GÖTEBORGS UNIVERSITET

Estetik och dess betydelse i Storyline för hållbar utveckling

Felicia Ramsén

Självständigt arbete L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Simon Skau

Sammanfattning

Titel: Estetik och dess betydelse i Storyline för hållbar utveckling
Title: Aesthetics and its significance in Storyline for sustainable development
Författare: Felicia Ramsén
Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)
Examinator: Simon Skau
Nyckelord: estetik, estetiska erfarenheter, estetiska processer, skapande, Storyline, hållbarhet

Storyline är en undervisningsform som utgår ifrån elevernas tankar och skapande. Denna studie syftar till att utveckla kunskap om vilken betydelse som estetik har för Storyline, samt hur estetiska processer kan vara främjande för elevers förståelse i undervisning genom en Storyline riktad mot hållbarhet. Studien är en del av ett aktionsprojekt som pågått under våren 2021 på en svensk grundskola som arbetar årligen med Storyline i undervisningen. Metoden som använts är observation, främst deltagande observation, som dokumenterats med anteckningar, fotografier och filminspelningar. Resultatet analyseras med stöd i pragmatiska och sociokulturella teorier samt det centrala begreppet estetiska erfarenheter. Analysen är gjord genom hermeneutisk tolkningsprocess och förstås utifrån delar i förhållande till helhet i undervisningskontext. Studien visar på flera exempel på estetiska moment i Storyline där elever får förutsättningar för att utveckla sina förmågor för reflektion, kreativitet, social interaktion och förståelse. Genom att eleverna får stöd och undervisning genom estetiska och skapande processer att utveckla dessa förmågor ges även förutsättningar för dem att bli medvetna och ansvarstagande individer i samhället.

Förord

Först och främst vill jag tacka grundskolan och de klasser som jag fått förmån att vara med i. Det har verkligen varit fantastiskt att fått vara med er.
Jag vill också rikta ett tack till mina medstudenter som varit del av detta, det har verkligen varit roligt och vi har kämpat väl.
Storfamiljen, min familj, ska såklart också få ett stort tack. Ni som hejar på, stöttar och tror på mig. Det betyder så mycket och jag är så tacksam för er alla.
Självklart vill jag tacka vår fantastiska handledare från som gjort allt detta möjligt!
Slutligen tackar jag mig själv.

Tack!

Felicia Ramsén
Göteborg, 2021

Innehåll

Inledning ... 1
Syfte och frågeställningar ... 2
Centrala begrepp ... 2
Bakgrund ... 2
Skolans uppdrag ... 2
Storyline ... 3
Storyline Staden ... 4
Tidigare forskning ... 4
Teoretiska utgångspunkter ... 6
Centrala tankar hos Dewey och pragmatismen ... 6
Sociokulturella tankar om erfarenhet och skapande ... 8
Estetiska erfarenheter ... 9
Metod ... 9
Aktionsforskning ... 9
Kvalitativ forskningsmetod och produktion av data ... 10
Analysmetod ... 10
Urval och studiens kontext ... 11
Forskningsetiska överväganden ... 11
Resultat och analys ... 12
Den dramatiska uppstarten ... 12
Exempel 1: Stormigt hav ... 12
Samtal utifrån den dramatiska uppstarten ... 13
Exempel 2: Hur kändes det att sitta där i båten? ... 13
Exempel 3: Lämna sitt land ... 14
Skapandet av karaktärer ... 15
Exempel 4: Instruktioner och tips för skapandet ... 15
Exempel 5: Hjälp och tips i skapandeprocessen ... 16
Skapandet av karaktärers kostymer och rekvisita ... 17
Exempel 6: Matchande kläder ... 17
Exempel 7: Mer kläder ... 18
Exempel 8: Säng och andra tillbehör ... 19
Skapandet av staden ... 19

Exempel 9: Vindkraft, återvinningsstation och blåljusstation 19
Exempel 10: Fint hos tandläkaren 22
Leken 23
Exempel 11: Hej, hej kompis! 23
Exempel 12: Frisörsalongen 23
Exempel 13: Lek i staden 24
Diskussion 25
Referenser 28

Inledning

För några år sedan hade jag ett samtal med en ung person som menade att kultur inte var nödvändigt eller fyllde en större funktion än nöje. Medan min upplevelse var motsatsen, jag som genom livet ägnat mig åt dans och musik. Kultur och estetik upplevde jag verkligen som betydelsefullt och jag menade på att det var viktigt både för mig, andra människor och samhället. Dock var jag själv ung och kunde inte motivera varför kultur och estetik var viktigt, vilket gjorde mig frustrerad.

Lärarutbildningen tar på flera ställen i sina kurser upp vi som framtida lärare ska använda oss av bland annat musik, bild, dans och poesi i vår undervisning. Det estetiska fanns alltid med genom vår utbildning, ibland mer och ibland mindre, och jag börjar känna att jag får mer tyngd för min uppfattning av att estetik och kultur är väsentligt. Inför sista terminen på lärarutbildningen kom jag i kontakt med ett auktionsforskningsprojekt genom universitetet som skulle fokusera på arbetsmetoden Storyline med inriktning på hållbar utveckling. I beskrivningen av projektet betonades estetiska, multimodala och demokratiska arbetsformer för arbetssättet som centralt. Kunde det vara så att estetiken och arbetsformen kan gynna och har betydelse för elevernas arbete med hållbar utveckling.

Hållbar utveckling innefattar tre perspektiv social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet. FN har tagit fram Agenda 2030 som innefattar 17 globala mål, med flera delmål som ska uppnås till år 2030, för att människor och länder ska ta ansvar för de val som tas nu och hur de valen kommer få konsekvenser för kommande generationer (FN-förbundet, 2021). Målen innefattar flera centrala delar som behövs för att världens ska kunna verka hållbart för framtiden och vår globalisering, som jämställdhet, hälsa, ekonomi och miljö. För att nå målen med utgång i de tre hållbarhetsperspektiven behövs ett globalt samarbete och ansvarstagande. Mål 4 från de 17 globala målen är riktat mot att alla ska få en god utbildning. Alla målen är viktiga men mål 4 spelar en speciell roll för de andra målen. För att världen ska kunna nå hållbar utveckling är utbildning nyckel, då den leder till progression av kunskap, värderingar och färdigheter. Enligt Skolverket (2020) ska den svenska skolan genomsyras med hållbar utveckling. Den hållbara utvecklingen ska inte ses som separata ämnen som bockas av utan framhålls i läroplanens första kapitel att hela skolan ska verka för jämställdhet, entreprenörskap, demokrati och hållbar utveckling, vilket går i linje med Agenda 2030.

Ibland tycks debatten om hållbar utveckling i skolan verka som att undervisningen ska ge fakta till eleverna och utifrån det kunna värdera och agera medvetet och ansvarsfullt, detta är en mycket förenklad bild om uppdragets egentliga innebörd. Kunskapen kring hållbarhet är väsentlig och skolan ska ha vetenskaplig grund. Utöver kunskaperna behövs även förmåga att tolka och värdera kunskapen för att kunna agera lösningsorienterat och driva utvecklingen framåt. Detta innebär att skolan behöver skapa möjligheter för eleverna att delta i demokratiska processer och uppmuntra till kritiskt tänkande, kreativitet och agens. Det är skolans uppdrag att eleverna får verktyg för att kunna bearbeta och hantera dessa komplexa frågor och ställningstaganden som berör deras nutid och deras framtid.

Det finns flera studier (van Boeckel, 2013; Häggström, 2020; Manni, 2015; McGuier, Stevahn & Bronsther, 2019) som framhäver att en undervisningsform som kan ge verktyg för att bearbeta och hantera frågor med komplexitet samt inkorporera helheten av hållbar utveckling är Storyline.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att utveckla kunskap om de estetiska momenten roll för arbetsformen Storyline och hur estetiska processer kan vara främjande för barns förståelse i en Storyline med fokus på hållbarhet. För att uppnå mitt syfte ställs följande frågor:

På vilka sätt kan elevers utveckling gynnas genom estetiska moment i en Storyline?

Hur kan eleverna utveckla förståelse kring hållbarhet genom estetiska processer?

Centrala begrepp

Ett centralt begrepp i studien är *estetik*. Begreppet estetik har sin grund i *det sinnliga* och *det förnimbara* (Nationalencyklopedin). Definitioner av estetik har flera inriktningar då det används inom olika fält. Jag kommer i detta arbete att använda mig av begreppet estetik med utgångspunkt i sinnesintryck, upplevelse och kulturell aktivitet. I undervisningssammanhang används ofta begreppet *estetiska lärprocesser*, vilket syftar på de kreativa processer som sätts igång i skapande arbete av olika slag (Austring & Sörensen, 2006). Genom dessa processer får eleven chans att tolka sin omvärld och kommunicera upplevelser, tankar och känslor. *Estetiska erfarenheter* beskriver upplevelser som är sinnliga och kroppsligt förankrade och reflekterade, det vill säga att individen blir medveten om sin upplevelse och reflekterar över de känslor och tankar som upplevelsen väcker (Häggström, 2020). I en Storyline används estetiska lärprocesser i skapande arbete och som ett sätt för eleverna att visualisera sina kunskaper.

Bakgrund

Skolans uppdrag

Skolans och lärares uppdrag är många och komplexa. I ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr11, 2019) första kapitel beskrivs vad skolans värdegrund och uppdrag är. Alla elever ska få förutsättningar att utifrån tidigare erfarenheter, kunskap och språk få utbildning som gynnar deras kunskapsutveckling. Skolan ska uppmuntra lusten till ett livslångt lärande. Den ska förbereda eleverna för samhället genom att främja och utveckla deras lärande och kunskaper som behövs. Respekt för mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar är en del av uppdraget som skolan ska främja och förankra när det kommer till grundläggande värden hos eleverna genom utbildningen. Det räcker inte med undervisning kring demokratiska värderingar utan den ska lägga grunden för elevernas aktiva

roll i samhället och utveckla förmåga för personligt ansvar genom demokratiska arbetsformer. Skolan ska sikta mot att eleverna utvecklar förståelse för andra människor, att de respekterar och att de hjälper dem. Dessutom ska skolans verksamhet syfta till att elever tar ansvar för sin närmiljö, förhåller sig till miljöfrågor globalt och undervisningen ska innefatta hållbar utveckling. Detta ska inkludera hur människors handlingar och levnadssätt påverkar samt vilka anpassningar som kan göras för utvecklingen. Elevernas utveckling ska eftersträva att de ska få förmågan att göra medvetna, etiska och personliga ställningstaganden samt agera ansvarsfullt i ett demokratiskt samhälle. I uppdraget lyfts även hur utbildningens ska ge möjligheter för elever att få utveckla och erfara olika uttrycksformer samt få uppleva känslor och stämningar.

