförståelse som jag kommer att använda här. Jag kommer här att presentera några av de centrala aspekterna av fiktionsförståelse.

Inom fiktionsförståelse tillämpas en bred tolkning av vad en text är, och man ser en tillämpning av språkssystemet som en text (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Med detta menas att till exempel en film, en muntlig berättelse, en serietidning eller en traditionell roman ses som en text.

*Fiktion, faktion* och *fakta* är de tre olika former som Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011) skriver att en text kan ha. En faktatext är den typen av det som vanligtvis förekommer i uppslagsverk eller i skolböcker. Fiktion är den typ av text som inte ses som en beskrivning av verkligheten, som exempelvis skönlitteratur av olika slag. Detta betyder dock inte att fiktion inte kan innehålla verklighetsbeskrivningar som överensstämmer med den riktiga världen. Faktion är gränslandet däremellan. När en text är baserad på en verklig händelse men det som utspelar sig inte nödvändigtvis måste ha hänt på samma vis. Fiktiva och faktiva lässtrategier skiljer sig då den fiktiva söker horisonten och den faktiva letar efter svar (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011).

För att kunna skapa mening i dessa texter krävs literacy, det vill säga avkodning och förståelse, men målet med fiktionsförståelse är att en ska kunna röra sig i texten, så kallad high-literacy.

Utöver de traditionella fyra F:en när det kommer till kunskapsformer; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011) att ytterligare två kunskapsformer bör tas i beaktning; *för-* och *metaförståelse*. Förförståelse krävs för att veta var de lärande är i dagsläget. En metod för att skapa denna förförståelse är att skapa läsarbiografier. Dessa innefattar hur läsaren ser sig själv som läsare och sammanfattar tidigare läsarerfarenheter (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Genom att göra dessa så får dels läraren en uppfattning om hur eleverna ser sig själva och vilket habitus som råder i klassen och kan anpassa sin undervisning utefter, dels får eleverna ompröva sin egen

uppfattning av sig själva som läsare i och med det vidgade synsättet på text (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Metaförståelsen innefattar den kognitiva process det innebär att tänka om sitt tänkande om läsning. Att synliggöra lässtrategier och successivt implementera dessa i sin bearbetning av texter.

I multimodal fiktionsförståelse ingår delar som inte brukar innefattas gällande läsförståelse generellt, till exempel bilder, filmer och ljud. Att fylla *tomrum* är en sådan förmåga. Tomrummen är det som uppstår mellan olika punkter i en text där läsaren själv ges utrymme att tolka, fylla ut och ge mening (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Här skapas ett utrymme mellan texten och läsaren, detta utrymme fylls på olika sätt av olika individer och kan därför med fördel diskuteras för att skapa en större, mer nyanserad bild. Detta ger även tillfälle för mindre vana läsare att ta det av de strategier som används av de mer erfarna läsarna. När det förs samtal kring texter så finns även utrymme för att skapa en tolkningsgemenskap när gruppen kan tycka till och utbyta funderingar och kopplingar gällande texten (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011).

*Inferenser* är ytterligare en del av fiktionsförståelse, vilka innebär att läsaren kopplar det hen läser till tidigare kunskaper och erfarenheter. Inferenser hjälper på så vis till med att fylla tomrum och att skapa en föreställningsvärld (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Att kunna göra inferenser är även en del i att skapa synteser, då synteser är en sammanfattning av texten där även tidigare kunskaper och erfarenheter inkorporeras. Detta är något som kan vara svårt för oerfarna läsare att göra medan erfarna läsare uppdaterar sina synteser allteftersom texten fortskrider.

## 4.2 Litterära föreställningsvärldar

En central del av fiktionsförståelse är litterära föreställningsvärldar (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Litterära föreställningsvärldar är vad som uppstår i mötet mellan läsare och text, där läsaren upplever en text och söker mening. Detta inkluderar både det som läsaren förstår och vad hen inte förstår. Allt läsaren har med sig sedan tidigare påverkar den föreställningsvärld som skapas, det vill säga tidigare kunskaper, erfarenheter och känslor och mål. En litterär föreställningsvärld är öppen för förändring och omtolkas gång på gång. Litterära föreställningsvärldar är textvärlden i vårt inre (Langer, 2017).

Det finns fem faser läsaren kan befinna sig i gentemot litterära föreställningsvärldar. Dessa är flytande och läsaren kan skifta emellan dem under läsningens lopp.

- Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld: I denna fas söks mer bredd än djup. Det vill säga sökandet efter platser och karaktärer, läsaren gör gissningar och skapar ytliga uppfattningar om texten.
- Vara i och röra sig genom en föreställningsvärld: I denna fas ifrågasätter läsaren motiv och känslor. Utformar sina idéer, kopplar samman trådar och fyller ut sin föreställningsvärld.

- Att stiga ur och ta det man vet under omprövning: Här applicerar läsaren textvärlden på sitt eget liv. Denna fas går åt motsatt håll mot de andra faserna då det går från text till läsare snarare än läsare till text.
- Stiga ut ur och objektifiera upplevelsen: Här analyserar läsaren textvärlden och objektifierar sin förståelse och läsoplevelse.
- Att gå ur en föreställningsvärld och röra sig vidare: I denna fas använder läsaren en föreställningsvärld för att skapa en ny, till exempel ett musikaliskt verk baserat på en bok (Langer, 2017).

