



HÖGSKOLAN  
Dalarna

**Lärarprogrammet**

Examensarbete, 10 p  
VT 2007

---

Kurs: Pedagogiskt arbete C

# **Storyline som metod för skolutveckling**

**Fyra pedagogers uppfattningar om  
måluppfyllelse genom storyline**

Uppsatsförfattare: Eva Hansson  
Handledare: Mia Maria Rosenqvist

## Abstrakt

Syftet med denna undersökning var att ta reda på om storylinemetoden ger måluppfyllelse mot grundskolans styrdokument och om storylinemetoden kan främja skolutveckling. Undersökningen gjordes inom ramen för aktionslärande. Med skolutveckling som mål kan man i ett aktionslärande knyta samman yrkespraktik och teori. Avdelningen som undersöktes har under de senaste fyra åren genomfört fyra olika storyline. Barnen på avdelningen har gått i årskurs F-4 under dessa år. Fyra av de pedagoger som varit med alla fyra åren på avdelningen intervjuades enskilt. Det empiriska materialet bearbetades med inspiration av hermeneutiska tolkningsprinciper. Fem olika tema sammanställdes utifrån intervjuerna. Resultatet visar att pedagogerna har en stor tilltro till metoden. De anser själva att målen uppfylls. Frågan om ”bevis” för måluppfyllelse kvarstår dock. Deras uppfattning är också att storyline kan främja skolutveckling. Sedan avdelningen började arbeta med storyline så har avdelningen utvecklats positivt. Nivån på den pedagogiska diskussionen har höjts och också medvetenheten om att grundskolan är en målstyrd skola.

Nyckelord: Storyline, måluppfyllelse, styrdokument, skolutveckling, aktionslärande, hermeneutik, pedagogik, pedagoger, uppfattningar

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
TANKEN BAKOM UPPSATSEN/UTVÄRDERINGEN .....	4
PRESENTATION AV ESTONTE.....	5
PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE .....	6
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>7</b>
SKOLUTVECKLING .....	7
AKTIONSLÄRANDE OCH KONSTRUKTIVISM .....	8
ARBETSSÄTTET STORYLINE .....	11
TEORIerna BAKOM STORYLINE .....	14
STORYLINE PÅ ESTONTE .....	15
STORYLINE OCH DESS MÅL PÅ ESTONTE .....	17
FÖRFÖRSTÅELSE .....	18
TIDIGARE FORSKNING .....	19
<b>METOD</b> .....	<b>21</b>
HERMENEUTISKT INSPIRERAD TOLKNING .....	21
ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	22
UTVÄRDERING .....	23
INTERVJU SOM UNDERSÖKNINGSTEKNIK.....	25
UNDERSÖKNINGSFRÅGOR OCH INTERVJUFRÅGOR.....	25
URVAL.....	27
GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER.....	28
ANALYS OCH TOLKNING .....	30
<b>PEDAGOGERNAS UPPFATTNINGAR OM MÅLUPPFYLLELSEN PÅ ESTONTE</b> .....	<b>32</b>
PEDAGOGERNA BESTÄMMER ÄMNE FÖR STORYLINEN OCH BARNEN BESTÄMMER HUR PROBLEMEN SKALL LÖSAS .....	33
”BARNEN ÄGER KUNSKAPEN” .....	37
HUR MAN VET ATT BARNEN UPPNÅTT MÅLEN .....	40
STRATEGIER FÖR MÅLUPPFYLLELSE .....	43
SKOLUTVECKLING .....	47
<b>DIKUSSION</b> .....	<b>49</b>
RESULTATDISKUSSION.....	50
METODDISKUSSION.....	53
FRAMTIDEN .....	54
<b>LITTERATURLISTA</b> .....	<b>56</b>
<b>BILAGOR</b> .....	<b>58</b>

## Inledning

I inledningskapitlet berättar jag om varför denna uppsats kom till. Jag presenterar också avdelningen Estonte. Dessutom formulerar jag problemet och anger syftet. Estonte är ett påhittat namn. Det är esperanto och betyder ”för framtiden”.

### **Tanken bakom uppsatsen/utvärderingen**

Tanken till denna uppsats stod klar för mig när den ena pedagogen<sup>1</sup> efter den andra, på avdelning Estonte, uttryckte en frustration över att det inte finns tid att utvärdera ordentligt. Jag har själv både arbetat och praktiserat i olika årskurser på Estonte, under tre års tid. De två första åren som klasslärare, först i en 1-2:a, som sedan blev till en 2-3:a, därefter som VFU-praktikant först i höstas, i den nuvarande 2-3:an, under min svenskdidaktikperiod och nu i vår, i förskoleklassen.

Under fyra års tid har Estonte arbetat med en elevaktiv metod, kallad storyline. Utvärdering under arbetets gång har man alltid försökt att prioritera, men det har varit svårt att åstadkomma en samlad, strukturerad utvärdering, där utvärderingen blir en lärdom för framtiden.

Jag har arbetat som vikarierande lärare på skolan i snart sju år, i årskurs F-7. På skolan råder en stor vilja att försöka hitta former för lärande som möter dagens ungdomar och gällande läroplaner. Eftersom jag rört mig på stora delar av skolan har jag haft möjlighet att få inblick i många pedagogers verksamhet. Jag har sett att här finns allt från katederundervisning, egen planering och traditionella tema- eller grupparbete, till det pedagogiska synsätt som jag mötte på Estonte.

I mitt eget yrkesliv har jag erfarenhet från vård, immigration, ekonomi och försäljning. Jag kan i kraft av min erfarenhet säga mig veta något om vad man behöver de kunskaper till som skolan vill förmedla. Jag läser i läro- och kursplaner att de mål som finns där, stämmer bra med de krav och behov som arbetslivet ställer på en. Varför är det så svårt för pedagoger att ”få till det” på ett bra sätt?

Jag glömmer aldrig när rektorn för avdelningen ringde upp mig sommaren 2004 och frågade om jag ville vikariera som klasslärare på avdelningen. ”Är det där de jobbar med storyline?” Jag hade under en utvärderingsdag under våren kommit i samma grupp som en pedagog från Estonte, som inspirerat mig så mycket, att jag under sommaren läst lite grand om storyline, utan att veta att jag skulle komma att jobba med det. Storyline kommer från Skottland. Där fick man 1965 en ny läroplan, som ställde krav på ämnesövergripande arbete. Storyline är en metod född ur det utvecklingsarbete som följde med att hitta nya metoder (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Det visade sig vara avdelning Estonte och min lycka var gjord. Under hela min tid i skolan, som vikarierande lärare, samtidigt som jag läst på min lärarexamen, har ett antal frågor väckts inom mig; frågor om lärande, lust, läroplan och bemötande av dagens ungdomar. Jag

---

<sup>1</sup> *Pedagog*. Genomgående använder jag benämningen *pedagog* när jag talar om de personer jag intervjuat på Estonte. Deras yrkesbenämning specificeras inte närmare än så, eftersom detta inte har varit en variabel i denna undersöknings tolkning. De är alla behöriga pedagoger i medelåldern med lång erfarenhet. Vid något enstaka tillfälle har jag använt benämningen *lärare*, när jag velat markera att det funnits en skillnad i åsikt mellan och ena sidan *lärare* och andra sidan *förskollärare/fritidspedagog*.

har upplevt mycket glädje men också mycket frustration över att vi inte alltid har strategier och metoder att möta barnen på.

Samtidigt har jag också blivit klar över, att bara för att någon eller några pedagoger är mycket engagerade och driver ett metodiskt arbetssätt, så är det inte säkert att alla pedagoger i arbetslaget är med till 100%. Och eftersom det inte gjorts någon samlad utvärdering av just storyline på Estonte så är det svårt att göra någon värdering av det arbete, allt jobb man lagt ner under fyra år.

För några veckor sedan, när jag la fram idén om att jag skulle kunna göra en utvärdering i samband med min C-uppsats, blev jag överöst med önskemål, man ville ha reda på allt! Upplever barnen det som lustfyllt? Vad tycker föräldrarna? Vad tycker alla vi pedagoger "egentligen"? Uppfyller vi de mål vi satt upp? Vad lär sig barnen? Hur mycket kommer de ihåg efter några år? Känner eleverna att de fått bestämma? Har de någon nytta av att de jobbat med storyline?

I denna mängd av frågor, som kan fylla hela avhandlingar var för sig, har vi beslutat oss för att lägga fokus på måluppfyllelsen i pedagogernas perspektiv. I en sådan utvärdering kan man även få syn på de andra frågorna. T.ex. kan man fråga pedagogerna om de upplever att barnen lärt sig något om vattnets kretslopp och hur de i så fall har visat detta. Eller så kan man fråga pedagogerna hur de upplever att elevernas inflytande varit under arbetet.

Syftet med en intervjuundersökning är två: dels skall ett frambringande av ny kunskap ske, dels skall denna nya kunskap leda till utveckling, människans situation skall förbättras (Kvale, 1997).

Den nya kunskapen kan i detta fall nås genom att en utvärdering görs, där förvärvad kunskap värderas mot uppsatta mål. Uppfattningarna om måluppfyllelsen kartläggs i en intervjuundersökning. Hela undersökningen vilar på aktionslärandets grund; forskare och praktiker forskar tillsammans för att förbättra en verksamhet grundad på det resultat som framkommer. Det kan till och med vara så, anser Tom Tiller som skrivit boken *Aktionslärande* (1999) att utvärdering som begrepp kommer att ersättas av begreppet aktionslärande inom en snar framtid.

I det konkreta fallet Estonte och för övrigt på skolan, så pågår ett tråget arbete med att få alla pedagoger att utgå mer från styrdokument och mindre från läroböcker och "som man alltid gjort". Om denna utvärdering kan bidra till den debatten och väcka både eftertanke och nya frågor, så kan den vara ett instrument i skolans skolutvecklingsarbete.

## ***Presentation av Estonte***

Estonte är en friliggande avdelning, i en egen byggnad, cirka 400 meter från den stora skolan<sup>2</sup>. Skolan är en F-9 skola. På avdelning Estonte finns det nu en 5-årsgrupp, en förskoleklass, en årskurs 1, en 2-3:a samt fritidsverksamhet. Beroende på elevantal och sammansättning har det tidigare funnits upp till årskurs 4 på avdelningen. Till hösten kommer det att flytta in en förskoleavdelning också. Elevantalet ligger runt cirka 50-60 barn.

Varje grupp har sina egna hemklassrum. I fågelperspektiv ser byggnaden ut som ett kors och är från början byggt som ett stort villadaghem. I den ena flygeln finns 5-årsgrupp, i den andra förskoleklass och fritidsverksamhet och i den tredje årskurs 1 och 2-3:an. Den fjärde flygeln består av en hall.

---

<sup>2</sup> *Stora skolan*, eller bara *skolan*: Avser den F-9skola som avdelning Estonte tillhör.

Alla Estontes rum utnyttjas maximalt. Här finns snickarverkstad, dockrum, byggis, målarum, läsrum och grupprum att användas av alla. Beroende på vad storylinen handlat om har man inrett ett vattenrum och ett sagorum. På golvet ligger i flera rum stora runda mattor, att samlas på. Köket på fritids fungerar som ett genomströmmingsrum. I hallen till köket finns personalingången. I anslutning till detta kök finns det enda rum som kan anses som något slags personalrum. Samma rum utnyttjas dock ofta i samband med elevernas arbete eller lek. Det finns inga enskilda arbetsplatser till pedagogerna, utan man har sin arbetsplats i sitt klassrum och hemma.

På avdelningen arbetar ett arbetslag, detta läsår, bestående av fyra förskollärare, en fritidspedagog, en lågstadielärare och en 1-7 lärare. Man går till stora skolan för att ha slöjd och rytmik, med ämneslärare. Gymnastik har man på stora skolan, där man också äter lunch. Till avdelningen finns en speciallärare knuten på cirka halvtid och en logoped kommer vid cirka ett tillfälle i veckan. Förra året var elevantalet större och det fanns också en barnskötare i arbetslaget. Hon är en mycket saknad tillgång.

Man försöker att inte arbeta isolerat från varandra. Fritidspedagogen eller förskollärarna arbetar vissa timmar i skolverksamheten och lärarna vissa timmar på fritids. Pedagogerna är i ålder från lägre medelålder till övre medelålder. De flesta har arbetat tillsammans i många år.

Estonte står i framkanten vad gäller nytänkande, av de arbetslag som finns på skolan. Just metoden storyline har blivit ett signum för avdelningen. Det är två av pedagogerna, Kerstin och Anna, som är drivande vad gäller skolutvecklingsarbetet. Både vad gäller att verksamheten skall vara knuten till läroplan och när det gäller att hitta sätt att nå barnen. Men också i att hitta former för att arbeta åldersintegrerat. ”Samverkan mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande.”, står det i Lpo 94 (s. 5). Man kan säga att utan de två engagerade pedagogerna hade inte det arbete bedrivits med storyline som görs idag. Skolledning och förvaltning har ögonen på avdelningen. Man rekommenderar andra skolor att åka dit på studiebesök och Kerstin och Anna håller föredrag för dem som vill.

Avdelningen är den enda avdelning på skolan som har en digital portfolio till varje barn. När det blev beslut på att IUP skulle införas, började man tidigt tänka på hur det skulle kunna se ut.

Klimatet bland pedagogerna är öppet och flexibelt. Det pågår hela tiden en jämkning mellan den tid och kraft som arbetet med storyline skall ta, och de mer traditionella delarna av en skolverksamhet. Man har ett tydligt och levande måldokument. De fyra övergripande målen för Estonte är: Att stärka Estonteandan, Fortsätta utveckla portfolion, Vi använder storyline som tematisk arbetsmetod och Samverka i och utanför Estonte.

## **Problemformulering och syfte**

Enligt Rosenqvist & André (2006) är det viktigt att ange vad själva problemet är i en undersökning. Om det inte finns något problem så finns det inget att undersöka, skriver de. Problemet i denna undersökning är att man inte har någon kunskap om huruvida den verkliga måluppfyllelsen stämmer med den tänkta måluppfyllelsen i arbetet med storyline på Estonte. Ingen strukturerad utvärdering är utförd. Om man får insikt i den kunskapen kan resultaten av undersökningen förmodligen användas i skolutvecklingssammanhang.

Som jag skrev tidigare i inledningen skall en intervjuundersöknings syfte gälla både värdet på den eftersträvade kunskapen och vara tänkt att bidra till en förbättring av den mänskliga verksamheten. I ljuset av detta och med problemformuleringen som utgångspunkt blir syftet med denna undersökning att:

- ta reda på pedagogernas uppfattning om på vilka grunder de anser att målen i kursplaner uppfylls i storylinearbetet på Estonte, samt att
- låta denna kunskap bli en utgångspunkt för fortsatta diskussioner om Estontes och skolans framtida utveckling av projektet storyline.

## Bakgrund

För att få kännedom om innehållet i den undersökning man skall göra är det av vikt att dels bedriva teoretiska studier, men också att vistas i den miljö där undersökningen skall ske (Kvale, 1997). I bakgrundskapitlet beskriver jag först de olika syner på skolutveckling som är rådande idag. Därefter kommer ett avsnitt om aktionslärande och konstruktivism. Både aktionslärande och storyline vilar på konstruktivistisk grund. Avsnittet *Arbetsättet storyline* följer därpå och sedan *Teorierna bakom storyline*. Arbetet med storyline och dess mål på Estonte beskrivs därefter. Min vistelse på Estonte gör att jag känner till verksamheten och har därför en förförståelse av densamma. Tidigare forskning tas upp under en rubrik för sig.

## Skolutveckling

I Lpo 94 står det:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället. (s.9)

It is teachers who in the end will change the world of the school by understanding it.

(Stenhouse i Tiller, 1999)

Ovan citat skrevs för över 30 år sedan. Sen dess har det funnits olika syn på skolutveckling och hur den går till. Idag kan man säga att fem perspektiv är aktuella (Berg & Scherp, 2003):

- skolutveckling som en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation
- skolutveckling som frirumserövrande
- skolutveckling som förändring av lokala organisationer
- skolutveckling som utveckling av effektiva skolor
- skolutveckling som förändring av arbetsrelationer

I ljuset av aktionslärande framträder två perspektiv mer än de andra; skolutveckling som lärande organisation, Scherp, och som frirumserövrande, Berg. Aktionslärande har som mål skolutveckling. Man får syn på skolutvecklingen genom att praktikerna ingår i forskningen. Initiativet till skolutveckling kommer nerifrån, man vill lära sig i sin egen praktik, man vill vara en lärande organisation. Scherp (ibid.) skriver: ”Nyckelprocessen i detta perspektiv är problemlösning; en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärares upplevelser av sina vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag.” Berg (ibid.) skriver om frirummet:

Skolan som institution företräder såväl skrivna som oskrivna uppdrag som sätter yttre gränser för skolornas verksamhet. Skolors interna kulturer markerar de inre gränserna för det vardagsarbete som bedrivs av skolor. Mellan dessa yttre och inre gränser existerar ett frirum för skolors utveckling och skolutveckling handlar om att upptäcka och erövra detta.

Likväl som skolor måste hitta frirummet så måste också lärarutbildningen, studenterna och forskarna hitta frirummen, eller snarare de nya sätten, att få syn på de aktiviteter som utvecklar skolan. Det talas mycket idag om forskarbaserad undervisning. Det pågår också en debatt om att skolan måste teoretiseras. Föreläsningar om att lärare behöver ett professionellt språk står högt på agendan (Claesson, 2006).

Hur kan skolan möta forskningen utan att det blir kontroverser mellan pedagoger, teoretiker och forskare? Hur ska man få forskare att ”skita ner fingrarna” (Tiller, 1999) i praktiken och hur ska man få pedagoger att inse att deras praktik är en arena för vardagsnära forskning? Det är inte längre tillåtet att stänga in sig i sitt klassrum och ”göra som man alltid gjort”. I nästa avsnitt skall vi se att aktionslärande kan vara en väg att gå.

## **Aktionslärande och konstruktivism**

Denna uppsats har, som berördes i inledningen, huvudsakligen kommit till för att det finns ett önskemål från, främst personal på Estonte, om att en utvärdering bör göras av det storylinearbete man bedriver där. Skolledning och skolförvaltning har också ett intresse i detta, eftersom de ser storylinemetoden som en av flera som matchar styrdokumentet och som därmed har potential att leda till skolutveckling. Med skolutveckling som mål kan man i ett aktionslärande knyta samman yrkespraktik med teori.

Tom Tiller, professor i pedagogik vid universitetet i Tromsö skriver i sin bok *Aktionslärande - Forskande partnerskap i skolan* (1999) att han inte utesluter att skolutvärdering försvinner som begrepp. Han förutspår att aktionslärande i stället blir ett nyckelbegrepp detta århundrade. Att denna förutsägelse är på väg att slå in kan man se genom att högskolor de senaste åren erbjudit magisterprogram i aktionslärande. Det finns en uttalad politisk vilja att forskning och praktik skall mötas på ett annat sätt än tidigare.



Aktionslärande, eller forskande partnerskap, är ett förhållandevis nytt begrepp inom skol- och utbildningssammanhang. Det har uppkommit under de senaste årtiondena, då rationaliseringskraven har varit höga på skolan. Under dessa, kalla årtionden, som Tiller kallar dem, har utbildningsinstitutionen fått prägeln av produktionsenhet. Elever och föräldrar har varit kunder och klienter.

Utvärderingar har gjorts men de har oftast varit initierade uppifrån. Många gånger har pedagoger känt att utvärderingskravet inte kommit från dem själva och man har frågat sig själva vad utvärderingar har gjort för nytta för praktiken.

Ett annat problem kan uppstå om utvärderingen i stället kommer som en önskan inifrån. Ofta har det visat sig att varken lärare eller skolledare har varit tillräckligt kvalificerade för innovationsarbete. Detta har man löst genom att ta in teoretiker för att utifrån värdera en verksamhet. Då får man det motsatta problemet. Teoretikerna är inte tillräckligt kvalificerade och insatta i praktiken.

I aktionslärandet kan aktionsforskaren forska tillsammans med aktörerna i praktiken och forskningen har som grundpremiss att de resultat som genereras ska komma praktikerna till godo i en eller annan form.

Utvärdering som kommer inifrån är den som mest liknar aktionslärande. I aktionslärande tar man till vara utvärderingens tankar och verksamhet. Man befinner sig dock mer i frontlinjen och fokuserar primärt på innovationen och därmed också skolutvecklingen.

I aktionslärandet är det tillåtet att ta parti, att tycka något. Man kan säga att aktionslärande tillhör det tredje paradigmet. I det första paradigmet fanns personer som befann sig långt från sina informanter. Man gjorde allt för att inte påverka skeendet, allt skulle vara objektivt. I det andra paradigmet hittar man antingen forskaren som flyttat in på fältet och forskar inifrån eller en forskare som tar ett inifrånsperspektiv. I det tredje paradigmet, vill man bedriva god forskning genom att ingripa, att utforska tillsammans med andra. Aktionsforskning hör till exempel hit. I detta paradigm är det legitimt att som forskare smutsa ner sina händer (Tiller, 1999), men det är också tillåtet att som praktiker höja sitt språk och sin praktik, till en teoretisk nivå.

På *Centrum för Aktionslärande i Sveriges hemsida* kan man läsa att aktionslärande ansluter till konstruktivistisk teori. I konstruktivismen ingår att människan är delaktig i sitt lärande, att man utgår från en situation och att situationen är verklig. Aktionslärande blir på detta sätt ett erfarenhetslärande, där man inkluderar erfarenheter, reflektion och analys. Detta leder till nya insikter och handling till följd av dessa insikter.

I utvärderingen av Estontes måluppfyllelse i storylinearbetet, kan man genom intervjufrågorna få syn på pedagogernas upplevelse av måluppfyllelsen. I intervjun får de möjlighet att uttrycka och reflektera kring sina egna åsikter. I analysen av empirin kan jag med hjälp av min förförståelse tolka resultaten. Resultaten delges Estonte men också skolledning och skolförvaltning. Insikterna kan på detta sätt leda fram till skolutveckling.

Deltagarna i ett aktionslärande är med på frivillig basis, de har modet att utforska sig själva och erkänna sådant man inte kan. De är öppna för att lära av varandra och lära nytt och de tar ett eget ansvar för sitt lärande. Detta har pedagogerna klart och tydligt uttryckt på Estonte, genom att säga att man gärna vill bli utvärderade.

Aktionslärande har ett givet syfte. Estontes övergripande syfte med att delta i utvärderingen är att fördjupa sina egna kunskaper om den metod man arbetar med. Estontes, skolans och skolledningens syfte är att använda resultatet i arbetet med skolutveckling. Tiller skriver att "Forskande partnerskap stakar ut en ny väg för framtidens skola" (s. 13). Estonte betyder just "för framtiden".

