



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Storyline: flexibel eller uppstyrd undervisningsmetod?

En kvalitativ studie om lärares planering och upplevelse av Storyline

Lovisa Thor

Självständigt arbete: L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Simon Skau

Sammanfattning

Titel: Storyline: flexibel eller uppstyrd undervisningsmetod? En kvalitativ studie om lärares planering och upplevelse av Storyline

Title: Storyline: flexible or controlled teaching method? A qualitative study of teachers' planning and experience of Storyline

Författare: Lovisa Thor

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

Examinator: Simon Skau

Nyckelord: Storyline, nyckelfrågor, händelser, karaktärer, planering, planeringsmatriser, ämnesövergripande.

Studien är en del av ett aktionsforskningsprojekt som syftar till att utveckla en skolas Storyline-verksamhet. Syftet med studien är att få kunskap om hur lärare planerar undervisningen för en Storyline. Frågeställningarna som används för att nå syftet är följande:

- Hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline?
- Vad är lärarnas upplevelse av Storyline som metod?

För att besvara studiens frågeställningar har totalt fem semistrukturerade intervjuer genomförts. Empirin har analyserats kvalitativt genom en induktiv tematisk analys. Resultatet visar att lärarna utgår ifrån planeringsmatriser men gör om planeringarna för att passa sin egen klass. Dessa ändringar baseras främst på vilket ämnesinnehåll som lärarna vill fördjupa, ta bort eller lägga till, men även på klassens förutsättningar och yttre omständigheter. Samtliga lärare beskriver att ett av Storylines främsta fördelar är elevernas glädje, driv och engagemang som lärarna upplever lockas fram. Att arbetet är ämnesövergripande och lite friare i sin karaktär beskrivs även som vinster med Storyline. Att implementera matematik och inkludera elever med särskilda behov upplever lärarna som Storylines främsta utmaningar.

Förord

Jag vill tacka min handledare Margaretha Häggström för allt stöd och kunskap som du besitter. Jag vill även rikta tack till de lärare som ställt upp på intervju, utan er hade uppsatsen inte blivit verklig. Slutligen vill jag rikta ett stort tack till alla underbara klasskamrater som stöttat och uppmuntrat mig under alla dessa fyra år på lärarutbildningen.

Lovisa Thor

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning	1
Bakgrund	1
<i>Storylines</i> uppkomst och förhållningssätt.....	1
<i>Storylines</i> huvudsekvenser	2
Förankring i styrdokument.....	3
Skolverkets allmänna råd om planering och genomförande	5
Tidigare forskning	5
<i>Storylines</i> didaktiska redskap.....	5
Nyckelfrågor	5
Klassorganisation.....	6
Karaktärer	6
Händelser.....	7
Visualisering.....	7
Möjligheter med <i>Storyline</i>	8
<i>Storylines</i> utmaningar.....	9
Planering och genomförande av undervisning.....	9
Ämnesövergripande undervisning.....	11
Teoretisk utgångspunkt	12
John Dewey, Pragmatism och erfarenhetsbaserat lärande.....	12
Lev Vygotskij, Sociokulturella utgångspunkter	13
Metod	15
Val och genomförande av metod.....	15
Aktionsforskning.....	15
Kvalitativ metod.....	15
Semistrukturerade intervjuer.....	16
Analysmetod.....	16
Urval	17
Studiens trovärdighet	17
Etiska ställningstaganden.....	18
Metoddiskussion	18
Resultat	19
Hur tänker lärarna kring planeringsfasen av <i>Storyline</i> ?	19
Göra planeringen till sin egen.....	20
Planering för anpassning av det som sker på vägen.....	21
Planering av nyckelfrågor och händelser	21
Implementera hållbar utveckling i planering	22
Lärarnas upplevelse av <i>Storyline</i> arbetets möjligheter	23
Ämnesövergripande undervisning.....	23
Glädje.....	23
Grupparbeten.....	24

Elevinflytande	24
<i>Lärarnas upplevelse av Storylines utmaningar.....</i>	<i>24</i>
Kollegial planering som ämnesövergripande undervisningsmetod	25
Tidsaspekten och lärares flexibilitet vid planering och genomförande av Storyline.	25
Anpassning och stöttning	27
Diskussion	27
<i>Resultatets påverkan på aktionsforskningen och den fortsatta verksamheten.....</i>	<i>30</i>
<i>Förslag på vidare forskning</i>	<i>31</i>
Referenser	32
Bilaga.....	35

Inledning

I alla tider har vi människor fascinerats av att berätta och lyssna på historier. Berättelser har en förmåga att få oss att leva oss in situationer och platser som vi aldrig någonsin har en möjlighet att vistas i. Henricsson och Lundgren (2016) beskriver hur lärare och elever kan använda det muntliga berättandet i syfte att utveckla språkliga färdigheter, reflektera över händelser, skapa mening och förståelse av ämnesundervisning samt väcka nyfikenhet och intresse. Henricsson och Lundgren (2016) lyfter även berättandets identitetsstärkande potential som förenar människor från olika kulturella bakgrunder. Kanske är det då via berättandets form som lärare kan komma åt den höga inlärningspotential som eleverna besitter. Ett sätt att tillvarata berättelsens unika egenskaper i undervisningen är arbetsmetoden Storyline. I en Storyline utspelas en berättelse som lärare och elever skapar tillsammans. Likt som i alla berättelser är utgångspunkten tid, plats, karaktärer och händelser, vilket kommer beskrivas mer under Storylines didaktiska redskap i avsnittet tidigare forskning.

Planering av undervisning är en central del av lärarnas uppdrag, då det ska skapa en struktur för undervisningen samt fungera som ett stöd för att läraren ska försäkra sig om att undervisningen som helhet leder mot de nationella målen (Skolverket 2011). Trots att planering är en viktig del i lärarnas uppdrag lyckades jag inte finna någon forskning som berör planering av Storyline. På grund av min nyfikenhet om Storyline och bristen på forskningsstudier hoppas jag att denna studie kan vara ett tillskott på forskningsfältet om hur lärare planerar sin undervisning för Storyline.

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att få kunskap om hur lärare planerar undervisningen för en Storyline. Frågeställningarna som används för att nå syftet är följande:

- Hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline?
- Vad är lärarnas upplevelse av Storyline som metod?

Bakgrund

I följande avsnitt beskrivs kort undervisningsmetoden Storylines uppkomst, dess olika förhållningssätt, metodens huvudsekvenser och ett exempel på hur en planeringsmatris för Storyline kan se ut. Avsnittet avslutas med studiens förankring i styrdokument.

Storylines uppkomst och förhållningssätt

Året 1965 kom en ny läroplansreform i Skottland. Reformens största huvudfokus innefattade att lärarna skulle arbeta i arbetslag och bedriva en mer ämnesövergripande undervisning. Till följd av reformen utformade läraren Steve Bell tillsammans med sina kollegor Sallie Harkness och Fred Rendell "The Scottish Storyline method" vid Jordanhill Collage i Glasgow (Bell, Harkness & White, 2007). I metoden användes ett fiktivt ramverk som eleverna skulle arbeta inom. Lärarna utformade även en bestämd struktur som används när man planerar ett arbete

inom Storyline (Østern och Strømme 2012). Gustafsson Marsh & Lundin (2006) beskriver elva punkter som Steve Bell har formulerat för att beskriva Storyline som förhållningssätt. Dessa punkter utgör även en checklista för lärare som vill säkerställa sig om att de arbetar med Storyline. Dessa punkter är:

- Vi skapar sammanhang genom en berättelse.
- Berättelsen organiseras i en logisk sekvens av episoder.
- Man utgår från de kunskaper och föreställningar som eleverna redan har. Dessa utmanas sedan under arbetets gång.
- Vi undervisar genom att ställa öppna nyckelfrågor.
- Eleverna uppmuntras att först skapa bilder och konceptuella modeller utifrån sitt tänkande och sina föreställningar.
- Elevernas arbeten behandlas med respekt.
- Eleverna ges en struktur för arbetet så att de lyckas.
- Vi låter eleverna testa sina hypoteser genom att ställa frågor och göra undersökningar.
- Eleverna får använda sig av varierande arbetsätt.
- Eleverna får arbeta i olika gruppkonstellationer som väljs med omsorg.
- Vi utmanar alla eleverna genom att variera uppgifterna.

Utöver dessa punkter beskrivs Storyline som en elevaktiv och motiverande metod som möjliggör ämnesintegrering, användning av modern informationsteknik och ett verktyg för att handskas med alla aspekter i läroplanen. Storyline länkar basfärdigheter med vuxenvärldens krav och utgör en väldigt bra struktur för både lärare och elever (Lindberg 2000).

Storylines huvudsekvenser

När en lärare använder sig av Storyline är det viktigt att man gör en så intresseväckande start som möjligt. Detta för att väcka intresse hos eleverna och få dem att vilja fortsätta att spinna vidare på berättelsen. Även om läraren redan känner till syftet med lärandet och berättelsens förlopp är det viktigt att eleverna får en känsla av att de är medskapande och styr berättelsen framåt. Läraren måste därför vara flexibel för att ta in elevernas tankar och idéer. När lärare planera för en Storyline kan de med fördel använda en planeringsmatris som innehåller Storylines viktigaste didaktiska huvudsekvenser. Matrisens olika kolumner är: *Storylines sekvenser*, *nyckelfrågor*, *aktivitet*, *klassorganisation*, *material* och *resultat*. (se exempel nedan där även ämnesintentioner finns med) Första kolumnen i matrisen beskriver de olika sekvenserna i berättelsen. Det är viktigt att det finns en röd tråd i berättelsen och att varje sekvens inte är för lång. Under andra kolumnen beskrivs de nyckelfrågor lärarna skapar och ställer till eleverna. I den tredje kolumnen återfinns aktiviteterna, vilka är planerade från början men som framställs som en naturlig följd av frågorna och diskussionerna eleverna fört. Under fjärde kolumnen beskrivs organisationen som visar om eleverna ska arbeta individuellt, i grupper eller i helklass. I Storyline får eleverna möjlighet att arbeta i olika gruppkonstellationer som varierar under varje lektionstillfälle. Den femte kolumnen beskriver vilket material som ska användas och stödja arbetet. Den sista kolumnen visar vad lärandet ska resultera i och vad som kan utvärderas och bedömas (Eiríksdóttir 1995). De olika huvudsekvenserna som nämns ovan kommer beskrivas mer utförligt i tidigare forskning. Nedan ser ni ett exempel på hur en planeringsmatris två första

sekvenser kan se ut. Exemplet är taget ur Falkenberg (2004) och kommer från ”En regnskog ska räddas” och är en Storyline som riktar sig till elever på högstadiet.

Storylines sekvenser	Nyckelfrågor	Aktivitet	Organisation	Material	Resultat	Ämnesintentioner
1.Äventyret: Brev från Don Olsen i Brasilien.	Vill ni följa med och bo i regnskogen?	Ett brev från en okänd Don Olsen i Brasilien ankommer. Brevet läses upp av läraren.	Klassundervisning.	Brev utformat av lärarna. ”Flygbiljetter” till Brasilien.		Aktivera elevernas föreställningar om Brasilien, regnskog, infödda och regnskogsproblem, samt utvandring till Sydamerika.
2.Förberedelse av resan.	Vad behöver man på resan? Vilken resa ska de göra för att komma till Brasilien? Hur kan det tänkas se ut i regnskogen i Brasilien?	Skriva listor, prioriteringar, vaccinationer och annat förebyggande. Världsdelarna placeras ut på ballong. Brainstorming i grupper och uppsamling. Eventuellt bilduttryck i färgkrita, silkespapper eller akvarell. Möjlighet att titta i bildmaterial.	Växelverkan mellan hela klassen och grupparbete. Grupparbete. Grupper och sedan hela klassen.	Runda ballonger. Handböcker, tillgång till internet, diabilder eller video.	Lista på vad man ska ha med. ”Jordklot” ritade på ballonger. Ev. bilder på regnskog.	Föreställningar om klimat, sjukdomar och reseutrustning. Förståelse av jordklotets beståndsdelar och hur kontinenter, poler och ekvator är placerade. Kortaste avståndet på en rund yta. (följer de stora cirkelarna).

Förankring i styrdokument

I läroplanens första och andra kapitel beskrivs det att undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Det beskrivs att ”skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet, självförtroende samt deras vilja att

pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem.” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11], 2019 s.7). Det beskrivs att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra. Vidare står det att kunskap ska komma till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. Det beskrivs att skapande, lek och undersökande arbete är väsentliga delar i det aktiva lärandet och att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att elever upplever kunskap som meningsfull. Läraren ska även organisera undervisningen så att elever får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Lgr11, 2019).

I Lgr11 (2019) första och andra kapitel, syns det tydligt att Storyline är väl förankrad i styrdokumentet. I en Storyline arbetar eleverna ämnesövergripande där de ges möjligheter att använda sig av olika uttrycksformer samt arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Storyline ska även väcka elevernas intresse och nyfikenhet genom att ställa frågor som leder till att eleverna får utforska och lösa problem under berättelsens gång. Storyline utgår alltid från elevernas kunskaper och när nyckelfrågor ställs uppmanar man eleverna att dela med sig av sina egna erfarenheter (Gustafsson Marsh & Lundin 2006). Bell (2008) beskriver att den bästa tillgången vi har i klassrummet är de kunskaper som redan finns hos eleverna. Läraren ställer nyckelfrågor som uppmanar eleverna att dela med sig av deras egna erfarenheter och kunskaper som de besitter. Genom att ställa dessa frågor hjälper vi eleverna att konstruera deras egen lärandeprocess genom att länka samman vad de vet och vad som ska läras. Bell (2008) beskriver även att Storyline möjliggör elevinflytande och en känsla av att de äger lärandet. Även om läraren har en färdig planering över varje händelser och aktivitet kopplat till läroplanens syfte, centrala innehåll och förmågor, så får eleverna en känsla över att det är de som bestämmer och är medskapande i berättelsens utformning.

