



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Storyline och bedömning

En kvalitativ studie om fem lärares uppfattningar om den egna
bedömningspraktiken

Linn Boklund Frick

Självständigt arbete L6XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Maria Proitsaki Stjernkvist

Sammanfattning

Titel: Storyline och bedömning

Title: Storyline and assessment

Författare: Linn Boklund Frick

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

Examinator: Maria Proitsaki Stjernkvist

Nyckelord: Storyline, bedömning, explicit bedömning, implicit bedömning

Studiens syfte är att bidra med insikt om hur lärare implementerar och reflekterar över den egna bedömningspraktiken inom Storylinemetoden. Forskningsfrågorna är: *Vilka är de intervjuade lärarnas huvudsakliga syften och lärandemål med Storyline om hållbarhet? Hur bedömer de intervjuade lärarna inom Storyline? Vilka faktorer upplevs underlätta och/eller försvåra bedömningsarbetet i Storyline?* Datamaterialet har insamlats via semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer på en skola där Storyline används frekvent. Materialet har analyserats och tolkats med hjälp av tematisk analys, formativ bedömningsteori och det sociokulturella lärandeperspektivet. Resultatet visar att lärare bedömer både formativt och summativt, men att bedömningen även kan kategoriseras som implicit och explicit. Explicit bedömning är då lärarna kommunicerar förväntningarna och lärandemålen till eleverna. Implicit bedömning är när dessa är underförstådda. De främsta faktorer som anses underlätta bedömningsarbetet är stöd i läroplanen, kollegialt samarbete samt erfarenhet av Storyline. De främsta faktorer som upplevs försvåra bedömningen är tidsavgränsning och grupparbeten.

Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
3. Bakgrund.....	7
3.1 Storylinemetoden	7
3.2 Olika former av bedömning	9
3.3 Stöd för Storyline i Läroplanen (Lgr 11).....	10
4. Tidigare Forskning	11
4.1 Bedömningens funktion ur ett samhällsperspektiv.....	11
4.2 Bedömningens inverkan på eleverna.....	11
4.3 Formativ bedömning – ett alternativ	12
4.4 Möjligheter med Storyline	13
4.5 Utmaningar med Storyline	14
4.6 Sammanfattning av tidigare forskning	15
5. Teoretiskt ramverk	16
5.1 Sociokulturellt lärandeperspektiv	16
5.2 Den proximala utvecklingszonen (ZPD).....	16
5.3 Stöttning och språkets betydelse	17
5.4 Praxisgemenskaper.....	17
5.5 Formativ bedömningsteori	17
6. Metod och tillvägagångssätt.....	19
6.1 Aktionsforskning.....	19
6.2 Urval.....	19
6.3 Semistrukturerad intervju	20
6.4 Deltagande observation.....	20
6.5 Analysmetod.....	20
6.6 Etiska ställningstaganden	21
6.7 Trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet	21
6.8 Metoddiskussion.....	22
7. Resultat och analys.....	23
7.1 Lärarnas syften och lärandemål inom Storyline.....	23
7.2 Explicit bedömning	23

7.3 Implicit bedömning	25
7.4 Faktorer som underlättar bedömningen.....	26
7.5 Faktorer som försvårar bedömningen.....	27
8. Slutdiskussion	29
8.1 Syften och lärandemål med Storyline om hållbarhet	29
8.2 Bedömning inom Storyline.....	29
8.3 Faktorer som underlättar och utmanar bedömningsarbetet i Storyline	30
8.4 Didaktiska konsekvenser och implikationer.....	30
8.5 Avslutande tankar.....	31
9. Vidare forskning.....	31
10.Referenser.....	32
11. Bilagor.....	35
11.1 Samtyckesformulär.....	35
11.2 Intervjuguide.....	36

1. Inledning

Två centrala frågor för alla verksamma lärare, och andra med intresse för utbildning, är: hur lär vi oss? Vilken form av undervisning leder till kunskap och förståelse? Frågan har varit bestående under otaliga år och det finns ett hav av debatter, forskningsansatser och teorier som försökt finna den rätta metoden. Att helt onyanserat och konkret besvara frågan är en omöjlighet. Ett återkommande perspektiv inom dagens lärarutbildning är det som utvecklades av Lev Vygotskij – det sociokulturella lärandeperspektivet. Perspektivet bygger på att barn läri kulturella och sociala samspel med uppgifter som känns både meningsfulla och utmanande. Kunskap är inget som enkelt kan överföras – det måste ske en inre process där barnet utvecklaregen förståelse för lärandemålet i fråga.

Med den sociokulturella lärandeteorin i ryggen har ansatser gjorts för att finna praktiska metoder som möjliggör elevers kunskapsutveckling. Storyline är ett sådant exempel. Storyline bygger på ämnesövergripande problemlösningsfokuserat lärande där eleverna är drivande och utforskande. Ordet ”story” kommer från engelskan och betyder berättelse. Centralt inom metoden är att eleverna följer ett händelseförlopp och agerar i egenskap av olika karaktärer som befinner sig i den fiktiva värld som skapas i klassrummet.

Efter fyra års didaktiska, pedagogiska och ämnesspecifika studier, kombinerat med yrkespraktik, har jag märkt att glädje och nyfikenhet tycks vara motorn i elevers motivation. Om lärandekontexten väcker frågor och diskussion som engagerar eleverna har man kommit långt. Däremot är läraruppdraget inte enbart en lekfull dans på rosor. Det finns krav från såväl föräldrar, samhälle och myndigheter att utbildningspraktiken utvecklas och går att utvärdera. Utvärderingens vanligaste måttstock är bedömning och betyg av elevernas kunskaper. Bedömningen är också ett verktyg för oss lärare att se om undervisningen faktiskt lett till att eleverna lärt sig det som förväntas.

2. Syfte och frågeställningar

Den föreliggande studiens syfte är att bidra med insikt om hur fem lärare implementerar och reflekterar över den egna bedömningspraktiken inom Storylinemetoden. Efter litteratursökning visades att forskning på just det området är tämligen begränsat. Ämnet känns intressant och relevant då Storyline och bedömning kan ses som två ytterligheter – frihet kontra kontroll. Avgränsningen i form av urvalsmängd och tid kommer inte leda till några allmängiltiga svar, däremot hoppas jag kunna bidra med inblick om hur lärare med flera års erfarenhet av Storylinemetoden reflekterar kring sin undervisning. Studiens frågeställningar är följande:

- Vilka är de intervjuade lärarnas huvudsakliga syften och lärandemål med Storyline om hållbarhet?
- Hur bedömer de intervjuade lärarna inom Storyline?
- Vilka faktorer upplevs underlätta och/eller försvåra bedömningsarbetet i Storyline?

3. Bakgrund

I följande avsnitt presenteras en bakgrund till Storylinemetoden och dess karaktäristiska drag såsom *berättelse*, *nyckelfrågor*, *problemlösning* och *visualisering*. Vidare görs en beskrivning av bedömningens olika former (*summativ* och *formativ*). Avslutningsvis presenteras utdrag från läroplanen (Skolverket, 2011) som stödjer användandet av Storylinemetoden i undervisningen.

3.1 Storylinemetoden

Storyline är en pedagogisk metod som utvecklades under den senare delen av 1960-talet i Skottland. Idén föddes då landet genomgick ett läroplansskifte som krävde större fokus på ämnesöverskridande arbete. Steve Bell, Sallie Harkness och Fred Rendell, dåvarande lektorer vid Jordanhill College i Glasgow, var de som först utvecklade metoden. Storyline har sedan dess spridit sig världen över och idag kommit att bli en etablerad undervisningsmetod.

Metoden kan sammanfattas enligt följande citat: “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” (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 40). Metoden bygger på att eleverna lär genom samtal, diskussion, prövning och reflektion. Utgångspunkten är elevernas uppfattning om världen och målet är således att de blir aktiva i sitt eget lärande. Det kreativa och argumenterande tänkandet står i centrum (Falkenberg & Håkonsson, 2004). Med det nämnt finns det ingen handbok som beskriver exakt hur Storyline ska användas i undervisningen och tolkningen kan se olika ut beroende på graden av beprövad erfarenhet av metoden samt vilka förutsättningar som finns på skolan där den utövas.

Till skillnad från andra ämnesöverskridande, tematiska eller projektbaserade arbetsmetoder utmärker sig Storyline genom att den följer den dramaturgiska kurvan av en historia eller *berättelse*. Likt den narrativa formen finns en tid, en plats, karaktärer samt händelser eller situationer. Läraren planerar den överordnade strukturen, medan elevernas roll blir att bidra med det mer detaljerade innehållet och ge berättelsen liv (Falkenberg och Håkonsson, 2004). Tiden och platsen är viktiga för elevernas förmåga att föreställa sig den värld som skapas, medan karaktärerna blir ytterligare ett verktyg som gör undervisningen levande. Gällande karaktärer är det dock viktigt att separera eleven själv från personen hen skapar eftersom syftet är att kunna ha distans och reflektera över karaktärernas handlande. Händelserna eller situationernas funktion är att driva historien framåt och ställa eleverna inför problem som de måste hantera eller lösa. Dessa problem kan exempelvis vara kopplade till ett specifikt ämnesområde eller en förmåga.

En annan central del inom Storyline är elevernas förförståelse. Med detta menas att utgå från vad eleverna redan kan och vet om världen och att utmana deras förståelse (Falkenberg och Håkonsson, 2004). För att få tillgång till barnens inre föreställningsvärld använder man sig inom Storyline av så kallade *nyckelfrågor*. Nyckelfrågorna är oftast av öppen karaktär och

inleds då med någon av de didaktiska frågorna ”vad”, ”hur” eller ”varför”. De kan också eftersöka faktasvar men formuleras då likt följande: ”tror du” eller ”föreställer ni er att...” (Falkenberg och Håkonsson, 2004). Det är här viktigt att poängtera att de svar man får från eleverna anses ”kvalificerade” oavsett vad som sägs. Eventuellt behöver svaret argumenteras, diskuteras eller förklaras, men utgångspunkten är ändå att eleven besitter de förkunskaper som tar arbetet vidare. Öppna frågor betyder att det finns många svar. Med denna inställning vill man inom Storyline skänka eleven en känsla av att dennes bidrag är värdefullt. Exempel på nyckelfrågor kan vara:

- Vilka ord kan vi använda för att beskriva en människa?
- Vad gör ert marknadsstånd hållbart?
- Hur tror du en vanlig dag ser ut för personen du har skapat?
- Varför tror ni att X hände? Vilka orsaker kan ligga bakom?

Problemlösning är ytterligare en central del inom Storylinemetoden. Skillnaden mellan Storyline och andra ämnesövergripande temaarbeten är att man generellt inte utgår från ämnesspecifik måluppfyllelse. Vanligtvis när man arbetar med teman (ta årstider som exempel) försöker man belysa detta område genom olika ämnen såsom förslagsvis språk, naturvetenskap, bild och/eller musik. Kärnan är då konsekvent just årstider, och problemformuleringarna knutna till ämnet i fråga (Falkenberg och Håkonsson, 2004). Storyline kan därför snarare liknas vid projektarbete eftersom ”*problemet*” och ”*berättelsen*” är det centrala medan skolämnena blir mer perifera. Utmaningen med Storyline är just att händelseförloppet inte alltid går att förutbestämma. Elevernas höga inflytande kan göra att arbetet styr åt ett annat håll än vad läraren hade planerat från början (Falkenberg och Håkonsson, 2004). Dessutom består i princip varje nyckelfråga av ett problem, och därför förväntas eleverna argumentera, bedöma och motivera sina val inte bara en, utan flera gånger under arbetet. Ytterligare en differentiering mellan Storyline och andra tema- eller projektarbeten är att undervisningen kretsar kring fiktion och inte verklighet.