Som jag skrev ovan, ansluter aktionslärande till konstruktivistisk teori, vilket också Storyline gör. Olika böcker tar upp olika män som upphov till *konstruktivismen*. Man kan dock säga att två sticker ut och förekommer i de flesta texter om konstruktivismen. Det är dels den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804). Han menade att den uppfattning vi alla har om verkligheten där ute är en *konstruktion* av vårt eget medvetande. Vi kan egentligen bara vara säkra på hur vi uppfattar tingen i vårt eget medvetande. Vi kan aldrig vara säkra på hur tingen är utanför oss själva (Stensmo, 1994). Eller som Hermansen tolkar Maturana och Varela:

Avbildningen av det som finns där ute är alltså ett val, ett utväljande, en personlig representation. I den bemärkelsen har vi alla vår personliga världsrepresentation inbyggd i oss. Varje människa har sin egen uppfattning (Hermansen, 2000).

Allas vårt kunskapsliv, vårt tänkande, vår *kognition* bygger på att vi vill få balans mellan vår yttre verklighet och vårt inre. Jean Piaget (1896-1980), den andre mannen som anses ha betytt mycket för konstruktivismen och som ofta ses som dess upphovsman, kallar detta för att vi strävar mot *homeostas* – mot anpassning. En slags självreglering, vi strävar efter jämvikt. Detta sker dock inte automatiskt utan genom att vi hela tiden utbyter information mellan oss som individ och vår omgivning. Denna anpassningsprocess kallar Piaget för *adaption*. Adaptionen går till på två sätt: genom *assimilation*, där vi infogar information som kommer utifrån, i de befintliga tankemönster vi har, och *ackommodation*, där vi förändrar tankemönstren för att de skall passa den nya informationen. (Hermansen, 2000 och Stensmo, 1994)

Detta innebär att man inte kan ta för givet att information ur en bok eller ur en lärares huvud direkt kan överföras från läraren eller boken, till eleven. Informationen måste på något sätt inlemmas i den kunskap eleven redan besitter, den skall antingen assimileras eller ackommoderas.

Den kunskap som eleven besitter, är elevens *förförståelse*. Falkenberg & Håkonsson (2004) skriver så här:

Att börja med vad barnen vet, och inte med vad läraren vet, tycks vara en av de största utmaningarna i försöken att efterleva den konstruktivistiska synen på lärande som ligger till grund för storylinemetoden. (s. 54)

Enligt psykologen Jerome Bruner, överskrider vi förförståelsen genom att vara inställda på att se något som kan motsäga det vi förväntade oss (Hermansen, 2000). Vad är det som driver oss till att hela tiden utmana det vi vet? Bruner menar att vi har en inbyggd drivkraft att vilja lära oss. För detta har vi tre inre motiv: *nyfikenhet*, *ömsesidighet* och *kompetens*. Redan det lilla barnet är nyfiskt. Vi vill verka för ömsesidighet, vi vill samverka med andra, det lilla barnet söker automatiskt kontakt. Vi har en vilja i oss från början, att tillägna oss kunskap för kunskapens skull, att vara kompetenta. (Kylmark & Winther, 1999).

Bruners begrepp *scaffolding* knyter an till Vygotskys *nära utvecklingszon*. Scaffolding kan förklaras som de byggnadsställningar, den stödstruktur och hjälp, som den mer erfarne, vuxna och kamrater bygger i utvecklingszonen. Eleven står kanske på gränsen till vad den kan lära för egen maskin. Men med hjälp av någon annan kan eleven komma vidare i sitt lärande. (Dysthe, 1996).

Även om det hos Piaget och Vygotsky finns olikheter, som inte diskuteras här, kan man hos dem se likheter i vilka grunden för storylinemetoden finns. Bruners resonemang om förförståelse och drivkraft, samt hans begrepp scaffolding har också betydelse. Tillsammans med vikten av visualisering bildar teorierna den grund som storyline står på.

## Arbetsättet *storyline*

1965 fick man i Skottland en ny läroplan, som ställde krav på ämnesövergripande arbete. Steve Bell, lärare på Jordanhill College i Glasgow, utvecklade då metoden *storyline*. Bell reser idag världen runt och håller kurser och inspirerar till arbetsättet.

I *Storylineboken* (Falkenberg & Håkonsson, 2004) definieras *storyline* kort:

Storylinemetoden består av tematiska, probleminriktade undervisningsförlopp, som kännetecknas av att undervisningen inte kretsar kring ett centralt tema, utan fortskrider som en berättelse – följer en *storyline*. Barnen blir inte instruerade utan utmanade. Genom att upptäcka, utforska, reflektera, samtala och handla lär de sig under upplevelsepräglade förhållanden! I berättelsens universum arbetar barnen med den verklighet de känner till, och vidareutvecklar därigenom sin förståelse av världen – med visualiseringen av sina föreställningar som stöd. En viktig poäng är att de hela tiden blir medvetna om att deras kreativa och argumenterande tänkande värdesätt. (ibid. s. 40)

En *storyline* är upplagd enligt sju punkter. Man arbetar:

- A i berättelsens form.
- B så att lärandet sker i den kontext som denna *storyline* skapar.
- C så att man utgår från vad eleverna redan vet om världen och utmanar deras förståelse.
- D med att tackla olika problem.
- E så att eleverna är aktiva i sitt eget lärande.
- F så att elevernas kreativa och argumenterade tänkande värdesätt.
- G så att berättelsen visualiseras genom att eleverna skapar modeller av sina föreställningar. (s. 40)

För att förtydliga ger jag ett konkret och verkligt exempel, från Estonte. I *storyline* *Staden vid vattnet – Ett samspel med naturen* (Avd. E., 2006), arbetade man kortfattat så här:

Som sommaruppgift har alla barn tagit med sig ett vattenprov och fyllt i uppgifter, på en förtryckt blankett, om var och när provet tagits. I början på terminen görs en *brainstorming* med alla elever på avdelningen. Då ställs frågor om vad man kan om vatten och vad man vill veta om vatten. Efter det börjar själva berättelsen, som planeras i stora drag av pedagogerna. En riktig vatteningenjör från vattenverket kommer med ett brev i vilket en stad ber om hjälp med vattenrening. Båtar och figurer tillverkas som skall kunna utföra detta uppdrag. Figurenerna med sina båtar färdas på den flod, som föräldrarna iordningsställt, i form av en stor fris som sitter på väggen. På sin färd mot staden så utmanas eleverna med nyckelfrågor. Nyckelfrågor är öppna frågor som kan besvaras på många olika sätt. Några frågor var t.ex. ”Hur tror du att det blir regn?” eller ”Kan vi dela med oss av vårt vatten till de personer som plötsligt dyker upp på stranden, utan förnödenheter?” Elever och pedagoger jobbar hela tiden tillsammans, i olika grupper och på olika sätt, för att lösa alla de problem som måste lösas innan man kommer fram till staden. Vid framkomsten har avdelningen förvärvat så mycket kunskap om vatten att avdelningen blir certifierad och diplomerad av en riktig miljöingenjör och kan nu med sin nyförvärvade kunskap hjälpa staden.

I tabell 1 nedan finns ett storylineschema, som det ser ut innan det är ifyllt. I tabell 2 finns ett exempel från en av Estontes storyline. Det är storylinen *Sagor, sägner och myter under 700 år* som har pågått under läsåret 2006-2007.

Tabell 1 I storyline ligger undervisningsplaneringen i ett schema på detta sätt.

Storylinepunkt	Nyckelfråga	Aktivitet	Material/org	Mål
Här håller pedagogen kontroll på historiens förlopp, den röda tråden	Öppna frågor formuleras som sätter igång elevernas aktivitet.	Här beskrivs vad som skall göras i den planerade undervisningssituationen.	Hur ska man arbeta? I grupp, individuellt, med utifrån kommande person etc. Här anges också vilket material som behövs.	Här anger man vilka kunskaper eleverna förväntas tillägna sig. Vilka läroplansmål som tänks uppnå.

Tabell 2 Exempel på undervisningsplanering från Estonte. Planering hämtad ur storylinen *Sagor, sägner och myter under 700 år*.

Storylinepunkt	Nyckelfråga	Aktivitet	Material/org	Mål
Klistra upp en symbol för slottet i Halmstad byggt under 1600	Vem bor på slottet i Halmstad? Vad har de för kläder? Favoritsaga?	Barnen får ordet slottet till sin skattkista. De som vill gör fler ord av bokstäverna. Skriva ett brev och fråga den som bor på slottet... Kan vi få hälsa på? Exempel... Spökar det? När byggdes slottet och vem bodde där då?  Sagosten? Att hämta på slottet?	Alla får lappar som man kan bilda ordet slott med till sin skattkista.	Svenska Ämnets karaktär... När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet.
Temadag? Grodan kommer. Halland blir svenskt.  1500?		Vi går till minnesstenen vid Fyllebro. Kan någon från Hembygdsföreningen, en pensionär berätta för oss? Placera symbol för freden och svenskt Halland på tidslinjen 1600? En sagosten som vi får hem?	1600 tal Ordlista på gamla svenska och danska ord. Vårt danska arv! Danska flaggor, dansk frukost, soldater? Svensk kung berättar.	Mål att sträva mot. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika.

Pestens tid. Alla figurerna blir sjuka.	Hur går det för din figur? Medicin?	En mycket gammal ful sagosten dyker upp. Ingen vill röra den. Den ligger i en ask. Berätta om mediciner. Grodor som medicin och barnen med rakan och kvasten. Barnen skriver och berättar om när de själva varit sjuka.	1350	Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas. I en gemensam referensram ingår kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i den svenska och nordiska historien.
--------------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Varför storyline:

- Den vilar på samma pedagogiska forskning och grund som läroplanen.
- Den är elevaktiv.
- Den utgår från barnens förkunskaper och uppfattningar.
- Den är problembaserad.
- Det är engagerande och roligt och skapar ett sammanhang där lärande sker i flera olika ämnen samtidigt.

Några begrepp får här en närmare förklaring.

#### NYCKELFRÅGA

En nyckelfråga är en öppen fråga utan rätt svar. Den börjar oftast med formuleringar som: Hur tror du att... När tror du att... Vad tror du att... Den utgår alltid från barnens uppfattningar om saker och ting, även om de är felaktiga. Barnens svar möts med respekt. Därigenom blir barnen medvetna om vad de vet, vad de inte vet och vad de behöver veta mer om. Barnen får en chans att bli nyfikna.

#### KARAKTÄRER

Barnet skapar sin egen karaktär. Genom den karaktären kan bland annat känsliga etiska diskussioner föras utan att någon behöver känna sig utpekad. Karaktärens uppfattning och funktion blir viktig när barngruppen skall lösa problem tillsammans

#### HÄNDELSE

Vid en händelse sker det något som leder till aktivitet. Antingen kan det komma en person utifrån som sätter igång en aktivitet, eller så kan det ha skett något på frisen under natten. Någon har tagit bort något eller det har skett en olycka. Något eller någon kan ha tillkommit som inte fanns där innan. Det kan också vara en föreläsning eller förevisning av något som hör ihop med storylinen. Det kan komma någon till avdelningen eller man kan åka iväg på något.

#### FRISEN

En fris eller utställning synliggör lärandet. Det kan vara en endimensionell bakgrundsmålning som man bygger på efterhand. Den kan också vara tredimensionell, t.ex. uppbyggd

som ett landskap. Frisen gör skeendet levande och dessutom lättare för barn som av någon anledning inte varit närvarande vid vissa moment, att ändå vara delaktiga.

## **Teorierna bakom storyline**

Konstruktivism är en kunskapsteori inom vilken lärande antas ske i individers konstruktion av verkligheten. Genom social konstruktivism kan man förstå storyline som metod. Social konstruktivism definierar Dewey i Falkenberg och Håkonsson på följande sätt:

förståelse, insikt och kunskap skapas i ett socialt sammanhang, som en subjektiv konstruktion, en individuell angelägenhet, via en aktivitet som det kunskapande subjektet självt måste utföra. (Dewey i Falkenberg & Håkonsson, 2004)

Utgående från den definitionen, i relation till storyline, kommer vi att se att undervisning i den formen, är en subjektiv process som man bara kan utföra själv. Däremot kan man få hjälp, av någon som kan mer, i sin lärandeprocess. Jämför Vygotskys teorier om proximal utvecklingszon.

Förförståelsen är en avgörande ingång i storyline. Som Bruner menar är det med hjälp av vår egen motor, vår egen motivation som vi utmanar vår förförståelse. I en brainstorming eller i en diskussion med eleverna som inledning till storylinen, sätts fokus på den förförståelse som finns och som därmed också kan utmanas i och med att nya frågor väcks.

Genom de händelser och aktiviteter som dyker upp får man efter hand svar på sina frågor. Detta får man genom att själv vara aktiv, att lära genom att göra, som Dewey uttrycker det. Man blir tvungen att lösa problem och uppdrag för att uppnå ny kunskap. Man gör det i ett socialt sammanhang (Dewey i Falkenberg & Håkonsson, 2004). Och man gör det tillsammans med andra. Pedagogerna eller eleverna själva, ser till att man ordnas i grupper, par eller att man arbetar enskilt.

Pedagogerna utgör en viktig ingrediens i det ställningsbyggande, scaffolding, som pågår runt eleverna hela tiden. Dels med tanke på det rent organisatoriska och strukturella, men också med tanke på att det kan vara ett plus att läraren använder sin egen fantasi och påhittighet och sitt kunnande. En annan aspekt är att läraren med sin erfarenhet kan gå in och få stopp på ett beteende eller en aktivitet som inte är positiv och som inte ligger i linje med läroplan och mål. Det kan t.ex. vara så att några elever börjar döpa sina figurer med namn som finns i realiteten i klassen och behäfta dem med egenskaper hos kompisar, i syfte att vara elaka. Eller att någon elev i en storyline om medeltiden, tycker att man kan åka bil mellan byn och stranden. Storyline är en undervisningsmetod, som visserligen liknar lek, men det är ingen sällskapslek eller rastaktivitet (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Det är meningen att man skall lära sig något.

Lärandet sker i det som Vygotsky benämner den proximala, den nära, utvecklingszonen. När man är mitt i ett storylinearbete, kan man ibland nästan fysiskt uppleva den zonen. En personlig upplevelse och tolkning är att det sker en slags synergieffekt,  $1+1=3$ . Summan av mitt enskilda kunnande, eller en kamrats eget kunnande och en elevs eget kunnande, blir större än delarna var för sig.

Hur själva lärandet går till inne i elevernas huvud, kan vi bara gissa oss till. Piagets teori om adaption, som beskrevs i avsnittet *Konstruktivismen*, är en teori som används. Vi antingen lägger till information i befintliga strukturer, assimilation, eller så förändrar vi strukturerna så att de skall passa den nya informationen, ackommodation.

Om man lägger till vårt behov av visualisering så har man alla ingredienser i storylinemetoden. I perceptionen av omvärlden använder man sig inte bara av ett ”gott huvud”. För att tillägna sig abstrakta begrepp och symboler använder man också de kroppsligt-kinestetiska sinnen (Falkenberg & Håkonsson, 2004). I en storyline där man använder sig av praktiska och musiska redskap förs lärandet en dimension till. Man får en överblick över det man jobbar med; i *Familjerna i hus no 18* tillverkades det små hus av skokartonger, som kopior av verkliga hus, i vattenstorylinen framskred berättelsen på en stor väggfris i form av en flod.

Man blir insatt i olika arbetstekniker och uttrycksformer. Man skulle till och med kunna göra så att skall man t.ex. tillverka ett brev i en medeltidsstoryline, så kan man skriva brevet med fjäderpenna för att riktigt känna in sig i medeltiden.

En tredje aspekt är learning-by-doing-aktiviteten. Enligt Dewey lär man sig bäst genom att göra praktiskt.

Dessutom får man en hjälp i utvärderingar och reflektioner. Det är lättare att reflektera kring något som jag ser och känner än något som jag kanske bara berättat eller skrivit om. Man får en tydligare bild och medvetenhet om sitt eget lärande.

## Storyline på Estonte

År 2001 läste en av pedagogerna, som är förskollärare, på Estonte om metoden storyline i *Tidningen Skolbarn*. Den pedagogen hade under flera års tid varit frustrerad och otillfredsställd över den momentinläring som kontinuerligt pågick i skolan. Hon upplevde en brist på sammanhang och helhet i lärandet och hon hade en stark önskan att jobba ämnesövergripande.

Hon visade artikeln och introducerade en annan förskollärare i sina tankar. Denna förskollärare hade tidigare arbetat tematiskt på en förskola och det var hennes önskan att arbeta på det sättet igen. Hon blev övertalad av den första pedagogen att prova storyline i förskoleklassen och årskurs 1. Klassläraren i årskurs 1 var ledig på fredagar. Hon gav sin tillåtelse och tyckte också det skulle vara spännande om de kunde testa sitt föreslagna arbetsätt.

Under fyra års tid har det blivit fyra storyline som finns upptagna i tabell 3. I varje storyline finns en mängd mål nerskrivna. I tabellen går det inte att ta med alla, men för att förtydliga finns här ett exempel på ett mål i varje storyline.

Tabell 3 Estontes fyra storyline under åren 2003-2007, med exempel på mål.

År	Titel	Fokus	Exempel på mål
2003-2004	<i>Familjerna i hus no 18</i>	Samhällsorientering	Mål att sträva mot. Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven omfattar och praktiserar demokratis värdegrund.
2004-2005	<i>Claude Monet</i>	Bild och andra kulturer	Skolan skall sträva efter att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla också med deras bästa

			för ögonen.
2005-2006	<i>Staden vid vattnet</i>	Naturorienterande ämnen	Kemi, mål att uppnå: Eleven skall ha kunskap om begreppen fast, flytande form, gasform samt kokning, avdunstning, kondensering och stening.
2006-2007	<i>Sagor, sägner och myter under 700 år</i>	Historia	Ämnets karaktär. Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas.

På Estonte har alla storyline, utom det första, börjat innan skolåret sätter igång, genom att eleverna tilldelats en sommaruppgift innan de slutar på våren. I *Claude Monet* skapade man ett konstverk. I den andra, om vatten, skulle man ta ett vattenprov och i den tredje skulle man välja ut sin favoritsaga och ta med till skolan vid terminsstart.

Storylinen pågår från mitten på hösten till cirka april året därpå. Just tidsaspekten har diskuterats mycket på avdelningen. Ska en storyline löpa över en eller två terminer? Skall det vara en gång i veckan, eller flera? Skall det vara samma tid alltid? Kan man ha storyline en hel vecka i taget? Kan man till och med bryta all annan undervisning och arbeta med storyline intensivt två-tre veckor? I handböcker om storyline förekommer alla varianter. På Estonte har det varit svårt att köra en storyline intensivt och koncentrerat. Det är mycket som bryter schemat; gymnastik, slöjd, hemspråk, rytmik, specialgymnastik, specialundervisning och logoped. Lärarna har dessutom ibland tyckt att det bryter den löpande verksamheten för mycket om man endast ägnar sig åt storyline flera veckor.

Föräldrarna blir delaktiga så till vida att de t.ex. bjuds in en kväll för att tillverka frisen till den aktuella storylinen. I sagostorylinen tillverkades en tredimensionell frisa, som ett landskap, med kullar och vattendrag. I vattenstorylinen tillverkade de också sjörövare med ID-kort med egenskaper. Dessa sjörövare skulle sedan användas i en av händelserna, under storylinens gång.

Olika ”experter” bjuds under berättelsens gång in. I *Familjerna i bus no 18* kom det en polis och berättade om tjuvar och stölder, när husen i storylinen blivit utsatta för inbrott. I *Claude Monet* kom det högstadieelever som läste franska och man lekte att man reste till Frankrike. Arenan var den gången flygplatsen med incheckning och biljettköp och landning i Frankrike. I *Staden vid vattnet* kom det en riktig fiskare med riktiga fiskar som dissekerades. I *Sagor, sägner och myter under 700 år* åkte man till gymnasieskolan med estetisk inriktning och fick titta på teater. Dessa händelser är mycket uppskattade och man får en anknytning till världen runt omkring. Ett av Estontes mål är just att knyta sådana kontakter. Berättelsen rullar på. Händelserna sker och nyckelfrågor ställs. Man kan säga att eleverna blir utmanade i stället för undervisade. De är med i skeendet hela tiden. I *Staden vid vattnet* blev man tvungen att ta beslut om huruvida man kunde dela mig sig av mat och vatten till behövande, när sjörövare redan sett till att den befintliga ransonen blivit halverad. I *Claude Monet* stals det tavlor. Vad gör man då? I *Familjerna i bus no 18* behövde man lära sig om brandsäkerhet när det brunnit i husen.



Alla pedagoger på Estonte är positiva till metoden som så. Man tycker att det är en bra metod att möta läroplanen med och barnen verkar ha roligt. Men som jag skrev i inledningen har det också väckts en mängd frågor under dessa år, dels om måluppfyllelsen mot läroplan och dels om planerings- och tidsfrågor.

## **Storyline och dess mål på Estonte**

I början av bakgrundskapitlet skrev jag om skolutveckling. På Estonte ser man arbetet med storyline som ett sätt att hitta det frirum som finns i utrymmet mellan de yttre ramar skolan har som institution och de inre ramar i form av skolans kultur som markerar gränserna för det dagliga arbetet i skolan (Berg, 2003). Genom att utgå från läroplan och kunskapskriterier kan den egna kreativiteten, hos både lärare och elev, få större spelrum. Fler möjligheter ges för att hitta olika metoder och vägar för att lärandet ska bli intressant och lustfyllt (Skolverket, 2001-2002).

På skolan där avdelningen Estonte befinner sig, finns som nämnts tidigare, ett spektrum av undervisningssätt; allt från katederundervisning till mer elevaktiva sätt. Förvaltning och skolledning uppmuntrar till ett mindre användande av läroböcker och till att hitta nya former för lärande.

Ofta är det rena läroboksinlärandet en form av ytinläring (Hedin & Svensson, 1997). Eleven försöker lära in det nya exakt ur läroboken för att senare kunna återge kunskaperna i samma eller liknande form. Efter ett kort tag är kunskaperna borta.

I elevaktiva sätt ser man ett annat mönster. I en undersökning av läkarstudenter i Stockholm jämförde man studenter i kemi. En grupp studenter fick traditionell undervisning baserad på föreläsningar. En annan grupp fick få föreläsningar. I stället arbetade man i smågrupper genom att lösa problem. Resultatet direkt efter kursen var det samma vad gällde minne av fakta, men vid en uppföljning två år senare var kunskaperna 40 % bättre hos gruppen som arbetat med problemlösning. Man fick här det som kallas för djupinläring. (ibid.)

Trots detta är läroboksanvändandet stort och på vissa skolor eller vissa klasser i princip allenarådande. Därför är det av stor vikt att hitta och utvärdera de metoder som är ett komplement eller en motpol till läroboken och katederundervisningen.