Utöver läroplanens första och andra kapitel som ska genomsyra hela undervisningen, så utgår läraren från kursplanerna när planering av Storyline görs. Kursplanerna för varje ämne inleds med ett syfte som beskriver varför ämnet finns i skolan. I slutet av varje syftestext finns de förmågor eleverna ska ges förutsättningar att utveckla. Dessa förmågor är exempelvis att eleverna ska; analysera, samtala, ta ställning, värdera, använda teorier, modeller och begrepp för att beskriva och förklara samband, kritiskt granska, söka och reflektera. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla dessa förmågor integrerat med de kunskaperna som tillskrivs i varje ämne (Lgr11 2019). Eftersom flera av förmågorna i de olika ämnen är samma, så är det en fördel att arbeta ämnesövergripande. På så sätt frigörs det mer tid till att eleverna får använda kunskaper i olika sammanhang. När lärare planerar för Storyline är det viktigt att de skapar situationer där eleven dels får inhämta kunskaper i olika sammanhang, dels också får möjlighet att på ett varierat sätt visa upp sina kunskaper och förmågor. Under arbetsgången får eleverna möjligheter att visa sin förmåga att använda sina ämneskunskaper på ett varierat sätt.

Skolverkets allmänna råd om planering och genomförande

Enligt Skolverkets (2011) allmänna råd om planering och genomförande av undervisningen, beskrivs det att syftet med planering är att skapa en struktur för undervisningen för såväl lärare som elever. Planeringen ska fungera som ett stöd för läraren för att försäkra sig om att undervisningen som helhet leder mot de nationella målen. Planeringen används också för att utvärdera elevernas kunskaper och den egna undervisningen samt för att kommunicera med elever, vårdnadshavare, rektorn och andra lärare.

Vid planering ska läraren tydliggöra vilka delar av ämnets syfte som undervisningen i det aktuella arbetsområdet ska inriktas mot och utifrån det avgöra hur det centrala innehållet ska kombineras och behandlas så att eleverna ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven. Läraren ska även välja arbetsätt och arbetsformer som ger eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de övergripande målen. Vid planering ska läraren även utgå ifrån elevernas intressen samt tidigare erfarenheter och utvärderingar av den egna undervisningen (Skolverket 2011).

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs först forskning som rör Storylines olika didaktiska redskap. Därefter redogörs forskning som har studerat Storylines möjligheter och utmaningar. Slutligen beskrivs forskning som rör planering och genomförande av undervisning samt ämnesövergripande undervisning.

Storylines didaktiska redskap

En Storyline skiljer sig från annan typ av ämnesövergripande temaarbeten genom sina specifika didaktiska redskap, vilka beskrivs i det följande.

Nyckelfrågor

I strukturen för Storyline är nyckelfrågor ett av de grundläggande didaktiska redskapen (Omand, 2020). Nyckelfrågorna är öppna frågor som kräver reflektion för att besvaras och ska baseras på ämnet som ska undersökas och de valda delarna i läro- och kursplaner. Nyckelfrågorna används för att sätta igång elevers lärprocesser och bjuder in eleverna till att dela med sig av vad de kan, tänker, tycker och känner. Utifrån elevernas reflektioner utforskas sedan svaren på frågorna fram. En bra nyckelfråga är placerad mellan vad eleven vet och vad den inte vet (Østern och Strømme 2012). Omand (2020) understryker att det är väsentligt att lärare som undervisar i Storyline har kunskap om olika typer av nyckelfrågor, hur de kan användas och när de är lämpliga att använda redan då Storylinen planeras.

Østern och Strømme (2012) undersökte i sin studie vilka nyckelfrågor inom Storyline som bidrar till lärandeprocessen utifrån ämnena bild och naturkunskap. Studien visar att frågor om etiska dilemman, socio-vetenskapliga problem och frågor om framtiden var mest effektiva utifrån ett konstnärligt och naturvetenskapligt arbetsätt. Dessa kategorier är dock inte helt fasta utan vissa dimensioner överlappar varandra.

Klassorganisation

I en Storyline ges eleverna möjlighet att arbeta enskilt, i par och i olika grupper (Harkness, 2007). Det har bedrivits omfattande forskning kring kooperativt lärande under de senaste tre decennierna. Majoriteten av dessa studier har fokuserat på kooperativt lärande i grundskolan. Däremot finns det inte så mycket forskning om kooperativt lärande inom Storylinearbete (Høeg Karlsen m.fl. 2020). Nedan beskrivs två studier som studerat kooperativt lärande inom Storylinearbete.

Stevahn och McGuire (2017) undersökte hur 19 lärarstudenter ställde sig till möjligheten av att arbeta utifrån ett kooperativt lärande genom Storyline. Resultatet visar att lärarstudenterna hade positiv inställning till möjligheten att använda kooperativt lärande i Storyline. De ansåg att Storyline integrerar samarbete på ett naturligt och meningsfullt sätt. Lärarstudenterna menade också att Storyline kan leda till att de lyckas med att använda kooperativt lärande på ett autentiskt sätt trots komplexiteten som råder i klassrummen.

I en annan studie undersökte Ahlqvist (2019) hur kooperativt lärande i en Storyline i engelskundervisningen kan påverka elevernas vilja att kommunicera i grupp. Studien gjordes på 60 elever i årskurs 9, där eleverna blandades mellan tre klasser för att göra grupperna så lika i kunskapsnivåerna som möjligt. Resultatet visar att eleverna ökade sin motivation att prata engelska och att många av eleverna blev mer aktiva. Lärarna upplevde att när eleverna fick arbeta utifrån Storyline i mindre grupper fick eleverna inte hela klassens uppmärksamhet, vilket ledde till att kamraterna i gruppen lyssnade mer på vad de sa och inte hur. Studien visar även att de elever som låg på medel och högre kunskapsnivå gynnades mest, medan de elever som låg på en lägre kunskapsnivå gynnades minst. De hade svårigheter med att arbeta med det nya arbets sättet och med folk de inte känner. Grupperna saknade även någon som axlade rollen som ledare.

Storyline innefattar mycket grupparbeten och således är det viktigt att läraren har kunskaper hur man planerar och organiserar för grupparbeten. Hammar Chiriac och Granström (2012) har i sin studie identifierat sex olika aspekter som läraren måste hantera före, under och efter grupparbeten. Den första aspekten handlar om *organisation* och innebär att läraren måste bestämma gruppstorlek och sammansättning samt skapa tid och utrymme för gruppens arbete. Andra aspekten handlar om *sätt att arbeta*, eleverna måste få rika möjligheter att träna för grupparbeten genom samarbetsträning. Den tredje aspekten innebär att läraren måste ge begripliga, hanterbara och avgränsade *uppgifter* till grupperna. Den fjärde aspekten handlar om *redovisning* och innebär att eleverna måste få träning i att sammanställa och presentera resultatet av grupparbete. Vidare måste eleverna i förväg få reda på hur arbetet ska *bedömas*. Slutligen nämner Hammar Chiriac och Granström (2012) att *lärarens roll* är att vara en tydlig ledare som är tillgänglig för stöttning och vägledning under arbetets gång.

Karaktärer

I varje Storyline skapas karaktärer som finns med i berättelsens tid och händelser. Karaktärerna skapas av eleverna i olika material och tilldelas olika egenskaper när eleverna skriver personbeskrivningar. Alla karaktärer har känslor som påverkar dem när olika händelser och problem

inträffar under berättelsens gång (Bell 2008). Bell (2008) beskriver att fiktiva karaktärer kan underlätta för läraren när denne ställer frågor som är känsliga för eleven men inte för karaktären. När eleverna får ta ställning utifrån sina karaktärer kan det leda till att man vågar fråga saker som man annars inte vågat. Genom att skapa sina karaktärer får eleverna även en chans att uppleva saker från ett annat perspektiv. De kan exempelvis få uppleva relationer mellan familjemedlemmar och vänner som de inte har i verkligheten. Karaktärerna kan också bestå av djur eller växter (Häggström, 2019).

Händelser

Storylines berättelse växer fram genom en serie händelser. Händelserna är viktiga för att berättelsen ska vara spännande och vidhålla elevernas intresse (Harkness, 2007). Förutom att skapa intresse så är händelserna viktiga för att skapa situationer som utmana eleverna att arbeta med det kunskapsområde som läraren har i avsikt. Händelserna i en Storyline kan initieras av både lärare och elever. Elevinitierade händelser kan skapas genom att exempelvis eleverna får komma med förslag på positiva och negativa händelser som kan inträffa under berättelsens gång. Häggström (2020) ger i sin avhandling exempel på hur elever gavs möjlighet att fullfölja en idé om att få demonstrera mot nedskräpning i skogen. På så sätt fick eleverna en större delaktighet i berättelsens utformning. Lärinitierade händelser används för att styra in berättelsen på det specifika kunskapsområde man vill arbeta med. För att väcka intresse hos eleverna är det bra att variera sätten att introducera lärinitierade händelser. Läraren kan exempelvis ändra om frisen, klassen kan få ett brev eller besök av en utklädd person som på något sätt påverka berättelsen, man kan även spela upp ett ljudklipp eller ett reportage i en nyhetsändning i radio eller TV (Häggström, 2020). Händelserna som sker inom Storyline ska vara mer eller mindre troliga och därför anpassas till den tiden och platsen berättelsen utspelas ifrån (Karlsen & Häggström 2020).

En Storyline ska alltid avslutas på topp och därför kan en festlig händelse vara ett bra avslut. Det kan exempelvis vara en fest, där man ska inviga en ny byggnad som officiellt öppnas på gatan av en mycket viktig person eller något liknande som kan knytas an till berättelsen som man arbetat med. I Häggströms (2020) studie avslutades Storylinearbetet i två klasser med en gemensam utställning på det lokala biblioteket.

Visualisering

Under en Storyline skapas det en miljö och karaktärer där berättelsen utspelar sig. När eleverna gemensamt får utforma denna miljö skapas en samsyn och ram som håller samman berättelsen genom hela arbetet (Harkness, 2007). Genom att konkret visualisera berättelsen stimulera man elevernas fantasi och deras vilja att försätta följa berättelsen framåt. Det som skapas fungerar även som ett vittnesbörd över vad eleverna redan har lärt sig. Ett annat syfte som uppfylls är att den konkreta visualiseringen skapar möjligheter att utveckla elevernas begreppsförståelse och estetiska anslag. Genom att gemensamt skapa och utforma miljön får eleverna även en känsla av ägarskap över berättelsen (Häggström & Dahlbäck 2020).

Storylineanhängare betonar vikten av att uppmuntra eleverna att utveckla sina egna konceptuella modeller före de observera verkligheten. När eleverna får använda sin fantasi och konstruera en modell av exempelvis vad de tycker en butik ska innehålla och sedan besöker en fysisk butik är eleverna mer förberedda och har alla frågor redo. Om eleverna istället får besöka affären först och sedan skapa sina modeller, får eleverna svar på de frågor de ännu inte har utmanats att ställa. Det hindra eleverna från att använda problemlösning på ett relevant sätt (Eiríksdóttir 1995). Eiríksdóttir (1995) såg i sin studie många fördelar med att låta eleverna fantisera och skapa sina konceptuella modeller innan de få se eller höra om den verkliga saken och beskrev det som:

It seems to me that when the pupils build conceptual models, these models are really hypotheses and are recognised as such. The children do not believe they have found the truth but that they have set up questions/hypotheses that will enable them to discover the truth. Eiríksdóttir (1995) s.35

Enligt Cresswell (1997) är den största skillnaden mellan Storylinemetoden och annan tematisk undervisning, att Storyline börjar med att eleverna får skapa sina konceptuella modeller först. När eleverna först får använda sin fantasi och sedan fylla på kunskaper, ställs frågor som eleverna identifierat under skapandets gång.

Möjligheter med Storyline

I en studie gjord av Gürol och Kerimgil (2012) undersöktes lärarstudenters uppfattningar om Storyline som metod i samhällsvetenskap. Resultatet visar att lärarstudenterna hade positiva uppfattningar av att använda Storyline i det samhällsvetenskapliga ämnet. Lärarstudenterna resonerade att när eleverna får uppleva kunskap med kroppen genom erfarenhetsbaserat lärande lär eleverna sig permanent. De upplevde även att Storyline utvecklar elevernas kreativitet, fantasi och kognitiva förmåga. De ansåg också att det är fördelaktigt att Storyline använder sig av grupparbeten, då det möjliggör att eleverna får utbyta tankar och idéer med varandra. Vidare tyckte de att Storyline leder till en holistisk och elevcentrerad undervisning som passar på grundskolan.

I en annan studie undersökte Eiríksdóttir (1995) om och i så fall hur Storyline fungerar. Genom att testa metoden i två olika klasser med olika ämnen och i olika årskurser upplevdes det många fördelar med metoden. När det kom till strukturen av metoden Storyline upplevde Eiríksdóttir och hennes kollegor att det underlättade för lärarna att planera och organisera arbetet så att lärandet blev så effektivt som möjligt. När arbetet planeras från början till slut upplevde lärarna att de fick en helhetsbild av det förväntade lärandet och kunde således lättare vara förberedd och tänka och reflektera under arbetets gång. Lärarna upplevde att strukturen för ett Storyline-arbete är hjälpsfullt men inte så fast att de inte får ändra eller lägga till något om en bättre idé kommer upp från läraren eller eleverna i klassrummet. Vidare resonerade lärarna att det tar en stund innan man kommer in i arbetssättet. En bra Storyline har en bra balans mellan att använda olika arbetsformer, med olika gruppkonstellationer vilket förebygger att arbetet bli monotont.

