

Att undervisa med hjälp av en berättelse

En klasslärares upplevelser av storyline som pedagogisk metod

Rebecca Ingves

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi

Vasa, 2014

Abstrakt

Författare Ingves, Rebecca	Årtal 2014
Arbetets titel Att undervisa med hjälp av en berättelse. En klasslärares upplevelser av storyline som pedagogisk metod.	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi	Sidoantal 77
Referat Syftet med den här pro gradu avhandlingen är att bidra med kunskap om hur storyline som undervisningsmetod kan användas i nybörjarundervisning. Klassläraren i undersökningen använder storyline som en av sina undervisningsmetoder i åk 1–3. Utgående från det övergripande syftet har följande huvudsakliga forskningsfråga utformats: - Hur används storylinemetoden i nybörjarundervisning? Forskningen är kvalitativ och fenomenologi är forskningsansatsen som ligger till grund för avhandlingen. Till forskningsmetod valdes fallstudie. För att få en helhetsbild av storylineanvändningen har en intervju och en granskning av två av respondentens storylinesekvensplaner använts som datainsamlingsmetoder. Genom intervjun strävades efter att ta reda på bakgrund och motiv till lärarens storylineanvändning, planering av sekvenserna, karakteristiska drag för storylineanvändningen, ämnen integrerade i sekvenserna och sekvensernas innehåll. Respondenten använder storyline eftersom hon anser att elevernas motivation ökar då allt som görs kan kopplas till en berättelse. Elevernas fantasi och kreativitet utvecklas också genom att de är med och skapar berättelsens innehåll. Elevernas egen aktivitet motiverar också respondentens storylineanvändning. En storylinesekvens är vanligtvis fem till sex veckor lång, den tiden är optimal eftersom klassen behöver tid för fördjupa sig i sekvensen ordentligt. Under en storylinesekvens arbetar klassen i medeltal fem lektioner per vecka. För att förtydliga storylinesekvensens miljö görs en fris (en bakgrundsbild) längs hela bakre väggen i klassen. Frisen fylls på längs med storylinearbetet. En storyline består av många olika delar. Syftet med inledningen är att väcka elevernas intresse och uppehålla motivationen. Varje storylinesekvens har också karaktärer som eleverna tillverkar. Karaktärerna är viktiga eftersom de bildar en röd tråd genom berättelsen. I en storylinesekvens händer det mycket. Oftast är det så att eleverna skickas ut med sin karaktär på något uppdrag. Storylinesekvenser avslutas alltid på ett speciellt sätt. En ordentlig avslutning är viktig för att eleverna ska känna att sekvensen är slut och kan lämna berättelsen och karaktärerna bakom sig.	
Sökord / indexord enl. tesaurus Storyline, temaberättelse, undervisningsmetoder, pedagogik, fallstudie, fenomenologi, case study, phenomenology	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Begreppsutredning	2
1.3 Avhandlingens syfte och val av metod.....	3
1.4 Avhandlingens disposition	4
2 Storyline	5
2.1 Huvudprinciperna för storylinepedagogik.....	5
2.2 Storylinesekvensens innehåll	8
3 Lärande och storyline	15
3.1 Lärandeteorier som ligger som grund för storyline	15
3.2 Språkets betydelse för inläring.....	19
3.3 Undervisningsmetoder	20
4 Metod och genomförande	26
4.1 Syfte och forskningsfråga.....	26
4.2 Kvalitativ forskningsmetod.....	27
4.3 Datainsamlingsmetoder	30
4.4 Val av respondent.....	33
4.5 Undersökningens genomförande.....	35
4.6 Bearbetning och analys av data	36
4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik.....	37
5 Resultatredovisning	41
5.1 Sekvensplanerna	41
5.2 Bakgrund och motiv till storylineanvändningen	42
5.3 Planering av storylinesekvenserna.....	45
5.4 Karakteristiska drag för storylineanvändningen.....	46
5.5 Ämnen och undervisningsmetoder integrerade i storylinesekvenserna	47
5.6 Storylinesekvensernas innehåll	51
6 Sammanfattande diskussion	54
6.1 Resultatdiskussion	54
6.1.1 Bakgrund och motiv till storylineanvändningen.....	54
6.1.2 Planering av storylinesekvenserna.....	58
6.1.3 Karakteristiska drag för storylineanvändningen	58
6.1.4 Ämnen och undervisningsmetoder integrerade i storylinesekvenserna	59
6.1.5 Storylinesekvensernas innehåll.....	62
6.2 Metoddiskussion.....	66
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	68
Litteratur	70
Bilaga 1	76

1 Inledning

Det huvudsakliga temat för avhandlingen är storyline: en undervisningsmetod som innebär att läraren under en viss tidsperiod undervisar genom en berättelse. I det här inledande kapitlet berättas om bakgrund till och syfte för avhandlingen. Därefter följer en redogörelse av forskningsfrågan och därtill en begreppsutredning. Kapitlet avslutas med en redogörelse över avhandlingens uppbyggnad.