Ett av syftena i denna undersökning är att göra en utvärdering av måluppfyllelsen för de fyra storyline man genomfört på Estonte under fyra år. I den första storylinen fanns det inget planeringsschema, vilket det finns till de övriga tre, se tabell 2. I det första storylinearbetet, *Familjeran i hus no 18*, finns målen angivna som övergripande mål i punktform. För de övriga tre ser man tydligt vilka mål som är tänkt för varje moment, i den kolumn som finns längst till höger i schemat.

Målen är hämtade dels ur *Lpo 94* och dels ur *Grundskolan kursplaner och betygskriterier* (2000). Målen ur *Lpo 94* är hämtade både ur ”Skolans värdegrund och uppdrag” och ur ”Mål och riktlinjer”.

De nedskrivna målen ur *Lpo 94* kan grupperas enligt följande:

- Demokrati, såsom samhällets värdegrund, människor lika värde, solidaritet, generositet, ansvarstagande och tolerans.
- Förståelse och medmänsklighet. Vi är olika men vi måste ändå lära oss att kunna arbeta tillsammans, likväl som vi skall kunna arbeta enskilt.
- Förberedelse för att kunna delta i arbetslivet. Kunna planera, utvärdera och reflektera över sitt eget lärande.
- Att genom ett historiskt perspektiv utveckla beredskap inför framtiden.

- Att genom ett etiskt perspektiv ta avstånd från förtryck och kränkande behandling.
- Föräldrar och andra utanför skolan och andra grupper i skolan, skall ses som samarbetspartners.
- Miljö och resursanvändningsfrågor

Från *Grundskolan kursplaner och betygskriterier* har man hämtat ämnesmål, ur t.ex. svenska eller matematik. Det finns mål både från ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”, ”Mål att sträva mot”, ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”, och ”Mål att uppnå”. Dessa mål kan vara av två slag, dels mer övergripande som t.ex.

Eleven skall ha förvärvat sådana grundläggande kunskaper i matematik som behövs för att kunna beskriva och hantera situationer och lösa konkreta problem i elevens närmiljö. (s.28)

Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället. (s. 96)

Eller mer specifika som t.ex.:

- att kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker. (Bild, s. 10)
- utveckla sin förmåga att skriva läsligt för egen hand och att använda datorn som hjälpmedel. (Svenska, s. 97)
- ha kunskap om begreppen fast och flytande form, gasform samt kokning, avdunstning, kondensering och stelning. (Kemi, s.60)
- utvecklar kunskap om människokroppens byggnad och funktion. (Biologi, s. 51)
- kunna jämföra, uppskatta och mäta längder, areor, volymer, vinklar, massor och tider samt kunna använda ritningar och kartor. (Matematik, s. 28)

För tydlighetens skull i intervjuerna, grupperades de olika målen i två moln, ett värdegrundsmoln och ett ämnesmoln. Se avsnittet *Undersökningsfrågor och intervjufrågor* i metodkapitlet.

## **Förförståelse**

I en kvalitativ rapport med hermeneutiskt inspirerad ansats är det viktigt att redogöra för den egna förförståelsen (Kvale 1999, Rosenqvist & Andrén 2006, Tiller 1999). Som jag skriver i hermeneutikavsnittet, i metodkapitlet, är den hermeneutiska tolkningen subjektiv. Det är med hjälp av min förförståelse jag tolkar resultatet. I denna undersökning har jag en ganska ingående förförståelse av verksamheten eftersom jag själv har arbetat på Estonte.

Enligt Wadel (i Tiller, 1999) bör fältforskaren befinna sig i den miljö man skall undersöka i minst ett år. Den tiden behövs för att man skall kunna förstå det särpräglade i just den miljön. På Estonte har jag själv befunnit mig nu i tre år, två år som klasslärare och ett år som praktikant. Dessutom har jag arbetat i tre år på andra delar av skolan. Jag besitter alltså både en kunskap om avdelningen, men också kunskap om den större skolenhet som avdelningen finns i.

Å andra sidan kan man se det som att en för ingående och omfattande förförståelse kan göra att man tar mycket för givet och inte upptäcker saker som en forskare utan förkun-

skaper skulle ha gjort. Här anser jag mig ha en viss fördel dock, i att jag haft ett tidigare yrkesliv innan. Jag har i tjugo års tid, innan min lärarbana, arbetat med vård, ekonomi och försäljning. Kollegor har ofta sett det som en resurs och menar att jag kan se med andra glasögon än de själva som kanske inte har någon annan erfarenhet än att arbeta som lärare i skolan.

Empati är en viktig beståndsdel både i aktionslärandet och för resultatet av intervjuerna (Tiller 1999, Kvale 1997). Det borde vara en fördel att jag kan se saken ur den andres synvinkel. Då kan jag förhoppningsvis ställa de goda frågorna i lämplig ordning. Tillit är en annan beståndsdel som blir viktig i detta sammanhang. Tack vare att jag känner mig som en positivt bekräftad person i arbetslaget Estonte så känner jag att jag har pedagogernas förtroende.

Detta förtroende kan utmytna på två sätt i resultatet, som jag ser det. Närhet både skrämmer och ger trygghet (Tiller, 1999). Antingen är förtroendet sådant för mig att man svarar ärligt på mina frågor, även om de är obekväma för gruppen. Eller så kommer det att bli så att man inte vill tala sanning fullt ut, i rädsla för att skada gruppen. Enligt Kvale (1997) finns det inte mycket metoanvisningar vad gäller den här typen av frågor.

Liknelsen med glastaket och flugan som Tiller (1999) gör beskriver på ett bra sätt rollen som forskaren har. Jag skall nu gå in i rollen som forskaren som befinner mig ovanför glastaket och kikar in. Tidigare har jag befunnit mig under glastaket, i verksamheten. Jag skall dessutom i intervjusituationen försöka vara som en fluga på väggen. Jag skall inte komma för nära men heller inte för långt bort. Jag får inte identifiera mig för intensivt med intervjupersonen – go native (Kvale, 1997). Jag måste bevara ett begreppsligt och kritiskt avstånd till deras svar. Samtidigt, som jag skrev i början av detta avsnitt, så är subjektiviteten viktig. Jag får inte vara så rädd för att bli så subjektiv så att rapporten blir en lång rad av tröttande otolkade citat (ibid.) Då kommer inte rapporten att vilja läsas av någon och då kommer den inte till någon nytta. Men, jag får heller inte ta intervjupersonernas utsagor för givna och tolka in mening utifrån mina egna erfarenheter av storylinearbetet på Estonte. Genom att jag ovan beskrivit mina erfarenheter ingående hoppas jag att jag ska kunna urskilja intervjupersonernas mening utan att förvränga och tolka in eget stoff.

Det jag hoppas skall bli den hjälp jag behöver för en lagom balanserad subjektivitet, är att jag under hela tiden jag vikarierat som lärare, dessutom har studerat till lärare. Detta har gjort att jag kontinuerligt haft möjlighet att knyta samman teori och praktik. Mitt mål får bli att hålla en kognitiv distans där min förförståelse skall utgöra en tillgång och inte en belastning.

## ***Tidigare forskning***

Att tillgodogöra sig tidigare forskning är av stor vikt för ens eget forskningsarbete. I Studentspeglén 2007, Höskoleverket, kan man läsa att många lärarstudenter idag låter bli att ta del av aktuell forskning. Detta är skrämmande med tanke på den debatt som pågår om att behovet att forskningsanknyta både högskolor och praktik ses som större än tidigare.

Likväl som man läser in sig på litteratur inom sitt forskningsområde, så måste man ta reda på om och ur vilket perspektiv ens eget forskningsområde behandlats innan. Det kanske finns något arbete som behandlat samma som det jag tänker undersöka. Kanske min studie bidrar till att se det ur en annan synvinkel. Eller så finns det några som behandlar en

aspekt precis på samma sätt som jag, då kanske ännu en studie kan bekräfta ytterligare ett resultat som skulle kunna leda till en generalisering.

Utbudet av storynelitteratur har svällt de senaste åren. När jag började intressera mig för storyline fanns det bara ett par böcker i ämnet. Vid en sökning på nätet var inte heller träffarna så många som idag. Idag finns det mycket information om storyline på nätet. En bra sida är Steve Bells skotska storylinesida som länkar till andra sidors storylinearbete. Vid förfrågan till Ylva Lundin och Sanna Ranweg, som är ledande storylineexperter i Sverige, berättar de att de forskningsrapporter i Sverige de vet om, ligger på hemsidan. Vid en genomgång av dem visar det sig att jag hittat fler, vilket gör att jag kan bidra till att listan på hemsidan utökas. Ylva säger också att området är stort och därmed svårbeforskat. Hon vet att en forskare i USA håller på med en doktorsavhandling. Sanna uttrycker att hennes erfarenhet är att många storynelärare vittnar om att man uppnår långt mycket mer i storylinearbetet än vad man angett som mål i sin målskrivning.

Av de svenska rapporter som finns är några av större intresse för min egen undersökning. Energimyndigheten gjorde 2004 en undersökning i årskurs 7-9 av elevers kunskaper i energi (www.Storyline.nu). Denna undersökning fick utgöra ”nollmätning”. Därefter gjordes en liknande undersökning bekostad av Energimyndigheten och Konsument Göteborg 2004/2005. Resultatet visar att de elever som jobbat med storylinemetoden hade bättre kunskaper och en större medvetenhet i vardagen om energi. Dessutom tycker den största andelen av eleverna, 84 %, att storylinearbetet är så pass stimulerande och roligt att de hellre vill arbeta på det sättet än traditionellt.

Ingrid Sundströms D-uppsats *Föreställande som verktyg för förändrad förståelse* (2006), handlar om elevers ökande förståelse, genom det föreställande, den dramatisering som innefattas i storyline. Slutsatsen är att elevernas förståelse ökar, genom att de just får möjlighet att i storylinen identifiera sig med personer som lever under den tid och på den plats som storylinen avser.

Björkman och Sundberg (2005) kommer i sin studie fram till att eleverna har tillfogat sig mycket kunskap genom att arbeta med storylinemetoden. Kunskapen har bekräftats på det sätt att eleverna har fått skriva brev där de uttrycker vad de lärt sig.

Att storyline är ett arbetssätt som upplevs som positivt finner man vid en genomgång av de svenska uppsatserna. De flesta rapporter handlar om just lust, motivation, elevinflytande, elevers taltid och intresse. I många svenska uppsatser på nätet, som jag tagit del av, är slutsatsen att elever och lärare finner arbetssättet positivt. Detta bekräftas också av den litteratur som finns. Tittar man på Steve Bells hemsida ovan, finner man också många vittnesmål om det positiva i att arbeta med storyline som metod.

På Åbo Akademis nätsida i Finland kan man läsa om storylinemetodens utveckling i Finland. Mellan 1998 och 2000 har tre avhandlingar skrivits. Tillsammans har dessa avhandlingar medfört att storylinemetoden har fått en större legitimitet i Svenskfinland. Genom att man forskat på metoden har den fått en relevans och acceptans. Avhandlingarna visar på samma resultat som de svenska uppsatserna. Storyline är en elevaktiv metod. Undervisning på detta sätt ger en större motivation än traditionell undervisning. Även lärarnas roll har förändrats från kunskapsförmedlare till inspiratör, handledare och medaktör. De anser sig själva ha utvecklats mot en mer konstruktivistisk inlärningssyn.

I den genomgång jag gjort kan jag inte hitta någon undersökning med samma ansats och perspektiv som jag valt. Jag kan inte finna någon uppsats eller avhandling där man fokuserat enbart på måluppfyllelsen i samband med storylinearbete, utifrån pedagogers perspektiv.

## Metod

Enligt Kvale (1997) är det ofta så att i den kvalitativa undersökningen så får metodkapitlet en tillbakaskjuten position. Eftersom en intervjuundersökning är ett etiskt företag (ibid.) är det av stor vikt att tänka igenom innan hur undersökningen skall gå till. Även om det inte blir så sedan i verkligheten, så är det alltid lättare att ha en plan att hålla sig till.

I detta metodkapitel kommer först ett avsnitt om hermeneutik. Därefter tar jag upp de viktiga forskningsetiska överväganden man måste göra. Utvärdering beskrivs därefter. Som undersökningsteknik kommer intervjun att användas. Den och därefter undersökningsfrågor och intervjufrågor framställs i två avsnitt. Vad urvalet grundar sig på kommer därefter. Så beskrivs det förberedelsesamtal jag hade i början av undersökningen och därpå diskuterar jag hur det är tänkt att intervjuerna skall gå till. Sist i detta kapitel kommer ett avsnitt om analysmetod.

### ***Hermeneutiskt inspirerad tolkning***

I den här undersökningen har jag inspirerats av hermeneutik vid tolkning av intervjupersonernas utsagor. Hermes var, i den grekiska mytologin, gudarnas budbärare. Han tolkade gudarnas budskap för människorna. Denna betydelse finns kvar i den vetenskapsinriktning som kallas hermeneutik. Här menar man att de humanistiska vetenskaperna och samhällsvetenskaperna inte kan reduceras till orsaksförklaringar, utan att deras karakteristiska metod är förstående tolkning av meningen i texter, handlingar, attityder och situationer (Media, 1979).

Den hermeneutiska tolkningen är subjektiv, till skillnad från den positivistiska. Forskaren använder medvetet sina värderingar i forskningsprocessen. Den livserfarenhet och den kunskap som forskaren har, är hans eller hennes förförståelse (Patel & Tebelius, 1987).

Delar av min förförståelse beskrev jag i bakgrundskapitlet. Med hjälp av denna förförståelse kan man i den hermeneutiska forskningen, tillsammans med en teoretisk utgångspunkt, i detta fall konstruktivismen, få ett slags teoretiskt färgade glasögon att tolka och förstå det insamlade materialet genom.

I intervjun använder man sig av språket. Det är genom språket vi definierar vår omvärld. Intervjun omvandlas i utskriften till text. Texten skall sedan tolkas av forskaren. Förståelsen uppnås genom deschiffering av de upplevelser och spår som människor förmedlar (ibid).

Tolkningsprocessen brukar symboliseras som en hermeneutisk cirkel eller spiral. I cirkeln menar man att man går från del till helhet och tillbaka, man förstår, omtolkar och förstår ännu mer tills cirkeln är sluten. Själv föredrar jag att se på hermeneutiken som en spiral (Radnitzky i Ödman, 1979). Om jag har tolkat en företeelse har jag förhoppningsvis lärt mig något nytt och cirkeln blir inte sluten, utan den fortsätter uppåt i en spiral utan slut. Ödman skriver:

Tolknings- och förståelseprocessen saknar början och slut: spiralen är oändlig. [...] Vår förståelse för en viss företeelse avspeglar alltså endast ett moment i vår utveckling. Den tolkning vi så gärna betraktar som slutgiltig kommer att omformuleras åtskilliga gånger under vårt liv. (s. 85)

## **Etiska överväganden**

Som nämndes i inledningen till detta kapitel är en intervjuundersökning en etisk handling, således finns det etiska övervägande att göra. I en uppsats på denna nivå räcker det oftast för studenten att följa den enskilda högskolans etiska riktlinjer vad gäller "Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor." Högskolan Dalarna hänvisar i sina instruktioner till *Forskningsetiska nämndens hemsida*, där det ges information om fyra krav: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

Precis som det står på ovan hemsida och i övrig metodlitteratur, fann jag att det fanns ett antal frågor att ta ställning till när det gäller just denna undersökning på Estonte, t.ex.: Hur skall rapporten offentliggöras? Kan det resultat som kommer fram vara till skada för intervjupersonen, kolleger, avdelningar och skola? Hur skall citat ur intervjuerna behandlas? Hur avidentifieras intervjupersonerna? Vem har ansvar för forskningsrapporten? Hur definieras de begrepp som används i intervjun? Var kommer intervjuerna att genomföras? Vilken är min roll som forskare och känd på avdelningen och skolan? Får man avbryta sin medverkan när man vill? Vad händer om intervjupersonen inte håller med om min analys av resultatet? (Kvale 1997, Tiller 1999, Rosenqvist & Andrén 2006)

Till denna studie har ett etikdokument, bilaga 1, skrivits som har delgivits de fyra intervjupersonerna. Efter information om projektansvariga och institutionsanknytning har texten samlats under fyra rubriker enligt ovan: Informationskrav, Samtyckeskrav, Konfidentialitetskrav och Nyttjandekrav.

Vid ett besök på Estonte några veckor innan intervjuerna skulle äga rum, förberedde jag de fyra intervjupersonerna på att ett etikdokument skrivits, som de skall signera för samtycke. Detta förberedelsesamtal beskrivs i avsnittet *Genomförande av intervjuer*. För detaljerna i etikdokumentet uppmanas läsaren att ta del av bilaga 1. Att här upprepa allt som står där innebär bara dubbel läsning. I genomförandeavsnittet ges också information om hur skolledning informerats.

Följande muntliga information ges som komplement:

- Förtydligande om att resultatet blir offentliggjort, kolleger kan komma att räkna ut vad just du sagt.
- Att jag som forskare har ansvaret för rapporten. Detta innebär också att jag som forskare tolkar resultatet enligt min förförståelse. Intervjupersonerna ges tillfälle att läsa igenom allt. Är det någon som har en avvikande mening så anges den.
- Deras talspråk översätts till skriftspråk för analysen och läsbarhetens skull.
- En fördel med denna undersökning är att måluppfyllelsen blir utvärderad ur pedagogernas perspektiv. En annan fördel är att resultatet förhoppningsvis kan leda till storylinearbetets utveckling på Estonte och att också en nyttoaspekt kan ses i hela skolans arbete med skolutveckling.
- Att min roll i detta arbete är forskarens, dock med en fördel i den förförståelse jag har. Jag befinner mig utanför glastaket, men med en kännedom om det som sker innanför glastaket.
- Att intervjun spelas in med hjälp av dator.

## Utvärdering

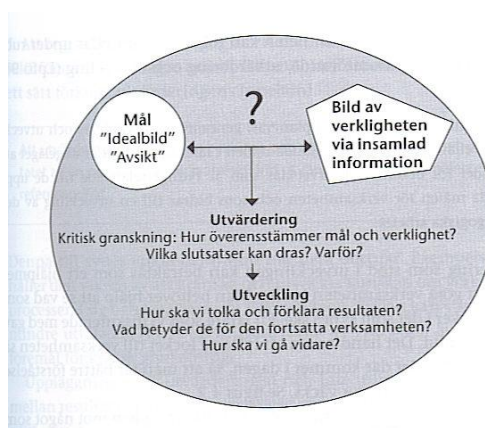
För att ett utvecklingsarbete skall bli meningsfullt krävs det att det utvärderas kontinuerligt. En viss ”utvärdering” eller uppföljning sker hela tiden på Estonte, i de samtal som pedagogerna för med varandra, elever och skolläda. Dessa samtal<sup>3</sup> är en slags ”inofficiella utvärderingar” och fyller en mycket viktig funktion. Men denna reflektionsarena är inte tillräcklig. Som jag skrev i inledningen finns det en frustration över att det inte finns tid att utvärdera ordentligt, det vill säga mer systematiskt. För att en verksamhetsutveckling skall bli både meningsfull och konstruktiv måste den ske på sakliga grunder och inte bara på antaganden (Carlström & Carlström Hagman, 2006)

I denna undersökning är aktionslärandet ett slags mål för undersökningen. Det är meningen att jag som forskare och praktikerna skall undersöka något tillsammans, för att lära av det och därmed utvecklas. Som jag skrev i avsnittet om aktionslärande är det den utvärdering som kommer inifrån, från pedagogerna, som mest liknar aktionslärande.

I denna undersökning görs en utvärdering av en skolverksamhet. En utvärdering som utvärderar en verksamhet kallas för en programutvärdering (ibid.)

Grundbetydelsen i ordet utvärdering är värde. Om man skall värdera något är förutsättningen att det finns något att jämföra med. I Estontes fall kommer värderingen att göras utifrån de mål man satt upp i de fyra storylines som genomförts. Se avsnittet *Storyline och dess mål på Estonte*, i bakgrundskapitlet. Viktigt att observera är att mål inte behöver vara mätbara, det räcker med att de är utvärderingsbara (Nihlfors & Wingård, 1999)

I figur 1 ser man kopplingen mellan mål, bild av verklighet, utvärdering och den i detta fall skolutveckling som utvärderingen förhoppningsvis skall leda till. Den cirkel som omsluter bilden representerar det sammanhang, omständigheter i tid och rum, som utvärderingen görs i.



Figur 1...En schematisk bild av utvärderingens grundidé. (Figur från Carlström & Carlström Hagman, 2006.)

<sup>3</sup> *Inofficiella samtal*, eller bara *samtal*: Under de fyra år som storylinearbetet pågått på avdelning Estonte har många samtal och reflektioner gjorts. Man har pratat med varandra under raster och fikapaus, under luncher med barnen, under lektioner, över huvud taget har alla tillfällen tagits i akt att diskutera den storylineverksamhet man bedriver. Samtalen har också funnits under mer ordnade former, som t.ex. under planeringsmöten. Samtal har också förekommit så att säga ”på fritiden” när man samlats hemma hos varandra av någon annan anledning än storyline. Alla dessa samtal har bidragit till storylines utveckling på Estonte, men de har för det mesta inte bedrivits under några officiella, strukturerade former eller sammanhang. Alla dessa samtal har jag valt att kalla *inofficiella samtal* eller bara *samtal*. Det är inte förrän nu i denna utvärdering som man kan tala om planerade, strukturerade samtal med uttalat syfte.

Samtidigt som det finns ett kontrollmotiv i utvärderingen av Estontes storylineverksamhet så finns det ett utvecklingsmotiv. Dels skall kontroll ske av de mål man har för avsikt att storylinearbetet skall mynna ut i och dels finns det en strävan att ett arbete med storyline skall leda till skolutveckling, till något som är positivt för människorna i verksamheten, pedagoger, elever och föräldrar.

Carlström & Carlström Hagman (2006) menar att en medveten och systematisk utvärdering banar väg för:

#### VERKSAMHETSUTVECKLING

- genom granskning av hur de pedagogiska målen har nåtts och vägen dit
- genom förbättrad kunskap om och förståelse för verksamheten och dess villkor, arbetssätt mm.
- genom att ge underlag för väl underbyggda beslut rörande det framtida arbetet.

#### PERSONALUTVECKLING

genom att personalen utvecklar sin kunskap

- om målen och innehållet i arbetet
- om sin egen pedagogiska roll, både i samspelet med barn/elever och
- som kritiskt granskande utvecklingsarbetare på lång sikt.

I ett utvärderingsarbete ställer man sig fyra grundläggande frågor (ibid.):

- Vad ska utvärderas?
- Varför och för vem sker utvärderingen?
- Vem ska genomföra utvärderingen?
- Hur och när ska utvärderingen läggas upp och genomföras?