En föreställningsvärld kan ha olika fokus, den kan antingen vara diskursiv eller litterär. I en diskursiv föreställningsvärld ligger fokus på att hitta svar och ligger fast vid en referenspunkt från början till slut, medan i en litterär föreställningsvärld så söker läsaren efter *möjligheternas horisont*. Det menar att läsaren söker efter något, men inte är helt säker på vad. Läsaren tolkar och omtolkar efter sina nya erfarenheter historien eftersom historien utspelar sig (Langer, 2017). Dessa olika fokus kan jämföras med vad Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller (2011) skriver om fiktion gentemot fakta i läsningen.

Genom att använda sig av litterära föreställningsvärldar i klassrummet ges eleverna möjligheter att diskutera texter. De bjuds in till meningsfulla diskussioner där eleverna hjälper varandra att föreställa än mer. När detta görs så får eleverna forma egna svar och ta ställning till andras tankegångar (Langer, 2017). Det vill säga kollektivt bearbeta de tomrum som finns i texterna (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Här ges eleverna möjligheten att utveckla förmågor såsom att tänka kritiskt och förbättra sina formuleringar och som deltagare i komplexa diskussioner. De ges en förståelse för hur de ska ta sig an litteraturen som kan påverka deras personliga utveckling (Langer, 2017).

### **4.3 Fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar i storyline**

Då text ses som ett medvetet utövande av språkssystemet tolkas här storyline som en text. I och med att storyline är en text går de aspekter som fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar använder i anknytning till litteratur att applicera även på storyline. Storyline kan på så sätt ses både som en litterär föreställningsvärld men även som skilda moment där fiktionsförståelse och de förmågor som fiktionsförståelse innefattar går att urskilja och analysera.

## 5. Metod

Denna studie ligger under ett större aktionsforskningsprojekt. Aktionsforskning menar att forskaren deltar aktivt i projektet som studeras (Bryman, 2016). Lektionerna som hållits har planerats av berörda lärare men jag har deltagit vid ett planeringstillfälle där jag var med och gav input inför resterande lektioner. Utvärderingen utformades till största del av klasslärarna men tre av frågorna hade de lagt till på min begäran.

Data samlades in genom observationer och en enkät i två klasser i årskurs sex. Observationerna skedde under de lektioner som klassernas lärare hade informerat mig om att de skulle arbeta med storyline. Observationerna som utfördes var deltagande observationer av ostrukturerat slag, där fältanteckningar gjordes under observationernas gång. Totalt observerades fem lektionstillfällen och en avslutande utvärdering av projektet.

### 5.1 Urval och studiens kontext

Deltagarna i denna studie valdes genom att skolan de går i redan är deltagare i ett övergripande forskningsprojekt som behandlar storyline och hållbar utveckling. Skolan är ett skolkoperativ, har 340 elever, F-6, tre lärarlag, samt har fritidspedagog och speciallärare kopplade till varje lag. Urvalet av deltagare till studien var således målinriktat. Deltagarna blev valda för att de redan var en del i projektet hållbar utveckling i storylines och de har även utfört flera storylines sedan tidigare. Bryman (2016) skriver att ett målinriktat urval karakteriseras av att deltagarna valts på grund av en viss egenskap, i detta fall deltagandet i tidigare nämnda studie. Det målinriktade urvalet gör dock att denna studie inte kan generaliseras mot en större population.

Storylinen som observerats går under benämningen ”Hållbar marknad” och är en storyline som använts på skolan tidigare, men inte i dessa klasser. En övergripande modell av arbetsgången i ”Hållbar marknad” ses här:



(Fig. 1 Modell av arbetsgången i ”Hållbar marknad”).

Frågorna som ställdes i enkäten löd:

- Hur tydlig tycker du att berättelsen varit i denna storyline?
- Hur viktig tycker du att berättelsen är i en storyline?
- Hade du velat ha fler eller färre inslag av berättelse under storylinen?

Eleverna fick svara i en femgradig skala och gavs även chansen att lämna kommentarer. Innan eleverna fick svara på enkäten så förklarade jag vad jag menade med berättelse och jag var även med under tiden som de gjorde enkäten och svarade på relaterade frågor.

## **5.2 Bearbetning av data**

I bearbetningen av datan har en etnografisk innehållsanalys gjorts. Den data som använts är vald efter relevansen till aktuell teori alltså utifrån teorierna om fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar vilket gör detta till en teoridrivna, deduktiv innehållsanalys (Bryman, 2016). Först lästes materialet igenom förutsättningslöst, därefter markerades citat utifrån studiens teori, av dessa valdes sedan de mest relevanta ut för att visas i resultatet.

## **5.3 Etiska ställningstaganden**

För att följa etisk praxis (Bryman, 2016) har följande åtgärder vidtagits: Samtycke har införskaffats via samtyckesblankett utskickad till berörda elevers vårdnadshavare i förväg. Denna blankett innehöll även information om vad som ämnades undersökas och vad som förväntades av deltagaren.