1.1 Bakgrund

Personligen har jag ett stort intresse för olika undervisningsmetoder. Undervisningsmetoden storyline har intresserat mig sedan mitt andra studieår då jag för första gången kom i kontakt med den. Under praktikperioder har jag även fått delta i och undervisat genom storylinesekvenser. Efter det har jag börjat reflektera över hur storyline kan användas i nybörjarklasser och bestämde mig för att ta reda på mer.

Storylinemetoden består av tematiska, probleminriktade undervisningsförelöpp, som kännetecknas av att undervisningen inte kretsar kring ett centralt tema, utan fortskrider som en berättelse – följer en storyline. (Falkenberg, 2004, s. 40)

Storyline är en mångsidig undervisningsmetod, eftersom den innehåller många olika arbetssätt. Falkenberg och Håkonsson (1994) beskriver storylinemetoden som undervisning på fantasins vingar. Jag anser att det är av stor vikt att undervisningen är varierande så att eleverna hålls engagerade och motiverade. Enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 128) måste aktiviteterna i klassen kännas relevanta och användbara för eleverna för att deras engagemang och motivation ska uppehållas. Aktiviteterna ska också vara intressanta och ingå i ett sammanhang. För att eleverna ska kunna ta till sig kunskap på bästa sätt behöver de känna att undervisningen är meningsfull och att de är involverade i undervisningen. Dessutom ska inläringen ge en upplevelse och det ska kännas roligt att lära sig.

Huvudmålet med storylinemetoden är enligt Bell (1994, s. 13; 2007, s. 28) att skapa en berättelse baserad på tre komponenter: person, tid och plats. Berättelsen ska se till att kunskaperna och färdigheterna placeras in i ett för eleverna relevant sammanhang. Rasmussen (1994, s. 28) menar liksom Bell (1994, s. 13) att personerna, tiden och platsen i storylinesekvensen måste ha samband med den kontext som elevernas aktiviteter relateras till. Varje storylinesekvens måste dessutom vara konkret. Eleverna och läraren ska tillsammans skapa berättelsens karaktärer och placerar dem i en specifik tid och miljö. Falkenberg (2004, s. 42–49) belyser att det behövs fyra komponenter för att skapa en berättelse: en tid, en plats, några karaktärer som lever på platsen och några händelser.

Jag valde att undersöka hur storyline kan användas i nybörjarklasser eftersom det är i de lägre årskurserna jag gärna undervisar efter examen. Storyline är en passande undervisningsmetod för alla årskurser men som Wrigley (2007, s. 176) sammanfattar så är det i första hand i de lägre årskurserna lärare tänker på att undervisa genom storyline. Det är ganska självklart att storyline och andra tema-arbeten främst används i de lägre årskurserna eftersom berättelser redan används flitigt i nybörjarundervisning. Läsordningarna är flexibla och det är mindre press på att eleverna ska prestera fastställda ämnesbaserade resultat (Wrigley, 2007, s. 176).

1.2 Begreppsutredning

Det är svårt att finna en bra svensk översättning till *storyline* och forskarna använder olika begrepp. Heilä-Ylikallio och Østern (1997) använder det svenska begreppet *berättardrama* i sin lärarhandledning till en storyline om Yvonne Hoffmans bok *De fyra portarna* och begreppet *temaberättelse* används flitigt av Rasmussen (1994). Lindberg (2000, s. 10) har försökt hitta en svensk översättning och han skriver att den närmaste svenska översättningen han kommer på är *den röda tråden*.

I tidigare pro gradu avhandlingar som blivit skrivna om storyline (jfr Sjölin och Vesterberg, 2000; Blankenstein och Brusas, 1998; Örså, 2011) har skribenterna använt det begreppet. Det engelska begreppet *storyline* är numera så välkänt inom skolvärlden

att jag i min pro gradu-avhandling valt att använda det. Eftersom ett engelskt ord är svårt att böja i svensk text har jag valt att använda mig av benämningen storylinemetoden.

Jag har i min avhandling också använt begrepp som *storylinepedagogik*, *storylinesekvens* och *storylineförlopp*. Storylinepedagogik syftar på pedagogiken bakom storylinemetoden. Storylinesekvensen syftar på en modell för hur lärare kan strukturera undervisningen enligt storylinemetoden och storylineförloppet på tidsperioden under en storylinesekvens.

