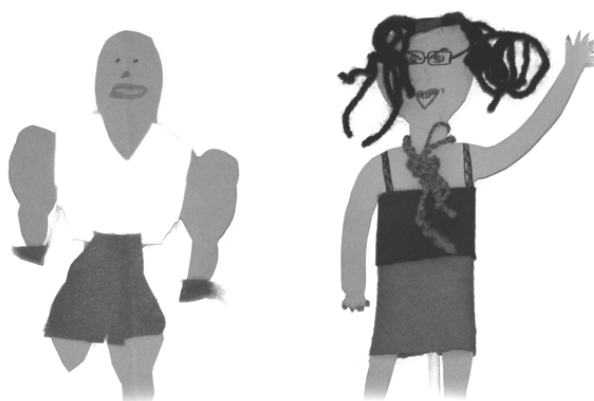




LÄRARPROGRAMMET



Storyline på gymnasiet

Olle Lundgren

HÖGSKOLAN I KALMAR

Humanvetenskapliga Institutionen

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp
 Lärarprogrammet

Titel: Storyline på gymnasiet
Författare: Olle Lundgren
Handledare: Gunilla Gunnarsson

Sammanfattning

Storyline är en metod som ursprungligen är framtagen för yngre elever. Min avsikt är att undersöka hur metoden kan fungera på gymnasiet. Studien baseras på ett lokalt gymnasialt Storylineprojekt om klimat där ett arbetslag för första gången provade metoden. Via elevutvärderingar samt intervjuer med lärare och elever har jag tagit reda på vilka vinster arbetsättet medförde. Jag har också tagit reda på vilka hinder det finns för Storyline på gymnasiet och hur det genomförda projektet skulle kunna utvecklas. Det visade sig att både lärare och elever var nöjda med Storyline. Eleverna uppskattade det kreativa arbetet och har lärt sig att samarbeta bättre. Lärarna tror sig kunna se att eleverna fått en bredare syn på klimatfrågor. Även lärarna uppskattade samarbetet med varandra. Det stora hindret verkar vara det faktum att gymnasieskolans organisation försvårar för ämnesintegrering. Lärare har svårt att hitta gemensamma tider att planera på. Denna bit skulle kunna utvecklas mer genom att skolledningen försöker skapa bättre förutsättningar för detta.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	1
2	BAKGRUND	2
2.1	Storyline	2
2.1.1	Historia	2
2.1.2	Grunderna i Storyline	2
2.2	Expert- och studiebesök i Storyline	6
2.3	Storyline och läroplanen	7
2.4	Teorier om lärande	8
2.4.1	John Dewey	8
2.4.2	Lev Semënovic Vygotskij	8
2.4.3	Jean Piaget	9
2.4.4	Lärande i Storyline	9
2.5	Situationen i skolan	10
2.6	Tidigare forskning	10
3	SYFTE	11
4	METOD	12
4.1	Val av metod	12
4.2	Undersökningsgrupp	13
4.3	Genomförande av intervjuer	13
4.4	Forskningsetiska principer	13
4.5	Bearbetning av data	14
4.6	Validitet och reliabilitet	14
4.7	Felkällor	15
5	RESULTAT	16
5.1	Introducerandet och mottagandet av Storyline	16
5.2	Planeringen	16
5.3	Utgångsmaterialet till veckan	17
5.4	Utförandet	18
5.4.1	Strukturen	18
5.4.2	Användandet av Storyline	18
5.4.3	Schemat	19
5.4.4	Lärarnas övriga lektioner	19
5.5	Redovisning och bedömning	19
5.6	Storyline på gymnasiet	20
5.7	Hinder för Storyline på gymnasiet	21
5.8	Storylineveckans vinster	21
5.8.1	Elevernas syn	21
5.8.2	Lärarnas syn	22
5.9	Utvecklandet av Storyline	23
5.9.1	Elevernas syn	23
5.9.2	Lärarnas syn	23
6	DISKUSSION	24
6.1	Storyline på gymnasiet	24
6.2	Storylineveckans vinster	24

6.2.1	Samarbete	24
6.2.2	Kunskaper	25
6.3	Hinder för Storyline	26
6.4	Utvecklandet av Storyline	26
6.4.1	Planeringen	26
6.4.2	Utförande	27
6.5	Sammanfattande slutsatser	28
REFERENSLISTA		29
BILAGA 1		I
	Frågor till elevernas utvärderingar	I
	Frågor jag utgick från vid intervjuerna med elever	I
BILAGA 2		II
	Frågor jag utgick från vid intervjuerna med lärarna	II
BILAGA 3		III
	Sammanfattning av schemat	III

1 INTRODUKTION

Lärarrollen idag skiljer sig mycket från hur lärarrollen var förr. Då sågs läraren som en person med mycket kunskaper som skulle förmedla dessa via ”traditionell undervisning”, d.v.s. läraren talar och eleverna lyssnar. Idag ses läraren mer som en handledare med uppgiften fokuserad på att få eleverna att lösa problem och att söka upp kunskap själva.

En metod som verkligen anammar detta är ”Storyline”. Metoden bygger på att läraren leder eleverna genom en berättelse och händelserna i berättelsen får eleverna att själva efterfråga kunskap varefter de söker upp den. Storyline underlättar för bl.a. ämnesintegrering, samarbete, kreativitet och lärande samtidigt som det är roligt (Lundin 1999).

Men metoden är ursprungligen framtagen för barn i de yngre åldrarna. Då jag läst litteratur om Storyline samt sökt efter andra examensarbeten finner jag att det mesta är gjort och inriktat mot just de yngre åldrarna. Då jag var ute på min sista verksamhetsförlagda utbildning bestämde sig lärarna för att genomföra ett veckoprojekt med Storyline. Passande nog var detta en gymnasieskola vilket betyder att jag hade ett gyllene läge att undersöka hur metoden kan fungera i de äldre åldrarna. Detta var mitt första möte med Storyline och jag tyckte själv att den genomförda veckan var jätterolig. Men frågan är vad eleverna och lärare tycker om projektet som genomfördes?

Eftersom min intention är att arbeta i de äldre åldrarna ska det bli intressant att se hur Storyline som metod kan fungera på gymnasiet. I läroplanen för de frivilliga skolformerna står det:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. För att en skola skall utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder.
(Utbildningsdepartementet 2006 Lpf s.10)

Utifrån citatet ovan har den aktuella gymnasieskolan alltså prövat en ny metod och detta examensarbete granskar resultatet utifrån olika perspektiv. Förhoppningsvis kan detta arbete hjälpa lärare på gymnasiet att våga starta projekt med Storyline eller utveckla redan befintliga.

2 BAKGRUND

Storyline var ett helt nytt begrepp för mig innan den aktuella veckan genomfördes och troligtvis är det fler som inte vet vad metoden går ut på. Denna bakgrundsdel inleds därför med en genomgång av grunderna i Storyline. Därefter redovisas några av de pedagogiska teorier Storyline grundar sig på. Kapitlet avslutas med en kort introduktion om situationen i skolan idag med avseende på organisation samt en resumé av tidigare studier.

2.1 Storyline

Då man börjar läsa om Storyline i olika källor märker man att Storyline inte är en metod med fasta ramar som skall genomföras på ett speciellt sätt. I de texter jag läst skrivs det att ”detta är vår version” eller ”vår tolkning” av Storyline. Arbetssättet ser olika ut beroende på var, hur, när och varför det används. Men det finns ändå vissa grundpelare Storyline vilar på och dessa beskrivs nedan.

2.1.1 Historia

År 1965 genomfördes en läroplansreform i Skottland. Reformen innebar nya riktlinjer för lärarna då man bl.a. skulle fokusera mer på att eleverna skulle få delta mer aktivt i sin egen inläring. Lärarna uppmanades också att arbeta mer ämnesövergripande.

Steve Bell, Sallie Coverly Harkness och Fred Rendell arbetade 1965 med de problem lärare ute i skolorna kände uppstod. När så läroplansreformen kom behövdes det ett nytt sätt att angripa undervisningen. Reformen hade tydliga riktlinjer såsom att eleven skall vara i centrum, aktiv och upptäckande inläring, ämnesintegrering och mer grupparbete. Men planen beskrev inte hur man skulle genomföra detta och därför började dessa tre tidigare nämnda personer arbeta fram en pedagogisk metod för att kombinera reformens krav. Under några år testade sig de sig fram tillsammans med lärare i skolorna och snart började Storyline ta form. År 1970 öppnade de ”Workshops” där lärare under tre dagar undervisades att arbeta på detta sätt. Detta gjorde de genom att välja ett ämne och genomföra ett Storylineprojekt där lärarna fick spela elever och delta precis på samma sätt. Successivt började lärare runt om få upp ögonen för metoden och den blev mer och mer populär. På åttiotalet spreds metoden till andra länder, representanter fick åka till andra länder och hålla kurser samt att lärare åkte till Skottland för att lära sig Storyline (Creswell 1997).

2.1.2 Grunderna i Storyline

Falkenberg och Håkonsson (2004) har beskrivit sin tolkning av Storyline i ett antal punkter (s.40). Grunden här nedan är baserad på deras beskrivning men även andra författare vävs in för att få med olika aspekter:

- A – Berättelsens form
- B – Storyline skapar en kontext
- C – Att utgå från vad eleverna redan kan och utmana dem
- D – Problem tacklas via Storyline
- E – Eleverna är aktiva i sina lärprocesser
- F – Elevernas kreativa tänkande värdesätts
- G – Berättelsen visualiseras genom modeller av elevernas föreställningar

A – Berättelsens form

Storylinemetoden bygger på att undervisningen hänger ihop via en berättelse. Berättelsen har läraren planerat översiktligt så den hänger ihop men han/hon låter detaljerna vara, det är eleverna som skall bidra med dessa. Falkenberg och Håkonsson (2004) liknar det vid ett skelett som läraren skapar, medan eleverna ger skelettet kött, blod, tankar och liv. Då eleverna är med och skapar historien får de även "äganderätten" till den. Då eleverna känner att de äger den och är delaktiga blir det hela levande och verkligt. Även Creswell (1997) skriver att äganderätten bidrar till ökad motivation. Målet är att ta till vara på alla elevers samlade kunskap till att "krydda" berättelsen. De delar då med sig av sina kunskaper till varandra och känner sig delaktiga.

Falkenberg och Håkonsson (2004) fortsätter att förklara hur en berättelse byggs upp. Viktiga element är tiden, platsen, personerna och händelser. Man måste tillsammans med eleverna komma överens om vilken tid berättelsen utspelar sig i för att kunna skapa en ram. Berättelsen får inte bli hur stor som helst. Därefter kan man ta reda på vad eleverna kan om just denna tidsepok och utgå från detta.

Platsen är lika viktig för att berättelsen ska få liv. Detta kan man göra genom att tillverka platsen av papier-maché eller en stor väggbild. Detta skapar möjlighet för kreativt estetiskt skapande då eleverna får använda en stor dos fantasi men även sina kunskaper och föreställningar. Ska de t.ex. skapa en medeltidsby måste de tillsammans ta reda på hur det skulle kunna se ut på den tiden. Även detta gör att eleverna känner äganderätt till historien vilket gör att arbetet blir mer meningsfullt för dem (a.a.). Lindberg (2000) skriver att en sådan väggmålning kallas för "Fris" och han menar att den ger klassen en "vi-känsla". Då frisen sitter uppe på väggen påminns eleverna ständigt om att de befinner sig i en berättelse, att de ska föreställa sig att de är på en annan plats. Arbetet med frisen kan få elever som inte är så starka teoretiskt att blomma ut och få visa framfötterna via estetiskt uttryck. I arbetet med frisen kan många ämnen integreras och många elever får delta. Frisen skapar alltså samhörighet enligt Lindberg (a.a.).

Personerna är också en viktig ingrediens menar Falkenberg och Håkonsson (2004). Personerna skapas av eleverna och detta kan ske i olika konstellationer. De kan arbeta en och en, två och två eller hela grupper beroende på vilken typ av berättelse som skapats och vilka aktörer som skall finnas med. Dessa personer kan skapas genom att klippas ut i papper, göras tredimensionellt i lera eller dylikt. När barnen skapat sin person fortsätter de med att ge personen egenskaper så dockan blir mer personlig, blir en karaktär.