I Estontes fall blir det i vad-frågan en undervisningsutvärdering, där man tar reda på hur måluppfyllelsen blir med en speciell metod. Utvärderingen sker för Estontes pedagoger, skolans övriga personal, elever och föräldrar. Samtidigt som jag är student är jag i denna situation även forskare och det är jag som forskare som genomför utvärderingsstudien. Detta innebär att jag måste anstränga mig för att inte involvera mina erfarenheter som student och vikarie i det jag som forskare har att göra, utan att tydligt ange om en eventuell uppfattning är min, utifrån de erfarenheter jag har som vikarie respektive student.

Här kan det ändå vara viktigt att igen påpeka den fördel jag har i att ha arbetat på avdelningen och skolan tidigare. Carlström & Carlström Hagman skriver: "För att kunna tolka resultaten av ett utvecklingsarbete på ett meningsfullt sätt och ha nytta av erfarenheterna i framtiden, måste man ha god kunskap om vad den pedagogiska verksamheten verkligen har inneburit."

Hur och när ska utvärderingen genomföras? Det blir en summativ utvärdering (Nihlfors & Wingård, 1999) där man i efterhand summerar fyra års arbete med storyline. Undersökningstekniken blir intervju. Dessa intervjuer sker med fyra pedagoger, en och en under cirka två veckors tid våren 2007.



## **Intervju som undersökningsteknik**

Undersökningstekniken i denna utvärdering är intervju. Enskilda intervjuer genomförs med var och en av de utvalda intervjupersonerna på Estonte.

Det man måste utgå från när man väljer metod är undersökningens problem. Problemformuleringen skall utgöra grund för vilken metod jag väljer (Tiller, 1999). Problemet i detta fall utgörs av att jag vill ha reda på några pedagogers uppfattningar om måluppfyllelse i förhållande till en specifik arbetsmetod. Om man får insikt i den kunskapen kan resultaten av undersökningen användas i skolutvecklingssammanhang. Här finns egentligen flera möjligheter.

Jag skulle kunna göra en enkät där man frågar pedagogerna vad de anser. Det finns två risker med detta som jag ser det; å ena sidan kan svaren bli mycket korthuggna, onyanserade och innehållslösa, å andra sidan kan pedagogerna bli frustrerade över att de inte får möjlighet att uttrycka sig mer. Jag har som intervjuare inte heller möjlighet att ställa följdfrågor på det sätt som man kan i intervjusamtalet.

Fokussamtal skulle också vara en möjlig metod i denna undersökning. Där kan man i ett slags gruppsamtal få reda på saker som inte hade framkommit genom att ställa enkla frågor. Det man vill veta är inte omedelbart tillgängligt. Genom att ha ett fokus i samtalet kan man i samspelet med de andra i gruppen tydliggöra problemet. (Rosenqvist & Andrén, 2006). Att jag inte väljer detta sätt har att göra med att arbetslaget har, som nämnts tidigare, haft många inofficiella samtal och pratstunder om de storylinearbeten man genomfört. Trots att arbetslaget är en mycket ärlig och öppen grupp, hoppas jag att det, genom att jag väljer intervjun där jag pratar med en och en, skall komma fram andra saker än de som kommer fram i det offentliga rummet. Dessutom kan datainsamlingen i fokussamtalet bli rörig och det kan bli svårt att analysera materialet, med olika åsikter som korsar varandra (Kvale, 1997).

Kvale (1997) skriver att det finns klara skillnader mellan olika sorters samtal. I det filosofiska samtalet letar man efter sanningen genom ett argumenterande samtal. I en terapeutisk intervju är syftet att försöka förändra personens personlighet. Med forskningsintervjun söker man kunskap om undersökningens personens värld.

I den enskilda forskningsintervjun i studien ligger fokus helt och hållet på intervjupersonens upplevelse av problemet. Det kan inte avbrytas eller färgas av någon annans tyckande eller uppfattning under samtalets gång. Forskningsintervjun blir inte ett samtal mellan likställda parter (ibid.). Jag som forskare definierar och kontrollerar situationen. Det som kan påverka det är intervjusituationen och att jag som intervjuare har en förförståelse för problemet, som framgår av bakgrundskapitlet.

## **Undersökningsfrågor och intervjufrågor**

Undersökningsfrågor, eller forskningsfrågor som Kvale (1997) kallar dem är till sitt innehåll i huvudsak tematiska. De skall relatera till ämnet för intervjun och de teorier som ligger till grund för undersökningen.

Intervjufrågorna däremot, de frågor som skall ställas i intervjun, till intervjupersonerna, skall ha en tematiskt grund de också, men de måste också vara dynamiska. De skall stimulera till ett samspel mellan intervjuaren och intervjupersonen.

De skall göra att intervjupersonen känner sig avslappnad och motiverad att delge sin åsikt. Intervjufrågorna bör vara korta och lätta att förstå. (ibid.).

Undersökningsfrågorna i denna studie står till vänster i tabellen nedan. De är relaterade till syftet med studien (s. 7). I den högra kolumnen ger jag exempel på några intervjufrågor som ställs under intervjun. För samtliga intervjufrågor hänvisas till bilaga 2.

Tabell 4 Intervjufrågor i förhållande till undersökningsfrågor.

<i>Undersökningsfrågor</i>	<i>Exempel på intervjufrågor</i>
Vilken uppfattning har pedagogerna om på vilka grunder de anser att målen i kursplaner uppfylls i storylinearbetet på Estonte?	Tycker du att målet vad gäller elevers delaktighet blir uppfyllt i arbetet med storyline?
	Vad är din upplevelse av hur ämnesmålen i matematik uppfylldes i storylinen om vatten?
Kan kunskapen som framkommer i den första undersökningsfrågan, bli en utgångspunkt för fortsatta diskussioner om Estontes och skolans framtida utveckling av projektet storyline?	Vad är din upplevelse av hur Estonte utvecklats sedan ni började jobba med storyline?
	Tror du att storyline kan passa på alla avdelningar på skolan?

Intervjufrågorna är valda utefter vissa kriterier. De skall dels passa till syftet för undersökningen, de skall förhoppningsvis leda fram till svar på undersökningsfrågorna. Dels bör de ta hänsyn till att det är ett mellanmänniskt förhållande i intervjun. De skall uppmana till berättelser, att man vill delge mig sina uppfattningar. Och dels skall intervjufrågorna leda till en analys med kategorisering och därpå följande tematisering. En viss struktur är alltså önskvärd, men samtidigt måste fältet lämnas öppet för att få så nyanserade och djupa svar som möjligt. Utrymme för både uppföljningsfrågor, specificerande frågor, sonderande frågor, indirekta frågor och tolkande frågor måste lämnas.

Den första undersökningsfrågan om måluppfyllelsen har jag valt att dela upp i två moln enligt nedan teckning. Ett moln med värdegrundsmålen och ett moln med ”ämnesmålen”. Se också avsnittet Storyline och dess mål på Estonte i bakgrundskapitlet.



Figur 2 Värdegrundsmolnet

Ämnesmolnet

Genom att leda in intervjupersonen i ovan struktur borde det vara möjligt att få en uttömmande bild av deras uppfattning om måluppfyllelsen. Intervjusamtalet är inte ett jämbördigt samtal (Kvale 1997, Merriam 1994, Carlström & Carlström Hagman 2006), det är intervjuaren, forskaren som styr över samtalet, som skall se till att det blir ett samtal där syftet med undersökningen uppfylls. En strukturerad ram kring frågorna är bra att hålla sig till. Det ger en möjlighet att föra tillbaka intervjupersonen till syftet om samtalet riskerar att tippa över åt ett håll det inte var tänkt.

Bör ledande frågor ställas? Är ledande frågor positiva eller negativa? Kan ledande frågor påverka resultatet? Det beror på vad man menar med ledande frågor. Om de kan leda till att tillförlitligheten i en persons uttalande ökar så är det befogat (Kvale, 1997). I denna undersökning är det av vikt att jag som intervjuare balanserar detta mycket noga. Jag har en stor förförståelse, vilket kan leda till att jag ställer ledande frågor som t.ex. i sin ytterlighet skulle kunna leda till att intervjupersonen förleds att ”baktala” en kollega eller ett arbetslag.

För mig är detta första gången jag genomför intervjuer på detta sätt. Som Kvale (1997) skriver så blir man en bra intervjuare genom att intervjua! Min tanke är att efter den första intervjun så skall jag reflektera dels över svaren och samtalet om ämnet vi hade, men också en reflektion kring hur intervjun fungerade som så. Hur fungerade frågorna? Är de rätt grupperade? Var frågorna upplagda så att jag fick svar på det jag ville? Verkade intervjupersonen känna sig bekväm med frågorna och mig? Efter den första intervjun måste jag alltså vara öppen för att intervjufrågorna måste grupperas om eller ställas på något annat sätt.

## Urval

”Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på det du vill veta.”, uppmanar Kvale (1997) till. Urvalet måste knytas till syftet. Syftet i denna undersökning är att få reda på några intervjupersoners uppfattning om en given sak, dels för deras eget framtida arbete, men också för skolans utveckling. Till denna utvärdering behöver jag intervjupersoner som

kan ge bredd i upplevelsen, djup i förklaringen och nyanser i åsikterna (Carlström & Carlström Hagman, 2006).

Ett annat sätt att se på det är att tala om ”mättnad” (Nihlfors & Wingård, 1999). Med mättnad menas i intervjusammanhang, när ingen ny eller annan kunskap kommer fram vid följande intervjuer. Under de fyra år som Estonte har arbetat med storyline har på ett eller annat sätt mer än 15 pedagoger varit mer eller mindre involverade i det arbetet. Några har slutat och några har bara haft tillfälliga uppgifter, som t.ex. starter av en händelse, eller expert inom ett område. För att komma nära en så hundraprocentig mättnad som möjligt, hade det egentligen behövts att man intervjuat, om inte alla 15, så kanske 10, som Nihlfors & Wingård (1999) rekommenderar. Denna uppsats har för det första inte det omfånget att det är rimligt att göra så många intervjuer och för det andra är målet inte en mättnad i detta fall, utan det är tillräckligt med en tolkning av fyra av de mest aktiva pedagogernas uppfattningar.

Det är viktigare att i denna studie få en kvalitet och ett djup i intervjuerna än att kvantiteten på intervjupopulationen skall bli stor. Det kan dessutom vara så att det behövs en kompletterande intervju med alla eller några av intervjupersonerna och då kan antalet inte vara för stort, för att rymmas inom tidsramen.

På grundval av detta har fyra pedagoger valts ut som intervjupersoner till denna undersökning. Alla fyra har varit med under alla fyra åren. Man kan kalla denna urvalsprincip för ”fruktbarhetsprincipen” (Rosenqvist & Andrén, 2006). De fyra intervjupersonerna antas ha mycket att säga om problemet som skall undersökas. Dessutom gör min förförståelse att en förhoppning finns om att alla inte skall tycka exakt likadant, utan att en nyansering i svaren kan leda till en nyanserad analys.

De fyra intervjupersonerna är avidentifierade i materialet. De kallas för Britta, Anna, Lisa och Kerstin – de fyra Bullerbybarnen.

## **Genomförande av intervjuer**

Som jag skrev i inledningen till metodkapitlet är det av stor vikt att ha tänkt igenom allt noga innan själva intervjuandet börjar. Detta blev tydligt när jag, cirka en vecka innan intervjuerna började, bestämde med pedagogerna på Estonte att jag skulle närvara under en förmiddag för att ha ett ”försnack” om det som komma skulle. Bemanningen på Estonte är mycket resurssnål detta läsår, vilket haft till följd att pedagogerna aldrig kan sitta ner tillsammans, t.ex. för en fika på förmiddagen, utan att några hela tiden är låsta med någon aktivitet. Detta gör att man får ”fånga dem i flykten” om man vill ha något sagt.

Det blev på det viset att jag kunde sitta ner i köket med två av pedagogerna först. Som tur var är den grupp barn som då var där en mycket ”mogen” grupp och de kom endast och påkallade uppmärksamheten för att tala om något trevligt. Detta gjorde att vi inte kände oss negativt avbrutna. De andra två pedagogerna fick jag möjlighet att prata med när de fikade. De två samtalen tog cirka 20 min vardera.

Det var i dessa samtal jag upptäckte vilken styrka det var att vara påläst. Jag kunde meddela ”varför?” undersökningen skall göras, ”vad?” fokus skall ligga på och ”hur?” den är tänkt att genomföras (Kvale, 1997). Jag kunde bemöta och svara på följdfrågor, t.ex. som en pedagog frågade: ”Man vill nästan se intervjufrågorna innan...” Jag kunde svara att i en undersökning som denna är rekommendationen att intervjupersonerna inte behöver veta allt innan. Jag förklarade att jag ville ha deras oförställda åsikt, som helst inte skall vara dryftad innan med arbetslaget. De inofficiella samtalen har, som nämnts tidigare, varit många och det är inte det som behövs till denna undersökning.

Däremot ville jag vara säker på att de visste ”vad?” vi skall prata om under intervjun. Efter som alla pedagogerna haft en uppsjö med önskemål på utvärderingsperspektiv så var det av vikt att upplysa om vilket av dem det blev; måluppfyllelse och skolutveckling. För att göra det enkelt för intervjuobjekten hade jag kopierat upp till dem, alla fyra storylinens planeringsschema med målen angivna.

Jag upplyste om Forskningsetiska nämndens krav och om att de skulle få skriva på ett etikdokument. Dessutom kunde jag här ge den muntliga information som jag angav i avsnittet *Etiska överväganden*.

Vi pratade om avidentifiering kontra identifiering. De är medvetna om att vid en presentation på skolan om resultatet i undersökningen så kommer man kanske att kunna gissa vem pedagogen är som uttalat sig. Vi pratade också om vilka konsekvenser vissa resultat kan leda till för arbetslaget, positiva och negativa.

De fick reda på att jag har ansvar för rapporten och att jag har tolkningsföreträde, men att om någon tycker att analysen borde se annorlunda ut så kommer detta att skrivas in i analysdelen. Vi pratade också om att jag i intervjusituationen blir forskaren och inte den pedagog jag brukar vara. De uttryckte också en vilja att vara ärliga och sanningsenliga inför mig.

Efter samtalen kände jag mig förvåntansfull inför nästkommande veckors intervjuer. Jag fick en känsla av att faktiskt vara forskaren som tittar in genom glastaket. De fyra pedagogerna hade också signalerat ett seriöst och nyfiket intresse för det som skall göras. De är genuint intresserade av att vara med i denna undersökning och mycket nyfikna på resultatet. Allt kändes mycket bra! Så långt både det tänkta och det faktiska utförandet (Rosenqvist & Andrén, 2006) av mitt förberedelsesamtal med pedagogerna.

Efter att ha försökt få tag på skolledningen vid ett samlat tillfälle, med skolans tre rektorer samtidigt, och inte lyckats med det, bestämde jag mig för att e-maila dem information relevant för dem och om att intervjuerna snart börjar. De brukar alltid höra av sig om de undrar något så förfarandet med e-mailed kända i detta läge tillräckligt. De vet dessutom sedan tidigare om mitt examensarbete och de har gett mig sin välsignelse.

Här efter är det planerat att jag skall komma under de nästkommande två veckorna för intervjuer. Jag skall boka tid med varje pedagog, cirka en timme när vi kan vara säkra på att få vara i fred. Jag har ett önskemål om endast en intervju per dag, eftersom jag gärna vill ha reflektionstid efteråt, som jag nämnde i avsnittet *Intervjun som undersökningsteknik*, för att kunna registrera kroppsspråk och känslouttryck (Kvale, 1997) och eventuellt kunna börja utskriften av intervjuerna samma dag de är gjorda. Mycket på grund av att Merriam (1994) skriver att ”varje observation eller intervju bör delvis styras av vad den föregående gett.”

Inspelning sker via dator som jag tar med. Vi ska sitta i ett rum med stängd dörr. Vilket rum det blir kan inte bestämmas innan. Det beror på hur situationen ser ut på Estonte just vid den tidpunkt på dagen då intervjun skall genomföras. Idealet är om vi kan sitta i ett av de rum där det finns soffor, för att miljön ska bli så avslappnad som möjligt. Möjligheten att boka ett rum uppe på stora skolan har tagits i beaktande. Det är inget bra alternativ. Det kan vara så att någon av intervjupersonerna vill gå och hämta något att visa för mig som förtydligar deras uppfattning och då är det av vikt att den möjligheten finns.

När vi satt oss till rätta och inledningsfrågan är ställd, är tanken att jag skall hålla mig till min intervjustruktur, den ram jag förberett. Se bilaga 2.

Samtidigt som jag inser att dessa fyra intervjuer skall ge svar på undersökningsfrågorna, inser jag samtidigt att, precis som Kvale (1997) menar, så blir man en bra intervjuare genom att intervjua. Under samtalen är det min förhoppning att lyckas med det som han anser är kvalifikationskriterier för intervjuaren; kunnig, strukturerande, tydlig, vänlig, känslig, öppen, styrande, kritisk, minnesgod och tolkande.

## **Analys och tolkning**

Det finns inga direkta instruktioner för hur man ska bearbeta sitt empiriska material, men det finns vissa förhållningssätt och vissa tekniska principer som man brukar hänvisa till. Enligt många författare av metodlitteratur (Kvale 1997, Carlström & Carlström Hagman 2006 m.fl.) i kvalitativ forskning, är det av stor vikt att ha tänkt igenom analysmetoden innan intervjuerna börjar.

Vad är analys och vad är tolkning? Att analysera betyder enligt ordboken att sönderdela, att bena upp problem. Om man översätter, ger uttryck för något, gör sig till tolk för någon så tolkar man. I detta sammanhang handlar tolka om att hitta teman eller mönster (Rosenqvist & Andrén, 2006).

Redan i planering och strukturering av intervjufrågorna kan man förbereda både analys och tolkning genom klagörande frågor under intervjuerna. Mer om detta i avsnittet *Undersökningsfrågor och intervjufrågor*. Dessutom kommer förhoppningsvis intervjupersonerna att själva börja reflektera under intervjuerna. Man ser kanske nya samband och innebörder i sitt arbete. Som jag beskrev i hermeneutikavsnittet kan man säga att människan under hela sitt liv befinner sig i en hermeneutisk spiral. Man har en förförståelse om något, man lär sig något nytt, ens förförståelse ändras och så pågår det livet ut.

Uppskattad tid för varje intervju är en timme. Detta innebär minst fyra timmars inspelning som skall skrivas ut. Detta bör ge totalt cirka 100 sidor text, med enkelt radavstånd.

I utskriften sker en transkription från talat språk till skrivet språk. Här börjar, som jag ser det själva analysen och till viss del också tolkningen. Eftersom jag inte kan frigöra mig från innebörden i talet när jag skriver så bör det redan ske en början till tolkning här. Det är inte själva den inspelade rösten som kommer sanningen närmast. Sanningen närmast är i själva intervjusituationen där röster, samspel och kroppsspråk bli en enhet. Meningen är att bara göra en intervju per dag för att ha möjlighet att börja analysen direkt efter intervjun, med tanke på vikten av att skriva ner något om kroppsspråk och stämning som varit under intervjun.

Hur skall själva utskriften gå till? Skall allt skrivas ut ordagrant? Skall pauser och betoningar tas med? Kvale (1997) rekommenderar att man kan försöka tänka hur intervjuobjektet själv hade formulerat sig i skrift. Till denna undersökning tänker jag mig att man inte behöver ta med alla pauser och hummande. Målet med intervjuerna är att få fram pedagogernas åsikter, det måste också utskriften fokusera på. Eftersom jag efter varje intervju antecknar något om själva sinnesstämningen hos intervjupersonen så kan detta uppväga utskriften av gester, pauser etc. Sedan är det ju inte säkert att sådana detaljer har någon betydelse för resultatet, i mitt fall. Om tid och möjlighet ges skulle det vara bra om intervjupersonerna kunde läsa igenom min utskrift innan jag går vidare med analysen och tolkningen (Nihlfors & Wingård, 1999). Det kan då komma fram viktig information som jag annars inte hade uppmärksammat.

I kapitlet om tusensidorsfrågan ställer Kvale (1997) ett antal viktiga frågor för det vidare analysarbetet som har att göra med hur forskaren på ett bra sätt får fram andemeningen ur det samtal som först mellan intervjuaren och intervjupersonerna. Kvale (ibid.) beskriver fem olika analysmetoder: meningskoncentrering, meningskategorisering, meningsstrukturering genom berättelse, meningstolkning och till min egen lättnad också meningsskapande genom ad hoc.

Det är första gången jag utför en intervjuundersökning på denna nivå. Trots att jag förberett mig så mycket jag kan och som framgår i bakgrunds- och metodkapitel, både vad gäller ansats, genomförande, intervjufrågor etc. så kommer jag att stå inför ett stort material som skall analyseras.

Min förförståelse gör att jag vet något om de fyra intervjupersonerna. Jag vet att deras berättelser kommer att se olika ut och deras uppfattningar kommer att framföras på olika sätt. Att plantera exakt samma analysmetod på alla fyra skulle kännas respektlöst. Att också bara använda en metod genom en hel intervju känns också för begränsat. Ibland kanske intervjupersonen svarar med bara ett par ord, ibland kanske med en liten berättelse. I dessa sammanhang kan man inte tala om till exempel en "metod" i bemärkelsen att hitta ett detaljerat mekaniskt sätt, som snabbt skulle leda fram mot ett resultat. Den metod jag tycker att jag kan tala om är just en hermeneutisk metod, det vill säga att iaktta alla de principer och hänsyn man måste ta när man tolkar ett material.

Min tanke är att, efter själva utskriften och pedagogernas eventuella genomläsning av utskriften, skall texterna läsas igenom, flera gånger. I mitt fall borde jag kunna ha hjälp av min bakgrund. Under mitt yrkesliv har jag arbetat i många år med dels textmängder, men också med mycket siffermaterial. Jag står på en naturvetenskaplig och ekonomisk grund som nu utökats med en humanvetenskaplig kompetens, en spännande fas i min personliga utveckling. Vid genomläsningen kan jag tänka mig att jag gör en automatisk meningskoncentration. Vad är pedagogens andemening, uppfattning, i den lilla berättelse hon gjorde där? Antagligen kommer jag att skriva ner sådana koncentrationer efter hand.

Nu står jag någonstans mitt mellan analys och tolkning. Liknelsen som Ödman (1979) gör med ett pussel är bra tycker jag. Man kan likna utsagorna vid pusselbitar. I ett pussel lägger jag de bitar som jag tror hör ihop, som ger en del av hela bilden, i en hög. Avsikten är att göra likadant med utsagorna. De som hör ihop, får bilda en "pusselhög", med andra ord, ett tema. Antagligen visar det sig att några bitar hamnar i fel hög, fel tema, då får jag flytta dem. Genom att flytta en pusselbit till en annan hög, kanske förståelsen av den högen blir bättre. Jag går från delar till helhet och tillbaka igen, som finns beskrivet i hermeneutik-avsnittet.

