

Storyline

Vilka vinster medför arbetssättet för
elevers lärande i grundskolan?

Ida Wickberg
Marit Öhrberg Åström

Luleå tekniska universitet

Lärarytbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Storyline

Vilka vinster medför arbetssättet för elevers lärande i grundskolan?

Ida Wickberg
Marit Öhrberg-Åström

Luleå tekniska universitet

Lärarytelse
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för pedagogik och lärande
VT 2007

Vetenskaplig handledare: Marja-Liisa Lejon

Förord

Nu har vi äntligen nått slutet av vårt arbete men också slutet av vår utbildning till att bli lärare. Att det till sist blev en färdig C-uppsats om storyline har vi flera att tacka för och vi vill ta tillfället i akt att göra det.

Först och främst vill vi tacka vår handledare Marja-Liisa Lejon. Vi har fått många goda råd och tips på tillvägagångssätt och även förslag på bearbetning av arbetet. Du har varit engagerad och positiv i vårt arbete vilket har sporrat oss ytterligare. Tack så mycket!

Vi vill även tacka alla personer, ingen nämnd och ingen glömd, som ställde upp på våra intervjuer så vi fick till ett resultat av vår undersökning.

Tack Magnus och Emil, för att ni har granskat vår rapport under arbetets gång och kommit med många värdefulla synpunkter.

Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott och roligt samarbete med många goda skratt som har lett fram till detta examensarbete.

Luleå, maj 2007-05-02

Ida Wickberg

Marit Öhrberg Åström

Abstrakt

Storyline var ett arbetssätt vi hade hört talas om i olika sammanhang och som av flera anledningar väckt vårt intresse. Genom detta examensarbete såg vi en möjlighet till att förvärva oss djupare kunskaper om storylinemetoden vilket vi också gjorde bland annat genom djupgående litteraturstudier. Syftet med vår studie var att beskriva storyline som undervisningsmetod samt att ta reda på vilka vinster lärare verksamma inom storyline anser att metoden kan medföra i elevers lärande och utveckling. Kvalitativa intervjuer med sex lärare verksamma inom storylinemetoden har genomförts vilka sedan analyserades för att sammanställa ett resultat på vår undersökning och vårt syfte. Vår undersökning gav oss en positiv bild av metoden då lärarna menade att eleverna utvecklar flera olika sidor i en storyline. Bland annat får de träna sin sociala kompetens och flera av de intervjuade lärarna menade att storyline väcker ett intresse och en motivation hos eleverna. Det är ett mångvarierat arbetssätt och dessa komponenter tillsammans leder till ett bestående lärande vilket visat sig i både litteraturstudier och vår undersökning. Vår undersökning har även gett oss en inblick i vissa svårigheter att ta hänsyn till i en storyline men övervägande har vi efter denna studie bara en positiv syn på storyline som arbetsmetod.

Nyckelord: Fantasi, grupparbete, problemlösning, elevaktivitet och kreativitet.

Innehållsförteckning

Förord

Abstrakt

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Avgränsning	2
3. Bakgrund	2
3.1. Storyline	2
3.1.1 Vad är storyline?.....	2
3.1.2. Att planera en storyline.....	3
3.2. De teoretiska grunderna till storyline	5
3.2.1. John Dewey	5
3.2.2. Jean Piaget.....	6
3.2.3. Lev Vygotskij.....	7
3.3 Fördelar med att använda storyline som arbetsmetod.....	8
3.3.1 Med fantasin i fokus	8
3.3.2 Vinster med grupparbete	9
3.3.3 Att använda sig av problemlösning i undervisningen	10
3.3.4 Det varierande arbetssättet	11
3.3.5 Den elevaktiva aspekten på storylinemetoden	12
3.4. Förankring till styrdokumentet	13
3.5. Svårigheter med storyline som arbetssätt	15
4. Metod	16
4.1. Val av metod	16
4.2. Kvalitativa intervjuer.....	16
4.3. Urval.....	16
4.4. Genomförande	16
4.5. Analys.....	17
5. Resultat	18
5.1. Lärarnas första kontakt med storyline	18
5.2. Med fantasin i fokus	19
5.3. Att arbeta problemlösande i grupp	20
5.4. Det varierade arbetssättet.....	21
5.5. Elevaktivitet.	21
5.6. Storyline och dess medverkan till måluppfyllelse.....	22
5.7. Vilka vinster medför storyline i elevers lärande och utveckling?	23
6. Diskussion	24
6.1. Metoddiskussion	24
6.2. Resultatdiskussion	25
6.2.1. Problematisk fantasi?.....	25
6.2.2. Grupparbete och lärande.....	25
6.2.3. Problembaserat lärande.....	26
6.2.4. Olika intelligenser	26
6.2.5. Storyline och elevinflytande	27
6.3. Slutdiskussion.....	27
6.4. Fortsatt forskning	28
7. Referenslista	29

1. Inledning

Storyline är ett begrepp vi stött på några gånger under vår lärarutbildning. Genom föreläsningar, handledare och kurslärare har vi fått en vag inblick i vad storylinemetoden är och hur arbetssättet påverkar klassrumssituationen. Vi ville ta reda på mer om detta arbetssätt som vi finner mycket intressant. I en storyline utgår läraren från elevernas förkunskaper. Det är ett problemlösande arbetssätt som ofta utföres i grupp och en förutsättning för att storyline ska kunna genomföras är att flera ämnen integreras i det specifika temat eleverna ska få kunskap om. Vi tror på storyline som en bra inlärningsmetod därför att vi kan motivera fler elever till lärande, bland annat tack vare ämnesintegreringen. Att låta eleverna arbeta skapande och kreativt på det sätt en storyline innebär är en kontrast mot den undervisning vi vanligtvis sett i skolorna under våra praktikperioder. Vi ställer oss frågande till varför vi så sällan sett den typen av arbetssätt praktiseras i klassrummen när det finns fler indikatorer på att storylinemetoden positivt påverkar elevers lärande. Att få reda på hur storylinemetoden fungerar i praktiken var därför viktigt för oss. För att skapa oss en bild av lärarnas upplevelse av metoden använde vi oss av intervjuer med lärare verksamma inom den. Utgångspunkten för vår undersökning blev att ta reda på vilka vinster storylinemetoden kan medföra i elevers lärande och utveckling och vad den innebär teoretiskt och praktiskt.

Lärare idag har ett stort ansvar. De ska följa de styrdokument som vår svenska skola styrs av, det vill säga läroplaner och skollagar. Strävandet efter att utveckla elevernas tillit till sin egen förmåga, att möta eleven där de befinner sig och stimulera nyfikenheten och funderingarna de bär på är några av de punkter som tas upp i våra styrdokument (Skolverket, Lpo 94). Detta är centrala delar i en lärares vardagliga arbete. För att kunna leva upp till dessa uppdrag är de didaktiska övervägandena viktiga och även vilken metod pedagogen använder sig av i sin undervisning har betydelse. Skolan ska först och främst utgå från elevens verklighet och förkunskap kring ett ämne. De ska ha chans att påverka både innehåll och metod i undervisningen. Läraren ska stimulera till problemlösning och livslångt lärande (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Att få in alla dessa delar i undervisningen är dock inte så lätt. Då kan storyline som arbetssätt vara en lösning eftersom eleverna då själva får formulera sin kunskap efter sin förmåga och lära genom variation och problemlösning.

De skolor vi har varit i kontakt med under utbildningen arbetar aktivt med storyline och genom att fördjupa oss inom området har vi möjlighet att som blivande lärare själva utöva detta arbetssätt som verksamma lärare i skolan.

I denna uppsats kommer vi att beskriva följande:

- Storyline och dess bakgrund
- De teoretiska grunderna för storyline
- Fem faktorer i storyline som positivt påverkar elevers lärande och utveckling
- Storyline och dess kopplingar till läroplanen
- Sex lärares upplevelser av att arbeta med storyline
- Våra egna tankegångar, resonemang och diskussioner kring storyline som metod

2. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna studie är att beskriva storyline som undervisningsmetod samt att ta reda på vilka vinster lärare verksamma inom storyline anser att metoden kan medföra i elevers lärande. Syftet har utmynnat i följande frågeställningar:

- Hur resonerar lärare som arbetar med storyline kring metoden?
- Vilka vinster medför storyline i elevers lärande och utveckling?

2.1. Avgränsning

Våra intervjuer gjordes med lärare inom grundskolan vilket därav blev avgränsningen för vårt arbete. Fokus för vår undersökning blev storylinemetoden i grundskolan år 1-6. Vi har också valt att enbart fokusera på de verksamma lärarnas syn och resonemang kring metoden och inte elevernas upplevelse av den.

3. Bakgrund

3.1. Storyline

Vi kommer nedan att beskriva bakgrunden till storyline, hur arbetsmetoden fungerar och hur läraren bör gå tillväga för att planera en sådan.

3.1.1. Vad är Storyline?

Storyline beskrivs av Falkenberg & Håkonsson (2004) på följande vis:

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 deras kreativa och argumenterande tänkande värdesätts. (s. 40)

Storyline är ett arbetssätt vilken bland andra utarbetats av Dr. Steve Bell, som arbetar på ett skotskt universitet. Anledningen till utarbetningen av denna metod var för att möta den nya skotska läroplanen som kom 1965. Att metoden sedan kommit till Sverige är tack vare personal på Östlyckeskolan i Allingsås. Sättet ”adopterades” till Sverige 1995 och omarbetades något för att stämma överens med vår svenska läroplan, till svenska förhållanden och efter den ålderskategori skolor arbetar med (Lindberg, 2000).

Ett sätt att starta en storyline på kan vara genom att, för eleverna spela upp ett rollspel kring det tilltänkta ämnet. Ett annat sätt kan vara att klassen får ett brev, telegram, e-post där ”någon” ber klassen om hjälp med att lösa ett problem. Introduktionen kan beskrivas som ett överraskningsmoment. Hur en storyline startas är inte så viktigt utan det väsentliga är att eleverna blir engagerade nyfikna. Efter introduktionen görs en ”brainstorming*”, detta för att ta reda på elevernas förkunskaper kring ämnet. Vidare ges eleverna nyckelfrågor vilket

* Brainstorming innebär att man skriver ner alla tankar som dyker upp när man hör ett visst ord eller ett visst ämne.

innebär att frågorna ska vara öppna och det ska inte finnas några givna eller felaktiga svar. Det kan till exempel vara: ”hur tror ni att.....?”, ”hur skulle ni göra...?” och så vidare. För att återgå till exemplet om emigrationen så skulle nyckelfrågorna kunna formuleras på följande sätt: ”*Vad driver människor att flytta till ett annat land?*” och ”*Vilka för- och nackdelar innebär en amerikaflytt?*” Frågorna kan diskuteras i helklass eller grupper, eller organiseras som en individuell skrivuppgift (ibid).

I en storyline tilldelas alla elever varsin karaktär som de själva får ge egenskaper och en personlighet. Dessa karaktärer kan skapas i till exempel familjegrupper. Eleverna får leva sig in i sin roll och det är den skapade rollen som ”gör” resan genom arbetets gång. Det är i de olika familjekonstellationerna som eleverna får arbeta problemlösande med de nyckelfrågor som läraren ställt (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Det kreativa skapandet genomsyrar hela storylinearbetet. Bland annat så kan eleverna göra en bild, docka eller liknande som symboliserar sin karaktär. Redovisningsformerna kan också varieras efter barnens intresse, till exempel dramatiseringar, musik, bild med mera. En viktig del i storylineprocessen är att eleverna får presentera sina arbeten för varandra. Hur en storyline avslutas är viktigt och något som bör finnas i åtanke redan i planeringsfasen. Slutet kan vara lyckligt, tragiskt eller en öppen fråga som uppmuntrar eleverna till fortsatta funderingar. Slutet kan också resultera i en avslutningsfest dit föräldrar och anhöriga är bjudna (ibid).

Det blir också genom storyline relevant att använda sig av modern informationsteknik. Metoden uppmuntrar också eleverna att utgå från sina förkunskaper. I dagens skola är det inte lätt att få med alla elever i undervisningen och få dem att tycka att det de gör är roligt. Barnen har helt andra erfarenheter än förr och de påverkas mycket av tv-tittande, datorer med mera. Skolan måste anpassa undervisningsmetoderna bättre efter de samhälleliga kraven och de behov eleverna har idag skriver Lindberg (2000). Vidare menar han att hjärnan lär sig bäst om den har roligt, får skapa något vettigt, när den bygger på nåt den redan vet, att saken är betydelsefull och allt detta ska ske i ett emotionellt och socialt sammanhang. Det är precis dessa grundstenar storylinemetoden bygger på.