Mot bakgrund av skolans och lärares uppdrag att arbeta med kunskapsutveckling och demokratifostran, är det av intresse att studera en undervisningsform som framhåller båda dessa perspektiv. En undervisningsform som tillämpar dessa perspektiv är Storyline.

Storyline

Storyline är ett ämnesövergripande arbetssätt som bygger på berättelsens form, och som för en berättelse framåt i en kreativ, probleminriktad och upplevelsebaserad process för att undersöka olika teman och ämnen. I arbetet är det eleverna som bjuds in till att utforska berättelsen, skapa karaktärer och omgivning (Harkness, 2007). Läraren planerar processens grund men det är eleverna som ska fylla den med innehåll och föra berättelsen framåt. Falkenberg och Håkonsson (2004) liknar detta vid ett skelett som får mer kött på benen, vilket i sin tur ger blod, syre, rörelse till hjärta och hjärna - en kropp med liv. Storyline skiljer sig från andra typer av projektarbeten genom att inte cirkulera kring ett tema eller ämne, utan den rör sig i händelseförlopp genom problemställningar med en röd tråd. Eftersom man arbetar efter berättelsens form behöver Storylinen följande element; tid, plats, karaktärer och händelser. Läraren sätter ramarna för Storylinen genom att planera; elementen/den röda tråden för berättelsen, nyckelfrågor utifrån elevernas förkunskaper som öppnar för problem och lösningar, elevaktiviteter, samarbetsformer, material, att produkterna är elevernas och vilka förmågor och kunskaper som är målet (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Initialt är inte alla moment och delar givna utan en del kommer att utvecklas genom processen, eftersom man aldrig vet precis var berättelsen landar även om man planerat riktningen.

Eleverna ska inte instrueras i en Storyline, de ska utmanas, och eftersom syftet är att de ska utvecklas ska eleverna vara utgångspunkten för lärandet (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Deras förkunskaper och föreställningar synliggörs genom nyckelfrågor vilket är öppna frågor som leder Storylinen framåt med utgång från elevernas tankar. Utgången i processen är berättelsen, dess kontext och eleverna. Varvat med nyckelfrågorna arbetar man med aktiviteter där reflektion, diskussion och utforskande lyfts. I dessa aktiviteter samverkar flera faktorer; problem eller tema, vardagserfarenhet, offentlig erfarenhet, ämnessamverkan, konst och filosofi samt värdemedvetenhet.

Den gemensamma representationen och visualiseringen är viktig av flera anledningar och är en väsentlig del i en Storyline. Bilduttrycken är en visualisering och illustration av berättelsen och skapar en gemensam föreställning. Eleverna får genom bild och form konkretisera föreställningar medan det dessutom utmanar deras föreställningsvärldar och stimulerar deras

fantasi (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Konkretiseringen och visualiseringen skapar utrymme för reflektioner och diskussioner kring till exempel nyckelfrågorna eller andra frågor som har utvecklats. Elevernas skapande bygger upp deras förtroende och känsla till att de äger projektet. Den gemensamma föreställningen är fördelaktig då den håller kontexten av berättelsen levande. Sist men inte minst så får eleverna känna glädje och stolthet med sitt skapande och sin estetiska utlevelse.

Storyline Staden

De två klasserna, vars arbete kommer att undersökas närmre i denna studie, har arbetat med Storylinen Staden. Det är en Storyline vars berättelse börjar på en båt till havs med flera människor ombord. Dessa människor har lämnat sina länder och söker ett nytt land där de kan bygga en ny stad. De finner en ö i Atlanten som de ska bygga sin stad på. Eleverna ska i denna Storyline skapa karaktärer för de människor som kommit med båten, besluta vilka resursers som ska användas, besluta vilka byggnader staden behöver (begränsat till 12 byggnader), samt konstruera staden. Ett krav som finns för eleverna är att staden ska vara hållbar.

Tidigare forskning

Manni (2015) benämner, i sin avhandling om elevers meningsskapande i skolaktiviteter med fokus på miljö- och hållbarhetsfrågor, elevers lärande som ett meningsskapande. Grundat i ett sociokulturellt perspektiv innefattar begreppet både förståelse av ett innehåll och en socialiseringsprocess, samt emotioner och värderingar relaterat till innehåll och kontext. Fortsättningsvis lyfter Manni (2015) även John Deweys teorier om meningsskapande som en helhetssyn på lärande genom erfarenhet i aktiva processer. Resultaten i avhandlingen visar på att kunskapsinhämtning gynnas av emotioner. Eleverna som hade emotioner som utgångspunkt kunde enklare tillägna sig kunskap gällande hållbarhet. Emotionerna gynnade även utvecklingen för meningsskapande processer. Förutom att skapa intresse inför en process så spelade emotion och estetisk erfarande en central roll för drivet och utvecklingen som leder meningsskapande processer. Slutligen framhåller Manni (2015) att lärande och meningsskapande bör ses som holistiskt, där kognitiva, emotionella, sociala, fysiska och situerade samverkar som en helhet.

Hohrs (2010) tolkning av Deweys Art of emotion (1934) visar att emotionerna har en central roll i erfarande och därmed lärande. Lärande är baserat på emotion, eftersom lärande är baserat på erfarenheter. Enligt Häggströms (2020) tolkning av Dufrenne (1973), kan estetiska erfarenheter fungera som ett sätt att se ur nya perspektiv och synliggöra omgivningen. Detta genom att den estetiska erfarenheten startar en känslomässig reaktion som väcker intresse. Hohr (2010) pekar på vikten av den emotionella rollen i erfarande och bandet mellan kognition och emotion. Utvecklande av ett intresse sker i en emotionell brytpunkt. Individen är i sin omgivning i balans, tills denna balans störs eller avbryts av någonting. Hohr (2010) menar att emotion är grundad i kognition och att individen behöver förstå att det sker en störning i balansen samt någorlunda förstå vad som stör. När avbrottet sker kommer individen att få en emotionell reaktion samt en begäran att återskapa balansen. Individen kommer att reagera och

försöka skapa sig förståelse för de premisser som finns för att kunna förverkliga balansen. Emotion är inte bara en *konsekvens* av kognition utan också en *orsak* eftersom individen behöver tänka och reflektera (Hohr, 2010).

Erfarenheter och reaktionerna av dessa öppnar upp för nya sätt att se på sig själv och på världen. Den kan även leda vidare till fortsatta reflektioner och samtal. Elevers föreställningsförmåga och kritiska tänkande är något som kan utvecklas i undervisning med reflektionerna där estetiska erfarenheter är utgångspunkten (Häggström, 2020). Häggström visar i sin avhandling att när elever får arbeta med miljörelaterade frågor med hjälp av estetik i naturmiljöer som exempelvis skog, väcks elevers empati och ansvarskänsla gentemot miljö och mot växter och djur. Det är i linje med de resultat Manni (2015) visar i sin studie.

En pedagogisk inriktning som integrerar estetiska lärprocesser och miljöundervisning är Art-based environmental education (van Boeckel, 2013). Inom denna inriktning ser man miljön som en del av individen. Undervisning som bygger på inriktningen är erfarenhetsbaserad, ämnesöverskridande, kreativ och skapande, samt bygger på idéer om elevers medbestämmande. Van Boeckel (2013) visar i sin avhandling att estetiken hjälper elever att våga öppna sig och prata om svåra upplevelser som exempelvis klimatförändringar. Estetiska processer ses även hos van Boeckel som stöd för meningsskapande.

Elevers tänkande och agerande vidgas genom att de får arbeta med hållbarhet och estetiska lärprocesser. Häikiö (2020) visar i sin fallstudie tre exempel på arbeten med hållbarhet, estetisk och projektbaserat lärande analyserats. Detta möjliggör även samarbete, kommunikation och deltagande för och emellan både elever och lärare. I alla tre exempel har visuella och multimodala verktyg använts och eleverna har aktivt arbetat med hållbarhet. Häikiö (2020) menar att dessa exempel tydligt visar att dessa processer och perspektiv är tillämpbara i undervisning kring hållbar utveckling. Dessutom främjar processerna förutsättningar för meningsskapande, kommunikation och samarbete, lärande och utveckling samt arbete med komplex problemlösning. Med andra ord kan perspektiv i frågor i förhållande till ekologiska, etiska och globala utmaningar och problem breddas och utforskas genom estetiska metoder och förhållningssätt (Häikiö, 2020; Häikiö, Mårtensson & Lohilahti, 2020).

Problem och dilemman som människor inte har någon tidigare erfarenhet kommer de att ha svårt att svara mot, enligt Shepherd (2018). Detta även om de är informerade om problemen samt rationella lösningar till dem. Vidare menar Shepheard att Storyline kan vara ett passande arbetssätt för att öka medvetenhet och därmed hantering av problem. Hanteringen av dilemman kan förbättras om den rationella informationen tillgängliggörs i exempelvis en Storyline.

McGuier, Stevahn och Bronsther (2019) menar att undervisning där eleverna får möjlighet att involveras i meningsfulla upplevelser främjar deras utveckling och kompetens till att integreras i samhället som aktiva medborgare, vilket McGuier m.fl. menar att de får i exempelvis Storyline (benämns som Storypath i studien). Häikiö (2008) menar att det finns behov av att skolan problematiserar ramar och frihet, och att den diskussionen bör hållas levande. Både motivation och ansvarstagande kan förbättras med ett aktivt medborgarskap i skolan. När vuxna visar tillit för eleverna tillåts och sätts det förutsättningar för ett aktivt värdegrundsarbete. McGuier m.fl.