Demir (2012) som undersökte Storylines påverkan på elevers prestationer i naturkunskap och teknik, visar att de elever som testat på Storyline fick förbättrade resultat gentemot kontrollgruppen som använt sig av en mer traditionell undervisning. Studien visar även att elevernas attityder till ämnena naturkunskap och teknik ändrats till en mer positiv bild. Eleverna poängterade att de lärde sig lättare och att de kom ihåg allt.

Nuthall (2016) undersökte en skolas genomförande av Storylinemetoden som en följd av en ny reviderad läroplan i Storbritannien. Studien visar att Storyline uppfyllde läroplanens nya krav, som syftade till att skapa en mer flexibel undervisning som anknyter till elevernas verklighet, intressen och åsikter. I studien kan man även se en ökning av elevernas autonomi och aktivitet, då eleverna ställde fler frågor och i samråd med lärarna fördjupade olika inriktningar i berättelsen.

Storylines utmaningar

I Gürol och Kerimgil (2012) studie framkom vissa svårigheter med att använda Storyline som metod. Studien visar att det kan uppstå svårigheter i små klassrum och att metoden ställer höga krav på lärarna. Lärarna måste ha mycket tålamod, fantasi och inlevelse för att fånga elevernas intresse. Vidare visar studien att lärarna behöver vara tydliga när de leder klassrummet och de ska tolerera ett klassrum med hög ljudvolym, då eleverna är väldigt aktiva. Studien visar även att det kan uppstå svårigheter när det är så mycket grupparbeten, eftersom eleverna kommer ha väldigt mycket olika idéer och då kan det bli svårt att hela tiden hålla med varandra. Vidare visar studien att det kan vara svårt att använda Storylinemetoden i alla ämnen, vilket även Nuthall (2016) beskriver i sin studie. Slutligen visar Gürol och Kerimgil (2012) studie att det tar långt tid innan lärarna bli vana vid metoden och att det således är viktigt att man har kännedom om den bakomliggande teorin för Storylinemetoden.

I flera av publikationer riktade till lärare och lärarstudenter diskuteras svårigheter med Storyline, som exempelvis att skillnaden mellan fantasi och verklighet, bristande balans mellan lärarens styrning och elevernas inflytande, hur tiden disponeras samt svårigheten med att få med alla elever i klassen.

Planering och genomförande av undervisning

Planering av undervisningen är en av lärarnas huvuduppgifter och är därför en viktig del att ha mycket kunskap kring. När Norman (2011) undersökte vad verksamma lärare utgick ifrån när de planerade sin undervisning, synliggjordes tre centrala teman. Det första var att sätta *sig in i innehållet*, det andra var att *ta hänsyn till eleverna*, i form av deras förkunskaper, intressen och perspektiv och det tredje centrala temat var att *kartlägga själva lektionen*, som material, bedömning och instruktioner.

När lärare planera för sin undervisning måste de göra många avväganden. Dessa överväganden baseras på lärarnas kunskaper om innehåll, elever och pedagogik. Dessa avväganden är viktiga för att lärare sedan ska kunna applicera planeringens utformning i den komplexa och oförsedda interaktionen i en specifik elevgrupp. Det är därför viktigt att läraren reflektera över sin undervisning, både under och efter (Norman 2011).

Vidare studerade Norman (2011) hur lärarstudenter planera för lektioner på sina praktikplatser. Det visade sig att lärarstudenterna fokuserade antingen på själva innehållet eller arbetsformen och att de hade svårt att planera utifrån frågorna vad, hur och varför tillsammans. Zumwalt (1989) understryker att om blivande lärare inte förstår att frågorna ”vad”, ”hur” och ”varför” är lika viktiga i undervisningen, kan undervisningens kvalitet och omfång bli begränsade. Det riskerar även att undervisningen kan leda till meningslösa aktiviteter för både elever och lärare.

Vidare förklarar Pennlert (2013) att syftet med att planera är att reflektera över undervisning och lärande innan man implementera det i sin klass. Planering är alltid tillfälligt och preliminärt och kan ändras om och förbättras under själva lektionen. Efter lektionen analyseras målen, innehållet och metoderna i förhållande till processerna och resultatet av det avsiktliga lärandet. Utvärdering och bedömning är oundvikligt i lärarbetet. Undervisningens planering innehåller beskrivningar av vad som ska bedömas och hur och när detta ska göras. Med ökade krav som ställs på lärare på dokumentation av deras arbete och genom tydlig planering blir lärarnas arbete synligt. Lärarnas och skolornas ambitioner om inläring blir transparenta för elever, föräldrar och de involverade på alla nivåer. Öppenhet i undervisningen ger tydliga möjligheter för studenternas bemyndigande i inlärningsprocesser och underlättar bedömning och betyg.

Pennlert (2013) beskriver att allmänna didaktiska begrepp och modeller för analys syftar till att minska klyftan mellan teori och praktik i undervisningen, att göra lärarnas arbete synligt och möjligt att kommunicera och därigenom bidra till en allmän förståelse för läraryrket. Några av de didaktiska begreppen är frågorna vad, hur och varför, som lärare ska utgå ifrån när de planera och utvärdera sin undervisning. *Vad-frågan* beskriver vad undervisningen ska handla om och vilket innehåll som eleverna ska riktat sin uppmärksamhet mot och bearbeta. Vid en reflektion efter den genomförda undervisningen kan läraren ställa frågan vad lektionen faktiskt handlade om och hur väl den överensstämde med det planerade innehållet. *Hur-frågan* beskriver lektionens form och hur innehållet ska bearbetas med hjälp av olika metoder. Metoder som väljs ska bearbeta innehållet så att lärandemålet uppfylls. Efter genomförd undervisning ska läraren utvärdera metodernas användning och funktion för att se hur de valda metoderna var anpassade till situationen och innehållet. *Varför-frågan* beskriver syftet med de mål, innehåll och metoder man väljer. Målen innebär vilket lärande i form av kunskaper och personlig utveckling för eleven man vill undervisningen ska leda till. Målen kan också innebära hur man vill forma elevgruppen. När man utvärderar och analysera sin genomförda undervisning, ställs process och resultat mot de mål som är uppställda. Av den anledningen är det viktigt att syfte, mål, innehåll och metod alltid är väl sammanlänkade i undervisningen. Övriga didaktiska frågor att ta hänsyn till vid planering av undervisning är *när*, *vart* och *för vem* ett visst innehåll ska undervisas.

Lektionsplanering av lärare som forskningsfält har fått lite uppmärksamhet när det gäller modellering och mätning av relevanta kompetenser. I en studie gjord av König m.fl. (2020) undersöktes 172 lärares planeringar när det gäller anpassningsförmågan, det vill säga hur lektionsuppgifterna passar in på elevernas proximala utvecklingszon och kognitiva förmåga. Studien visar att lärarnas allmänna pedagogiska kunskaper, påverkar hur väl den

skriftliga planeringen är anpassade för elevers olika kognitiva förmågor. Anpassningsförmågan påverkar i sin tur hur lärare hantera elevernas heterogenitet i klassrummet.

Nolen (2003) beskriver i sin artikel en översikt om de åtta intelligenser som är kopplade till Howard Gardners teori och hur de kan beaktas vid planering av undervisningen. Gardner menar att vi använder oss av många olika förmågor när vi ska bearbeta och förstå olika kunskapsområden. Enligt Gardner finns det åtta typer av intelligenser som alla kan vara ingångar till olika undervisningsinnehåll och lärande. Den matematiska och den verbala intelligensen är de som har en dominerande ställning i den västerländska skolan medan de visuella, kroppsliga, mellanmännsliga, personliga, musikaliska och naturalistiska intelligenserna har fått mindre uppmärksamhet. Enligt Gardner bör läraren organisera och planera undervisningen så att flera intelligenser används och tillgodoses i undervisningen. Således kan skolan hantera olikheter och variationer och optimera lärandet för hela klassen.

Ämnesövergripande undervisning

Att planera och undervisa ämnesövergripande har blivit allt mer förekommande de senaste åren och något som framkommer i läroplanen. Att arbeta utifrån ett ämnesövergripande arbetssätt innebär att man integrerar flera ämnen i sitt eget ämne. Beckmann (2009) menar på att ämnesövergripande undervisning alltid ska syfta till något berikande. Ämnesövergripande undervisning kan öka både elevernas motivation och möjliggöra användningen av holistiska undervisningsmetoder, såsom grupparbete, projektarbete, berättande, olika former av scenisk representation, frysamar, rollspel, simuleringsspel, experiment och utforskning. Även Nuthall (2016) menar att när lärare planera och undervisa ämnesövergripande möjliggörs holistiska inläringssituationer för eleverna, eftersom de kan uppleva ämnen mer som verkliga fenomen snarare än separata skolämnen.

När lärare arbeta ämnesövergripande kan samarbetet mellan andra lärare se olika ut. Det kan vara begränsat till ett ämnesrelaterat samarbete, det kan innebära en gemensam planering av innehållet, målen och metoderna och det kan också vara ett gemensamt projektarbete. Beckmann (2009) beskriver i sin artikel olika modeller för hur samarbetet kan gå till och deras karakteristiska element. Vidare beskriver Beckmann (2009) att det kan vara svårt för en lärare att besitta den kunskap som behövs i flera ämnen och därför är det en fördel om man samarbetar med andra ämneslärare.

Matematik är ett ämne som traditionellt sätt inte har fått så stor plats inom ämnesövergripande undervisning. Enligt Fauskanger (2002) kan Storyline fungera som en metod för att få in matematiken i ett ämnesövergripande arbetssätt. Fauskanger (2002) menar på att de frågor som ställs under Storyline kan användas för att ge eleverna utmaningar att arbeta med matematik och utveckla sitt matematiska tänkande. Utmaningen är att få in matematik som ett huvudelement i Storylineberättelsen och inte bara ändra om de slutna frågorna som ställs i matematikboken till Storyline-sammanhanget. När man planera för en Storyline är det därför viktigt att man ställer meningsfulla nyckelfrågor som öppna upp för diskussioner och resonemang. Läraren ska även

planera in hur man kan skapa bra ”matematiska slingor” under berättelsens gång samtidigt som berättelsen behåller den röda tråden.

Även Fagernæs (2004) beskriver att Storyline kan fungera som en metod att använda i matematikundervisningen. Storylinestrukturen möjliggör sambandet mellan aktiviteter och lärandemål. I Matematikundervisningen är det viktigt att eleverna får vara nyfikna och utforskande, vilket Storyline bidrar med. Eleverna får tid att reflektera och samtala om deras upptäckter och erfarenheter, samtidigt som matematiken sätts i ett meningsfullt sammanhang.

Teoretisk utgångspunkt

Här redogörs för studiens två teoretiska utgångspunkter. Dessa har valts då de också är väl förankrade i arbetsformen Storyline. De är pragmatism genom Dewey och hans tankar om erfarenhetsbaserat lärande, och sociokulturell teori som är baserad på Vygotskij och Säljös tolkning av Vygotskijs idéer. Det är Deweys och Vygotskijs tankar om främst erfarenhetspedagogik, inquiry, interaktion och den proximala utvecklingszonen som fokuseras i föreliggande studie.

John Dewey, Pragmatism och erfarenhetsbaserat lärande

John Dewey räknas som en av pragmatismens främste företrädare. Dewey (2004) beskriver relationen mellan individen och omvärlden som en dialektisk process. Individen utvecklas genom ett samspel med sin omvärld, där den lär sig förstå olika sammanhang och sociala regler. Den här dialektiska processen är en återkommande tanke som Dewey utgår ifrån i alla sina texter, där det kända uttrycket *learning by doing* återspeglar människan som aktiv gentemot sin omvärld.

Dewey (2004) ansåg att den tydliga uppdelningen mellan teori och praktik måste försvinna. Han menade att skolan är vårt viktigaste medel både när det gäller samhällets framtid och elevernas individuella utveckling. Skolan måste därför lämna inaktuellt lärostoff och att rikta fokus på att undervisa om praktiska problem som eleverna kommer möta i samhället.

Enligt Säljös (2015) tolkning av Dewey, gick han emot den traditionella katederundervisningen och förespråkade istället att läraren skulle skapa en undervisning som är sammanlänkad med elevernas intressen och vardag. Undervisningen ska stimulera och aktivera eleverna, bygga på deras nyfikenhet och fördjupa deras förståelse för den omgivning som eleverna lever i. Undervisningen ska vara varierad och ge eleverna möjligheter att undersöka, pröva och experimentera med alla sina sinnen. Eleverna ska få möjligheter att besöka olika platser i naturen, arbetsplatser och andra platser i samhället (Säljö 2015). Dewey (2004) betonar vikten av att skapa en kontinuitet mellan barns vardag och deras liv i skolan. Denna kontinuitet är ett av skolans bästa redskap men samtidigt en av de stora utmaningarna. (Dewey 2004). Deweys tankar om aktivt lärande och vikten av autentiska lärsituationer går hand i hand med idéerna bakom Storyline. Bell (2008) beskriver att höjdpunkten under ett Storylinearbete ofta är när eleverna får

göra studiebesök eller får expertbesök i klassen. På så sätt tar man in verkligheten in i klassrummet samtidigt som man visar eleverna respekt över deras arbete. På så vis kopplar vi deras klassrumsarbete till det verkliga livet och visar att utbildning är en livslång process.

Att låta eleverna arbeta utifrån demokratiska former är något som Dewey betonar. Han beskriver att samtal och diskussioner med människor med olika bakgrunder kan ses som den bästa vägen till kunskap. Dewey poängterar också att eleverna ska arbeta utifrån demokratiska former där samtal och diskussioner med människor från olika bakgrunder kan ses som den bästa vägen till kunskap. Skolan ska vara en plats där man tillsammans med andra får lära sig att formulera och möta argument i en tillåtande resonerande miljö (Säljö 2015). Dessa tankar återspeglas också i den svenska skolans läroplan och i undervisningsmetoden Storyline. När eleverna får skapa sina karaktärer får de ta ställning och agera utifrån sina karaktärer, vilket gör att eleverna både får möta och inta olika perspektiv. Klassrummet blir en naturlig plats för mycket samtal kring nyckelfrågor, händelser och problem som uppstår under berättelsens gång.