Storyline är en ”elevvänlig” och elevaktiv metod som motiverar. Metoden gör det lätt att ämnesintegrera, gör det möjligt att individualisera och ger en bra struktur åt både lärare och elever. Storyline är ett bra verktyg som berör alla aspekter i läroplanen (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

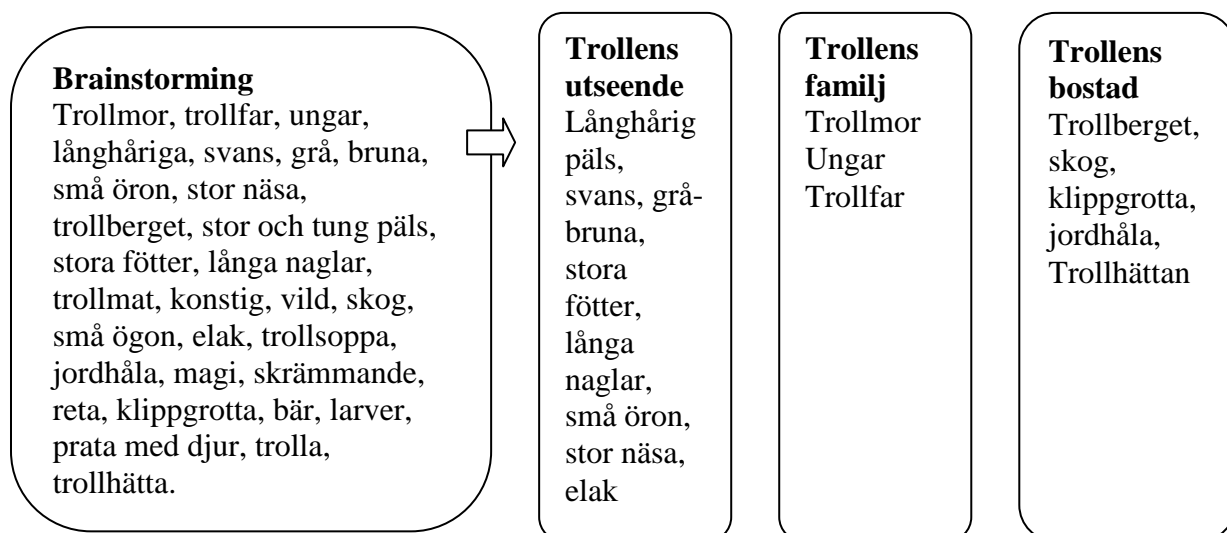
3.1.2 Att planera en storyline

Vidare kommer vi att beskriva hur man går till väga när man ska planera en storyline med utgång från ”Storylineboken” (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

När man ska planera en storyline är det viktigt att läraren har satt upp mål och att dessa verkligen genomförs i arbetet, både när det gäller själva ämnet men också det sociala samspelet. Målen ska då förstås utgå utifrån kursplaner och läroplaner. Det ska skapas en ram för historien som engagerar och utmanar barnen till att vilja lära och den röda tråden ska vara synlig arbetet igenom. I en storylines kontext ska det finnas utrymme för eleverna att själva hitta på historier men framför allt ska barnen få gehör för sina idéer. Ett storylinearbete kräver att alla lärare i arbetslaget väl känner till arbetsmetoden så att deras okunnande inte går ut över barnens arbetsprocess. Det ska finnas god tillgång och möjlighet till informationssökning för eleverna, det kan t.ex. ske genom Internet, uppslagsböcker, faktaböcker med mera.

Arbetslaget ska från början till slut dokumentera kvaliteten i storylinearbetet och observera hur den enskilde eleven utvecklas i förhållande till individuella mål både för ämnet och generellt. Utifrån dessa kriterier kan ett storylinearbete planeras.

Därefter bestäms vilket ämne klassen ska arbeta med och en brainstorming genomförs kring vad läraren själv tänker på kring temat. Efter detta sorteras och prioriteras vad som ska vara med i undervisningen. Varje punkt som väljs ska fördjupas ytterligare med en ny brainstorming. Nedan följer ett exempel på hur denna sortering kan se ut om ämnet handlar om till exempel troll:



Figur 1

Figuren visar hur en sortering av en brainstorming kan se ut (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 175).

Vidare är det dags att bestämma en tidsram för hur lång storylineprocessen ska vara. Det är alltid svårt att beräkna hur mycket tid som behövs men huvudsaken är att det finns gott om tid till fördjupning, ämnesarbete och uppföljning av idéer som kan uppstå under arbetets gång. Det ska också finnas tid till att avsluta arbetet med en bra avrundning men man brukar säga att ett lagom långt storylinearbete sträcker sig över ca 4-5 veckor. Det innebär inte att eleverna enbart arbetar med storyline under dessa veckor utan detta anpassas efter de ämnen som är möjliga att integrera och efter hur mycket tid läraren helt enkelt vill lägga ner på arbetet.

Innan arbetet startas upp måste läraren också bestämma sig för hur introduktionen ska ske, på vilket sätt elevernas intresse kan väckas. Som vi nämnt tidigare kan detta ske genom nyckelfrågor, en problemställning som eleverna ställs inför, dramatisering etc. Även avslutningen på arbetet ska vara bestämt innan en storyline startas. Ett avslut kan till exempel vara ett studiebesök där barnen får avsluta arbetet med en plats som är verkligheten till vad de har jobbat med i fantasins värld i storyline. Avslutet kan också bestå av en officiell visning för allmänheten eller genom att en expert inom det område eleverna arbetat med besöker klassen. Det finns massor av sätt att både starta och avsluta en storyline, det är bara fantasin hos lärarna som kan sätta stopp.

Ett planeringsschema är ett bra sätt att få en överskådlig blick över storylinearbetet. Ett sådant schema ska innehålla både det som läraren vill ska hända men också vad som skulle kunna hända i ett storylineförlopp. Ett planeringsschema innehåller kolumner med rubrikerna:

- Storylinepunkt
- Nyckelfrågor
- Aktiviteter
- Organisation
- Material
- Produkt
- Ämnesintentioner

För att återgå till exemplet och planeringen om temat trollen ska vi tydliggöra planeringsschemat taget ur Storylineboken (2004), (bilaga 1). Brainstormingen blev upphov till huvudrubriker, i det här fallet:

- Trollen
- Hur trollen ser ut
- Trollens familj
- Trollens bostad
- Vad troll kan

Dessa rubriker visar tydligt den röda tråden i arbetet och det här temat ger möjlighet att arbeta med mystiska sagor och engagerande berättelser. Temat trollen ger också utsikter för att koppla till barnens vanliga vardag och arbetet blir inte bara bundet till fantasins värld. I varje storylinearbete kommer barnen med egna idéer om ytterligare aktiviteter. Detta är inte något som läraren kan planera men om pedagogen känner sin klass väldigt väl kanske denne kan förutse vilka idéer som kan komma att uppstå. Kanske kommer eleverna med idéer läraren inte alls hade räknat med och dessa måste kunna integreras i förloppet utan att läraren låser upp sig på de mål som satts upp från början. Barnens förslag ska ses som relevanta och viktiga bidrag som ger nya möjligheter. Detta medför till att eleverna får ett ökat engagemang och större medansvar. Ibland kanske läraren måste säga stopp till elevernas förslag, det gäller att hitta en balans (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

3.2. De teoretiska grunderna för storyline

Viktigt vid inläring är hur individer lär sig och tar till sig nya kunskaper. Det har alltid forskats kring inläring och så även idag. Teorier av forskare och psykologer som Dewey och Vygotskijs genomsyrar fortfarande en del av pedagogiken vår svenska skola menar Falkenberg & Håkonsson (2004).

I följande avsnitt kommer vi att beskriva några teorier som Falkenberg & Håkonsson (2004) anser vara grunden till storylinemetoden.

3.2.1. John Dewey

Den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) lade grunden till den progressiva pedagogiken på 1920-talet. Pedagogiken är antiauktoritär och barnkoncentrerad och betonar praktiska övningar i undervisningen (Internet 1). Deweys tankar har påverkats av Darwin och Rousseau men också från den amerikanska upplysningstiden. Hans grundfilosofi var att

individer lär genom eget handlande och tänkande. Han var även en förespråkare för problemlösning och konkret undervisning där egna sinnen och upplevelser inkluderas, en aktivitetspedagogik där teori, praktik, reflexion och handling hänger ihop menar Falkenberg & Håkonsson (2004). Att bygga på barnens egna föreställningar och upplevelser som Dewey förespråkade är en viktig och central del i en storyline. Deweys tanke var att människan genom utbildning tjänade på att utveckla sin förmåga till problemlösning och kritiskt tänkande i stället för memorering, och att skolan skulle påminna om det verkliga livet. Dewey förknippas därför med talesättet "learning by doing" (Internet 2, Internet 3).

Dewey ansåg att lärande skulle ses som en social praktik och att undervisningen och arbetet skulle struktureras på ett sådant sätt att det skulle ge barnet en utmaning att ta itu med den uppgift denne blev tilldelad. På detta sätt skulle elevernas tillit till sitt eget tänkande förstärkas. Detta har gjort att Deweys tankar betytt mycket för 1900-talets föreställning om barns lärande och trots att det är så länge sen han levde känns hans tankar moderna anser Falkenberg & Håkonsson (2004).

Dewey (1980) beskriver lärandeprocessen i fem steg, där det första steget är att ett problem eller en svårighet visar sig. En reflektion och analys över problemet för att ta reda på det mest väsentliga bör sedan ske för att flera olika lösningar ska uppenbaras. Vid det fjärde steget prövas hypotesen via diskussion eller experiment som vid det sista steget i lärandeprocessen stödjer eller undergräver den. Detta kan ses i storylinemetoden där de nyckelfrågor som eleverna ställs inför kan liknas med det som Dewey kallar för problem. Vidare är gruppdiskussioner och reflektioner viktiga utgångspunkter i storyline för elevernas lärande, där de formulerar teorier och prövar hypoteser, argumenterar och omprövar hypoteser (Falkenberg & Håkonsson 2004).

3.2.2. Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) var en utvecklingspsykolog som blivit mest känd för sina avgränsade stadier i barns utveckling. Han menade att nya tanke- och handlingsmönster skapas utifrån gamla och hans idé är att inläring sker genom aktivitet och att kunskaper fås genom egna handlingar och erfarenheter skriver Falkenberg & Håkonsson (2004).

När eleverna arbetar aktivt menade Piaget att barnens utveckling främjas av självdisciplin och eget initiativtagande, en tolkning som Falkenberg & Håkonsson och Stensmo (1994) gjort av Piagets teorier. Att Piagets tankar genomsyrar storylinemetoden är tydlig eftersom det är en arbetsmetod som bygger på elevaktivitet. Vad som då anses vara aktivitet kan diskuteras. Vissa menar att det innebär någon form av fysisk aktivitet. När Piaget talade om att vara aktiv menade han att det var från de motoriska processerna som allting härstammade ifrån. Aktiv kan människan vara även när denne talar eller tänker, huvudsaken är närvaro och deltagande i processen. Piaget ansåg dock att det skulle finnas tidigare erfarenheter och att det ligger till grund för tänkandet (Falkenberg & Håkonsson 2004).

Piaget var kritisk mot styrd undervisning och menade att eleverna måste vara aktiva för att lära. De aktiva metoderna kräver en kollektiv miljö där det kan göras intellektuella utbyten. Han menade att det inte går att få igång ett aktivt experimenterande och spontant forskande om det inte sker i samarbete mellan eleverna. Piaget ansåg att samspelet inte bara skulle ligga mellan lärare och elev utan också mellan elev och elev (Imsen, 2000, Piaget, 1976).

Piaget ansåg också att undervisningen skulle vara laborativ och att klassrummet skulle vara fyllt av material som väcker lust till att lära. Han ville dessutom att barnen skulle få lära sig

att tänka kritiskt och inte bara ta emot färdigkonstruerade tankar skriver Imsen (2000). Det finns två centrala fenomen i Piagets utvecklingslärande och det är egocentrering och social interaktion. Egocentreringen innebär att barnet relaterar allt till sig själv och barnens erfarenheter står i centrum. Efter hand som barnet får kontakt med omvärlden kan de börja lära sig genom andra och ta emot förmedlad kunskap. Ju mer social interaktion som sker, desto mindre egocentrering. Piaget åsyftar att egocentreringen utgör ett hinder för att skapa relationer förenat med allt utvecklat samhällsliv. Han menar vidare att om en individ utsätts för situationer tillsammans med andra blir individen därmed tvingad att acceptera andra människor (Internet 3, Piaget, 1976).

3.2.3. Lev Vygotskij

Bråten (1998) skriver om Vygotskijs (1896-1934) utvecklingsteori. Ett nyckelbegrepp i hans teori är ”den närmaste utvecklingszonen”, vilket är skillnaden mellan det som barnet kan prestera själv och det som den kan prestera i samspel med någon annan. Det som individen klarar av med hjälp av andra kommer den vid ett senare tillfälle att kunna klara av självständigt menar Vygotskij. Genom samarbete och samspel med andra styrs därmed barnet mot högre nivåer i sin utveckling och lärandet bör därför betraktas som ett interaktionsfenomen. Detta synsätt, skriver Bråten, innebär att samarbete och dialog mellan eleverna, samt mellan eleven och pedagogen, utgör en kärna i undervisningen. Detta då Vygotskij menar att socialt skapade inlärningsvillkor har en avgörande betydelse för lärandet. I en storyline arbetar eleverna ofta i grupp med olika problemställningar som kräver dialog eleverna emellan. Det räcker inte med att fatta beslut angående en förklarings- eller värderingsfråga utan barnen måste kunna argumentera för sitt ställningstagande. Det är i dessa diskussioner som eleverna får större förståelse för stoffet uttrycker Falkenberg & Håkonsson (2004), vilket går helt i linje med Vygotskijs teori om lärandet som ett interaktionsfenomen (Bråten, 1998).

Vygotskij menade även att fantasin var av stor betydelse för att inläring skulle kunna ske skriver Falkenberg & Håkonsson (2004). Enligt Vygotskij (1995) är alla människor kreativa. När vi i fantasin skapar oss en bild av t.ex. den förhistoriska människans avlägsna liv så använder vi vår kreativitet eftersom det inte är ett återskapande av intryck vi tidigare upplevt. När hjärnan kombinerar, bearbetar och skapar nya situationer av element från våra tidigare erfarenheter (som när vi föreställer oss framtiden eller en historisk händelse) så är det en kombinatorisk, eller kreativ verksamhet. Vidare menar Vygotskij att det är fantasin som är grunden för denna verksamhet och att det är den som möjliggör skapandet inom konsten, vetenskapen och tekniken.