Den sista ingrediensen i historien är händelseförloppet. Detta är lärarens chans att styra eleverna mot målet. Det läraren anser att eleverna skall lära sig planerar han/hon en händelse för. Händelserna får hela tiden berättelsen att utvecklas, det stagnerar aldrig (a.a.). Creswell (1997) beskriver händelserna som ett rep läraren håller i, ett magiskt rep som på vägen kan formas om till öglor eller knutar (se utsvävningar från ämnet). Storyline erbjuder alltså utrymme för improvisation d.v.s. man kan göra utstickare ifall något intressant skulle dyka upp. Men eftersom läraren håller i repet kan han/hon alltid styra tillbaka det igen och nå slutmålet.

B – Storyline skapar en kontext

Lyckas läraren styra sin Storyline så händelserna hänger ihop med varandra och är förankrade i verkligheten hamnar det eleverna lär sig i en kontext. De lär sig alltså saker i ett sammanhang (Falkenberg & Håkonsson 2004). Men för att lyckas med detta skapar läraren från början en planering via ett schema som är återkommande i litteraturen om Storyline. De påminner mycket om varandra och här nedan visas Gustavssons & Lundins (2006) tolkning. De kallar det ”planeringsmatris”:

Modul	Nyckelfrågor	Aktivitet	Organisation	Material	Resultat

Figur 1 – Modell efter Gustavssons & Lundins (2006) planeringsmatris.

Dessa ses som spalter som fortsätter nedåt allt eftersom tiden går och händelserna äger rum. Raderna nedåt fungerar alltså som en tidsaxel där man fyller i vad som skall hända när och varför. Detta för att läraren skall kunna hålla strukturen på sin Storyline. Författarna menar att man i t.ex. ”Modul”-kolumnen skriver de händelser som ska ske. Därefter skriver man de nyckelfrågor man skall ställa och som skall dominera händelsen. Att ställa rätt nyckelfrågor är centralt i Storyline. Dessa nyckelfrågor beskrivs mer i nästa punkt ”C”. Försättningsvis kan man skriva i vilken aktivitet som skall ske, ifall eleverna skall organiseras en och en, två och två eller i grupp. Även vilket material som behövs för att genomföra aktiviteterna antecknas och till sist vilket resultat läraren vill uppnå med händelsen som skrevs under ”modul”. Resultatet kan vara en kriterielista, en biografi eller en presentation (a.a.). Falkenberg och Håkonsson (2004) ger även förslag på ytterligare spalter där läraren skriver upp vad han/hon tycker att eleverna ska ha lärt sig efter varje händelse eller aktivitet. De ger även exempel på en utvärderingsspalts där läraren allt eftersom fyller i hur det har gått för att kunna utveckla Storyline vidare. Planeringen är viktig för att eleverna ska få ut något av Storyline och en planeringsmatris hjälper läraren att hålla kontrollen över projektet.

C – Att utgå från vad eleverna redan kan och utmana dem

Centralt i Storyline är att läraren ställer ”nyckelfrågor”. Falkenberg och Håkonsson (2004) betonar att det viktiga är att frågorna som ställs skall vara öppna. Frågorna skall inte ställas så att det finns ett rätt svar, eller så att eleven känner att han/hon måste svara för att läraren ska bli tillfredsställd. De öppna frågorna skall främja det kreativa tänkandet. Eleverna skall tillsammans med varandra argumentera fram förslag på svar.

Några förslag på hur frågor kan inledas ges av Moreau och Wretman (2001):

- Vad tror du kommer ske om...?
- Hur kommer det sig att...?
- Kan det...?
- Hur tror ni det kan se ut om...? (s.20)

Frågor av denna karaktär gör att eleverna uppmuntras att dela med sig av sina egna erfarenheter. Författarna menar att de bästa resurserna som finns i ett klassrum är de kunskaper eleverna redan bär med sig.

Gustavsson och Lundin (2006) skriver på liknande sätt d.v.s. att man skall använda elevernas förståelse. Men de betonar också vikten av att frågorna är genomtänkta och att man valt rätt ämne. Enligt dem ska man välja ett område eleverna inte vet så mycket om men som de har föreställningar om. Väljer man något som är totalt okänt finns det risk att elevernas tänkande hamnar långt ifrån verkligheten vilket resulterar i besvikelse när de inser att de har fel. Det tar tid att lära sig ställa rätt frågor och författarna rekommenderar därför att man kan börja med en befintlig Storyline där frågor och händelser redan är planerat.

Denna punkt får avslutas med ett citat av Lindberg (2000):

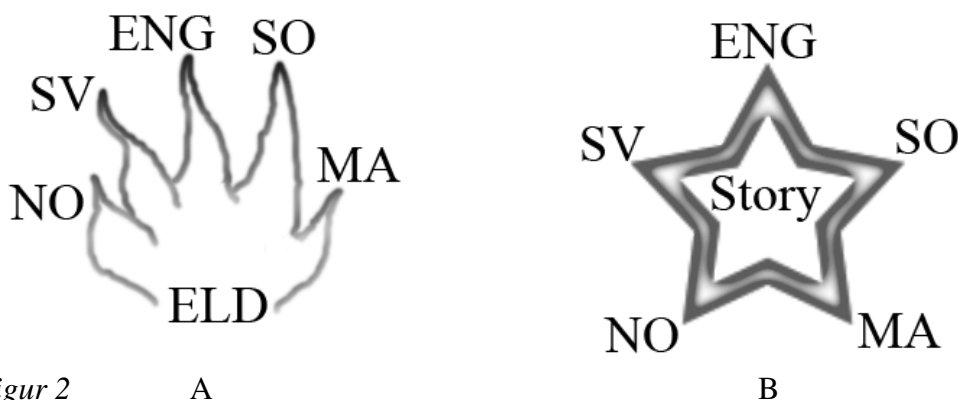
Som lärare vet du, att om du ställer rätt frågor får du ut så mycket mer, än om du enbart ”predikar” (s.40)

D – Problem tacklas via Storyline

Falkenberg och Håkonsson (2004) beskriver skillnaden mellan Storyline och ”vanliga temaarbeten”. I ett ”vanligt” temaarbete brukar man utgå från ett tema där alla ämneslärare tar upp de bitar de kan. Författarna beskriver exemplet ”skogen” där skogen tas upp på historiektionerna, geografin, biologin o.s.v. De ifrågasätter hur elevernas sammanhängande förståelse för skogen främjas genom detta ”ämnesmässiga knytkalas”, som de kallar det. Storyline angriper ”temat” på ett annat sätt. Läraren styr storn med hjälp av sina planerade händelser och nyckelfrågor så eleverna stöter på problem som måste lösas. Har läraren planerat nyckelfrågorna och händelserna väl tvingas eleverna använda vissa förmågor och kunskaper för att lösa problemet. De får argumentera och förklara ur olika perspektiv och därmed använder de olika skolämnena i sina diskussioner. Skogen kan alltså vävas in i storn istället.

Ett storylineförlopp kan alltså leda till just de ämneskunskaper som läraren har förmåga att skapa nyckelfrågor kring (Falkenberg & Håkonsson 2004 s.58)

Lindberg (2000) hävdar samma sak och illustrerar detta via ett par bilder. Istället för att ämnesintegreringen kretsar kring ett tema så är det berättelsen som håller ihop de olika ämnena. Via nyckelfrågor kan läraren få eleverna att diskutera t.ex. ”eld” utifrån olika perspektiv:



Figurtext: Figur 2 illustrerar skillnaden mellan att samma tema ”eld” tas upp i olika ämnen (A) och att ämnen knyts ihop via en berättelse (B) där temat ”eld” istället vävs in (efter Lindberg 2000).

E – Eleverna är aktiva i sina lärprocesser

Falkenberg och Håkonsson (2004) diskuterar kring vad ordet ”aktiv” innebär. Eleven behöver inte vara fysiskt aktiv utan även då de tvingas diskutera och tänka är de aktiva. De knyter an till Piaget och Dewey och sammanfattar det med att eleverna måste lära sig själva. Ingen annan kan göra det åt dem och kunskap föds ur ett socialt sammanhang. Storyline erbjuder tillfällen då elever måste lösa problem i grupp vilket gör att de delar med sig av kunskaper till varandra. Men författarna menar också att elevernas språkliga uttrycksförmåga, skriftliga uttryck och stavning tränas på samma gång. Storyline främjar alltså lärande på många plan samtidigt som det erbjuder praktiska aktiviteter.

F – Elevernas kreativa tänkande värdesätts

Med hjälp av de öppna nyckelfrågorna tillåts eleverna att tänka fritt och öppet. Deras eget tänkande värdesätts därigenom och detta ökar elevernas tillit till sig själva. Falkenberg och Håkonsson (2004) menar att det finns elever som är starka inom detta område, de får stimulans hemifrån och tror på sin egen kreativitet. Men det finns också elever som behöver mycket hjälp med detta och nyckelfrågor kan bidra till ökat självförtroende inom området. (a.a.)

Lindberg (2000) skriver att respekt måste visas gentemot eleverna. De texter, dockor och detaljer till frisen som tillverkas skall presenteras och visas upp. På detta sätt visar läraren att det eleverna gör uppmärksammas och eleverna kan därmed känna sig stolta.

G – Berättelsen visualiseras genom modeller av elevernas föreställningar

I den sista punkten för grunderna i Storyline diskuterar Falkenberg och Håkonsson (2004) vikten av visualisering av berättelsen och elevernas föreställningar. De menar att eleverna får en bild av platsen/stämningen/personerna i storyn i sina huvuden och att istället för att låta eleverna sitta inne med sina föreställningar är det bättre att dela med sig av dem. Skapar man en fris och karaktärer bidrar det till en gemenskapskänsla i klassen kring berättelsen. Som tidigare nämnts (punkt A) är även Lindberg (2000) inne på detta spår, gemenskap och ”Vi-känsla”.

Falkenberg och Håkonsson (2004) fortsätter med att det visualiserande arbetet främjar elevernas fantasi. Frisen och dockorna hjälper också eleverna att leva kvar i historien under hela perioden. Arbetet lär också eleverna att arbeta med olika estetiska uttrycksformer såsom bildskapande, skapande av dockor och modellering. Läraren får också information om hur mycket eleven vet om det som visualiseras och kan utifrån det lägga undervisningen på lämplig nivå.

2.2 Expert- och studiebesök i Storyline

Ett moment som kommenteras här och var i texter kring Storyline är studiebesök. Lindberg (2000) beskriver att man ska tänka annorlunda kring sitt upplägg då man vill ta med moment som studiebesök, film eller expertbesök. Han tar upp ett klassiskt exempel då läraren har tagit med sig klassen på studiebesök till en tidningsredaktion för att inleda ett temaarbete. En guide talar länge om hur det fungerar på tidningen och avslutar med frågan: - Jaha, är det någon som har några frågor?

Klassen är knäpptyst. Anledningen till detta är enligt Lindberg (a.a.) att man har förstört elevernas naturliga nyfikenhet. De tycker sig kunna för lite för att ställa

frågor. Istället tycker han att klassen ska läsa om ämnet först, bli insatta och diskutera sina föreställningar innan studiebesöket genomförs. En skotsk Storylineföreläsare rådgav honom och sa att eleverna helst ska ha tömt ut skolbiblioteket innan mötet. Experten skall helst inte föreläsa utan bara svara på frågor.

Kort sagt, för att bevara nyfikenheten bör Storylinearbetet ha pågått ett tag innan expert/studiebesöket genomförs så elevernas föreställningar har hunnit börja ta form, frågor har väckts och eleverna är insatta i ämnet. Mötet kommer då snarare handla om att eleverna vill ta reda på hur det egentligen fungerar istället för att experten talar om hur det ligger till (a.a.).