Storyline bygger på elevaktivt lärande (Falkenberg och Håkonsson, 2004). Med detta menas att eleven är fysiskt eller mentalt delaktig i sitt eget lärande (t.ex tänker, skapar eller talar). Till skillnad från den behavioristiska lärandeteorin om att kunskap ska nötas in, tror man här att eleven utvecklas genom att själv utforska och pröva sina idéer tillsammans med andra. *Grupparbeten* är därför centrala. Kopplat till detta understryks även principen om kreativitet och argumentation. Att eleverna är kreativt lagda är inget antagande, även detta arbete behöver uppmuntras, vägledas och stöttas (ibid). Däremot tror man inom Storyline att ”friheten” som ges till tolkning av uppgifter och nyckelfrågor gör att eleven, på ett eller annat sätt, vågar utmana sig själv och argumentera för sina handlingar. Det är viktigt att undervisningen bygger på barnens fantasi, inte den vuxnes. Av nyssnämnd anledning spelar *visualisering* en betydande roll inom Storylinemetoden, främst när det kommer till att gestalta miljön och karaktärerna som berättelsen cirkulerar kring. Några av syftena med visualiseringen och bilduttrycken är alltså att skapa en gemensam kontext, främja reflekterande elevsamtal samt kunna dokumentera processen (ibid).

3.2 Olika former av bedömning

Bedömning kan för vissa ha en negativ laddning med tanke på dess synonymer: att kritisera, granska och döma. I motsättning till det är bedömning per definition också associerat med att värdera och uppskatta, vilka har en mer positiv klang. Oavsett definition har betyg och bedömning varit en central del inom utbildningsverksamheten sedan start. Dess syfte, form och användning har dock varierat över tid och kommit att bli ett dominerande ämne för diskussion både inom och utanför skolans väggar. Lundahl har sedan 2006 forskat på ämnet betygsättning och bedömning främst ur ett läroplansteoretiskt perspektiv. Bredden och komplexiteten av bedömningspraktikens aspekter kan sammanfattas enligt följande ytterligheter: “synligt - osynligt, rättvist - orättvist, internt - externt samt nationellt - internationellt” (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010, s. 9).

Som komplement till skolans styrdokument (såsom Läroplan och Skollag) har Skolverket tagit fram stödmaterial och allmänna råd kring hur verksamheten ska bedrivas. Publikationerna består av rekommendationer men är tänkta att fungera som riktlinjer och stöd för lärare, rektorer och andra som är verksamma inom skolan. I allmänna råden för betyg och betygsättning finns utförliga beskrivningar av hur detta bör kommuniceras till eleverna (Skolverket, 2018). Sammanfattat finns tre centrala punkter att ta hänsyn till vid bedömning. Läraren bör:

1. utforma ändamålsenliga bedömningssituationer för att följa och främja elevernas kunskapsutveckling och säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygsättningen,
2. utvärdera elevernas kunskaper i förhållande till ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav samt utifrån den undervisning som har bedrivits, samt
3. tillsammans med andra lärare skapa en samsyn om hur underlag kan utvärderas allsidigt vid betygsättningen. (Skolverket, 2018, s. 15)

Underlaget vid bedömning brukar vara någon form av *dokumentation* av elevernas arbete. Det kan exempelvis vara skriftliga eller muntliga prov, läxförhör, redovisningar, fotografier eller videoklipp. Vilken form läraren väljer att använda sig av är upp till den enskildes professionella och didaktiska omdöme. Det finns heller inget krav på att läraren måste dokumentera alla elevprestationer (Skolverket, 2018). Vid betygsättning är det dock viktigt att det finns ett brett och varierat underlag som understödjer betyget.

För nio år sedan, hösten 2012, fick sjätteklassarna i Sverige återigen betyg. Skalan är sexgradig och går från F (underkänt) till A. En av de främsta anledningarna till införandet var att tidigt under skolgången synliggöra elevermed behov av extra anpassningar eller stöd (Skolverket, 2017). Enligt de allmänna råden syftarlärares bedömningar i de tidigare skolåren främst till att observera och utvärdera om undervisningen och eleverna är “på rätt väg” (Skolverket, 2018).

Det finns två tydliga inriktningar inom bedömningsdiskursen: bedömning *av* lärande (*summativt*) och bedömning *för* lärande (*formativt*). Den summativa bedömningen är den klassiska formen där betyg och provresultat är mest förekommande. Liksom begreppet antyder

rör det sig om en summering av en elevs samlade prestationer efter ett avslutat moment eller tillfälle (Holmgren, 2010). Formativ bedömning har en mer framåtriktad strävan och grundas i att möjliggöra för eleven hur denne kan utveckla sin egen förståelse och kunskap. Exakt hur formativ bedömning tar sig uttryck i praktiken är mycket av en tolkningsfråga och kommer därför vidare beskrivas under rubriken om tidigare forskning. Värt att understryka är att formativ och summativ bedömning inte måste vara åtskilda praktiker, de kan kombineras eller användas för liknande syften (Skolverket, 2018).

3.3 Stöd för Storyline i Läroplanen (Lgr 11)

Som tidigare nämnt har varje enskild skola i uppdrag att utveckla verksamheten så de svarar mot de nationella målen. Utvecklingen ska vara kvalitativ och det är huvudmannen tillsammans med lärarna som bär det professionella ansvaret att det sker (Skolverket, 2011). Arbetet kräver att skolan utvärderas och att nya metoder prövas. Utöver ämnesspecifika kunskaper, samt det första kapitlet i läroplanen som rör värdegrunden, återfinns andra skrivelser som kan motivera användandet av Storyline i undervisningen.

I det andra kapitlet beskrivs de övergripande förmågor och kunskaper som alla grundskoleelever bör ha utvecklat innan övergången till högstadiet. Målen och riktlinjerna kan ses som ramen för hela grundskoleverksamheten. Underrubriken om ”kunskaper” skildrar delar av lärares uppdrag enligt följande: ”Läraren ska [...] organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjligheter att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s. 15). Vidare skrivs att undervisningen ska främja utforskande, nyfikenhet samt lust att lära. Skolan bär ansvaret för att varje elev kan omsätta idéer till handling på ett kreativt och problemlösningsorienterat vis, både individuellt och tillsammans med andra. Eleven ska således känna tillit till sin egen förmåga (Skolverket, 2011).

4. Tidigare Forskning

Eftersom Storylinemetoden använts sedan 1960-talet finns det flertalet studier och litteratur att tillgå på området. Merparten fokuserar på metodens förtjänster gällande lärande och utveckling. Däremot saknas forskning som berör lärares syn på bedömning och dokumentation inom Storyline, vilket är vad den här uppsatsen strävar efter att undersöka. Därför kommer följande avsnitt inledas med en kort överblick av den summativa bedömningens funktion ur ett samhällsperspektiv samt dess inverkan på eleverna. Sedan presenteras forskning kring formativ bedömning. Avslutningsvis redogörs för generella möjligheter samt utmaningar med Storyline.

4.1 Bedömningens funktion ur ett samhällsperspektiv

Bedömning av skolans verksamhet och elevernas prestationer är i grunden ett sätt att säkerställa principen om likvärdighet enligt Skollagen 9§ (SFS 2010:800). Likvärdighet omfattar följande: "lika tillgång till utbildning, lika kvalitet i utbildningen samt skolans uppdrag att kompensera för skillnader i elevernas förutsättningar" (Skolverket, 2021). Ett medel för att mäta och upprätthållas likvärdigheten är genom betygen.

Det stora skiftet inom skolpolitiken inleddes under 1980–90-talen då marknadsmodellen avspeglades på offentlig sektor i syfte att skapa större valfrihet för medborgarna samt att höja kvaliteten. Företeelsen var inte unik för Sverige utan märktes västvärlden över. Skiftet, som också kallas New Public Management, innebar att skola, omsorg och förvaltning började efterlikna den privata sektorns retorik med kunder, konkurrens och effektivitet i fokus (Vallberg Roth, 2010).

Friskolereformen som infördes i Sverige år 1992 innebar att vem som helst kunde ansöka om att starta skolverksamhet samt få finansiering av staten. Som följd av denna decentralisering menar Lundahl (2010) att behovet av utvärdering och resultatmätning ökat och därmed har också bedömning och betyg blivit ett medel för det. Påståendet understöds även av Broadfoot och Black (2004) som genom en litteraturstudie bidragit med en historisk överblick av de internationella trender och syften med bedömning inom utbildningsverksamheten. Vidare hävdar de följande: "Students' performance in public examinations and on specially set national tests has now become the legitimate currency for judgements of the quality of the educational process itself, as well as of individual merit" (Broadfoot and Black, 2004, s. 13). Ur detta perspektiv är bedömningspraktiker inte bara ett mått på elevers kunskap, utan också ett verktyg för att mäta skolans kvalitet.

4.2 Bedömningens inverkan på eleverna

Klapp har bedrivit flertalet forskningsstudier på området betyg och bedömning. I en omfattande longitudinell studie undersöktes 8558 elever i syfte att undersöka hur summativ bedömning (i det här fallet betyg) påverkar elevers lärande i relation till senare skolprestationer. I studien undersöktes både elever som fick betyg i årskurs 6, och elever som inte fick betyg alls. Dessutom gjordes en analys av elevernas förutsättningar med hänsyn till förmåga, socioekonomisk bakgrund och kön. Resultatet visar att de negativa effekterna av att få betyg var större än de

positiva (Klapp, Cliffordson & Gustafsson, 2014). Elever som fick lägre betyg i tidig ålder tenderade att sjunka eller hålla sig på samma nivå under fortsatt utbildning, medan elever med högre betyg visade motsatt trend. Detta skapar i sin tur ett gap mellan hög- och lågpresterande elever.

One possible explanation may be that if the feedback is positive and in line with expectations or even higher than expected, the student's resources are strengthened (Frydenberg, 2008; Hobfoll, 1989, 2001). If a series of poor results are given to the student and the feedback holds negative information which is lower than the student expected, this may start a negative learning and achievement loop. (Klapp, Cliffordson & Gustafsson, 2014, s. 319)

Liknande resultat visades i Sivenbrings (2016) avhandling *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan*. Det huvudsakliga syftet med studien var att undersöka elevers egna uppfattningar om bedömning. Resultatet visar att flera av eleverna upplever att samtalet kring deras skolprestationer ofta blir byråkratiskt och abstrakt vilket gör att många "spelar med". Sivenbring (2016) menar att det professionella och akademiska språk som kännetecknar läroplanen och kunskapsmålen inte är på elevernas nivå. Därför finns en risk för missuppfattningar om var eleven befinner sig eller behöver göra för att utveckla sina färdigheter. Det saknas konkreta förslag och stöttning. Likt Klapp (2014) med flera visar även Sivenbring att många elever känner oro och stress över hur starkt de olika bedömningssituationerna påverkar deras framtida möjligheter. Det otydliga och otillgängliga språket leder till att elever använder andra strategier för att uppvisa deras kunskaper. Eleverna i studien kompenserar den bristande förståelsen i kommunikationen med lärarna genom "gott uppförande". Resultatet blir att beteenden och relationer överskuggar kunskapskraven (Sivenbring, 2016).