1.3 Avhandlingens syfte och val av metod

Syftet med min avhandling är att bidra med kunskap om hur storyline som undervisningsmetod används i nybörjarundervisning. Jag är intresserad av att ta reda på och beskriva hur storyline kan användas i nybörjarundervisning och utgående från forskningens syfte har jag valt att göra en kvalitativ undersökning. Forskningen är i huvudsak fenomenologisk och eftersom syftet är att ta reda på hur *en* klasslärare använder storyline blir forskningen en fallstudie.

I undersökningen intervjuades en klasslärare som arbetar med storyline i åk 2–3. För att få en helhetsbild av hur respondenten använder storyline granskades också två av hennes storylinesekvensplaner. Eftersom undersökningens syfte är att bidra med kunskap om hur metoden kan användas i praktiken har intervjun fokuserat på de erfarenheter av storyline som respondenten har, efter att hon arbetat med storyline i undervisning i flera år. Genom intervjun eftersträvas att ta reda på bakgrund och motiv till lärarens användning av storyline som en av sina undervisningsmetoder, karakteristiska drag för storylineanvändningen, hur läraren planerat storylinesekvenserna, vilka ämnen som ingår i undervisningens storylinesekvenser och sekvensernas innehåll.

1.4 Avhandlingens disposition

Min avhandling är uppdelad i sex kapitel. Efter inledningskapitlet följer två teorikapitel där jag redogör för den teoretiska bakgrunden; det första kapitlet (avhandlingens kapitel 2) behandlar undervisningsmetoden storylines huvudprinciper samt innehåll och det andra kapitlet (avhandlingens kapitel 3) behandlar lärande samt storyline. I det tredje kapitlet redogör jag för teorier som ligger till grund för storylinemetoden, språkets betydelse för inläring och olika undervisningsmetoder.

Den empiriska undersökningen beskrivs i det fjärde kapitlet. Jag presenterar inledningsvis avhandlingens syfte och forskningsfråga. Därefter beskrivs den kvalitativa forskningsmetoden och datainsamlingsmetoderna, samt valet av respondent, hur jag genomfört undersökningen och hur mitt material har bearbetats och analyserats. I slutet av kapitlet redovisas undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

I kapitel fem redovisar jag de resultat som jag kommit fram till genom intervju med en lärare som använder storyline. Dessutom används information från respondentens storylinesekvensplaner för att framställa resultatet. Resultaten redovisas enligt de fem teman som jag kunde urskilja i min respondents svar i intervjun: *bakgrund och motiv till lärarens användning av storyline, planering av storylinesekvenserna, karakteristiska drag för storylineanvändningen, ämnen som ingår i undervisningens storylinesekvenser och sekvensernas innehåll.*

I avhandlingens sjätte och sista kapitel diskuterar jag resultaten i relation till läroplanen samt den teoretiska referensram som presenterats i kapitel två och tre. Därefter följer en metoddiskussion. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

2 Storyline

I det här kapitlet redogörs den teoretiska bakgrunden som är grunden till avhandlingen. Storylinepedagogik kan ses som en undervisningsmetod och ett arbetssätt i undervisningen. I det här kapitlet kommer jag att synliggöra vad som är karakteristiskt för storyline samt vad som ingår i en storylinesekvens.

2.1 Huvudprinciperna för storylinepedagogik

Storylinepedagogik kommer ursprungligen från Skottland där den började användas 1965, efter att en ny läroplan trädde i kraft. Läroplanen innehöll förslag på en radikal förändring i undervisningen i grundskolan. Läroplanens nya struktur försökte relatera elevernas miljökunskap till det verkliga livet utanför skolan. Historia, geografi, miljökunskap och delar av matematiken skulle tillsammans bli miljökunskap. Även de andra ämnena i skolan slogs ihop till helheter. Målet med det här var att skapa en helhetssyn på inlärningen. Det här tankesättet skiljde sig från den gamla synen på hur undervisningen skulle ordnas, tidigare var undervisningen litteraturbaserad. Omstruktureringarna medförde att lärarna blev osäkra. Läroplaner förnyas i alla länder och inför en ny läroplan känner sig lärarna aningen osäkra. Det här kan kopplas till hur lärarna kan känna sig nu år 2014 då en ny läroplan träder i kraft om två år. (Bell, 1994, s. 11-13.)

Inom lärarutbildningen på Jordan Hill College i Glasgow började det forskas i hur den ämnesintegrerade undervisningen skulle utformas. Det här resulterade i en ny metod som var lineär, hade utgångspunkter i barnens liv utanför skolan och som undervisades i sekvenser. Grunden till storyline uppkom tack vare elevers intresse för berättelser. (Bell, 1994, s. 11-13.)