Ju längre jag tränger in i materialet kommer själva tolkningen att ta över analysdelen. Här gäller det att snarare tilldela än att frilägga betydelser. Det är meningen att min framställning ska ge en ökad förståelse av det behandlade problemet, annars är det ingen mening med att tolka! Jag måste under tolkningens gång fråga mig om läsaren genom mitt redovisningssätt får ökad insikt i problemet. Det är meningen att alla inblandades, min, intervjupersonernas, arbetslagets, skolans kompetens skall öka så att man kan möta olika livssituationer på ett mer insiktsfullt sätt. Det är ett av de viktigaste kraven att ställa på ett hermeneutiskt arbete. (Ödman, 1979)

Genom att först redovisa resultatet av intervjuerna i ett avsnitt, där utsagorna med en del av mina tolkningar får bilda "pusselhögar" – teman, så hoppas jag att det skall bli tydligt vad som framkommit i intervjuerna, vad pedagogerna hade för uppfattningar. Det är ju ett av syftena med undersökningen. Om det behövs en kommentar till varje tema, kan jag placera den sist under varje temarubrik.

Därefter är tanken att jag i resultatdiskussionen skall gå djupare i tolkningen och också fråga mig om jag fått svar på undersökningsfrågorna. Här kan också alternativa tolkningar anges. Under denna reflektion skall en återkoppling göras till tidigare forskning och till teorier om lärande, som jag tidigare skrivit om i bakgrundskapitlet.

Eftersom det blir en stor mängd data, kanske 100 sidor text, så kan endast delar av materialet tas med. De utsagor jag väljer att redovisa väljs ut i förhållande till undersökningens syfte och frågor. Detta innebär att andra utsagor, även om de är högst intressanta, ändå inte kommer med. Utskrifterna finns att tillgå för dem som vill kontrollera materialet.

Hur kontrollerar man sina tolkningar? Kan man det? Jag tolkar på ett sätt och du på ett annat, båda har kanske rätt? Inom hermeneutiken anser man att det finns flera sätt att förstå världen.

För det första finns det företeelser vars innebörder är relativt väl etablerade (Ödman, 1979). En del av det empiriska materialet visar kanske stor samstämmighet. Tolkningen och förståelsen pågår tills man har kommit fram till en rimlig mening, en giltig enhetlig mening, fri från inre motsägelser, som kan förstås av flertalet (Kvale, 1997). Det finns alltså ingen anledning att tolka in absurdum.

För det andra görs en inre kontroll (ibid.) genom att man kontrollerar om delarna man funnit och tolkat hänger samman. Man kan också kontrollera dem mot teorier, i detta fall etablerade teorier om lärandet och storyline, som redovisats i bakgrundskapitlet. Sådana tolkningar visar sig i diskussionskapitlet. Kunskaper om mänskliga och samhällsliga förlopp hjälper också till att kontrollera tolkningarna.

En yttre kontroll sker genom att man kontrollerar om tolkningarna motsäger varandra. Man får ta sina tolkningar och jämföra dem mot primärdata, i detta fall mot utsagorna. Detta kan leda till att primärdata måste finslipas och omtolkas igen (ibid.).

De sista stegen i analys- och tolkningsarbetet kan vara de som Kvale (ibid.) föreslår; dels en ny intervju där intervjuobjektet får möjlighet att kommentera analysen och till sist ett handlande. Slutresultatet är tänkt ska användas i skolutvecklingssyfte i den skola undersökningen genomförs.

## **Pedagogernas uppfattningar om måluppfyllelsen på Estonte**

Nedan redovisas de fyra intervjuer som gjorts med pedagogerna på Estonte. I avsnittet *Analys och tolkning* angav jag att tolkning i detta sammanhang mycket handlar om att hitta tema, mönster. Intervjupersonernas uppfattningar sammanställs under de teman som framkommit under analysen och arbetet med det empiriska materialet. I slutet av varje tema görs en kommentar, där avsikten är att väga ihop vad som framkommit i intervjuerna, med min egen förförståelse om det som utvärderats. En djupare sammanfattande tolkning görs senare i diskussionskapitlet.

I materialet kunde jag urskilja fem tema:

- ”Pedagogerna bestämmer ämne för storylinen och barnen bestämmer hur problemen skall lösas.” Detta tema handlar om demokrati, delaktighet och samarbete. Vilket motsvarar moln 1. Se *Undersökningsfrågor och intervjufrågor* i metodkapitlet.
- Barnen äger kunskapen. Motsvarar moln 2.
- Hur vet man att barnen uppnått målen?
- Strategier för måluppfyllelse
- Skolutveckling



## **Pedagogerna bestämmer ämne för storylinen och barnen bestämmer hur problemen skall lösas**

Under detta tema har pedagogernas uppfattningar om målen som har med demokrati, delaktighet och samarbete att göra samlats. Demokratimålet är det mål som anges först i läroplanen, *Lpo 94*, och som hela skolväsendet vilar på:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överrensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar... (s. 5)

Om demokrati och delaktighet läser man:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (s.7)

För att få svar på de fyra pedagogernas uppfattningar om måluppfyllelsen vad gäller värdegrundsmål i läroplanen ställdes två övergripande frågor:

- *I vad mån tycker du att målet demokrati blir uppfyllt i storylinearbetet?*
- *I storylineplaneringarna står det mycket om att eleverna skall vara delaktiga. Hur ser du på det?*

Redan vid intervjuerna framkom det att pedagogerna delade upp målen som har med demokrati och delaktighet att göra i två delar. Den ena delen handlar om vem som bestämmer ämne för läsårets storyline. Vem är det som kommer på vad storylinen skall handla om? Den andra delen handlar om elevernas aktivitet och medbestämmande i själva arbetet, när storylinen är igång och det har börjat hända saker och nyckelfrågor dyker upp, ofta med problem som skall lösas. Händelser och nyckelfrågor beskrev jag i avsnittet *Arbets sättet storyline* i bakgrundskapitlet.

Britta är den av intervjupersonerna som återkommer till demokratimålet hela tiden under intervjun. Och särskilt den del som gäller vem som bestämmer ämne för storylinen och hur det bestäms:

Jag tycker inte att det är uppbyggt under demokratiska former, om man säger så, sen är det ju om vi ger utrymme för demokrati under själva storylinens gång. [...] <sup>4</sup>Alltså vi har ju diskuterat väldigt mycket runt inflytande och demokrati och inflytande går lite granna hand i hand tycker jag. Det har varit en het punkt i våra diskussioner, när vi skall starta upp storyline. Hur mycket ska vi vuxna bestämma? [...] Jag skulle hellre vilja jobba i något som om man kallar det storyline eller tema, men där barnen fick styra mer. Jag har en idé om hur den här grejen kan fortsätta ut och det sen och det sen och vet du sen, Britta, jag vet något om detta som min farfar kan berätta, han kan komma hit (här skrattar Britta och försöker med sitt ansiktsuttryck visa mig hur engagerad den eleven ser ut som har just den farfarn)! [...] Ja, och också att vi alla pedagoger kan få vara mer engagerade. Att vi alla äger det. Det har inte fungerat så och har inte kunnat fungera så (här betonar Britta

---

<sup>4</sup> Klammerparentes motsvarar den del av utsagan som inte skrivits ut.

rejält och tittar mig stint i ögonen). Jag säger inte att Kerstin har ägt det och att det har varit negativt (här betonar Britta tydligt igen), för det har varit skönt att någon har ägt det och vi andra hoppat ut och in och hjälper till överallt men man får inte en hel bild. Så att det hade ju varit önskvärt. Men jag tror att de här fyra åren ändå gett något med i bagaget.

Lisa menar också att det är pedagogerna som bestämmer ämnet för storylinen.

Det styr inte barnen (val av ämne för storyline, min kommentar). Sen har det varit lite olika med de olika storylinen. Vattnet, där hade vi brainstorming i slutet på vårterminen, som vi sen skulle starta upp till hösten. Där var barnen med, med sina frågeställningar som sedan användes. [...] Det var nog Kerstin eller Anna. Ja, alltså Kerstin var det nog (på min följdfråga om vem som kom på vattenstorylinen). Då hade vi haft Monet med mycket bild och kultur och då kände vi nog allesammans att det naturvetenskapliga skulle liksom få ha en framträdande roll i nästa storyline. Man får liksom balansera det på det sättet. [...] ... jag tror att det var så att då hade vi nog fått lite nog av det som var verkligt och strikt (här menar Lisa vattenstorylinen, min kommentar) och då kände vi att vi ville sväva ut igen. Det blir liksom lite varannan gång att man svävar ut lite med konst och så där.”

Lisa uttrycker dock inte så stort behov av att så att säga ”äga” storylinen, att vara med och bestämma vad som skall hända, som Britta gör. Lisa tycker att det är själva processen som är viktigast:

Nej, det stör mig inte alls. Högerkolumnen (med målen, min kommentar) det är bara någon som letat upp det som passar till de andra kolumnerna, så att vara delaktigt i dem det stör mig inte alls. Nej. För mitt stora intresse ligger inte i den kolumnen. Det ligger i att få eleverna engagerade. [...] För jag är kanske inte så målinriktad i alla grejer utan lite så där Karin Boye (här skrattar och ler Lisa och visar en vid gest i luften med armen), det är vägen, vägen med storyline som är bra, för det mesta.

Att Lisa jämför med en känd strof ur en dikt, gör mig inte alls förvånad. Lisa är en person med passion för kultur, både bilder, texter och böcker, sång, teater och musik. Här syftar hon på strofen ur dikten *I rörelse* ur diktsamlingen ”Härdarna”, av Karin Boye: ”Nog finns det mål och mening i vår färd, men det är vägen, som är mödan värd.”

Anna tycker att målen om demokrati och delaktighet uppfylls väl, när det gäller arbetet i själva storylinen, när eleverna t.ex. ska lösa problem som uppkommer eller när det ska tillverkas saker:

Ja, det (demokratimålet, min kommentar) tycker jag blir ganska väl uppfyllt, för i grupperna är det mycket diskussioner och demokrati och de får vara med och bestämma på olika sätt. [...] Det tycker jag är eleverna som gör mest hela tiden (är delaktiga och jobbar i storylinen, min kommentar). För de är väldigt engagerade och speciellt i den första (storylinen, min kommentar) när de tillverkade lägenheter och figurer. Jätteengagerade (Anna ler vid minnet)! De ville göra mer än vad vi tänkt oss. De slutade nästan aldrig, de ville fortsätta och så har det varit hela tiden. Just att göra figurer har varit väldigt roligt. De har hela tiden velat göra mer än vad vi planerat och tänkt. Just det här skapandet där är de ju väldigt mycket delaktiga.

Anna berättar vidare om storylinen *Staden vid vattnet* där eleverna vid ett tillfälle, under färden på floden, helt fritt fick bestämma nästa händelse, vilket ledde till en mängd olika skeende, alla lika ”rätta”.

Kerstin tycker lika som de andra; pedagogerna bestämmer ämne för storylinen och barnen är med och bestämmer vad som skall göras i själva arbetet. Precis som de andra säger hon att det är utifrån ett behov som läsårets storyline bestäms:

Nej, gällande innehåll och ämnesområde. Vi har upplevt att det varit för lite av något, att ett behov funnits och då har vi valt det som ämne. Att ha med barnen i planeringen känns viktigt för att öka deras inflytande i storylinearbetet. Samtidigt får man inte glömma bort att de har en begränsad erfarenhet och vår uppgift är att ge nya erfarenheter som de kan relatera till och plocka av. [...] Pedagogerna förbereder mycket. Vi har läroplansmålen framför oss. Ibland är tankarna om resultatet för styrande från oss pedagoger. Att de är delaktiga ser man på att resultatet blir olika i olika grupper.

När jag frågade dem om samarbete sa Lisa: ”De lär sig samarbeta för att de samarbetar så himla mycket i storyline”. Precis som många, både teoretiker och praktiker, anser hon att man lär sig genom att helt enkelt göra det som man skall lära sig. Om man gör det många gånger och på olika sätt så lär man sig efter hand. Lisa visar med hela kroppen att hon vill tala om för mig att det är nästan som en självklarhet, när jag ställer en av huvudfrågorna under temat om samarbete. Jag frågar henne om i vad mån hon tycker att barnen lär sig samarbeta i storyline:

De lär sig samarbeta för att de samarbetar så himla mycket i storyline! Det är en stor del av storyline. Jag har tänkt på det, men nu framstår det verkligen att det är mycket samarbete. Man bestämmer vissa saker själv, figuren och så, men resten är ju hela tiden att man samsas i en grupp. [...] Nu i 2-3:an har det varit otroligt mycket samarbete, genom att de först har skrivit en bok i grupper och nu håller de på att dramatisera det.

Genom att jag som följdfråga undrar om hon menar att just storylinemetoden gör dem till bättre samarbetare, svarar hon:

Oj, det var en svår fråga. (Jag upprepar följdfrågan och hon tänker efter en stund.) Ja, jag tycker nog att den här metoden är ett strå vassare. Ja, för det finns så väldigt många bra tillfällen att samarbeta i skolans vardag. Man kan ta väldigt många chanser, men ja, jag tycker nog att detta (storylinen, min kommentar) är ett strå vassare. Man samlas kring en berättelse som varar länge.

Britta tror också att storyline gör att man trycker på lite extra för att få barnen att faktiskt få syn på att de samarbetar:

Det hoppas man (att vi lär dem samarbeta, min kommentar). Det är det vi strävar efter. När jag hör mig själv gå in i grupperna, så är det hela tiden där man trycker på. (Jag frågar om hon menar samarbetet.) Ja, och att lägga de positiva orden i munnen på dem. När ni sa så, märkte ni då, tänkte ni på det, ni andra, när ni löste det på det sättet, när ni lät henne göra så eller säga så, så blev det så här. Att man reflekterar tillsammans med dem.

Jag pressar henne lite till och säger: ”Detta har kanske i och för sig inte med storylinen att göra. För som jag uppfattar dig här, så är det sådant som du gör hela dagarna.” Hon kan inte ge något entydigt svar på min följdfråga, men hon upprepar att storyline är en viktig ingrediens:

Ja, det gör man ju, men man kanske trycker på det extra. Alltså liksom när vi har det som ett nerskrivet mål, att eftersom vi arbetar med storyline i detta arbete just nu, så skall det leda till, alltså man har det ju med sig. Men jag kan inte säga ja eller nej på din fråga.

I detta tema väljer jag också att redovisa de utsagor som följde på mina frågor om värdegrundsmål, som medmänsklighet, förståelse för varandra och människors lika värde. Kerstin upplever att dessa mål och samarbetsmålet hör samman:

De är storylinens övergripande mål, som vi skall ha för ögonen mest. När man arbetar tillsammans över ålders- och klassgränser så blir det en god stämning bland barnen. Vi har alla samma upplevelser att utgå ifrån. Det strävas mot gemensamma mål. Genom att problematisera, ställa barnen inför problem som de skall lösa genom samarbete, så tvingas de att diskutera, argumentera, jämkas och sedan skall de också, när det är som mest idealiskt, också dra lärdomar av hur det blev och hitta strategier för hur man kan göra nästa gång. De olika personernas styrkor blir viktiga och då handlar det inte bara om rena skolfärdigheter. Barnen har nytta av egna erfarenheter och hur de kan samverka med varandra.

Också målet som har med kränkande behandling går in under detta tema. Anna uttrycker sig så här när det gäller medmänsklighet, förståelse för människors lika värde och kränkande behandling:

Ja, vi har ju haft bl.a. forumspel. Där olika åsikter kommit fram om kränkande behandling. [...] Bland annat med Monet, när man fick ställa sig i hans skor. Känna hur det kändes när alla tyckte att han målade fula tavlor. Och sen hade vi i första storylinen en docka som stal saker från de andras lägenheter och då fick de tänka sig om de kunde förlåta henne, för hon hade ju problem, det fanns en orsak till att hon gjorde som hon gjorde. De fick komma fram och prata med henne och säga förlåt och bli vänner med henne igen. [...] Sätta sig in i lite olika dilemman, hur ska vi behandla de som stal, det är mycket såna funderingar i storyline faktiskt.

Jag frågar om hon tror att barnen lärt sig mer om just detta i storylinen, eller om de kunde det innan? Anna skiner upp vid minnet och låter mycket säker när hon svarar:

Alltså ingen, ingen (här betonar hon tydligt) kunde förlåta först. De var jättearga, de skulle slänga ut tjuven. Men sen när vi pratat om det och polisen varit här, då kunde alla, alla (betonar igen) förlåta. Så där märkte man ju faktiskt att de lärt sig något nytt. [...] Ja, i alla fall i just detta för där kollade vi ju väldigt tydligt. Där fick de berätta innan hur de känt och sedan efteråt om de kunde tänka sig att be om förlåtelse och det kunde alla. Inga problem!

Kommentar:

Alla fyra pedagogerna är överens om att idéerna till storyline föds genom att man känner ett behov av att arbeta koncentrerat med några mål. Ofta har det varit så att Kerstin kommit med en idé till en storyline som bollats med Anna, men det har också hänt att en idé till en storyline fötts vid t.ex. ett planeringsmöte. Så ämnesval för storyline har hittills barnen inte styrt över. Enligt Rosenqvists (2006) undersökning förefaller detta också vara en svår process. I hennes undersökning var en av utgångspunkterna ”att utgå från barnet”. Men detta kopplade inte deltagarna i hennes studie till att barnen också skulle välja tema, vilket pedagogerna gjorde själva, men sedan fick barnen välja aktiviteter och vad de ville lära sig.

Samtidigt så är det som Kerstin säger att det känns viktigt att ha med barnen för att öka deras inflytande i storylinen. Lisa uttrycker något liknande när hon säger att de bästa gångerna är ofta de gångerna där man lämnat skeendet öppet för barnen att bestämma.

Vad ska hända nu? Kan man ta ett steg tillbaka och låta kaoset råda en stund, så brukar det komma något bra ur det. Barnen kommer oftast fram till något som alla är nöjda med, vilket är en indikation för pedagogerna att man nått målet. Detta är en process som Rosenqvist (2006) benämner generativt arbetssätt. Med det menar hon att ur pågående aktiviteter växer nya teman fram genom det intresse eller de intressen som barnen visar i det som pågår. Det ena genererar det andra som genererar det tredje, menar Rosenqvist. Det förefaller som att storylinemetoden inbegriper just det som Rosenqvist kallar för ”generativt”.

Dessutom säger pedagogerna att de barn som är med om sin första storyline litat till de barn som varit med innan, för de har strategierna, verktygen för hur en demokratisk process går till.

Britta uttrycker en ostillfredsställelse i att barnen inte är med och bestämmer från början. När jag frågar henne om hon skulle kunna fantisera om någon storyline som har med svenska och historia att göra, ämne som Britta brinner lite extra för, uppe på högstadiet, så blir hon alldeles lyrisk i rösten och säger att hon får pytteskinn när hon tänker på så spännande det kunde vara om man är mitt uppe i en diskussion med högstadieeleverna och så kommer någon på något som man kunde göra något mer av. Tankar och idéer väcks ur händelser och erfarenheter, det ena ger det andra. Att man gemensamt föder en tanke. Sen menar hon att pedagogen kan styra tanken vidare. Som jag förstår det menar hon att den ram som storyline vilar i, passar mycket bra för att strukturera upp den tanke som fötts.

Kerstin säger, vad gäller samarbete att barnen genom storylineupplägget tvingas att samarbeta. De måste jämkas ihop sig, trots att de är olika. De upptäcker snart att det inte är lönt att kränka varandra. Samarbetet tjänar på att man ser varandras olikheter och tar tillvara dem.

Både Lisa och Britta uttrycker att värdegrundsmålen på något sätt är viktigast. Lisa tycker att de är de viktigaste målen och Britta menar att det är de målen hon jobbar med hela tiden, dagligen till 100%! Hon försöker få barnen att stanna upp och reflektera över saker de gör, men samtidigt får man inse att barn är barn, säger hon.

Jag kan inte annat än hålla med pedagogerna. Värdegrundsfrågorna har en mycket stor betydelse. Kan man få barnen att jobba mot de målen så är mycket vunnet med de rena kunskaps- och ämnesmålen också.

## **”Barnen äger kunskapen”**

För att få reda på de fyra pedagogernas uppfattningar om måluppfyllelsen vad gäller målen i ämnesmolnet, se avsnittet *Undersökningsfrågor och intervjufrågor* i metodkapitlet, hade jag valt ut några speciella ämnesmål. Dels några som jag på förhand kunde gissa mig till att de skulle tycka uppfyllts väl. Men jag valde också att fråga dem om det fanns mål som de inte tyckte uppfylldes och ett mål som jag inte kunde hitta bland storylineplaneringarna, men som jag visste att det arbetats och slitits mycket med.

Frågorna kunde t.ex. låta så här:

- *Vad är det första mål du kommer att tänka på när det gäller ämnesmålen, där måluppfyllelsen varit riktigt bra?*
- *Finns det något mål bland ämnesmålen som du inte upplever att ni lyckats med?*

- *I vad mån anser du att barnen uppnått det här konkreta målet i kemi: Eleven skall ha kunskap om begreppen fast, flytande form, gasform samt kokning och avdunstning?*
- *I vad mån anser du att barnen uppnår målet att utveckla sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel?*
- *Jag vet att ni arbetar mycket med reflektion och dokumentation. Det är också mål som det står om i läroplanen på flera ställen. Jag kan inte hitta det som något nerskrivet mål, här i högerkolumnen bland storylineplaneringarna? Berätta om det.*

Rubriken ovan, till detta ämnes- och kunskapstema är hämtad från Brittias utsaga om vattnets olika former. Hon säger att hon tycker att just det målet blev väl uppfyllt. Det har märkts i de situationer som uppkommit med barnen efteråt. Så här säger hon:

Det är det som är så roligt. Du har ju detta på något sätt, du äger det (kunskapen, min kommentar), sen om det visar sig vid frukosten eller mellanmålet eller lunchen. I matsalen när det blev ånga när de tog väck matbyttan. Så kom det ju ånga och vattendroppar på glaset där uppe!

I intervjun skrattar Britta gott vid minnet när hon berättar detta. Det var en sådan kraftig indikation på att barnen som sa det, verkligen ägde kunskapen. Britta menar att de uppnått målet. De såg att det stämde, igen!, det som de lärt sig innan. Det stämmer varenda gång en liknande situation uppstår med vatten!