Fantasin bygger alltid på verkligheten, vilka verklighetsfrämmande sagofigurer vi än skapat så är det ändå kombinerade intryck och erfarenheter från verkligheten. Intryck och erfarenheter är fantasins material. Ju rikare erfarenheter en människa har desto mer material förfogar hennes fantasi över. För att ge barnen så goda möjligheter som möjligt till att skapa är det alltså nödvändigt att vidga deras erfarenheter och låta dem se, höra och uppleva mycket. Fantasin har också i sig den viktiga funktionen att vidga en människas erfarenheter. Eftersom vi med hjälp av den kan föreställa oss det vi inte själva har upplevt genom andras berättelser och beskrivningar, kan vi tillägna oss historiska eller andra sociala erfarenheter (ibid).

”Fantasin är vägen till verkligheten” säger Falkenberg & Håkonsson (2004, s.95) i ”Storylineboken”. Visserligen har vi ovan konstaterat att Vygotskij (1995) anser att det är verkligheten som utgör grunden för fantasin men om vi tittar närmare på det som Vygotskij uttrycker så blir slutsatsen av hans resonemang också att fantasin är vägen till verkligheten.

Detta eftersom det som en människa föreställer sig med hjälp av sin fantasi vidgar hennes erfarenheter och i praktiken hennes förståelsevärld. Konstaterandet av detta gör att vi vidare kan hitta Vygotskijs anda i det som Falkenberg & Håkonsson skriver, nämligen att föreställningsförmåga och fantasi är av yttersta vikt när det gäller att kunna tillägna sig förståelse för världen.

3.3. Fördelar med att använda storyline som arbetsmetod

Vi kommer nedan att fördjupa oss i de olika momenten i storylinemetoden för att redogöra för vad det är i de olika delarna som främjar elevers lärande och utveckling.

3.3.1. Med fantasin i fokus

Att arbeta med barnens fantasi i undervisningen är enligt Egan (1995) fördelaktigt för deras lärande. Fantasi är det allra starkaste och mest verksamma inlärningsinstrumentet som barn äger och det finns stora pedagogiska användningsmöjligheter genom att ta vara på detta. Med hjälp av berättelseformens magi kan läraren undervisa på ett för eleverna mer engagerande och meningsfullt sätt, och samtidigt ta vara på och stimulera barnens fantasi. Egan har utvecklat en undervisningsmetodik som bygger på sagans rytm eftersom alla, speciellt barn, fångas och engageras av berättelser. Sagor är berättande helheter med en tydlig början där en förväntan och ett engagemang byggs upp och med en tydlig avslutning. En bra saga följer alltid en obruten röd tråd och Egan menar att undervisningen kan få en helt annan dimension om man som pedagog jämför sin undervisning med sagans rytm och lyckas planera den därefter.

Egan (1995) har observerat på vilka sätt som sagor väcker känslor. Han anser att detta beror på att sagor i det stora hela handlar om känslor, vad människor känner. Känslorna motiverar beteenden och är resultatet av eller skäl till vissa handlingar. Detta bidrar i hög grad till sagans dynamik vars handlingsförlopp inte är några problem för barn att förstå. Egan drar slutsatsen att mänskliga känslor och avsikter är oerhört betydelsefull för förståelsen av saker och ting. Därför är det viktigt att kunskapsstoffet också innehåller dessa mänskliga faktorer, och speciellt menar han då det gäller att skapa intresse för kunskapsinhämtande. Vi kan se tydliga likheter mellan Egans teorier om en god undervisning och storylinemetodiken. I en storyline är undervisningen strukturerad som en historia. Alla elever har skapat varsin karaktär som de kan identifiera sig med och ser berättelsen genom den påhittade karaktärens ögon, något som enligt Lindbergs (2000) erfarenheter i hög grad bidrar till elevernas känslomässiga engagemang och inlevelse. Introduktionen till en storyline är viktig då läraren där väcker elevernas nyfikenhet och avslutningen är planerad eller påtänkt redan innan introduktionen. Storylinemetodiken bygger också på meningsfullt lärande som sker i ett sammanhang, en kontext. Eleverna söker självständigt efter relevant kunskap utefter de problem (nyckelfrågor) som deras rollfigur ställts inför (Lindberg, 2000, Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Dahlin m.fl. (2002) skriver om dagens ofta fantasilösa läroböcker och anser att pedagogen måste kunna levandegöra stoffet, besjåla lärandet, för att eleverna ska finna det meningsfullt. De anser att brist på fantasi är allvarligt och att lärarna bör arbeta för att bevara elevernas fantasi och lekdrift (som bör få större utrymme och uttrycksmöjligheter i skolan) så länge som möjligt. Vidare skriver de att det inte är någon fara att låta barn blanda fakta och fantasi. De har lyssnat till lärare som är skeptiska till det eftersom barn bör uppfatta och förstå rätt från början. Dahlin m.fl. menar ändå att verkligheten och dess faktiska förhållanden idag tränger sig på hårdare än någonsin och att det inte finns någon anledning för pedagoger att påskynda den processen. Det som Dahlin m.fl. skriver om kan tydligt kopplas till storylinemetoden. I en

storyline blandas fakta naturligt med barnens fantasi eftersom barnen själva löser problem (nyckelfrågorna) efter sin egen fantasi och uppfinningsförmåga samtidigt som de har möjlighet till att fylla kunskapsluckorna med hjälp av olika faktaböcker. I en storyline utgår pedagogen också alltid från elevernas förståelse och föreställningar om stoffet, oavsett om dessa stämmer överens med verkligheten eller inte. Ett av skälen till det är att eleven då motiveras till att själva ta reda på hur det egentligen ligger till (Lindberg, 2000).

Lärare bör inte lägga energi på att välja ut ”rätt stoff”, fundera över vad barnen kan tänkas klara av att tillägna sig och vad som är för svårt. ”Det som förnuftsmässigt inte faller på plats tar fantasin hand om. Helheten växer fram genom att fantasin fyller ut det som förnuftet inte greppar.” (Dahlin m.fl. 2002, s.119). Fantasin vidgar vår erfarenhetsvärld genom att ta oss till platser och tider vi inte upplevt (Vygotskij 1995). I en storyline ”reser” eleverna till den plats och den tid som stoffet handlar om och fantasin är den viktigaste faktorn för att utveckla förståelse (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

3.3.2. Vinster med grupparbete

För att inläring ska kunna ske menade filosofen John Dewey att det måste ske i sociala sammanhang, alltså att det enskilda barnets utveckling sker i samspel med andra (Falkenberg & Håkonsson, 2000). Det var i slutet av 60-talet som grupparbete lanserades som den bästa arbetsmetoden och många införde den i sin undervisning. Eleverna reagerade positivt på det nya arbetssättet och på mitten av 70-talet skulle alla arbeta i grupp (Arfwedson & Arfwedson, 2000).

I Lgr 69 (läroplanen för grundskolan 1969) stod det till och med:

Vid grupparbete arbetar elever gemensamt i grupp. Medlemmarna i en grupp löser därvid en gemensam uppgift eller olika deluppgifter inom ramen för en större enhet, t ex inom ett arbetsområde. På detta sätt vill man ge eleverna möjligheter att skaffa sig kunskaper och öva färdigheter, samtidigt som man söker ta vara på deras behov av kontakt och samarbete, ge tillfälle till social utveckling och gör arbetet mer motiverat och anpassat till en grups speciella intressen (Lgr -69, Egerbladh, 1974, s.1).

I dag är läroplanen målstyrd men hur eleverna ska nå målen finns inte angivet i den. Det finns inga tydliga ramar eller riktlinjer för att grupparbete bör finnas med i undervisningen men i strävansmålen står det att (Hensvold, 2006): ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,” (Lpo 94).

Det är alltså upp till läraren att lära eleverna att kunna arbeta med andra och vilket sätt som ska tillämpas är upp till denne. En av huvudingredienserna i en storyline är att det sker i berättelsens form med en grupp människor eller varelser som ”existerar”. Det kan till exempel vara en familj vars karaktärer eleverna skapar. Storyline bygger mycket på grupparbete där eleverna får arbeta två och två eller flera tillsammans (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Om vi tittar ur ett socialkonstruktivistiskt eller sociokulturellt perspektiv sker elevers lärande i sociala sammanhang, då genom språkligt samspel med andra elever. De får då tillägna sig språkliga färdigheter och kommunikativa redskap som de sen kan använda i olika sociala sammanhang, till exempel i grupparbeten. Grupparbete blir då ett sätt att tillsammans med andra ta till sig kunskaper i ett socialt sammanhang. Lärandet ur detta perspektiv blir också en situation där kunskap produceras och är därmed betydelsefull för hur lärandeprocessen ser ut. Alltså innebär det att grupparbete blir en del av lärandet och att lärandet blir sammanbundet till en situation där kunskap produceras (Hammar Chiriac & Hampel, 2005). Grupparbete är

en elevaktivitet som innebär att eleverna får skapa tillsammans och detta menar Hensvold (2006) är en förutsättning för att utveckling av den individuella kunskapen ska kunna ske. Vygotskij i likhet med Dewey betonade i sin syn på lärande, att kunskapsinhämtande bland annat sker genom att elever deltar i gemensamma aktiviteter. Vygotskij menade att grupparbetet ger gynnsamma effekter såsom att kunna samarbeta och handla tillsammans med andra (Hensvold, 2006, Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Att arbeta i grupp innebär en balansgång mellan att vara i centrum och i periferin. Eleverna måste lära sig att lyssna, hänga med och kunna jämföra flera åsikter samtidigt (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Ett grupparbete innehåller tydliga inslag av samarbete vilket innebär att gruppen måste samtala, diskutera, jämföra, kritiskt granska men också lyssna till och uppmuntra varandra (Arfwedson & Arfwedson, 2000). Effekter som samarbete kan medföra är bland annat att eleverna genom detta sätt får möta nya erfarenheter och kunskaper och då kanske måste förändra sina tidigare antagande och egna kunskaper. Grupparbetet med dess diskussioner medför också att eleverna får öva på att argumentera för sin sak och sitt kritiska tänkande. Det ger också möjligheter för nya idéer att växa fram. I grupper får eleverna återkoppling på sina tankar vilket inspirerar till vidare tänkande (Hammar Chiriac & Hampel, 2005). Storylinemetoden är uppbyggt på nyckelfrågor som eleverna tillsammans med sin grupp får lösa och det ger eleverna erfarenhet av att just lyssna till varandra, argumentera för sin sak och tillsammans komma fram till gemensamma svar (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Forskning om samarbete har visat att grupparbete spelar en stor roll i utbildning och lärande. Det har även visat sig att elever som får samarbeta i högre grad lär sig att lyssna aktivt på andra, kan stå för sina åsikter, ta demokratiska beslut och både ge och ta konstruktiv kritik. Förmågan att kunna delge olika lösningar är också en förutsättning för ett lyckat grupparbete. Andra fördelar som grupparbete medför är att det är roligare att arbeta tillsammans och att eleverna får mer gjort menar Hammar Chiriac & Hampel (2005). Forskningen har även visat att de bättre lyckas lösa olika typer av problem i grupp än individuellt. Det har också visat sig att elever genom diskussioner formulera och reflekterar över sin egen förståelse samtidigt som den prövas mot den övriga gruppens förståelse (Hammar Chiriac & Hampel, 2005).

3.3.3. Att använda sig av problemlösning i undervisningen

Ett viktigt inslag i skolan är att eleverna får lära sig att tackla olika problem i sin utbildning. I Danmark står det till och med i skollagen att man ska arbeta med problemlösning ämnesövergripande. Storyline är en arbetsmetod som bland annat bygger på problembaserat lärande. Att ha undervisning som är probleminriktad innebär att barnen själva måste söka svar på förklarings- och värderingsfrågor. De måste också kunna förklara och argumentera för sina val vilket innebär att allt måste värderas (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

Många forskare, pedagoger, psykologer och filosofer menar att lärandet är mer en form av utveckling snarare än lagring av kunskaper. Genom problemlösning strävar man efter att låta teori och praktik gripa in i varandra. Eleverna får både praktiska och teoretiska färdigheter genom detta arbetssätt (Egidius, 1999).