2.3 Storyline och läroplanen

De mål och riktlinjer som finns i Läroplanen Lpf 94 (Utbildningsdepartementet 2006) kan på många sätt appliceras på Storyline. Falkenberg och Håkonsson (2004) skriver t.ex. att grunden till vårt samhälle, demokrati, kan inbegripas då man arbetar med Storyline. Att eleverna ska styra helt och hållet går inte eftersom de inte är riktigt mogna för det, men de kan t.ex. tränas i att tänka demokratiskt. Som lärare skapar man en ram för berättelsen och eleverna kan styra mycket själva inom denna ram. Läraren kan också leda berättelsen via sina planerade händelser mot att ett dilemma kring t.ex. orättvisor och styrelseskick uppstår. Eleverna får sedan genom sina karaktärer diskutera problemet och kan därigenom utveckla sitt demokratiska tänkande. Karaktärerna (och därmed eleverna) kan sedan försöka finna eventuella lösningar, kanske genom att delta mer aktivt i samhället och ta mer ansvar enligt nedanstående citat.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. (Utbildningsdepartementet 2006 Lpf s.4)

Steve Bell skriver själv att Storyline är ett arbetssätt som är utvecklat för att få med bitar som problemlösning, förmåga att hitta information själv, kreativt tänkande etc. Detta för att läroplansförfattare har förändrat styrdokumentet mot att bygga upp kompetenser istället för att vara faktabaserat. Då har förvisso Bell de skotska läroplanerna i åtanke men samma anda genomsyrar även den svenska (Moreau & Wretman 2001).

Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. (Utbildningsdepartementet 2006 Lpf s.5)

Gustavsson och Lundin (2006) beskriver att man redan i planeringsstadiet kan sätta upp de mål ur läroplanen man vill nå och sedan anpassa momenten i Storylineprojektet efter dem.

2.4 Teorier om lärande

Det finns många teorier för hur lärandeprocessen går till. Falkenberg och Håkonsson (2004) diskuterar lärande utifrån ett par av de ”största” teoretikerna som de skämtsamt kallar ”The Grand Old Men”. De visar att teorierna skiljer sig åt men skriver även att mycket överensstämmer mellan dem. Författarna lyfter sedan fram teoriernas tankar och sätter dem i relation till Storyline. Detta står här nedan beskrivet efter en kort introduktion till filosofernas teorier.

2.4.1 John Dewey

John Dewey, född 1859, var amerikansk filosof som man ofta förknippar med det berömda uttrycket ”Learning by doing”. Men tydligen använde han det själv inte så mycket, det var hans efterföljare som bidrog till att det blev känt. Dewey strävade mestadels mot ”Intelligent action”. Filosofin bygger på att teori och praktik hänger ihop, de är inte varandras motsatser utan en förutsättning för varandra. Människan lär genom att vara aktiv gentemot sin omvärld, människan måste arbeta för sin egen utveckling. En optimal utbildning skulle enligt Dewey bygga på att man utgår från individens intresse och aktivitet för att nå målen. Det ställs höga krav på lärarens kunskaper för att aktivt stimulera elevens utveckling. Han ansåg också att skolan inte skulle vara så uppdelad med avseende på ämneskategorier. Istället bör det som tas upp i skolan bygga på de problem eleverna kommer att möta ute vardagslivet, mer verklighetsanknytning helt enkelt (Dewey 2004).

Ett citat skrivet av Dewey år 1897 att sätta i relation till vad Storyline grundar sig på:

Jag tror att bilden, eller föreställningen, är det bästa hjälpmedlet i undervisningen. Det som ett barn får ut av de ämnen som presenteras för honom, är helt enkelt de begrepp han själv bildar sig om ämnet i fråga.
(Dewey 2004 s.53)

2.4.2 Lev Semënovic Vygotskij

Denna vitryske pedagog föddes 1896 och dog i tuberkulos blott 38 år gammal. Vygotskijs utgångspunkt var språket. Han ansåg att barn utvecklas relativt lika världen över eftersom biologiska processer styr. Gemensamt är att det som styr utvecklingen är hur barnet börjar kommunicera med sin omgivning. Enligt ett sociokulturellt perspektiv har det sociala, historiska och kulturella betydelse för barns utveckling. Det är tillsammans med andra som vi utvecklas och lär oss. För att kommunicera använder vi tecken, symboler och framför allt språket. Vygotskij kallar dessa för psykologiska redskap och det är de som är länken mellan människor, de som gör att kunskap/tankar kan överföras mellan varandra. Men de psykologiska redskapen bidrar även till att man tänka själv.

Det barnet lär sig via interaktionen med andra människor används sedan igen i samspel med andra för att utvecklas ännu mer. Lärande är alltså beroende av vad barnet redan kan d.v.s. vilka resurser barnet har, och vilka nya kunskaper som är möjliga att nå utifrån dessa resurser. Detta gränsländ mellan resurs och vad som kan bli ny resurs kallar Vygotskij för ”den närmaste utvecklingszonen”. Då en elev står inför ett problem kan han/hon lösa det delvis själv men kan behöva kommunikativ hjälp via en mer erfaren som ställer ledande frågor som bidrar till nya sätt att tänka

hos barnet. Därmed kan problemet lösas, så länge det ligger inom den närmaste utvecklingszonen. I skolan utgör främst läraren den person som leder eleven framåt i sin utveckling genom att ta upp sådant som ligger inom den närmaste utvecklingszonen (Säljö 2005).

Läraren blir med andra ord en helt central medierande resurs som kan hjälpa individen att se kopplingen mellan ett abstrakt begrepp och den egna tidigare erfarenheten (Säljö 2005 s.126).

2.4.3 Jean Piaget

Illeris (2007) skriver att Piaget ursprungligen var biolog och såg mer biologiskt på lärandeprocessen. Människans förmåga att lära såg han som ett resultat av det naturliga urvalet vilket betyder att ifall man inte lär sig och utvecklas stagnerar man och har svårt att klara sig. Piagets syn på lärande var konstruktivistisk. Det betyder att människan lär sig själv förstå hur omgivningen fungerar, ingen annan. I sin vardag försöker människan att adaptera sig till omgivningen men samtidigt även anpassa omgivningen till sig själv. Denna jämviktsprocess av adaptation bygger på processer som assimilation och ackommodation samspelar med varandra. Assimilationen innebär att vi försöker ta in omgivningen och ackommodationen innebär att det struktureras i hjärnan. För att hantera detta hävdade Piaget att hjärnan sorterar in minnen och kunskaper i s.k. scheman. Man kan se schemana som en struktur hjärnan måste ha för att kunna hitta bland och sortera i allt som finns lagrat. Det är då nytt material assimileras och/eller struktureras om (ackommoderas) med det som redan finns lagrat som lärande sker (Illeris 2007).

Att lära sig något nytt innebär att koppla samman något nytt med det som redan är, och det kan enligt Piaget ske antingen assimilativt som ett adderande eller ackommodativt som en omstrukturering. (Illeris 2007 s.56)

2.4.4 Lärande i Storyline

Falkenberg och Håkonsson (2004) diskuterar och sammanfattar dessa tre synsätt. De skiljer sig åt då Vygotskij ser eleven som beroende av språklig vägledning från vuxna. Piaget ser liknande på det då språket har stor betydelse men det är eleven själv som tar till sig omgivningen (t.ex. andra elevers tankar). Dewey menade att eleven utvecklas via handlande som kräver tänkande (t.ex. via experiment).

Men författarna lyfter också fram likheterna mellan teorierna och förklarar att Storyline till stor del grundar sig på dessa. Till exempel ses lärandet som en subjektiv process där det till största delen är eleven själv som kan lära sig. Dock kan lärandet underlättas via t.ex. hjälp från någon mer erfaren. Lärandet ses även som en aktiv process där eleven måste göra något. De skriver också att de sociala bitarna är viktiga för att lärande ska ske, så att lärandet hamnar i en social kontext. De redan befintliga kunskaperna hos eleverna är otroligt viktiga. Detta eftersom kunskap skapas antingen via att nya intryck blandas med gamla, eller att det eleverna redan kan omstruktureras till nya insikter/kunskaper. Författarna avslutar med att lärandet bygger på elevens egen drivkraft till att lära sig något, d.v.s. eleven måste själv ha tagit initiativet till att lära sig.

2.5 Situationen i skolan

Hargreaves (1998) har skrivit en bok som heter *Läraren i det postmoderna samhället*. Med den titeln menar han att samhället har gått från att vara modernt till att vara postmodernt. Kortfattat betyder det att samhället gått från en tydlig struktur där "det traditionella" var bra och stabilt till att idag vara mer föränderligt. Idag är samhället mer öppet och mottagligt för t.ex. ny forskning, nya metoder och nya tankesätt. Bokens tema går egentligen ut på att samhället har förändrats medan skolvärlden inte har hunnit följa med i utvecklingen. Det råder därför en traditionell syn på undervisning i skolan, särskilt i de äldre åldrarna. Hargreaves (a.a.) problematiserar kring det faktum att lärarna får tid på schemat utlagt för att planera, samtidigt som skolledningen också lägger över fler och fler administrativa uppgifter på dem. Lärarna ges alltså tid men indirekt tas den också ifrån dem vilket leder till att många inte hinner med det de ska. Hargreaves (a.a.) tar också upp lärares samarbete. Enligt honom är det bästa samarbetet det spontana som uppstår mellan individer som råkar ha liknande idéer och har tid över att genomföra dem. Skolledningar vill också främja lärarnas samarbete men de angriper det ofta på olämpligt sätt. De skapar planeringstid på schemat men de bestämmer också vad som ska planeras. Därmed hämmas också lärarnas kreativitet, det är inte längre spontant.

Om lärare ska kunna samhandla flexibelt, lära av varandra och kontinuerligt utveckla sin expertis måste det först skapas nya strukturer som möjliggör detta. (Hargreaves 1998 s.275)

2.6 Tidigare forskning

Efter mycket sökande kan det konstateras att väldigt lite är skrivet om Storyline, särskilt med inriktning mot gymnasiet. Vetenskapliga avhandlingar finns knappt och de jag funnit inriktar sig inte mot mina intressen. De flesta skrifter är examensarbeten och det var ett par med inriktning mot högstadiet/gymnasiet jag fastnade för.

Ett arbete är skrivet av Bergbäck och Forozin (2003) vid Luleås tekniska högskola och handlar om huruvida elevers motivation ökar ifall Storyline används. De kunde konstatera att motivationen ökade hos de flesta eleverna och detta kunde de se genom att intervjua elever före och efter ett Storylineprojekt. Elevernas inställning till grupparbete, praktiskt arbete och hur en lärare ska vara hade ändrats. De tyckte Storyline var bra och läraren tyckte de skulle fungera mer som en medhjälpare än en föreläsare. De såg ungefär samma sak både på högstadiet och på gymnasiet. Författarna ser Storyline som ett bra komplement i undervisningen (a.a.).

Ett annat examensarbete skrivet av Larsson (2003) handlar om hur elevers talutrymme i ämnet franska kan ökas genom att använda Storyline. Det genomförda projektet visade sig mestadels träna eleverna skriftligen, men det berodde på hur det planerades och genomfördes. Eleverna tyckte därmed att de inte fick träna sig muntligt men däremot tyckte de själva metoden var bra. De tyckte den var annorlunda och inte lika jobbig som vanliga lektioner. Larsson (a.a.) använde sig av enkäter där elever fick skriva vad som var bra och inte var bra. Det positiva var att Storyline var annorlunda och inte så traditionellt. Det negativa var att eleverna uppfattade det som lite barnsligt, slöseri med tid p.g.a. de estetiska bitarna medan vissa ansåg att de inte hann klippa och klistra så mycket som de velat. Strukturen verkar ha varit ett problem under deras projekt då t.ex. elevernas texter inte hann läsas upp. De gillade metoden men det kunde göras bättre helt enkelt (a.a.).

3 SYFTE

Med denna undersökning har jag för avsikt att undersöka hur Storyline som metod kan fungera på gymnasiet. Undersökningen är baserad på veckan med Storyline som genomfördes då jag var ute på min verksamhetsförlagda utbildning. Jag har försökt få med både lärares och elevers åsikter.