Vidare beskriver Säljö (2015) Deweys *inquiry* som en metafor för lärande. Han menar på att lärande sker när vi ställs inför ett okänt problem eller situation. Efter att vi har hanterat och tagit oss igenom dessa situationer, har vi omvandlat det okända till något begripligt. Denna process där problemen leder till nya lösningar, förståelse och färdigheter kallar Dewey för *inquiry*. *Inquiry* innebär inte någon specifik undervisningsmetod, utan det är ett naturligt sätt att arbeta när man hamnar i problematiska situationer. *Inquiry* är också enligt Dewey ett naturligt sätt att bete sig på. Alla människor ställs inför problem som man genom olika tillvägagångssätt tar sig igenom och kan föra vidare kunskapen till andra. I skolans värld vänder sig därför Dewey mot de perspektiv som endast inrikta sig på produkten av lärandet eftersom produkten sällan beskriver processen. I föreliggande studie är begreppet av intresse för att förstå processer inom undervisningsformen Storyline. Storyline är ett probleminriktat arbete, där eleverna är aktiva i sitt lärande. Under berättelsens gång inträffar händelser och problem som elevernas karaktärer måste lösa. När eleverna får diskutera problemen och komma med lösningar och förslag sker ett lärande, som kan liknas med Deweys *inquiry*.

Lev Vygotskij, Sociokulturella utgångspunkter

Lev Vygotskij är en av förgrundsgestalterna till det sociokulturella perspektivet, som satt tydliga spår inom lärande och utveckling. Enligt Säljö (2015) tolkning av det sociokulturella perspektivet beskrivs det att människans fysiska, intellektuella och sociala förmågor inte bestäms av ens biologiska förutsättningar, utan det utvecklas inom en social kulturell kontext, där artefakter av olika slag används. Artefakter eller redskap som det också benämns medierar våra handlingar och utgör ett instrument som vi är beroende av. Det finns både fysiska redskap som medierande resurser som exempelvis teknologi, men vi har även intellektuella redskap som exempelvis språket som vi använder oss av när vi tänker och kommunicera. Vidare beskriver Säljö (2015) att meditering sker mellan människor i interaktion genom både språklig och icke språklig kommunikation. Med hjälp av våra intellektuella redskap kan vi lära oss att se andras perspektiv och har förståelse för andra människors intentioner.

Det sociokulturella perspektivet använder sig av metaforen appropriering för lärande. Appropriering kan enligt Säljö (2015) översättas till ”ta till sig”, ”låna in” ”ta över och göra till sitt.” (Säljö 2015 s. 95). När småbarn deltar i interaktion lär de sig vad ord som mat och napp betyder och i vilka situationer de förekommer i. Efter ett tag lär sig barnen att använda orden själv. Lärandet i form av appropriering har då skett genom deltagande i interaktion utan att situationen i sig var organiserad för lärande. Omgivning som man integrerar och deltar i påverkar således vår identitet, intressen, kompetens och värderingar (Säljö 2015).

Ytterligare ett centralt begrepp för sociokulturell teori är den proximala utvecklingszonen (ZPD) som innebär avståndet mellan vad en individ kan prestera själv utan stöd och vad individen kan prestera med hjälp av ledning eller samarbete med en mer erfaren person. Genom stöttning eller scaffolding som det också benämns, lånar vi en mer kunnig persons insikter och lär sig på så vis genom samspelet hur man kan tänka. I skolan måste läraren i samspel med eleverna identifiera elevernas proximala utvecklingszon, för att lägga undervisningen på en nivå som utmanar men inte hämmar elevernas kunskapsinhämtning. I dagens klassrum möter läraren elever med en mer varierad bakgrund i form av språk, religion och etniska tillhörigheter. För att bemöta dessa elever i deras proximala utvecklingszon, måste läraren ha mer förståelse över hur elevernas bakgrund, kultur och lärande samspelar (Säljö 2015).

Vygotskij (1995) beskriver även leken och fantasins betydelse för barns utveckling. Formandet av en skapande personlighet som strävar mot framtiden sätts igång med hjälp av en skapande fantasi som tar form i nuet. Vidare beskriver Vygotskij (1995) att kreativitet bygger på tidigare erfarenheter således anser han att vuxna är mer kreativa än barn, även om barn tror mer på sin kreativa förmåga, kontrollerar den mindre och vågar släppa loss den mer. Ju fler erfarenheter eleverna ges, desto lättare kommer de kunna skapa och utveckla sin kreativa förmåga. I skolan är det därför viktigt att lärare ge eleverna möjligheter att öva och utveckla sin fantasi och kreativitet, något som också stöds av läroplanen. Under en Storyline ges eleverna dessa tillfällen när exempelvis berättelsen visualiseras och konkretiseras genom de bilder och modeller som eleverna skapar utifrån sitt tänkande och sina föreställningar. Under berättelsen får eleverna även vara med och förflytta sig till en annan plats och tid, där eleverna intar olika karaktärer vilket återigen skapar möjligheter till inlevelse och kreativitet. Eftersom arbetssättet i en Storyline är varierat innebär det att man använder många olika uttrycksätt och artefakter. Under berättelsen så får eleverna även tillverka egna artefakter, som de anser karaktärerna behöver och är beroende av.

Dewey och Vygotskij delar samma tanke om att man lär genom interaktion och samspel med andra. De delar även uppfattningen om att man inte kan dela upp teori och praktik, då all mänsklig verksamhet är både teoretisk och praktisk (Säljö 2015). Under Storyline är interaktionen central, då eleverna ges många möjligheter att arbeta i grupper med olika aktiviteter. Under grupparbeten får eleverna chansen att utveckla sin sociala och samarbetskompetens samtidigt som de tillsammans lär sig det valda ämnesinnehållet. I interaktionen och samspelet med de andra, får eleverna även stöttning att nå kunskap till en ny nivå, vilket för tankarna till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen återkommer även i en av Storylines huvudprinciper, där undervisningen alltid ska utgå ifrån de

kunskaper och föreställningar som eleverna redan har. Nyckelfrågorna som konstrueras och ställs under arbetes gång ska som Østern och Strømme (2012) beskriver det vara placerat mellan vad eleverna vet och vad de inte vet.

Metod

I följande avsnitt redogörs de metodval som ligger till grund av datainsamlingen. Först redovisas val och genomförande av metod. Därefter redovisas studiens analysmetod, urval, trovärdighet och de etiska ställningstagandena. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Val och genomförande av metod

Nedan beskrivs aktionsforskning, kvalitativ metod och semistrukturerad intervju som ligger till grund för studien.

Aktionsforskning

Studien ingår i ett aktionsforskningsprojekt, där sex studenter tillsammans med Margaretha Häggström har ett samarbete med en skola i Göteborg. Cohen m.fl. (2011) beskriver att aktionsforskning är ett tillvägagångssätt som passar när det finns ett problem som rör människor, uppgifter och procedurer som söker en lösning eller en förändring som leder till en mer önskvärd situation. Liknande beskriver Denscombe (2010) att målet med aktionsforskning är att komma fram till rekommendationer avseende en god praxis som innebär att man kan ta itu med och hantera ett problem eller förbättra verksamheten i en organisation.

I detta fall är verksamheten en skola som strävar efter att utveckla sin Storylineverksamhet. Skolan är en privatskola och ett skolkooperativ som drivs av personal och vårdnadshavare. På skolan går det cirka 340 elever från förskoleklass upp till årskurs 6. Skolan ligger i en förort till Göteborg i ett socioekonomiskt blandat område. På skolan ska alla lärare planera och genomföra minst en Storyline per läsår, där hållbar utveckling ska genomsyras i varje planering. För att lärarna ska bli bekanta med arbetssättet har de haft fortbildningskurser och workshops. Vi studenter är med under aktionsforskningens första skeende där vi studerar olika aspekter av Storyline. Själva utvecklingsarbetet kommer påbörjas i höst med ledning av Margaretha Häggström och biträdande rektorn och utvecklingsledaren på skolan. De kommer då tillsammans med lärarna att analysera förbättringsmöjligheterna, implementera det i sin verksamhet och utvärdera resultatet.

Under aktionsforskningen har vi gemensamt delat på den insamlade empirin. Det innebär att jag har kunnat ta del av andra studenters fältanteckningar, intervjuer samt lärarnas planeringar och loggböcker.

Kvalitativ metod

I en kvalitativ metod är deltagarnas uppfattningar och perspektiv utgångspunkten i studien. Forskaren söker efter förståelse, beteende, värderingar och åsikter av kontexten som undersöks. Vikt läggs vid ord och kontextuell förståelse, till skillnad från kvantitativa studier som söker kvantifiering och generalisering. I kvalitativ studie beskrivs relationen mellan teori och praktik

genom ett induktivt synsätt. Begrepp och teoretiska formuleringar blir en följd av de data som samlas in. Kvalitativa metoder innehåller en mängd sinsemellan olika metoder, där intervjuer är en av de viktigaste (Bryman 2011). Intervjuer är den metod som har använts i denna studie, vilket presenteras i korthet härnäst.

Semistrukturerade intervjuer

Jag har tillsammans med två andra studenter gjort semistrukturerade intervjuer. Vi har utgått ifrån samma intervjuguide och haft enskilda intervjuer där vi intervjuat de lärare som ingår i aktionsforskningsprojektet. (se intervjuguide i bilagor) Intervjuguiden bestod av tre olika teman med tillhörande frågor. De olika teman var: Om Storyline som undervisningsmetod rent i generell mening där fokus främst låg på planering, om bedömning och dokumentation i Storyline-metoden i generell mening samt om det specifika Storylineprojektet som de senast arbetat eller arbetar med. Totalt har vi tillsammans haft fem intervjuer i ungefär 45 minuter.

Intervjuerna är i sin ansats strukturerad, då intervjuguiden innefattar många frågor. Anledningen till att intervjuguiden blev så omfattande är att vi studenter har olika forskningsfrågor vi vill få svar på. Då vi studenter ingår i samma aktionsforskningsprojekt delar vi på den insamlade empirin och därför ville vi inte besvara de deltagande lärarna med flera intervjuer än nödvändigt. Frågorna som ställdes under intervjun var dock inte lika slutna som det vanligtvis är i strukturerade intervjuer. Under intervjuerna ställdes det även följdfrågor vilket gör att intervjuerna betraktas som semistrukturerade intervjuer (Bryman 2011).

Analysmetod

När vi hade genomfört varje intervju transkriberade vi dem. Transkriberingen gjordes inte helt ordagrant utan vi tog exempelvis bort vissa betoningar och upprepningar av ord. När alla intervjuer var transkriberade började vi enskilt analysera empirin. I denna studie användes en tematisk analys, där fokus låg på vad som sägs och inte hur det sägs. Braun & Clarke (2006) beskriver att en tematisk analys är en metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster eller teman inom data. Tematisk analys är vanligt förekommande men det finns inte någon direkt riktlinje över vad en tematisk analys är eller hur den används. I analysprocessen är forskaren aktiv när den identifiera mönster och väljer ut teman som är av intresse och rapportera dem. Enligt Braun & Clarke (2006) och Bryman (2011) ska dessa mönster eller teman ha ett samband med studiens syfte och frågeställningar. Vidare förklarar Braun & Clarke (2006) att teman eller mönster i empirin kan identifieras på ett induktivt eller deduktivt sätt. I denna studie har ett induktivt sätt använts, där man först studerar vad som framkommer i intervjuerna och sedan drar koppling till teoretisk förankring. Braun & Clarke (2006) sexstegsmodell har använts i analysen av det insamlade empirin. Första steget innebär att man läser igenom det transkriberade materialet noga och notera intressanta aspekter och mönster. Andra steget innebär kodningen av materialet, där man hittar grundläggande element som kan bedömas vara intressanta i studien. Tredje fasen är att kategorisera in koderna i potentiella teman. Steg fyra innebär att man granskar sina teman för att se så de överensstämmer med de kodade materialet, detta generera till en tematisk karta för analysen. I steg fem förfinar och namngör du dina teman samt bestämmer vilken aspekt av data varje tema fångar. I sista steget produceras och sammanställs

resultatet och analysen i en vetenskaplig rapport. Detta sker i relation till forskningsfrågan, litteraturen och de teman som framkommit ur materialet.

Bryman (2011) beskriver att det läggs stort ansvar på forskaren i kvalitativa intervjuer, eftersom det är forskaren som tolkar empirin och väljer ut det som är av störst intresse för studien. Då vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer med en gedigen intervjuguide, är empirin lättare att koda eftersom frågorna är inte lika öppna som ostrukturerade intervjuer.

För att begränsa resultatets omfång har jag valt att inte beröra området bedömning, även om Pennlert (2013) beskriver att planeringen ska innehålla beskrivningar av vad som ska bedömas och hur och när det ska göras.

Urval

Eftersom jag ingår i ett aktionsforskningsprojekt som har ett samarbete med en skola, har studiens urval valts ut genom ett målstyrt urval. Bryman (2011) beskriver att ett målstyrturval syftar till att välja ut de enheter som har direkt hänvisning till de forskningsfrågor som har formulerats. Eftersom en av mina forskningsfrågor är: *Hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline?* Blir det ett naturligt val att intervjua de lärare som deltar i aktionsforskningsprojektet. Lärarna som intervjuats är en lärare i årskurs 1, två lärare i årskurs 2 samt två lärare i årskurs 6 som alla har tidigare erfarenheter av att använda Storyline. De lärare som intervjuats har utgått ifrån tre olika planeringsmatriser. Dessa planeringsmatriser är ”Skolgården”, ”Staden” och ”Hållbar marknad” och har använts i årskurs 1, 2 och 6.