En storyline är uppbyggd så att undervisningen är organiserad kring och strukturerad som en berättelse. Innehållet i undervisningen är strukturerat så att aktiviteterna inom temat blir en förlängning efter varandra och hålls ihop i en berättande form. En storyline

behandlar inte bara ett ämne, ett tema eller ett problem utan den blir som en händelsekedja som behandlar ett antal teman, problem och ämnen. (Falkenberg, 2004, s. 41.)

Storyline är en pedagogisk undervisningsmetod som utgör en ram och struktur för valda teman, projekt eller ämnen. När läraren har valt ett tema att undervisa, läggs temat i en ram – en berättelse. Berättelsen kan vara av historisk eller av fiktiv karaktär, en skönlitterär text, en uppkommen situation eller en vardagshändelse. Berättelsen är undervisningens röda tråd och den styrs genom lärarens frågor och dialogen med eleverna. Dialogen med eleverna är viktig eftersom den ger läraren en möjlighet till kontinuerlig evaluering av elevernas inlärningsprocess. Tack vare dialogerna kan undervisningen organiseras så att den anpassas till varje elevs inlärningsnivå. (Falkenberg, 2004, s. 41; Meldgaard, 1994, s. 24; Rasmussen 1994, s. 27–28.)

Enligt Meldgaard (1994, s. 20) är lärarens uppgift att se till att inlärningsmiljön är trygg och att eleverna känner att de är fria att vara kreativa. Läraren ska också vara den som lägger upp ramar för hur temat fortlöper. Arpi (2000, s. 25) ger ett exempel på hur de här ramarna kan se ut. Om eleverna exempelvis ska skapa karaktärer till berättelsen, ger läraren ge måtten på hur dessa ska skapas. Sedan är det upp till eleverna att bestämma utseende och besluta om karaktärernas egenskaper.

En storylinesekvens är styrd av läraren men genomförd av eleverna. Läraren är den som har planerat ramarna för storylineförloppet. Utifrån ramarna är det eleverna som under arbetets gång tillför berättelsen detaljer och fyller den ram som läraren lagt upp för sekvensen. (Lindberg, 2000, s. 10–14). Händelseförloppet får på så sätt liv och Falkenberg (2004, s. 42) beskriver det här genom en metafor: storylineförloppet kan ses som ett skelett som får kött på benen. Ibland kan det dessutom bli så att eleverna är med och bygger upp skelettet, händelseförloppets röda tråd.

Läraren bygger upp metodval och tillvägagångssätt för storyline utgående från läroplansgrunderna (Harkness, 2007, s. 23). Arpi (2000, s. 25) skriver att läraren i stort sätt kan skapa en storylinesekvens om vad som helst men att vanliga teman är resor, händelser, vardagsliv och historia. Läraren ska planera berättelsens ram och ofta också

hur berättelsen slutar. Enligt Harkness (2007, s. 20–26) och Lindberg (2000, s. 72–73) är planeringen av en storylinesekvens grundläggande. Många lärare planerar sina sekvenser genom att göra en tabell med rubriker som: storyline/händelser, nyckelfrågor, aktiviteter, organisation, material/resurser och produkt att bedöma. Rasmussen (1994, s. 28) skriver att lärarna måste ha en klar överblick över temat och bör ha klart vilka delar som ska ingå i berättelsen innan hen startar upp en storyline. För att styra in eleverna på temat måste läraren ställa intresseväckande frågor. Eleverna ska själva utgående från frågorna bli intresserade att söka upp information som de sedan tar till sig som ny kunskap. Till grund för elevernas kunskapssökning ligger dessutom storylinesekvensens berättelse (Arpi, 2000, s. 25).

Meldgaard (1994, s. 18–20) skriver att storylinesekvensernas utgångspunkt är att verkligheten inte är bestående. Eleverna ska själva utforska, pröva och eventuellt gallra bort påståenden och själva ta dem till sig. Utgångspunkten för storyline är elevernas känslor, kreativitet, fantasi och skaparglädje. Det här sker i samverkan med andra elever och vuxna. Den yttre tidsramen för en storylinesekvens måste vara flexibel. Ifall ett problem uppstår där nya frågor och diskussioner föds eller behov av undersökningar och experiment krävs, ska det finnas tillräckligt med tid så att eleverna kan fördjupa och involvera sig i ämnet. (Meldgaard, 1994, s. 18–20.)

Meldgaard (1994, s. 18–20) poängterar att lärare bör tänka på att elever redan har kunskap om och erfarenheter av omvärlden när de börjar skolan. Det är viktigt att eleverna förstår att deras tidigare kunskap är användbar eftersom de är viktiga bidragsgivare i storylinesekvensen. Rasmussen (1994, s. 25) beskriver det här genom att hävda att elever inte är tomma kärl. Falkenberg (2004, s. 43) lyfter vidare fram att det är viktigt att eleverna får inleda med det de redan vet för att vidareutveckla ny kunskap.