Många av målen i en storyline gäller språket, både det muntliga och det skriftliga. Britta säger bland annat: ”Vi har skrivit och skrivit och jobbat och jobbat och pratat och pratat.” Hon menar att många gånger är det härliga stunder när man sitter med ett barn som säger att hon eller han inte kommer på något, vet inte vad hon eller han ska skriva. Och så sitter man där och pratar med barnet och så helt plötsligt så bara kommer det i huvudet och barnet börjar skriva. Sådana stunder är guldstunder.

Lisa vittnar också om sådana härliga stunder när det gäller skrivandet:

Det här med att skriva för hand, det har ju ingått i en del av arbetet i grupperna. När de tittat med storylinen och så skall de skriva ner vad de bestämt sig för. Det känns som att då är det ju ett väldigt bra tillfälle att skriva, det är befogat, det finns en helt uppenbar anledning att skriva.

Här frågar jag om Lisa tror att barnen själva kommer på att de i vissa situationer måste skriva eller är det kanske Lisa själv som uppmanar dem:

Många frågar faktiskt efter penna och papper. Faktiskt. [...] I alla olika sammanhang, alltså, det har nog, bland 2-3-orna känner jag nog att det blivit naturligt för dem.

Jag ställer ytterligare en följdfråga för att få fram om det är storylinens förtjänst eller inte. ”Tror du att just storylinen har medverkat till att det har blivit naturligare för dem, för att de jobbat i så många år med storyline?” Lisa svarar:

Jag tänker... för man skall ju inte heller förgylla. Man blir ju väldigt positiv nu när man tittat igenom det så här. (Lisa tar fram storylineplaneringarna, där målen finns i högerkanten, och bläddrar bland dem. Hon ler stort och jag känner att hon blir varm inombords när hon tänker på gårdagen.) Jag gjorde det igår, jag satte lite hjärtan här och där (Lisa har markerat med små röda hjärtan vid sådant som gett henne goda minnen eller där hon

upplevt att det blev riktigt bra.). [...] Jag har nog haffat de situationerna förut också känner jag. Så därför kan jag nog inte säga att det blivit mer med storyline. [...] Men man kan säga att storyline har gett mig ett tillfälle till som har gjort det ännu roligare och att jag inte behövt leta lika mycket efter anledningar själv. Så kan man säga.

När Anna får möjlighet att berätta om sitt guldskorn till måluppfyllelse vad gäller ämnesmålen så nämner hon en episod i den allra första storylinen, *Familjerna i bus no 18*: Det gäller strävansmålet i idrott; ...att utveckla kunskap om vad som främjar hälsa:

Det är egentligen många (mål, min kommentar). Men det jag tänkte först på var faktiskt hälsa. Kost och hälsa. [...] Det var i den första. Där var en figur som bara åt godis och inte mådde bra alls av det. Då fick vi skriva ett brev till skolsköterskan och så var hon här och berättade och sen var vi inne i stan och handlade en massa grönsaker och frukter och grejer och så gjorde vi en nyttig frukost och bjöd alla barnen på och de åt ju som bara den! Ja!

Vid dessa minnen av guldstunder kan Anna inte stilla sitta i fåtöljen. Hon skrattar och ler och visar med hela kroppen hur roligt hon tycker det är. Både med barnens engagemang och med den måluppfyllelse hon som pedagog upplever att det blir i vissa moment.

Upplever de fyra pedagogerna att det finns något ämnesmål som inte blir uppfyllt? Över lag tycker de att målen uppfylls så till vida att om barnen känner sig delaktiga och visar sig engagerade så litat man på att barnen jobbar mot de verksamhets mål som är aktuella för storylinen. De som inte gör det, hjälper man på olika sätt så att barnen får hjälp att rikta sin uppmärksamhet mot målen. Mer om detta i temat med rubrik *Strategier för måluppfyllelse*. Barnen på Estonte går i F-4, det är inte meningen att målen skall vara uppnådda förrän i femte klass, så man känner ingen hets. Britta säger:

Nej, där kan jag inte säga att jag har några (mål som inte uppfylldes, min kommentar). Någon gång kan man ha tänkt, att hur tänkte vi där och blev det så bra... Sen är det svårt för man är inte med på alla (momenten i en storyline, min kommentar) Jag har kanske varit med där men inte på nästa och så är jag kanske med igen. Då känner man att det är kanske bara jag som missat här. Hur mycket har barnen fått med sig av det som hände?

Mål som har med förmåga att reflektera och dokumentera är något som pedagogerna diskuterat kontinuerligt under de fyra år som storylinearbetet pågått på Estonte. Det har inte varit lätt att hitta någon bra form som både pedagoger och barn känt sig nöjda med. Trots att man arbetat mycket med det är det inget mål som funnits nerskrivet i "högerkolumnen" i storylineplaneringarna. Anna nämner under intervjun flera gånger temaböckerna i förhållande till hur man får syn på barnens kunskap. Jag ber henne berätta om reflektion, dokumentation och temaböcker:

Ja, det har vi ju gjort mycket med barnen ändå (på min fråga om att reflektionsmålet inte finns nerskrivet i planeringen). [...] Men sen har de ju genom temaboken fått skriva mycket. [...] De små har vi hjälpt att skriva och så har de fått fylla i. [...] Den (temaboken, min kommentar) är ganska bra, för att komma åt barnens tankar och vad de lärt sig och snappat upp för något. Vi har inte haft någon temabok i sista storylinen och då är det svårare att veta faktiskt. [...] Man kan ju prata med dem också, intervju, men det kan vara svårt att hinna med. Temaboken kan också vara svår men det är ändå något man gör på samma gång. [...] Det blir nog temabok till nästa. För det är ändå lättare på något sätt att utvärdera vad de lärt sig och hur de tänker. [...] Det skrivna ordet finns kvar, Man kan ju skriva ner en intervju också, men man kan inte intervju dem hela tiden om allting heller.

Lisa uttrycker också att hon har ett klivet förhållande till temaboken. Den kommer liksom sist hela tiden och barnen ser inte vinningen med den reflektion och dokumentation som sker i den:

Det känns bra med temaböcker först. Och jag har drömmen om att det skall vara en fin temabok egentligen, lite specialbeställd... Men sen är det svårt att fullfölja temaböckerna. [...] Och ofta var tiden lite stressig när vi hade de där grupperna. Ofta blev det full fart ända tills man skulle gå till maten och så blev det väldigt stressigt och vi hann nästan aldrig med det som vi tänkt oss att barnen skulle hinna med och temaboken den kom liksom inte med. [...]... vi hade berättat sagor och så fick de sätta sig med temaboken och återberätta, vilket också är väldigt viktigt, och skriva vad de tyckte och tänkte och så men det rann ut i sanden. [...] Och sen är det mycket att man upplevde att barnen inte uppskattade temaboken, nu hade de ju gjort det man hade sagt. De hade lyssnat (på sagorna, min kommentar). För dem var det klart.

Kommentar:

De fyra pedagogernas uppfattning är att ämnesmålen uppnås väl. Genom att jag hela tiden frågade dem ”hur vet du det?”, ”kan du berätta hur du vet det?”, ”hur kunde ni veta att det målet uppnåtts?”, så fick jag många exempel på hur de fyra pedagogerna upplever att man får syn på kunskapen – hur man kan veta om barnen uppnått målen. Det är allt från att barnen upplevs som engagerade till att de i ett senare skede verkligen ger prov på den kunskap de uppnått.

Att man sen inte till hundra procent kan säga om alla har nått målen förstår man av Brittas och Annas utsagor ovan. Man kan inte vara överallt i alla grupper hela tiden och man kan t.ex. inte intervjua barnen om allting hela tiden. Temabokens vara eller inte vara som reflektions- och dokumentationsverktyg är ett ämne för ständig debatt. Det är kanske som Lisa uttrycker det, att så länge hon ser ett engagemang hos barnen så litar hon på att målen uppfylls.

Frågan är om man verkligen kan säga att några mål är uppnådda bara genom att konstatera att alla är engagerade och har jobbat? Precis som i Rosenqvists studie (2006) så visar utsagorna på att om barnen får vara delaktiga så blir motivation överflödigt. Men jag har fortfarande inte fått något konkret svar på om något mål uppnåtts. Mer om detta under rubriken *Hur man vet att barnen uppnått målen*, där jag sammanställer de svar jag fick på följdfrågorna ovan där jag hela tiden ställde frågor om hur de visste att målen uppnåtts.

Inte någon av pedagogerna kan egentligen ge något exempel på ett ämnesmål som de inte tycker blivit uppfyllt alls. Trots att jag upprepar frågan och verkligen väntar ut deras svar. Vissa ämnesmål är mycket tydligt att de blir uppfyllda, anser pedagogerna. Kemimålen i storylinen *Staden vid vattnet* är sådana mål. Barnen har långt efter pratat om t.ex. kretsloppet eller ånga som det ges exempel på ovan, och visat att de vet vad som menas med det. Liknande erfarenheter redovisar även Rosenqvist (2006). Hon ger flera exempel på hur barnen långt efteråt talat om olika händelser och erfarenheter från tidigare teman.

## ***Hur man vet att barnen uppnått målen***

I denna undersökning har ett av huvudsyftena varit att få reda på fyra pedagogers uppfattning om måluppfyllelsen mot styrdokumentet, vad gäller metoden storyline. De fyra pedagogernas uppfattningar har i stort varit överrensstämmande med varandra.



Alla fyra pedagogerna rekommenderar storyline som en bra metod för måluppfyllelse, se tema *Skolutveckling*.

På många av mina frågor fick jag ett ja eller ett nej. Det räckte dock inte. Det är också av vikt att få reda på hur pedagogerna vet att målen uppfylls. Annars är inte deras ”ja” värt speciellt mycket. Deras ”ja” representerar kanske bara deras entusiasm inför metoden.

Genom att hela tiden fråga intervjupersonerna, under intervjuerna, om hur de visste att målen uppfyllts, fick jag fram en mängd indikationer på vad pedagogerna anser betecknar måluppfyllelse. Eftersom barnen som ingått i storylinearbetet går i F-4 så handlar inte ”bevisen” om betyg eller prov. Det visade sig vara andra saker som indikerade måluppfyllelse, enligt pedagogerna. Följdfrågorna jag ställde kunde t.ex. vara:

- *Hur tog ni reda på att de kunde det sen då? Fanns det någon koll på måluppfyllelsen? Hur kollade du det?*
- *Hur kan man fånga upp deras kunskap? Hur kan man kontrollera?*
- *Förmågan att reflektera är ett viktigt mål som dessutom kan visa på kunskap man tillägnat sig. Hur vet du att barnen har förmåga till reflektion?*
- *Hur ser du på att man skall få syn på deras kunskap? Finns det något optimalt sätt?*
- *Varför tror du att måluppfyllelsen blivit bättre på grund av det du berättade nysst?*
- *Och ibland frågade jag dem bara helt enkelt: Hur vet du det?*

Det visade sig vara svårt för intervjupersonerna att ge djupare och konkreta beskrivningar av hur de bär sig åt för att konstatera att ett mål uppfyllts eller inte. Däremot fick jag en mängd olika exempel på deras mer generella uppfattningar om hur de tycker att man får syn på kunskapen. När jag frågade Britta om det finns något optimalt sätt för att få syn på barnens kunskap svarade hon så här:

Det kanske inte finns något optimalt sätt, men man kan tänka sig en balansgång. Ibland reflektera skriftligt men också att vi vuxna måste vara alldeles väldigt duktiga på att reflektera muntligt under arbetets gång. [...] Att sätta ord på det (barnens kunskap, min kommentar). För jag kan väl sitta och lyssna av en diskussion mellan barnen och tänka att gud vad mycket det har hänt i den här gruppen, men om jag inte säger något till dem så är det ju bara min reflektion. [...] Även om jag skriver ner den för mig själv, så blir den inte synlig för barnen. Men om jag skickar med den muntligt med barnen att märker ni nu att genom att göra så så hände det och det. [...] Jag tror man skall reflektera muntligt ibland och skriftligt ibland.

På min fråga om vad det finns för kontrollstationer där man kan se måluppfyllelsen, svarar Lisa:

Ja, om man tar t.ex. en presentation, så kan man rätt lätt se hur pass delaktiga alla är i presentationen i gruppen, och sen om de förstår det de pratar om, så det kan man definitivt säga att det är. Samtalet också och brainstorming, där man får en känsla för engagemang-  
et, intresset...

Vid ett annat tillfälle i intervjun så säger Lisa att hon egentligen inte ser storyline som en metod där allt måste kontrolleras hela tiden:

Jag kan inte säga att jag kontrollerar det, utan det är mer en känsla man har. Den viktigaste känslan är nog att det går hem hos så många som möjligt. Att de blir engagerade i storylinen. På något vis tror jag, blögt kanske, att då får de med sig det som vi har tänkt. [...] Jag känner inte att storyline är någon slags avcheckningsmetod där man bockar av.

När Britta berättar om brainstorming skiner hon med hela ansiktet och berättar med armar och händer också. Det märks att hon gillar den formen, att den är gemensam att man hjälper varandra att sätta ord på sin kunskap:

En brainstorming gör man kanske efter ett speciellt avsnitt, där man gör det gemensamt. Den stora vinningen med det är att det ger till varandra. Delger varandra. Någon som lättare kan sätta ord på sina tankar; jag tänker men du säger det mycket bättre än mig. Jag får det ytterligare befast av någon annan. Det tycker jag ger väldigt mycket. Det finns ju de som har det jobbigt att skriva. Vad ger det då att skriva? Nu ska jag skriva igen vad jag tänker, blir kanske en halv mening och så skall jag skriva igen nästa dag...

Just den skriftliga reflektionen som ett verktyg, en slags metod, för att få indikation på kunskap, diskuteras mycket på Estonte. Temaboken nämndes också under rubriken *Barnen äger kunskapen*. Anna återkommer hela tiden under intervjun till temaboken. Hon säger om det skrivna ordet:

Den är ganska bra, för att komma åt barnens tankar och vad de lärt sig och snappat upp för något och vi har inte haft någon temabok i sista (storylinen, min kommentar) här och det är svårare att veta faktiskt. [...] Man kan prata med dem, visst kan man det, intervjuar, men det kan vara svårt att hinna med. Temaboken kan också vara svår men det är ändå något man gör på samma gång. Att gå runt och intervjuar var och en tar ju längre tid. [...] Det skrivna ordet finns ju kvar på ett annat sätt. [...] Det blir nog temabok till nästa (storyline, min kommentar).

Att temaboken inte alltid är en populär sysselsättning vittnar alla pedagogerna om. Britta säger:

För jag vet ju med fyrorna och när vi skulle reflektera efteråt och det var liksom åh och örk (här pustar och ojar sig Britta själv för att visa mig hur jobbigt fyrorna tyckte det var) och skriva i boken och pest och pina och fruktansvärt och jättejobbigt och skulle man fråga dem efter en sån stund om de tyckte att temaboken var bra så skulle de ju svara att den inte är det!

Lisa ser en fara i att temaboken kan bli ett moment som motarbetar upplevelsen i själva storylinen:

Och sen är det mycket det att man upplevde att barnen inte uppskattade temaboken, nu hade de gjort det man hade bestämt, lyssnat, för dem var det klart. [...] Och sen kan man ju få den farliga effekten att de nästan inte njuter av storylinen bara för att de vet att det skall dokumenteras efteråt. [...] Det finns såna barn som tänker ett steg längre... [...] det förtar upplevelsen, för dels finns de lite lata barnen och sen finns det de väldigt ambitiösa som nästan när de upplever saken funderar på hur ska jag formulera detta? [...] det ska vara ganska fritt att varje barn får göra det på sitt sätt, okej om de ritar då och att de bara skriver någon liten grej. Skall man ha dem får man se till att det lite lustfyllt, annars så.

Bekräftelsen på måluppfyllelsen kan komma fram långt senare också. T.ex. när Britta berättar om hur barnen visar att de vet vad det innebär med ånga och vattendroppar, som jag beskrev under temarubriken *Barnen äger kunskapen*. Eller som när Kerstin flera gånger kommer tillbaka till att det här med vattnets kretslopp det får man bevis för ofta att de faktiskt kommer ihåg. Avslutande utsaga i detta tema får bli Annas utsaga, där hon berättar om när barnen i den första storylinen efter en brandhändelse skulle välja ut tre saker att rädda. I nästa storyline *Claude Monet*, visade de att de lärt sig strategier för hur de skulle göra, som de nu använde i nästa storyline, något som Rosenqvist, enligt min bedömning kallar för generativt lärande:

Första storylinen där skulle de rädda tre saker, för det hade brunnit, och de var fem i gruppen. Och alla hade ju gjort egna saker till de här husen och alla ville rädda sin sak och det blev ju problem, men de löste det på olika sätt, genom att rösta, dra lott gjorde någon, någon var duktig på att föra fram sin sak och säga varför vi måste ha den grejen. Och det tycker jag att man kunde märka i en liknande situation när de skulle packa väskor och flyga till Paris. De visste tydligt hur de skulle göra, vi drar lott eller vi röstar och så där. [...] De hade färdiga strategier. [...] Man märkte att de som inte varit med innan i någon storyline, de litade man på för de hade lärt sig mycket, t.ex. i diskussionerna där de skulle lösa mycket olika problem.

Kommentar:

Ovan gavs exempel på hur pedagogerna anser att de får syn på barnens kunskap; brainstorming, intervju, reflektion, samtal och temabok. Trots mina upprepade försök att få konkreta exempel på måluppfyllelse så gick pedagogerna som katten kring het gröt och gav egentligen mer svar på frågan: ”Vad använder du för olika metoder att försöka få syn på kunskapen?”

I en av storylinen, *Staden vid vattnet*, fick barnen i grupp svara på frågor, ställde av en riktig miljöingenjör. Frågorna utgick från de mål som skulle uppnås med storylinen. Men frågan kvarstår; uppnådde Kalle, Lisa och Olle målen personligen? Man svarade i grupp på testet och fick därefter ett diplom på att alla på Estonte hade klarat testet.

De fyra pedagogerna återkommer ofta till ord som: engagemang, inlevelse, aktivitet, lust och glädje, när vi pratar om hur de får bekräftelse på att målen uppnås. Det intervjupersonerna säger om måluppfyllelse är att om eleverna visar engagemang så har också målen uppnåtts. Man menar att uppnå mål är att visa sig engagerad. När barn däremot inte visar sig engagerade kan man misstänka att måluppfyllelsen blir sämre, enligt pedagogerna. Dessa barn får man hjälpa på olika sätt. Mer om det i temat *Strategier för måluppfyllelse*.

## **Strategier för måluppfyllelse**

Utöver de teman som redovisats ovan så fann jag också ett antal strategier som pedagogerna anser gör att barnen når målen.

Som framgick under temat *Hur man vet att barnen uppnått målen* räcker det inte bara att ta reda på pedagogernas uppfattningar om huruvida barnen nått målen eller inte. Man måste dels ta reda på hur man vet att målen nåtts och också ta reda på hur man gör för att nå målen. Alla pedagogerna rekommenderar metoden som en bra metod för måluppfyllelse. Vad är det i storylinemetoden som gör den till en lyckad metod? Vad är anledningen till att pedagogerna upplever att barnen når målen?

I detta tema redovisas pedagogernas uppfattningar om vad det är som gör att storyline leder till måluppfyllelse. I diskussionskapitlet knyts sedan dessa strategier till storyline och de teorier om lärande som storyline vilar på.

I ett försök att räkna vilken strategi som pedagogerna nämner flest gånger så hamnar strategin ”att barnen är aktiva själva, att de agerar, gör något själva” högt på listan. Det kan gälla allt från att vara aktiva i kemiska experiment till att gå till torget och handla frukt och grönsaker. De producerar själva sin kunskap. Kerstin tycker att det också hör ihop med att de lär av varandra:

Det är inte bara vi lärare som kan lära barnen, utan de lär mycket av varandra, delger varandra sina tankar och erfarenheter, kommer på idéer och i sin tur när gruppen visar de andra grupperna vad de gjort. Det handlar om att få ett lärande som handlar om barnens egen produktion och inte bara att reproducera något som någon annan gjort. Att ha personal som kan arbeta på ett kreativt problemlösande sätt kommer att vara viktigt för lilla Sverige i framtiden.

I storylinen *Claude Monet* får barnen vid ett tillfälle ställa sig i ”Monets skor” och känna hur det kändes när Monet blev utsatt för negativ kritik för sitt målände. Lisa säger om betydelsen av rollspel:

När hans tavlor refuserades och hur han kände sig och jag hade med mig min mans skor, slängt målarfärg på dem, de fick ställa sig i skorna och så skulle de känna hur Monet kände sig och prata om det, hur det var att vara Monet. Jag hade fina damskor med mig också som de fick kliva i och känna hur det kändes. Alltså såna rollspel... [...] Det är egentligen deras egen aktivitet som leder till en större måluppfyllelse och den måluppfyllelsen gör att det blir ett större avtryck än om jag bara berättat om Monets tillkortakommande hos konstkritikerna.

Anna berättar om både engagemang och aktivitet som exempel på varför det blir bra måluppfyllelse:

Genom storylinen blir de väldigt delaktiga, genom sin figur och på så sätt kanske de blir mer medvetna. [...] Ja, delaktigheten och engagemanget hjälper till i lärandet.

Här nämner Anna figuren. Se karaktärer i *Arbets sättet storyline* i bakgrundskapitlet. Figurerna är de fiktiva personer som själva skeendet kretsar kring i storylinen. Figurens betydelse är också en av strategierna för måluppfyllelse som pedagogerna nämner ofta. Anna menar att tack vare att de tillverkar figuren själva, bestämmer utseende och karaktär så blir barnen mer engagerade.

När vi pratar om målet kränkande behandling svarar Lisa så här vad gäller figurerna och varför de är viktiga i lärandet:

Det här att det dyker upp människor som inte är så behagliga i storylinen (t.ex. tjuvar, fatiga människor etc, min kommentar) och hur man ska bete sig mot dom och det här med dömandet och kanske, som ju är tillåtet, och att man funderar på varför de är som de är. Och kanske vi kan hjälpa till. Det är alldeles utmärkt i storylinen för det blir alldeles utanför en själv som man diskuterar det utifrån sin figur. Överhuvudtaget den här figuren är ju väldigt användbar i många situationer. (Nu frågar jag om hon tror att måluppfyllelsen blir större tack vare figurerna.) Ja. Jag tror att figurerna har en stor roll och de skulle egentligen ha en större roll. Som jag känner nu har vi lämnat figurerna och jag vill egentligen hitta tillbaka till dem på något sätt. Men nu hinner vi ju inte... [...]

Jag går och tänker på hur vi ska hitta tillbaka till figurerna. [...] Figurerna är nästan de som står högst upp på intresselistan för barnen, även för de stora. [...] Det är figuren och när det händer något med den och där tycker jag att det blir som bäst.