Studiens trovärdighet

När man gör en studie är det viktigt att man har studiens trovärdighet, tillförlitlighet och giltighet i åtanke. För att studien ska vara trovärdig är det viktigt att den har utförts enligt de regler som finns och att man helst ska ge informanterna tillfälle att läsa transkriptionerna, för att säkerställa att det som beskrivits i studien har uppfattats rätt (Bryman 2011). För att säkerställa att den intervjuades verklighet uppfattades på rätt sätt, ställdes det uppföljningsfrågor och sonderingsfrågor under intervjuerna, där den intervjuade personen fick utveckla och fördjupa sina svar för att minska risken för feltolkningar under analysen av empirin. När transkriberingarna var färdiga, mailade vi även ut dem till respektive lärare där de fick möjlighet att läsa igenom texten för att säkerställa att det som beskrivits har uppfattats på rätt sätt.

För att säkerställa studiens tillförlitlighet, har hela undersökningsprocessen beskrivits. Detta har gjorts löpande under hela processen för att inte glömma några detaljer. Bryman (2011) beskriver att när alla val och faser som gjorts redogörs, möjliggör det bedömningen av studiens kvalitet.

Bryman (2011) beskriver att giltigheten innefattar hur väl resultaten kan generaliseras till andra sociala miljöer och situationer. I kvalitativa studier är det mer vanligt förekommande att giltigheten blir begränsad, eftersom kvalitativa forskare ofta använder sig av ett begränsat urval. I min studie är frågan om *hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline* begränsad till en viss kontext, då dessa lärare arbetar på samma skola och har utgått från planeringsmatriser

vid sin planering. Frågan om *lärarnas upplevelse av Storyline som metod* är inte heller generaliserbar i andra kontexter, då vi endast intervjuat fem lärare. Svaren hade kunnat generaliseras i högre grad om vi hade intervjuat fler verksamma lärare, även om de intervjuade personerna har liknande uppfattning. Däremot är giltigheten högre på verksamheten som ingår i aktionsforskningsprojektet, eftersom lärarna arbetar på samma arbetsplats. Här kan svaren bli mer användbara, då syftet med projektet är att utveckla verksamheten.

Etiska ställningstaganden

När man bedriver forskning ska man alltid göra etiska överväganden. Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer finns för att säkerställa forskningens kvalitet, se till att genomförandet sker på rätt sätt, samt att se över att resultatet av forskningen är korrekt och kan användas på ett ansvarsfullt sätt. Det grundläggande individskyddskravet i de forskningsetiska principerna kan delas in i fyra allmänna huvudkrav. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att man informera de deltagande personerna om studiens syfte, deras uppgift och villkor, att deras deltagandet är frivilligt samt att de har rätt att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att de deltagande personerna i studien har rätt att själva bestämma över sin medverkan. De har även rätt att själva bestämma hur länge och på vilka villkor de skall delta. Konfidentialitetskravet innebär att alla de som deltar i studien skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlats in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Studien har utgått från dessa fyra allmänna huvudkrav och därför skickade vi ut samtyckesformulär till de medverkade lärarna innan intervjuerna. (se bilagor) I samtyckesformuläret informerade vi om det som beskrivs i ovanstående stycke.

Utöver detta har jag utgått ifrån vetenskapliga uppförandekrav som Vetenskapsrådet (2017) belyser. Dessa krav innebär att forskaren talar sanning om forskningen den bedriver samt medvetet granskar och redovisar studiens utgångspunkt, intressen och resultat. Kraven innefattar även att man inte får stjäla någon annans forskningsresultat, att du är rättvis i din bedömning av andras forskning, att forskaren ska hålla god ordning i sin forskning bland annat genom dokumentation och arkivering, samt att du ska sträva efter att människor, djur och miljöer inte kommer till skada.

Metoddiskussion

Då studien är begränsad i sitt omfång har empirin bestått av fem intervjuer. Kritik kan därför riktas till studiens begränsningar. Kvale och Brinkmann (2009) menar dock att i en tidsbegränsad studie kan färre intervjuer ge en högre giltighet än om många intervjuer genomförs, eftersom man då inte hinner analysera alla svar ordentligt.

Ytterligare en kritik som kan riktas till min studie är att jag inte har genomfört alla intervjuer själv. Som det beskrivs ovan ville vi inte besvara de deltagande lärarna med flera intervjuer i onödan, vilket ledde till att vi delade upp intervjuerna och ställde flera frågor som behandlade olika områden inom Storyline. Detta har lett till att vissa frågor inte är så utförligt besvarade

och där det hade varit fördelaktigt om intervjuaren ställde följdfrågor för att få mer djup i svaren. Om jag hade intervjuat de deltagande lärarna idag så hade jag genomfört intervjuerna själv och endast ställt frågor som berör mitt forskningsområde. På så sätt hade kanske studiens resultat fått mer fokus på planering än vad det nu fick.

En kritik som Bryman (2011) riktar till intervjuer som metod är att man aldrig kan vara säker på om intervjupersonerna ger ärliga svar. När intervjuaren är närvarande finns det risk att den intervjuade personen ger en alltför positiv bild av sig själv, så kallad social önskvärdhet. Eftersom de intervjuade personerna är med i aktionsforskningsprojektet kan detta också påverka svaren, då lärarna på så sätt inte är helt anonyma.

En styrka som Bryman (2011) lyfter med att använda intervjuer som metod är att man kan förklara och utveckla de frågor som den intervjuade personen inte riktigt förstår. I vår intervju ställdes det öppna frågor utan givna svarsalternativ. Det möjliggör att man kan fånga individuella skillnader i svaren samt eliminera risken att den intervjuade personen upplever att det inte finns något passande svarsalternativ, vilket kan uppstå vid exempelvis enkäter. Ytterligare en styrka som Bryman (2011) beskriver med intervjuer som metod är att man kan be personen reflektera över något som hänt eller vad personen tänker och känner. Detta är inte möjligt vid en observation, då man endast kan studera vad personen gör.

Resultat

I följande avsnitt redogörs studiens resultat. Resultatet har kategoriserats i följande rubriker: hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline, lärarnas upplevelse om Storylines möjligheter och lärarnas upplevelse av Storylines utmaningar. Till varje rubrik presenteras teman som synliggjorts under analysen av empirin. Lärarna benämns som lärare 1, 2, 3, 4 och 5 och nedan beskrivs lärarnas respektive bakgrund och erfarenheter av Storyline.

Namn	År som verksam lärare	Tidigare erfarenheter av Storyline	Årskurs	Planeringsmatris
Lärare 1	12 år	3 stycken	6	Hållbar marknad
Lärare 2	21 år	6 stycken	6	Hållbar marknad
Lärare 3	20 år	5 stycken	2	Staden
Lärare 4	11 år	4 stycken	1	Skolgården
Lärare 5	10 år	4 stycken	2	Staden

Hur tänker lärarna kring planeringsfasen av Storyline?

Nedan beskrivs lärarnas tankar kring planeringsfasen i fyra teman som framkommit. Dessa teman är: göra planeringen till sin egen, planering för anpassning av det som sker på vägen, planering av nyckelfrågor och händelser samt implementera hållbar utveckling i planering.

Göra planeringen till sin egen

Samtliga lärare har utgått från planeringsmatriser i deras senaste Storyline. Lärarna beskriver att det är viktigt att först titta igenom matrisen för att sedan välja någon som läraren faller tycke för själv och en som de tror kan intressera eleverna, annars kan det uppstå svårigheter att skapa engagemang. Valet av planeringsmatrisen grundas också i vilket ämnesområde läraren vill tillämpa. Även om Storyline inkluderar olika ämnen har de olika planeringsmatriserna ett visst ämnesfokus som ska passa in på klassen som läraren undervisar i just nu. När läraren valt ut en Storyline som läraren tror passa sin klass, både när det gäller ämnesområde och engagemang läser läraren igenom matrisen för att se vilka delar de vill ta bort eller lägga till. Lärarna beskriver denna process som att *göra planeringen till sin egen*. Vad fungerar i min grupp, vilka förmågor behöver eleverna träna på, vilka ämnesområden har vi redan bearbetat och vad passar bättre in i senare undervisning? En lärare beskrev sina tidigare erfarenheter av Storyline där den både gjort en helt egen från en idé och följt en planering helt slaviskt att det kunde bli lite krystat. Lärare 1 beskrev det som:

Nästa jag skulle göra handlade om vikingatiden och då var det en sådan färdig planering som någon hade gjort tidigare. Det blev inte ens egen på något sätt. Eller så berodde det på att jag var ganska ny. Och inte hade jobbat så mycket med det. Man följde liksom nyckelfrågorna ganska slaviskt och då blir det liksom lite krystat till och med. Och kanske inte så bra för eleven heller. Men det är klart, det tar ju mer tid om man ska göra den helt själv. Det krävs mer planering. Den vi har nu den är också färdig men det känns bättre på något sätt. Alltså Storylinen som upplägg känns bättre och då har det också varit lättare att lägga till egna saker. Så det har varit lite både och.

Även lärare 5 beskriver att under tidigare Storylines har läraren följt planeringen väldigt väl och mest bokat av moment, men under den senaste Storylinen har det varit mer reflektioner och händelser och moment som lagts till under arbetets gång. Lärare 5 anser att det har varit mycket roligare och mer givande för läraren själv och eleverna då händelser ledde till engagemang och diskussioner hos eleverna.

Lärarnas förhållningssätt gentemot planeringsmatriserna kan kopplas till Vygotskijs proximala utvecklingszon, som beskriver vikten av att identifiera elevernas kunskapsnivå och att läraren behöver ha en förståelse över att elevernas bakgrund, kultur, språk och lärande samspelar (Säljö 2015). Vad som fungerar i ens egna klass fungerar kanske inte i en annan klass och därför är detta moment viktigt som lärare 1 beskriver både för läraren själv och för eleverna. Läraren måste lägga undervisningen på en nivå som utmanar men inte hämmar elevernas kunskapsutveckling. Därför är det en fördel att läraren granskar planeringsmatriserna noga och resonerar vad klassen behöver och på vilket sätt läraren kan ge stöttning som gynnar elevernas lärande. Valet av att välja en planeringsmatris som de tror kan skapa intresse hos eleverna, liknar även Deweys tankar om att undervisningen ska stimulera och aktivera eleverna och bygga på deras nyfikenhet (Säljö 2015).

Planering för anpassning av det som sker på vägen

Lärarna beskriver att Storylinen inte behöver vara detaljplanerad innan arbetsstart, utan att läraren ska ha en tanke om vart man vill komma någonstans, själva lärandemålet i stort. Läraren behöver ha en klar bild över hur Storylinen ska starta för att väcka intresse och vad som borde hända i mitten, ha en röd tråd i berättelsen men sen kan arbetet ta många vägar dit. De första nyckelfrågorna och aktiviteterna bör vara planerade men resterande planeras under arbetets gång. En så kallad grovplanering där läraren har skrivit in olika moment, moduler som ska komma i en viss ordning sen kan ordningen variera och byta plats under arbetets gång. Lärare 3 beskriver:

Det är de första aktiviteterna som brukar detaljplaneras vid uppstarten. Hur fångar vi intresset? Vad gör vi? Och de första liksom lektionerna, aktiviteterna och uppgifterna. Sen som sagt så beror det ju på. Så jag detaljplanera ju inte hela Storylinen på en gång. Absolut inte. Utan en grovplanering. De här modulerna ska vi göra och i den här ordningen och sen detaljplanera, ja, men de första lektionerna. Och sen får man ju se hur långt har vi kommit och passade det nu att vi gör det här som vi hade tänkt? Eller ska vi byta plats på något och så lite detaljplanering igen? Alltså jobbar på och så igen, så, nej, jag tar inte allt på en gång.

En anledning till att läraren inte kan detaljplanera för en Storyline är att berättelsen ska drivas fram av eleverna och på så sätt kan läraren inte veta vilka resonemang som eleverna kommer föra om de olika nyckelfrågorna och händelserna. Lärarna beskriver att vissa klasser producerar mängder av idéer medan andra klasser har svårt att driva fram egna idéer. Beroende på vilka idéer som lyfts fram måste läraren fokusera vad som egentligen ska göras, samtidigt som läraren vill låta arbetet ta tid och inte stressa framåt. Läraren 3 resonerar om planeringsstadiet:

/.../ Och att det ska finnas, alltså det ska ju vara så att man ska ju ha en tanke såklart, att det är styrt. Men det ska också finnas frihet att sticka iväg åt något håll. Att låta elevernas tankar och idéer styra lite grann. Det går ju inte att se framför sig exakt hur det ska bli en Storyline. Man kan ju tänka en planering men det blir ju aldrig så för det händer saker på vägen som gör att man måste lägga till eller ta bort /.../

Även här kan man koppla lärarnas tankar om planeringsstadiet till Deweys idé om att skapa en undervisning som aktivera eleverna och som bygger på deras nyfikenhet (Säljö 2015). Vid planeringen av Storyline ges det utrymme åt elevernas tankar och idéer samtidigt som läraren måste hålla någorlunda struktur för att uppnå de tänkta lärandemålen.

Planering av nyckelfrågor och händelser

När lärarna resonerar kring planeringen av nyckelfrågor, beskriver de att frågorna ska vara så öppna som möjligt, där det inte finns något rätt eller fel, att alla elever kan komma med någon form av åsikt eller synpunkt och att frågorna leder fram till en diskussion. En lärare beskriver att målet är att genom EPA-modellen där eleverna först får tänka enskilt, sedan diskutera i par och slutligen i helklass ska få listor på elevernas förslag, som de sedan kan gå tillbaka till och prata om. Vidare resonerar läraren att det ska vara frågor som leder till att eleverna får bestämma. De ska både vara en grund att återkoppla till samtidigt som berättelsen ska ta en ny

vändning. Lärare 4 exemplifiera att: ”Vad tror du?” ”Hur tänker du?” Är en bra formulering på en fråga som är öppen och inte har något givet svar. De planerade nyckelfrågorna liknar Vygotskijs tankar om att utgå ifrån elevernas kunskaper och lägga undervisningen på en nivå som utmanar men inte hämmar elevernas kunskapsinhämtning. När eleverna diskuterar frågorna genom EPA-modellen får de först utgå ifrån sina egna tankar, för att sedan lära sig genom samspel med andra hur man kan tänka och resonera. När nyckelfrågorna inte har några givna svar får eleverna möjlighet att diskutera i ett tillåtande och resonande miljö, vilket även Dewey lyfter som betydelsefullt för elevers lärande (Säljö 2015).