Eftersom Storyline skulle kunna vara ett alternativt arbetssätt i framtiden för mig och andra lärarkollegor vill jag även undersöka vad som kunde ha gjorts bättre. Min tanke är att ifall arbetet läses av personer som är intresserade av att pröva på Storyline så kan det vara fördelaktigt att lyfta fram hur genomförandet kan utvecklas. Det finns ingen anledning att uppfinna hjulet igen.

Min huvudsakliga målsättning med arbetet är att ta reda på:

- Hur Storyline som metod kan fungera på gymnasiet.

För att ta reda på detta vill jag ta reda på dessa delsyften:

- Vilka vinster lärare och elever tror att Storyline medför.
- Lärarnas åsikt om vilka hinder det finns för att Storyline ska kunna användas på gymnasiet.
- Hur lärare och elever anser att den genomförda veckan med Storyline skulle kunna utvecklas.

4 METOD

I detta kapitel redogörs metodval, undersökningsgrupp och hur intervjuerna genomfördes. Därefter följer en sammanfattning av de forskningsetiska principer man bör hålla sig till och hur intervjuerna bearbetades. Metodkapitlet avslutas med ett kapitel om reliabilitet/validitet samt några felkällor.

4.1 Val av metod

Förutsättningar

Skolan genomförde veckan med Storyline tidigt på hösten år 2008, då jag var ute på min verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Detta examensarbete påbörjades 5-6 veckor efteråt vilket betyder att jag måste ta med tiden i mina beräkningar. Lärare och elever kan ha hunnit glömma en del. Som tur var hade lärarna bett eleverna att skriva en utvärdering både enskilt och i grupp. Utvärderingarna skrevs utifrån öppna frågor som redovisas i Bilaga 1. Eftersom frågorna var så pass öppna skrev eleverna ganska fritt om den genomförda veckan. Jag har läst igenom detta material och tycker det går att använda eftersom eleverna är eniga på ett antal punkter. De är också skrivna vid det aktuella tillfället vilket betyder att de troligtvis är trovärdigare jämfört med om de skulle svara på samma frågor ett par veckor efteråt. Eleverna vet om att jag använder materialet till detta arbete. Tyvärr skrev inte lärarna ner någon utvärdering vilket betyder att jag fått ta reda på deras tankar och åsikter nu i efterhand. Det behöver förvisso inte vara någon nackdel eftersom projektet nu har "fått sjunka in" och lärarna fått lite distans till det.

Värt att känna till kan också vara att samma projekt genomfördes samtidigt i två klasser. Det var därmed fler lärare och elever som var deltagande i projektet med Storyline än de som ingår i min studie. Samma grundschema följdes men klasserna arbetade ändå olika eftersom det uppstod olika stickspår och utsvävningar hela tiden. Det kan vara bra att känna till att det var några fler än de tre intervjuade lärarna som skulle synkroniseras.

Val av metod

Eftersom mitt examensarbete nu genomförs några veckor efteråt har jag försökt att anpassa mätinstrumenten efter detta. Basen till studien är därför elevernas utvärderingar från det aktuella tillfället och intervjuer med tre lärare genomförda fem veckor efteråt. Jag genomförde också intervjuer med fyra elever för att se hur de ser på veckan med Storyline nu i efterhand.

Instrumentet intervju valdes eftersom det ger möjlighet att kunna ställa följdfrågor ifall den intervjuade skulle nämna något extra intressant. Skulle läraren eller eleverna inte heller förstå någon fråga skulle det finnas möjlighet för mig att omformulera den så frågan blir tydligare. Lyckas intervjuaren hålla frågorna strukturerade d.v.s. ser till att alla intervjuade personer kommenterar samma frågor, går det fortfarande att jämföra och bearbeta svaren (Jacobsen 1993).

Kommentar från Anna Hedh angående hur hon kommer ihåg hennes besök fick jag via e-post den 2008-12-27. Anna Hedh är EU-parlamentariker och besökte klassen under veckan.

4.2 Undersökningsgrupp

Lärare

Under veckan med Storyline var det i huvudsak tre lärare som var närvarande i den undersökta klassen och som höll i projektet. Dessa tre lärare har intervjuats och ges i arbetet fingerade namn så de inte kan identifieras. Annika är samhällskunskapslärare, Beata är matematiklärare och Christina är naturkunskapslärare. Annika och Christina var närvarande i stort sett hela veckan medan Beata höll i onsdagens matematiklektion samt tittade in sporadiskt då och då under veckan.

Elever

Den klass som deltog i Storylineprojektet gick första året på det naturvetenskapliga programmet. De kom tidigare från olika högstadieskolor vilket betyder att inte många kände varandra sen tidigare. Det var 30 elever som skrev utvärderingar i loggböcker. De elever som deltog i intervjuerna var två tjejer och två killar.

4.3 Genomförande av intervjuer

Jag skrev ner först ner frågorna (redovisade i Bilaga 1 och Bilaga 2) jag hade som utgångspunkt. Under själva intervjuerna vävdes frågorna ihop så intervjun snarare blev ett öppet diskuterande samtal kring olika teman, vilket var min intention. Min avsikt är att ta reda på den intervjuades åsikt kring mitt ganska öppet ställda syfte. Detta betyder att mina frågor ska få den intervjuade att berätta öppet snarare än att ge snabba korta svar. Men jag såg också till att lärarna och eleverna kommenterade alla frågor och inte "svävade ut" för mycket.

Intervjuerna spelades in på mp3-spelare. Kvale (1997) menar att fördelen då är att intervjuaren kan lägga fokus på intervjuandet istället för antecknande.

Elever

De fyra i efterhand intervjuade eleverna intervjuades tillsammans två och två. Andersson (1985) skriver att man mycket väl kan göra det. Man måste dock vara medveten om att en part ibland kan dominera och prata mer än den andra. Vissa kan vara rädda att öppna sig när det är många personer närvarande. Men eftersom frågorna inte bedömdes som känsliga såg jag inget problem med intervjuer i par. Jag ansåg snarare att de skulle vara ett stöd för varandra samt ett sätt att effektivisera mina intervjuer en aning. De frågor jag utgick från finns redovisade i Bilaga 1. Intervjuerna genomfördes i ett ostört grupprum på skolan och tog ca en halvtimme var.

Lärare

Varje lärare intervjuades enskilt antingen på arbetsrummet eller i personalrummet. Intervjuerna pågick mellan en halvtimme och en timme. De frågor jag utgick från finns redovisade i Bilaga 2. Vissa frågor grundade sig på de utvärderingar som eleverna gjort.

4.4 Forskningsetiska principer

Inför intervjuerna informerades elever och lärare om att deras namn inte ska användas på något sätt i detta arbete. De fick även information om att det var helt frivilligt och att de hade full rättighet att inte svara ifall någon fråga kändes

obekvämt. De visste alla att syftet med intervjuerna var att skapa ett underlag till detta examensarbete. Eleverna är också informerade om att deras utvärderingar används. Informationen de fick grundar sig på de fyra huvudkraven Vetenskapsrådet (1990) ställer upp för en etisk forskning. Dessa sammanfattas:

1. Informationskravet – Den intervjuade skall få information om syftet med undersökningen. Frivilligheten att delta skall också framföras. (s.7)
2. Samtyckeskravet – Den intervjuade måste medge samtycke för att intervjun skall få genomföras. Vetenskapsrådet skriver också att samtycke bör hämtas från vårdnadshavare ifall barnen är under 15 år. Det står också att ifall frågorna inte är av känslig eller etisk karaktär kan samtycke hämtas från tredje part t.ex. lärare (s. 9).
3. Konfidentialitetskravet – Uppgifterna skall behandlas konfidentiellt. Personuppgifter skall inte kunna fås tag på av obehöriga (s.12).
4. Nyttjandekravet – Insamlade uppgifter får endast användas till forskning (s.14)

Eftersom intervjufrågorna inte berörde något känsligt utan enbart handlade om den genomförda veckan söktes inget samtycke från elevernas föräldrar. Detta enligt krav 2 och 3 ovan.

Jag fick även tillåtelse via e-post av Anna Hedh (EU-parlamentariker) att använda hennes namn i detta arbete.

4.5 Bearbetning av data

Intervjuerna har inte transkriberats fullt ut eftersom de är långa. De har lyssnats igenom och jag har antecknat de ståndpunkter och åsikter lärare och elever har. Därefter har jag gått tillbaka och hittat teman i anteckningarna varefter jag lyssnat noga på de relevanta delarna innan jag skrivit ner det. Citat redovisade i resultatdelen är utskrivna ordagrant från intervjuerna. Citat baserade på elevernas utvärderingar är även de ordagrant avskrivna.

4.6 Validitet och reliabilitet

Reliabilitet är enligt Trost (2005) egentligen svårt att diskutera när det gäller kvalitativa studier. Reliabilitet förutsätter egentligen konkreta data med hög standardisering vilket man inte vill åt i en kvalitativ studie. Därför får man räkna in andra saker som stärker reliabiliteten t.ex. ifall man har tydligt klargjort för sina metoder och redovisat sina intervjufrågor. Detta för att visa hur datainsamlingen gått till och därmed ge läsaren en chans att få en uppfattning om studien är vetenskapligt gjord eller inte. Detta har jag gjort då jag försökt redovisa mitt tillvägagångssätt och mina resultat på ett utförligt sätt. Kvale (1997) menar också att reliabiliteten också kan bero på hur duktig intervjuaren är. Att inte ställa ledande frågor och att transkribera intervjuerna på ett korrekt sätt stärker reliabiliteten. Jag är ovan intervjuare men försökte läsa på innan genomförandet av dem för att de skulle bli så bra som möjligt. Att spela in intervjuerna för att kunna lyssna igenom dem i efterhand stärker även det reliabiliteten. Transkriberingen är som jag tidigare skrivit inte utförd fullt ut eftersom intervjuerna blev så långa, men de delar jag har tagit med i denna rapport är noggrant genomlyssnade flera gånger. Citat är ordagrant citerade.

Kylén (2004) skriver att validitet är de insamlade uppgifternas värde d.v.s. användbarheten av dem. Kan uppgifterna leda till någon form av slutsats eller lösning som är trovärdig? De resultat jag fått fram pekar på många punkter åt samma håll, både i lärarnas och elevernas fall. Det betyder att jag har kunnat använda mitt resultat och kunnat dra slutsatser ifrån dem. Kylén (2004) fortsätter också med att metoder som är mindre strukturerade kan ha högre validitet. Detta för att man, som i mitt fall kan ställa följdfrågor och kanske utveckla det den intervjuade säger för att få en större och rättvisare bild. Trovärdigheten stärks också genom att intervjuerna genomförs med elever och lärare som alla varit delaktiga i veckan med Storyline.

4.7 Felkällor

Den största felkällan anser jag är tidsförskjutningen. Intervjuerna genomfördes fem-sex veckor efter själva genomförandet av veckan vilket betyder att mycket kan ha fallit i glömska.

En annan aspekt man måste beakta är det faktum att Storyline är en metod som är tänkt att ge ”det där lilla extra” hos eleverna. Meningen med Storyline är att eleverna ska lära sig se kunskap i större perspektiv, träna på att arbeta tillsammans i grupp och utveckla sin kreativitet etc. Dessa förmågor är väldigt svåra att mäta empiriskt och få fram konkreta data. Det är också svårt att jämföra med någon referensgrupp, d.v.s. man skulle få svårt att se hur elevernas kunskaper skulle ha sett ut ifall man inte arbetat med Storyline.

Eftersom frågorna eleverna fick svara på i sina utvärderingar var öppet ställda betyder det att även svaren är öppna. Men samtidigt när man läser dem visar de samstämmighet på ett antal saker fast eleverna uttrycker det på olika sätt. Det betyder att det är min tolkning som avgör vilka punkter de är eniga på. Jag kommer t.ex. få svårt att säga exakta siffror som ”26/30 elever skrev att det var för få raster...”. Detta för att vissa kan ha skrivit ”dagarna var långa och sega”. Underförstått kan det betyda att det var för få raster, men jag kan inte vara helt säker på det.