4.3 Formativ bedömning – ett alternativ

Sprungnet ur den kritik som vuxit mot den traditionella summativa bedömningsformen har det uppkommit flera studier som undersöker alternativa metoder och förhållningssätt. Formativ bedömning, bedömning *för* lärande, är ett sådant exempel. Sadler (1989) sammanfattar de centrala aspekterna vid formativ bedömning i tre steg. För det första måste det avsedda målet, och standarden för arbetet, klargöras för eleven. För det andra behöver eleven även få insikt om var hen befinner sig i relation till målet. Det sista steget är att finna strategier och metoder som möjliggör för eleven att komma så nära det avsedda målet som möjligt (ibid.). Två andra återkommande forskare på området är Black och William (1998) som författat en sammanställning av 250 studier om formativ bedömning "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment". I en artikel lyfter de fem nyckelstrategier i syfte att stärka elevernas kännedom om sitt eget lärande samt bidra till autonomi:

1. Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success;
2. Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding;
3. Providing feedback that moves learners forward;
4. Activating students as instructional resources for one another; and"

5. Activating students as the owners of their own learning. (Black & William, 2009, s.8)

En annan forskare som ansluter till några av de ovanstående punkterna är Burton (2020). Under ett tvåårigt aktionsforskningsprojekt studerades fyra lärare i syfte att undersöka formativ bedömning i praktiken. Efter flertalet år i läraryrket hade Burton märkt att formativ bedömning var ett förhållningssätt som ofta föreslogs men mer sällan praktiserades. Likt den svenska läroplanen återfinns i den amerikanska att eleverna utvecklar sin analytiska och kritiska förmåga (på engelska: higher-order thinking skills) (Burton, 2020). Att synliggöra elevers tankeprocesser är svårt i summativa test, därför märkte lärarna i studien att frågor och utvärderingar av mer öppen karaktär var mer givande både för elevernas självmedvetenhet och för lärarna i deras bedömning. Resultatet kan liknas vid punkt två i ovanstående stycke (Black & William, 2009). Vidare uppmuntrades lärarna i Burtons studie att tydliggöra och synliggöra lärandemålen inför varje lektion. En av lärarna uttryckte sig enligt följande:

Having such a focused learning target has led me to really think about the value of each lesson, or even the value of each activity. I continually ask myself if what I am doing will get the students to where they need to be to master the concept. (Burton, 2009, s. 31)

Den tredje implementeringen i syfte att stärka elevernas självförståelse var att ifrågasätta de klassiska rollerna där läraren agerar expert och eleverna noviser. Om eleverna ska kunna få kontroll över sitt lärande måste de få utrymme att göra det. När lärarna i studien ”tog ett steg tillbaka” och lät eleverna vara mer aktiva kunde de lättare observera deras utveckling och även upptäcka vanliga missuppfattningar (Burton, 2009).

Det har dock riktats kritik även mot den formativa bedömningen. Taras (2009) har granskat två centrala publikationer som har en märkbart positiv inställning till teorin. Publikationerna är den ovannämnda forskningsöversikten ”Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment” (Black & William, 1998) samt “Assessment for learning: Putting it into practice” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Williams, 2003). Taras (2009) menar att bedömning inte kan uppstå i ett vakuum. Med implicita måttstockar, såsom de inom formativ bedömning, riskerar resultaten att bli ojämförbara och svårtolkade. Taras (ibid.) hävdar att en av de viktigaste aspekterna med betyg och bedömning är att kunna se elevernas utveckling samt utvärdera verksamheten. Om det inte finns tydliga värden att mäta och analysera förloras transparensen och likvärdigheten i lärares arbete. Taras (2009) föreslår därför en kombination av både summativ och formativ bedömning, eftersom formativ bedömning inte kan vara en isolerad praktik.

4.4 Möjligheter med Storyline

De områden som studerats främst inom Storyline är elevers och lärares attityder gentemot metoden, samt dess effekter på undervisningen. Följande avsnitt inleds med en kort redogörelse för några sådana studier. Vidare följer två studier som lyfter de kritiska aspekter som lärare upplever i arbetet med Storyline i syfte att nyansera bilden.

Ahlquist har under många år studerat olika undervisningsmetoder för andraspråksinläring. I Ahlquists (2015) doktorsavhandling undersöktes en svensk mellanstadieklass under arbetet med Storyline i syfte att belysa vad eleverna ansåg vara positivt samt negativt med arbetet. Resultatet visade (i fallande ordning) att de mest uppskattade delarna i Storyline enligt eleverna var skapande, grupparbete, rollspel och fantasi (Ahlquist, 2015). De beståndsdelar som ansågs mindre tilltalande var loggboksskrivande, individuellt arbete samt läsning (ibid). I analysen fokuserar Ahlquist på grupparbetets effekter på lärande och hävdar att det bidrar till inkludering, gemenskap och en mer hjälpsam stämning. När eleverna svarade på frågan om varför de tycker om grupparbeten uppkom följande svar: ”You can get help; you can ask if you don’t understand; it’s more fun” (Ahlquist, 2015, s. 50).

En stadsbelägen grundskola i norra England genomgick en liknande studie utförd av Nuttall (2016) i syfte att undersöka effekterna av att ha implementerat Storyline efter 18 månader. År 2014 publicerades en reviderad version av den engelska läroplanen med större fokus på elevnära undervisning. Lärarna på skolan ställdes då inför ett dilemma gällande hur de skulle anpassa sig efter de nya riktlinjerna. Förslaget blev att implementera Storylinemetoden. Tidigare upplevde lärarna att de var styrda av de standardiserade testen (kan liknas vid de svenska nationella proven). Lärarna hävdade även att detta bidragit till att undervisningen blivit mer mål- och resultatfokuserad snarare än elevnära och engagerande (Nuttall, 2016). Resultatet av studien visade att lärarna, genom Storyline, lyckades omvandla kunskapsmålen i läroplanen till teman och övergripande områden. Omvandlingen bidrog till att undervisningen blev mer anpassad efter elevernas intressen och erfarenheter (Nuttall, 2016). Av studien framkom att elevengagemanget ökade genom mer öppna klassrumsdiskussioner samt fokus på utforskande lärande. Lärarna uppgav även att de till större del skapat verklighetsförankrad och meningsfull undervisning genom de problemlösningsfokuserade uppgifterna i grupp (ibid.).

4.5 Utmaningar med Storyline

Likt alla pedagogiska metoder eller modeller finns det fallgropar som kan försvåra undervisningen, Storyline är därför inget undantag. Två forskare som belyser dessa utmaningar är Breiting (1997) samt Gürol & Kerimgil (2012). En aspekt att ta hänsyn till i Storylinearbetet är till vilken grad eleverna ska få ha inflytande och medbestämmande i processen. Eftersom metoden bygger på öppna ”nyckelfrågor” som starkt förlitar sig på elevernas förmåga att fatta egna beslut kan arbetet eventuellt hamna långt från den ursprungliga planeringen (Breiting, 1997). Om eleverna får alltför stort inflytande kan projektet också bli betydligt större (eller mindre) än vad det finns utrymme till. De olika momenten, exempelvis det kreativa skapandet, kan också bli oproportionerliga i relation till varandra (Gürol & Kerimgil, 2012).

Vidare lyfter både Breiting (1997) samt Gürol & Kerimgil (2012) utmaningen med grupparbeten. Att ingå i en situation som kräver samarbete tillsammans med andra klasskamrater kan både hjälpa och stjälpa inläringen. Om det fungerar bra kan grupparbeten bidra till att eleverna lär av varandra, delar med sig och driver projektet framåt. Om det inte fungerar finns risken att några enstaka elever får göra allt arbete medan de andra ”glider med” (Breiting, 1997; Gürol & Kerimgil, 2012). Företeelsen är ett klassiskt pedagogiskt dilemma som många lärare brottas

med. Fördelen med Storyline, är att metoden erbjuder en mångfald av aktiviteter vilka ökar chanserna för alla elever att hitta moment där de kan bidra. Friheten kan dock vara ett problem för de elever som uppskattar tydliga ramar och enskilt arbete.

Med hänsyn till hur omfattande en Storyline kan bli menar både Breiting (1997) samt Gürol & Kerimgil (2012) att planeringsfasen är väsentlig. Projektet kräver många, gärna sammanhängande, lektioner för att eleverna lättare ska få tillgång till den gemensamma kontext som skapas. Dessutom är Storyline ämnesövergripande, vilket i sin tur leder till frågor om vilka lärandemål och färdighetskrav inom varje ämne som ska fokuseras. Lärarna i Gürol & Kerimgils studie (2012) uppgav att metoden ställer höga krav på tålmod och flexibilitet. De diskussioner som uppstår i elevgruppen kan leda till oenigheter och starka känslor som försvårar den demokratiska processen och handledningen från läraren. Att ta hänsyn till både tidsaspekten samt hur och vilka lärandemål som ska synliggöras är som ovan nämnt avgörande för lyckad formativ bedömning (Sadler, 1989; Black & William, 2009; Burton, 2020). Vidare betonas vikten av ett tydligt avslut av en Storyline. Avslutningen är det som "knyter ihop säcken" och ger perspektiv som möjliggör för både elever och lärare att utvärdera vad de lärt sig (Breiting, 1997; Gürol & Kerimgil, 2012).

4.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Eftersom det saknas forskning på området "Storyline och bedömning" är syftet med avsnittets första två underrubriker att ge insikt i varför frågan om bedömning är så komplex. Bedömningens roll ur ett samhällsperspektiv samt bedömnings inverkan på eleverna har relevans eftersom de kommer appliceras och bidra till djup i slutdiskussionen av resultatet. Sammanfattningsvis har betyg och bedömning effekter på flera nivåer: den sker på individnivå, gruppnivå, samhällsnivå, internt samt externt. Vidare kan den uppfattas som både rättvis och orättvis beroende på om den motsvarar elevens förväntningar eller inte, samt beroende på hur den kommuniceras. Om läraren synliggör lärandemålen samt förmedlar framåtsträvande och återkommande feedback kallas det formativ bedömning.

Tidigare forskning visar att de främsta möjligheterna med Storyline är att metoden bidrar med inkludering, engagemang och en känsla av gemenskap i klassrummet. Studier visar även att undervisningen blir mer anpassad efter elevernas intressen och erfarenheter. De främsta utmaningarna är avgränsning i form av tid och lärandemål. Vidare nämns grupparbeten som en risk eftersom det kan leda till att enstaka elever gör allt arbete medan resten av gruppmedlemmarna hamnar i periferin.

5. Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt behandlas de teoretiska utgångspunkter som har relevans för den föreliggande studien. Då avsikten är att undersöka frågor om lärares syfte, lärandemål samt bedömningspraktik inom Storyline kommer både det sociokulturella lärandeperspektivet samt den formativa bedömningsteorin beskrivas. Det sociokulturella lärandeperspektivet har relevans för studien eftersom Storylinemetoden överensstämmer med dess syn på barns lärande och utveckling. De sociokulturella begreppen *ZPD*, *stöttning (och språkets betydelse)* samt *praxisgemenskap* beskrivs. Vidare redogörs för *framåtsträvande återkoppling* samt *fem nyckelstrategier* inom den formativa bedömningsteorin vilka i analysen kommer kopplas till respondenternas uttalade bedömningspraktik.

5.1 Sociokulturellt lärandeperspektiv

Enligt många bygger Storyline ursprungligen på konstruktivistiska lärandeperspektiv. Under de senare åren har diskussion förts om huruvida det fortfarande gäller eller inte (Bell, Harkness & White, 2007). Jean Piaget, (grundare av konstruktivismen) och Lev Vygotskij (grundare av det sociokulturella perspektivet) föddes båda år 1896 och levde därför under liknande samhällsliga förhållanden. Många påstår att deras teorier till stor del liknar varandra, medan andra menar att de skiljer sig åt markant. Gemensamt för de båda är synen på att kunskap och förståelse för omvärlden konstrueras när eleven själv är aktiv i sitt lärande. Ny information kan endast uppfattas, sorteras och processas av subjektet (Halldén, 2018; Säljö, 2018). Perspektiven skiljer sig åt i frågan om hur denna kognitiva utveckling sker. Piaget menade att utveckling är en inbyggd mekanism som formas med ålder och erfarenhet, medan Vygotskij hävdade att utveckling sker i socialt samspel med andra (ibid.). Skillnaden kan även skildras enligt följande liknelse: ”När det gäller undervisning skulle en radikal Piagetlärare låta barnen experimentera fritt, medan Vygotskijläraren skulle visa och stödja barnet i dess aktiva verksamhet” (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 84). Storyline har alltså ingen självklar teoretisk hållning, det går även att finna influenser från pragmatikern John Deweys idéer om ”learning by doing” (ibid.). Att man kan applicera flera olika teoretiska hållningar beror även på att en Storyline kan innefatta flera olika undervisningsmoment. Ibland är undervisningen mer faktafokuserad och enskild, och ibland mer kollektiv och fiktiv. För att avgränsa kommer dock den föreliggande studien utgå från det sociokulturella lärandeperspektivet eftersom grupparbeten varit centrala i Storylineundervisningen på den studerade skolan.

5.2 Den proximala utvecklingszonen (ZPD)

Ett vedertaget begrepp inom det sociokulturella lärandeperspektivet är den närmaste utvecklingszonen, *Zone of Proximal Development (ZPD)*. En central och återkommande tolkningsföreträdare av Vygotskijls idéer i Sverige är Roger Säljö. Enligt Säljö (2015) kan ZPD beskrivas som tre zoner. Den innersta zonen representerar vad barnet klarar själv, utan hjälp. Den nästliggande zonen är vad barnet klarar med hjälp av någon som besitter högre förståelse eller kompetens (den närmaste utvecklingszonen). Den yttersta zonen är området för vad barnet ännu inte klarar av. Genom utforskande tillsammans med andra som besitter olika nivåer av kompetenser förväntas eleverna lära av varandra i processen. Personen, eller personerna, som

anses inneha denna ”expertis” att vägleda barnet mot nya insikter och kunskaper behöver alltså inte vara läraren. Det kan likväl vara klasskamrater (Säljö, 2015). Den proximala utvecklingszonen hjälper oss förstå att människor befinner sig under konstant utveckling, men den betonar också att utveckling sker i sociala samspel (ibid.).

5.3 Stöttning och språkets betydelse

Tre utvecklingspsykologer som kom att vidareutveckla Vygotskijs idé om ZPD är Wood, Bruner och Ross (1976) som myntade begreppet *stöttning* (scaffolding). Begreppet kan liknas vid en byggnadsställning, eller stödhjul, som finns till för att hjälpa barnet när det befinner sig i situationer det ännu inte behärskar. Ju mer färdigheten sedan tillägnas och approprieras, desto mer fräntas stöttningen. Inom det sociokulturella perspektivet råder lågt intresse för intelligens- och kunskapstest som mäter vad eleven redan uppnått (se: summativ bedömning). Den sortens utvärderingar anses inte kunna ge tillräckligt med information om dekomplexa interna processer som kunskapsinläring medför. Uppmärksamheten riktas snarare åt förståelse för var barnet befinner sig i sin utveckling, samt vart hen är på väg (Säljö, 2015). För att möjliggöra tillgång till barnets utvecklingsprocess behövs ytterligare ett verktyg – *språket*. Inom det sociokulturella lärandeperspektivet anses kommunikation vara den gyllene vägen för att tillgå någons subjektiva medvetande. I samtalet mellan lärare-elev eller elev-elevsynliggörs och identifieras den tillfälliga kunskapsnivån och det eventuella behovet av stöttning (Säljö, 2015). *Stöttning* och *språkets betydelse* kan därför tydligt kopplas till den formativa bedömningsteorin då de bygger på samma idé om att barnet behöver stödjas och få syn på sitt eget lärande för att kunna utvecklas.

5.4 Praxisgemenskaper

Ytterligare en vidareutveckling av det sociokulturella lärandeperspektivet om att lärande sker i sociala sammanhang är Etienne Wengers (1998) teori om *praxisgemenskaper*. Wenger (ibid.) menar att grupparbeten, eller praxisgemenskaper, bygger på tre centrala aspekter: ömsesidigt engagemang, gemensamt intresse (för arbetet) samt delad språklig repertoar. Teoringrundas i förutsättningen att alla medlemmar i gruppen besitter en gemensam strävan och förståelse för kontextens innebörd och hur arbetet ska utföras. Individerna kan antingen befinna sig perifert eller centralt inom gruppen. Begreppet praxisgemenskaper utesluter inte maktobalanser, konkurrens eller allians. Däremot, menar Wenger (ibid.), att det optimala lärandet sker när alla medlemmar har legitimt deltagande, besitter en känsla av tillhörighet och därmed är aktiva i både tanke och samtal. Teorin om praxisgemenskaper kommer appliceras i analysen och tolkningen av de vanligt förekommande grupparbeten som används inom Storylinemetoden. Begreppet bidrar även till ett perspektiv på kollektivt lärande som är lämpligt i diskussionen om bedömning av grupparbeten.

5.5 Formativ bedömningsteori

Likt den sociokulturella synen på lärande argumenteras inom den formativa bedömningsteorin att elever måste medvetandegöras om var de befinner sig i sin utvecklingsprocess, samt få tillgång till verktyg som möjliggör progression. Ett av de centrala begreppen som kommer fokuseras i analysen är *framåtsträvande återkoppling*. Återkoppling, eller feedback, definieras

vanligtvis i termer av information om hur framgångsrikt eleven presterat i relation till lärandemålen (Sadler, 1989). Däremot hävdar Sadler att få fysiska, intellektuella eller sociala färdigheter kan förvärfvas på ett tillfredsställande sätt genom att enbart bli informerad om dem. Lärandeprecision utvecklas i stöttande miljöer där elever får chans att öva och pröva (ibid.). Därför måste återkopplingen vara både framåtsträvande och återkommande.

Som nämnt under avsnittet om tidigare forskning finns ingen allmän instruktion om hur formativ bedömning bör praktiseras. Den övergripande överenskommelsen är dess framåtsträvande och självvägande karaktär: det rör sig om bedömning *för* lärande, inte bedömning *av* lärande (Sadler, 1989; Black & William, 2009; Holmgren, 2010; Lundahl, 2010; Burton, 2020). För att konkretisera och begränsa mitt teoretiska ramverk kommer jag vidare utgå från min egen tolkning och översättning av Black & Williams (2009, s. 8) lista över *fem nyckelstrategier* vid formativ bedömning:

1. Läraren synliggör och exemplifierar kunskapskraven och lärandemålen
2. Läraren initierar klassrumsdiskussioner och/eller andra uppgifter som visar att eleverna förstår kunskapskraven och lärandemålen
3. Läraren ger återkoppling av framåtsträvande karaktär
4. Läraren möjliggör för kamratrespons
5. Läraren aktiverar eleverna så de blir ägare av sitt eget lärande.

6. Metod och tillvägagångssätt

6.1 Aktionsforskning

Studien är en del av den första fasen i ett aktionsforskningsprojekt inom ERAMUS med namnet ”Education for Resilience and Sustainability” (EFRS). Utöver Sverige deltar tre andra europeiska länder: Norge, Finland och Slovenien. Det övergripande syftet för forskningsprojektet är att undersöka hur undervisning som bygger på Storyline som metod kan stötta elever i deras förståelse av miljöfrågor och hållbar utveckling. Till hållbar utveckling hör också social hållbarhet. Aktionsforskning kännetecknas av strävan att utveckla den egnaverksamheten, därför bedrivs den ofta inom den yrkeskontext som forskaren själv befinner sig i (Rönnerman, 2018). Läraren, i det här fallet jag, blir på så vis aktör i den egna forskningen. Sammantaget finns tre olika inriktningar inom aktionsforskning: teknisk aktionsforskning, praktisk aktionsforskning och kritisk aktionsforskning. Inriktningarna skiljersig åt baserat på dess syfte. Den aktuella studien kan liknas vid praktisk aktionsforskning då målet är att bidra till reflektion och ökad förståelse (Rönnerman, 2018). Det främsta forumet för datainsamling är via diskussion och öppna samtal kring ämnet i fråga. Det önskvärda utfallet av sådana möten är att deltagarna vågar ifrågasätta sina pedagogiska traditioner vilket senare förmås bidra till delad förståelse och insikt. Inom praktisk aktionsforskning tillämpas sällan en specifik metod som ska omsättas och utvärderas i praktiken (ibid.)

Den aktuella aktionsforskningsgruppen leds av Margareta Häggström vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs Universitet. Deltagarna består av sex lärarstudenter tillsammans med yrkesverksam rektor och lärare på skolan som studeras. Skolan och lärarna beskrivs närmare under kommande rubrik. Under våren har vi besökt skolan samt haft återkommande digitala möten där vi delat och diskuterat det material som insamlats. Somen del i den första fasen av EFRS har jag valt att inrikta mig på lärares bedömning i deras pågående undervisning om Storyline med hållbarhetsperspektiv.