(2019) poängterar att det som läroböcker och filmer kan ge inte är tillräckligt för deras medborgerliga utveckling. Inte heller kan undervisningen ske endast spontant och bara råka bli av, utan den behöver medvetet planeras och genomföras väl. För att eleverna ska kunna bli aktiva medborgare behöver de få tillgång till att tala om olika frågor, söka information, rösta, förhandla och ta välgrundade beslut. Häikiö (2008) betonar att de estetiska lärprocesserna har en central roll för värdegrundsarbete och inflytande. I likhet med det menar McGuier m.fl. (2019) att undervisningen behöver vara betydelsefull och minnesvärd för att uppmuntra och engagera eleverna. Genom processen gynnas elevernas utveckling av olika kompetenser, exempelvis de sociala, kognitiva och emotionella genom att få interagera med varandra och genom att använda material. Tematiska upplevelsebaserade arbetssätt, som Storyline, är ett arbetssätt för att inkludera alla elever.

I McBlains (2017) studie undersöktes ett arbete med Storyline. Arbetet influerades av ett arbetslag från en utbildningsmyndighet som drev projekt med utgångspunkt i logiska grunder som; att barn är starkare lärare, är med och konstruerar sitt eget lärande, att barn har en otalig mängd kreativa språk, att lyssna på barn och att deras tankar och hypoteser är av värde och ska stöttas. Två mål med projektet var att använda sammanhanget i Storyline för att ge möjlighet till ett brett utbud för estetiska uttryck samt att utveckla elevernas kreativitet. I storylinen fick eleverna stort utrymme genom att det var deras initiativ som förde Storylinen framåt. Exempelvis så var det eleverna som fantiserade kring vem som hade byggt ett stort bo i deras klassrum, detaljerna i Storylinen var alltså inte planerade i förväg av lärarna. Eleverna fick rita sina fantasier och sedan enades de om vem det var som byggt boet. Klassen byggde sedan en gemensam karaktär, fen Fiona, och arbetade på flera olika sätt kring den. Det förekom även händelser som fens födelsedag där eleverna kunde relatera sina tidigare erfarenheter till sammanhanget samt få möta nya erfarenheter. Genom att växla uttrycksfulla moment med samtal och diskussioner fick eleverna ta del av varandras tankar och olika delar i lärandet fick chans att lyftas och utforskas. Projektet ledde även till att eleverna utvecklade mer självförtroende och de vågade alltmer bidra med olika idéer och tankar. Lärarnas användning av estetiska moment skapar förutsättningar för elevernas utveckling och tillämpning av kreativitet, kunskap och lärande samtidigt som eleverna visar mycket engagemang (McBlain, 2017).

Teoretiska utgångspunkter

Studiens tar sina teoretiska utgångspunkter i pragmatismens idéer om erfarenhetsbaserat lärande (Dewey, 2005, 1990, 1999) och i sociokulturella tankar om skapande processer, genom Vygotskij (1995), för att stödja resonemang om estetiska erfarenheter. Här nedan redogörs först för centrala tankar hos Dewey och pragmatismen för att sedan gå över till sociokulturella tankar om erfarenhet och skapande, och slutligen redogörs för tankar om estetiska erfarenheter.

Centrala tankar hos Dewey och pragmatismen

Genomgående i Deweys resonemang om skola och undervisningens roll för barn och unga, är hur undervisning kan kopplas samman med barnets erfarenhetsvärld och med samhället utanför

skolan. Dewey betonar att det är lika viktigt för läraren att planera *hur* undervisning ska gå till, som att planera det innehåll eleverna ska lära sig. Det betyder att lärprocessen i sig är lika viktig att beakta som resultatet av lärprocessen (Dewey, 1999). Teori och praktik särskiljs inte inom pragmatismen, som Dewey tillhör, utan ses som integrerade delar som båda samverkar i människors handlande (Säljö, 2012).

Vidare ser Dewey lärande som en social aktivitet och individen som en aktiv samhällsmedborgare. Därför är en av skolans viktigaste uppgifter att förbereda eleverna för att verka i och för ett demokratiskt samhälle. Ett sätt är att låta elever ha inflytande på undervisningen, enligt Dewey (1990, 1999). Ett annat är att skapa undervisningssituationer som bygger på elevernas tidigare erfarenheter. Kommunikation och språkliga uttryck är viktiga för att eleverna ska bli delaktiga i undervisningen. Likaså framhåller Dewey sinnliga erfarenheter, skapande praktiskt arbete och estetiska erfarenheter (Dewey, 2005). Undervisning bör därför låta eleverna undersöka, fråga och ifrågasätta, diskutera, argumentera och kritiskt granska. Framför allt ska eleverna få erfara olika saker. Att erfara innebär, enligt Dewey (2005) att uppleva och reflektera över upplevelsen. Med sig i reflektionen har eleven sina tidigare erfarenheter av olika slag. Erfarenheten är härigenom kumulativ.

Upplevelser behöver inte nödvändigtvis leda till reflektion då det finns situationer som inte kräver kritisk värdering eller reflektion. Dock är det de reflekterande upplevelserna, det vill säga erfarandet, som leder framåt. Ett kritiskt perspektiv som Dewey lyfter, enligt Hjertström Lappalainen och Schwarzs (2014) tolkning av Deweys bok *How we think*, är att det finns en risk med att förhålla sig för induktivt, upplevelser är i det förflutna och om hela tilliten läggs på dem kan det leda till motsträvighet till förnyelse eller blindhet för att se nya perspektiv. För reflektionsprocessen behöver individen förslag på lösning, intellektualisera problemet, ställa hypoteser utifrån tidigare erfarenheter och observation, resonera och handla. Handlandet är central för reflektionsprocessen, då hypoteser som ställts kan sättas i aktion och provas. Efter att individen har provat hypotesen genom handling kan denne dra nytta av misstag eller lyckanden, vilket Dewey menar att en eftertänksam person gör. Människan behöver tillägna sig erfarenheter och lära sig att förhålla sig till dem för att kunna utveckla sin reflektionsprocess (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2014). Metaforiskt liknar Hohr (2013) upplevelser och erfarande med en växt. Rotsystemet ger näring och förutsättningar för att växten ska kunna växa och frodas. De grundläggande upplevelserna behövs för att det reflekterande erfarandet ska kunna utvecklas.

Sinnliga erfarenheter omfattar både tanke och emotion, vilka kan ses som två samverkande och ömsesidigt samverkande drivkrafter i lärsituationer. Tillsammans med aktion och kommunikation bildar de två drivkrafterna en helhet. Hohr (2013) menar, med stöd av Dewey, att det är när interaktionen störs, när problem uppstår, som individen reagerar med emotioner som resulterar i agerande. Kognitionen stödjer individen i att urskilja störningen och vägleda agerandet. Det är genom att vilja lösa ett problem och ur handlingssituationen som tänkandet sker (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2014). En konsekvens av detta resonemang är Deweys (1999) indelning av undervisningens 5 steg; att skapa en genuin undervisningssituation, att utveckla problem att lösa, att låta eleverna söka information som

hjälp för att lösa problemet, att låta eleverna pröva sina olika förslag på lösningar, och att låta eleverna testa hypoteser. Cresswell (2007), som studerat Storylinemetoden i förhållande till Deweys tankar, framhåller att dessa aspekter av undervisning går hand i hand med Storyline.

Sociokulturella tankar om erfarenhet och skapande

Ett centralt begrepp inom sociokulturella teorier är mediering, som innebär att vi människor använder redskap för att förstå vår omvärld och för att agera i den (Säljö, 2012). Till vår hjälp har vi två olika slags redskap: språket och materiella redskap av olika slag. Kommunikation och tänkande är exempel på hur vi använder språkliga redskap. Dessa bygger på symboler och tecken, exempelvis bokstäver, siffror och geometriska former. Skrivande och snickrande är exempel på aktiviteter då vi använder materiella redskap som pennor och datorer, och hammare och spik. Dessa redskap bygger människors tänkande och uträknande och därför är de språkliga och materiella redskapen sammanlänkade. Ett begrepp som förenar dessa båda är kulturella redskap (Säljö, 2012). Säljö framhåller att detta synsätt är i linje med pragmatismen, genom att kunskap och agerande ses som beroende av både teori och praktik. Enligt det sociokulturella perspektivet är det genom kommunikation med varandra som människor formas som tänkande individer.

Tänkandet och emotionen, se ovan, är nödvändiga för fantasin och skapandet, enligt Vygotskij (1995). Element i verkligheten ligger till grund för fantasi, utan verkligheten kan inte fantasin existera. Till skillnad från naturens värld är den kulturella världen, den som är skapad av människan, ett resultat av mänsklig fantasi. Fantasi är det som människan utvecklar från tidigare upplevelser och erfarenheter. Det innebär att materialet till fantasi bygger på det kapital av erfarenhet som individen besitter. Den kreativa aktiviteten är när individen använder förmågan att kombinera element från kapitalet av erfarenheter som i sin tur skapar något nytt. Vygotskij (1995) betonar att barnens utveckling av fantasi sker genom leken. Barnet återskapar sådant som de upplevt och erfarit och tar in det i leken där de genom kreativ aktivitet, användning av den kombinatoriska förmågan, utvecklar fantasin genom gestaltande. Leken har inslag av den dramatiska uttrycksformen. Dramatisering utgör, enligt Vygotskij (1995), ett tydligt exempel på fantasins process och dess förverkligande. Dramat engagerar barnen och skapar meningsfullhet, vilket leder till vidare utveckling av dramat. Exempelvis konstruerar barnen rekvisita och kostymer genom olika medel som att rita eller bygga. Utvecklingen driver projektet framåt och karaktärer för dramatiseringen växer fram. Den skapande processen gestaltas och därmed är cirkeln sluten.