Många av lärarna berättar att de har fått lägga till händelser i Storylinen då det inte har varit en naturlig del i planeringsmatriserna. Lärarna har även resonerat att det inte har varit så mycket fokus på händelser i deras tidigare Storylineprojekt och att de inte har pratat om det så mycket under fortbildningskurser som bedrivits på skolan. Lärarna beskrev dock införandet av händelser som något positivt och något som de vill ta med sig till nästkommande Storylineprojekt. Lärare 5 beskriver att när lärarna initierade en händelse i Storylinen ”Staden” där en tankbåt gick på grund ut i havet fick de igång jättemånga tankar hos eleverna. Eleverna diskuterade om vad som kunde ha hänt och varför båten hade gått på grund ut i havet och hur man kunde ersätta oljedrivna tankbåtar till mer miljövänliga alternativ. Denna lärandeprocess som läraren beskriver kan liknas med Deweys idé om inquiry. Dewey beskriver inquiry som processen när eleverna möter ett okänt problem som de omvandlar till nya lösningar, förståelse och färdigheter (Säljö 2015).

Implementera hållbar utveckling i planering

I intervjuerna beskriver även lärarna att de ändrat om planeringsmatriserna så de passar hållbar utveckling. Då skolan ingår i ett ERASMUS-projekt, där undervisningen ska implementera hållbar utveckling, har lärarna ändrat om de ursprungliga planeringsmatriserna. Lärarna har valt att fokusera på olika aspekter om hållbar utveckling. Exempelvis har eleverna i Storylinen ”Staden” fokuserat på den ekologiska hållbarheten och diskuterat förnybara energikällor, vilka transportmedel som utgör minst miljöpåverkan, vilka matvaror som man kan odla själv, vad som måste importeras och vad skillnaden är mellan behov och begär. I Storylinen ”Hållbar marknad” har eleverna diskuterat hållbar utveckling i relation till en marknadsplats. De har exempelvis diskuterat skillnader och likheter mellan olika ställen i världen, transporter och framställning av produkter. Lärare 5 beskriver arbetet med Storylinen ”Staden”:

Ja men förstå hur vi själva kan påverka miljön. Det var mycket det här, hur kan du påverka miljön, jorden så att inte den utvecklas åt fel håll.

Eleverna som arbetat med ”Skolgården” har främst fokuserat på den sociala hållbarheten. Lärare 4 beskriver:

Det har varit i att träna och sätta sig in i andra situation och att liksom bli en samhällsmedborgare som tänker till liksom hur ska vi göra så att alla får det bra? Vad kan jag bidra med för att göra att Kalle får en trevlig rast? Vad händer om jag väljer att göra på det här sättet hur påverkar det min omgivning? Så väldigt mycket sociala frågor och det här med liksom kamratskap och utanförskap.

Lärarnas implementering av hållbar utveckling i planeringen, liknar Deweys (2004) tankar om att rikta fokus till faktiska problem som eleverna kommer möta i framtiden. Den ekologiska hållbarheten är ett ämne som blir alltmer aktuellt och är ett bekräftat problem som behöver lösas. Dewey beskriver att skolan är vårt viktigaste medel när det gäller samhällets framtid och därför är implementering av hållbar utveckling i samtliga Storyline ett sätt att lära eleverna att bli mer medvetna om hur de kan påverka miljön så att den inte utvecklas åt fel håll.

Lärarnas upplevelse av Storylinearbetets möjligheter

När lärarna beskrev Storylines möjligheter synliggjordes fyra centrala teman. Dessa teman är ämnesövergripande undervisning, glädje, grupparbeten och elevinflytande, vilka beskrivs nedan.

Ämnesövergripande undervisning

Enligt lärarna är ett av det huvudsakliga syftet med Storyline att det är ämnesövergripande. Lärarna upplever att det leder till att man inte blir styrd av lektionstimmar på samma sätt, vilket de upplever uppskattas av både elever och lärare. Lärarna upplever även att stressen över att hinna med alla moment i varje ämne minskar, då många olika moment integreras under en och samma Storyline. När fler ämnen integreras upplever lärarna att det även leder till ett större sammanhang och meningsfullhet för eleverna. Vidare upplever läraren att Storyline är ett arbetssätt som bryter lite från den traditionella undervisningen, vilket leder till mer engagemang hos eleverna. Lärare 1 beskriver främsta syftet med att arbeta med Storyline är:

Jag gillar inte bara att vara styrd av ett läromedel, alltså. Jag är inte sån som lärare, så jag är väldigt nyfiken på att jobba på andra sätt inte efter läroboken egentligen, utan jobba mer med vardagsgrejer. Alltså saker som är nära eleverna. Så det är väl mer att jag tycker det är ett bra sätt att komma dit där eleverna är. Man utgår från deras liksom kunskaper och deras värld på något sätt. Och att det är bra att man kan väva ihop olika ämnen. /.../

Lärarens beskrivning liknas Deweys tankar kring att skapa en undervisning som utgår ifrån elevernas nyfikenhet, intressen och vardag. Genom att arbeta ämnesövergripande fördjupas även elevernas förståelse för den omgivning som de lever i, vilket Dewey framhäver som betydelsefullt (Säljös 2015).

Glädje

Samtliga lärare beskriver att en av Storylines främsta fördelar är elevernas glädje, driv och engagemang som de upplever lockas fram. Lärarna upplever att eleverna är mer delaktiga då de kommer med idéer och ta med material hemifrån. En lärare beskriver att till skillnad från ordinarie undervisning så upplevs Storyline mer som ett arbete som de gör tillsammans, där de försöker komma någonstans, vilket läraren upplever blir mer meningsfullt för eleverna. Lärare 5 beskriver:

Fördelarna är ju tycker jag att du får med klassen på ett helt annat sätt. Och som sagt, beroende på vilken klass du har, men just det jag har erfarenhet av, så tycker jag att man fångar klassen på ett annat sätt. De blir väldigt engagerade, delaktiga på ett annat sätt och de har en glädje, alltså alla tycker det är roligt. /.../

Grupparbeten

Lärare 4 beskriver även att arbetet leder till demokratiska arbetsprocesser där eleverna får arbeta i grupp och träna på sin förmåga att tala inför grupp och att argumentera för sin sak. Lärare 4 beskriver grupparbetens vinster:

Så fördelarna, man vinner jättemycket på delaktighet att träna på att argumentera för sin sak, varför tänker jag så? Om jag vill att du ska ändra uppfattning så får jag träna mig lite grann i mitt sätt att lägga fram ett förslag. De blir också lite tuffare, de vågar gå fram och presentera och det är enklare i grupp än att göra det enskilt. Samhället vi lever i, är ju ett samhälle där vi gör saker i grupp. Jag tänker att det är man lär sig för resten av livet om man blir en skicklig grupparbetare.

Lärare 4 beskriver att inför varje grupparbete pratar de ständigt om vad eleverna ska tänka på och hur de ska göra i sin grupp om de tänker olika. Läraren beskriver att eleverna ofta har järnkoll på det, men att det inte är lika lätt när det väl ska göras. Under grupparbeten är det viktigt att läraren går runt i klassrummet och stötta, för att se till att alla är delaktiga. Läraren beskriver även att det framkommer tydligt vilka elever som behöver träna extra på att arbeta i grupp, vilket läraren tar med sig till ordinarie undervisning. Lärare 4 beskrivning liknar Vygotskij idé om att läraren ska ge stöttning i undervisningen samt identifiera elevernas proximala utvecklingszon som används i fortsatta planerings- och undervisningssituationer (Säljö 2015).

Elevinflytande

Lärarna resonerar vidare att eleverna upplever att de ofta får bestämma mycket, eftersom de får komma med mycket förslag och göra omröstningar.

Lärare 4 beskriver att:

Jag upplever att de tar den platsen mer också än i vanlig undervisning. Det känns som om att de känner att de är lite mer inbjudna till det. Ja det blir liksom det klimatet och så.

Lärare 5 beskriver:

Det ska ju vara dem som liksom driver hela historien framåt med hjälp av oss. Absolut. Ibland får vi leda in dem ibland. Fast de tror att de är dem själva som bestämmer.

Lärarnas uppfattningar liknar Deweys tankar om att undervisningen ska aktivera eleverna och bygga på deras nyfikenhet. Skolan ska bedrivas utifrån demokratiska arbetsformer där eleverna i samtal och diskussioner får träna på att formulera och möta argument i tillåtande miljö. Även Vygotskij's tankar om interaktion och samspel med andra återspeglas i dessa samtal där eleverna får stöttning av lärare och elever vilket leder kunskapen till en ny nivå (Säljö 2015).

Lärarnas upplevelse av Storylines utmaningar

I intervjuerna synliggjordes det utmaningar med att planera och genomföra Storyline. Under analysen av intervjuerna framkom tre centrala teman vilka är följande: kollegial planering som ämnesövergripande undervisningsmetod, tidsaspekten och lärares flexibilitet vid planering och genomförande av Storyline, och slutligen anpassning och stöttning, vilka beskrivs nedan.

Kollegial planering som ämnesövergripande undervisningsmetod

En upplevelse som lärarna beskrev som både en möjlighet och utmaning är den kollegiala planeringen. Lärarna framhäver fördelarna med att diskutera med varandra, vad som fungerar, vilka nyckelfrågor som ska ställas och vad de ska göra för att få alla elever delaktiga. Denna aspekt beskriver samtliga lärare som betydelsefullt för arbetets utformning och vidareutveckling, vilket kan liknas med Vygotskijs tankar om interaktion och samspel. När lärarna diskuterar med varandra stöttar dem genom att dela med sig av sina egna erfarenheter, vilket möjliggör att planeringen och utformningen av Storyline blir mer gynnsam för elevernas lärande. I form av interaktion och samspel sker på så sätt ett lärande, utan att situationen i sig är organiserad för lärande (Säljö 2015).

En utmaning som beskrivs är att få tid att samplanera vilket kan bli svårare ju fler lärare som involveras. Lärare 3 beskriver att det blir mer en uppdelning av delar och ämnen vilket kan göra det svårare att få en helhetsbild som lärare. Ytterligare en utmaning med samplanering är att det kan vara svårt att integrera de estetiska ämnena som exempelvis musik och slöjd i Storyline, då de är ämnen eleverna har mer sällan. Lärarna i de estetiska ämnena har oftast många elever vilket kan försvåra deras möjligheter att vara involverade i själva Storylinearbetet. Lärare 2 beskrev att under tidigare år bedrev alla årskurser Storylines under samma veckor, vilket möjliggjorde att lärarna i de estetiska ämnena kunde involveras lättare. Lärare 2 betonar att det finns både fördelar och nackdelar med att ha det lite mer friare som det är nu och beskriver:

Det beror ju lite på. Det finns fördelar och nackdelar. Det kan vara svårt när alla jobbar samtidigt att lösa trehundra limpistoler liksom. Att investera i det också. Det finns både fördelar och nackdelar med allt. Men absolut ska jag säga att vissa yttre saker styr. Det gör det. Som till exempel nationella proven som ligger då.

Förutom de estetiska ämnena nämner fyra av de intervjuade lärarna att de upplever svårigheter med att få in matematik på ett naturligt sätt i Storyline. De beskriver att det inte har varit så mycket fokus på matematikämnet i planeringsmatriserna de utgått ifrån senast och i tidigare tillfällen, förutom någon enstaka där det varit fokus på skala och area. Några av lärarna beskriver att de väljer bort de delar där de ska mäta och väljer istället att fokusera på att fördjupa något annat innehåll. Lärare 3 beskriver även att det på ett sätt kan vara skönt att ha något arbetspass i matteboken då de ger lite mer struktur än kanske det friare arbetssättet som Storyline vanligtvis innebär. Lärare 4 beskriver även att det varit mycket fokus på nationella prov i årskurs 6 och då har matematiken krävt sin ordinarie ”undervisningsform.”

Tidsaspekten och lärares flexibilitet vid planering och genomförande av Storyline.

Ytterligare en faktor som lärarna beskriver som en utmaning är tidsaspekten. De beskriver att det är svårt att i förväg förutse hur långt tid en Storyline kommer att pågå. Det grundar sig främst i att det är svårt att avgöra hur lång tid varje moment tar, att det kommer upp nya idéer under resans gång och andra strukturella omständigheter som kommer i mellan. Jag uppfattar dock inte att lärarna ser det som ett problem, utan att de ser det mer som ett faktum. Lärare 4 beskriver att i Storylinen som de haft senast drog tiden över för de kom på fler händelser och eleverna var så inne i det. Exempelvis när det skulle arrangera en invigningsfest kom eleverna

med förslaget att de ville att karaktärerna skulle ha festkläder och då gick en lektion till att skapa dessa. Och att processen ofta är så, att det blir längre och längre, men att det gör ju ingenting egentligen utan man måste bara vara flexibel där. Vidare beskriver läraren:

Jag tänker det också för att man vet ju aldrig riktigt vad som händer när man startar upp och då är det så svårt att sätta 4 veckor. Det är egentligen bara någonting man säger och så har man ju ingen susning egentligen. Vi får bara vara flexibla, tror jag.