Problembaserat lärande är ett sätt att lägga upp undervisningen på. Det är inte meningen att läraren ska undervisa eleverna utan dennes uppgift är att träna dem genom ett arbete med gåtfulla frågor eller svåra situationer. Dessa ska sättas i ett verklighets- och kunskapsområde. Läraren blir på det här sättet en handledare och eleverna måste själva ta ansvar för sitt lärande (Brinchmann-Hansen, 1995). Storyline liknar ett projektarbete av den anledningen att det är

ett probleminriktat arbetssätt men till skillnad från projektarbete kan nyckelfrågorna i en storyline skapa ramar för vilka problem som ska lösas och chansen blir större att eleverna tillägnar sig den kunskap som var tänkt (Falkenberg & Håkonsson, 2000). Problemlösning ger eleverna en annan roll och kunskapsbegreppet får därmed ett annat innehåll. Både elever och lärare måste metodiskt tränas i problembaserade metoder, detta för att undvika missförstånd, frustration och förväntningar som annars kan uppstå i detta arbetssätt (Brinchmann-Hansen, 1995). PBL, som problembaserat lärande även kallas, är en pedagogisk metod som är grundad i demokratiska principer. Tanken med arbetssättet är att eleverna ska lära sig att ta eget ansvar över sitt lärande samtidigt som de får träna sig på att söka information från olika håll (Egidius, 1999). Eleverna får genom problemlösning en ökad förståelse och förtroget över sina kunskaper. Det blir ett meningsfullt lärande med bestående resultat. Problemlösning och svaren på dess frågor leder till att elevernas förståelse förändras och fördjupas vilket resulterar i nya kunskaper (Lundquist, 1999). PBL är ett resultatnriktat arbetssätt som gör det möjligt för eleverna att göra nya framsteg på olika sätt i olika grad av fördjupning (Egidius, 1999). Genom PBL som metod blir undervisningen en aktiv inlärningsform vilket innebär att eleverna får vara mer aktiva i undervisningen och i sin inläring. De får en ansvarsfullare roll vilket bidrar till mer motivation hos barnen (Brinchmann-Hansen, 1995).

Inom PBL arbetar man i grupp vilket innebär, som vi tidigare nämnt, att eleverna genom diskussion får träna sig på att respektera andras åsikter, kunskaper och värderingar och de får möjlighet till kritiskt tänkande. De pedagogiska grundtankarna som finns inom PBL är inga nya tankar utan har funnits med enda sen Sokrates tid på 400-talet f. Kr. (Egidius, 1999). John Dewey har haft stort inflytande i den pedagogiska debatten om PBL då han dels betonade vikten av verklighetsanknytning i undervisningen men också hur viktigt det var att eleverna aktiverades. Hans slagord då var "learning by doing" som senare omformulerades till "learning is doing". Han menade att pedagogikens uppgift var att vägleda, styra och organisera samspelet mellan eleven och den föränderliga omgivningen (Lundquist, 1999).

3.3.4. Det varierade arbetssättet

En storyline genomsyras av elevernas kreativa skapande. De kan uttrycka sin kunskap och även lära sig genom olika aktiviteter och uttryck som t.ex. dikter, diskussioner, teckningar, collage, musik, dans och drama. På det sättet får det kreativa och musiska ett naturligt utrymme i undervisningen och fokus ligger inte bara på elevernas språk- och matematikkompetenser som annars är det som dominerar i skolan enligt Falkenberg & Håkonsson (2004).

Psykologen Howard Gardner (2001) har formulerat en teori om människans intelligens. Han menar att det finns ett antal andra intelligenser än de som det traditionella IQ-begreppet representerar, d.v.s. de som skolan värdesätter högst: lingvistiska (språkliga) intelligensen och den logisk-matematiska intelligensen. MI står för multipla intelligenser och Gardner menar att människan har minst sju olika sådana (han diskuterar också förekomsten av ytterligare tre men vi har valt att inte gå in på dem här). Förutom de vi tidigare nämnt har vi också den musikaliska, den spatiala-visuella, den kinestetiska-kroppsliga, den interpersonella (sociala) och den intrapersonella (reflekterande) intelligensen. Hypotesen om intelligenserna stödjer sig på jämförande av resultat från forskning om bl.a. "underbarn", hjärnskadade (t.ex. autistiska personer som kan spela piano perfekt samtidigt som de i övrigt inte kan kommunicera med sin omvärld på samma sätt som andra), normalbegåvade barn och vuxna och människor från olika kulturer.

Gardner (2001) menar att intelligenser och inlärningsstilar inte nödvändigtvis är samma sak (beroende på hur man tolkar begreppen) men att de har ett samband. Varje intelligens rymmer flera tillvägagångssätt att användas och beslutet om *hur* man använder sig av sina starka intelligenser speglar vilken stil man föredrar.

Hägglund & Fredin (2004) är två pedagoger som har tolkat Gardners teori. De menar att de barn som är mer begåvade inom de intelligenser som skolan mest satsar på att utveckla (den språkliga och matematiska), lider av att inte få stärka andra intelligenser (t.ex. den musikaliska intelligensen). De barn som faktiskt är språkligt och matematiskt begåvade lider i sin tur också av att inte få utveckla andra intelligenser. Vi behöver tillfällen att få pröva och utveckla alla våra intelligenser för att må bra och fungera på bästa sätt i livets alla perioder och skiften. Själv säger Gardner (2001) att eftersom vi alla är unika så bör vi ta vara på att utveckla detta faktums möjligheter istället för att ignorera det. Eftersom storylinemetoden rymmer en mängd varierade uttrycksformer och arbetssätt kan vi dra slutsatsen att den möjliggör utvecklandet av våra olika intelligenser och tillvaratagandet av elevers olikheter.

Bruce Campbell (1997) har utvecklat en undervisningsmetod utifrån Gardners MI-teori med hjälp av Gardner själv. Campbells metodik går ut på att eleverna förflyttar sig i smågrupper mellan stationer som var och en berör och övar olika intelligenser så att inläring sker på olika sätt. Läraren planerar naturligtvis i förväg vad de olika stationerna ska innehålla. Gardner (2001) påpekar att det måste finnas en mening i en aktivitet för att man ska kalla det för att använda en intelligens. Att röra på kroppen är inte att praktisera en intelligens (Gardner kritiserar de pedagoger som hävdar att barn använder sin kinestetiska intelligens när de gör ett avbrott i lektionen för att veva med armarna eller krypa på golvet). Det är när vi aktivt löser ett problem eller skapar en produkt som vi faktiskt använder en intelligens. I storylinemetodiken (liksom i Campbells metodik) sker allting som vi tidigare redogjort för i en kontext. Det finns en mening med alla aktiviteter och användandet av de olika intelligenserna, eleverna löser problem och skapar produkter på olika sätt och ingen aktivitet fyller funktionen som en utfyllnad eftersom de i en storyline ska bidra till berättelsens röda tråd och föra historien framåt (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

I en storyline väljer eleverna ofta själva aktivitet/uttryck för sitt arbetssätt och redovisningsform till skillnad från Campbells (1997) metodik. Valet kan dock kopplas till ansvar för de lärprocesser som barnet själv tycker att hon/han behöver utveckla. Eftersom ett storylineförlopp sträcker sig över ett antal veckor finns tid för att variera uttrycksformerna och det är också nödvändigt. Detta ger eleverna större möjligheter att minnas vad de lärt sig (Falkenberg & Håkonsson, 2004).

3.3.5. Den elevaktiva aspekten på storylinemetoden

I en storyline gör läraren upp en tid och plats för historiens kontext men det är barnen som har äganderätten till den och ger berättelsen liv. Falkenberg & Håkonsson (2004) beskriver det som att läraren skapar en ram, ett skelett, och eleverna ger det kött på benen. Detta genom att eleverna skapar sina karaktärer och löser problem som deras karaktärer/familjer ställs inför. Dessa problem eller ”händelser” kan mycket väl skapas av barnen då det förstärker deras känsla av att de äger historien. När eleverna är vana vid arbetssättet kan de också hjälpa till vid uppbyggandet av skelettet och den röda tråden. Detta händer när de ser möjligheter att undersöka något eller upptäcker andra näraliggande teman. En viktig aspekt av storyline är att eleverna är medbestämmande och aktiva i projektet.

Selberg (2001) har forskat om elevinflytande och dess betydelse för en god lärandemiljö. I sådana miljöer har lärare och elever tillsammans skapat förutsättningar för att utveckla kunskap genom kommunikation och arbete. Dialogen mellan lärare och elever är otroligt viktig så att eleverna känner att de har valmöjligheter och vet inom vilka ramar de själva kan styra innehåll och aktiviteter. Selberg har utifrån sin forskning beskrivit de arbetsmoment som eleverna bör vara delaktiga i för ett meningsfullt lärande. De första momenten eleven ska vara delaktig i är ingången till lärandet (där eleven själv ställer frågor och tar upp sådant han/hon vill veta) och val av arbete (där eleven väljer innehåll och arbetsformer). Eftersom en storyline (dess tid och rum) och i viss mån även innehållet (beroende av elevernas vana att arbeta med metoden) är planerad av läraren (Falkenberg & Håkonsson 2004) drar vi slutsatsen att de första momenten i en storyline inte är helt ultimata sett ur Selbergs ögon. Däremot väljer eleverna själva arbetsformer (som är en del av det andra arbetsmomentet Selberg beskriver) i en storyline, ibland i grupp och ibland också individuellt (ibid).

Vidare menar Selberg (2001) att eleverna bör vara aktiva i planeringen av arbetets gång där de diskuterar med varandra, väljer informations- och kunskapskällor och bestämmer redovisningsform. I genomförandet av arbetet bör eleverna vara aktiva på det sättet att de bl.a. löser problem och söker svar på frågor. I redovisningsplaneringen drar eleverna slutsatser och reflekterar, planerar redovisningen och tränar på den. I själva redovisningen ska eleven använda sitt eget språk och uttrycksätt och överlämna sammanställda arbeten. Detta kan vi se i storylinemetodiken där eleverna fortlöpande arbetar problemlösande, reflekterar i grupp och redovisar på valfritt sätt. Det ska också finnas olika informationskällor så att eleverna har valmöjlighet och dokumentation av arbetet är viktigt för att läraren ska kunna observera varje enskild elevs utveckling (Falkenberg & Håkonsson 2004). Dock finns det punkter inom varje arbetsmoment som Selberg nämner som inte finns med tydligt i storylinemetodiken. T.ex. så ska eleven vara med och bestämma vilka skolämnena som ingår och ska samverka i kunskapsstoffet i planeringen av arbetet och ha möjlighet att själv välja samarbetsformer i genomförandet av arbetet. Men Forsberg (2000) menar också att elevinflytande inte är ett entydigt begrepp eftersom gränserna är flytande. Fokus för elevinflytande menar hon ändå bör vara elevens möjligheter till val och deras utrymme för delaktighet i planering, genomförande och utvärdering. En utvärdering tillsammans med eleverna är obligatorisk i slutet av en storyline enligt Falkenberg & Håkonsson (2004).

Storylinemetoden är inte ett arbetssätt med ett utpräglat elevinflytande utan kan snarare ses som ett elevaktivt arbetssätt. Som vi ser ovan kan dock dessa sätt jämföras och Forsberg (2000) menar att elevaktivitet är ett uttryck för vad elevinflytande kan vara.

3.4. Förankring till styrdokumentet

Hur mycket som kan förankras till Lpo 94 (Skolverket, 2006) i ett storylinearbete beror på val av tema. Vi kan dock se att det finns mål och riktlinjer som pedagogen alltid arbetar mot i storylineprocessen. ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola /.../ kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans.” (s.10)

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) under rubriken 2.2 Kunskaper, i mål att sträva mot står det att:

Skolan skall sträva efter att varje elev:

- ”utvecklar nyfikenhet och lust att lära,”
- ”utvecklar sitt eget sätt att lära,”
- ”utvecklar tillit till sin egen förmåga,”
- ”känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,” /.../
- ”lär sig att utforska, lära och utforska både självständigt och tillsammans med andra”
- ”lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
 - formulera och pröva antaganden och lösa problem
 - reflektera över erfarenheter och
 - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden ”

(Lpo 94, Skolverket, 2006 sid. 9,10)

Vi kan se tydliga inslag av ovanstående citat från läroplanen i storyline. Arbetet öppnas alltid med att på ett annorlunda sätt väcka elevernas intresse för det område man tänkt. Tack vare det skapas också en lust att vilja lära sig mer om ämnet. Storyline är ett elevcentrerat arbetssätt där barnen får arbeta utifrån sin egen förmåga. Det är en problembaserad metod där de får sätta sin egen kunskap och sina egna föreställningar i centrum. Eftersom det också ingår mycket grupparbete i en storyline får de lära sig att lyssna, argumentera, diskutera, vara öppna för andras åsikter. Dessa delar är kriterier som skolan enligt läroplanen ska ge eleverna möjlighet till vilket vi anser möjligt genom att arbeta efter storylinemodellen.

Läroplanen tar även upp vad läraren har för ansvar inom skolväsendet. Under riktlinjer står det att läraren skall:

- ”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,”
- ”stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,”
- ”ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel/.../,”
- ”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och”
- ”organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla att använda hela sin förmåga,
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt/.../,
 - får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.”

(Lpo 94, Skolverket, 2006 sid. 12) .

Även dessa citat, hämtade från läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, kan vi se genomsyrar en storyline. Genom detta arbetssätt utgår läraren från varje elevs förkunskaper, tankar och erfarenheter. De nyckelfrågor eleverna får har inga givna svar, inget rätt eller fel och alla elever kan utgå från vad de tror och tänker. Att lösa nyckelfrågorna skapar en motivation och vilja att lära och leder även till att eleven får ett bättre självförtroende. De öppna frågorna medverkar också till det ökade självförtroendet eftersom ingen behöver vara rädd för att svara fel. Det blir ett varierat arbetssätt som ger alla elever stimulans på ett eller annat sätt.

I en storyline ingår det mycket kreativt skapande och det finns stort utrymme för ämnesintegrering. Beroende på val av tema kan i stort sett alla ämnen integreras och en samverkan med andra lärare blir självklar.

3.5. Svårigheter med storyline som arbetssätt

Att storyline är en varierad arbetsmetod som kan nå många elever kan vi dra slutsatser av genom de litteraturstudier vi gjort, men även inom detta arbetssätt finns fallgropar att ta hänsyn till.