5 RESULTAT

Nedanstående resultat är uppdelat i teman där lärares och elevers syn på den genomförda veckan vävs ihop baserat på intervjuerna och utvärderingarna. Värt att säga redan nu är att elevernas åsikter var relativt lika i både intervjuerna och utvärderingarna.

Denna resultatdel inleds med en mer introducerande och övergripande del. Här återges hur projektet drogs igång samt en del praktiska detaljer kring själva utförandet d.v.s. hur Storyline kan fungera. Sedan avslutas kapitlet med resultat kring mina mer specifika syftesfrågor om vilka vinster Storyline medför, vilka hinder det finns och hur projektet skulle kunna utvecklas.

5.1 Introducerandet och mottagandet av Storyline

Det var en av de intervjuade lärarna som på våren hade varit på kurs i Malmö för att lära sig grunderna i Storyline. Hon introducerade metoden till arbetslaget varefter en föreläsare från en högskola bjöds in för att inspirera dem. Därefter prövade en annan av lärarna Storyline i en av sina egna klasser, men inte alls i någon större skala. Till slut bestämdes det att hela arbetslaget skulle genomföra en vecka med Storyline, även rektor var med och beslutade detta. Man bestämde då vilken vecka projektet skulle gå av stapeln och alla var med på det. Trots att det bestämdes att alla skulle vara med var det endast ett fåtal lärare ville delta när projektet till slut skulle genomföras. De tre intervjuade lärarna fick fundera på vad det kunde bero på. De diskuterade kring problemet med organisationen på gymnasiet. Det är enligt dem svårt att synkronisera ett arbetslag, vi återkommer till det senare i arbetet. De tror att kollegorna kunde uppleva projektet som osäkert d.v.s. hur de skulle följa kursplanen och bedöma det hela. Beata menar att det på alla skolor alltid finns lärare som är rädda för förändring, som vill jobba på samma sätt hela tiden. Men det finns även lärare som ständigt vill prova nya saker.

Vår förhoppning var ju då att många lärare i arbetslaget, eller ALLA lärare i arbetslaget skulle vara med, att alla ville det. På nåt vis inbillar man sig att när man presenterar en ny skojig idé så tycker alla att det låter kul, inbillar man sig ju. Men det var säkert många som inte tyckte alls att det lät kul, som tyckte att det lät larvigt eller onödigt. (Christina)

Christina förklarar också att många kom med bortförklaringar, t.ex. att deras ämne inte passade in av en eller annan anledning. Men hon håller inte med utan tror att det på något sätt hade gått att väva ihop skolämnena med varandra ändå.

5.2 Planeringen

Då man granskar de utvärderingar eleverna fick göra gruppvis i slutet av veckan skriver alla grupperna någonting om att tidsupplägget och planeringen kunde varit bättre.

När man frågar lärarna hur planeringen gick till är alla tre överens om att det var oerhört svårt att hitta gemensamma tider att tillsammans planera på. Annika förklarar att det var många omständigheter som bidrog till detta. Det är mycket som skall hinna bestämmas på arbetslagstiden och Storyline hanns inte med. Hon berättar t.ex. att lärarna hade tänkt sammanstråla på en introduktionsdag skolan hade, men blev

beordrade av skolledningen att vara med sina klasser istället. Även ett tragiskt dödsfall på skolan ledde till att tiden gick till att hantera det. Hon säger:

Vi fick ju aldrig nån tid till att sitta tillsammans och liksom lägga upp hur vi skulle göra. Vi satt någon timme här och nån timme där. (Annika)

Även de andra uttalar sig liknande. När Christina svarar på hur mycket de hann planera säger hon:

Ja, alldeles för lite. Jag minns inte riktigt hur det var, men det hände olika saker som gjorde att vi inte kunde hitta planeringstid. Och då bestämde vi oss för att i alla fall köra den veckan... trots att vi egentligen inte hade planerat det sådär väl innan. (Christina)

Beata håller med om att det var lite planeringstid. Men hon framhåller också att alla fungerar på olika sätt. Vissa behöver en tydlig struktur och planering medan vissa, inklusive hon själv, kan planera under tidens gång.

Jag känner inte att jag måste ha en planering som håller från start till slut, utan jag kan förändra under tidens gång om det behövs. Men en del vill ju verkligen ha det så uppstrukturerat. (Beata)

Med avseende på att ibland ha det oplanerat fortsätter hon:

Ibland tycker jag faktiskt att det kan bli bättre, för det ger eleverna bättre möjligheter till elevinflytande. (Beata)

5.3 Utgångsmaterialet till veckan

Lärarna valde att arbeta utifrån en redan färdig mall med Storyline. Mallen handlade i huvudsak om klimatfrågor där eleverna fick bilda familjer som i berättelsen skulle delta i ett miljöprojekt via kommunen¹. Mallen redovisas inte här men ett sammanfattat schema över den genomförda veckan finns bifogat i Bilaga 3.

Annika tycker att mallen var väldigt enkel och okomplicerad. Den är egentligen tänkt att bedrivs under längre tid så de var tvungna att modifiera den. Hon tycker att det var bra att den var enkel så eleverna lätt kunde hänga med. Det gjorde att de hann med de sociala bitarna, att umgås med sina kamrater. Hon säger:

Men det fanns ju en poäng i också att det var lite enkelt... De var ju så uppe i det här sociala spelet eller, knyta kontakter, jobba med folk de inte hade jobbat med förut, och olika konstellationer och sådär. Mycket energi gick ju åt till det och då kanske en svårare Storyline hade blivit för svårt. Då kanske det hade tärt på det sociala spelet. (Annika)

Eftersom ytterligare en klass genomförde projektet fick lärarna synkronisera vilka bitar som skulle tas upp med varandra. I de båda klasserna fanns en naturkunskapslärare och en samhällkunskapslärare i vardera vilket betyder att samhällskunskapslärarna fick sitta ner och planera "sina" bitar utifrån mallen. De fick alltså anpassa mallen och väva in delar av sina respektive kursplaner. Naturkunskapslärarna och matematiklärarna gjorde på liknande sätt.

¹ Mallen finns att hämta på www.trafikforlivet.se och heter *Storyline – vår hållbara stad* (Trafikkontoret, Göteborg)

5.4 Utförandet

5.4.1 Strukturen

Många elever skriver i sina utvärderingar att strukturen kunde ha varit bättre. Något som återkommer är att det var mycket väntetid för eleverna. Eleverna skriver t.ex. att datorerna på skolan fungerade dåligt vilket gjorde att de fick vänta mycket. Även matematiklektionen nämns som oplanerad där lärare inte visste vad som skulle göras. I en av de i efterhand inspelade intervjuerna säger en av eleverna:

Det var mycket dötid liksom såhär, en gång kommer jag ihåg att det inte var någon som satt och gjorde nånting på en timme liksom, och sen kom en, var det en lärare som kom in, nån av er, och så sa ni det: 'Ja, men ja det har blivit nåt fel här med schemagrejen så ni kan ta rast!' Ja, men då var det nån som frågade bara: 'Jaha, vad är det vi har haft nu då?!' En, en och en halv timme kunde vara att bara sitta liksom.

Christina kan förstå varför eleverna tyckte att det var ostrukturerat. Hon säger:

Det kan jag ha full förståelse för att de tycker, för det tyckte ju vi också liksom. Vi planerade ju på nåt vis på kafferasten innan vad vi skulle göra nästa pass och så, det var ju verkligen i all hast. (Christina)

Men hon diskuterar vidare kring varför elever kan uppfatta arbetssättet som ostrukturerat. Hon menar att Storyline bygger på ett helt annat sätt att bedriva undervisning. Under tidens gång uppstår det saker, nya trådar, som kan följas upp d.v.s. undervisningen kan egentligen hamna var som helst. Detta är inte eleverna vana vid eftersom de i vanliga fall har ett tydligt schema där de vet precis vad som kommer att hända. Alltså är eleverna helt enkelt ovana vid detta mer flexibla arbetssätt och därmed uppfattar det som ostrukturerat och "flummigt".

5.4.2 Användandet av Storyline

Lärarna ombads reflektera över hur mycket av själva metoden Storyline de egentligen använde, t.ex. hur mycket dockorna användes. Alla tre lärarna är eniga om att dockorna användes för lite. Beata som bara tittade in då och då under veckan menar att dockorna mest hängde på väggen. Karaktärerna de skapade var väldigt skilda från eleverna själva. Hon menar:

Först så tänkte jag att det nog var ganska bra att det var så att de gör karaktärer som verkligen är skilda från dem själva. Men sen var det precis som att de var så skilda från dem så de hängde där på väggen liksom och levde sitt liv där. (Beata)

När man frågar elever om dockorna och hur mycket de upplevde att de fick spela dem säger de att de inte tog det så seriöst. Vid beslut till familjerna fick de spela dockorna men i diskussioner var det mest deras egna tankar som kom fram, inte dockans. En elev säger:

Hela verkan med dockorna gjorde det bara mer oseriöst tyckte jag.

Men snabbt svarar kamraten bredvid:

Fast fruktansvärt kul var det ju. Alltså, jag tror dockorna behövs det tror jag, definitivt om man ska göra det igen.

Ytterligare en elev säger:

Jag tyckte inte att det var så mycket att man spelade dockan utan det var mer att man hade den där och så lekte man lite utifrån den.

Christina sammanfattar Storyline som att det bygger på att eleverna ställs inför problem varefter de själva efterfrågar vissa typer av kunskaper själva. Detta gör att det blir på deras villkor och de blir mer motiverade att söka upp kunskap. Hon tycker att de lyckades bra med det t.ex. när eleverna skulle göra sin s.k. konsekvensträd (de bygger ut grenar utifrån en startpunkt/problemställning och försöker få med så många aspekter som möjligt). Hon beskriver att eleverna då var mycket vetgiriga. De lärare och lärarstudenter som befann sig i klassrummet blev överösta med frågor.

5.4.3 Schemat

Under veckan följde klassen det schema (Bilaga 3) lärarna hade satt ihop utifrån mallen *Storyline – vår hållbara stad* (Trafikkontoret, Göteborg). Men klassen hade även andra lektioner såsom språk och musiktillägg. Annika upplevde att detta var ett problem eftersom det splittrade eleverna. Tiden blev ett hinder eftersom de i schemat var tvungna att anpassa allt utifrån språkpassen. Hon beskriver att ifall de hittade ett intressant stickspår så kunde de kanske inte fortsätta med det eftersom eleverna var tvungna att gå till språklektionerna. Flexibiliteten blev helt enkelt lidande.

Även en elev uttalar att: ”...*man slets ur tankegångarna*”

5.4.4 Lärarnas övriga lektioner

En praktisk detalj under veckan som måste lösas var de övriga lektioner lärarna hade. De tre lärarna fick diskutera hur de löste problemet. Beata var endast inblandad i onsdagens matematik och det var då klasserna egentligen skulle läsa det. För henne var det därför inget problem.

Annika och Christina däremot hade lektioner samtidigt. Annika berättar att hon hade det väldigt stressigt p.g.a. detta. Hon fick ställa in en del lektioner och en del klasser försökte hon sätta igång med eget arbete. Detta med som hon uttrycker det: ”*Blandat resultat*”. Hon säger att det inte går att ha det så. Hon fick springa runt hit och dit, titta på klockan och stressa. Helst av allt skulle hon ha velat ha en vikare som tog hand om hennes lektioner istället. I lärarnas tjänstefördelningar ligger det ett par timmar till att man ska hoppa in och vikariera för varandra vilket betyder att någon annan samhällskunskapslärare skulle ha kunnat ta hennes lektioner.

Christina hade lärarstudenter hos sig som kunde hoppa in och ta hennes lektioner. Men hon säger att utan lärarstudenterna hade det inte gått. Hon hade fått lösa det på liknande vis som Annika gjorde, d.v.s. ge eleverna uppgifter som de får lösa på egen hand. Problemet är då att kvaliteten sänks för de eleverna.