Det räcker inte att lärarna vet vad de ska undervisa om. Lärmiljön, som skapas av läraren, bör vara sådan att den motiverar och engagerar eleverna i arbetet i klassen. (Bell, 1994, s. 13). Meldgaard (1994, s. 18) skriver att nyare inläringsteorier betonar vikten av att sammankoppla ny kunskap med tidigare kunnande och därifrån fortsätta med inläringen. Tack vare den här kunskapssynen aktiveras fantasin,

uppsinningsrikedomen, planeringen, minnet och frågorna för att nämna några. I sina inlärningsprocesser är eleverna dessutom mentalt och fysiskt aktiva. Om undervisningen utgår från elevernas tidigare kunskap medför det enligt Aho & Havu-Nuutinen (2003, s. 35–40) att eleven är motiverad eftersom det eleven lär sig kan kopplas till livsmiljön och tidigare erfarenhet. Det är lärarens uppgift att se till att lärostoffet är kopplat till elevernas liv och miljön utanför skolan.

2.2 Storylinesekvensens innehåll

När läraren valt ett tema för sekvensen och satt upp mål för undervisningen gäller det att välja vilka delar som ska ingå, vilka karaktärer och vad som ska hända i berättelsen. Nyckelfrågorna är centrala i en storylinesekvens och leder till att eleverna får vara med och påverka hur berättelsen formas. Frågorna utformas så att eleverna konfronteras med olika problem som de måste hitta lösningar på. Efter att eleverna hittat svar på problemen jämförs de med verkligheten, exempelvis genom studiebesök, litteratursökning eller intervju. (Harkness, 2007, s. 22.)

Rasmussen (1994, s. 28–29) menar att delarna i ett storylineförlopp tar form under arbetets gång. På grund av det kan man inte innan slutet av storylinesekvensen säga hur berättelsen avslutas. Creswell (2007, s. 89) jämför delarna i en storyline med kapitel i en bok. Det första kapitlet lägger ofta grunden för berättelsen. I kapitel två skapas karaktärerna och i kapitel tre utforskas livet och rutinerna i vardagen. I kapitel fyra händer det saker som måste utredas. Kapitel fem är ofta någon slags klimax i berättelsen och kapitel sex är en avslutning där eleverna reflekterar över vad de gjort och lärt sig. Ofta innehåller avslutningen någon form av studiebesök eller utflykt.

Drama is the act of crossing into the world of story. We imagine being in the story world. We engage with it, struggle with its unfamiliar concepts, associate our own experience with it, and fill in its shape with our particular interpretation... Drama enables us to discover the heart of story through the ideas and images we take from it. (Booth, 2005, s. 14)

Barn antar sig ofta roller i sina lekar. De låtsas att en låda är ett slott, en stol är en häst och en pensel är en magisk trollstav (Booth, 2005, s. 13–14). I en storyline ingår mycket drama. Det ger en extra dimension åt storylinesekvensen och låter oss ta karaktärerna från berättelsen och göra dem levande (McNaughton, 2007, s. 150). Det mesta som görs inom en storylinesekvens gör eleverna i roll som någon annan, exempelvis en karaktär inom storylineberättelsen. Det är fördelaktigt att lära sig genom drama. Heilä-Ylikallio och Østern (1997, s. 2) skriver: *Det är i rolltagandet och förhandlingen om uttryckssätt som möjligheten till djupinlärning finns.*

Det är viktigt att det diskuteras i klassen om vilka regler som gäller innan eleverna börjar dramatisera. Exempelvis kan klassen tillsammans göra ett dramakontrakt där det ingår att alla är beredda på att gå i roll, byta roll samt gå ut ur roll. Inom klassrumsdrama ryms många olika metoder, till exempel skapande av statyer, brevskrivning, improvisation och olika slags dramatiseringar. (Heilä-Ylikallio & Østern, 1997, s. 2–3.)

Många teman undervisas och tränas enkelt via drama och de involveras också enkelt i storylinesekvenser. Empati och sympati är känslor som kan tränas genom storyline eftersom eleverna ofta ska sätta sig in i andras roller. Elever får ofta frågor så som *Hur kände sig människorna i berättelsen? Varför gjorde de som de gjorde? Vad kunde vi göra?* Genom drama får eleverna dessutom tryggt träna på att uttrycka åsikter och idéer. (McNaughton, 2007, s. 152–153.)

Därav är storylinemetoden är speciellt effektiv då lärare undervisar kring känsliga frågor (Bell, 2007, s. 31). I en storylinesekvens skapas en fiktiv verklighet som är trygg för eleverna. Genom att de inte behöver vara sig själva utan kan leva in i karaktärerna och händelserna i berättelsen ges eleverna möjlighet till att öva emotionella och sociala färdigheter (Lindberg, 2000, s. 22).