Den sociokulturella kontexten, och individens interaktion med den, är väsentlig för erfarande och meningsskapande. För att erfarande ska skapa mening och förståelse krävs social interaktion (Vygotskij, 1999, 1995). Det kan innebära interaktion mellan människor och även mellan artefakt och människa. Genom interaktion kan uppfattningar delas och därmed ges förutsättningar för appropriering, det vill säga att individen kan tillägna sig föreställningar i den sociokulturella kontexten. För att individen ska kunna vidga sina erfarenheter och föreställningar om världen ska hen inte begränsas av sina egna personliga erfaranden. Istället menar Vygotskij (1995) att det är med stöd av interaktionen och kommunikation som vi kan ta del av och därmed bredda perspektiven i hur vi uppfattar världen. Händelser och ting, som vi

inte personligen mött, kan beskrivas och förklaras med hjälp av olika medier som vi kan ta del av, exempelvis genom ett brev eller en historia som någon annan producerat. Erfarenheter kan alltså även grunda sig i fantasi och föreställningar som skapas genom interaktion. Detta beskrivs genom den proximala utvecklingszonen, som är Vygotskijs sätt att förklara hur en individ med stöd från en annan individ få hjälp att klara sådant den inte kunnat utan hjälp, och på så vis öka sin förståelse, kunskap och färdighet. På det sättet kan människor utveckla förståelse för andra människor och omgivningar. Därav är erfarandet, fantasin och interaktion väsentligt för utveckling och bildning.

Estetiska erfarenheter

Med stöd i ovanstående resonemang kan estetiska erfarenheter antas ha sin grund i individens tidigare reflekterade erfarenheter, och i aktiva kreativa processer, som exempelvis barns lek och skapande. Från denna vinkel kan estetiska erfarenheter beskrivas som sinnliga, aktiva, reflekterande och kommunikativa. Vidare är estetiska erfarenheter formade av den kultur individen befinner sig i. Estetiska erfarenheter antas här också kunna stödja eleven i dennes förståelse av andra och som stöd för att vidga elevens perspektiv på tillvaron. Den estetiska erfarenheten kan också betraktas som ett medierande verktyg för att förstå omvärlden.

Metod

Under metodavsnittet beskrivs studiens metod och produktion av data, analysmetod och urval samt studiens kontext. Därefter redogörs för forskningsetiska överväganden och studiens trovärdighet. Först beskrivs det aktionsforskningsprojekt som denna studie är en del av.

Aktionsforskning

Genom universitetet fick vi studenter möjlighet att ansluta oss till ett flertal forskningsprojekt som pågår vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Jag fattade intresse för ett aktionsforskningsprojekt som skulle studera hur undervisningsmetoden Storyline användes av samtliga klasser i en F-6-skola, där alla skulle inkludera aspekter av hållbar utveckling. Förutom en forskningsledare ingick rektor, sex lärare och sex lärarstudenter i aktionsforskningsgruppen. Vi har träffats i tre digitala möten och under en heldag för planering på plats.

Aktionsforskning brukar beskrivas utifrån tre grunder: deltagande och samverkan, demokratiska värderingar och en stark koppling mellan teori och praktik (Rönnerman, 2010). Forskare och praktiker planerar tillsammans en aktion för att förbättra något i verksamheten. I det här fallet har gruppen bestämt att implementera hållbar utveckling i skolans olika Storylineprojekt som pågår. Jag kom med precis när den första aktionen startade, och som har pågått under våren 2021. Aktionsforskningsgruppen att analysera arbetet tillsammans, för att se vad som gått bra och om något ska vidareutvecklas. Därefter startas nästa aktion, vilket kommer att ske till hösten 2021.

Kvalitativ forskningsmetod och produktion av data

Syftet med studien är att utveckla kunskap om de estetiska erfarenheternas roll för arbetsformen Storyline och för barns förståelse av begreppet hållbarhet inom en specifik Storyline. Jag har valt en kvalitativ etnografisk forskningsmetod (Kullberg, 2004) eftersom jag velat studera undervisning på plats genom observation i klassrummet. Etnografiska studier används för att förstå människors upplevelser och uppfattningar om olika saker. Kullberg beskriver etnografiska studier som undersökande och kontextuell, och att den är både hel- och delinriktad. Etnografiska studier sker på plats i autentiska miljöer och genom samtal med dem som ingår i studien. Man kan också samla in olika material och artefakter. Intervjuer och deltagande observationer är också vanligt.

Undersökningsmetoden i studien är observation, främst deltagande observation. Kullberg (2004), som skriver om etnografiska studier i just klassrumsmiljö, menar att kvalitativa studier kan ses som en upptäckande väg. Genom observation som metod får jag möjlighet att på plats observera vad som sker i praktiken. Som observatör har jag varvat mellan att hålla mig i bakgrunden som betraktare och att gå runt i klassrummet som deltagare som kunnat samtala med eleverna och lärarna, ställa frågor och vara behjälplig vid behov. Målet med aktionsforskning är att utveckla och förbättra praktiken, och aktionsforskning kan ses som en spiral av steg, vilka innehåller planering, aktion och reflektion.

Under observationerna har jag kontinuerligt fört anteckningar, vilka sedan renskrivits på dator. Jag har också fotograferat och filmat. Inledningsvis var etnografin inriktad på direktobservation, som också betydde att forskaren lyssnade till konversationer som pågick, läste och studerade dokument av olika slag (Kullberg, 2004). Som deltagare i aktionsforskningsprojektet har jag också haft tillgång till övriga deltagares material, som exempelvis filminspelningar, fotografier och fältanteckningar. Jag har fört egna anteckningar utifrån observationer av ett mindre antal filmsekvenser. Sammanlagt har jag deltagit i 15 antal lektioner à ca 1 timme.

Analysmetod

Jag har valt att arbeta utifrån en hermeneutisk tolkningsprocess (Alvesson & Sköldberg, 2008). En hermeneutisk tolkningsprocess består av en pendling mellan förförståelse och förståelse, och mellan helhet och del. Min förförståelse här består av att jag själv snart är lärare och av de verksamhetsförlagda utbildningarna, då jag praktiserat och varit en del i klassrumskontexter. Den består också av mina egna estetiska och kulturella erfarenheter. När jag ska förstå mitt datamaterial består min förförståelse också av den tidigare forskning jag har tagit del av, kunskap från läroplan och framför allt av de teorier jag har valt att använda i min analys. Dessa olika delar bildar den helhet som jag ska försöka förstå materialet utifrån. Datamaterialet i sig innehåller också delar som ska förstås i förhållande till en helhet. Det är elevers uttalanden, lärares uttalanden, elevers bilder och annat skapande och elevers texter. Dessa är delar som ska förstås i relation till storylinemetoden, som sedan ska förstås i relation till undervisningskontexten. Detta sätt att bearbeta och tolka sitt material innebär att gå i dialog med texten (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jag ställer därför frågor till materialet, till exempel vad betyder det här? Vad är det här tecken på?

Urval och studiens kontext

Urval av skola, klasser och lärare har byggt på aktionsforskningen och den skola som ingår i den. Av de klasser som ingår har jag valt att observera klass 1 och 2. Den mesta tiden har jag observerat åk 2, som bestod av två klasser, med sammanlagt 50 elever. Skolan är en friskola, F-6, som drivs som ett skolkooperativ av föräldrar och personal. Det går ca 340 elever på skolan. Skolan är organiserad i tre arbetslag, två av dem består av årskurserna F-3 och ett består av årskurs 4–6. Fritidspedagoger och speciallärare ingår i arbetslagen. Skolan arbetar med utgångspunkt i gemensam programförklaring där helhetssyn på lärande är ledord. Storyline som arbetsmetod ingår här. Varje klass genomför årligen en Storyline, detta innebär att lärare och elever är vana vid denna arbetsmetod. Studiens urval är grundat på relevansen för Storyline då skolan arbetar kontinuerligt med arbetsmetoden, vilket gör urvalet till ett målstyrt urval som innebär att urvalet har valts utifrån studiens relevans enligt Bryman (2011).

Forskningsetiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets principer för god forskningsed: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Rektorer, lärare, elever samt vårdnadshavare har informerats om projektet och vad det innefattar och de har gett sitt samtycke till projektet. Eftersom eleverna i projektet är under 15 år är deras vårdnadshavare informerade och fått ge sitt samtycke. Om någon elev och/eller vårdnadshavare inte längre velat delta har de uppmanats att meddela detta eftersom det är frivilligt att delta. Mina ställningstaganden som jag gjort innefattar främst dokumentation. Vid tillfällen har jag frågat om jag får lov att fotografera för att utveckla trygghet. Jag har även fotograferat och filmat situationer utan att stämma av vid tillfället för att till exempel dokumentera en genuin situation. Det baserat på det samtycke som tidigare getts av deltagande samt vårdnadshavare. Jag har även valt att inte ha med elevers ansikten på bilder i mitt resultat på grund av att det inte varit relevant och därmed fanns det ingen anledning att exponera eleverna i studien. En av lärarnas ansikte är med på en bild i studien då jag ansåg det var relevant för bildens kontext, eftersom det kan vara känsligt valde jag att säkerställa att läraren godkände bilden. Materialet från studien får inte delas för andra syften än för aktionsforskningsprojektet samt lärarstudenternas studier.

Metoddiskussion

En studies trovärdighet handlar bland annat om att se hur studiens syfte genomsyrar val av forskningsmetoder, och om öppenhet och transparens i studiens olika delar (Bryman, 2011). Genom att öppet visa genomförandet av studien och hur analys har utförts stärks studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Öppenheten omfattar även redovisning av forskarens förförståelse. Mina tidigare erfarenheter och min förförståelse, både från estetiska sammanhang och lärarutbildning, påverkar insamlingen av materialet, val av resultat, tolkning och analys av materialet. Eftersom den aktuella studien utgår från en kvalitativ metod och att jag tolkat och analyserat materialet är jag öppen med att tolkningar och analys av materialet är utifrån min förförståelse och de teoretiska perspektiven som lyfts.

Eftersom studien genomförs inte genomförs i en stor skala utan på en grundskola är studiens giltighet begränsad. Enligt Bryman (2011) omfattar giltighet hur generaliserbara resultaten är.