Det finns många delade meningar bland lärare hurvida storyline är en bra arbetsmetod eller inte för de så kallade svaga eleverna. Några lärare har exempel på där dessa elever har blommat ut bland annat tack vare de många olika uttryckssätten som kan fås med i metoden. Andra lärare har helt andra erfarenheter. Till exempel kan grupparbetet bli ett bakslag för de så kallade svagpresterande eleverna. Vi har tidigare redogjort för vilket bra arbetssätt just grupparbete är men det finns även nackdelar med lärande i grupper. Risken finns att de ”svaga” eleverna bara glider med i grupparbetets gång (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Grupparbeten leder inte automatiskt till att alla lär sig något eller att alla utvecklas under samarbetets gång. Det är inte säkert att alla deltagare anstränger sig lika mycket och har samma ambitionsnivå som de övriga i gruppen vilket också är till en nackdel i grupparbete. En del elever arbetar också helt enkelt bäst själv. För att ett grupparbete ska leda till att de enskilda eleverna utvecklas i sitt lärande krävs att grupparbetet fungerar. Detta påverkas av hur bra trivsel det är i gruppen, hur bra gruppen kan samarbeta och hur väl de utbyter och tar till vara på varandras erfarenheter. Eleverna är olika i många avseenden, till exempel när det gäller intressen, värderingar, temperament, personlighet med mera. Detta kan i ett grupparbete vara både en tillgång och en svårighet (Hammar Chiriak & Hempel, 2005).

En viktig uppgift läraren har vid grupparbete är att se till att gruppen diskuterar och beslutar tillsammans med varandra. För att kunna kommunicera bra i en grupp måste eleverna lära känna varandra och de olikheter vi alla bär på. Olika personligheter medför i grupparbeten att alla medlemmar av gruppen tar på sig olika roller. Ibland kan det hända att det uppstår konflikter i samband med rollerna. Det kan vara att någon elev motarbetar övriga gruppen och därmed hejdar de andras utveckling och inläring. Någon annan kan vara dominant och helt ta över arbetet i gruppen och inte ge de andra utrymme i arbetet. Av dessa anledningar är det bra om gruppen känner varandra väl då kamraterna kanske lättare kan acceptera de olika roller som de tar på sig (ibid).

En annan nackdel med grupparbete är att det kräver mer av läraren. Vid individuellt arbete har läraren större kontroll över processerna och kan då lättare handskas med elevers olika förförståelse. Forskning har visat att lärande i grupp är en komplex aktivitet som är beroende av flera grundläggande delar. Till exempel krävs det att uppgiften som eleverna blir tilldelade är tillräckligt sammansatt för att alla medlemmar ska kunna bidra till arbetet och så att uppgiften kan lösas gemensamt (Hensvold, 2006).

Ytterligare något att ha i beaktande vid arbete med en storyline är fantasin. En del elever kan ha svårt med gränsen mellan fantasi och verklighet och det gäller att läraren är tydlig redan från början med att det är i fantasins värld man arbetar. Känner läraren sina elever väl menar Falkenberg & Håkonsson (2004) att detta inte ska vara något större problem. Det gäller bara att hitta rätt balans, att lyckas bygga upp spänningen samtidigt som eleverna är införstådda med att det som sker inte är på riktigt.

4. Metod

I vår empiriska undersökning hade vi för avsikt att se vilka vinster storyline som arbetsmetod kan medföra i elevers lärande enligt pedagoger. Nedan kommer vi att redogöra vilket tillvägagångssätt vi använt oss av för att få svar på vår fråga.

4.1. Val av metod

Vi började vårt arbete om storyline med litteraturstudier för att ha tillräckligt med förkunskaper för att kunna genomföra vår undersökning. Kvale (1997) menar också att det är av stor vikt att den som ska intervjuas är väl insatt i ämnet som intervjun ska handla om, vilket alltså blev vårt tillvägagångssätt för vår undersökning. Intervjuerna för vår undersökning skedde med sex lärare med stor erfarenhet av storylinemetodiken.

4.2. Kvalitativa intervjuer

Det finns olika typer av intervjuer att använda sig av i empiriska studier. Den kvalitativa intervjun som vi valt att använda oss av är en metod som används för att utröna, upptäcka och förstå egenskapen hos någonting, vilket i vårt fall blev lärarens syn på vad storyline kan medföra i elevers lärande. Kvalitativa intervjuer har som mål att ta reda på vad som sker, vad det är som händer, snarare än att bestämma omfattningen av på förhand redan bestämda företeelser, egenskaper som en kvantitativ intervjus mål bygger på (Svensson & Starrin, 1996). I en kvalitativ intervju bygger analysen på ord medan en kvantitativ har för avsikt att analyseras i siffror (Kvale, 1997). Vi har valt att göra en kvalitativ studie eftersom vi inte är ute efter ett mätbart resultat utan avser att skapa oss en fördjupad helhetsförståelse av vår forskning. Trost (1997) skriver att när syftet med forskningen är att försöka förstå eller att hitta mönster så är en kvalitativ studie att föredra.

4.3. Urval

Trost (1997) menar att kvalitativa studier oftast inte kräver representativa urval men att risken då är ganska stor för att det bara kommer med ”vanliga” människor i undersökningen. För vår undersökning var det en förutsättning att informanterna var insatta i vårt ämne om storyline och att de själva använde sig av metoden. Backman (1998) menar att det är av vikt att intervjupersonerna väljs utifrån syftet med undersökningen. Genom olika tips fick vi namn på tänkbara kandidater till vår undersökning. Trost (1997) påstår att tiden är en relevant fråga när det gäller antalet intervjuer i en studie men att det också är bra att begränsa sig till ett litet antal frågesamtal, ca fyra till fem stycken. För många samtal kan göra att rådatan blir ohanterlig menar han. Vi har i vår studie gjort sex kvalitativa intervjuer eftersom det krävdes för att få svar på våra frågor. Detta tillvägagångssätt, att forskaren intervjuar så många personer som krävs för studien, stödjer Kvale (1997).

4.4. Genomförande

Vi tog kontakt med de personer som var tänkbara för en intervju via telefon. Det visade sig att samtliga var positivt inställda till att hjälpa oss med vår undersökning. Av sex utförda intervjuer gjordes fyra tillsammans och de resterande två gjorde vi en var. På grund av två lärares tidsbrist fick en intervju genomföras med dessa två kollegor tillsammans. Vi ansåg

detta möjligt dels tack vare att vi var två intervjuare som kunde närvara och dels för att vi hade möjlighet att banda intervjun. Innan vi började intervjuerna berättade vi för dessa personer att deras svar skulle ingå i vår studie och att det som sades under samtalet alltså skulle bli offentligt material men att deras namn inte vid något sammanhang skulle nämnas i arbetet. Detta är något som ska informeras till informanterna i samband med intervjuer (Trost, 1997).

Alla intervjuer med undantag av en utfördes på lärarnas arbetsplats. Ett hembesök gjordes under studien. Vi anpassade oss efter vart informanterna ville hålla till vilket också är rimligt när någon ställer upp på intervju menar Trost (1997).

Till samtalen valde vi att använda oss av bandspelare för dokumentation. Kvale (1997) skriver i sin bok att bandspelare är det vanligaste hjälpmedlet vid intervjuer och att det ger större chans för intervjuaren att helt kunna koncentrera sig på ämnet. Han skriver också att bandspelare ger ett säkrare resultat eftersom enbart anteckningar lätt kan leda till skrivfel, förkortningar man sen glömmer bort och så vidare. Bandspelaren ger även möjlighet att gå tillbaka och verkligen tolka det som sagts under intervjun. Trost (1997) skriver att det är viktigt att vara uppmärksam på och observera den intervjuade. Då är det lättare att se om de svar som fås är färdigbearbetade eller om en komplettering eller nyansering av svaren är på väg att växa fram. Ögonkontakt är också viktigt för att intervjuaren ska känna sig bekräftad. Eftersom intervjuerna spelades in på band hade vi stora möjligheter att ge informanterna den uppmärksamhet som krävdes.

Kvale (1997) skriver att intervjuer kan ha olika grader av struktur. Han menar att ju mer spontana frågor som ställs desto större är sannolikheten till spontana svar. Har intervjun en högre grad av struktur är det däremot lättare att analysera den. Våra intervjuer var till största delen välstrukturerade eftersom vi i förväg gjort frågor. Under samtalens gång ställde vi dock spontana följdfrågor på det informanterna berättade. Våra frågor var öppna och gav intervjupersonerna stort svarsutrymme.

Varje intervju varade i cirka 40-60 minuter.

4.5. Analys

Det finns flera sätt att bearbeta och analysera det material som samlats in. Till exempel kan forskaren använda sig av kvantitativ forskning där svaren bygger på statistiska metoder och siffror. Kvalitativ forskning innebär att undersökaren använder sig av verbala och analyserande metoder som är inhämtat genom textanalyser (Patel & Davidsson, 2003). Ett av stegen i en intervju är att tolka och analysera det som sagts. Utifrån det material som samlats in får forskaren strukturera, kartlägga stoffet och sortera bort överflödet, det vill säga oväsentligt material. Vad som är väsentligt eller inte beror helt på syftet med undersökningen (Kvale, 1997).

Efter intervjuerna satte vi oss ned och sorterade bort sådant vi ansåg vara irrelevant information för vår undersökning. Meningskoncentrering som Kvale (1997) beskriver i sin bok innebär att de meningar som intervjuobjekten uttryckt formuleras mer koncentrerat. Det väsentliga som sagts under intervjun sammanfattas i kortare meningar. Denna koncentrering som vi gjorde innebar att våra intervjutexter reducerades och bara den viktiga informationen kom med i vår analys. Intervjuer kan tolkas och sammanfattas på olika sätt men vi valde att

utifrån bandspelaren sammanställa alla intervjuer i flytande text efter rubriker vi ansåg vara relevanta för att tydligt klargöra resultatet av vår studie.

5. Resultat

Vi kommer att presentera vårt resultat av intervjuerna vi gjort med liknande upplägg som vi gjort i bakgrunden. I vår bakgrund har vi redogjort för fem olika faktorer som vi menar har en positiv påverkan på elevers lärande och utveckling. Under intervjuerna ställde vi frågor till lärarna angående dessa fem faktorer och sammanställt svaren i rubriker. Rubrikerna *Problemlösning* och *Grupparbete* har i bakgrunden redovisats separat men i detta avsnitt har vi valt att redovisa dem under en och samma rubrik eftersom Egidius (1999) skriver att man arbetar med PBL i grupp. Vi kommer att inleda varje rubrik med att skriva vilka frågor som ställts för att få den information vi varit ute efter. Intervjufrågorna har också bifogats som bilaga (se bilaga 2). Lärarnas svar kommer att redovisas sammanfattat men i vissa fall anser vi att det är av vikt att det framgår vilken lärare som uttryckt vad. Då har vi numrerat lärarna med siffrorna 1-6 och nedan kommer inledningsvis en bakgrund av de olika lärarna att presenteras.

5.1. Lärarnas första kontakt med storyline

Vi ville ta reda på vilken relation lärarna har till storylinemetoden. Frågorna som ställdes var: *Vilken var din första kontakt med storylinemetoden? Vad var det som lockade/var spännande med den?* Vi fick följande svar på våra frågor som presenteras nedan.

Lärare 1: Första kontakten med storyline skedde för sju till åtta år sedan då hon och några kollegor deltog i en endagsutbildning. Anledningen till att hon fastnade för storyline var att det var nytt och annorlunda och att det verkade vara ett roligt arbetssätt för både lärare och elever.

Lärare 2: Under en IT och mediautbildning 1998 kom hon i kontakt med personer verksamma inom storyline, bland andra Erik Lindberg som är författare till ”Storyline – den röda tråden”. Metoden intresserade henne och hon tog reda på mer genom litteratur. Det som lockade med storyline var att hon alltid arbetat med ämnesintegrering vilket metoden bygger på. Vidare tyckte hon att det var intressant att utgå från elevernas förkunskaper. Hon har idag certifikat för att själv föreläsa och utbilda pedagoger inom storylinemetodiken.

Lärare 3: Även denna person kom i kontakt med storyline genom en IT och mediautbildning 1998 där hon träffade Erik Lindberg. Arbetssättet lockade henne eftersom det skapade kreativitet i klassrummet och möjliggjorde individualisering. Hon ansåg att storyline motsvarade hennes elevsyn då hon vill att elever ska vara intresserade, kreativa, utgå från varandras kunskaper, jobba i grupp och hjälpa varandra.

Lärare 4: Under sin lärarutbildning för sju år sedan fick hon genom en praktikplats möjlighet att delta i en endagsutbildning i storyline där upphovsmannen till metoden, Steve Bell, även fanns på plats. Hon fastnade för den stora friheten inom de tydliga ramarna som finns i storyline. Arbetssättet verkade roligt och hon trodde att det skulle passa eleverna mycket bra.

Lärare 5: Läste en artikel om storyline i en facktidning och var på en kortare föreläsning. Hon tyckte att det var mycket intressant och provade ett storylineförlopp i sin klass. Hon insåg

dock att det var svårare än hon trott och att hon behövde mer kunskap. Vid den tidpunkten hölls en tiopoängskurs om storyline och hon valde att gå den. Lockades av att man lever sig in i och arbetar i berättelsens form och kontext.

Lärare 6: Kom i kontakt med storyline genom facktidningar, artiklar och en föreläsning. Liksom intervjuperson 5 deltog hon i en tiopoängskurs. Fastnade för temarbetet, fantasin och ”tillåtelsen” att leka oavsett ålder som en storyline ger möjlighet till.