6.2 Urval

Eftersom studien avser ett begränsat pedagogiskt område, Storyline, var urvalet målstyrt. Jag ville undersöka lärare som inte enbart var bekanta med metoden, utan som också hade erfarenhet av den (Bryman, 2018). Den utvalda skolan har under många år arbetat särskilt med Storyline, vanligtvis en gång per termin och årskurs genom hela grundskolan. Skolan är en friskola belägen i utkanten av en svensk storstad. På skolan finns ca 300 elever från förskola till årskurs 6. Respondenterna har flera års samlad kunskap och erfarenhet av metoden. Inledningsvis i urvalsprocessen skickades ett mejl till alla legitimerade lärare som anmält deltagande i aktionsforskningsstudien med bifogat samtyckesformulär (se bilaga 11.1). På grund av yttre omständigheter som nationella prov, sjukdomsfrånvaro och utvecklingssamtalskedde ett mindre bortfall. Slutligen deltog tre lågstadielärare och två mellanstadielärare vilka vidare presenteras nedan:

Namn	Årskurs	Namn på nuvarande Storyline	Antal genomförda Storylineprojekt totalt	Antal verksamma år i läraryrket
Lärare 1	6	Hållbar marknad	Tre stycken	12 år
Lärare 2	6	Hållbar marknad	Sex stycken	21 år
Lärare 3	2	Staden	Fem stycken	20 år
Lärare 4	2	Staden	Fyra stycken	10 år
Lärare 5	1	Skolgården	Fyra stycken	11 år

6.3 Semistrukturerad intervju

Tillsammans med två andra deltagande studenter i aktionsforskningsprojektet EFRS formulerades en gemensam intervjuguide för våra respondenter. Eftersom de två medstudenterna har inriktning mot årskurs F-3 och jag mot årskurs 4-6 gjordes en uppdelning av respondenter därefter. Jag intervjuade två verksamma lärare i årskurs 4-6, medan de intervjuade tre lärare i på lågstadiet. Frågorna var både generella och specifika gällande de pågående Storylineprojekten på skolan. I min studie har endast de frågor och svar som rör bedömning, lärandemål, syfte samt dokumentation valts ut i resultatet.

Den ursprungliga planen var att göra en strukturerad intervju i syfte att tydligt och enkelt kunna jämföra svaren från respondenterna. Vid första anblick kan därför den omfattande intervjuguiden (se bilaga 11.2) antas vara av kvantitativ karaktär. I strukturerade intervjuer kan förloppet mer kan liknas vid en manusstyrd dialog medan våra intervjufrågor snarare är mer öppna och tolkningsbara eftersom våra forskningsansatser är kvalitativa. Slutligen blev därför intervjuerna semistrukturerade då syftet var att väcka reflektion över den egna praktiken och därmed bidra till djup i våra studier (Bryman, 2018).

6.4 Deltagande observation

Utöver intervjuerna genomfördes även fyra deltagande observationer om två heldagar på mellanstadiet och två halvdagar på lågstadiet när klasserna arbetade med Storyline. Deltagande observation kännetecknas av att forskaren befinner sig i den kontext som avses studeras. I detta fall innebar det att jag förde anteckningar, lyssnade och deltog i samtal. Dessutom fotograferades några av elevernas arbeten samt de listor med vad eleverna kommit fram till efter diskussion av nyckelfrågorna. Under de observationerna hade jag som forskare en öppen, men mestadels passiv roll (Bryman, 2018). Det innebar att både läraresamt elever var medvetna om anledningen till min närvaro, men jag försökte delta i klassrumsverksamheten i så liten grad som möjligt. Eftersom området som studeras i den föreliggande studien berör lärares egen bedömningspraktik ville jag komplettera vad respondenterna sa i intervjuerna med empiriskt material från klassrumsundervisningen.

6.5 Analysmetod (bearbetning av data)

Samtliga intervjuer pågick mellan 45 - 80 minuter. Därefter transkriberades inspelningarna och

anteckningarna från observationerna renskrevs. Vidare utfördes en tematisk analys som inleddes med att materialet lästes igenom flertalet gånger samtidigt som de påståenden som ansågs relevanta för att besvara frågeställningarna markerades och färgkodades (Braun & Clarke, 2006). I färgkodningen eftersöktes återkommande mönster i respondenternas svar, samtoenheter och avvikelser. Slutligen sammanställdes alla citat och anteckningar från observationerna i ett gemensamt dokument som resulterade i följande fem teman: syften och lärandemål, explicit bedömning, implicit bedömning, faktorer som underlättar bedömningen samt faktorer som försvårar bedömningen.

Explicit och implicit bedömning är inga etablerade teoretiska begrepp, de analyserades fram genom min egen tolkning av det jag såg under observationerna och hörde i intervjuerna. Med explicit bedömning menas att lärandemålen synliggörs (antingen muntligt eller skriftligt) samt att eleverna medvetandegörs om förväntningarna på arbetet. Implicit bedömning är när bedömningen är underförstådd eller lärarcentrerad. Den främsta anledningen till att undersöka skillnaden i om bedömningen är implicit eller explicit är eftersom bedömningen annars riskerar bli en praktik som endast utvärderar lärarens egen undervisning och inte främjar elevernas utveckling och självkänedom – vilket är centralt inom den formativa bedömningsteorin (Sadler, 1989; Black & William, 2009; Holmgren, 2010; Lundahl, 2010; Burton, 2020).

6.6 Etiska ställningstaganden

De etiska ställningstaganden som gjorts i studien rör de fyra centrala begrepp som nämns i Vetenskapsrådets rapport God forskningssed (2017). Begreppen är sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Begreppen eller principerna sammanfattas av Bryman (2018) enligt följande: ingen får uppleva obehag eller lida skada av studien, ingen form av bedrägeri får begås, alla deltagare måste vara väl informerade om studiens syfte och hur materialet kommer behandlas samt intyga samtycke. Alla personuppgifter ska behandlas så att obehöriga ej får tillgång till dem, och den data som samlas in ska endast användas för studiens ändamål (ibid). De etiska ställningstagandena har uppfyllts genom att respondenterna intygat samtycke till medverkande samt fått möjlighet att kommentera eller ta bort delar ur transkriptionerna. I studien är respondenterna anonyma och allt datamaterial från intervjuerna och observationerna kommer att raderas när aktionsforskningsprojektet är slut.

6.7 Trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet

Trovärdigheten i min forskning kan säkerställas genom att jag redogjort för den sociala kontext och det avgränsade problem som studerats: Storyline samt bedömning. Trovärdigheten är också hög eftersom deltagarna i studien fått möjlighet att granska och kommentera datamaterialet. Respondenterna svarade att transkriptionerna var korrekta. Trovärdigheten i den föreliggande studien har också stärkts genom triangulering vilket innebär att både deltagande observationer och intervjuer kombinerats (Bryman, 2018). Eftersom studien var tämligen begränsad i tid och antal respondenter finns dock anledning att ifrågasätta dess överförbarhet. Kvalitativa studier är generellt mindre i skala, däremot hoppas jag kunna bidra till en mer djupgående diskussion av problemområdet (Bryman, 2018). Resultatet hade blivit mer överförbart om studien hade haft en jämförande eller longitudinell design där flera skolor hade studerats samt tillämpade metoder

beprövats och utvärderas (ibid.). Pålitligheten avgörs genom transparens i forskningens utförande: alla steg i processen har redovisats och finns tillgängligaför granskning. Exempel på dessa är urvalsprocess, intervjuguide, transkriberingsunderlag ochsamttyckesformulär.

6.8 Metoddiskussion

En fördel med semistrukturerade intervjuer är att den röda tråden bibehålls samtidigt som formen ofta får respondenterna att känna sig mer trygga, snarare än förhörda (Bryman, 2018). Dessutom möjliggjorde semistrukturerade intervjuer för mig som intervjuperson att upprepa det respondenterna sagt för att säkerställa att jag uppfattat svaren korrekt. Intervjuformen tillåter även följdfrågor, vilka även uppkom i detta fall. En styrka med studien är att intervjuerna kompletterats med deltagande observationer vilket bidragit till att verksamheten kunnat studeras på nära håll och samtalen med lärarna skett i en mer naturlig kontext. Trots att studien endast är en del i det första steget av det omfattade aktionsforskningsprojektet ”Education for Resilience and Sustainability” har jag tack vare de återkommande basgruppssamtalen fått större insikt i hur jag själv resonerar kring Storyline och bedömning. Eftersom alla deltagare i aktionsforskningsprojektets första fas studerat samma skola och forskningsområde har basgruppssamtalen också bidragit till att vi kunnat säkerställaom vi gjort liknande tolkningar av datamaterialen.

En svårighet med min studie är att jag undersöker frågor som rör respondenternas egen yrkespraktik. Det kan vara utmanande för lärarna att ta avstånd och betrakta den egna undervisningen utifrån då mycket av arbetet sker på rutin. Eftersom den studerade skolan har en uttalad Storylineprofil finns även risk att respondenterna känner behov av att visa sig kunniga, trots att deras svar presenteras anonymt. Dessutom har ämnet bedömning en traditionellt avgörande roll för utbildningens kvalitetssäkring, vilket eventuellt gör att respondenterna känner press att redovisa sin praktik på ett sätt som stämmer överens med de nationella riktlinjerna. Det material som presenteras är en tolkning av lärarnas upplevelser ochyttranden, vilka i sin tur kan ha varit påverkade av yttre faktorer såsom stress eller frågornas formulering (Bryman, 2018). Kritik kan även riktas mot aktionsforskning som metod eftersom forskaren oundvikligen blir ett subjekt och en aktör i området som studeras (Bryman,2018).

7. Resultat och analys

Nedan presenteras de teman som tolkats fram genom fem lärarintervjuer samt fyra deltagande klassrumsobservationer. Temana har kategoriserats i följande underrubriker: Lärarnas syften och lärandemål med Storyline, explicit bedömning, implicit bedömning, faktorer som underlättar bedömningen samt faktorer som försvårar bedömningen. Varje tema varvas med beskrivande texter om lärarnas sammanlagda uppfattningar samt citat som styrker och illustrerar dessa uppfattningar. Varje tema analyseras genom koppling till de utvalda teoretiskabegreppen inom de sociokulturella lärandeperspektiven samt formativ bedömningsteori.

7.1 Lärarnas syften och lärandemål inom Storyline

Lärarnas huvudsakliga syften med Storyline som undervisningsmetod, som också nämndes mest frekvent i intervjuerna, var att bryta från de ”vanliga” lektionerna samt att arbeta mer elevcentrerat och ämnesintegrerat. Storyline anses vara ett bra sätt att komma dit eleverna är i sin utvecklingsprocess. Lärare 2 och Lärare 3 uppger även att metoden bidrar till ett lustfyllt lärande med fokus på att skapa gemenskap och samarbete i klassen. Undervisning som utgår från elevernas förkunskaper, och som tillåter ett undersökande arbetssätt där eleven är aktiv, är kärnan i både de konstruktivistiska- och sociokulturella lärandeteorier (Halldén, 2018; Säljö, 2018).

Det är deras tankar och idéer som får mycket utrymme och man jobbar på ett annat sätt. Bryta de vanliga lektionsmönstren, skapa ett engagemang och känna att det är något gemensamt. Sammanhållningen i klassen brukar liksom stärkas av Storylinearbetena tycker jag. (Lärare 3)

I intervjuerna framkom att lärandemålen för Storylineprojekten delvis utgick från det centrala innehållet i läroplanen (Skolverket, 2011) om ekologisk hållbarhet. Exempel på diskussionsämnen som uppkom under klassrumsobservationerna var förnyelsebar energi, miljövänliga transportmedel, hållbar konsumtion och ekologisk livsmedelsproduktion. Att diskutera frågor som rör ekologisk hållbarhet, samt förstå områdesrelevanta begrepp, var två av lärandemålen som nämndes i intervjuerna. Vidare uppger samtliga lärare att eleverna genom Storyline ges möjlighet att utveckla förståelse för demokratiska beslutsprocesser samt förmågan att samarbeta i grupp med andra. Efter projektet ville de att eleverna skulle kunna skilja på begreppen demokrati och diktatur. Dessa var de lärandemål som rörde social hållbarhet.