I motsats till ovanstående citat beskriver lärare 5 att tidigare Storylinearbeten som den genomfört har inrymts i den tänkta tidsplanen. Det beror på att planeringsmatriserna har följts mer detaljerat och att läraren inte har ändrat om och lagt till så mycket egna delar och idéer. Till skillnad från tidigare Storyline har den senaste dragit över 2–3 veckor för att nya idéer dykt upp under arbetet. Lärare 1 upplever också att tidsaspekten har dragit över främst under den senaste Storylinen och inte under de tidigare. Orsaken grundas till skillnad från lärare 5 främst på omständigheterna runtom, att exempelvis det är nationella prov nu och det är en årskurs sex denna gång, vilket kräver mer tid till betygsättning. Lärare 3 beskriver att de ibland behöver sätta lite kortare tidsgränser på vissa moment ”annars kan eleverna som gillar att bygga och göra karaktärer sitta och pilla med håret i en vecka.” Då är det bra att läraren säger till eleverna att ni har dessa två tillfällen på er att göra klart detta moment. Lärare 1 resonerar även att det vore intressant att testa att göra en Storyline under en hel termin. Att Storylinen först starta intensivt och att det sedan mer kan flyta med och vara lite i bakgrunden. Det hade kanske minskat pressen på att den måste vara klar en viss vecka.

Lärare 2 och 4 beskriver att Storyline kan uppfattas som flummigt där läraren inte har så mycket kontroll, men att det snarare handlar om att läraren måste vara flexibel och släppa på kontrollbehovet.

Lärare 4 uttrycker:

Många kan tycka att det är så flummigt med Storyline eller man vet aldrig vad som ska hända. Men jag tänker nog lite tvärtom att det är ganska tydligt faktiskt, vart man ska och det tror jag man behöver veta innan man drar igång. Annars känns det nog flummigt.

Vidare beskriver lärare 4:

/.../ Men som när jag planerar min Storyline så vet ju inte jag exakt från tillfälle till tillfälle vad jag ska göra och sen lärare kanske man är... Nu pratar jag väldigt generellt, men min uppfattning är att som lärare kanske man tänker att man vill ha lite kontroll. Man vill veta den här lektionen ska vi göra den här uppgiften och det ska pratas om det här och det här är lärandemålet och det är viktigt men i Storyline är det liksom lite öppnare, där man vet inte riktigt... Efter den här gruppdiskussionen kanske vi hamnar i en helt annan gruppdiskussion som inte jag var beredd på. Att få liksom fånga upp barnen lite här och nu och då kanske man behöver släppa lite kontrollbehov. Jag vet inte, men att den teorin har jag.

Att våga släppa sitt kontrollbehov är något som även lärare 1 och 3 beskriver att de tar med sig efter sina Storylineerfarenheter och att det har utvecklat dem som lärare. Lärare 4 resonemang om att lärare ofta vill ha lite mer kontroll och veta vilket lärandemål en viss lektion ska beröra, kan liknas med Deweys kritik till att endast fokusera på produkten av lärandet, eftersom det sällan beskriver processen. Även lärarens tankar om att fånga upp eleverna ”lite här och nu” liknas Deweys tankar om att undervisningen ska stimulera, aktivera och bygga på elevernas nyfikenhet (Säljö 2015).

Anpassning och stöttning

Ytterligare en svårighet som de flesta lärarna beskriver som största utmaningen med Storyline är att anpassa undervisningen till de elever som är i behov av särskilt stöd. Eftersom Storyline är lite mer friare i sin karaktär och som innefattar mycket grupparbeten, behöver läraren anpassa undervisningen för de elever som behöver lite mer struktur och de som får svårigheter när de arbetar i grupp. Vidare beskriver lärarna att det kan uppstå svårigheter att engagera de elever som har svårt att leva sig in i en karaktär och som har svårt att se ett syfte med det. Lärarna understryker dock att majoriteten av alla elever har ett enormt driv och engagemang när de arbetar med Storyline. Lärare 2 beskriver att:

En grej jag tänkte på i början av det här projektet var att de skulle bli trötta på det sexan. De har gjort det ettan, tvåan, trean.... så de vet vad det handlar om. De vet att vi ljuger när vi klär ut oss... Att det inte är ”på riktigt”. Men man ändrar ju tema och man ändrar nyckelfrågorna så jag tycker ändå att de är engagerande liksom på ett kul sätt.

Lärare 4 beskriver även i intervjun att sina elever i årskurs 1 hade väldigt svårt att prata utifrån sina karaktärer till en början och att det behövs en ingångsperiod innan de blir vana vid det. Efter några gånger blev eleverna vana och har nu inga problem att prata utifrån sina karaktärer. Lärare 4 beskrivning om att eleverna behöver en ingångsperiod innan de blir vana att prata utifrån sina karaktärer kan liknas vid Vygotskij (1995) tanke om att kreativitet bygger på tidigare erfarenheter och att skolan således behöver ge eleverna möjligheter att öva och utveckla sin fantasi och kreativitet.

Diskussion

I följande avsnitt kommer några aspekter från studiens resultat att diskuteras. Resultatet kommer diskuteras utifrån teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Därefter diskuteras resultatets påverkan på aktionsforskningen och den fortsatta verksamheten. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning.

Studien visar att lärarna upplever att Storyline är ett friare arbetssätt där lärarna tänker att de inte kan följa planeringen till punkt och pricka. Lärarna har en tanke och ett mål vart de vill när exempelvis de ställer nyckelfrågor eller initiera en händelse, men lärarna kan aldrig förutse vilka idéer som eleverna kommer med. Detta resultat bekräftas med Eiríksdóttir (1995) studie, där lärarna upplevde att strukturen är till hjälp men inte så fast att de inte får ändra eller lägga till något om en bättre idé kommer upp i klassrummet. Dessa tankar får mig att fundera över

om Storyline är ett arbetssätt som bara fungerar för en viss typ av lärare. De lärare som går in i ett Storylineprojekt måste vara flexibla och öppna för att det inte alltid blir som man har tänkt. Lärarna måste våga släppa på sitt kontrollbehov och våga lita på att eleverna lär sig oavsett om de tar en omväg eller lektionen inte motsvara den avsiktliga planeringen. Att planeringen inte alltid följs fullt ut är något som emellertid inte är unikt för Storyline. Pennlert (2013) menar att all planering alltid är tillfällig och preliminär och kan ändras om och förbättras under själva lektionen. Att avväga när läraren ska följa elevernas tankar och idéer och när läraren behöver sätta gränser och styra in eleverna till det läraren har planerat blir på så sätt en yrkeskompetens som läraren behöver bemästra, oavsett om det är inom Storyline eller annan undervisning. Läraren har kunskapskrav som eleverna ska ges förutsättningar att uppnå och därför behövs planering för att säkerställa att undervisningen som helhet leder mot de nationella målen (Skolverket 2011).

Ett annat resultat av studien är lärarnas tankar om planeringsmatriserna. Lärarna utgår ifrån planeringsmatriser men de gör om planeringarna till sina egna. De tar bort, lägger till och fördjupar vissa delar för att anpassa till deras elevgrupp. Norman (2011) beskriver att dessa avväganden baseras på lärarnas kunskaper om innehåll, elever och pedagogik, och att de är betydelsefulla och nödvändiga för att kunna applicera planeringens utformning i den komplexa och oförutsedda interaktionen i en specifik elevgrupp. Även Skolverket (2011) beskriver vikten av att utgå ifrån elevernas kunskaper, samt tidigare erfarenheter och utvärderingar av den egna undervisningen vid planeringsstadiet. Dessa avväganden som Norman (2011) och Skolverket (2011) betonar, kan även kopplas till den proximala utvecklingszonen, som lärarna måste kartlägga och ta hänsyn till när de planera sin undervisning (Säljö 2015). Att göra om planeringen till sin egen och göra dessa didaktiska avväganden är något som inte är unikt för Storyline utan något som jag antar de flesta lärare gör i alla planeringssituationer som de ställs inför. Detta är kanske extra aktuellt idag, då allt fler lärare delar med sig av sina planeringar på skolor, bloggar och olika lärargrupper på internet. Om läraren inte gör dessa avväganden vid planeringsstadiet riskerar läraren att hämma snarare än att främja elevernas fortsatta lärande.

Pennlert (2013) och Zumwalt (1989) understryker vikten av att de didaktiska frågorna *vad, hur* och *varför* ska vara sammanlänkade i planeringen. Vidare beskriver Zumwalt (1989) att om dessa inte är sammanlänkade riskerar det att undervisningen kan leda till meningslösa aktiviteter både för elever och lärare. De fasta planeringsmatriserna har redan svaren på flera av de didaktiska frågorna, men färdiga planeringar kan aldrig begrunda frågan om *vem* som ska undervisas, eftersom alla elevgrupper ser olika ut. König m.fl. (2020) visar i sin studie att lärares pedagogiska kunskaper påverkar hur väl planeringen anpassas efter elevernas kognitiva förmågor, vilket i sin tur påverkar hur väl läraren hanterar elevernas heterogenitet i klassrummet. Det är därför viktigt att läraren vid planering använder sina didaktiska kunskaper och begrundar vad, hur, varför, när, vart och inte minst för vem som ett visst innehåll ska undervisas för, så att eleverna ska ges de rätta förutsättningarna för lärande.

Resultatet visar att när lärarna planerar för Storyline tänker de på att nyckelfrågorna ska vara öppna, inbjudande och inte har några givna svar. Frågorna ska väcka intresse och leda fram till

diskussioner, aktiviteter och nya vändningar i berättelsen. Studien visar att de planerade nyckelfrågorna överensstämmer med Østern och Strømme (2012) beskrivning av att nyckelfrågor ska användas för att sätta igång elevers läroprocesser och bjuda in dem att dela med sig vad de kan, tänker, tycker och känner. Att frågorna ska utgå ifrån eleverna liknar även Vygotskijs proximala utvecklingszon och Deweys tankar om att skolan ska vara en plats för samtal och diskussioner där elevernas olika tankar, idéer och perspektiv lyfts fram (Säljö 2015). Som studien visar och tidigare forskning bekräftar har nyckelfrågor en betydelsefull roll inom Storyline. Frågors didaktiska potential är dock inte något som är begränsat till Storyline, utan som används i annan ordinarie undervisning. Omand (2020) understryker dock att det är viktigt att läraren redan vid planering av Storyline resonerar kring vilka frågor som ska användas, hur och när de ska användas. Nyckelfrågorna skiljer sig således från andra typer av frågor eftersom de inte behöver planeras in i förväg på samma sätt och kan istället uppstå spontant under lektionens gång.

Studien visar, likt som Harkness (2007) att Storyline innebär många möjligheter till grupparbeten. Hammar Chiriac och Granström (2012) beskriver att det är viktigt att läraren ge eleverna möjlighet att träna på grupparbeten genom samarbetsträning, samt att läraren är tydlig och tillgänglig för stöttning och vägledning under arbetets gång, vilket visas även i denna studie. Att låta eleverna arbeta i grupp tror jag är väldigt viktigt för eleverna, då de får möjlighet att både lära sig ett ämnesinnehåll och sin sociala samarbetsförmåga samtidigt. Att låta eleverna utveckla sin samarbetsförmåga redan i tidig ålder ser jag som ett stort ansvar hos lärare, för att ge eleverna de rätta förutsättningarna för att kunna verka och leva i samhället. Att låta elever arbeta i grupp har emellertid inte enbart fördelar. I Gürol och Kerimgil (2012) studie framkom det att det kunde uppstå svårigheter när det är för mycket grupparbeten under en Storyline vilket också bekräftades av resultatet i denna studie. Att planera och implementera grupparbeten blir på så sätt ett dilemma som lärarna ställs inför. När allt fler lärare ser vinster med grupparbeten och börjar implementera det i sin undervisning, riskerar de elever som av olika anledningar har svårt att arbeta och fungera i grupp bli exkluderade i undervisningen. Vid planering bör därför lärare ställa sig frågan om varför de väljer grupparbeten som undervisningsmetod och hur de väljer att organisera dem. Att utgå ifrån Hammar Chiriac och Granström (2012) sex olika aspekter kan vara ett sätt att möta grupparbetens komplexa innebörd. Om dessa inte hjälper de elever som får svårigheter av att arbeta i grupp, behöver läraren se över andra lösningar för att dessa elever ska behandla ämnesinnehållet på likvärdiga villkor. Det är trots allt lärarens uppdrag att välja arbetssätt och arbetsformer som ge eleverna rätt förutsättningar att utvecklas i riktning mot de övergripande målen (Skolverket 2011).

Resultatet visar att lärarna upplever att majoriteten av eleverna visar engagemang, driv och glädje när de arbetar med Storyline. Lärarna upplever att en bidragande orsak till att Storyline drar ut på tiden är för att eleverna kommer med egna idéer och initiativ. Att skapa en undervisning som aktiverar eleverna och som bygger på deras nyfikenhet är något som Dewey framhåller som betydelsefullt (Säljö 2015). Detta är något som jag emellertid antar alla lärare strävar efter och har i åtanke när de planerar sin undervisning, eftersom Lgr11 (2019) betonar att skolan ska främja elevernas fortsatta lärande och organisera och genomföra undervisningen så att eleverna upplever att kunskap är betydelsefullt.

I en Storyline ges eleverna möjligheter att öva och utveckla sin fantasi och kreativitet, något som Vygotskij (1995) och Lgr11 (2019) beskriver som betydelsefullt. I Gürol och Kerimgil (2012) studie beskrivs det att lärare som genomför en Storyline måste ha tålmod, fantasi och inlevelse för att fånga elevernas intresse, vilket inte påvisas i denna studie. Resultatet visar i motsats till Gürol och Kerimgil (2012) studie att lärarna upplever att eleverna i årskurs 6 fortfarande är engagerade, trots att de vet att berättelsen inte är "på riktigt". Studien visar dock att eleverna behöver en ingångsperiod innan de blir vana att prata utifrån sina karaktärer. Att Storyline använder sig av fiktiva karaktärer kan enligt Bell (2008) fungera som ett pedagogiskt verktyg, då eleverna lättare kan prata om ämnen som är känsliga för eleven men inte för karaktärerna. Eftersom lärare ställs inför många svåra men viktiga ämnen att prata om är det därför viktigt att de har rätt förutsättningar för att lyckas. När lärare planerar för undervisning som ska behandla mer känsliga ämnen kan detta därför vara en aspekt att utgå ifrån. Genom att exempelvis använda sig av rollspel får eleverna möjlighet att gå in i en annan karaktär vilket kan leda till att eleverna vågar diskutera och ställa frågor som de annars kanske inte vågar ställa. Genom rollspel får eleverna även träna på att använda andra förmågor som inlevelse, känslor och empati, vilket Gardner anser kan berika och fördjupa lärandet (Nolen 2003).