I följande stycken följer en beskrivning av de olika delarna i en storylinesekvens. Delar som finns med är inledning, tid och miljö, karaktärer, händelser, nyckelfrågor och avslutning.

Inledning

Inledningen av en storylinesekvens är viktig för att elevernas motivation för en fiktiv verklighet ska kunna uppehållas. Inledningen måste vara en effektiv förändring från vardagen i klassrummet för att fånga elevers intresse. Läraren ska skapa en fiktiv situation i en viss tid och på en viss plats. Det finns många sätt att skapa en fiktiv situation på. Till exempel kan läraren dramatisera, låta eleverna titta på ett filmklipp, ge eleverna ett brev eller en e-post där någon behöver hjälp. Eleverna i klassen kan också få reda på att de vunnit en resa eller att de blivit utvalda i en tävling. En storyline kan också börja med "Det var en gång..." (Falkenberg, 2004, s. 196–197; Lindberg 2000, s. 29–30.)

Tid och miljö

En viktig del av en berättelse är under vilken tid den utspelar sig, vilket också gäller för storyline. Om berättelsen utspelar sig i nutid behöver tiden inte diskuteras ingående. Om berättelsen däremot utspelar sig bak i tiden, framtiden eller om berättelsen är en saga, måste läraren tydliggöra det för eleverna. Speciellt centralt är det att eleverna vet vilken tid berättelsen utspelar sig i ifall syftet med undervisningen är att eleverna ska lära sig historia. (Falkenberg, 2004, s. 42–43.)

Falkenberg (2004, s. 43–44) menar också att tiden inte alltid behöver vara så precis. Ifall målet inte är att eleverna ska lära sig om exakt en viss tid kan det räcka med att använda *förr i tiden* eller *någon gång i framtiden*. En storyline kan också förflytta sig i tiden och till exempel börja med att en morfar berättar om hur det var då han var ung och så ska eleverna koppla det till nutiden.

Lika viktigt som det är att eleverna är medvetna om vilken tid berättelsen utspelar sig i är det att eleverna är medvetna om miljön. Under en storylinesekvens görs ofta en fris som synliggör miljön. Genom att göra miljön synlig för eleverna kommer deras fantasi att stimuleras och historiens kontext att ständigt finnas bland dem. (Falkenberg, 2004, s. 44). Enligt Lindberg (2000, s. 45–48) är frisen en kombination av en affisch och en väggmålning. En fris kan vara två- eller tredimensionell och den växer fram under

storylinesekvensen. En annan fördel med frisen är att eleverna kommer att göra sina arbeten noggrannare eftersom de vet att allt som tillverkas inom storylinesekvensen hängs upp i klassrummet. Eleverna värderar ofta arbetet som delas i klassrummet högre än det som läggs undan eller glöms bort.

Karaktärer

Förekomsten av karaktärer är något som kännetecknar storyline och som skiljer storylinemetoden från andra undervisningsmetoder. Enligt Falkenberg (2004, s. 45) är det karaktärerna som ger liv åt berättelsen. Första uppgiften som eleverna får efter inledningen av en storylinesekvens är ofta att skapa karaktärerna. Alla elever kan skapa en egen karaktär eller så har läraren färdigt valt några karaktärer som eleverna får tillverka. Varje berättelse behöver gestalter som lever i den fiktiva världen och utgående från dem tar handlingen form. Karaktärerna hänger med under hela storylinesekvensen och de är delaktiga i de situationer som uppstår. Genom att allting sker via karaktärerna ges en möjlighet till att behandla känsliga frågor. Elevers integritet skyddas genom att de kan säga: *Inte är det jag som tycker så, det är ju min påhittade person.* Tack vare detta blir alla frågor tillåtna och inlärningsklimatet blir tryggt och öppet. (Harkness, 2007, s. 20; Lindberg, 2000, s. 35–37.)

Eleverna får själva skapa sina karaktärer genom att tillverka dockor eller figurer och ge dem utseende och personlighet. Läraren lägger upp ramarna för vilka personer eller vilka varelser som ska ingå i storylinesekvensen men det är eleverna som ska besluta vilka de här personerna eller varelserna är. Det kan vara så att varje elev gör en egen karaktär, alternativt görs en karaktär parvis eller i grupp. Därtill kan alla elever i en klass skapa en karaktär tillsammans. Karaktärerna kan skapas på olika sätt. Eleverna kan exempelvis rita och klippa ut på vanliga ritpapper, karaktärerna kan göras tredimensionella eller så gör eleverna stora pappfigurer i naturlig storlek. (Falkenberg, 2004, s. 46; Lindberg, 2000, s. 35–37.)