Resultaten från studien kan vara svårare att generaliseras eftersom det är en kvalitativ studie som har ett begränsat urval och därmed inte kan appliceras direkt till en annan kontext. Dock menar Bryman på att kvalitativa studier kan ha en hög intern validitet. Forskarens observationer kan möjliggöra korrespondens med teoretiska idéer som utvecklas genom kvalitativa studier som utförs under längre perioder i ett socialt sammanhang. Aktuell studie menar jag har hög intern validitet eftersom flera observationer gjorts genom aktionsforskningsprojektet som även gett en bra bild av projektets sammanhang för mig som forskare. Vidare vill jag även lyfta att trots att studien i sig inte är generaliserbar på grund av begränsad skala kan den fortfarande vara till nytta och ingå i en större bild tillsammans, till exempel i en metastudie, med andra studier genomförda i mindre skala.

Resultat och analys

Resultatet är indelat i sex delar där exempel beskrivs utifrån observationer, fältanteckningar, filminspelningar och fotografier för att sedan tolkas med stöd i de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp ovan.

Den dramatiska uppstarten

Exempel 1: Stormigt hav

Det är en dramatisk uppstart för Storylinen Staden i årskurs 2. Uppstarten som lärarna förberett sker i båda klasserna på liknande sätt.

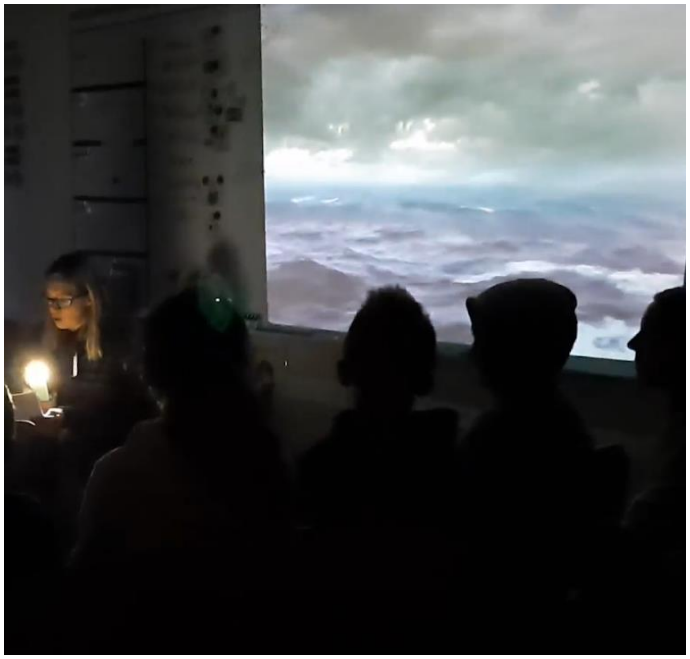

Bild 1

Eleverna får gå in i ett nedsläckt rum med fördragna gardiner. I det mörka rummet hörs ljudet av stormiga vindar, vågor som slår och åska som mullrar. Det enda som ger lite ljus är en stor skärm som visar ett stormigt hav och en grå himmel med tjocka moln där det blixtrar till.

Framför filmen med det stormiga havet är stolar utplacerade i form av en båt. Eleverna som är tysta och verkar förväntansfulla tar plats i båten och läraren börjar att högläsa en berättelse. Berättelsen handlar om människor i olika åldrar som lämnat sina länder och som nu sitter i samma båt. Människorna letar efter en ny plats för att skapa ett nytt land och nya hem. Till slut finner de en ö som de beslutar att bygga sitt land, sin stad. Efter uppstarten går läraren och eleverna tillbaka till sitt klassrum.

Kommentar

Uppstarten på Storylinen Staden är ett tydligt exempel på en estetisk upplevelse som ligger till grund för ett estetiskt erfarande. Det finns flera element i uppstarten som aktiverar elevernas sinnen. Mörkret, det stormiga havet, himlen med blixtarna och ljudet av vinden och åskan som mullrar och att få sitta i båten och läsningen. Uppstarten gestaltar en berättelse och med hjälp av dessa olika element förstärks helheten av den estetiska upplevelsen. Elementen är sinnliga och kroppsligt förankrade genom att deltagarna får se, höra och sitta i upplevelsen som avbryter deras tillvaro. Detta avbrott med estetiska intryck väcker troligtvis intresse, emotion och reaktion hos eleverna, vilket går i linje med Deweys teorier. I uppstarten går det att se tecken på att läraren förberett *hur* undervisningen ska genomföras genom att var del av uppstarten syftar till ett helhetsintryck i upplevelsen med sina sinnliga element som i sin tur är menad att skapa intresse för det fortsatta arbetet. En process har startat och för att den nu ska kunna gå från en estetisk upplevelse till ett estetiskt erfarande behövs reflektion.

Samtal utifrån den dramatiska uppstarten

Exempel 2: Hur kändes det att sitta där i båten?

Uppstarten på Storylinen öppnar upp för funderingar och reflektioner kring vilka människorna på båten är och varför de befinner på båten för att hitta ett nytt land. I en av klasserna lyfter läraren ett samtal i helklass kring gestaltningen.

L: - Hur kändes det att sitta där i båten?
E: - Det var lite läskigt.
L: - Vad var det som var läskigt?
E: - Vågorna.
E: - Ledsna, lite nervösa, man måste lämna släkt och såna man gillar.
E: - De trodde att man inte skulle hitta något land.

Kommentar

I exempel 2 går det att se att läraren stöttar elevernas reflektionsprocess. Läraren stöttar eleverna och skapar förutsättningar för reflektion genom öppna frågor där eleverna ges möjlighet att svara med sina tankar. Inledningsvis lyfter läraren elevernas känslor av att sitta i båten. Eleverna får då möjlighet att formulera sina känslor samt motivera vad som gav upphov till känslorna. Ett sätt att förklara hur läraren hjälper eleverna att utveckla deras förmåga att reflektera, med utgång från elevernas tankar och upplevelser, kan vara den proximala utvecklings zonen. I elevernas svar kan det gå att se tecken på att eleverna gör kopplingar både utifrån den gemensamma estetiska upplevelsen och deras tidigare erfarenheter. I linje med de pragmatiska idéerna (Dewey, 2005) har eleverna fått uppleva genom gestaltningen av berättelsen och genom

samtalet efter får eleverna även möjlighet och stöttning i att reflektera över den estetiska upplevelsen. En elev upplevde att vågorna gav ett *läskigt* intryck. Eleven har troligen tidigare erfarenheter från att till exempel ha sett eller hört talas om att stormiga hav med höga vågor kan vara farligt. Att vara ute på en båt i mitt i en storm kan därmed innebära en stor risk, vilket kan ha resulterat i känslan som eleven uttrycker som *läskig*. En annan elev har sina tankar på att de som lämnat sina länder troligen är *ledsna* och *nervösa* eftersom de eventuellt lämnat släktingar och vänner bakom sig. Det går att tolka det som att eleven gör kopplingar till *nervösa* och *ledsna* känslor kring att lämna personer och omgivningen som man känner till och åka mot någonting nytt och okänt. Om en person lämnar sitt land, sitt hem, kan det innebära att personen lämnar människor hen bryr sig om, vilket kan ge känslor av sorg som att vara *ledsen*. I elevens reflektion går det att tolka att eleven, utifrån den gemensamma upplevelsen, gör kopplingar till sina tidigare erfarenheter, till exempel genom nyheter, böcker eller samtal med en vuxen, som eventuellt skulle kunna handla om människor som är på flykt och lämnat nära och kära. Som tidigare nämnt har eleverna fått vara med om en estetisk upplevelse och nu har de även reflekterat över upplevelsen. Grundat på Deweys förklaring av att erfara, går det att tolka ur exempel 1 och 2 att eleverna får erfara.

Exempel 3: Lämna sitt land

I båda klasserna ställer lärarna nyckelfrågor kring varför människorna i båten lämnar sina länder, och vad eleverna tror och tänker kring det. Läraren i av klasserna väljer att eleverna får först tänka enskilt och sedan diskutera i par, skriva ner förslagen, innan tankarna delges med alla i helklass, EPA-metoden. När eleverna diskuterat en stund delges förslagen.

- Att man kan skapa något stort av något litet. Att man vill göra en stad på en ö.
- Vi tror att de vill göra en expedition. De vill ut på äventyr och upptäcka något nytt.
- Krig! De är flyktingar!
- De har blivit utslängda från sitt land! De fick inte vara kvar. De vill hitta någonstans att bo.
- De vill hitta något nytt och rapportera till världen.
- En fabrik exploderade så de kunde inte stanna i landet. De kände sig inte trygga längre. Allt förstördes.
- Det är dålig miljö, de har skräpat ned för mycket.
- De är fattiga. De har blivit av med sina saker och känner sig osäkra.
- De behöver hjälp att göra medicin mot sjukdomar.
- En tsunami har drabbat landet.
- De har ett dåligt jobb, de flyr pga jobb!
- Det har varit ett vulkanutbrott.
- De blir utsatta för massa saker och är rädda. Stenkastning och sånt.
- De har flytt från fängelset.
- De bodde i en spökstad. Allt är stängt. Det är massa gaser där och dålig luft.
- Vattnet är förgiftat.

Läraren skriver upp elevernas förslag på tavlan, samtidigt som hen stöttar eleverna och hjälper till att tydliggöra och förklara några förslag.

Kommentar

Likt exempel 2 visar även exempel 3 på att eleverna reflekterar utifrån den estetiska upplevelsen och sina tidigare erfarenheter. I exempel 3 får eleverna möjlighet att utveckla sina reflektioner med stöd från läraren och andra elever och deras reflektioner. Läraren uppmuntrar eleverna till att reflektera själv samt att diskutera reflektionerna med en annan elev och sedan lyfta dessa reflektioner i helklass. Samtalet öppnar upp för att eleverna ska kunna sätta sig in och leva sig in i andras tankar och känslor. Dels genom att få erfara själv och dela med sig av sina tankar och känslor men dels för att få ta del av andras. Läraren ger förutsättningar för att eleverna ska kunna ta del av varandras uppfattningar, associationer och reflektioner genom att lyfta dessa i samtalen. I likhet de sociokulturella tankarna skapar berättelsen med gestaltningen och samtalet grund för att vidga elevernas perspektiv och uppfattningar genom social interaktion och kommunikation, vilket resulterar i att eleverna får möjlighet att utveckla förmåga för inlevelse och förståelse för andra människor samt övning på att möta och dela reflektioner. Detta kan leda till att fler elever kan utveckla fler tankar eller vidare reflektioner kring människorna och deras bakgrund.