På frågan om hur bedömningen sker uppgav Lärare 2 följande ”Man går runt och lyssnar vem är drivande, vem tar ansvar, vem bestämmer över alla andra? Det är ju ändå den demokratiska processen jag på något vis bedömer.” Vidare menar lärarna att bedömningen i huvudsak sker på gruppnivå och att man försöker få en överblick om vilka som kan samarbeta eller inte. Exakt hur eleverna bedöms varierar mellan lärarna, men det vanligaste är att bedömningen sker i de muntliga samtalen med eleverna, oftast efter lektionen eller avslutat Storylineprojekt. Nedan presenteras de explicita bedömningssituationerna.

7.2 Explicit bedömning

Alla deltagande respondenter visade tecken på att både formativ och summativ bedömning sker.

Däremot varierar bedömningen i både form, frekvens, situation och grad av synlighet för eleven. Med explicit bedömning menas att lärandemålen synliggörs, antingen muntligt eller skriftligt, samt att eleverna medvetandegörs om förväntningarna på arbetet. Explicit bedömning innebär även inslag av feedback från antingen läraren eller klasskamrater.

Under både intervjuer och observationer på skolan framkom ett återkommande segment i Storylineundervisningen – EPA-modellen. Efter att en nyckelfråga ställts får eleverna först tänka själva (enskilt) och sedan diskutera med sin bänkgänne (par). Slutligen delges allas tankar i helklass (alla). Användandet av EPA-modellen kan till viss del liknas vid punkt två i Black & Williams lista över nyckelstrategier vid formativ bedömning: ”läraren initierar klassrumsdiskussioner och/eller andra uppgifter som visar att eleverna förstår kunskapskraven och lärandemålen” (Black & William, 2009, s. 8). Det som skiljer respondenternas användning av EPA-modellen och det ovanstående citatet är att diskussionerna om nyckelfrågorna inte alltid rör lärandemålen eller kunskapskraven.

Lärare 1 och Lärare 2 menar att det huvudsakliga syftet med EPA-modellen är att möjliggöra för varje enskild elev att vara delaktig och bidragande. Efter diskussionerna sammanställs elevernas tankar och förslag på White board, projektor eller blädderblock. Förslagen sätts sedan upp på klassrumsväggarna för att kunna återkomma till senare under arbetet. Listorna får således även en synliggörande funktion: ”Jag tycker är viktigt att det syns, det ska synas i klassrummet att här är det en Storyline som pågår. Deraskaraktärsbeskrivningar ska finnas, karaktärerna ska synas och ha en tydlig plats” (Lärare 5).

Majoriteten av de deltagande lärarna i studien visar på medvetenhet om vikten av repetition och reflektion. Inledningsvis i lektionerna frågar eller påminner lärarna eleverna om vad de arbetade med föregående tillfälle samt hänvisar till de uppsatta listorna. Bedömningen blir då främst i vad som uppkommer i lärarens samtal med eleverna eller genom kamratrespons. Likt det sociokulturella perspektivet är det genom språket och kommunikationen som lärandet blir synligt (Säljö, 2015). Lärare 1 berättar att bedömningen är både summativ och formativ:

Saker vi bedömer, de blir ju mer summativa. Alltså nu till exempel när de gjort sin reklamaffisch... Det är ju inte så att vi ger dem extra tid sedan för att kunna utveckla den, tyvärr, utan då går vi vidare när den är klar. Så det blir ju en summativ bedömning. Men sen när de skulle beskriva sin affärsidé jobbade vi mer formativt. Då fick de göra en affärsidé själva och beskriva hur produkten var hållbar. Sen fick de ge respons till varandra, så en grupp fick ge respons på en annan grupps affärsidé. Då fick jag komma med förslag på förbättringar och då blev det mer formativt arbete.

Lärare 3 modellerar och exemplifierar för klassen genom att visa elevtexter på tre olika nivåer: ”En på ganska låg nivå, en ganska bra och en på väldigt hög nivå.” Bedömningen blir således både explicit och formativ eftersom förväntningarna av lärandemåletsynliggörs samtidigt som eleverna får möjlighet att revidera sina texter om de vill. Lärarens agerande går i linje med Black & Williams första nyckelstrategi ”Läraren synliggör och exemplifierar kunskapskraven och lärandemålen” (Black & William, 2009, s. 8).

Ett annat tecken på explicit bedömning är i utvärderingarna med eleverna i slutet av en lektion eller avslutat Storylineprojekt. Samtliga lärare uppger att de ställer frågor om hur arbetet fungerat i gruppen, vad de lärt sig, vad som inte fungerat bra etcetera. Utvärderingarna blir en form av återkoppling på det gemensamma arbetet, vilket till viss del stämmer överens med Black & Williams tredje nyckelstrategi "Läraren ger återkoppling avframåtsträvande karaktär" (2009, s. 8). Lärare 2 berättar hur ett sådant samtal kan gå till:

Jag ställde frågan 'varför tror ni att vi gör Storyline om hållbar utveckling?' Och då sa de jättemånga bra saker. [...] Ja, men de sa faktiskt att det är på ett väldigt roligt sätt. Man lär sig saker fast man inte tänker på det. De berättade att det är ett roligt sätt att sätta sig in i problematiken, för det här är ett jobbigtämne. Det är mycket skuld i att vi lever över våra tillgångar och så. [...] Vi pratade också om de globala målen, de här 17 globala målen. Då sa vi att alla har ju rätt till utbildning. Ja, det är självklart för oss, men inte för alla. Det blev en bra diskussion.

7.3 Implicit bedömning

Under föregående rubrik presenterades stöd för att lärare är medvetna om bedömningen och att den delvis är explicit. I följande del visas indikationer på att bedömningen också är implicit och underförstådd och inte alltid kommuniceras till eleverna. I planeringsstadiet är samtliga lärare noga med vilka lärandemål som ska ingå och vad eleverna förväntas lära sig, dock kan de omformas under arbetets gång eftersom Storyline är en levande process. Under observationerna märktes att lärarna nämner målen muntligt i förbifarten eller endast i slutet av arbetet. På frågan om hur lärandemålen synliggörs svarar Lärare 1:

De synliggörs inte så mycket mer än att vi säger dem. Typ det här har med målen i SO att göra och kanske om vi jobbar då med hållbar utveckling. Eller den här lektionen tränar vi på att argumentera, och då säger vi att det här har med målen i svenska att göra. Men vi visar ju inte dem. I alla fall har vi inte visat upp själva målen så. Utan vi säger det när vi håller på med det, och det gör vi kanske inte på alla lektioner heller.

Lärare 2 beskriver bedömningen som formativ och konstant. Eleverna arbetar självständigt och tar hjälp av varandra medan läraren går runt och lyssnar. Lärare 2 uppger samtidigt att hen inte säger rakt ut vad det är som bedöms, målen skrivs aldrig upp: "Jag upplever att bedömningen bara sker, men ibland kan vi bestämma oss för vissa moment vi vill kolla lite extra på. Jag upplever också att det ibland är lite svårt att bedöma inom Storyline" (Lärare 2).

Som nämndes i föregående stycke uppger majoriteten av lärarna att bedömningen och feedbacken grundas i hur grupperna presterat. Den individuella bedömningen hamnar i skymundan. Lärare 1 och Lärare 2 menar att bedömningen inte är lika explicit i Storyline som i andra skolarbeten då man vanligtvis följer ett läromedel. Samma lärare yttrade också en önskan om att vara mer tydliga med lärandemålen för eleverna. Tre av fem lärare uppger att man i Storyline känner ett behov av att gå vidare och inte stanna för länge vid en uppgift. Bedömning är också något som blir viktigare ju äldre eleverna blir, menar tre av fem lärare.

På frågan om hur lärarna dokumenterar elevernas prestationer uppkom en rad exempel: genom checklistor och rutnät av de olika moment som ingår i arbetet samt genom videoinspelningar och

fotografier. Dessa dokumentationer nämndes av två av fem lärare. Den vanligaste formen av dokumentation var lärarnas egna loggböcker, vilka implementerades som en del i aktionsforskningsprojektet. I loggböckerna har samtliga lärare sammanfattat sina tankar om de genomförda lektionerna – vad som fungerat bra/mindre bra samt elevernas lärandeprocess. Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 4 uppger att de upplevt loggböckerna som givande och utvecklande för den egna undervisningen. Loggböckerna ska verka som underlag vid kollegiala utvärderingar och planeringsdagar på skolan. Dokumentationen blir således främst ett verktyg för lärarna att bedöma den egna undervisningen, inte för att eleverna ska bli medvetna om vart de befinner sig i relation till målen. Men samtidigt menar både Sadler (1989) samt Black & William (2009) att återkopplingen behöver vara både framåtsträvande och återkommande för att eleverna ska bli ägare av sitt eget lärande och få möjlighet att förbättra sina brister.

7.4 Faktorer som underlättar bedömningen

Samtliga lärare uppger att den främsta underlättande bedömningsfaktorn i Storylinearbetet är att det finns stöd i Läroplanen. Förutom de första två kapitlen som rör värdegrund samt övergripande mål och riktlinjer, menar lärarna att de även kan tillämpa de ämnesspecifika kunskapskraven vid både planering och bedömning. Exempelvis nämner Lärare 5 att de haft som mål för eleverna att de ska utveckla förmågan att argumentera, analysera och reflektera över frågor som rör demokrati och miljö, vilka alla återfinns i kursplanen och bedömningsstödet för So-ämnena.

Ytterligare en underlättande faktor som nämns av Lärare 5 är den övervägande mängden grupparbeten i Storyline jämfört ordinarie undervisning där individuellt arbete annars är vanligast. I gruppvägar eleverna mer, de blir tuffare och redovisningarna inte lika utpekande. Det är gruppens gemensamma prestation som sätts i ljuset. Lärare 1 argumenterar för att om grupparbetet fungerar tar eleverna vara på varandras kompetenser och naturliga situationer för kamratrespons och feedback skapas:

Det kan ju vara någon som är jättekreativ och bra på att framställa. Ja men typ en reklamaffisch, som är duktig grafiskt, då kan den ta större ansvar i det området. Sen är det någon som är bättre på att skriva kanske? Ja, men då kan den ta större ansvar när det är mer skrivuppgifter eller så. Det tycker jag är bra. Man ser att eleverna lyfts när de får ta ansvar för något som de bekväma i och det kan man ju inte göra på samma sätt när man jobbar enskilt, då kan man inte bolla med någon. Så det är en stor fördel tycker jag.

Hur Lärare 5 och Lärare 1 samtalar om grupparbetets gynnsamma effekter kan liknas vid Wengers (1998) teori om praxisgemenskaper. Om gruppmedlemmarna har legitimt deltagande, är ömsesidigt engagerade och delar samma strävan och intresse för arbetet är förutsättningarna för lärandet optimalt. Om eleverna dessutom, liksom teorin om ZPD, förmår nyttja varandras varierade kompetenser och kunskapsnivåer kan de gemensamt röra sig utåt i utvecklingszonen (Säljö, 2015).