## **5.4 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet**

Studiens trovärdighet har försökt säkerställas genom att metoder relevanta till studiens syfte valt. Studiens teoretiska utgångspunkter har tydligt redogjorts och dessa används tydligt i analysen. Genom att ha varit så transparent som möjligt i uppsatsens olika avsnitt har trovärdigheten stärkts.

Då studien är utförd i två klasser är generaliserbarheten låg eftersom underlaget är litet. Det går inte att utgå från att alla storylines följer samma mönster som denna, ej heller att andra elever skulle ha samma uppfattning om berättelsen i storyline. Då majoriteten av dessa elever har utfört flertalet storylines tidigare gör urvalet att generaliserbarheten minskar ytterligare. Däremot kan denna studie bidra i att visa vikten av hur berättelsen kan behandlas i förhållning till storyline.

## **5.5 Metoddiskussion**

I denna studie har metodtriangulering använts. Triangulering innebär att fler metoder används för att studera området och anses höja tillförlitligheten i resultatet (Bryman, 2016). Anledningen till att denna studie utfördes i dels genom enkäter och observationer är att intresset ligger i att ta reda på både hur, var och när berättelse används i storyline, men även hur eleverna uppfattar detta. Jag antog rollen som observatör-som-deltagare vilket Bryman (2016) skriver lämpar sig för att nå naturligt förekommande samtal och detaljerade beskrivningar av verksamheten, vilket lämpar sig för studiens syfte. Valet av enkät för att samla in elevernas åsikter skedde på grund av den begränsade tid som studien tilldelades då det är en mindre tidskrävande metod än att utföra intervjuer. I och med att enkät användes fanns det heller ingen risk för att elever i kände sig utelämnade eller ville vara intervjuaren till

lags och gav svar som de tror gynnar den intervjuande vilket kan hända i intervjusituationen (Bryman, 2016). Att jag var närvarande och svarade på elevernas frågor under enkättilfället skulle dock kunna ha den tidigare nämnda effekten: att eleverna ville vara mig till lags. Hade intervjuer använts så hade dock möjligheten att ställa följdfrågor och att gå mer på djupet i elevernas åsikter kunnat bidra till studiens djup.

I avsnittet tidigare forskning; berättelsen som drivkraft i storyline, så fanns det inte mycket forskning att ta del av då fältet inte är väl beforskat. Detta har lett till att all forskning kommer ifrån samma antologi, vidare är majoriteten av forskningen som använts i detta avsnitt skriven av forskaren Sallie Harkness (2007). Då Harkness ses som en av grundarna till Storyline bidrar det med spets, dock kan vidare bredd i detta avsnitt önskas.



## 6.1 Resultat

I och med den breda tolkningen av text som används så kan en storyline tolkas som en text. Detta medför att teorierna fiktionsförståelse och litterära föreställningsvärldar går att applicera på den storyline som observerats. Resultatet presenteras utifrån de fem faserna i litterära föreställningsvärldar och kommenteras utifrån fiktionsförståelse. Faserna är här numrerade för att underlätta översikten av resultatet. Men som Langer (2017) förklarar så kommer dessa nödvändigtvis i ordning och eleverna kan röra sig fritt mellan de olika faserna, eleverna behöver nödvändigtvis inte heller vara i samma fas trots att de har samma lektion. Empirin består av fältanteckningar och enkätsvar från de båda medverkande klasserna.

### 6.1 Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Storylinen inleds med att eleverna får ett brev från den fiktiva personen "Sture" på miljöförvaltningen. I och med att brevet läses skapas för första gången denna föreställningsvärld för eleverna att kliva in i.

Eleverna har under storylinen "hållbar marknad" byggt marknadsstånd som kollektivt bildar en marknadsplats. Inför detta moment fick eleverna frågor som underlättade och bidrog till att eleverna kom in i den första fasen av Langers (2017) litterära föreställningsvärldar "Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld". Detta skedde genom att läraren ställde frågan "Vad är ett marknadsstånd?" vilket eleverna fick ta ställning till först själva, sedan i par och till sist i helklass. I detta moment får eleverna göra inferenser för att fylla det tomrum som finns i texten. Eleverna börjar med att fylla tomrummet själva med de förkunskaper de besitter. I de två kommande stegen skapas en tolkningsgemenskap där eleverna får dela sina tankar och förkunskaper med varandra. Denna tolkningsgemenskap bidrar till att fylla ut tomrummet (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011).

Vid läsning av en bok kliver läsaren in i en litterär föreställningsvärld redan vid bokens framsida. I en storyline kan bokens framsida jämföras med temat, alltså titeln som getts storlinen; här "Hållbar marknad". Elevcitaten: "Den har varit viktig men den har också varit lite oklar för jag trodde det skulle handla lite mer om miljön än vad vi skrev om." vittnar om att temat varit missvisande i elevens uppfattning då eleven förväntade sig ett större fokus på hållbar utveckling än vad hen fick ta del av. Eleven har gjort en inferens men inte fått denna bekräftad. Då litterära föreställningsvärldar är i konstant förändring har eleven med största sannolikhet omvärderat föreställningsvärlden därefter.