Processen är också något som pedagogerna nämner flera gånger under intervjun och att det just är en berättelse som pågår länge, det är inte något lösryckt moment som skall läras in. När Kerstin skall välja ett ämnesmål som uppfylldes väl, menar hon att man inte arbetar med ett mål i taget och hon menar också att man kanske egentligen inte kan säga att alla mål uppnås:

Jag svarar slotten, eftersom vi arbetade på så många olika sätt. Det blev underbara texter, olika texter som kom fram. Utan den långa processen innan så hade det nog inte blivit det resultatet. [...] Jag tror att det är bra att berättelsen pågår länge. [...] Man arbetar med många mål samtidigt. Att vi uppnår alla mål är väl att ta i, men vi tar ut riktningen. Att arbeta med ett mål i taget under en vecka är att göra ett komplext lärande för enkelt. Hamnar vi inte i momenttänk då? [...] Genom processen att skriva egna böcker fick alla barnen ta en runda till när de tyckte att de var färdiga. Det upplevdes som jobbigt precis då, men sen blev de också särskilt nöjda när de var klara.

Personer som kommer utifrån verkar vara en strategi som ökar måluppfyllelsen. I de fyra storylinen har det funnits resurspersoner med som t.ex. gymnasieelever, en riktig fiskare, en vatteningenjör, en annan lärare utklädd till Monet o.s.v. När det kommer gymnasieelever upplevs det som spännande av barnen. Britta berättar:

Vinningen är att det finns en spänning i att det kommer äldre, ungdomar, det är spännande och lyssna på dem. Det ger den dimensionen. Britta lyssnar de på varenda dag... [...] De som kommer behöver inte vara så himla häftiga alltid. Jag sitter här och lyssnar och det är häftigt bara det. Att det sen ger något är en extra bonus. Att det de säger också kan smälta in hos mig beroende på vilken ålder jag är i och vad de har att förmedla. (Jag frågar om hon tror att måluppfyllelsen blir bättre för att det kommer personer utifrån till Estonte.) Ja, men det måste jag säga att det blir bättre.

Utmaningar, öppna frågor, problemlösning och olika dilemman som barnen råkar ut för är en stor ingrediens i en storyline. När jag frågar Anna om vad hon tror att barnen har nytta av i framtiden, som de arbetat med i storylinen svarar hon:

I och med att de är väldigt engagerade och tycker att det är kul och att det är mycket problemlösning som jag tror man har nytta av. [...] Man märkte ju att de som varit med första gången, de litade man ju på sen, de hade lärt sig mycket, t.ex. i diskussionerna där de skulle lösa mycket olika problem.

För Anna är att ställa öppna frågor en av strategierna för att få måluppfyllelse. När jag ber Anna ge fler exempel på strategier och arbetssätt för att nå målen tar hon upp de öppna frågorna:

Vi försöker ju att ställa de här öppna frågorna då, som egentligen inte har något rätt svar. [...] Om vi tar de senaste med fantasi och sagor. En uppgift har varit att man skulle måla ett slott och bestämma vem som bodde där. Och sen knackade det på dörren. Det var det enda de fick reda på. Och sen skulle de ju själva komma på... [...] Det blev ju 14 olika berättelser. (Här ler Anna stort vid minnet.) Och det är ju ganska spännande.

En del praktiska övervägande anser pedagogerna att man måste göra. I dessa fall krävs det aktivt engagemang, ledarskap, från pedagogernas sida. T.ex. vad gäller grupper och hur gruppindelningen görs. Bland annat för att man skall fånga upp barn som man inte tycker jobbar mot de mål man tänkt sig. Lisa berättar om hur det kan vara med olika åldrar och grupper:

Det är inte alltid en fördel att jobba över så många åldersklasser. Där svänger vi ju också lite olika år. Vi har inte kommit fram till vad vi tycker är bäst. [...] För att när vi har grupper med så spridd ålder vi kan ha, så stönar de äldre barnen, inte alla, men några av dem som kanske vill driva lite mer och tycker att det är för låg nivå, så då har vi det problemet. och om vi delar upp det lite mer åldersgrupperat så har vi ibland problemet att då har vi ingen som kan skriva och dokumentera tillräckligt bra. (Här visar Lisa en min som tyder på att detta är ett knepigt dilemma, det är svårt att tillfredsställa alla.)

Kerstin menar också att man kan öka måluppfyllelsen genom att till exempel ge enskilda uppgifter eller tillfälligt ingå i en annan grupp ...

Det gäller att som vuxen gå in i en grupp som inte fungerar, och styra lite mer. Ibland får man dela grupper när man ser att barn som inte deltar aktivt eller om det är barn som tar för sig för mycket. Det är svårt med tysta och blyga som inte uttalar att de inte känner att de är med och bestämmer. Då får man ha ögonen på det. En del barn får man ge enskilda uppgifter ibland eller så får de tillfälligt ingå i en annan grupp som hjälprea. Vi har slagit ihop vissa grupper för att bli två pedagoger, så att de kan få ett vuxenstöd utan att de andra barnen blir lämnade själva. Min lärdom är att små barn skall arbeta i små grupper så att de har en reell chans att komma överrens och att de är aktiva.

Förförståelsen utnyttjas också som strategi att nå målen så att barnen känner sig nöjda. T.ex. med en brainstorming som Kerstin berättar:

I arbetet med vatten fick barnen brainstorma om vad de kunde om vatten och vad de ville ha reda på. Det gjorde att vi kunde ge barnen svar på egna frågor i större utsträckning. Vi kan uppfylla deras önskningar om kunskap som fattas.

Kommentar:

Att pedagogerna har många strategier för att nå måluppfyllelse, enligt dem själva, står klart genom att lyssna på intervjuerna. Min tolkning är att det beror på två saker. Dels är de erfarna pedagoger, de har varit med länge i skolan och arbetat med många olika barngrupper under många år. Det sitter i ryggmärgen på dem, vilka strategier som är mer lyckade än andra.

Dels verkar det för mig som att antingen är de väl inlästa på metoden storyline och har klart för sig vilka teoretiska grunder den vilar på, eller så är strategierna så tydliga att så fort man börjar arbeta med storyline så upplever pedagogerna strategierna som mer eller mindre självklara.

## Skolutveckling

För att få fram intervjupersonernas uppfattningar om storyline och skolutveckling, ställdes tre intervjufrågor:

- *Vad är din upplevelse av hur Estonte utvecklats sedan ni började jobba med storyline?*
- *Tror du att storyline kan passa på alla avdelningar på skolan?*
- *Skulle du rekommendera att hela skolan använder storyline som en bra metod när de gäller att få måluppfyllelse mot styrdokumentet?*

Den första frågan handlar om arbetslaget Estontes utveckling sedan man började arbeta med storylinemetoden för fyra år sedan. Vid intervjun klargjorde jag att skolutveckling definieras som något positivt.

Alla fyra intervjupersonerna svarar att Estonte har utvecklats positivt. Britta och Lisa använder uttryck som ”definitivt” och ”Ja, absolut”. Vid genomgång av utsagorna framträder tre skäl till att man upplever utvecklingen som positiv. Mest framträdande är att de pedagogiska diskussionerna blivit högre och mer levande. Britta ler med hela kroppen när denna fråga ställs och säger:

Min upplevelse är att det har det. Definitivt. [...] Mest på våra levande pedagogiska situationer som är och har varit fantastiska. [...] För det har verkligen varit levande diskussioner och de här gemensamma upplevelserna som vi alla har, det är grunden i och också planeringen och genomförandet. [...] Ja, det är kopplat dit. Storylinemetoden här har lett till att vi har haft fantastiskt levande pedagogiska diskussioner och att det har lett till skolutveckling. Det första spontana som jag känner är att det gett mig mest, för sen i andra änden så ger det ju barnen. [...] Det är det första jag känner när du frågar så. Att våra levande diskussioner med denna (här håller Britta fram läroplanen och viftar med den). Så känns det.

Lisa säger:

Ja, absolut. [...] Jag kan inte säga att vi inte hade fått det utan storyline för då kanske vi hade haft något annat. Det hade vi säkert. Men alltså den pedagogiska samtalsnivån har liksom varit ovanligt hög om jag jämför med vad jag varit med om förut. Och mycket det här att man spaltar upp det på det här sättet. Man blir medveten om olika saker och framför allt med målen och så att man diskuterar läroplanen och såna saker. Över huvud taget tänker på att den finns, inte bara när rektorerna pratar om den. Utan i arbetet.

För det andra har medvetenheten om målarbetet ökat, vilket också Lisa säger ovan. Och det är en positiv och utvecklande upplevelse för henne. Hon berättar att hon egentligen inte använt sig av målen på det sättet innan:

Ja, och det är inte så att jag precis gått till de där böckerna (pekar på läroplan och kursplan), utan det är inte min förtjänst, utan det är ju Kerstin och Anna och kanske du också, som har letat upp (målen, min kommentar).

Kerstin sammanfattar den pedagogiska diskussionen och arbetet mot målen:

Vi har målen mer för ögonen. Vi arbetar i samma tema och vi får en mer värdeneutral arena att diskutera i. Alla har förstått att vi jobbar i en målstyrd skola.

Det tredje skälet till att intervjupersonerna anser att Estonte utvecklats positivt är det som handlar om samarbete och gemensamhet. Anna tror att samarbetet ökat genom storylinen. Hon ser ett samband mellan samarbete och målarbete.

Jag tror att vi genom storylinen fått mer samarbete i arbetslaget. Det har det blivit. För första storylinen var det bara F och 1 som var med. 2:orna gjorde någon liten ministoryline själva. Men sen andra gången var ju hela arbetslaget med, F-4 och det gör ju att det blir mer samarbete när man jobbar kring samma mål, så det blir starkare både bland barnen och personalen. [...] Ja, bättre samarbete upplever jag att alla upplevt positivt...

I den andra intervjufrågan som har att göra med om storyline kan passa på alla avdelningar på skolan, råder också stor samstämmighet med viss reservation från Kerstin. De övriga tre pedagogerna anser att storyline kan passa i alla åldrar och alla ämnen. Anna ger t.ex. ett förslag på storylinearbete som skulle kunna bedrivas i tyska, ”göra tyska människor i en tysk stad”, som hon uttrycker det. Lisa säger att hon absolut tror det. Hon har läst både i storylineboken och i lärartidningen om storylinearbete på högstadiet, t.ex. om judeutrotningen. Den reservation Kerstin gör gäller elever som har annat språk och mindre kunskaper i svenska. Eftersom mycket handlar om språket som ett medel för lärande, menar hon att det kan vara svårare för de eleverna att arbeta i en storyline.

På den sista frågan, om man skulle vilja rekommendera storyline som metod för god måluppfyllelse, svarar alla ja. Britta säger:

Ja, det skulle jag vilja säga japp på. Så där spontant. För att det blir tydligt. Känns som att det blir tydligt.

Lisa säger också ja, men betonar att det krävs en eldsjäl:

Ja, med den läroplan vi har nu så är det mycket som uppfylls i storyline, så är det faktiskt. [...] Jag kan nog få lite gott samvete efter en storyline, tror jag, även om man blir lite stressad och pressad. [...] Men det förutsätter ju en eldsjäl.

Anna säger att man kanske inte skall jobba med det hela tiden och Kerstin tar pedagogperspektivet och menar:

Ja, absolut. Men det passar inte alla pedagoger. Det gäller att vara medveten om var man själv har sina fötter och hur det styr hur man tänker kring lärande. Om man vill ha kontroll på allt så kan man nog bli frustrerad. Det gäller allt lärande där man arbetar i lärprocesser. Att jobba med storyline kräver ett extra engagemang och att man tror på det man gör.

Kommentar:

För att verkligen få fram om de fyra pedagogerna tycker att storyline och måluppfyllelse hänger samman på ett positivt sätt, pressade jag intervjupersonerna lite extra genom att förtydliga intervjufrågan och knyta den till den lokala skolan direkt: ”Skulle du kunna stå upp i matsalen på stora skolan och rekommendera storyline för övriga lärare, som en metod för god måluppfyllelse?”



Bland de fyra intervjuade pedagogerna finns alla personligheter. Någon har lätt för att stå inför en stor grupp och någon känner sig mindre bekväm med det. Genom att förtydliga intervjufrågan på det sätt jag gjorde sattes fokus på ett personligt plan. Trots denna extra tillspetsning av frågan så menar alla pedagogerna att storyline kan rekommenderas som en metod för god måluppfyllelse mot styrdokumentet.

Den högsta vinningen med att Estonte arbetat med storyline verkar vara att den pedagogiska diskussionen höjts. Min tolkning är att alla personligen känner att de utvecklats positivt. Britta uttrycker det som att i och med att hon utvecklats själv, så kommer det barnen till godo.

Att medvetenheten om målen har ökat är helt klart. Lisa säger själv att hon har dem mycket mer för ögonen nu i och med storyline, än hon haft tidigare.

Av resultatet framkommer dock att de fyra pedagogerna på Estonte inte ser det som helt problemfritt att införa storyline på hela skolan, även om man rekommenderar det. Det kanske inte passar alla elevgrupper och kanske inte alla pedagoger heller. Anna säger också att man kanske inte skall jobba med storyline hela tiden.

Dessutom är man medveten om att det krävs en eldsjäl och ett extra engagemang. När jag frågade Kerstin ungefär hur mycket tid hon lagt ner på varje storyline, utanför arbetstid, säger hon att det var mest i början, i de första storylinen, då hon la uppskattningsvis en arbetsvecka extra, utöver arbetstid. Denna tid har minskat i de senare storylinen. Jag vet också att de andra pedagogerna uppskattar Kerstins arbete mycket och försöker därför frigöra ”storylinearbetstid” för Kerstin.

Det faktum att Estonte uppmärksammats för sitt arbete med storyline har säkert också betydelse för den samstämmighet som råder om storyline och måluppfyllelse bland de fyra pedagogerna. Som angavs i inledningen har både skolledning och förvaltning ögonen på avdelningen. Andra grundskolor och även Högskolan i Halmstad har velat ta del av arbets sättet. Det man gör har upplevts som positivt även utanför avdelningen. I och med det växer man själv i sitt arbete. Man känner att man är delaktig och man både känner och tror att man gör rätt sak.

## Dikussion

I diskussionskapitlet kommer jag att ställa ett antal frågor till mig själv och undersökningsmaterialet. I resultatdiskussionen frågar jag mig för det första om jag fått svar på mina undersökningsfrågor. Vidare, vad är det för slags svar jag fått? Har pedagogerna varit ärliga i sina svar? Är mina resultat *rimliga*? För att få reda på det knyter jag an till tidigare forskning och de teorier om lärande som storyline vilar på.

I metoddiskussionen tar jag upp frågor som: Blev undersökningen ett aktionslärande, inspirerat av hermeneutiken, som min intention var? Var intervjuer rätt för den här sortens undersökning? Har jag varit tillräckligt *noggrann* vid planering, genomförande och analys av intervjuerna? Överhuvudtaget försöker jag i diskussionskapitlet få fram om mina resultat är *tillförlitliga*. Till sist ger jag en liten inblick i framtiden.

## Resultatdiskussion

De viktigaste frågorna för mig är om jag fick svar på det jag ville och hur mycket svaren med mina tolkningar är värda. Undersökningsfrågorna var:

- *Hur upplever pedagogerna att måluppfyllelsen blir i arbetet med storyline?*
- *Kan storylinemetoden främja skolutveckling?*

Resultatet av intervjuerna visar att alla fyra pedagogerna är överrens om att måluppfyllelsen är bra vad gäller de flesta mål, gällande storylinearbetet. Men vad är det jag fått svar på? Visserligen har jag uppnått syftet med undersökningen, att ta reda på pedagogernas uppfattningar om på vilka grunder de anser att målen i kursplaner uppfylls i storylinearbetet på . Men jag kan inte påstå att jag fått ett enda konkret exempel på måluppfyllelse mot ett konkret mål egentligen.

Det närmaste ett ”bevis” för måluppfyllelse som finns är väl de 15 böcker som producerats i storylinen *Sagor, sägner och myter under 700 år*. Barnen på Estonte har här skrivit egna sagor från varje århundrade, tillsammans i grupper. Dessa sagor kompletteras med texter om sagoväsen från en årskurs 5 i stora skolan. Dessutom har gymnasieelever på ett samhällsprogram från en skola i staden, skrivit historiska texter till varje århundrade. Allt material finns nu på en annan gymnasieskola med estetisk inriktning. De tillverkar böcker av materialet, som skall kunna lånas på stadens biblioteket. Projektet är så lyckat att skolförvaltningen, precis nu i dagarna, gett sitt klartecken till att det trycks upp 3000 ex av böckerna, att säljas hos bokhandlarna i staden. Frågan är om man kan se allt detta som bevis för måluppfyllelse? Visserligen blir slutresultatet något mycket trevligt och litterärt tillfredsställande, dessutom offentligt, men är det ”bevis” för måluppfyllelse, tack vare det?

Storylinen *Staden vid vattnet* avslutades med ett test som nämndes ovan. Detta test var grundat på de mål som skulle uppnås. Testet genomfördes av en riktig miljöingenjör. Att resurspersoner som kommer utifrån ökar måluppfyllelsen anser pedagogerna. Jag tolkar det som att barnen blir mer engagerade, de tycker det är roligt, vilket är bra. Men hur genomfördes testet? Man fick svara skriftligt på frågorna i grupp. Inte heller här kan vi alltså efteråt få reda på om de enskilda eleverna uppnådde målen.

Jag har fått samtala med fyra mycket engagerade pedagoger, som anser att storyline är en mycket bra metod både för barn och för pedagoger. Man blir engagerad, intresserad och aktiverad och man har roligt. Man gör saker med inlevelse och man känner sig antagligen mycket tillfreds både som elev och pedagog. Detta kan jag själv vittna om, man har roligt när man arbetar med storyline. Att just lust och intresse är viktiga i en storyline syns också i de undersökningar jag angav i avsnittet *Tidigare forskning*.

Men räcker detta för att ”bevisa” måluppfyllelse? Jag anser inte det. De upplever själva en så pass god måluppfyllelse att de kan stå uppe på stora skolan och rekommendera metoden som en metod för bra måluppfyllelse. Om jag ställt frågorna på ett annat sätt eller gjort en undersökning till, hade jag kanske kommit närmare svaret på frågan om storyline leder till verklig måluppfyllelse. Mer om detta i *Metoddiskussionen*.

Det är kanske mer som Kerstin säger att ”vi tar ut riktningen”. Eller som Lisa säger att det är en ”känsla” hon har att målen uppfylls. Att man genom de svar jag fått egentligen kan påstå att några mål är uppfyllda är väl starkt. I de lägre åldrarna finns inga betyg, det finns inget godkänd eller inte godkänd. Betygen kommer i 5:an. Här finns en mängd frågor att ställa sig:

Vill vi ha mätbara mål för att kunna sätta betyg redan i de lägre åldrarna? Om vi vill det: Hur ska de verktyg se ut för att vi skall kunna få ”bevis” för måluppfyllelse? Vill vi ha ”bevis” för måluppfyllelse i lägre åldrar och i ett temaarbete som storyline? Behövs det bevis för måluppfyllelse? Vilken risk finns det med att mäta mål? Kan sönderdelandet av mål i en storyline leda till en läroplan liknande den på 60-talet, med moment efter moment att kontrollera om de uppfyllts? Kan detta i förlängningen leda till att lusten försvinner?

Något som är lättare att värdera är de *Strategier för måluppfyllelse* som pedagogerna anger. Man kan jämföra strategierna med de teorier om lärande som ligger bakom storyline. Om pedagogernas strategier stämmer med teorierna, kan man tolka det som att pedagogerna ”gör rätt”. De arbetar med metoden på rätt sätt. Man skulle också kunna välja att säga att de antagligen uppnår målen. Min uppfattning är dock att det inte räcker att anta detta. Man behöver konkreta exempel på måluppfyllelse. Låt oss titta på strategier jämfört med teorier.

Storyline vilar på konstruktivistisk grund, vi konstruerar vår kunskap i sociala sammanhang genom att vara aktiva själva. Pedagogerna berättar om tillfälle efter tillfälle där de upplever att barnen lär sig genom att ingå, vara aktiva i berättelsen, i sammanhanget. De är aktiva i sin egen läroprocess. I t.ex. en brainstorming ger barnen uttryck för att de vill veta saker som de inte vet. Som Bruner menar, har vi i oss en egen drivkraft, vi utmanar oss själva hela tiden, vi vill lära oss. Barnen på Estonte brinner av lust till det de gör. De vill tillverka figurer, de vill berätta sagor, de vill lyssna på högstadieläverna som berättar om vattnets kretslopp. Driver de sig själva mot att uppnå de mål som skrivits upp för detta moment, eller visar det endast på en vilja att höja sin egen kompetens?

En annan strategi för att uppnå lärande är ”att lära genom att göra” (Dewey). På Estonte ”gör” barnen hela tiden. De tillverkar figurer, de dissekerar fiskar, de gör experiment, de åker till torget och handlar, de står i Monets skor, de tillverkar riktiga böcker som skall lånas ut på biblioteket etc.

Skulle barnen kunna konstruera denna kunskap alldeles själva? Nej, precis som de fyra pedagogerna säger så finns de vuxna som stöd, mentorer, uppmuntrare och ledare runt omkring barnen hela tiden. De vuxna har en större erfarenhet som barnen är beroende av. Barnen skapar sin kunskap i den nära utvecklingszonen tillsammans med någon som har större erfarenhet (Vygotsky). Ett verktyg i detta lärande är just den stödstruktur, schaffolding (Bruner), som pedagogerna egentligen håller på med hela dagarna runt barnen. De grupperar barnen på olika sätt, de reflekterar tillsammans med dem, de ger anpassade uppgifter till vissa barn etc.

Om man till sist tittar på storylines definition, se avsnittet *Arbetsättet storyline* i bakgrundskapitlet, så ser man att allt det som pedagogerna talat om finns med där:

... barnen blir inte instruerade, de blir utmanade. Genom att utforska, reflektera, samtala och handla lär de sig ... [...] arbetar med den verklighet de känner till... [...] med visualiseringen som stöd. [...] En viktigt poäng är att de hela tiden blir medvetna om att deras kreativa och argumenterande tänkande värdesätts.

Till synes stämmer strategierna mot teorierna. Detta bör man också ställa sig kritisk mot. Varför gör de det? Kan det vara så att pedagogerna är så väl inlästa på teorierna bakom metoden att de så att säga ”visste” vad de skulle svara, för att svara ”rätt”? Eller kan de ha pratat ihop sig innan om vad de skulle svara, för att de inte ville att den metod de nu använt i fyra år och dessutom varit runt och informerat och förordat, skulle förkastas genom undersökningen? Eller tycker de att metoden är allmänt ”kul” att jobba med så de vill inte riskera att utvärderingen visar något annat?