5.5 Redovisning och bedömning

För att kunna bedöma vad eleverna lärt sig skulle de skriva varsin insändare sista dagen. Beata hade vid intervjutillfället inte hunnit läsa igenom insändarna och kunde därför inte kommentera dem. De andra hade däremot gått igenom dem:

Poängen med insändarna var att dels att jag tror på att man uttrycker sin kunskap, att man själv formulerar den. Då tvingas man att lära sig någonting.

Kan man inte formulera någonting så har man inte heller förstått det. Jag tycker att det är jättebra att göra en skrivuppgift. Och sen var ju vitsen med det lite att man skulle kunna få med nåt sorts övergripande perspektiv, att man har visat att man såg liksom på samhällsperspektivet och miljöperspektivet. (Christina)

Christina beskriver vidare att insändarna var väldigt engagerade, eleverna visade mycket känslor då de tog upp ämnen som berörde dem. Hon tycker sig kunna se att eleverna kan se samband, många lyckades knyta ihop det samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga. Ifall hon skulle gjort en liknande uppgift i enbart sitt ämne Naturkunskap så tror hon att insändarna hade blivit väldigt ”smala” d.v.s. inte tagit med hur man kan påverka via t.ex. kommunen. Hon säger även att man skulle kunna bedöma andra saker de gjort t.ex. gruppernas sammanfattningar.

Inga elever kommenterar insändarna i sina skriftliga utvärderingar (de fick inte reda på betygen förrän efter någon/några veckor senare). Däremot diskuteras det i efterkommande intervjuer. Enligt eleverna var informationen dålig kring hur en insändare skulle vara skriven rent ”formmässigt” och de tycker att lärarna inte skulle ha fokuserat så mycket på det. En elev kommenterar:

De borde ju ha gått mer på miljöaspekten, de borde ju inte tänkt som ”svenska” för det var ju inte med liksom. Det var ju många som fick sänkt betyg bara för att de inte visste hur en insändare skulle vara uppbyggd.

Annika kommenterar detta med att hon saknade ”svensk-ämnet” på detta område d.v.s. hur man skriver en insändare. Hon diskuterar vidare att man kan använda andra och fler redovisningsformer om man vill som t.ex. debatter där man kan bjuda in kommunpolitiker. Hon ser det även som att man kanske inte behöver ha något redovisningsmoment alls under själva veckan utan låta Storyline fungera som en intresseväckare för ämnet. Eleverna kan då se i vilket sammanhang de ska lära sig saker. Senare kan man ha ett prov, där Storyline ingår som en sammanfattande startpunkt. Hon tror att:

Det skapar ett intresse att lära sig dom här sakerna som kanske egentligen kan uppfattas som lite tråkiga och tråkiga. (Annika)

5.6 Storyline på gymnasiet

De tre lärarna ombads diskutera kring hur de tror att Storyline kanske passar bättre i de yngre åldrarna än på gymnasiet. De är alla tre överens om att själva metoden i sig inte passar bättre någonstans d.v.s. berättelser, spelandet av karaktärer och skapande av friser fungerar i alla åldrar. Det handlar om att anpassa metoden efter åldern på eleverna och välja vilka delar man ska fokusera på. Däremot är förutsättningarna olika mellan grundskolan yngre år och gymnasiet (se nästa kapitel).

Beata menar att elementen i Storyline kan ha olika betydelse i olika åldrar. Hon ger exempel då de estetiska bitarna kan vara viktigare i de yngre åldrarna när de får träna sin finmotorik via tillverkningen av dockor. Christina misstänker att en del äldre elever kan tycka att tillverkningen av dockor är lite larvig. Hon föreslår att man kanske inte behöver lägga lika stort fokus på de estetiska bitarna utan mer fokusera på innehållet ifall man ska använda Storyline på gymnasiet.

5.7 Hinder för Storyline på gymnasiet

Alla tre lärarna är överens om att organisationen på gymnasiet försvårar genomförandet av projekt som Storyline. Bland annat sägs det att:

...det ska till en annan organisation för att vi ska kunna samarbeta bättre och så. Det måste ges utrymme för att lärare ska samarbeta, för att de ska bli bra för eleverna. Och som det är nu finns inte det, vi ville ju verkligen samarbeta vi som skulle jobba med det här storylineprojektet. Och vi slog ju knut på oss själva för att hitta tider och hitta möjlighet att träffas men det fanns liksom inte, det gick inte. För det var så mycket annat vi skulle göra. Och detta är faktiskt en förutsättning för att vi ska samarbeta, för att det här ska bli bra. (Christina)

Problem kan uppstå eftersom arbetslagen ser ut som de gör. De tre lärarna ingår i detta arbetslag men de har även lektioner med klasser som ”tillhör” andra arbetslag hit och dit. Beata säger att man måste kunna växla mer mellan arbetslagen också, att det inte får vara så stelt ifall man ska jobba så här.

Annika berättar om hur svårt det är att få ihop ett helt arbetslag. Med tidsfaktorn och organisationen i åtanke säger hon:

Att få ihop ett helt arbetslag, alltså det finns praktiska problem... ..men sen är det ju det att de här andra lärarna som har, som min klass då, har Lärare A i engelska. Hon tillhör ju ett annat arbetslag, och Lärare B som har svenska hon tillhör ju ytterligare ett annat arbetslag. Och när ska vi då liksom ha möjlighet? För de är ju tvungna att på arbetslagstid vara på sina arbetslag och kan inte gå ifrån dem, samtidigt som de då kanske tyckte att de hade mycket att göra. Så det finns liksom flera hinder i att kunna planera någonting tillsammans.
/---/ Man upptäcker ju liksom under veckan att det här kunde man ha gjort på ett annat sätt och så. Och som man också kunde ha förutsett om man hade haft tid att sätta sig och planera... ..Och det handlar ju om organisationen liksom, skolans organisation förstör ju liksom möjligheterna att kunna jobba så här. (Annika)

De tre lärarna är också överens om att det troligtvis är bättre förutsättningar för att använda Storyline i de yngre åldrarna. Detta eftersom det är oftast är mindre enheter och lärarna arbetar mer som ett team. Christina tycker det verkar vara kanonförutsättningar i de yngre åldrarna där det endast är 3-4 lärare inblandade i samma grupp elever.

5.8 Storylineveckans vinster

5.8.1 Elevernas syn

Då man läser elevernas utvärderingar är de över lag väldigt positiva till den genomförda veckan. Majoriteten skriver att de tycker att det har varit roligt samtidigt som de har lärt sig saker. Många har uppskattat det kreativa och praktiska arbetssättet och de uppskattade också att arbeta tillsammans i grupp. En del har t.o.m. skrivit att de blivit bättre på samarbeta. Att de redan kunde mycket om miljön är det många som skriver men också att de lärt sig en del konkreta tips på hur man kan leva klimatsmart. Några exempel på elevkommentarer från utvärderingarna är:

Det är skönt att jobba och diskutera i små grupper och man ska ju inte neka till att det är kul att sitta ner och rita. Men samtidigt har de varit lärorikt, och jag har upptäckt att jag tänker mer på miljön nu.

Skönt med en helt annorlunda vecka som skiljer sig från själva Naturvetenskapsprogrammet som förknippas med jättemycket plugg annars. Så det har varit mycket bättre än förväntat. Men däremot lite segt kanske.

Det var väldigt kul att få arbeta praktiskt och få fantisera/hitta på fritt. Det var också kul att jobba i grupp, att samarbeta. Det var intressant att lära sig om ekologiska varor. Det får mig att fundera lite mer när jag handlar och i vardagslivet. Det blev lite långtråkigt ibland av att sitta i samma klassrum så pass länge.

Eleverna är nöjda med helheten men vill att vissa detaljer skall förbättras. Den stora vinsten under veckan är den programpunkt som genomfördes på torsdagen då Anna Hedh, EU-parlamentariker, kom på besök och berättade om sitt jobb. Det är 20/30 som kommenterar besöket i utvärderingarna och de tycker de lärde sig mycket. Även Anna Hedh kommer ihåg besöket nu i efterhand och minns klassen som ovanligt frågvis.

I de intervjuer som gjordes med elever nämns ungefär samma saker som i de skriftliga utvärderingarna, d.v.s. att de lärde sig mycket av Anna Hedh och om miljön.

På frågan ifall de tycker att klassen blev mer sammanhållen svarar eleverna att det är svårt att svara på. Men de tror att veckan kan vara en bidragande orsak till den goda stämningen de upplever finns i klassen.

5.8.2 Lärarnas syn

På frågan vad lärarna tror att eleverna lärt sig har de svårt att säga det eftersom det är svårt att mäta. Som tidigare nämnts kunde de se i insändarna att eleverna hade ganska bred syn på klimatfrågan men man kan inte veta ifall det beror på veckan med Storyline. Lärarna vill hellre prata om vad de ville att eleverna skulle lära sig. De hade förhoppningen om att eleverna skulle lära sig på ett annat sätt än ”det traditionella”. Istället för att trycka in fakta så hoppas de att eleverna ska ha fått kunskap i ett vidare perspektiv. Eleverna ser förhoppningsvis klimatfrågan i ett större sammanhang. Annika förklarar att elevernas syn på kunskap är likaställd med att kunna fakta. Den kunskap hon hoppas de har lärt sig, d.v.s. att se sammanhang och så vidare tror hon inte att de själva vet om att de lärt sig.

Beata ser på sin matematikeftermiddag och hoppas att eleverna har lärt sig att samarbeta. Hennes intention var också att de skulle lära sig linjär regression och de berättar hon att de lärde sig, det märkte hon efteråt.

Lärarna säger också att de själva har lärt sig saker. T.ex. uppskattades samarbetet med andra ämneslärare under veckan. Detta för att när diskussioner uppstod i klassrummet hade de olika synsätt vilket gjorde att diskussionen fick många infallsvinklar och olika perspektiv. Annika lyfter också fram att hon fick sitta ner med en annan samhällskunskapskollega och samarbeta kring detta vilket de inte brukar få tid till i vanliga fall. De har lärt sig mycket om Storyline eftersom de inte hade arbetat med det i så stor omfattning tidigare. Christina känner t.ex. att hon har

lärt sig ”ett annorlunda sätt att vara lärare”. Med det menar hon att man kan släppa kontrollen och delegera mer ansvar till eleverna. Detta kan man vara lite dålig på i vanliga fall.

Beata tycker sig också kunna se att klassen blivit mer sammanhållen. Hon kunde se att elever som inte pratade med varandra gjorde det och att nya konstellationer bildades. De andra kunde däremot inte se någon skillnad på klassen före och efter veckan med Storyline.

5.9 Utvecklandet av Storyline

Här beskrivs elevers och lärares syn på hur de skulle vilja utveckla det genomförda projektet. Den gemensamma nämnaren är planeringen.

5.9.1 Elevernas syn

Då eleverna skrev utvärderingar gruppvis skriver de som jag tidigare nämnt att veckan behöver mer struktur och planering. De skriver också både i enskilt och gruppvis att de skulle vilja effektivisera veckan mer d.v.s. lägga in fler aktiviteter och moment. Detta kommer också upp i en av intervjuerna med elever.

Ett återkommande tema är också att skolans datorer behöver bli bättre eftersom de strulade en hel del.

5.9.2 Lärarnas syn

Även de tre lärarna tar upp planeringen som den svaga punkten. Ifall de skulle genomföra ett liknande projekt skulle de vilja ha mycket mer tid avsatt till planering. Man måste vara ute i väldigt god tid. Man bör bestämma i arbetslaget exakt vilken vecka man ska jobba med Storyline och boka en dag innan som avsätts till planering. Annika säger att man måste ha organisationens stöd för att kunna genomföra projekt av denna karaktär. Men hon skulle också vilja att fler lärare var närvarande i klassrummet hela tiden. Detta för att få de olika perspektiven i diskussionerna så det blir ett djup i undervisningen.