Elevers kommentarer om att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld beskriver att det kan vara utmanande: "Det var ganska svårt att förstå vad hållbar utveckling handlar om i början." och "Lite svåra ord ibland speciellt i början när man inte fattade något men det blev lättare och lättare desto mer vi jobbade med det.". Då denna storyline har två teman: hållbar utveckling och marknadsstånd så blir det en bred ingång till föreställningsvärlden. Langer (2017) skriver att i denna fas sker utforskande på bredden snarare än djupet. Kommentarererna

vittnar om att hållbar utveckling är ett begrepp som skulle kunna vara svårt att förstå utan att även gå på djupet, vilket görs i fas 2: att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld (Langer, 2017).

## 6.2 Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

Då man i denna fas utforskar, går på djupet, omprövar sina tankar och idéer, ifrågasätter och fyller ut sin föreställningsvärld (Langer, 2017), så sker en stor del av en storyline i just denna fas. En utav lektionerna som till stor del går att placera under att "Vara och röra sig genom en föreställningsvärld" är följande: Eleverna har fått ett brev från en familj som vill ansluta sig till marknaden och sälja plastleksaker tillverkade i Kina. I brevet framgår flertalet punkter som strider mot de riktlinjer för hållbar utveckling som klassen tidigare tagit fram. Eleverna diskuterar och kommer med etiska och moraliska ståndpunkter och även ståndpunkter för hållbar utveckling för att sedan rösta om huruvida de ska tillåta det nya marknadsståndet. I denna diskussion är de i föreställningsvärlden och gör antaganden därefter. De ståndpunkter som framförs görs så efter de synteser som eleverna skapat av de lärdomar eleverna tagit med sig från fiktionsvärlden men även tidigare kunskaper och erfarenheter de har med sig (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Eleverna ges chansen att vässa sina argument och öva på att diskutera komplexa frågeställningar vilket Langer (2017) beskriver som en del av att använda sig av föreställningsvärldar i klassrummet. Det fiktiva elementet gör att det inte finns vare sig rätt eller fel svar till dilemmat (Mossberg Schüllerqvist, Olin-Scheller, 2011). Vilket här lät diskussionen att ha den natur den fick.

Nästkommande fem citat illustrerar elevers uppfattningar av att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld:

- Utan berättelsen är det svårt att få en bild i huvudet om hur det ska vara och se ut, det är enklare om man får en bakgrund, så man vet ungefär vad det ska handla om.
- Jag tycker att det har varit väldigt tydligt och förklarat på ett bra sätt så att man förstod vad man skulle göra och vad det handlade om.
- Utan en berättelse så blir det ingen storyline.

Det som samtliga elever beskriver här kan tolkas som att de sökt, och hittat, mening i den föreställningsvärld som de gått in i. De utnyttjar sin fiktionsförståelse och använder sig av storylinens berättelse för att ge mening åt och strukturera upp stoffet. I elevcitaten:

- Utan en berättelse är det ju ingen storyline, utan bara ett arbete där man inte riktigt "jobbar för något".
- I denna så påverkar det vår framtid, stornyn få mig att bry mig om ämne.;

Kan vidare ses hur den mening eleverna finner i berättelsen även motiverar dem.

Det finns även exempel på svar där elever uttrycker att de har haft svårt att förstå eller använda sig av berättelsen på samma sätt:

- Det har varit roligt och så men har varit lite oklart vad man ska skriva om när det ska handla om miljön.
- ...berättelsen var ganska tydlig men det blev lite konstigt på slutet.
- Det var inte så roligt som jag tänkte mig eller viktigt som för mig men det viktiga var naturen.

Detta skulle kunna vara ett exempel på en elev som inte utvecklat sin fiktionsförståelse till samma nivå som de som såg berättelsen som ett stöd. Eleven har kanske inte förmågan att integrera sin egen förförståelse och sin kunskap med det som händer i berättelsen och således föreställningsvärlden. Sådan förmåga är, enligt Langer (2007), väsentlig för att utveckla idéer och sätta tankar i rörelse. Eleven har förmodligen inte blivit tillräckligt engagerad i berättelsen och därmed i föreställningsvärlden.

Båda lärarna kommenterade på att de hade velat spendera mer tid i denna fas genom att lägga till fler händelser men att tidsbrist och sjukdom kom i vägen. Det nämndes också att fler händelser hade hjälpt till att knyta ihop säcken inför avslutandet av storylinen. Detta skulle kunna ses som fler tillfällen att fylla de tomrum som uppstår mellan de tre händelser som utspelade sig i "Hållbar marknad". Vidare kommenterades att om berättelsen var dålig riskerade hela storylinen att kännas krystad medan om berättelsen var bra så engagerade det eleverna.

### 6.3 Fas 3: Att stiga ur och ta det man vet under omprövning

I och med att i denna fas förväntas eleven ta till sig och ställa de nya insikter som gjorts under läsningen till stor del liknar det som förväntas av de flesta lektioner blir här tolkningen av en storyline som en text problematisk. Eleverna har under observationerna visat upp att de tagit till sig och applicerat kunskaper om både hållbar utveckling och andra relevanta ämnen. Detta ger en typ av svar på frågan om vad som sker i klassrummet med stoffet. Langer (2017) å andra sidan påpekar att litteratur i allmänhet och litterära föreställningsvärldar i synnerhet ger människor möjligheten att pröva och ompröva sig själva som individer och på så sätt utvecklas.