Identifikationen med karaktären och med storylinesekvensen förstärks genom att eleverna lägger ner tid på att levandegöra karaktärerna. En karaktär behöver få

personlig fakta så som: kön, ålder, namn, roll i familjen, utseende, arbete, fritidsintressen och egenskaper. (Falkenberg, 2004, s. 46–47; Lindberg, 2000, s. 35–37.) Eleverna behöver också få presentera sina karaktärer. Enligt Falkenberg (2004, s. 194) utgör presentationer av olika slag viktiga aktiviteter inom en storylinesekvens. För att eleverna ska orka lyssna på varandra kan presentationerna delas upp på olika dagar.

Händelser

En berättelse utan händelser är inte mycket till berättelse, framhåller Lindberg (2000, s. 42) om vikten av händelser under en storylinesekvens. Händelserna är förstås beroende av berättelsen och det som händer har ofta konsekvenser för de inblandade. När läraren planerar en storylinesekvens ska hen tänka på att det är händelserna i en storyline som bildar den röda tråden. (Lindberg, 2000, s. 42.)

Falkenberg (2004, s. 48) ger exempel på några händelser i olika storylinesekvenser:

- *En familjemedlem är sjuk! Vad är det för fel på honom?*
- *Huset brinner! Hur reagerar de? Varför?*
- *Det kommer ett brev från en farbror i Amerika. Vad skriver han?*

Det finns oändliga möjligheter för vilka händelser som kan inträffa inom en storylinesekvens och det är bara fantasin som sätter gränserna. Händelserna är viktiga i en storylinesekvens eftersom de för berättelsen framåt. Det är också genom händelserna som eleverna får de ämneskunskaper som läraren vill att de ska utveckla under storylinesekvensen. (Falkenberg, 2004, s. 48.)

Nyckelfrågor

Lindberg (2000, s. 38–41) hävdar att människan till sin natur är nyfiken. Nyckelfrågorna leder till att eleverna blir nyfikna och vill ta reda på mer. Frågor är inte något nytt verktyg i undervisningen. Redan de grekiska filosoferna Platon och Aristoteles använde frågor och dialog som metod då de undervisade. Under händelseförloppets gång i en

storylinesekvens är frågorna som läraren ställer betydelsefulla. Frågorna ska väcka en nyfikenhet bland eleverna och ska leda till att eleverna börjar undersöka och ta reda på svar. Frågorna ska vara öppna vilket betyder att det inte bara ska finnas ett svar. Eleverna ska komma med egna lösningar, kunna argumentera för sina förslag och komma fram till en gemensam åsikt. Exempel på nyckelfrågor:

- *Vem tror ni bodde i huset?*
- *Hur föreställer ni er att det såg ut i medeltidsborgen?*
- *Hur går det sedan för det nyfikna trollet?*

Det finns alltså många möjliga svar och varje elev har rätt att komma med sitt förslag. (Falkenberg, 2004, s. 54–56.)

Lindberg (2000, s. 41) ger exempel på en nyckelfråga som Steve Bell använde i en storyline med rubriken *The Local Radiostation* där sju- och åttaåringar skulle bygga sin egen radiostation. *Vilka apparater skulle ni vilja ha på er radiostation?* Ifall den här frågan jämförs med *Vilka apparater finns det på en lokalradiostation?* skulle det finnas hur många felaktiga svar som helst. Genom att eleverna själva får fundera på vilka de vill att ska finnas kan de inte svara *Det vet jag inte*.

Avslutning

Enligt Lindberg (2000, s. 53–55) är det viktigt att storylinesekvensen får ett ordentligt avslut. Slutet på storylinesekvensen måste vara tydligt markerat så att eleverna får lämna berättelsen och sin karaktär ordentligt. Harkness (2007, s. 24–25) ger exempel på hur läraren kan planera avslutningen av en storylinesekvens. Hon skriver att klassen kan göra ett besök utanför skolan, ordna en avslutningsfest eller ta in en gästföreläsare. Föräldrarna kan också vara delaktiga i avslutningen och eleverna får då berätta om vad de gjort och lärt sig.

Avslutningen av en storyline kan också innehålla en samling av det som eleverna konkret har gjort. Genom att ha allt samlat kan läraren lätt utvärdera vad eleverna lärt sig under sekvensen och dessutom får de själva reflektera över vad de har lärt sig och vad de skulle vilja få mera kunskap om. Eleverna ska på något sätt visa upp vad de lärt

sig och det kan ske på olika sätt, till exempel genom att visa ett teaterstycke, göra en tidning eller ordna en utställning. Det är betydelsefullt för dem att de får visa upp vad de lärt sig för någon annan, till exempel för andra elever, föräldrar eller andra personer. (Rasmussen, 1994, s. 31–32.)