5.2. Med fantasin i fokus

Vi ville ta reda på hur lärarna upplever att det är att arbeta med fantasin i fokus på det sätt man gör i en storyline. Frågorna som ställdes var: *Hur upplever du att det är att arbeta med fantasin i fokus? Lever sig eleverna in i sina olika karaktärer? Har du upplevt att man bör vara försiktig med att arbeta med fantasin i fokus?* Nedan presenteras en sammanfattning av svaren.

Flertalet av intervjupersonerna nämner elevernas fiktiva roller som de lever sig in i som en mycket positiv faktor i deras lärande. De tränar empati genom att försöka sätta sig in i hur någon annan tänker och känner, de får då modet att ta ställning i känsliga frågor. Eleverna vågar också göra saker de inte skulle ha gjort om de varit sig själva. ”Det kan vara skönt för eleverna att gå in i en roll som har egenskaper som de inte själva har. De får prova att vara någon annan” säger också lärare 5.

Samtliga lärare tar upp att fantasi, lek och lust är viktiga verktyg att ta vara på för att utveckla eleverna och motivera dem till lärande vilket en storyline gör. Fantasin är viktig som inkörsport för att eleverna ska känna att de äger kunskaperna, samtidigt som den sätter igång kreativiteten på ett helt annat sätt än vid vanlig undervisning. Lärare 3 beskriver storyline som en fiktiv lek som bygger på realistisk fantasi. Med den realistiska fantasin som grund skapar eleverna verklighetstroga miljöer där en storyline får liv. Några lärare påpekar att läraren måste vara noga med att ”ha glimten i ögat” när man arbetar med fantasin i fokus för att eleverna ska förstå att det inte är på riktigt. En av lärarna har även personliga erfarenheter av att en elev inte förstod att de övergått till att arbeta i fantasins värld. En elev trodde i ett tema om Brasilien att han verkligen skulle få åka dit och blev besviken när han förstod att så inte var fallet. Att eleverna ibland har svårt att skilja på fantasi och verklighet menar lärare 1 inte behöver vara någon nackdel eftersom eleverna lär sig genom leken. ”Att arbeta med fantasin i fokus gör det hela så mycket roligare för både vuxna och barn och fantasin är en stor inspirationskälla.” En annan lärare beskriver fantasi som en grund och drivkraft hos alla människor, något vi inte klarar oss utan. Barnen måste få utrymme och träning i att fantisera, något som möjliggörs i ett storylinearbete.

”Fördelen med fantasin är att det ger chansen till vidare funderingar” säger lärare 2. Hon menar att det möjliggör en positiv utveckling av elevers lärande eftersom det i en storyline aldrig finns några givna svar utan eleverna själva får fundera på vad som är rimligt. Lärare 5 menar att i arbete med fantasin i fokus använder eleverna sig av alla kunskaper och föreställningar de redan har vilket är en mycket positiv faktor för att utveckla deras lärande.

5.3. Att arbeta problemlösande i grupp

Vi ville ta reda på hur lärarna ser på det problemlösande arbete eleverna utför i grupp i en storyline. Frågorna som ställdes var: *Hur upplever du att grupparbetet har fungerat när du arbetat med storyline? På vilket sätt tror du att det främjar elevernas lärande att arbeta i grupp på det sättet som en storyline innebär? Vilka fördelar kan du se med det problemlösande arbetsättet som eleverna gör i grupp? Kan du se några svårigheter med grupparbetet?* Nedan presenteras en sammanfattning av svaren.

Samtliga intervjupersoner upplever grupparbetet som en positiv del av storyline men flera säger också att det är lärarens ansvar att övervaka arbetet så att det fungerar. En lärare har aldrig upplevt samarbets svårigheter överhuvudtaget när hon arbetat med storyline. De övriga har stött på problem men har kunnat ingripa i ett tidigt stadium då grupparbetet kontinuerligt följts upp. Vissa grupper behöver mer handledning och stöd och andra är mer självgående. ”Delmålen som ställs upp i en storyline gör att man hela tiden följer gruppen och arbetet. På så vis är det inte möjligt att någon åker bananskal genom processen” säger lärare 2. Ingen av de intervjuade har behövt bryta upp en grupp och lärare 6 menar att det vore ett stort nederlag för eleverna att göra det. Hon upplever att eleverna kan ha svårt att arbeta tillsammans när de inte har gjort en storyline tidigare. Efterhand inser de att det är viktigt att ta tillvara på varandra för att arbetet ska gå framåt. Eleverna har också själva kunnat se sina framsteg i grupprocessen vilket har utvecklat deras självförtroende. När samarbetet eleverna emellan inte har fungerat upplever lärare 1 att det har berott på att det tema som behandlats inte varit tillräckligt intresseväckande och engagerande. Vid dessa tillfällen har heller inte lärarna haft det engagemang som krävs för ett storylinearbete menar hon. Lärare 4 uttrycker att det har berott på sammansättningen av gruppen när arbetet inte fungerat. ”Läraren måste fundera på vad den vill ha ut av gruppkonstellationerna” säger hon. ”Vill man prova att sätta de blyga flickorna i en grupp för att se vad som händer och de dominanta personligheterna i en annan?”

När grupparbetet fungerar menar samtliga att det utvecklar och tränar det sociala samspelet. Eleverna lär sig genom samtal och diskussioner menar de intervjuade, de lär sig att lyssna på och respektera varandras åsikter och samarbetar med personer de aldrig trott de skulle ha kunnat göra. Genom detta stärks också sammanhållningen i gruppen och de lär känna varandra på ett annat plan. Lärare 4 uttrycker att eleverna klarar av att lösa vissa uppgifter tillsammans som de kanske inte skulle ha klarat av på egen hand. Ett par av lärarna, varav en jobbar åldersintegrerat, upplever att eleverna växer av att hjälpa varandra, deras självkänsla stärks och alla kommer till sin rätt. Elever med koncentrationssvårigheter och/eller begåvningshandikapp är mer engagerade och motiverade i ett storylineförlopp än i den vanliga undervisningen berättar en av lärarna. De känner att de kan och klarar av precis lika mycket som de andra eftersom storyline bygger på den individuella förmågan.

Det problembaserade arbetsättet, uttrycker hälften av lärarna stimulerar till elevernas nyfikenhet och upptäckarglädje. Det är roligare att arbeta i grupp än ensam när barnen får de olika nyckelfrågorna att lösa. Det blir också lättare att göra det tillsammans eftersom eleverna tar tillvara på varandras kunskaper menar de. Lärare 3 och 6 anser att det utmanar elevernas tänkande genom att de tränar på att se olika lösningar på ett problem istället för att få givna svar. Eftersom det inte finns något facit till de olika nyckelfrågorna får eleverna tilltro till sin egen förmåga vilket stärker dem i deras lärande. En av lärarna poängterar dock att pedagogen måste tänka på att låta eleverna få upptäcka och lösa problemen själva så att de inte serveras de rätta svaren direkt, vilket kan vara svårt att förhålla sig till. Detta förtar deras glädje över att lyckas själva och det problemlösande arbetsättet får inte den effekt som önskats. Lärare 3

menar också att även om storyline till största delen går ut på att arbeta problemlösande i grupp så är det viktigt att eleverna själva först får fundera och bygga upp egna hypoteser innan de börjar diskutera. Diskussionerna blir mer givande om eleverna först fått synliggöra den egna tanken.

5.4. Det varierade arbetssättet

Vi ville undersöka hur lärarna varierar arbetssättet i en storyline och på vilket sätt de anser att det är en fördel för elevers lärande. Frågorna som ställdes var: *Varierar du arbetssättet när du gör en storyline? Hur upplever du att det är att arbeta på det sättet för eleverna? Kan du se några svårigheter med ett varierat arbetssätt?* Nedan presenteras en sammanfattning svaren.

Samtliga intervjuade lärare anser att elever lär på olika sätt och att variationen av arbetssätt i en storyline gör det möjligt att kunna tillgodose alla elevers olika behov och inlärningsstilar. Detta är optimalt för att den enskilda individen ska kunna utvecklas i sitt lärande och nå de uppsatta målen menar lärare 3. Lärare 4 nämner också att människor har flera olika intelligenser som eleverna får tillfälle att utveckla i storylinemetoden. Alla elever får känna att de kan någonting och har något att tillföra. Varierad undervisning skapar en stimulerande lärandemiljö för eleverna eftersom det finns möjligheter att uttrycka sig på flera olika sätt. En av lärarna uttrycker även att engagemanget hos lärarna växer genom variationen. Den får dock inte gå överstyr så att det gör eleverna förvirrade menar lärare 2. Hon brukar introducera de olika uttrycken som till exempel musik, dans, drama och bild beroende på barnens ålder och erfarenheter. Vilket tema och hur mycket tid man har till förfogande är också väsentligt i valet av arbetssätt.

Flera av lärarna tar upp att det är viktigt att ta hjälp av andra lärare inom de områden pedagoger inte själv behärskar. En storyline bygger på ämnesintegrering och alla ämnen är lika viktiga. Det går inte bara att strunta i att integrera vissa verksamheter bara för att läraren inte har den kompetens som krävs menar de. Då kan t.ex. musik-, slöjd- eller idrottsläraren vara till god hjälp för att stimulera eleverna i de specifika ämnena och då blir det inte svårt att variera arbetssätten. Tre av de intervjuade säger att en god planering krävs för att få en variation i undervisningen. Detta för att den röda tråden ska vara synlig berättelsen igenom och för att uttrycksformerna och den skapande verksamheten verkligen integreras i historiens kontext. Genom detta tillvägagångssätt får estetiken och kreativiteten en naturlig plats under arbetets gång istället för att de bara finns med utan ett tydligt syfte bakom. På så vis blir lärandet meningsfullt menar lärare 4. Däremot berättar lärare 1 att hon inte planerar så mycket från början hur arbetssättet ska se ut. Hon reflekterar istället under arbetets gång, hur och vilka ämnen som ska vävas in. ”Som lärare är man flexibel och kan ändra riktning på arbetet beroende på vart det leder” säger hon.

5.5. Elevaktivitet

För att skapa oss en bild av hur lärarna ser på storyline som ett elevaktivt arbetssätt ställde vi följande frågor: *På vilket sätt anser du att storyline är ett elevaktivt arbetssätt? Hur tar elevaktiviteten sig uttryck? På vilket sätt är det positivt för eleverna att vara aktiva? Kan du se några svårigheter med det elevaktiva arbetssättet?* Nedan presenteras en sammanfattning av svaren.

Flertalet av de intervjuade tar upp att den elevaktivitet som genomsyrar storyline är av stor betydelse för deras lärande eftersom de själva bearbetar kunskapen och gör den till sin egen.

”Lärarens uppgift är att se eleverna där de befinner sig och ta tillvara på deras tankar” säger lärare 2. De ska själva få skapa sin kunskap vilket de får genom storyline. Att eleverna på det här viset är aktiva i sitt lärande skapar engagemang vilket leder till högre mottaglighet för lärande säger samtliga intervjuade. Två av lärarna talar om elevernas möjlighet till att komma med egna idéer. När eleverna får vara med och bestämma blir de ägare till arbetet, de får chans att påverka sitt lärande vilket leder till en högre motivation för att lära. De bearbetar idéerna och har stor frihet inom ramarna för arbetets kontext. Genom att eleverna skapar sina karaktärer och innehållet i berättelsen får de känna att de är med och har möjlighet att påverka undervisningen.

I samtal och diskussioner eleverna emellan blir ett aktivt lärande möjligt menar lärare 3. Eleverna måste söka sig framåt, fråga och delge varandra kunskaper. Hon vill ha aktiva elever som inte bara blir matade med information. På det sättet stämmer storyline väl överens med hennes elevsyn uttrycker hon. De ska vara engagerade så att de blir motiverade till att söka information på egen hand. Kunskaper kommer inte bara till en utan eleverna måste vara aktiva i sin kunskapsutveckling.

Samtliga utom lärare 3 tar upp hur viktigt det är att ta vara på elevernas förslag och idéer som kan föra historien framåt. Tre av de intervjuade betonar dock även här hur viktigt det är med planering inför en storyline så att den röda tråden blir tydlig arbetet igenom. När eleverna kommer med förslag om hur resan kan utvecklas och fortskrida är det upp till läraren att väva in det i historiens kontext så att de inte bara blir sidospår utan en del av den röda tråden menar lärare 3. Detta är svårt säger hon, men det krävs för att arbetet ska bli meningsfullt. Lärare 1 beskriver att hon planerar en storyline i stora drag men att elevernas idéer kan få arbetet att ändra riktning. Detta motstrider det lärare 5 poängterar, nämligen att historien inte får ta en helt annan vändning än det som var tänkt från början. När detta händer skapas inte en bra historia.

Två av de intervjuade lärarna tar också upp att det elevaktiva arbetssättet en storyline innebär skapar glädje hos barnen. De vill lära sig och inhämta nya kunskaper. Eftersom som det sker så mycket aktivitet hela tiden i en storyline är klassrummet aldrig tyst poängterar lärare 6. Det är livligt men på ett positivt sätt. ”Ett tyst klassrum behöver inte nödvändigtvis betyda att de lär sig mer” säger hon. Hon menar att eleverna behöver få vara aktiva, diskutera och skapa varvat med den traditionella undervisningen.

5.6. Storyline och dess medverkan till måluppfyllelse

För att ta reda på om eleverna i ett storylinearbete tillägnar sig kunskap och uppfyller mål ställdes frågorna: *Sätts mål upp när du arbetar med storyline? När eleverna i så fall de uppsatta målen?* Nedan presenteras en sammanfattning av svaren.