Skapandet av karaktärer

Exempel 4: Instruktioner och tips för skapandet

I samtal med läraren framkommer det att eleverna är vana, från tidigare Storylines på skolan, att först beskriva sina karaktärer och efter det gestalta dem. Denna Storyline ska de få skapa sina karaktärer innan de beskriver karaktären och dess bakgrund.

Läraren visar nu hur eleverna ska göra sina karaktärer. Hon håller upp en toalettrulle (kropp), piprensare (armar) och en flirtkula (huvud). Hon visar hur de ska sättas ihop.

L: - Så ska de ha kläder.

Hon visar tyger och hur man kan klippa ut, t.ex. byxor. Visar att de får använda tuschpennor för ögon, näsa, mun:

- Välj ögonfärg och måla på din flirtkula. Vad har man på huvudet?
- Hår!
- Här finns garn om man vill ha hår. Visar hur man kan göra med garnet för att det ska bli en hel kalufs.

Eleverna börjar engagera sig, vilket märks i många skratt, livliga rörelser.

L: - Det finns fyra stationer med limpistol, där ni kan sätta fast kläderna. Om det blir många på en station, kan man gå till en annan, eller vänta en stund. Frågor?

E: - Jag vill ge ett tips! Om man har ett barn eller tonåring kan man klippa av en bit på toarullen så blir de kortare.

E: - Då kan man använda den biten till en mössa!

Kommentar

Valet att låta eleverna först skapa karaktärer innan personbeskrivningar och karaktärens bakgrund kan vara till fördel utifrån sociokulturellt perspektiv. Dels har uppstarten och samtalet om uppstarten öppnat upp för tankar och reflektioner kring vilka människor som är med i

berättelsen och varför de lämnat sitt land. Dels kan även skapande processen engagera och motivera eleverna till att driva utvecklingen av karaktärerna framåt. I likhet med Vygotskij, får eleverna förutsättningar att använda det estetiska erfarandet från uppstarten och gestaltar sina föreställningar om vilka personer som är med i berättelsen genom en kreativ aktivitet. Genom den kreativa aktiviteten att gestalta personerna får berättelsen möjlighet att drivas framåt. Att skapa karaktärerna först kan ses som en fördel utifrån ett pragmatiskt perspektiv. I processen får eleverna möjlighet att omsätta sina idéer och föreställningar till handling, och kan därmed sedan utvärdera och revidera sina val i skapandeprocessen, vilket även skulle kunna innebära ytterligare möjligheter för elevernas reflektionsprocesser. Karaktärerna och dess egenskaper kan få möjlighet att växa fram genom skapandet.

Redan innan eleverna har börjar att skapa med materialet och redskapen i praktiken har deras kreativa process startat i tankarna. En del av eleverna har troligen under introduktionen funderat över vad för sorts karaktär de vill skapa, medan en del av eleverna säkerligen influeras och inspireras av det som läraren ger exempel på i sin genomgång av material och konstruktion. Några elever ger även egna förslag innan själva skapandet har börjat med hur gestaltningen av ett barn eller en tonåring kan visualiseras med längden genom att klippa av en bit av toalettrullen. Detta visar tecken på att de redan är igång med sina tankar och sin fantasi, som de gärna delar med sig av. I exempel 4 syns tecken på hur fantasi och kreativitet delas genom social interaktion. Vygotskij menade att erfarenhet även kan komma från andras som delar sina erfarenheter genom kommunikation. Genom att eleverna får ta del av lärarens och andra elevers förslag kan de använda förslagen men även kombinera dessa med sina egna idéer, vilket kan leda till utveckling av nya idéer.

Exempel 5: Hjälp och tips i skapandeprocessen

I den skapande processen syns det att eleverna är hjälpsamma, stöttande och samverkar bra med varandra. De ber varandra om hjälp och ger olika tips. Bild 2 visar en elev som hjälper en annan elev att klippa hål för karaktärens armar. Eleven som hjälper hade tidigare i sin process stött på ett problem, hur karaktären kunde kläs eftersom armarna kom i vägen, och fått stöd från en vuxen. Bild 3 visar en elev som beskriver för en annan elev hur det går att rita ansiktsdrag på karaktären.

Bild 2

Bild 3

Kommentar

Båda situationerna i exempel 5 visar på samarbete och kommunikation mellan eleverna. Tillsammans med redskap, material och språk samarbetar de med problemlösning i skapandet. I bild 2 går det att se en elev som förklarar och för ett lösningsförslag, efter stödet från en vuxen, vidare till sin klasskompis. Det går att tolka som att eleven inte endast undersökt och omsatt en lösning i praktiken, utan även utvärderat lösningen och dragit slutsatser kring att den fungerade. Vilket går att koppla till Deweys tankar kring handlandet som en väsentlig del i reflektionsprocessen. I bild 3 har en elev förslag på hur det går att gestalta ansiktsdrag och delar med sig av sina tankar och kreativitet till sin klasskompis. Skapandeprocessen blir en social aktivitet där eleverna får utforska sitt eget arbete, samtidigt som de samarbetar och stöttar varandras skapande. Situationerna kan även förklaras med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen genom att eleverna med sina erfarenheter och lösningar hjälper andra elever.

Skapandet av karaktärers kostymer och rekvisita

Exempel 6: Matchande kläder

Vid materialbordet väljer en elev bland de olika tyger och säger:

- Jag ska göra en kjol, men det måste ju matcha också.

Många av eleverna är noga med sina val av tyg. Det ska vara rätt färg, ett mjukt material eller fina mönster.

Bild 4

Kommentar

I exempel 6 finns det tecken på en elev som vill göra medvetna val kring materialet till karaktärens kläder från början av processen. Eleven har med eftertanke bestämt sig för att klädseln ska vara i två delar och att delarna behöver stämma överens. Även hårbandet, accessoaren som vi ser att eleven lagt till, stämmer i färg och det tolkas som att även det var ett medvetet val. Vidare går det att notera att ansiktet går i liknande toner och blinkar med ena ögat, även detta tolkas som medvetna beslut. Det indikerar på att eleven reflekterar och tar genomtänkta beslut angående hur karaktären ska gestaltas. Besluten och gestaltningen visar tecken på att eleven tagit del av en kultur där kläder och mode är centralt. Troligen grundar sig elevens reflektioner och handling i på elevens sociala och kulturella erfarenheter. I linje med det sociokulturella perspektivet är det möjligt att eleven genom interaktion med sin omgivning och personer i den tillägnat sig uppfattningar som ingår i en kulturella sammanhang. Det kulturella sammanhanget skulle kunna vara exempelvis att mode och kläder inte endast bärs av funktionella skäl utan även för att det vara estetiskt tilltalande. Skapandeprocessen blir meningsfull för eleven som i samverkan med sina reflektioner interagerar med material, använder sina tidigare erfarenheter och kulturella sammanhang.

Exempel 7: Mer kläder

En elev kände sig färdig med sin karaktär rätt snabbt och la inte ner så mycket tid på att ordna kläder, utan hade limmat fast en liten bit tyg. Efter rasten kom eleven in i klassrummet och såg sig omkring.

- Jag ska nog ha mer kläder.

Kommentar

Eleven verkar först inte engagera sig särskilt mycket i kläderna till karaktären. Efter att ha limmat på en tygbit och nöjde sig först eleven, men efter rasten ändrade hen sig och valde att skapa mer kläder till sin karaktär. Eftersom eleven såg sig omkring visar det tecken på att eleven såg sina kamraters gestaltande av karaktärerna och deras klädsel. Eftersom eleven uttrycker att

hen ska fortsätta arbeta med sin karaktär sker det antagligen en interaktion mellan eleven och gestaltningarna. Troligen fick eleven fick ett intryck vilket väckte en reaktion som i sin tur ledde till reflektion kring att de andra karaktärerna har mer kläder. Denna reaktion och reflektion kan leda till att eleven ställer en hypotes för att lösa situationen. Eleven omsätter sin hypotes, lösningen att skapa mer kläder till sin karaktär, till handling.

Exempel 8: Säng och andra tillbehör

Bild 5

Kommentar

Exempel 8 visar på en elevs skapande och dess utveckling av fantasin kopplat till verklighet. Eleven har som de andra eleverna skapat sin karaktär med kropp och kläder. Dock har denna elev utöver karaktären skapat rekvisita som hen tycker att karaktären kan behöva. Det går att anta att rekvisitan är vald med utgångspunkt från elevens tidigare erfarenheter kring vad en verklig människa kan vara i behov av, som exempelvis en sovplats. Eleven använder sin fantasi med grund i egna erfarenheter samt material som finns tillgängligt och kombinerar dessa och därmed utvecklar sin gestaltning av karaktären och dess saker i linje med det sociokulturella perspektivet på hur barn återskapar och gestaltar genom fantasi (Vygotiskij, 1995). Sannolikt upplever eleven skapandet av karaktären meningsfullt och engagerande, vilket kan bidra till elevens driv framåt i skapandeprocessen och fantasin.

Skapandet av staden

Exempel 9: Vindkraft, återvinningsstation och blåljusstation

Eleverna har tidigare i Storylinen fått söka information och samtalat kring elproduktion samt andra frågor kopplat hållbarhet och självförsörjning. Med utgång i den information som de tagit del av och de samtal som klassen haft har de gemensamt beslutat vilken elproduktion samt vilka 12 byggnader som ska vara med i deras stad. Det var många byggnader från början som eleverna ville ha med men eftersom lärarna hade valt att begränsa antalet behövde eleverna besluta vilka som är mest nödvändiga. En lösning på begränsningen som eleverna diskuterat sig fram till var att slå samman vissa verksamheter fick dela lokaler, som till exempel en blåljusstation för både polis och brandkår

En grupp i taget går nu fram och hämtar material. Många elever går ut för att hämta naturmaterial som kottar, pinnar, stenar, mossa och löv. Eleverna arbetar självständigt och ihärdigt, diskuterar, förhandlar, kommer överens om färgval, val av material osv. Idéer föds under tiden och ibland tycks eleverna bli förvånade själva över sina lösningar och kreationer. De springer ut för att hämta mer naturmaterial.