En noga genomförd planering där alla delar såsom nyckelfrågor, lärandemål och arbetsform ingår uppges vara ännu en underlättande faktor. Eftersom skolan har en Storyline-profil innebär det att både rektor, lärare och fritidspedagoger besitter beprövad erfarenhet av metoden. Samtliga intervjuade lärare uppger därför att det finns goda förutsättningar för samplanering och kollegialt

arbete på skolan. Lärare 2, som följt sin klass i sex år, märkte även att eleverna nu är mer bekväma med metoden och vet vad som förväntas:

En sak som jag verkligen gillar med Storyline, och som jag upplevde utvecklade min klass väldigt mycket i tvåan, det var just att vi bestämt oss för EPA-systemet. Vi la jättemycket tid på demokrati. Alla ville bestämma, och då fick man liksom träna på det. [...] Det där är ju en lång process men nu i sexan är det givet. De kan det nu. Men hjälp vad vi har kämpat med det och särskilt under Storyline, alla måste liksom få komma till tals. [...] På något vis så märker man att det faktiskt spelar roll att de har kommit någonstans i sexan och kan använda det som vi har jobbat hårt med. Både i Storyline och även i andra sammanhang såklart. Men de visste liksom vad det handlar om nu. Det gick fortare.

Lärare 3 menar att graden av dokumentation är avgörande för rättvis bedömning. Tillsammans med Lärare 4 användes, som tidigare nämnt, klasslistor och rutnätssystem för att säkerställa att alla elever genomfört de olika momenten. Båda lärarna anser att dokumentationen av elevernas lärande annars glöms av. Listorna ger överblick och möjliggör för dem att bli mer närvarande i undervisningen. Att vara minst två vuxna i klassrummet är en annan faktor som underlättar bedömningen, enligt fyra av fem lärare. De hävdar att man då får mer tid att dokumentera eller hjälpa de elever som behöver extra stöd.

7.5 Faktorer som försvårar bedömningen

Lärarna menar att kamratrespons på ett naturligt och enkelt sätt kan implementeras i Storylineundervisningen. Däremot upplever Lärare 1 svårigheter med just kamratrespons om eleverna befinner sig på olika kunskapsnivåer:

Det är ju några som dels kanske inte har förmågan att se om det finns några förbättringsmöjligheter. [...] Alltså även om de är 12 år, så är det många som inte riktigt är där för att kunna granska en text och se vad som behöver korrigeras. Kan man inte själv sätta ut så det blir bra meningar med punkt och stor bokstav är det svårt att ge respons till någon annan.

Trots att grupparbeten har sina fördelar, vilka nämnts tidigare, upplever samtliga lärare även utmaningar. Den mest återkommande problematiken som uppenbarades i intervjuerna var att synliggöra och säkerställa allas delaktighet när arbetet sker i grupp eller helklass. Om man som elev är mer tillbakadragen eller tystlåten blir det de dominanta i klassen som blir aktiva och får höras och synas. Lärare 2 menar att det då blir svårare att se den individuella utvecklingen och avgöra om alla verkligen lär sig. Lärare 5 nämner också att det finns elever som verkligen inte vill ingå i en grupp, elever som helt enkelt vägrar. Som nämnt under föregående rubrik om praxisgemenskaper (Wenger, 1998) finns risk att lärandet går förlorat om inte alla gruppmedlemmar känner delat engagemang och intresse för arbetet. Teorin om ZPD (Säljö, 2015) går även förlorad om eleverna inte förmår stötta varandra i utvecklingen - antingen för att de inte besitter tillräcklig kompetens, eller på grund av bristande kommunikativ förmåga.

Vidare nämner Lärare 3 utmaningen med elever i behov av extra anpassningar. Det fria, och ibland abstrakta, arbetssättet ställer höga krav på eget ansvar och struktur vilket inte alla elever klarar av. Dessutom menar Lärare 3 att vissa elever har svårt att föreställa sig den fantasivärld

som byggs upp:

Ja, det har jag haft en del klasser som det inte alls fungerar. De kan inte alls förstå det här med att leva sig in i berättelsen och fantisera. Det är jättesvårt. Det blir för abstrakt och därmed att låtsas att vi ska bygga en värld, det funkar inte. [...] Och sedan de som har andra speciella behov eller svårigheter, alltså vad gäller det sociala samspelet i en grupp och så, där kan det vara väldigt utmanande för dessa elever. [...] Det blir för fritt för dem. De klarade inte av det.

Ämnesintegrationen lyfts som ytterligare en svårighet i bedömningen och genomförandet av Storyline. Lärare 4 menar att svårigheten grundas i att man förväntas inkludera flera ämnen och moment samtidigt som berättelsen ska hållas levande och intressant. Avgränsningen sker i planeringsstadiet, men eftersom eleverna aktivt styr historien har man som lärare inte alltid kontroll över händelseförloppet. Svårigheten i att släppa kontrollen, men samtidigt till viss grad bibehålla den, nämns av samtliga lärare.

I och med att det är flera ämnen under en Storyline är det svårare att bedöma än om du liksom har en bok som du kan följa och rätta. Sådana saker är mycket svårare att bedöma en Storyline, dels för att du gör så många olika moment hela tiden. (Lärare 4)

Den allra mest återkommande utmaningen med Storyline och bedömning som uppkom i alla genomförda intervjuer var tidsaspekten. Samtliga lärare hade planerat sina Storylineprojekt att vara cirka tre till fyra veckor, men ingen av dem höll sig till planen. De faktorer som uppgavs påverka förlängningen var dels nationella proven i årskurs 6, dels utvecklingssamtal och dels sjukfrånvaro på grund av Covid-19. Om elever är borta från undervisningen flera dagar eller veckor riskerar de att tappa tråden. Storylinemetoden är anpassad för klassrumsaktivitet och grupparbeten, därför är det utmanande att tillgodose de elever som av olika anledningar är frånvarande.

8. Slutdiskussion

Uppsatsens syfte var att bidra med insikt om hur lärare implementerar och reflekterar över den egna bedömningspraktiken inom Storylinemetoden. Under följande avsnitt sammanfattas och diskuteras studiens resultat. Frågeställningarna besvaras under respektive rubrik med hjälp av kopplingar till tidigare forskning och utvalda teoretiska begrepp. Avslutningsvis lyfts några didaktiska konsekvenser och förslag på implikationer.

8.1 Syften och lärandemål med Storyline om hållbarhet

Likt Nuttalls studie (2016) uppgav de intervjuade lärarna att det huvudsakliga syftet med Storyline är att involvera och engagera eleverna genom ett ämnesövergripande arbetssätt som avviker från den ordinarie undervisningen. Genom Storyline vill lärarna skapa verklighetsförankrad undervisning som möjliggör för eleverna att samarbeta med varandra och lära sig om demokratiska beslutsprocesser. I det studerade fallet har även målet varit för eleverna att bekanta sig med centrala begrepp och tillägna sig förståelse för frågor som rör social och ekologisk hållbarhet. I planeringsstadiet utgår samtliga lärare från det centrala innehållet samt de kunskapskrav som står skrivna i läroplanen.

Trots noggrann planering är det däremot vanligt att arbetet styr åt ett annat håll, eller förlängs, eftersom Storylinemetoden bygger på frihet samt att eleverna förväntas ha stort inflytande över händelseförloppet. Förlängningen, avvikelsen och den bristande kontrollen är något som stressar många av respondenterna. Stressen kan eventuellt bero på det ökade nationella kravet på måluppfyllelse som nämns av Lundahl (2010) samt Broadfoot & Black (2004). Något som däremot bör understrykas, med stöd i läroplanen, är att all undervisning inte behöver anpassas efter ämnesspecifik kunskap: ”Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (Skolverket, 2011, s. 15). Om det är som lärarna själva säger att användandet av Storyline stärker sammanhållningen i klassen, bidrar till ökad glädje och motivation, kanske det räcker.

8.2 Bedömning inom Storyline

Samtliga lärare visar medvetenhet om vad de vill att klassen ska lära sig samt vad de bedömer, men det kommuniceras inte alltid till eleverna. Resultatet visar att bedömningspraktiken inom Storyline, både den formativa och summativa, således är mer implicit än explicit. Bedömningen är mestadels fokuserad på gruppernas sammanlagda prestationer och den individuella bedömningen upplevs svår att inkludera. Bedömningen sker främst i de muntliga samtalen med eleverna, exempelvis genom EPA-modellen eller via kamratrespons. Lärarna uppger att de försöker ha samma bedömningssyn i Storyline som i andra ämnen, däremot är bedömningen inte lika frekvent och konkret som i ordinarie undervisning där läromedel fungerar som ett välkänt verktyg för dokumentation av elevernas lärandeprocession.

Arbetet inom Storyline visualiseras i form av listor på väggarna samt produkterna av de skapande inslagen (såsom marknadsstånd och karaktärer). Processen blir således synlig, däremot menar lärarna att lärandet sällan uppmärksammas i termer av kunskapsmål eller

framåtsträvande och återkommande feedback. Endast en av de intervjuade lärarna använde sig av exempeltexter på tre nivåer för att synliggöra förväntningarna på arbetet. Den mest explicita bedömningen sker efter avslutad Storyline då eleverna får utvärdera hur de upplevt arbetet som stort, samt om de lärt sig någonting nytt. Utvärderingen sker även mellan lärarna i form av loggboksanteckningar och utsatta Storyline-dagar på skolan.

8.3 Faktorer som underlättar och utmanar bedömningsarbetet i Storyline

De främsta faktorer som påstås underlätta bedömningsarbetet är de stöd som finns i läroplanens (Skolverket, 2011) första två kapitel samt de specifika ämnen som rör hållbarhet. Skolans uttalade Storylineprofil gör att majoriteten av lärarna på skolan har beprövad erfarenhet av metoden och därför underlättas det kollegiala samarbetet. Lärare 2 menar att erfarenheten också tar sig uttryck genom att eleverna är bekväma med arbets sättet och sål des vet vad som förväntas. Lärarnas loggböcker, samt listor och rutnät över elevernas arbeten, stödjer bedömningen men fungerar också som en utvärdering av den egna undervisningen.

I intervjuerna uppkom komplexiteten med grupparbeten. Om gruppen fungerar kan det bidra till att eleverna lär av varandra och tar vara på varandras kompetenser. Som visat i Ahlquists (2015) studie är grupparbeten dessutom det mest uppskattade inslaget enligt eleverna. Om gruppen däremot inte fungerar kan det leda till att några enstaka elever tar allt ansvar medan resten glider med. Resultatet är i linje med forskning av både Breiting (1997) samt Gürol & Kerimgil (2012). Risken med att fokusera på kollektiva prestationer är att den individuella bedömningen hamnar i skymundan. Om bedömningen dessutom främst sker i de muntliga samtalen finns anledning att ifrågasätta dess rättvisa. Alla elever har inte självförtroende eller förmåga att muntligt redovisa sina förmågor. Dessutom finns en utmaning med elever i behov av särskilt stöd samt de som har svårt för abstraktioner och fantasi.