Dessa elevsvar ger en indikation att denna process sker, och har skett i tidigare storylines:

- Jag tycker att hållbar utveckling är bra för att då vet man hur man ska hantera miljön.
- Den är viktig för att veta vad man ska göra men man måste få köra lite freestyle som vi gjorde i magiska dörren. Där fick vi en "grund" om vad vi skulle skriva.

I det första av dessa citat kan det tolkas som att eleven tar med sig budskapet om hållbar utveckling från berättelsen för att sedan applicera det i sin hantering av miljön i sitt liv. I det andra citatet så har eleven tagit med sig kunskap från tidigare storylines och skapat en uppfattning om hur en storyline bör se ut. Det vill säga att eleven har stigit ur den tidigare föreställningsvärlden och omprövat sin uppfattning om storyline. Denna kommentar visar även på en typ av metaförståelse när det kommer till fiktionsförståelsen. Eleven har tänkt om

hur en text av denna typ brukar se ut och vilka typer av strategier som brukar användas när den bearbetas vilket visar på en metaförståelse hos eleven.

#### **6.4 Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen**

I sista lektionen så utvärderades storylinen. Att göra en utvärdering eller en recension är typexempel på att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen då eleven förväntas ta ett steg tillbaka, objektifiera, analysera och bedöma sin upplevelse. Utvärderingen av en storyline kan även användas av läraren för att skapa en överblick av elevernas förförståelse inför planering av fortsatt undervisning, både konventionell och storyline. Enligt Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011) är förförståelsen en viktig del i byggandet av fiktionsförståelse, dels för att göra eleverna medvetna om sig själva som läsare, dels för läraren att utifrån tidigare nämnda anledningar kunna förstå vilket habitus som råder i klassen. Frågorna i utvärderingen var till majoriteten ställda av klasslärarna och tre var mina frågor. Den fråga som skulle kunna tolkas i meningen att den gör eleverna medvetna om sig själva som läsare var: "Vad kan du nu om Hållbar utveckling? Skriv ner så många saker du kan.". Läsning nämns inte som läsning och troligtvis läser inte eleverna heller frågan på det sättet. Utifrån kontexten av storyline som en text och att eleverna på så vis läst sig till denna information kan det dock tolkas på detta vis. För att nå syftet att öka elevernas inblick i sig själva som läsare med denna typ av frågor behövs troligen en tydligare formulering där läsningen är i större fokus.

Alla de elevsvar som kommit in är exempel på då eleverna stiger ur och objektifierar upplevelsen i och med att de analyserar den fiktionsvärld som de upplevt i storylinen. Svaren är av varierande potential för analys och varierar från "bra" till mer djupgående analyser som:

Jag har saknat att bygga en marknad, som när vi gjorde köpcentret då vi "satte ihop" våra butiker och gjorde ett köpcentrum. Nu kan man ju ställa sitt stånd vart man vill. Jag saknade alltså att vi inte byggde upp en grund om man kan säga så. En väg i mitten där man sätter marknadsstånden på sidorna, med tex lite buskar och träd.

Här har eleven använt sin förståelse för hur en storyline är uppbyggd när hen jämför "Hållbar marknad" med en tidigare utförd storyline. Eleven använder sig även av sin multimodala fiktionsförståelse och ser att den gemensamma fiktionsvärld som klassen skapat kan byggas ut och berikas genom att fylla ut världsbudgeten. Genom att berika den fiktionsvärld eleverna är i på detta sätt så minskar även tomrummen i fiktionsvärlden. Eftersom alla elever inte nödvändigtvis besitter förmågan att fylla dessa tomrum kan detta agera som scaffolding för de elever som inte nått den nivån av fiktionsförståelse än. Då det dessutom är en gemensam aktivitet att bygga ut fiktionsvärlden så här så tar eleverna del av varandras idéer och tankar samt får på så vis även öva sig i att fylla dessa tomrum på egen hand.

Ett moment som från början var planerat att vara en del av storylinen men som inte blev av var att eleverna själva skulle få spåna kring händelser som kunde påverka marknaden. I detta uteblivna moment fanns potential för eleverna att stiga ur och objektifiera föreställningsvärlden då det krävs någon form av föreställning om vad för föreställningsvärld

som skapats för att hitta lämpliga moment att addera. Eleverna hade fått ställa synteser och med hjälp av dessa som stöd hjälpas åt att fylla tomrummet.