Resultatets påverkan på aktionsforskningen och den fortsatta verksamheten

De aspekter som framkommer som en utmaning i Storyline är att det ibland kan vara svårt med de yttre förutsättningarna, där exempelvis tid till samplanering behöver ses över. Ytterligare en yttre förutsättning är schemaläggning av Storyline. Utifrån resultatet drar jag slutsatsen att det är fördelaktigt att kartlägga vilken tid på läsåret som det passar bäst att planera för en Storyline, så att det inte riskera att krocka med andra viktiga tidskrävande moment, som exempelvis nationella prov.

Resultatet visar att en av Storylines största vinster är att det är en ämnesövergripande metod som inkluderar flera ämnen på ett naturligt sätt och som lärarna upplever lättare skapa ett sammanhang och meningsfullhet för eleverna, vilket stärker Beckmanns (2009) föreställning om att lärare alltid ska betrakta ämnesövergripande undervisning som något berikande. Resultatet visar dock att lärarna har svårt att få in matematiken i planeringen på ett naturligt sätt, vilket Fauskanger (2002) menar är vanligt förekommande i ämnesövergripande undervisning. Fagernæs (2004) och Fauskanger (2002) uttrycker däremot att Storyline kan få in matematik eftersom det är ett utforskande arbetssätt där läraren ställer frågor som öppnar upp för diskussioner och resonemang, vilket kan utveckla elevernas matematiska tänkande. Utifrån mitt resultat drar jag därför slutsatsen att ett utvecklingsområde för den aktuella verksamheten och andra verksamma lärare som använder Storyline är att försöka implementera matematiken som ett huvudelement tidigt i planeringen av Storyline. Att utgå ifrån en mer matematikinriktad planeringsmatris för Storyline kan fungera som en ingångsport, för att sedan kunna se möjligheterna att planera för matematik i Storyline i fortsättningen.

Ytterligare en slutsats som jag drar är att verksamheten framöver bör se över tillämpningen av händelser i Storyline. Studien visar att lärarna upplever att händelserna berikar berättelsen och arbetet, vilket bekräftas av både Harkness (2007) och Häggström (2020). Trots händelsernas

pedagogiska möjligheter visar resultatet att det inte varit så mycket fokus på händelser i lärarnas tidigare Storylines och därför drar jag slutsatsen att det är en angelägen aspekt att ta med sig till verksamhetens vidareutveckling och som utveckling av aktionsforskningens nästa fas och aktion.

Slutligen visar studien att lärarna har implementerat hållbar utveckling i sin planering på ett sätt som lärarna upplever har engagerat eleverna. Dewey (2004) betonar vikten av att undervisa om sådant som är aktuellt för samhällets framtid och rikta undervisningen till problem som eleverna kommer möta i samhället. Att implementera hållbar utveckling i planeringen av skolans samtliga ämnen ser jag som en viktig aspekt som jag anser fler lärare borde ta efter. På så sätt ges eleverna större förutsättningar som behövs för samhällets framtidsutveckling.

Förslag på vidare forskning

Storyline är ett relativt outforskat område och därför skulle det behövas mer forskning som undersöker metodens didaktiska konsekvenser. När jag sökte efter artiklar om planering av Storyline så lyckades jag inte finna några och därför skulle det vara ett aktuellt område att studera. Ytterligare en aspekt som en lärare uttryckte i studien är att studera Storylines möjligheter att bedrivas under en längre tidsperiod. Slutligen hade det varit intressant att studera elevers upplevelse av Storyline. Om det visar sig att elevernas upplevelse stämmer överens med vad de intervjuade lärarna konstaterar så kanske fler lärare bli nyfikna att planera och genomföra Storyline i sin undervisning.

Referenser

- Ahlquist, S. (2019). Motivating teens to speak English through group work in Storyline. *ELT journal*, 73(4), 387–395. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz023>
- Beckmann, A. (2009). A conceptual framework for cross-curricular teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 6(4), 1–58.
- Bell, S. (2008). Storyline - a Pedagogy Based on Respect and Feelings. *Bridges / Tiltai*, 44(4), 61–68.
- Bell, S., Harkness, S., & White, G. (2007). *Storyline. past, present & future*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011): Case studies. I Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. *Research Methods in Education*. 7: e uppl., 254-263. Abingdon: Routledge.
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portland, Ore.: Heinemann.
- Demir, S. (2012) The Effect of Storyline Method on Students' Achievements in 5th Grade of Science and Technology Courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 46, 2012, 5026-5029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.380>
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Denscombe, M (2010) *Ground Rules for Good Research: A 10 Point Guide for Social Researchers*. (2:a uppl.). Maidenhead: Open University Press
- Eiríksdóttir, B. (1995). *Qualities of the storyline method for teaching in primary schools in Iceland*. Master of Science. University of Strathclyde
- Fagernæs, M. (2004) Storyline og problemlösning i matematikkundervisningen på småskoletrinnet. I L. T. Eik, J. Fauskanger, M.Fagernæs, K-R. Olsen, *Storyline for småskoletrinnet* (s.13-26) Universitetsforlaget: Oslo
- Falkenberg, C. (2004) Storylinemetoden. I C. Falkenberg, E. Håkonsson (Red.), *Storylineboken: handbok för lärare* (1.uppl.) (s.38-64) Hässelby: Runa
- Fauskanger, J. (2002). Storyline ; med matematikk innenfor eller utenfor? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(4), 308-321.
- Gustafsson Marsh, E. & Lundin, Y. (2006). *Storyline i praktiken Grunder och variationer*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Gürol, A., & Kerimgil, S. (2012). Primary School Education Pre-Service Teachers' Views about the Application of Storyline Method in Social Studies Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 325–334.
- Hammar Chiriac, E. & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work, *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 3, 345-363. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629842>
- Harkness, A. (2007). Storyline – An approach to effective Teaching and Learning. I S. Bell, S. Harkness & G. White, G. (red). *Storyline. past, present & future*. Glasgow: University of Strathclyde.

- Henricsson, O. & Lundgren, M. (2016). *Muntligt berättande i flerspråkiga klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, M. & Dahlbäck, K. (2020). Transformative Learning and Identity Building through Aesthetic Experiences in a Storyline. I K. Hoeg Karlsen & M. Häggström (red), *Teaching through Stories. Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (59- 79). Münster: Waxmann.
- Häggström, M. (2019). Students being transformed into trees: inverted anthropomorphization in order to enhance connectedness to natural environments and plants. In J. Reiss (red), *Art, Theory and Practice in the Anthropocene*. (137–153). New York: Vernon Press.
- Häggström, M. (2020). *Eстетiska erfarenheter i naturmöten: en fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växlighet och undervisning*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 442) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/62583>
- Karlsen, K. & Häggström, M. (2020). Teaching through stories: The Storyline Approach in Teacher Education. I K. Hoeg Karlsen & M. Häggström (red), *Teaching through Stories. Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (11-30). Münster: Waxmann.
- Karlsen, K. H., Høeg, H. R., & Høeg, E. (2020). Cooperative Learning: The Power of Positive Interdependence in Storyline. *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (33-59). Münster: Waxmann.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB, Lund
- Köning, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., & Glutsch, H. (2020). General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (6), 800-822. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00220272.2020.1752804>
- Lindberg, E. (2000). *Storyline: den röda tråden*. Solna: Ekelund.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple Intelligences in the Classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Norman, P. (2011). Planning for What Kind of Teaching? Supporting Cooperating Teachers as Teachers of Planning. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 49-68.
- Nuttall, A. (2016). The ‘curriculum challenge’: Moving towards the ‘Storyline’ approach in a case study urban primary school. *Improving Schools*, 19(2), 154-166. <https://doi.org/10.1177/1365480216651522>
- Omand, C. (2020). The importance of effective questioning on learning processes in a Storyline. In K. Høeg & M. Häggström (red), *Teaching through Stories. Renewing the Scottish Storyline Approach in teacher Education*. (303-321). Münster: Waxman.
- Pennlert, L. (2013) Visible teaching? Perspectives on teaching and teaching competence. *Didaktisk Tidskrift*, 23(1): 513-528.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen för grundskolan, grundskoleklassen, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://kvtis.se/wp-content/uploads/2014/06/pdf2698.pdf>

- Stevahn, L., & McGuire, M. E. (2017). The plot thickens: Supporting pre-service teachers in authentic use of cooperative learning through the Storypath instructional approach. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 316-327.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321674>
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Østern, A.-L. & Strømme, A. (2012). Art and science combined in storyline key questions. I T. Kravchuk, A. Groysman, C. Soddu, E. Colabella & G. Leisman (Red.), *Art, science and technology: Interaction between three cultures*. Proceedings of the First International Conference 1–2.6.2011. ORT Braude College, Karmiel, Israel. 55–59. Milano: Domus Argenia Publisher.

Samtyckesformulär för intervju om Storyline

Syftet med vår studie är att studera hur storyline planeras, genomförs och bedöms samt dokumenteras. Datainsamlingen kommer delvis att analyseras genom intervjuernas empiri samt genom en analys av deltagarnas planeringsmallar.

Datainsamlingen kommer att kunna användas av samtliga i aktionsforskningsteamet. Intervjuerna kommer att ske via zoom och vara ca 45 minuter långa. Intervjuerna kommer även att spelas in via zoom för att sedan transkriberas och avkodas. Deltagarna i intervjun kommer att vara anonyma och uppgifter om alla de personer som ingår i undersökningen behandlas med största möjliga konfidentialitet. Datainsamlingen kommer endast att användas för studierna som ingår i storylineprojektet och för planerad bok om Storyline, skriven av Margareta Häggström med flera. Efter att publiceringarna är avslutade kommer ljud- och videoinspelningen och dina personuppgifter att raderas.

Jag har tagit del av ovanstående information om undersökningens syfte och användning. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Jag samtycker till att delta.

Ort och datum:

Namnförtydligande:

Underskrift:

Studieansvarig:

Lovisa Thor, telefon: 0767600967

gustholoc@student.gu.se

Handledare:

Margareta Häggström

margareta.haggstrom@gu.se

Bilaga 2

Intervjuguide: Storyline Planering – Bedömning & dokumentation

Inledande frågor:

- Hur skulle du beskriva ”Storyline-metoden” för någon som aldrig hört om det förut?
- Vad har du för bakgrund/erfarenheter av storyline?
- Hur länge har du undervisat i Storyline?
- Vilket är det huvudsakliga syftet för dig med Storylinemetoden?

Planering - *generellt*

- Vad anser du är viktigast vid planering av en Storyline?
(kunskapsmål, samarbete, dokumentation, bedömning)
- Hur ser arbetsfördelningen ut vid planeringen av Storyline? Individuellt/kollegialt?
- Vilka svårigheter ser du med planeringsstadiet?
- Vilket/vilka ämnen brukar få mest utrymme när du/ni planerar?
- Upplever ni skillnad i arbetsbelastning i arbetet med Storyline jämfört med annan typ av undervisning? På vilket sätt?
- Hur lång tid tar planeringen?
- Hur detaljerad brukar planeringen vara inför uppstart?
- Har du skapat en egen Storyline-planering utifrån en idé? Om ja, hur var det jämfört med att använda en färdig planering?
- Hur mycket vikt läggs vid bedömning och dokumentation i planeringsstadiet?
- Hur stort utrymme ger du till elevinflytande och hur påverkar detta din planering?
- Hur introduceras ett Storylineprojekt?
- Hur avslutas Storylineprojektet?
- Vad är viktigt i formuleringen av nyckelfrågorna/händelserna?

Bedömning och dokumentation

- Hur synliggörs bedömning och lärandemålen för eleverna?
- Hur bedöms elevernas kunskapsutveckling? Summativt och formativt
- Hur bedömer och dokumenterar du arbetet som sker i grupp? Vinster/utmaningar?
- Upplever du att det finns stöd i styrdokumentet för att arbeta med Storyline?
- Använder ni er av Lgr11 vid bedömningen?
- Sker någon form av självbedömning med eleverna? Om ja, hur?
- Hur dokumenteras elevernas kunskapsutveckling under arbetets gång?
- Hur utvärderas arbetet? (Av elever respektive lärare)
- Vad används utvärderingen till?
- Hur upplever du att eleverna känner för att arbeta på det här sättet?
(Problemlösning, ämnesintegrerat, kreativt)

Specifikt arbete:

- Vad är lärandemålen med arbetet? Lektionsspecifikt/allmänt? (Står ej med i planeringen)
- Hur kopplas arbetet till Lgr 11? Hur går det till när ni ska göra kopplingen? (Konkret)
- Hur kopplas arbetet till respektive ämnes kursplan?
- Har förmågorna varit en del av arbetet?
- Hur har arbetet skiljt sig från den ursprungliga planeringsmatrisen? (finns det möjlighet att få ta del av er planering?)
- Vad har ni ändrat i planeringen för att det ska passa hållbar utveckling?
- Vilka utmaningar finns det med att planera/ändra en redan befintlig storylineplanering?
- Hur lång tid hade du planerat för din Storyline och hur långt tid tog det i verkligheten?

Avslutning

- Vad anser du är metodens främsta fördelar?
- Vad anser du är metodens främsta nackdelar?
- Vad har du själv lärt dig (som lärare) av att arbeta med Storyline?