För det första litar jag på de fyra pedagogerna. Att jag själv befunnit mig på min undersökningsplats ett bra tag är av vikt, som jag beskrev i avsnittet *Förförståelse*. Alla fyra var från början odelat positiva till att få tillfälle att uttrycka sina uppfattningar i ett enskilt samtal, vilket inte förekommit innan.

Trots deras ärliga intentioner vidtog jag några försiktighetsåtgärder. Visserligen fick de tid på sig att tänka igenom planeringsschemana vad gällde måluppfyllelsen, men de fick inte tillgång till intervjufrågorna innan. Dessutom varken ville de eller hann prata ihop sig om vad de skulle svara. Och för det tredje framkom det saker tack vare att intervjuerna var enskilda som det inte framkommit tidigare i de inofficiella samtal, som jag beskrivit flera gånger innan. Min uppfattning och som jag tolkar det, också pedagogernas egna uppfattningar, har tidigare varit att man kanske i arbetslaget inte varit helt samstämd alltid vad gäller storyline. Några har trott att några andra kanske inte tyckt att metoden är så bra. De har i sin tur kanske tyckt att metodens betydelse överdrivits av vissa. Det som jag tidigare upplevt som ”motsättningar” har pedagogerna i stället vittnat om som att den pedagogiska diskussionen höjts! Man har genom att stöta och blöta arbetat sig in i metoden, den teoretiska nivån på diskussionerna har höjts. Man påstår inte att man är fullkomlig på något sätt. Tvärtom, det finns saker att lösa som framkommit i intervjuerna. T.ex. barnens inflytande vad gäller ämnet för en storyline. Eller hur reflektion och dokumentation skall gå till, t.ex. temaböckernas vara eller inte vara. Och framför allt, uppnås några mål? Eftersom pedagogerna anser det själva, kanske frågan skall vara; Hur får vi på bästa sätt reda på om målen uppnåtts?

Jag vet dessutom att det finns andra problem att lösa, t.ex. tid för planering, dokumentation, schemastrukturer som ställer till det och ekonomisk och personalmässig brist. Detta är inget som tas upp i denna undersökning, men om pedagogerna i och med denna undersökning kan få syn på sin samstämmighet, kan det kanske bli lättare att överbrygga de andra problemen.

För att få svar på den andra undersökningsfrågan ställdes tre frågor om skolutveckling. För det första upplever alla pedagogerna att Estonte genomgått en positiv utveckling sedan metoden infördes. De berättar om en förhöjd pedagogisk diskussion. De vittnar om egen personlig utveckling, de har bland annat fått syn på styrdokumentet. Någon pedagog sa att innan storylinen hade hon inte så noga tittat i styrdokumentet. Ett av syftena med aktionslärande är att man erkänner sina misstag och lär sig av dem. Tack vare att pedagogerna fick möjlighet att reflektera enskilt har de fått syn på vad de gör i storylinen. De har fått bekräftelse på att de arbetar med målen för ögonen.

För det andra tror pedagogerna att storyline kan passa på alla avdelningar på skolan, med vissa reservationer. Det krävs ett engagemang och man måste vara medveten om att man har en viktig roll att fylla som den erfarna vuxne. Och för de tredje är det ingen av de fyra som tvekar om att personligen rekommendera storyline för hela skolan.

Här kan man givetvis fråga sig om de inte vill säga något annat nu när de fått så mycket positiv uppmärksamhet för metoden som de fått? Jag påstår att så inte är fallet. Man måste stå på en väl underbyggd grund för att säga att man personligen kan stå inför lärarkollegiet på 40-50 pedagoger, på alla stadier och rekommendera metoden. Därmed tar man också risken att bli ifrågasatt och det utsätter man sig inte för utan att tro på det man gör. Jag tolkar pedagogernas svar på frågorna om skolutveckling som att de anser att storyline kan främja skolutveckling. Därmed har jag fått svar på den andra undersökningsfrågan.

## Metoddiskussion

Min uppfattning är, efter denna undersökning, att om man kan kombinera de samtal som hela tiden pågår i en skolverksamhet, vid fikarast, på rasten, under lektionerna, med någon slags strukturerade samtal, som de intervjuer jag fått möjlighet att genomföra, så uppnår man aktionslärandets syfte. Som jag skrev i avsnittet *Aktionslärande och konstruktivism* så är aktionslärande ett erfarenhetslärande, där man inkluderar erfarenheter, reflektion och analys. Detta leder till nya insikter och handling till följd av dessa insikter. Genom att använda utvärderingen, initierad inifrån, av pedagogerna och mig som forskare med stor erfarenhet av praktiken, kunde vi genom intervjun samtala om storyline.

Hade man kunnat få svaren med någon annan metod? Ja, givetvis, frågan är om de gett samma resultat. Man kunde ha haft fokussamtal. Att jag inte valde det berodde på att det redan samtalats mycket i en form som liknar fokussamtal. Det kom ju också fram saker under intervjuerna som inte framkommit i dessa samtal innan. Jag hade kunnat be dem skriva ner sina uppfattningar, som en berättelse. Men då hade jag missat den interaktion som nu uppstod i intervjuerna.

En av intervjuerna, den med Kerstin, försvann från datorn. Inspelningen fanns inte där när jag skulle börja utskrifterna. Kerstin fick i stället skriva ner svar på frågorna. Här fick jag bevis för att jag missade mycket, som jag fick med i intervjusamtalen. Svaren på följdfrågorna kom inte med. Om alla bara skrivit ner sina uppfattningar hade jag inte heller fått ta del av det kroppsspråk, de gester, leenden och känslor de visade under intervjuerna. Nu efteråt inser jag att jag skulle ha antecknat mycket mer om det efter intervjuerna. Jag gjorde bara en kort anteckning efter varje intervju. Vid redovisningen av resultaten fick jag ta mycket ur minnet och bara sådant som jag var absolut säker på.

Hade jag haft tid och möjlighet hade jag velat intervjua fler pedagoger. Det hade varit mycket intressant att få ta del också av andra pedagogers uppfattningar, även om det är just de fyra intervjuade som är och har varit mest aktiva.

Min tolkning är att de fyra pedagogerna uppskattade att jag pratade med dem om upplägget innan själva intervjuerna började. Det kändes bra att ha rätt ut de etiska aspekterna först. Jag uppfattade det också som att de tyckte det var praktiskt att få storylineplaneringarna i ett samlat häfte. De hade använt dem när de reflekterat över vad de skulle säga och alla visste om att den timme vi hade på oss skulle handla om måluppfyllelse och skolutveckling.

En finess som jag inte tänkt på innan jag började intervjua är att man i ljudinspelaren på datorn ser tiden gå på en tidsaxel. Detta gjorde att det var förhållandevis lätt att disponera samtalet. Någonstans i mitten behövde vi gå över från värdegrundsfrågorna till ämnesfrågorna och en stund innan slutet behövde vi gå in på skolutveckling. Jag upplevde samtalstiden en timme som lagom. Jag tror att de fyra pedagogerna också tyckte det. Flera sa efter intervjuerna att frågorna varit bra och att de fått tänka till. Ett längre samtal än en timme hade kanske förfelat sitt syfte. Någonstans går en gräns för hur mycket man kan hålla koncentrationen uppe och fortfarande avge bra svar.

Intervjufrågorna valdes utifrån undersökningsfrågorna. I *Resultatdiskussionen* uttryckte jag mitt missnöje med att inte ha fått några riktiga svar på om några mål uppnåtts konkret. Kanske lösningen ligger i just intervju- och undersökningsfrågor? Tittar jag igen på intervjufrågorna så är de normativt ställda. Genom att fråga ”Tycker du att målet vad gäller elevers delaktighet blir uppfyllt i arbetet med storyline?”, så finns det en underförstådd mening av att det förekommer delaktighet. På något vis har jag kanske lagt svaren i munnen på dem? Borde jag frågat: ”Berätta hur du tänker om målen vad gäller elevers delaktighet?”

Därefter kunde jag ställt följdfrågor. Jag upptäckte vilken stor betydelse följdfrågorna har i en intervju, så dessa hade säkert varit av stor vikt, även om frågorna ställts annorlunda. Men på detta sätt hade jag kanske kunnat leda intervjupersonerna till ett djupare plan för att komma sanningen närmare om en verklig måluppfyllelse finns.

Jag förutsåg i avsnittet *Analys och tolkning* att jag skulle ha nytta av min natur- och ekonomivetenskapliga bakgrund. Detta hade jag, nästan för mycket visade det sig. Jag strukturerade upp och kategoriserade transkriptionerna mycket väl. Använde färgpennor och guldstjärnor för att markera kategorier och framträdande utsagor och la in allt i Exceldokument. Jag koncentrerade meningarna och försökte få ut andemeningen ur utsagorna. Allt detta systematiserande fick till följd att min redovisning av intervjuerna till att börja med blev torftig. Mitt systematiserande hjälpte mig å andra sidan att ganska snabbt få syn på de teman som fanns. Men inte förrän jag insåg att jag måste läsa med inlevelse och subjektivitet vad intervjupersonerna sagt, så kände jag att jag närmade mig det hermeneutiska perspektiv jag valt att inspireras av. Nu flyttades helt plötsligt utsagorna mellan de olika temana, de var inte längre instängda i mina försök till koncentrerad och kategorisering. Jag började föra utsagor och citat fram och tillbaka och resonerade under tiden med både mig själv och materialet. Nu efteråt kan jag bättre förstå hermeneutikens symbol med en spiral. Jag förstod efter hand mer och mer vad intervjupersonerna egentligen sagt, utifrån mitt sätt att tolka utsagorna. Om jag har tolkat färdigt vet jag inte, men för mig infann sig en mättnad vid ett tillfälle, där jag kände att om jag vill veta mer så måste jag intervjua personerna igen. Det kändes inte som att jag kunde få ut mer av materialet just nu. Om detta beror på min oerfarenhet eller om det verkligen är så, får jag aldrig svar på.

## **Framtiden**

Hur kommer Estonte och skolan att ta tillvara det resultat som kommit fram i denna undersökning? Som jag uppfattat det från skolledning, vill man använda undersökningen som ett led i skolans utveckling. Samtidigt måste man vara klar över att en av hermeneutik inspirerad undersökning är subjektiv. Jag har i flera år arbetat tillsammans med de pedagoger som jag nu fått möjlighet att driva ett litet forskningsprojekt tillsammans med. Vi har alla varit entusiaster i arbetet med storyline. Det kan inte undvikas att denna entusiasm smittar av sig på det empiriska materialet. Dessutom har jag upptäckt brister, i framför allt frågeformuleringen. Men kanske också att det inte inom en 10-veckors uppsats egentligen rymmer någon större utvärdering än denna. Det bästa, tror jag, är att se denna undersökning som en förstudie till en större undersökning. En framtida väg att gå är att jag intervjuar de fyra pedagogerna igen och ber dem att gå djupare just vad gäller måluppfyllelsen. Frågorna bör kanske gälla ett utvalt antal elever, där man verkligen går in och tittar på om pedagogerna vet huruvida de specifika målen uppnåtts och hur de vet det.

Ett annat intressant perspektiv hade sedan varit att ta elevperspektiv. Att fråga de speciellt utvalda eleverna ovan, om just de mål man frågat pedagogerna om. Om Britta tror att Kalle uppnått ett visst mål, så borde man fråga Kalle detta och sedan matcha deras svar mot varandra. Om Britta trodde att Kalle uppnått målet och det visar sig vid något slags test att Kalle besitter kunskapen, skulle man kunna påstå att målet är uppnått.

Min förhoppning är att skolans övriga avdelningar skall bli inspirerade av resultatet i undersökningen. Att den entusiasm och framtidstro som Estonte har när det gäller metoden storyline, skall smitta av sig på övriga skolan.

Även om jag inte anser att jag fått några ”bevis” för måluppfyllelse så har jag uppnått syftet; jag fick reda på pedagogernas uppfattning om på vilka grunder de anser att målen uppfylls. Att jag sedan inte accepterat dessa grunder som ”bevis” för måluppfyllelse är en sak för framtida forskning.

Jag hoppas och tror att jag och Estonte visat att man kan lära tillsammans som forskare och praktiker. Man kan göra strukturerade, organiserade undersökningar utan att det blir för krångligt. Om forskaren håller i själva planerandet och pedagogerna deltar med sin vilja och entusiasm så kan man komma långt. Man kan lära sig, efter hand, att använda rätta tekniker och ställa de rätta frågorna. Det är som jag konstaterade innan: Man lär sig att intervjua genom att intervjua (Kvale, 1997). Eller som pedagogerna menar: Man lär sig genom att göra saker på riktigt, i sammanhang som är viktiga och verkliga.

Jag har själv fått en stor lärdom. Som jag skrev i avsnittet *Analys och tolkning* står jag från början på en naturvetenskaplig och ekonomisk grund. Min förra uppsats var kvantitativ, med tabeller och diagram. I och med denna kvalitativa studie, som byggd på samtal, har jag vidgat mitt synsätt och insett att problem och företeelser kan ses ur flera vinklar och undersökas på olika sätt.

Om jag fick välja ett drömscenario, efter att denna undersökning presenterats på skolan, så är det att några pedagoger i högre åldrar skulle ha modet att starta upp en egen storyline.

## Litteraturlista

- Avd. Estonte. (2005). Dokument tillhörande: *I Monets fotspår*.
- Avd. Estonte. (2006). Dokument tillhörande *Staden vid vattnet – Ett samspel med naturen*.
- Avd. Estonte. (2007). Dokument tillhörande *Sagor, sägner och myter – En resa genom 700 år*.
- Berg, G., Scherp, H-Å. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur
- Björkman, E., Sundberg, M. (2005) C-uppsats. *Storyline som inlärningsmetod och arbetssätt*. Luleå Tekniska Universitet. <http://epubl.ltu.se/1652-5299/2005/052/LTU-LAR-EX-05052-SE.pdf> 2007-06-01
- Carlström, I., Carlström Hagman, L-P. (2006). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Centrum för Aktionslärande i Sverige. <http://www.cfal.se/> 2007-06-01
- Claesson, S. (2006). Föreläsning: *Varför behöver lärare ett professionellt språk?* Halmstad: Lärarförbundets föreläsningar
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, H. (2002). *Terminlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur
- Energimyndigheten. [www.skolenergi.se/download/Utvärdering\\_energistoryline.pdf](http://www.skolenergi.se/download/Utvärdering_energistoryline.pdf) 2007-06-01
- Falkenberg, C., Håkonsson, E. (2004). *Storylineboken*. Vällingby: Runa förlag
- Forskningsetiska nämnden. *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.du.se/upload/5175/Hum-sam.pdf> 2007-06-01
- Hedin, A., Svensson, L. (Red.). (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Hermansen, M. (2000). *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur
- Högskolan i Halmstad. Magisterprogram i Aktionslärande. [http://utbildning.hh.se/utb\\_program.asp?PtKod=LAACL07h](http://utbildning.hh.se/utb_program.asp?PtKod=LAACL07h)
- Högskoleverket. (2007-04-19). *Studentspeglarna 2007*. <http://www.hsv.se/>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kylemark, M., Winther, M. (1999). *Vad säger pedagogerna om inläring och kunskap?*



- Pedagogiska resurser, Folkbildningsnätet.  
[http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/db/itl\\_grund/337.html](http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/db/itl_grund/337.html) 2007-06-01
- Media – familjelexikon* (1979) Stockholm: Bonnier
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Nihlfors, E., Wingård, B. (1999). *Våga värdera vetandets vägar*. Stockholm:Gothia
- Patel, R., Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Rosenqvist, M.M., Andrén, M. (2006). *Lek och skolämnen i en ny lärarroll*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Rosenqvist, M.M., Andrén, M. (Red). (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren och Fallgren
- Skolverket, (2000). *Kursplaner och betygskriterier, grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket, (2001-2002). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Nationella kvalitetsgranskningar. Stockholm: Fritzes
- Skotska storylinesidan*. <http://www.storyline-scotland.com/news.html> 2007-06-01
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur
- Storylines hemsida i Sverige*. <http://www.storyline.nu> 2007-06-01
- Sträng, M. H. (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur
- Sundström, I. (2006). *D-uppsats. Föreställande som verktyg för förändrad förståelse*. Luleå Tekniska universitet. <http://epubl.ltu.se/1402-1552/2006/001/index.html> 2007-06-01
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag
- Tornberg, U. (2006). *Om lärarskapets personliga dimension – några fallstudier*. Stockholm: Gleerups
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Lpo94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: CE Fritzes AB
- Vallberg Roth, A-C. (2001). *Läroplaner för de yngre barnen*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 2001, 241-269.
- Åbo Akademi, Vasa, Finland. *Fortbildningscentralen*.  
<http://www.vasa.abo.fi/fc/Storyline/storylineforskning.htm#Avhandling%201:%20Under%20visning%20enligt%20storvline-metoden> 2007-06-01
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB

# Bilagor

## Bilaga 1



### Etikdokument

Gällande: Examensarbete, 10 p vid lärarprogrammet, Högskolan Dalarna

Titel: Arbetsnamn: Storyline på Estonte

Författare av examensarbete: Eva Hansson

Handledare: Mia Maria Rosenqvist

Datum: VT -07

För all forskning gäller att man måste ha hänsyn till ”Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.” Forskningsetiska nämnden ger information om de fyra forskningsetiska krav som gäller: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

Jag ber dig vänligen läsa igenom nedanstående punkter där jag förklarar vad ovan etiska krav innebär för dig. Läs igenom noga och samtyck sedan till medverkan genom att signera nederst på pappret.

#### Informationskrav

*Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.*

En intervjuundersökning har två syften, dels skall den eftersträvade kunskapen värderas och dels skall resultatet bidra till en förbättring av den mänskliga verksamheten. Syftet med denna undersökning är att:

... ta reda på pedagogernas uppfattning om måluppfyllelsen i storylinearbetet på Estonte.

och att

... med hjälp av kunskapen om pedagogernas uppfattning om måluppfyllelsen i storylinearbetet, bidra till avdelning Estontes och också skolans framtida utveckling av projektet storyline.

#### Samtyckeskrav

*Deltagare i en undersökning har själva rätt att bestämma över sin medverkan.*

Detta innebär för dig att det är bara du själv som bestämmer om du vill bli intervjuad. Du kan när som helst avsluta din medverkan.

#### Konfidentialitetskrav

*Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.*

Detta innebär för dig att du som intervjuobjekt blir avidentifierad, du kommer t.ex. att bli kallad för "pedagog B". Dungen som avdelning kommer att benämnas "Estonte". Fyllingeskolan kommer att kallas för "skolan".

#### Nyttjandekrav

*Uppgifter om enskilda personer får endast användas i forskningsändamål.*

Detta innebär för dig att om någon annan forskare vill ta del av de uppgifter som finns om dig så har den forskaren samma förpliktelser mot dig som jag har. Det innebär också att personuppgifter jag samlat om dig inte får användas för beslut eller åtgärd som direkt eller indirekt påverkar dig.

.....

Jag ger mitt samtycke till att medverka vid intervju gällande ovan projekt:

.....

Ort och datum

TACK så mycket för din medverkan!

Vänlig hälsning

Eva Hansson

## Bilaga 2

### Intervjustruktur

Värdegrund. Om vi tar ett av målen i det här molnet. Te.x demokrati. Tycker du att målet demokrati blir uppfyllt i storylinearbetet?

Elevers delaktighet. Det står mycket om att de skall vara delaktiga. Hur ser du på det? Här handlar det ju om vad man gör. Är det pedagogerna som gör mycket eller är det eleverna som gör mycket?

Många mål handlar om förhållandet mellan människor medmänsklighet förståelse för varandra människors lika värde. Berätta om de målen och i vilken grad eleverna uppfyller dem.

Mycket av målen handlar om samarbete. I vad mån anser du att barnen samarbetar under storylinen?

Nu har vi pratat om delaktighet, demokrati, medmänsklighet etc. Finns det någon elev som inte uppnått dessa mål, fått insikt och så?  
Vad gör man med de eleverna i så fall?

Nu kommer vi till frågor som har med elevernas framtid att göra. Tror du att eleverna kommer att ha nytta av att ha jobbat storylinemässigt i sin senare skolgång och i sitt arbetsliv? Om du tror det, hur tror du att de har nytta av det? Och kan du finna några nackdelar med arbetssättet? Om du blickar framåt.

Finns det något mål som har med detta molnet att göra som du tycker att ni inte uppnått som ni inte lyckats med?

Det står också utveckla beredskap inför framtiden genom ett historiskt perspektiv. Hur ser du på det och hur har ni gjort för att nå det målet?

Målen som handlar om resursmedvetenhet och miljö. Vattenstorylinet. I vad mån anser du att barnen uppnått det målet? Ge gärna exempel. Och om de uppnått dessa mål hur vet du det?

Andra molnet.

Många ämnesmål. Vad är det första mål du kommer att tänka på när det gäller ämnesmålen? Där måluppfyllelsen var riktigt bra.

Något som du vet står här men som du tycker att ni inte lyckats speciellt väl med?

När man tittar på det här och man kanske inte alls är insatt så är det ju väldigt många mål. Hur gör man? Kan du hålla reda på alla mål? Hur värdesätter man dem? Finns det något mål som du i just din roll som pedagog värdesätter mer än något annat mål? Gör man det under storylinens gång eller?

Vi går in och tittar på ett specifikt mål här. Nu har vi pratat lite mer allmänt om vad du kom att tänka på och så där. Utveckla förmågan att skriva läsligt för hand och att använda

datorn. Vad tänker du på när jag säger detta mål? I vad mån tycker du att barnen uppnått det?

Hur kan man kontrollera att barnen uppnår målen? Hur gör ni?

Annat mål. Här i storyline vatten står det om kemi. Där det handlar om att lära sig fast, flytande och gasform. Och om kokning och avdunstning. Har eleverna uppnått det? Hur vet du det? Hur visade de det?

På Monet finns det ett mål om karta och jordglob. I vad mån upplever du att barnen uppnådde de målen? Hur gjorde ni då?

Tekniska konstruktioner. I vad mån? Hur gjorde ni?

Finns det något ämnesmål som ni inte uppnått?

Jag kan inte hitta något konkret mål i planeringarna som gäller elevernas förmåga till reflektion. Men jag vet ju att ni pratat mycket om olika former av utvärdering, temaböcker, presentationer....

Skolutvecklingsfrågor.

Vad är din upplevelse av hur Dungen utvecklats sedan ni började jobba med storyline? Då får man tänka att skolutveckling definieras som något positivt. Har arbetslaget genomgått en positiv skolutveckling sedan ni började med storyline?

Tycker alla i arbetslaget så tror du?

Tror du att storyline kan passa på hela Fyllingeskolan? Alla åldrar, alla klasser? Alla typer av elever?

Skulle du rekommendera storyline som en bra metod för hela skolan just när det gäller att få måluppfyllelse mot styrdokumentet?