Bild 6

Bild 7

Bild 8

Eleven står och tittar på staden medan hen förklarar hur vindkraft fungerar.

- När det kommer vind så börjar bladen och rotera och det producerar el.

Kommentar

Eftersom Storylinen har inriktning på hållbarhet har eleverna arbetat med hur deras stad kan vara så hållbar och självförsörjande som möjligt. Planeringen och skapandet av staden verkar ge förutsättningar för genuina undervisningssituationer som öppnar för problemlösning. Spåren av samtal och diskussioner som de tidigare haft kring hållbarhet syns i elevernas gestaltningar. På grund av att det fanns begränsningar, av lärare, blev eleverna tvungna att ta beslut kring vilka byggnader som skulle vara med. Genom detta fick de reflektera, resonera och motivera varför vissa byggnader skulle vara med eller inte. Återvinningsstationen på bild 6 är tecken på att eleverna haft miljön och hållbarhet i diskussionerna när de valde den som en av de 12 byggnaderna. Sedan har de även gestaltat återvinningsstationen, utifrån hur deras kunskap kring hur en återvinningstation ser ut och fungerar. Till exempel att det finns olika kärl för sortering.

I exempel 9 går det att se tecken på problemlösning. På grund av begränsningen antal byggnader har eleverna som tidigare nämnt reflektera, resonera och motivera valen av byggnader. Troligtvis fanns det flera byggnader som eleverna skulle önska ha med, vilket var ett problem. Lösningen blev att verksamheterna polis och brandkår fick dela lokal, som gestaltas på bild 7. Eleverna ställdes inför ett problem med begräsningen, kom fram till en hypotes gemensamma lokaler och omsatte sin hypotes i praktiken genom sin gestaltning.

Eleven som förklarar hur vindkraft fungerar visar tecken på att ha befäst kunskap om elproduktionen i ett vindkraftverk. Eftersom staden skulle vara hållbar och behövde eleverna ta reda på vilken elproduktion som var lämplig. Genom informationssökning och diskussioner valdes bland annat vindkraftverk i staden som sedan gestaltades. Det går att tolka att eleven

tillsammans med gestaltningen visar på kunskap om vindkraft och förståelse för elproduktions miljöpåverkan bearbetats genom informationssökning, diskussion och visualisering.

Exempel 10: Fint hos tandläkaren

Bild 9

En elev arbetar med en byggnad som ska vara för tandläkaren. På sitt bord har eleven bland annat en kotte och skruvkorkar i plast som är fyllda med grön mossa. En observatör ställer frågor till eleven.

O: - Vad ska ni ha de här växterna till?

E: - Men vad, det är en dekoration. Jag har varit på tandläkaren i förrgår…

O: - Jaja så detta är hos tandläkaren. Varför är det bra att ha en sån dekoration hos tandläkaren då?

E: - För att det är fint och sånt. Man vill inte bara ha det såhär tråkigt och fult. Man vill ha det lite mer finare texturer och sånt. Så då tog vi lite mossa. Å en julgran ska det där föreställa. (Eleven pekar på en kotte).

Kommentar

Detta exempel visar både på sinnesintryck och gestaltning baserat på tidigare erfarenheter. Eleven berättar att hen tidigare i sitt liv besökt en tandläkare och använder det för att gestalta en tandläkarmottagning för staden. Under besök hos tandläkaren har hen troligen uppmärksammat att dekorationer i form av växter. Eleven fick ett intryck av växten, det väcktes ett intresse, en fundering eller en emotion hos eleven. Intrycket kan leda till att hen reagerade på växten, som troligen startat någon form av reflektion kring varför det kan finnas växter hos en tandläkare eller vad dekorationer har för syfte. Det ger exempel på hur människan får sinnliga intryck av omgivningen, att det kan väcka intresse och leda till reflektion, vilket resulterar i erfarande. I likhet med Vygotskijs förklaring av barns skapande och fantasi kan det tolkas att eleven återskapar det hen tidigare upplevt. När eleven fick uppgiften att skapa tandläkarmottagningen till staden är det sannolikt att eleven tänkt tillbaka på sin visit och erfarenheten med växten. Sedan tagit beslutet att de som bor i staden inte ska ha det *tråkigt* och *fult* utan, som i verkligheten, ha det *fint* dekorerat med växter på sin tandläkarmottagning.

Leken

Exempel 11: Hej, hej kompis!

Det pågår aktiviteter i varje hörn i klassrummet. Eleverna hämtar mer material och återvänder till bänkarna för att utveckla karaktärernas klädsel, hår och attiraljer. De blir inspirerade av varandras figurer. Det finns ett angränsande rum där de som behöver lite tystare miljö kan arbeta. Flera elever leker med figurerna:

- Hej, hej kompis!
- Hej!

Kommentar

Exempel 10 visar på att flera elever börjar att leka med karaktärerna en bit in i skapandeprocessen av karaktärerna. Eleverna hälsar och för konversationer genom sina karaktärer. Som tidigare påvisat av Vygotskij (1995), gynnas barnets utveckling genom leken. Genom leken återger och kombinerar eleverna sina tidigare erfarenheter, vilket gör att de kan sätta dem i nya kontexter. Dramatiseringen ligger nära intill leken. Karaktärerna blir levande för eleverna och de börjar att kommunicera med varandra. Detta visar tecken på att eleverna återskapar situationer som de är bekanta med men i ett nytt sammanhang. I verkligheten när personer möter nya personer hälsar de vanligtvis på varandra och ibland kan det till och med förekomma längre konversationer för att lära känna varandra. Eftersom eleverna har skapat nya karaktärer, nya personer, går det att tolka som att eleverna använder och återskapar den bekanta situationen där deras karaktärer får samtala och lära känna varandra i det nya sammanhanget som finns.

Exempel 12: Frisörsalongen

Bild 10

Bild 11

Fem elever sitter i ett hörn vid en station med limpistol. De leker frisör. Eleverna limmar på hår, klipper och friserar håret på sina karaktärer. De inspirerar, hjälps åt och verkar glädjas i processen tillsammans.

- Lite kul att köra frisör.

Kommentar

I exempel 12 går det att se att eleverna vid en station med limpistol leker frisörsalong med sina karaktärer. Detta visar på att eleverna inte har nöjt sig med att endast limma på lite garn för att symbolisera hår utan de engagerar sig i gestaltningen av karaktären och har utvecklat en social aktivitet i skapandet, en lek. I likhet med tidigare exempel går det att se tecken på hur tidigare erfarenheter används och återskapas av eleverna genom leken, i detta fall återskapas en form av frisörsalong. Leken med frisörsalongen pågår, tillskillnad från exempel 11, både samtidigt som skapandet och genom skapandet. Eleverna är i sin skapandeprocess av karaktärerna och samtidigt i lek. Det visar tecken på att eleverna tillsammans med varandra och karaktärerna driver sin fantasi samt skapandet av karaktärerna framåt.

Exempel 13: Lek i staden

Bild 12

Staden är byggd och eleverna står runt om den med sina karaktärer. Olika lekar och dramatiseringar sker runt om i staden med karaktärerna.

- Här är mitt hus!
- Jag ska simma. Jag hoppade ner i vattnet.

Karaktärerna får nu agera och leva i sin värld.

Kommentar

I exempel 13 är det inte bara karaktärerna som interagerar med varandra. Eleverna får här möjlighet att använda sina verk genom leken. Det blir flera möten och interaktioner mellan karaktärerna och staden. Eleverna berättar och visar för varandra de olika byggnaderna och om vad karaktärerna gör. Den sociala interaktionen syns tydligt både mellan elever och dess skapelser. Eleverna utbyter och bygger på varandras fantasier genom att kommunicera med varandra genom sina verk. Gestaltningarna av personerna som eleverna har skapat bidrar till att eleverna får tillgång varandras fantasi genom kommunikation och sociala interaktion i leken. Det indikerar på att gestaltningen och fantasin driver deras uppfattningar framåt. Det visar även på ett estetiskt erfarande som eleverna får del av. Exemplet visar även tecken på att eleverna upplever leken och dramatiseringen som meningsfull. Leken gör staden och karaktärerna levande. Det är inte "bara" ihoplimmade pappkartonger och kottar från skogen, utan det är staden som människorna från båten har byggt.

Diskussion

Det går att se flera tecken på utveckling av elevernas lärande och förståelse genom estetik och estetiska moment, vilket flera studier även påvisar (van Boeckel, 2013; Häggström, 2020; Häikiö, 2020; Manni, 2015; McBlain, 2017). De estetiska momenten bidrar till att eleverna får vara med om estetiska upplevelser och reflektera kring olika nyckelfrågor. Det är möjligt att vissa elever kan reflektera kring till exempel människorna på båten utan att först få vara med om en dramatisk berättande uppstart. Men frågan är om alla elever skulle kunna sätta sig in i den så kallade *läskiga* upplevelsen av ett stormigt hav utan fått sett, höra och uppleva med stöd av det multimodala. Det estetiska erfarandet, estetiska upplevelsen och reflektionen, tolkar jag utgör en viktig grund för ett Storylinearbete. Eleverna bör ges förutsättningar att både få uppleva, reagera och bidra med sina egna tankar och reflektioner för att kunna utveckla och driva berättelsen framåt. Upplevelsen möjliggör att eleverna får upptäcka och reagera, den utgör en grund för reflektioner. Den dramatiska uppstarten är en gemensam grund för eleverna att utgå ifrån i reflektionen, tillsammans med sina tidigare erfarenheter. Med stödet från läraren och elever som kommunicerar kring upplevelsen skapas förutsättningar för utveckling av elevernas reflektionsförmåga. Elevernas reflektioner bidrar sannolikt till att berättelsen drivs framåt, vilket ska vara en del av Storyline. Därmed behöver lärare göra medvetna didaktiska val kring hur de ska väcka intresse och engagemang redan från start för att gynna de fortsatta processerna och det fortsatta Storylinearbetet.