Samtliga intervjuade lärare sätter upp mål inför varje storylinearbete. Tre av dem tar också upp att de i en storyline sätter upp både lång- och kortsiktiga mål och lärare 2 menar att nyckelfrågorna är de delmål som eleverna ska nå. Eftersom eleverna arbetar med nyckelfrågorna genom hela storylinearbetet ser läraren tydligt vart eleven befinner sig och åtgärder kan snabbt sättas in om så skulle behövas för att hjälpa eleven till slutmålen menar hon. Hon säger också att målen i en storyline bör vara tydliga eftersom eleverna själva ska förstå vilka kunskaper som ska förvärvas. Flera av lärarna berättar att de skickar hem målen som ska nås så att både elever och föräldrar får ta del av dem. ”Storyline är en process och ett lärande sker hela tiden” säger lärare 3. Eftersom eleverna görs delaktiga i målbeskrivningarna

kan de själva ta ställning till vad de lärt sig och hur de ska gå vidare för att nå de resterande målen.

Samtliga lärare utom en sätter upp kunskapsmål som eleverna ska nå i en storyline. Den avvikande läraren sätter endast upp sociala mål som ofta handlar om att eleverna ska kunna samarbeta och komma överens i grupperna. Hon satsar på att det sociala samspelet ska fungera eftersom hon arbetar med yngre barn.

De intervjuade lärarna menar allihop att eleverna når målen i ett storylinearbete. Lärare 1 uttrycker visserligen att alla elever inte nått målen i de teman som inte fångat elevernas intresse och lyckats skapa ett engagemang, ”men i det stora hela når eleverna målen” säger hon. Den lärare som har satt upp sociala mål upplever också att eleverna verkligen når dem. Hon poängterar också att trots det faktum att kunskapsmål inte satts upp har elevernas utvärderingar visat att de tagit till sig faktakunskap ändå. Flera av de intervjuade lärarna berättar att eleverna lär sig så mycket mer i ett storylinearbete än det som från början var tänkt.

5.7. Vilka vinster medför storyline i elevers lärande och utveckling?

Sammanfattningsvis ställdes rubrikfrågan till lärarna för att få en överblick över deras resonemang kring storyline.

Det engagemang och den glädje eleverna visar i ett storylinearbete är en av de största vinsterna menar flera av de intervjuade lärarna. Detta för att det motiverar till lärande och självständigt kunskapssökande. När skolarbetet är roligt ökar chansen till lärande menar de. En lärare som arbetar med äldre barn upplever att hennes elever ofta är negativt inställda till skolarbete. Storylinemetoden skapar en upptäckarglädje hos dem som gör att de blir positivt inställda till att söka kunskap och ta till sig den säger hon. De intervjuade lärarna menar att det är det kreativa skapandet, möjligheten att påverka sin undervisning och det problemlösande arbetssättet som är de mest väsentliga faktorerna till den ökade motivationen. Genom det varierade arbetssättet har alla elever möjlighet att nå målen uttrycker en lärare. Teori och praktik varvas på ett naturligt sätt vilket engagerar de elever som inte tycker att det är kul att läsa och svara på frågor som i ett traditionellt klassrum. Eleverna upptäcker också andra sidor hos varandra och även hos pedagogerna genom det kreativa skapandet som genomsyrar ett storylinearbete säger en annan lärare.

Eleverna lär sig också att samarbeta och växer genom att hjälpa varandra. De får lära sig att ta hänsyn till och respektera varandra och genom samtal får de ta del av varandras kunskaper och alla får känna att de kan och har någonting att tillföra. Eleverna får lära sig vad ett grupparbete går ut på och att de inte alltid kan få som de vill men att det oftast blir bra ändå. Alla måste vara aktiva för att arbetet ska gå framåt. Barnen diskuterar och argumenterar för sina ställningstaganden vilket leder till ökad självkänsla. De lär sig i samtal med varandra och när de arbetar i grupp kan de klara av uppgifter de inte skulle klara på egen hand uttrycker lärare 3 och 6. Samtliga lärare poängterar utvecklingen av elevernas sociala samspel som en stor vinst med storyline.

I dagens skola finns en mångkultur och eleverna bär med sig olika kunskaper i ”bagaget” menar lärare 3. Pedagogen kan inte bestämma över huvudena på eleverna, läraren måste kunna nå alla. På det sättet är storyline bra, genom att hitta varje individ och ta vara på dennes kunskaper kan alla utvecklas i sitt lärande och komma till sin rätt. Storyline innebär en enorm

frihet inom ramarna. Lärarna bestämmer inte allt även om det kan se ut så. Lärare 2 menar att många elever kommer till sin rätt på ett sätt i storyline som de inte gör annars, deras självkänsla höjs när de inser att de faktiskt kan och att de har något att tillföra i undervisningen.

6. Diskussion

Vi kommer nedan att föra en diskussion kring vår undersökning och vårt eget ställningstagande till storyline.

6.1. Metoddiskussion

Arbetets och resultatets omfång har påverkats av de tidsramar vi haft att följa. Undersökningen hade kunnat göras på ett annat sätt än det vi valt, till exempel genom observationer.

För att kunna få svar på vårt syfte valde vi att göra sex intervjuer, men vi var även öppna för att det eventuellt kunde behövas fler intervjuer om det skulle visa sig att resultatet inte var tillförlitligt. Efter avslutad undersökning ansåg vi dock att de sex gjorda intervjuerna hade gett oss tillräckligt med information för att kunna ge ett rättvist svar utifrån vårt syfte. Intervjuernas kvalitet hade möjligen kunnat påverkas av vår ovana att utföra intervjuer. För att tillägna oss kunskap om hur vi skulle gå tillväga när vi skulle göra kvalitativa intervjuer fördjupade vi oss i metodböcker, bland andra "Kvalitativa intervjuer" (Trost, 1997) och "Den kvalitativa forskningsintervjun" (Kvale, 1997). Trots det faktum att vi upplevde det svårt att intervjua har vi ändå fått ut det vi ville i vår undersökning och anser inte att vår ovana påverkat resultatet.

Av de intervjuade lärarna var det två som var kollegor på samma arbetsplats. Det är möjligt att de påverkades av varandra eftersom vi också intervjuade dessa två under samma tillfälle. De hade liknande åsikter angående storyline men å andra sidan kan vi inte heller utgå ifrån att deras svar influerades av varandra. Analysen av samtliga samtal visade att alla lärare hade ungefär samma grundsyn och liknande åsikter om storyline som arbetsmetod. Att de arbetade på samma skola och intervjuades under samma tidpunkt var alltså inget vi valde att ta hänsyn till när vi analyserade vårt material.

För att dokumentera våra intervjuer använde vi oss av bandspelare, detta som vi tidigare nämnt under rubriken *metod*, eftersom det gav oss större möjlighet att helt koncentrera oss på intervjun och de svar vi fick. Att bända intervjuerna var en positiv erfarenhet för vår del. Att först och främst inte behöva anteckna gav oss möjlighet att kunna ge intervjupersonerna vår fulla uppmärksamhet och vi kunde lätt backa tillbaka och höra intervjuerna flera gånger, något som också Kvale (1997) betonar som positivt. Detta anser vi också gjorde vårt resultat mer tillförlitligt. En av intervjuerna kunde vi tyvärr inte bända vilket också fick konsekvenser när vi skulle analysera materialet. De anteckningar som förts under intervjun bedömde vi som alltför knapphändiga. Den intervjuade läraren i fråga var dock väldigt tillmötesgående när vi ringde upp och ville komplettera intervjun så inte heller detta påverkade vårt resultat nämnvärt. Att använda bandspelare visade sig också vara fördelaktigt vid tillfället då vi intervjuade två lärare samtidigt. Vi kunde på så vis lätt analysera de båda lärarnas förhållningssätt till storyline eftersom vi kunde lyssna på intervjun flera gånger och gå igenom vem som sagt vad.

Vi hade för avsikt att undersöka lärarnas inställning till storyline och vilka vinster storyline som arbetsmetod kan medföra i elevers lärande. Vi anser att vår undersökning gett oss svar på våra frågeställningar och att den har god validitet.

6.2. Resultatdiskussion

Vi kommer nedan att diskutera resultatet av vår empiriska undersökning i ett liknande upplägg som vi presenterat bakgrund och resultat.

6.2.1. Problematisk fantasi?

Intervjuerna visade att det är mycket positivt att arbeta med fantasin i fokus på det sätt som en storyline innebär. Lärarna nämner bland annat elevernas karaktärer och berättelsens röda tråd som fördelaktiga och engagerande element som väcker deras lust och nyfikenhet. Däremot påpekar flera av lärarna att ett arbete i fantasins värld kan vara problematiskt då vissa barn kan ha svårt att skilja på vad som är verklighet eller inte. En av dem berättar om en av sina personliga erfarenheter då detta inträffat.

Vår litteraturstudie visar också att det är fördelaktigt att använda fantasin som verktyg vid lärande. Det är vårt starkaste inlärningsinstrument och det finns stora möjligheter att ta vara på detta menar Egan (1995). Han skriver att användandet av berättelsens struktur stimulerar eleverna och gör deras lärande meningsfullt eftersom sagor väcker känslor vilket leder till engagemang hos barnen. Vygotskij (1995) menar att fantasin vidgar människans världsbild eftersom den kan ta oss till platser och tider vi inte tidigare upplevt.

Det som förvånade oss var att flera av de intervjuade upplevde att ett arbete i fantasins värld medför större risker än grupparbetet som vi trodde lärarna skulle poängtera som det största problemet i en storyline. Förmodligen ligger denna svårighet främst i det överraskningsmoment som inleder och karaktäriserar en storyline där elevernas nyfikenhet och intresse ska väckas. Vi tror inte att detta utgör ett hinder om pedagogen känner sina elever och tydligt visar att det som pågår inte är realitet men att läraren bör vara medveten om de problem som kan uppkomma.

6.2.2. Grupparbete och lärande

Som vi tidigare nämnt och som framgår i vårt resultat ser inte de intervjuade lärarna den formen av grupparbete en storyline innebär som något problem. En av våra informanter har tvärtom erfarenhet av att barn med begåvningshandikapp är mer aktiva än vanligt eftersom storyline bygger på den individuella förmågan och att alla har någonting att tillföra. Vår studie visar att det inte är möjligt för eleverna att vara inaktiva i en storyline som utförs på rätt sätt eftersom lärarna menar att grupparbetet hela tiden följs upp och övervakas. Konceptet bygger på samarbete och eleverna är själva måna om att arbetet ska fungera och gå framåt. Samtliga intervjuade lärare resonerar kring lärandet som ett interaktionsfenomen, de nämner att eleverna lär sig genom samtal och en av lärarna menar att eleverna i grupp kan lösa uppgifter de inte skulle ha klarat själva. En av de intervjuade lärarna har upplevt att samarbetssvårigheter oftast uppstår när temat inte varit tillräckligt spännande och engagerande.

Hur lärarna resonerar kring det lärande som sker i grupp kan tydligt kopplas till det som Bråten (1998) skriver om Vygotskijs ”närmaste utvecklingszon” och hans teorier om lärandet som ett interaktionsfenomen. I vår bakgrund har vi dock också beskrivit grupparbete som en

fallgrop att ta hänsyn till. Falkenberg & Håkonsson (2004) menar att risken finns att "svaga" elever bara glider med vilket även styrks av Hammar Chiriac & Hempel (2005).

Vi ställer oss frågande till en av de ovan nämnda lärares förklaring till de samarbetssvårigheter hon upplevt. Vi tror att det beror på dålig planering snarare än på valet av tema. Det var även samma person som uttryckte att eleverna till stor del bestämde riktning på arbetet och nämnde inte berättelsens röda tråd som utgångspunkt för planeringen. Kanske blir då sammanhanget otydligt och lärandet meningslöst för eleverna? Vi tror på den form av grupparbete som en storyline bygger på men det kräver att läraren är uppmärksam på hur samarbetet eleverna emellan fungerar. Trots att vi inte själva har någon erfarenhet av att bygga undervisningen på grupparbete kan vi se de positiva effekter detta kan leda till. Med positiva effekter menar vi det som många av våra intervjuade lärare har tagit upp, till exempel utvecklandet av det sociala samspelet, den ökade respekten för varandra och samtalen som verktyg för lärandet.

6.2.3. Problembaserat lärande

Det problembaserade arbetssättet upplevs av lärarna som mycket positivt. De menar att det i hög grad bidrar till att elevernas nyfikenhet och upptäckarglädje väcks och att det utmanar deras tänkande. En av de intervjuade menar dock att det kan vara lätt att servera eleverna de rätta svaren istället för att låta dem lösa uppgifter och problem själva.

Brinchman-Hansen (1995) menar att ett problembaserat lärande leder till ett meningsfullt lärande med bestående resultat. Han anser att detta beror på att eleverna själva måste vara aktiva i kunskapsprocessen och att det ansvar som eleverna tar i sitt lärande bidrar till en ökad motivation. Tanken med arbetssättet är också att eleverna ska tränas i att söka information.