Tid och avgränsning är de mest frekvent nämnda utmaningarna med Storyline. Breiting (1997) menar att avbrott och osammanhängande Storylinelektioner kan leda till att eleverna tappar tråden och hamnar utanför den lärandekontext som skapas. När arbets sättet grundas i att eleverna är styrande förlorar läraren till viss del kontroll. Samtidigt ställer ämnesintegrationenkrav på noggrann planering och utvalda bedömningsaspekter. Lärarna i intervjun upplever därför att Storyline är mer svårbedömt än annat skolarbete.

8.4 Didaktiska konsekvenser och implikationer

Problemet med att bedömningen är implicit, på grupp nivå och endast sker i muntliga samtal är att den blir orättvis. Eleverna får ingen ärlig chans att bli medvetna om var de befinner sig i relation till de avsiktliga lärandemål som läraren har i huvudet. Dessutom är det inte säkert att alla kan visa sina kunskaper om bedömningen endast sker i muntliga samtal. Ett sätt att göra bedömningen mer explicit, återkommande och individuell är att implementera formativa bedömningssituationer som kan användas oavsett vad eleverna arbetar med. Loggbok är exempel på ett verktyg som lärarna själva uppskattar som likväl skulle kunna användas av eleverna. I loggboken kan de övergripande målen för Storylinearbetet finnas nedskrivna, så eleverna alltid

kan se dem. Vidare kan det finnas stående frågor som rör hur de upplevt sin egeninsats i gruppen och om det är någonting de tycker är svårt eller inte förstår. En annan fråga skulle kunna vara hur de själva vill ta arbetet vidare. På så vis uppmuntras självreflektion samtidigt som läraren får inblick i elevernas tankar, utan att det glöms av. Läraren kan även kommentera loggböckerna med framåtsträvande tips och idéer.

Samtidigt som loggboksskrivande skulle kunna fungera som en implikation som förbättrar bedömningsarbetet i Storyline finns risk att det återskapar samma problem: tidsbrist. All typ av extraarbete i lärares värld är dyrbar, och det är inte heller säkert att eleverna känner vilja eller behov av ett sådant inslag. Om användandet av loggböcker ska fungera väl måste det finnas medvetet tidsutrymme för det redan i planeringsstadiet.

8.5 Avslutande tankar

Som nämndes i syftesformuleringen, och vidare bekräftades i resultatet, kan bedömning och Storyline ses som två ytterligheter: frihet kontra kontroll. Lärarnas främsta syfte med användandet av metoden är att ge barnen frihet att utforska utanför de traditionella skolramarna. De ska få leka, skapa, fantisera och gå in i karaktär. Var man än står i frågan om betyg och bedömning är det lagstadgat, vi måste bedöma elevernas prestationer oavsett om vi som lärare vill det eller inte. Oavsett om eleverna vill det eller inte. Kanske finns en risk i att göra bedömningen *för* explicit då det påminner eleverna om ett maktutövande de inte fullt ut förstår. I linje med tidigare forskning av Sivenbring (2016) samt Klapp, Cliffordsson & Gustafsson (2014) kan bedömning ha negativa konsekvenser om de inte är stämmer överens med vad eleven själv förväntar sig. Som vuxen kan man begripa komplexiteten - bedömning är både synlig och osynlig, rättvis och orättvis (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010).

Något som återkommit under hela lärarutbildningen är vikten av variation och flexibilitet. Därför vill jag argumentera för att användandet av Storyline kan ses som ett alternativt inslag i undervisningen som inte alltid måste fokusera på elevernas prestationer. Fantasi, skapande, gemenskap och känsla av sammanhang borde värderas lika högt som de nationella proven.

9. Vidare forskning

Eftersom flera av respondenterna nämnde svårigheten i att involvera och motivera elever i behov av särskilt stöd skulle detta vara ett intressant område att studera. Storyline kan för vissa uppfattas som för abstrakt eller fritt, därför vore det spännande att undersöka hur lärare anpassar undervisningen för de eleverna. Ytterligare ett förslag på vidare forskning vore en mer omfattande enkätstudie där lärare får svara på hur de implementerar formativ bedömning i sin undervisning, och om de upplever att det påverkar elevernas lärande. Man skulle även kunna studera liknande frågor som i denna studie, fast mer inriktat mot att undersöka elevernas egna tankar om hur de blir bedömda.

10. Referenser

- Ahlquist, S. (2015) The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education 3-13*, 43(1), 40-54, DOI: 10.1080/03004279.2015.961692
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (Ed.) (2007). *Storyline: past, present & future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliams, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press
- Black, P., Wiliam, D., & King's College London. Dept. of Education Professional Studies. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Breiting, S. (1997). *Fagligheden i Storyline forløb*. I B. Knudsen & S. Larsen (Red): *Tværfaglighed på vej - nogle didaktiske overvejelser* (s. 66-70). Köpenhamn: Alinea.
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26. DOI: 10.1080/0969594042000208976
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Stockholm: Liber
- Burton, A. (2020). How do I know my students are learning? *The Learning Professional*, 41(2), 28-35.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004). *Storylineboken: handbok för lärare*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Forssell, A. (red.) (2018). *Boken om pedagogerna*. (Sjunde upplagan). Stockholm: Liber.
- Gürol, A., & Kerimgil, S. (2012). Primary School Education Pre-Service Teachers' Views about the Application of Storyline Method in Social Studies Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 325–334.

Halldén, O. (2018). Piaget – kunskap som meningsskapande. I A. Forssell (red.), *Boken om pedagogerna* (s. 137–157). Stockholm: Liber

Holmgren, A. (2010) Lärargrupperns arbete med bedömning för lärande. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 299-310). Lund: Studentlitteratur.

Klapp, A., Cliffordson, C. & Gustafsson, J.-E. (2014). The effect of being graded on later achievement – evidence from 13-Year Olds in Swedish Compulsory School. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2014.933176.

Lundahl, C. (2010) Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 299-310). Lund: Studentlitteratur.

Nuttall, A. (2016). The ‘curriculum challenge’: Moving towards the ‘Storyline’ approach in a case study urban primary school. *Improving Schools*, 19(2), 154-166. DOI: 10.1177/1365480216651522

Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Undervisning Och Lärande*, 12(1), 41-54.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. DOI: 10.1007/BF00117714

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer* (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

Säljö, R. (2018). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (red.), *Boken om pedagogerna* (s. 159–183). Stockholm: Liber

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sivenbring, J. (2016). *I Den Beträktades ögon: Ungdomar Om Bedömning I Skolan*. (Akademisk avhandling i Barn och ungdomsvetenskap, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, isbn 978-91-7346-870-1). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41562>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2017). *Stödbehov upptäcks med betyg från åk 6 men stödet uteblir*. Hämtad 2021-04-20 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2017-01-10-stodbehov-upptacks-med-betyg-fran-ak-6-men-stodet-uteblir>

Skolverket. (2018) *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: betyg och betygsättning*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2021). *Stärka likvärdigheten i utbildningen*. Hämtad 2021-04-20 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete/starka-likvardigheten-i-utbildningen>

Storyline Sverige. (2021). *Planeringar*. Hämtas 2021-04-13, från <https://storyline.se/planeringar/>

Storyline Sverige. (2021). *Stöd i Lgr 11?*. Hämtas 2021-04-13, från <https://storyline.se/st%C3%B6d-i-lgr-11/>

Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69. DOI: 10.1080/03098770802638671

Vallberg Roth, A-C. (2010) Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 49-67). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING *. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

6. Bilagor

6.1 Samtyckesformulär

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

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

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

Jag samtycker till att delta.

Ort och datum:

Namnförtydligande:

Underskrift:

Studieansvarig:

Linn Boklund Frick
Telefon: xxxxxxxxxxxx
Mail: xxxxxxxxxxxx

Handledare:

Margareta Häggström
margareta.haggstrom@gu.se

6.2 Intervjuguide

Inledande frågor

Hur skulle du beskriva Storylinemetoden för någon som aldrig hört om det förut? Vad har du för bakgrund/erfarenheter av Storyline?

Hur länge har du undervisat i Storyline?

Vilket är det huvudsakliga syftet för dig med storylinemetoden?

Planering

Vad anser du är viktigast vid planering av en Storyline?

(kunskapsmål, samarbete, dokumentation, bedömning)

Hur ser arbetsfördelningen ut vid planeringen av Storyline?

Individuellt/kollegialt? Vilka svårigheter ser du med planeringsstadiet?

Vilket/vilka ämnen brukar få mest utrymme när du/ni planerar?

Upplever ni skillnad i arbetsbelastning i arbetet med Storyline jämfört med annan typ av undervisning? På vilket sätt?

Hur lång tid tar planeringen?

Hur detaljerad brukar planeringen vara inför uppstart?

Har du skapat en egen Storyline-planering utifrån en idé? Om ja, hur var det jämfört med att använda en färdig planering?

Hur mycket vikt läggs vid bedömning och dokumentation i planeringsstadiet?

Hur stort utrymme ger du till elevinflytande och hur påverkar detta din planering? Hur introduceras ett storylineprojekt?

Hur avslutas storylineprojektet?

Vad är viktigt i formuleringen av nyckelfrågorna/händelserna?

Bedömning och dokumentation

Hur synliggörs bedömning och lärandemålen för eleverna?

Hur bedöms elevernas kunskapsutveckling? Summativt och formativt

Hur bedömer och dokumenterar du arbetet som sker i grupp?

Vinster/utmaningar?

Upplever du att det finns stöd i styrdokumentet för att arbeta med Storyline?

Använder ni er av Lgr 11 vid bedömningen?

Sker någon form av självbedömning med eleverna? Om ja, hur?

Hur dokumenteras elevernas kunskapsutveckling under arbetets gång?

Hur utvärderas arbetet? (Av elever respektive lärare)

Vad används utvärderingen till?

Hur upplever du att eleverna känner för att arbeta på det här sättet?

(Problemlösning, ämnesintegrerat, kreativt)

Frågor om det pågående Storylineprojektet:

Vad är lärandemålen med arbetet?

Hur kopplas arbetet till Lgr 11? Hur går det till när ni ska göra kopplingen?

Hur kopplas arbetet till respektive ämnes kursplan?

Har förmågorna varit en del av arbetet?

Hur har arbetet skiljt sig från den ursprungliga planeringsmatrisen? (finns det möjlighet att få ta del av er planering?)

Vad har ni ändrat i planeringen för att det ska passa hållbar utveckling? Utmaningar i att planera/ändra en redan befintlig storylineplanering?

Hur lång tid hade du planerat för din Storyline och hur långt tid tog det i verkligheten?

Avslutande frågor

Vad anser du är metodens främsta fördelar? Vad anser du är metodens främsta nackdelar?

Vad har du själv lärt dig (som lärare) av att arbeta med Storyline?

Referenser

Avsluta ditt arbete med en referenslista. De texter och annat du refererar till i din uppsats, och bara dessa, skall finnas med i referenslistan. Se lathunden för APA på canvas för hur denna ska se ut.

I referenslistan gör du inte nytt stycke efter varje referens utan ett indrag på 1,5 cm som nedan:

Alexander, R. J. (2010). Children, their world, their education: the final report and recommendations of the cambridge cambridge primary review. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. Educational Policy, 18(1), 12-44.

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. Australian Educational Researcher, 17(3), 1-24.