### **6.5 Fas 5: Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare**

Eleverna fick under sista lektionen möjligheten att gå ut ur sin föreställningsvärld och röra sig vidare. Storylinen avslutades och ett nytt projekt påbörjades, läraren öppnade möjligheten för eleverna att få ta något eller några av de marknadsstånd som skapats under storylinens gång och utföra detta i verkligheten. De gick ut föreställningsvärlden där marknadsstånden var idéer och modeller för att röra sig vidare i den riktiga världen. Eleverna fick diskutera och vissa marknadsstånd ansågs ogenomförbara medan andra ansågs genomförbara. I slutändan valdes två marknadsstånd som skulle bli verklighet och en projektgrupp tillsattes för att ta detta vidare. I urvalet av vilka marknadsstånd som skulle få en chans att bli till verklighet använde sig eleverna av metaförståelse för att se vad som var görbart. I och med att de tillämpar de teorier som anskaffats under storylinen i praktiken utvecklar denna process en ny förståelse för dem (Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller, 2011).

## 7. Diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet att diskuteras utifrån tidigare forskning om berättelse, drama och rollspel i koppling till storyline. Avsnittet är strukturerat efter den dramaturgiska följd som berättelsen haft i storylinen "Hållbar marknad".

### 7.1 Dramaturgi

Dramaturgin, det vill säga en berättelse, ett drama, ett rollspel, en storyline och en föreställningsvärlds konstruktion har en inverkan för hur det mottages av eleverna (Sæbø, Aud Berggraf, och Tor Helge Allern, 2010; Yoder-Wise och Kowalski, 2003; Harkness, 2007). För att ha önskad pedagogisk effekt bör alltså en storyline ha en strukturerad och genomtänkt dramaturgi.

Dramaturgin har i "Hållbar marknad" konstruerats som följer:

#### 7.1.1 Tema

Temat för storylinen har varit hållbar utveckling och driften av marknadsstånd där den hållbara utvecklingen i huvudsak varit stoffet och marknaden fungerat som kontextskapande verktyg. Temat bör dessutom vara relevant och intressera eleverna (Tindall, 2012) för att kunna skapa en bro mellan elevernas vardag och stoffet (Sæbø, Aud Berggraf, och Tor Helge Allern, 2010). Temat ger på så vis kontext åt stoffet. Vidare skriver Harkness (2007) att genom att ge kontext åt abstrakta ämnen så görs stoffet mer lättillgängligt för eleverna.

Eleverna har inte kommenterat på temat marknad men flera har åsikter kring temat hållbar utveckling. Till exempel i citatet "I denna så påverkar det vår framtid, stornyn få mig att bry mig om ämne." kan vi se hur eleven kopplar hållbar utveckling till sin framtid vilket får en positiv effekt på elevens motivation. I citatet "Det var inte så roligt som jag tänkte mig eller viktigt som för mig men det viktiga var naturen." kommenterar eleven på hur hen har förstått vad temat är men att detta tema inte tilltalar elevens intressen. Majoriteten av svar där det gick att tolka att temat var antingen relevant eller icke svarade att temat var just relevant för dem. Detta antyder att temat som valts för denna storyline varit relevant och intresserade eleverna i linje med det Tindall (2012) förespråkar i val av tema och således haft önskad effekt i att bygga en bro och göra stoffet mer lättillgängligt.

#### 7.1.2 Tid, plats och miljö

Först bör tid, plats och miljö sättas i skapandet av en berättelse (Yoder-Wise och Kowalski, 2003). Tiden specificerades aldrig utan denna storyline antogs underförstått utspela sig i nutid. Miljön sattes delvis i det brev som eleverna fick från den faktiva miljöförvaltningen som är en representant från kommunen. Därav användes lokalområdet som miljö och flera av marknadsstånden nämndes specifikt som utplacerade på kända lokala platser. Storylinens plats representerades av de marknadsstånd som eleverna byggde. En elev uttryckte sig så här:

Jag har saknat att bygga en marknad, som när vi gjorde köpcentret då vi "satte ihop" våra butiker och gjorde ett köpcentrum. Nu kan man ju ställa sitt stånd vart man vill. Jag saknade alltså att vi inte byggde upp en grund om man kan säga så. En väg i mitten där man sätter marknadsstånden på sidorna, med tex lite buskar och träd.

Här beskriver eleven en uppfattad avsaknad av miljö. Då eleverna på denna skola har deltagit i flertalet storylines under sin skolgång har denna elev skaffat sig en förutfattad mening om hur en storyline, och i förlängning miljön i en storyline, bör se ut. Avsaknaden av miljö skapar ett tomrum i storylinen som hade kunnat fyllas, antingen som eleven föreslår, med en fysisk representation av miljön eller genom att låta eleverna gemensamt fylla detta tomrum genom diskussion kring miljön. För att skapa denna typ av diskussioner kan med fördel karaktärerna användas (McNaughton, 2007). Tomrummet skapar på så vis en möjlighet för vidare utveckling av elevernas fiktionsförståelse, en möjlighet som enligt observationer och elevsvar inte togs tillvara på. Att miljön är underutvecklad gör att berättelsens pedagogiska effekt blir lidande och har även en effekt på att dramaturgin i sin tur inte har möjligheten att göra avstamp i miljön vid vidareutvecklingen av berättelsen.

### **7.1.3 Handling**

Handlingen kan ses som motorn i en storyline och är det som driver den framåt. Den bör vara gripande så att eleverna håller intresset. Handlingen i en storyline drivs till största del framåt av händelser, men även karaktärerna har en viktig roll i att föra handlingen framåt.