...om vi skulle göra det här igen då skulle man ju vilja att vi hade två veckor när vi inte hade någon annan undervisning utan när vi bara jobbade med det här och att vi fick rejält med tid att förbereda och planera. Och det vet jag inte bara hur det skulle gå till men det är klart att det skulle kunna gå. (Christina)

Det har nämnts tidigare i arbetet men lärarna önskar också att användandet av dockorna bör vara annorlunda. De tycker alla tre att dockorna användes för lite d.v.s. eleverna spelade dem inte så mycket. Dockorna bör också göras mer realistiska så eleverna får lättare att spela dem.

6 DISKUSSION

Diskussionen inleds med ett kapitel kring huruvida Storyline kan fungera på gymnasiet. Därefter följer diskussion kring vinster och hinder med Storyline samt hur det skulle kunna utvecklas.

6.1 Storyline på gymnasiet

Lärarna är eniga om att metoden i sig inte passar bättre i någon viss ålder. Det handlar om att anpassa innehållet och hur man presenterar det till den målgrupp man avser att undervisa. Denna veckas innehåll baserades på den färdiga mall som användes och som var relativt enkel. Annika talar om att det går att lägga in fler moment och aktiviteter som är svårare men att det då kan tära på det sociala spelet. Alltså beror det på vilken avsikt man har med sin Storyline. Vill man att eleverna på gymnasiet ska lära sig ämnet proppar man veckan full med aktiviteter. Vill man att klassen ska svetsas samman kan man antingen anpassa aktiviteterna mot övning i samarbete eller helt enkelt låta det bli en del tid över så eleverna hinner umgås.

Vad gäller läroplanen går det utmärkt att applicera den på Storyline. Steve Bell skriver att Storyline från grunden är anpassat efter läroplanerna, förvisso de skotska men de svenska påminner om dem (Moreau & Wretman 2001). De intervjuade lärarna tror att detta kan vara en anledning till varför kollegorna inte ville delta d.v.s. att de kanske kände sig osäkra på hur deras kursmål skulle kunna inbegripas. Men de tre lärarna gjorde som Gustavsson och Lundin (2006) föreslår, de satte sig ner med respektive ämneslärare och granskade mallen. Därefter tittade de på vilka delar i sin kursplan de kunde applicera på just denna mall och förde in det i planeringsmatrisen.

En skillnad på att använda Storyline i gymnasiet mot lägre årskurser är att gymnasielärarna måste kunna bedöma eleverna eftersom de i slutändan ska ges betyg. Annika menar på även detta kan anpassas genom att helt enkelt lägga in fler redovisningsmoment. Falkenberg och Håkonsson (2004) skriver att det är läraren som via sin planering av händelser styr vad som ska ske under ett projekt. Aktiviteterna kan anpassas så elever får visa vad de kan. Annika kommer med förslag då t.ex. debatter kan anordnas så eleverna utifrån sina karaktärer får diskutera och argumentera olika saker.

6.2 Storylineveckans vinster

Under veckan med Storyline fick eleverna samarbeta mycket. De upplever själva också att de lärt sig saker som t.ex. hur EU fungerar. Detta redovisas här nedan och sätts i relation till "the Grand Old Men" d.v.s. vetenskapliga teorier om lärande.

6.2.1 Samarbete

Helhetsintrycket från både lärare och elever är att veckan med Storyline var mycket rolig och lärorik. Eleverna uppskattade verkligen de estetiska bitarna och allt kreativt arbete. Enligt Lindberg (2000) är det detta praktiska arbete som ger en "vi-känsla" och sammanhållning i en klass. I intervjuerna med elever säger de att klassen idag har en mycket god stämning och att veckan med Storyline absolut kan vara en bidragande orsak till det. Som Annika beskrev så fick eleverna mycket tid till att umgås med varandra eftersom det blev mycket "dötid". Detta kan då ha gjort att de lärde känna varandra bättre. Beata säger sig kunna se en skillnad efter veckan då nya

konstellationer uppstod bland eleverna. Även Bergbäck och Forozin (2003) kommer fram till att elever lär sig att samarbeta med varandra via Storyline. Metoden kan alltså vara ett sätt att svetsa samman en klass, t.ex. ifall man lägger in ett projekt i början av terminen i ettan på gymnasiet.

Eftersom de arbetar mycket tillsammans i grupp är det en bra utgångspunkt för lärande enligt Vygotskij (Säljö 2005). De hjälper då varandra att utvecklas när kunskaper från andra elever sätts i relation till egna erfarenheter. Lärarna är också i närheten och utmanar elevernas tänkande så de befinner sig i den närmaste utvecklingszonen (Säljö a.a). Piagets tankar om att det bara är eleven själv som kan lära sig saker finns det också utrymme för (Illeris 2007). Eleverna skriver i utvärderingarna att de redan kunde mycket om klimatet och de nämner det även i intervjuerna. De utgick alltså från vad de redan kunde och diskuterade det tillsammans. Därmed finns goda möjligheter för assimilation och ackommodation (Illeris a.a.)

Även lärarna fick möjlighet att lära sig samarbeta mer med varandra vilket de uppskattade mycket.

6.2.2 Kunskaper

Lärarna hoppas att klassen ska ha förstått klimatproblemen i ett vidare perspektiv. Falkenberg och Håkonsson (2000) skriver att Storyline hjälper eleverna att sätta det de lärt sig i ett sammanhang och detta hoppas de intervjuade lärarna på. Att empiriskt testa detta är som tidigare beskrivet i metoddelen mycket svårt eftersom man då måste ta reda vad de skulle ha lärt sig utan att använda Storyline. Eleverna skriver dock i utvärderingarna att de lärt sig saker t.ex. olika perspektiv på klimatfrågor och hur man själv enkelt kan göra något för miljön. I elevernas insändare tycker sig lärarna kunna se att de tog upp olika aspekter, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga, vilket skulle kunna tolkas som att deras syn på klimatfrågan breddats. Enligt Dewey (2004) var det denna ämnesövergripande syn som var önskvärd d.v.s. man ska helst inte se så strikt på ämnesgränserna. Han menade också att man ska utgå mer från de vardagsproblem eleverna kommer att möta. Eftersom lärarna lyckades blanda naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt perspektiv samtidigt som de applicerade det på ett aktuellt tema (klimat) gav det eleverna kunskaper de annars kanske inte brukar få.

Ett återkommande tema i elevernas utvärderingar var besöket från EU-parlamentarikern Anna Hedh. De skrev att de lärde sig mycket om hur EU var uppbyggt och hur man kan påverka via politikerna. Eleverna säger även i intervjuerna att de kommer ihåg besöket som mycket lärorikt. Anledningen till varför just detta besök blev så lyckat beror till stor del på att hon var väldigt duktig, jag var själv där och fann besöket mycket givande. Men en bidragande faktor kan ha varit att hennes besök var schemalagt på torsdagen, d.v.s. i veckans senare del. Lindberg (2000) skriver att ifall elever får leva sig in i tankegångarna ett tag, läsa om ämnet och bli insatta i det så får man ut mer av ett expertbesök. De har mer kött på benen så de kan ställa frågor, vilket eleverna gjorde under parlamentarikerns besök. Även Anna Hedh var belåten efter besöket och kommer nu i efterhand ihåg klassen som ovanligt frågvis.

Det var inte bara eleverna som lärde sig saker, även lärarna gjorde det. Annika fick höra en naturkunskapslärares syn på saker och ting vilket hon tyckte var nyttigt. De såg på saker ur olika synvinklar och perspektiv.

6.3 Hinder för Storyline

Vad som genomsyrar elevernas utvärderingar, elevintervjuer och lärarintervjuer är planeringen och strukturen. Eleverna upplevde veckan som oplanerad och lärarna säger kort och gott att det beror på att de inte hann planera så mycket. Det stora hindret verkar vara att få tid till planering och att synkronisera ihop flera lärare. De intervjuade lärarna hävdar att det är skolans organisation som hindrar lärare från att arbeta med ämnesövergripande projekt såsom Storyline. Bland annat är arbetslagen arrangerade så att ett antal lärare har huvudansvaret för en klass men samtidigt har lektioner med klasser som tillhör andra arbetslag. Att bryta schemat för att bara vara med en klass blir då svårt eftersom andra klasser blir lidande. Alltså är det tiden som inte räcker till för planering samt det faktum att organisationen på gymnasiet försvårar för samarbete mellan lärare.

Hargreaves (1998) beskriver just detta problem då lärare har så mycket de bör göra på skolan att de inte hinner genomföra egna påhittiga projekt. Tid finns utlagt i deras schema för planering men den fylls med andra uppgifter. Han skriver också att traditionell postmodern syn råder i skolan för äldre barn såsom gymnasiet.

Jag tolkar det som att det är detta lärarna beskriver, en traditionell postmodern organisation som försvårar för projekt som Storyline. Tiden försvinner p.g.a. av olika uppgifter som skall göras och lärarna har svårt att samarbeta med varandra eftersom de ska vara på olika ställen hela tiden. Både de intervjuade lärarna och Hargreaves (1998) menar att organisationen måste förändras för att t.ex. projekt som Storyline ska kunna fungera på gymnasiet.

Organisationen i de yngre åldrarna verkar vara bättre anpassad för ämnesövergripande samarbeten då det oftast är mindre enheter med mindre personal. Ifall gymnasiet tog efter detta skulle vi kanske se Storyline användas i större utsträckning.

6.4 Utvecklandet av Storyline

6.4.1 Planeringen

Lärarnas främsta önskemål ifall de skulle genomföra detta igen är mer tid till planering. Helst en hel dag avsatt till det för att själva kunna pröva vissa moment till projektet. Gustavsson & Lundin (2006) menar att ett oerfaret arbetslag bör testa en färdig mall första gången Storyline genomförs. Detta för att underlätta planeringen, men som resultatet visar måste det ändå till mer förberedelser. Lärarna använde sig här av en mall men projektet uppfattades ändå som oplanerat. Materialet måste bearbetas och anpassas efter klassen och detta tar tid. För att få denna planeringstid krävs skolledningens stöd och god framförhållning. Skolledningen behöver också stötta upp under själva veckan eftersom deltagande lärare behöver vikarier. Annika förklarade hur stressigt det var att springa fram och tillbaka mellan klasserna och hade verkligen velat ha någon som tog hand hennes övriga lektioner. Creswell (1997) beskriver Storyline som ett rep läraren håller i varefter eleverna drar i repet

till olika utsvängningar. Läraren måste vara närvarande så mycket som möjligt för att kunna hålla i repet och styra in eleverna på rätt köl så berättelsen hänger ihop och blir meningsfull. Alltså bör skolledningen hjälpa de deltagande lärarna att vara närvarande så mycket som möjligt. De tre lärarna vill också att fler kollegor deltar nästa gång, detta för att integrera så många ämnen som möjligt. Att kollegor saknades märkes t.ex. när insändarna skulle skrivas och eleverna inte kunde få någon riktig genomgång av hur en insändare skall skrivas.

6.4.2 Utförande

Eleverna upplevde veckan som lite seg d.v.s. de upplevde att det var mycket dötid. Detta kan vara positivt eftersom de då hinner umgås med varandra men eleverna tyckte att det var slöseri med tid. Man skulle därför kunna försöka effektivisera veckan mer genom att lägga in fler aktiviteter och uppgifter. Eftersom Anna Hedhs besök var så populärt skulle fler expert- och studiebesök kunna planeras in. Men för att det ska kunna gå måste en annan bit förändras. Annika beklagar sig över att eleverna var tvungna att gå iväg till diverse tilläggsämnen och språklektioner. De var tvungna att anpassa schemat därefter vilket gjorde att de inte hann med t.ex. studiebesök. Även en elev beklagar sig över detta i en intervju då hon menar att man rycktes ur tankegångarna och inte fick något helhetsintryck. I utvärderingarna nämner också många att det var drygt att arbeta i samma klassrum hela tiden. Detta åtgärdas ifall man får mer tid till t.ex. studiebesök eller utomhusaktiviteter.