Nyckelfrågorna innehåller aldrig bara en lösning, eleverna behöver aldrig oroa sig över att de ska svara fel eller att de inte kan någonting. På det viset tror vi att det problembaserade arbetssättet en storyline innebär ger eleverna tilltro till sin egen förmåga och högre självkänsla. Visserligen kan eleverna föreslå orimliga lösningar på problem men det är viktigt att ta alla förslag på allvar eftersom eleverna då kan komma att vilja ta reda på huruvida deras lösningar varit rätt- eller felaktiga. På så vis tror vi att PBL motiverar till självständigt kunskapssökande. Vi tror också att det är viktigt att pedagogen tror på sina elever och ger dem frihet under ansvar för att de ska få denna tro på sig själva. Genom PBL får eleverna denna frihet och vi som lärare måste våga kliva åt sidan, släppa fram eleverna och ge dem det utrymme de behöver. Vi har en föreställning om att detta kan vara svårt eftersom detta arbetssätt är en stor kontrast till den vanliga undervisningen där det vanligtvis är läraren som styr.

6.2.4. Olika intelligenser

Samtliga lärare menar att storyline tillgodoser alla elevers behov och sätt att lära eftersom arbetsmetoden är så varierad. En av lärarna nämner också att människor har olika intelligenser. Flera av lärarna menar att en storyline måste vara välplanerad innan arbetet påbörjas. Genom att planera in olika uttrycksmöjligheter och skapande verksamheterna redan från början integreras de i historiens kontext på ett naturligt sätt säger en av de intervjuade.

Läraren som talar om olika intelligenser verkar ha hört talas eller läst om Gardners (2001) MI-teori. Gardner skriver att människans har flera intelligenser som kan vara starkare eller mer begränsade beroende på individen. Han menar också att skolan tenderar att värdesätta den språkliga och matematiska intelligensen mer än de andra.

Våra erfarenheter av skolan är att det är de teoretiskt lagda eleverna som trivs med att läsa, skriva och räkna som till största delen får sina behov tillgodosedda. Den praktiska och skapande verksamheten har naturligt inte lika stor plats i den traditionella undervisningen och de elever som föredrar och lär sig bäst genom sådana moment prioriteras inte. Upptäcks det att ett barn är svag inom till exempel ämnet matematik sätts åtgärder in för att hjälpa eleven på bästa sätt. Vi har däremot aldrig hört talats om att åtgärder satts in för att stödja elever svaga inom estetiska ämnen som till exempel bild och musik. Detta tycker vi speglar vilka intelligenser skolan värdesätter. Vi är kritiska till skolans synsätt på intelligenser eftersom vi anser att eleverna inte är mindre kompetenta bara för att de har en starkare musikalisk eller kinestetisk intelligens än matematisk. Därför menar vi att storyline är ett ultimatum arbetssätt om läraren strävar efter att alla elever ska få lära på sitt sätt. Samtliga intervjupersoner menar också att eleverna har olika inlärningsstilar och att dessa blir tillfredsställda i en storyline. Detta tror vi bidrar till att det varierade arbetssättet upplevs som meningsfullt till skillnad från när de olika uttrycken separeras från den vanliga undervisningen. I skolan ser vi till exempel att slöjd och musik är ”egna” lektionstillfällen utan anknytning till andra lektioner.

6.2.5. Storyline och elevinflytande

Intervjuerna visade att storyline är elevaktiv metod som motiverar eftersom eleverna själva är aktiva i sin kunskapsutveckling. Elevaktiviteten tar sig uttryck i att eleverna arbetar problemlösande i grupp, genom det kreativa skapandet och att de äger berättelsen och för den framåt. Dock är det lärarna som planerar en storyline och flera av de intervjuade menar att planeringen är viktig. Vi ställer oss frågan om storylinemetoden verkligen möjliggör ett elevinflytande?

Forsberg (200) skriver att elevaktivitet kan vara ett uttryck för elevinflytande. Selberg (2001) har forskat om elevinflytande och vilken betydelse den har för elevernas lärande. Hon finner att eleverna bör vara aktiva i bland annat planeringen av arbetet och uppsättandet av de mål som ska nås.

Vi håller med Selberg (2001) i hennes resonemang men anser att det hon skriver om är svårt att genomföra i en storyline. En storyline ska startas med ett överraskningsmoment för att fånga elevernas nyfikenhet och uppmärksamhet och det krävs en god planering som bör vara klar innan arbetet sätts igång för att skapa en sammanhängande berättelse. Skulle eleverna involveras i mål- och arbetsplaneringen blir inte ett överraskningsmoment genomförbart och det blir ingen storyline. Eftersom den röda tråden ska synas arbetet igenom kan inte planeringen av undervisningen göras efter påbörjat arbete. Detta tror vi gör att det kan vara svårt att involvera eleverna från planeringsstadiet. Dock ska pedagogen lyssna till elevernas förslag och idéer och använda sig av dem om det är möjligt. Vi drar slutsatsen att storyline inte alltid möjliggör någon hög grad av elevinflytande i den bemärkelse som Selberg skriver om.

6.3. Slutdiskussion

Vi ser många vinster med att använda storyline som arbetsmetod, faktiskt fler än vad vi trodde att vi skulle komma fram till från början. Vi anser att vår undersökning har gett oss svaret på vårt syfte och att vi även fått med oss många andra användbara kunskaper

Vi anser att storyline är en fördelaktig arbetsmetod att använda sig av i grundskolan. Vår studie har visat att det finns många fler fördelar än nackdelar med metoden. Även om vi idag

är positivt inställda till storyline kan vi inte med säkerhet säga att arbetssättet passar oss som pedagoger i praktiken. Genom litteraturstudier och intervjuer har vi kommit fram till att metoden stämmer väl överens med det förhållningssätt vi har till elever, lärande och undervisning. Dock kan vi inte helt ta ett ställningstagande till storyline då vi inte anser det vara vare sig möjligt eller rättvist eftersom vi inte provat det och med säkerhet kan säga att vi trivs med arbetssättet. Vi har också förstått genom våra intervjuer hur viktigt det är att läraren har goda kunskaper om storyline för att det ska fungera i praktiken. Samtliga lärare vi intervjuat har deltagit i olika former av storylineutbildningar. Den kunskap vi förvärvat om storyline genom våra litteraturstudier och vår undersökning anser vi inte vara tillräckliga. Det är möjligt att vi skulle kunna genomföra en lyckad storyline men vi tror att man behöver den inspiration och kunskap en professionell storylineutbildare kan ge.

6.4. Fortsatt forskning

Vår forskning har gett oss en positiv bild av storylinemetoden. Alla intervjuade lärare är verksamma inom metoden, antingen som utbildare eller pedagoger, och därför anser vi att det inte är speciellt konstigt att vi fått så många indikatorer på att storyline är en bra arbetsmetod. En möjlighet till vidare forskning vore att intervjua lärare med negativa erfarenheter av metoden som helt har övergett den och att ta reda på orsakerna till den upplevelsen. Det skulle också vara intressant att intervjua elever som arbetat med storyline och ta reda på hur de upplever metoden.

Referenslista

- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2000) *Arbete i lag och grupp*. Liber AB ISBN 91-47-05606-1
- Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Studentlitteratur. Lund ISBN 91-44-00417-6
- Brinchmann-Hansen, Å. (1995) *Projekt- och problembasert learning*. Universitetsforlaget. ISBN 82-00-41055-2
- Bråten, I. (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur, Lund. ISBN 91-44-00502-4
- Campbell, B. (1997) *Multipla intelligenser- en metodhandbok*. Scandbook AB, Falun. ISBN 91-88410-67-6
- Dahlin m.fl. (2002) *Besjälade lärande*. Studentlitteratur, Lund. ISBN 91-44-01049-4
- Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm. ISBN 91-27-07517-6
- Egan, K. (1995) *Berätta som en saga!* Runa Förlag, Malmö. ISBN 91-88298-18-3
- Egerbladh, T. (1974) *Grupparbetsinskolning – empiriska undersökningar och ett undervisningsteoretiskt bidrag*. Umeå Universitetet, Pedagogiska institutionen.
- Egidius, H. (1999). *Problembaserat lärande – en introduktion för lärare och lärande*. Lund studentlitteratur. ISBN 91-44-01232-2
- Falkenberg, C & Håkonsson, E. (2004) *Storylineboken*. Runa förlag. ISBN 91-88298-67-1
- Forsberg, E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Elanders Gotab, Stockholm. ISBN 91-554-4802-X
- Gardner, H. (2001) *Intelligenserna i nya perspektiv*. Brainbooks, Finland. ISBN 91-89250-38-9
- Hammar Chiriak, E & Hempel, A. (2005). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund studentlitteratur. ISBN 91-44-03944-1
- Hensvold, I. (2006) *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan*. Myndigheten för skolutveckling. ISBN 91-85589-18-7
- Hägglund & Fredin (2004) *Dramabok*. Liber AB, Falköping. ISBN 91-47-05068-3
- Imsen, G. (2000) *Elevens värld – introduktion till psykologisk pedagogik*. Studentlitteratur Lund ISBN 91-44-00973-9
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur Lund. ISBN 91-44-00185-1

Lindberg E. (2000) *Storyline- den röda tråden*. Ekelunds Förlag, Värnamo. ISBN 91-646-1325-9

Patel, R & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder* (3:e uppl). Lund studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3.

Piaget, J. (1976) *Framtidens skola*. Forum AB, Stockholm. ISBN 91-37-06356-1

Selberg, G. (2001) *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Studentlitteratur, Lund. ISBN 91-44-02009-0

Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. ISBN 91-85545-13-9

Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Studentlitteratur Lund ISBN 91-44-37941-2

Svensson, P-G & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur Lund. ISBN91-44-39851-4

Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur, Lund. ISBN 91-44-00374-9

Vygotskij, L. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos AB, Göteborg. ISBN 91-7173-011-7

Elektroniska källor

(Internet 1) <http://www.ped.gu.se/users/berner/pdfarkiv/Sanderoth.pdf>, 2/4 2007

(Internet 2) http://sv.wikipedia.org/wiki/John_Dewey, 2/4 2007

(Internet 3) <http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/pdf/337.pdf>, 2/4 2007

(Bilaga 1)

storylinepunkt	Nyckelfrågor	Aktivitet	Organisation	Material	Produkt	Ex. på ämnesintentioner
Trollen	Hur stort tror du att ett troll kan vara? Hur tror du att ett troll kan se ut? (kroppen? Ansiktet? Armar och ben?) Hur kan ditt troll se ut?	Klasssamtal med nyckelord på blädderblock Bedömning genom att barnens föreställningar jämförs med riktiga saker Gruppsamtal och därefter klassamtal med nyckelord på blädderblock Läraren visar en modell som ram för tillverkning av en collagefigur. Varje barn tillverkar ett troll i den familj som gruppen representerar Datakortstillverkning Trollen presenteras Framställning av en biografi på grundval av datakortet Undersökning: Hur många trollbarn? Vuxna? Placering av trollen efter storlek m.m.	Klassen, där de sitter i grupper Klassen Grupper och klasen Individuellt i grupper. Individuellt Individuellt Individuellt i grupper Grupper	Blädderblock Måttband Blädderblock Modell Kartong, papper, garn, tyg, klister, sax m.m. Kartong Dator Barnens troll	Blädderblock med barnens nyckelord Blädderblock med barnens nyckelord Collagefigur Datakort En biografi	Sätta ord på inre bilder. Begreppsbildning Mäta, jämföra och bedöma Samtala, begreppsbildning, ordbilder Omsätta tankar och idéer i bild. Storlek, form m.m. Skriftligt arbete Berätta för klassen Från ord till sammanhängande text Matematikaktiviteter: antal, storlek, likheter och skillnader
Trollens familj	Vilka tror ni finns i familjen förutom ert troll?	Gruppen skriver en lista med namnen Gör ett familjeporträtt. Alla figurer ritas eller de tillverkade trollen fotostatkopieras. De övriga ritas. Grupperna hittar på en historia om den familjefest, där familjebilden togs.	Grupper Grupper	Teckningsredskap. Kopieringsmaskin. Bandspelare. Dator	Lista Familjeporträtt En illustrerad bok om trollens familjefest	Samtal Skriftligt framställning. Uttrycka, omforma, vidareutveckla en bild. Textframställning layout Illustration
Trollens bostad						
Vad bara troll kan			31			

Intervjufrågor

Vilken var din första kontakt med storylinemetoden?

Vad var det som lockade/var spännande med metoden?

Vad var det senaste storylineprojektet du genomförde?

Sätts mål upp inför varje storyline?

Når eleverna de uppsatta målen i ett storylinetema?

Hur upplever du att det är att arbeta med fantasin i fokus?

Lever sig eleverna in i sina olika karaktärer?

Kan du ge ett exempel på en storylineintroduktion?

Har du upplevt att man bör vara försiktig med att arbeta med fantasin i fokus?

Hur upplever du att grupparbetet har fungerat när du arbetat med storyline?

På vilket sätt tror du att det främjar elevernas lärande att arbeta i grupp på det sättet som en storyline innebär?

Vilka fördelar kan du se med det problemlösande arbetssättet som eleverna gör i grupp?

Kan du se några svårigheter med grupparbetet?

Varierar du arbetssättet när du gör en storyline?

Vilka uttrycksformer brukar ni använda?

På vilket sätt upplever du att det är positivt för eleverna med ett varierat arbetssätt?

Kan du se några svårigheter med ett varierat arbetssätt?

På vilket sätt anser du att storyline är ett elevaktivt arbetssätt? Hur tar elevaktiviteten sig uttryck?

På vilket sätt är det positivt för eleverna att vara aktiva?

Kan du se några svårigheter med det elevaktiva arbetssättet?

Vilka vinster anser du sammanfattningsvis att storyline medför i elevers lärande och utveckling?