I observation av "Hållbar marknad" gick det att identifiera tre händelser. Den första var i uppstarten där ett brev mottogs från "Sture" på miljöförvaltningen. Den andra var brevet från det nya marknadsståndet med billiga plastleksaker. Det tredje var det avslutande redovisningstillfället där eleverna presenterade sina marknadsstånd. Eleverna var antingen nöjda med antalet händelser eller ville ha fler av dem. Endast två respondenter ville ha färre händelser. När eleverna motiverar varför så är tydlighet, spänning men framförallt underhållning anledningen till varför de vill ha fler händelser.

Mellan de tre händelserna i storylinen utfördes andra moment såsom: marknadsföring, företagsbeskrivningar och speed dating. Momenten sätts i kontext av temat, dock var kopplingarna som gjordes till händelserna få. Momenten kan på så vis ses som lösryckta från handlingen. Sternudd (2000) menar att teori och arbetsform bör ligga nära varandra för att drama som pedagogiskt redskap ska ha önskad kvalitet. Om vi här ser storylinen och dess dramaturgi som arbetsformen samt momenten i storylinen som teorin så är detta inte fallet. Även hur realistiskt dramaturgin uppfattas har effekt för mottagandet hos eleverna (Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed, 2019). Skiljs teorin från arbetsformen skulle det kunna argumenteras för att realismen i dramaturgin urvattnas. På så vis blir de didaktiska konsekvenserna att storylinen inte har den positiva effekt den kan ha. Detta hade kunnat undvikas genom att i inledningen av moment ha en motivering i form av berättelse, drama eller rollspel som på så vis förankrar momenten i handlingen.

En bra berättelse har en kris eller ett dilemma som måste lösas (Harkness, 2007; Yoder-Wise och Kowalski, 2003). I "Hållbar marknad" bestod denna kris utav en familj som ville ansluta

till marknaden med ett nytt marknadsstånd där de sålde billiga plastleksaker från Kina. I detta moment drogs fördelar av det fiktiva elementet i berättelsen. Att det är just fiktivt möjliggör att eleverna kan diskutera känsliga ämnen utan att det handlar om dem själva (Moon, Jenny, and John Fowler, 2008). Diskussionen kom att röra vid många moraliska och etiska ställningstaganden som möjligtvis annars inte hade framkommit. Vidare ger fiktion möjligheten för berättelsen att diversifiera sig (Harkness, 2007). Det går att se från resultaten att även detta utnyttjades under denna händelse då elever delades in i grupper efter att ett gemensamt beslut fattats om det nya marknadsståndets vara eller icke vara. En grupp frivilliga fick skriva svarsbrevet medan de andra fick fortsätta med andra uppgifter, på så vis fick alla arbeta efter sin nivå.

Avslutningen av "Hållbar marknad" skedde genom en redovisning där varje grupp presenterade sitt marknadsstånd. Detta moment har tolkats som en händelse även om det går att argumentera för att det inte är det. Det är en händelse i och med att de visar upp sina marknadsstånd i karaktär. Å andra sidan saknade redovisningen koppling till handlingen, vilket talar för att det inte var en händelse. Som beskrivet i avsnittet angående vad som hände mellan händelserna gjordes ingen introduktion till momentet som anknöt det till handlingen. En berättelse bör ha ett tillfredsställande slut (Harkness, 2007). En av lärarna beskrev det som att det kändes som att de inte hann knyta ihop säcken vilket samstämmer med avsaknaden av ett tillfredsställande slut. För att undvika detta hade redovisningen kunnat presenteras som att den hölls för "Sture" från miljöförvaltningen. Den hade då haft anknytning till storylinens handling, vilket hade lett till att storylinens dramaturgi blev bättre. Hade dessutom någon, för klassen utomstående, tagit rollen som "Sture" hade händelsens pedagogiska potential ökat. Moment som dessa då utomstående bjuds in ökar differentieringen från den reguljära undervisningen (Harkness, 2007). Att undervisningen differentierar sig är motivationshöjande för eleverna (Sæbø, Aud Berggraf, and Tor Helge Allern, 2010). Redovisningarna varierade i form, några var film medan de flesta redovisade muntligt framför klassen. Under redovisningarna av sina marknadsstånd gick samtliga elever in i roll och presenterade som att "vi säljer...". När stoffet presenteras på ett drama-liknande sätt blir eleverna kreatörer av kunskap (Sternudd, 2000). I fallen där redovisningen var i filmformat är kopplingen till drama starkare, då de mer liknade reklam eller spelfilmer. Eleverna agerade, i något fall med hjälp av de byggda karaktärerna, och i och med agerandet så gavs de möjligheten att internalisera den kunskap de förmedlade då koncepten blir mer lättbegripliga i och med de fysiska aktiviteterna (Braund, Martin, och Zaibonisha Ahmed, 2019).