Storyline bygger på skapandet av karaktärer och i detta fall skulle de göra dockor som skulle kunna uppfattas som larvigt. Christina misstänker att så kan vara fallet och säger att man kanske ska skära ner den biten lite i framtida Storylineprojekt. Eleverna uttalade i intervjuer och skrev i utvärderingarna att denna del var rolig, men ”oseriös”. Elever och lärare säger att dockorna mest hängde på väggen och inte riktigt användes fullt ut. Ifall eleverna skapar dockor och sedan inte använder dem förstår jag att de inte ser någon mening med dem och kallar det ”oseriöst”. Hade de fått spela dem mer och känt att fokus legat på karaktärerna hade de nog skrivit annorlunda. Alltså kan man skära ner den tid som läggs på att skapa dockor och mer fokusera på agerandet utifrån dem. Som en av eleverna sa, dockorna behövs eftersom det var roligt. Vad lärarna också vill göra annorlunda är att dockorna bör vara mer realistiska nästa gång. I detta projekt blev dockorna väldigt extrema och detta kan vara anledningen till varför de inte användes. Eleverna kan ha svårt att sätta sig in i och spela en extrem karaktär. Även eleverna i Larssons (2003) undersökning beskrevs den estetiska biten som ”oseriös” av eleverna. Även där berodde det troligtvis på att undervisningen inte var så strukturerad.

Ett annat återkommande tema eleverna tar upp är strulande datorer. Det gäller egentligen undervisning i allmänhet men även här, materialet som ska användas måste fungera. Det är det planeringsmatrisen (Gustavsson & Lundin 2006) är till för. Ordning och reda på vad som ska användas när, var och hur. Under åtskilliga tillfällen gick mycket tid åt att förflytta elever till datasalar eller få ordning på de utlånade bärbara datorer eleverna skulle använda. Detta hade kunnat förberedas mer, men återigen beror detta på att lärarna inte hann med planeringen.

6.5 Sammanfattande slutsatser

Både lärare och elever är över lag mycket nöjda med den Storyline som genomfördes. Elever har lärt sig saker om klimat ur olika perspektiv och samtidigt fått umgås med- och lärt känna varandra en hel del. Lärarna har lärt sig att samarbeta och att se saker ur olika synvinklar. Det stora hindret för lärarna var att synkronisera ihop varandra till ett planeringsmöte, tiden räckte inte till. Men trots bristerna i planeringen är inställningen till Storyline positiv. Eftersom elever och lärare är positiva till ett projekt som kan utvecklas betydligt mer till det bättre, samt att elever uppskattade Storyline i andra undersökningar (Bergbäck & Forozins (2003) och Larssons (2003)) kan dessa slutsatser dras:

- Storyline är en metod som fungerar bra på gymnasiet. Det gäller att anpassa momenten och aktiviteterna till målgruppen.
- Det är troligtvis svårare att använda Storyline på gymnasiet än i de lägre åldrarna. Detta p.g.a. att organisationen ser olika ut i de olika skolformerna.
- För att en Storyline ska bli riktigt bra måste skolledningen underlätta organisatoriskt för lärarna så de hinner förbereda sig rejält och för att täcka upp lärarnas övriga lektioner med vikarier.

REFERENSLISTA

- Andersson, Bengt-Erik. (1992) *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och mätteknik*. Kristianstad: Rabén & Sjögren. Original publicerat 1985
- Bergbäck, Ann-Sofie. Forozin, Azin. (2003) *Elevers motivation på grundskolan och gymnasiet – ur ett storylineinspirerat perspektiv*. Examensarbete vid Luleå tekniska högskola. PDF hämtad online från <http://epubl.luth.se/1402-1595/2003/107/> Datum: 2008-12-30
- Creswell, Jeff. (1997) *Creating Worlds, constructing meaning- the scottish storyline method*. Portsmouth (USA): Heinemann, Tryckt I.
- Dewey, John. (2004) *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Urval, inledning och kommentarer: Sven Hartman, Ulf P Lundgren och Ros Mari Hartman. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Falkenberg, Cecilie & Håkonsson, Erik. (2004) *Storylineboken – Handbok för lärare*. Malmö: Runa Förlag.
- Gustavsson Marsch, Eva. & Lundin, Ylva. (2006) *Storyline i praktiken – Grunder och variationer*. Malmö: Runa Förlag.
- Hargreaves, Andy. (1998) *Läraren i den postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, Knud. (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur (2:a upplagan)
- Jacobsen, Jan Krag. (1993) *Intervju – konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, Jan-Axel. (2004) *Att få svar – intervju, enkät, observation*. Vellinge: Bonnier Utbildning.
- Larsson, Rose-Marie. (2003) *Storyline i franskundervisning – ett försök på gymnasiet*. Examensarbete vid Luleå tekniska högskola. PDF hämtad online från <http://epubl.luth.se/1402-1595/2003/022/index.html> Datum: 2008-12-30
- Lindberg, Erik. (2000) *Storyline – Den röda tråden*. Värnamo: Ekelunds förlag AB.
- Lundin, Ylva. (1999) *Storyline: Ett ämnesövergripande, problembaserat och elevorienterat arbetssätt*. Utbildningsdepartementet. Artikel via Itis. Hämtad online från <http://www.storyline.nu/pdf/303.pdf> Datum: 2009-01-04
- Moreau, Helena & Wretman, Steve. (2001) *Storyline – känslor – respekt – struktur*. Hässleholm: Fortbildningsförlaget.

Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. PDF hämtat från www.skolverket.se Datum: 2008-12-03 Stockholm: Skolverket och Fritzes

Säljö, Roger (2005) *L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär*. i *Boken om pedagogerna*. Forsell, Anna (Red) Femte upplagan. Stockholm: Liber

Trafikkontoret, Göteborgs stad. *Storyline – Vår hållbara stad* PDF-material hämtat från <http://www.trafikforlivet.se> Datum: 2008-12-10

Trost, Jan. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. PDF-material hämtat från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> Datum: 2008-12-12

BILAGA 1

Frågor till elevernas utvärderingar

Eleverna fick svara på följande frågor enskilt i sina loggböcker:

1. Vad har du lärt dig under veckan?
2. Utvärdera veckans arbete. Fritt för personliga kommentarer.

Eleverna fick svara på följande frågor gruppvis d.v.s. de fick diskutera en stund med varandra kring frågorna:

1. Har ni lärt er något om miljöfrågor/samhällsfrågor?
2. Har ni lärt er något annat?
3. Hur kan man förbättra detta arbetssätt?

Frågor jag utgick från vid intervjuerna med elever

1. Vad är det första ni kommer ihåg från veckan?
 2. Hade ni roligt?
 3. Vad kommer ni annars ihåg nu i efterhand?
- Följdfrågor: Vad lärde ni er? Vad tyckte ni var viktigt?
4. Vad var "Storyline" för något egentligen?
(Förstod de vad själva metoden gick ut på?)
 5. Jag förklarade mycket kort och översiktligt vad Storyline går ut på →
Känner ni igen de bitar jag berättade om?
 6. Vad tror ni var vitsen med dockorna?
- Följdfråga: Fick ni ut något av att spela dem?
7. Hur tror ni resultatet hade blivit ifall vi inte arbetet med Storyline, utan "kört på som vanligt"?
 8. Har ni ändrat levnadssätt efter projektet?
- Eventuella följdfrågor:
Källsorterar ni mer o.s.v.? Tänker ni annorlunda idag? Försökt påverka er familj?
Skrivit någon riktig insändare?
9. Kände ni att klassen blev bättre sammanhållen efter veckan med Storyline?
Eventuell följdfråga: Har stämningen blivit bättre efter Storylineveckan?
 10. Skulle ni kunna tänka er att göra det igen?
 11. Övriga kommentarer?

Bilaga 2

Frågor jag utgick från vid intervjuerna med lärarna

1. Hur mycket kunde om Storyline innan ni drog igång projektet? Följdfråga: Gått någon kurs i Storyline?
2. Vad ser du för fördelar med att använda Storyline? Nackdelar?
3. Berätta lite om hur det gick till när ni planerade projektet.
Eventuella följdfrågor:
Hur kom ni i kontakt med Storyline? Hur gick planeringen till? Vad var svårt i så fall? Använde ni någon mall? Egen tolkning av mallen? Planerade du ihop dig med dina ämneslärare?
+ Eleverna skrev i sina utvärderingar att de tyckte det var ostrukturerat. Varför tror du de tycker det?
+ Eleverna skriver också att det var lite oseriöst. Varför då tror du?
4. Tror du det skiljer sig att arbeta med Storyline i de lägre åldrarna jämfört med gymnasiet? Hur?
Följdfrågor: Är det någon skillnad organisatoriskt? Är eleverna på gymnasiet för gamla för att klippa/klistra?
5. Vad uppfattar du att ELEVERNA har lärt sig under projektet?
Följdfrågor: Ämneskunskaper? Samarbete?
6. Vad har du som LÄRARE lärt dig under projektet?
Följdfrågor: Ämneskunskaper? Andra saker?
7. Hur uppfattade du samarbetet med de andra kollegorna?
Var alla i lärlaget delaktiga? Eventuellt: Varför inte?
8. Hur löste du dina övriga lektioner? Ställde in? Vikarie? Svårt att pussla ihop?
9. Eleverna skrev insändare. Hur skulle du beskriva insändarna eleverna skrev?
Följdfrågor: Bra redovisningsmetod? Varför? Lätt/svårt att bedöma? Hur gör ni med betyg, vävs de in i era respektive ämnen? Respons från eleverna?
10. Upplever du att klassen har blivit mer sammanhållen efter projektet?
Följdfråga: Kan du se ifall det blivit bättre stämning i klassen?
11. Ifall man tänker efter på vad Storyline går ut på, hur mycket känner du att ni använde Storyline om man jämför med "en vanlig temavecka"?
Följdfrågor: Hur användes dockorna? Kunde de använts mer/mindre?
12. Vad skulle du vilja förändra ifall ni skulle genomföra ett liknande projekt igen?
13. Hur ser ni mot framtiden? Vill ni satsa mer på Storyline? Planeras det fler veckor med Storyline?
Slutfråga: Skulle du rekommendera Storyline som metod till andra skolor?

Bilaga 3

Sammanfattning av schemat

Måndag

- Ekologiskt fotavtryck (Samarbetsövning – simulera olika länders tillgångar)
- Gruppindelning – introduktion – Skapande av familjer/karaktärer/bostad/fris.
- Presentation inom grupper av karaktärer – presentation av karaktärer inför hela klassen.
- Tillverkning och presentation av familjernas fordon.

Tisdag

- Brev från kommunen till varje familj – Deltagande i klimatprojekt – Diskussion kring vad klimat är.
- Familjerna träffas på ett möte med kommunen – Lärare spexar lite + liten föreläsning kring klimat – Diskussion kring färdmedel.
- Diskussion kring vad en människa behöver och vad som är ett bra liv. Detta i åldershomogena grupper t.ex. barn för sig och tonåringar för sig.
- Ytterligare träff med kommunen – Vad karaktären gör som påverkar klimatet.

Onsdag

- Brainstorming om vad kan göra för att minska klimatpåverkan – Sätts på tavlan och rankas från "Lätt att genomföra" till "Svårt att genomföra" – diskussion kring vem som ska göra det (samhällsperspektiv via kommuner, riksdag etc.)
- Tre och tre jobbar eleverna med varsitt förslag och gör konsekvensträd.
- Matematik på eftermiddagen – Koordinatsystem och linjär regression. Familjerna ska genomföra en resa – räkna på hur mycket olika färdmedel släpper ut och föra in detta i ett koordinatsystem.

Torsdag

- Tvärredovisning av konsekvensträdet, fyra elever i varje grupp.
- En vision skapas hur man ska leva utan att påverka klimatet – en stad ritas upp – vernissage av städer där eleverna kommenterar varandras visioner.
- Besök av Anna Hedh från Europaparlamentet.

Fredag

- En del i visionen väljs och varje elev skriver en insändare om det.
- Utvärderingar skrivs, enskilt sedan i grupp.
- Avslutning med lite snacks, dricka och musik.

Jag tog med mig gitarren till avslutningen fredag eftermiddag. Tänk att en gymnasieklass kan sitta kvar frivilligt två timmar fredag eftermiddag efter skoltid och bara sjunga och spela. Tack för en härlig musik-eftermiddag klassen!