I Storyline och dess estetiska moment ges eleverna möjlighet att utforska och skapa både individuellt och i samverkan med andra. Elevernas interaktion och samverkan med varandra

och sina verk visar verkligen på förmåga att använda det som finns att tillgå, både materiellt och i tankar, för att driva skapande och reflektioner vidare. Gestaltningens visuella fördel är också att den blir tillgängligt för eleverna som snabbt kan se och ta del av andras idéer. Till exempel eleven, i exempel 7, som reflekterade och inspirerades av de andras karaktärers klädsel vilket ledde till att eleven utvecklade sin gestaltning. Varierade estetiska och kommunikativa former öppnar upp för att interaktionen kan bli enklare och mer tillgänglig för flera elever. Genom att de får dessa förutsättningar för interaktion genom olika former kan deras utveckling gynnas. Därav är det väsentligt att läraren planerar för att undervisningen inkluderar varierande former för att möjliggöra flera sätt att interagera på, både med andra elever och föremål.

Under skapandet av karaktärerna möjliggörs förutsättningar för eleverna att arbeta på sina egna villkor, vilket syns i resultatet. Under samma pass finns det utrymme för eleverna att utveckla och fokusera på sitt eget verk samtidigt som det finns utrymme att inspirera och stötta varandra i processen. Vissa elever är i egna tankar om materialval, andra tipsar och hjälper varandra med problem och några utvecklar lekar. När elever får förutsättningar att arbeta från sina villkor och sina behov kan fler inkluderas och delta aktivt i undervisningen. Dock är det viktigt att ha i åtanke att estetiska och skapande arbetssätt inte kan genomföras hur som helst och sedan tro att allt ska fungera. Resultatet i denna studie visar situationer med både lärare och elever som är vana vid att arbeta med Storyline. Det innebär att eleverna har med sig tidigare förmågor och förståelse för arbetsformen. Ett gott klassrumsklimat, goda relationer, samarbetsförmåga och ansvarstagande skulle kunna ses som förutsättningar som krävs för att kunna undervisa framgångsrikt genom estetiska och skapande moment i en Storyline. Men de estetiska och skapande momenten i Storyline skulle även kunna ses som metoder för att träna och utveckla klimat, relationer och förmågor. Båda synsätten fungerar. Läraren behöver ha kartlagt gruppens och individernas förutsättningar och behov för att kunna möta dem i en Storyline, precis som i all undervisning.

Elevernas tankar och skapande genom estetiska moment och processer är det som blir centralt genom studien. I undervisningen får eleverna möjligheter till att få uppleva, undersöka, reflektera, diskutera och argumentera, i linje med Dewey (2005). Eleverna får genom Storylinen och dess estetiska moment bli delaktiga i undervisningen. Precis som Harkness (2007) menar är det eleverna som ska bjudas in till Storylinen och dess utforskande. Storylinens arbete bygger på deras tidigare erfarenheter, deras kulturella ramar, deras reflektioner, deras hypoteser, deras lösningar, deras handlingar och deras fantasi. Därmed anser jag också att det är eleverna som äger arbetet. Ägandet är även betydelsefullt då elevernas tankar och handlingar får ett värde. När vi vuxna låter eleverna ha en central roll i sitt eget lärande, driva projekt och ta ansvar blir undervisningen meningsfull. Detta är en viktig del och jag anser att det kan vara avgörande för hur vi stärker våra elever till aktiva och medvetna individer. Som tidigare nämnts (Lgr11, 2019; McGuier m.fl., 2019) är det inte tillräckligt att undervisa *om* demokratiska värderingar utan undervisningen ska bedrivas *genom* demokratiska arbetsformer. Undervisningen behöver således utformas för att ge utrymme för att eleverna ska kunna utveckla förmågor för att kunna vara aktiva i sitt lärande och aktiva samhällsmedborgare, vilket överensstämmer med Häikiö (2020).

Mycket tyder på att de estetiska, kreativa och lekfulla momenten i arbete genom Storylinen öppnar upp för en undervisning som bedrivs genom demokratiska arbetsformer. Det är inte endast slutprodukten av momenten som är resultatet av arbetet. Arbetsprocessen som öppnar för reflektioner och samtal utifrån och genom skapandet vilket resulterar i att elevernas perspektiv vidgas och att de får förutsättningar, stöd och verktyg att bearbeta och hantera dessa komplexa frågor som hållbar utveckling innebär, såsom bland andra Häggström (2020) och van Boeckel (2013) belyser. Estetiska moment, estetiskt erfarande och dess sammanhang driver inte endast Storylinens berättelse framåt från eleverna, utan framför allt gynnar de elevers utveckling, perspektiv och förståelse av sig själva och sin omvärld, vilket jag tolkar är grundsyftet med utbildning.

Slutligen vill jag påstå, med stöd i tidigare forskning, lärandeteorier och min egen analys, att de estetiska processerna är väsentlig för utbildningen. Estetiska erfarenheter möjliggör undervisning och utbildning genom reflekterande och lösningsorienterade sätt. Med start i individens upplevelser, fortsättningsvis genom den sociala interaktionen och slutligen i aktion och utveckling. Estetiska moment och processer ger förutsättning att arbeta med det som finns tillgängligt och driva processen i en framåtgående riktning. Eleverna får genom Storyline och dess estetiska och skapande inslag förutsättningar till att kunna tolka och värdera kunskap. Genom detta får eleverna förutsättningar att kunna agera lösningsorienterat och driva utveckling framåt på flera plan, därmed även hållbarutveckling. Därav är det centralt att ha med medvetet planerade estetiska moment i undervisningen eftersom de uppmuntrar till kreativitet och reflektion i samverkan med andra, vilket behövs för att arbeta med komplexa frågor som hållbar utveckling innebär. För att skolan ska uppnå målen i sina uppdrag och tillika det fjärde globala målet från Agenda 2030 (se inledning) behövs estetiska processer i undervisningen, föreslagningsvis genom Storyline. Lärande, engagemang och kreativitet anser jag vara det som en växande framtid behöver.

Vidare forskning

Studien har undersökt vilken roll estetiska moment kan ha i en Storyline. Vidare hade det kunnat vara intressant att vända på undersökningen, vilken roll har Storyline för de estetiska momenten. Berättelsen utvecklas genom de estetiska processerna, men kan de estetiska processerna utvecklas av berättelsen. Betydelsen som berättelser i en Storyline har för estetiken, estetiska erfarenheter och processer.

Det finns flera exempel i studien som visar på elevernas gestaltningar, deras uttrycka reflektioner och tankar som sedan tolkats och analyserats av mig som observatör. En aspekt som hade varit intressant att lyfta i vidare forskning vore elevernas upplevelser av de estetiska momenten i Storyline och undersöka deras perspektiv och reflektioner närmre. Även lärarnas perspektiv i genomförandet av de estetiska momenten skulle kunna lyftas. Vilka möjligheter och utmaningar har lärare och hur ser de på betydelsen av estetiken för en Storyline och elevers utveckling.

Referenser

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Austring, B. & Sörensen, M. (2006). *Aestetik og Laering. Grundbog om aestetiskelaereprocesser.* Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Malmö: Liber AB.

Cresswell, J. (2007). *John Dewey and the Storyline Method*. i S. Bell, S. Harkness & G. White (red), Storyline. Past, Present & Future. (89–98). Glasgow: University of Strathclyde.

Dewey, J. (1990). *Individ, skola, samhälle: pedagogiska texter*. Stockholm: Natur&Kultur.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.

Falkenberg, C., Håkonsson, E., & Claesdotter, A. (2004). *Storylineboken: handbok för lärare*. Runa.

FN-förbundet. (2021). *Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling*. Hämtad 2021, maj 23 från https://fn.se/vi-gor/vi-utbildar-och-informerar/fn-info/vad-gor-fn/fns-arbete-for-utveckling-och-fattigdomsbekampning/agenda2030-och-de-globala-malen/

Harkness, 2007 *Storyline - An Approach to Effective Teachinh and Learning*. i S. Bell, S. Harkness & G. White (red), Past, present & future. (19-26). Glasgow: University of Strathclyde.

Hohr, H. (2010). *'Aesthetic emotion': an ambiguous concept in John Dewey's aesthetics*. Ethics and education, 5(3), 247-261.

Hohr, H. (2013). *The concept of experience by John Dewey revisited: Conceiving, feeling and "enliving"*. Studies in Philosophy and Education, 32(1), 25–38.

Häggström, M. (2020). *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*.

Häikiö, T. K. (2020). *Aesthetic Learning Processes in Early Childhood and Early Years Education: Reflections on Educating for Sustainable Development and use of Visual Tools and Materials*. Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, 27(2), 15–30. Hämtad från https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3567

Häikiö, T. K., Mårtensson, P., & Lohilahti, L. (2020). *Aesthetic Practice as Part of Work with Sustainability, Participation and Environment–Examples from a Finnish and Swedish Preschool*. Nordic Studies in Education, 40(4), 343–361.

Häikiö, Tarja. (2008). *Estetik och kunskapsbildning – Om ett vidgat estetikbegrepp och skolans kulturuppdrag*. : Tema: Kultur i läroprocessen. KRUT; Kritisk Utbildningstidskrift, 2008, Vol. 3, Iss. Nr 131, Pp. S. 65-.75, 3(Nr 131), S. 65–75.

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=4206

Manni, A. (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. Doctoral dissertation, Umeå universitet.

McBlain, Y. (2007). *Storyline–A creative approach*. i S. Bell, S. Harkness & G. White (red), Storyline. Past, present & future, 203-210. Glasgow: University of Strathclyde.

McGuire, M. E., Stevahn, L., & Bronsther, S. W. (2019). *Storypath: A Powerful Tool for Engaging Children in Civic Education*. Democracy and Education, 27(2), 4.

Nationalencyklopedin. Hämtat 2021-05-02 från: https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/nationalencyklopedin

Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2020, 9 december). *Utbildning viktigt för att nå målen för hållbar utveckling*. Hämtad 2021, maj 23 från https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/hallbar-utveckling-och-miljo/agenda-2030-utbildning-och-hallbar-utveckling

Säljö, R. (2012). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. I U.P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (red), Lärande, Skola, Bildning. Grundbok för lärare. (140- 197). Stockholm: Natur&Kultur.

Van Boeckel, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in Art-Based Environmental Education*. Doktorsavhandling. Åbo: Aalto University.

Vetenskapsrådet. (2002). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos förlag.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.