Det moment som uteblev där eleverna själva skulle få ta fram händelser som kan utspela sig på en marknadsplats ser jag som en förlust i utvecklingen av handlingen under denna storyline. Momentet var till en början placerat sent i storylinens förlopp och var planerat att komma först under sista tredjedelen, vilket inte hade lämnat utrymme för händelserna att äga rum. Förutom tidigare nämnda pedagogiska konsekvenser i form av möjligheter till utveckling av fiktionsförståelse och uppbyggandet av föreställningsvärlden hade detta moment även kunnat utnyttjas för att utveckla handlingen. Till att börja med hade detta tillfredsställt de elever som önskade fler händelser i denna storyline. Genom att eleverna själva är de som väljer ut händelser så blir händelserna per automatik elevnära och relevanta



för deras intressen vilket Tindall (2012) menar är relevant i utvecklingen av en historia. Delaktigheten och skapandet av händelser bidrar även till en känsla av ägandeskap hos eleverna (Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed, 2019), något som annars riskeras gå till miste om då antalet inslag av drama, där skapandet är en naturlig del av metoden, var två. Tillsätts fler händelser så behövs inte lika många moment ingå under varje händelse. Att hänga upp för många moment på en enda händelse är något Harkness (2007) skriver borde undvikas då historien riskerar att tappa sitt momentum.

## **7.2 Slutsats**

Berättelsen har, och bör ha, en central roll i storyline då den pedagogiska potentialen är stor. I utförandet av storylinen "Hållbar marknad" har denna potential delvis tagits tillvara på. Berättelsen har gett ett tydligt tema i hållbar utveckling och marknaden som konkretiserat stoffet i "Hållbar marknad". Handlingen kunde haft en tydligare röd tråd genom fler händelser och genom att koppla moment till handlingen i större utsträckning. Den har en tydlig början med brevet från "Sture", ett dilemma som får eleverna att tänka till men lyckas inte knyta ihop säcken på ett tillfredsställande sätt.

I och med att berättelsen inte betonas genom hela storylinen blir den föreställningsvärld som gemensamt skapas mer svåråtkomlig för eleverna och potentialen att utveckla och utnyttja elevernas fiktionsförståelse blir således lidande.

## **7.3 Vidare forskning**

Eftersom denna studie endast undersöker berättelsens roll i storylinearbete hade vidare forskning på hur berättelsen samspelar med de övriga momenten i storyline kunnat utveckla forskningsfältet. Under observationerna upplevde jag att lektionerna med starkare koppling till handlingen var subjektivt bättre men studiens upplägg tillät mig inte att undersöka detta närmare. Forskning på huruvida berättelsen i storyline har en inverkan på klassrumsklimatet och elevernas motivation hade därav varit av intresse.

## Referenser

- Braund, Martin, och Zaiboenisha Ahmed. "Drama as Physical Role-play: Actions and Outcomes for Life Science Lessons in South Africa." *Journal of Biological Education* 53.4 (2019): 412-21. Web.
- Bryman, A (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Harkness, A. (2007). Storyline - An Approach to Effective Teaching and Learning. i S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.19 - 26). Skottland: University of Strathclyde.
- Langer, Judith A., and Anna Sörmark. *Litterära Föreställningsvärldar : Litteraturundervisning Och Litterär Förståelse*. Andra Upplagan ed. 2017. Print.
- Letschert, Jos F.M och Letschert, Beate-Grabbe (2007) Two of a kind: or The Janus head of storyline. i S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.19 - 26). Skottland: University of Strathclyde.
- McNaughton, Marie Jeanne (2007). Stepping out of the picture: using drama in storyline topics i S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.19 - 26). Skottland: University of Strathclyde.
- Moon, Jenny, och John Fowler. "'There Is a Story to Be Told...': A Framework for the Conception of Story in Higher Education and Professional Development." *Nurse Education Today* 28.2 (2008): 232-39. Web.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, and Christina Olin-Scheller. *Fiktionsförståelse I Skolan : Svensklärare Omvandlar Teori till Praktik*. 1. Uppl. ed. 2011. Print.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid. (2020) *Att kliva in i språkliga och gestaltade föreställningsvärldar*, Karlstads universitet. Hämtad från: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014\\_lasstrategi\\_for\\_skonlitt/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M14b\\_4-9\\_01A\\_01\\_klivain.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014_lasstrategi_for_skonlitt/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M14b_4-9_01A_01_klivain.docx)
- Rice, Suzanne. "TEACHING AND LEARNING THROUGH STORY AND DIALOGUE." *Educational Theory* 43.1 (1993): 85-97. Web.
- Shelley, M., 2013. *Frankenstein, or, The modern Prometheus*. 1st ed. Alma Classics.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Sternudd, Mia. Dramapedagogik Som Demokratisk Fostran? *Fyra Dramapedagogiska Perspektiv : Dramapedagogik I Fyra Läroplaner* (2000): PQDT - Global. Web.
- Sæbø, Aud Berggraf, och Tor Helge Allern. "Hva Kan Drama Som Læringsform Bidra Med I Undervisnings- Og Læringsprosessen?" *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94.3 (2010): 244-55. Web.
- Tindall, Evie. "Learning Through Dramatic Story Presentation." *Journal of Adult Education* 41.1 (2012): 36-40. Web.
- Yoder-Wise, Patricia S., och Karren Kowalski. "The Power of Storytelling." *Nursing Outlook* 51.1 (2003): 37-42. Web.