3 Lärande och storyline

I det här kapitlet redogörs den teoretiska bakgrunden till avhandlingen. En beskrivning av fördelarna med att använda sig av storyline i undervisningen utgående från pedagogers synsätt ingår. En jämförelse av storylinemetoden med andra liknande undervisningsmetoder görs. Kapitlet avslutas med en beskrivning av nybörjarpedagogikens koppling till storyline.

3.1 Lärandeteorier som ligger som grund för storyline

Elevens egen aktivitet i inläringen är något som storyline poängterar. Comenius (1592–1670) var den första som vi idag känner till som poängterade elevens aktivitet. Även Rousseau pekade hundra år senare på den personliga erfarenhetens betydelse. (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 69.) Undervisningens tyngdpunkt har de senaste åren flyttats från lärarens föreläsande till elevens aktiva arbete. Storyline är en undervisningsmetod där eleverna själva är aktiva kunskapssökande och där inläringen sker i samarbete med andra elever. (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 60 & 76–93; Schwänke & Gronostay, 2007, s. 55; Sundgren, 2005, s. 90.)

En person som påverkat skolans undervisning är Jean Piaget. Piaget undersökte hur barn och unga tänker och kom fram till att lärande grundar sig på tankestrukturer som omformas och byggs på vartefter. Denna insikt gav upphov till att man fick upp ögonen för elevens tidigare uppfattningar och tankestrukturer. Piaget kom fram till att individens tankestrukturer sätter ramar för vad hen blir intresserad av. Det här innebär att läraren kan utmana eleverna och skapa ett intresse för inläring ifall undervisningen utgår från elevens egen tankenivå. (Andersson, 2001.)

Piaget menar vidare att all inläring sker genom erfarenheter och att all inläring förutsätter elevens egen aktivitet (Imsen, 2006, s. 297). Förutom människors egen aktivitet så lär sig människor i samspel med andra. Det sociala samspelet spelar stor roll i inläringen. Liknande tankar har också Vygotskij som säger att all inläring är social

och att läraren måste skapa undervisningssituationer där eleverna får interagera med (Smidt, 2009, s. 139).

Läraren bör eftersträva den undervisningsmetod som gynnar elevens inläring. Undervisningen måste vara på rätt nivå, det vill säga utmanande men inte för svår och inte heller för lätt. För att kunna undervisa på varje elevs individuella nivå måste läraren ha god kännedom om eleverna. Ifall eleven känner att en uppgift är för lätt eller för svårt tappar eleven motivationen. En elev i de lägre årskurserna är ofta motiverad till inläring ifall hen själv får göra och uppleva. (Aho & Havu-Nuutinen, 2003, s. 35–48.)

Eftersom storylinemetoden bygger på elevernas egna föreställningar om omvärlden kommer eleverna att lära sig på sin egen nivå (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 126). Det är alltså enkelt att differentiera och individualisera i en storyline, så att alla elever får lära sig på sin egen nivå. Eftersom ramarna i en storyline är flexibla kan läraren också se till att de begåvade eleverna får utmaningar. Läraren kan ge extra uppgifter till dem, till exempel göra extra bilagor eller hålla kompletterande föredrag. (Harkness, 2007, s. 20; Lindberg, 2000, s. 47–48.)

Piagets forskning och tankar gav upphov till flera tusen forskningar och rapporter där det kommits fram till att elevers uppfattning av olika fenomen i stor utsträckning grundar sig på vardagsföreställningar. Skolans uppgift med det här som grund kan beskrivas som att utveckla både det vetenskapliga och vardagliga tänkandet genom att skapa interaktion mellan dem. Även Vygotskij var medveten om det vardagliga och vetenskapliga tänkandet och menar att de vardagliga begreppen är rika på erfarenhet men fattiga på generalitet, systematik och förklaringsförmåga. Medan det motsatta gäller för det vetenskapliga tänkandet. Enligt Vygotskij är det således av största vikt att skolans undervisning stimulerar vardagsbegreppen att växa mot de vetenskapliga. På samma sätt borde undervisningen resultera i att de vetenskapliga begreppen förenas med levda erfarenheter och fylls med innehåll. (Andersson, 2001.)

Traditionella kunskapsuppfattningar är rationalismen (kunskap fås genom förnuftet), empirismen (kunskap fås genom sinnesintryck) och konstruktivismen (kunskap konstrueras utgående från sina egna erfarenheter) (Stensmo, 2007, s. 30–38). Dewey

kännetecknas som konstruktivismens fader och det var han som på tidigt 1900-tal presenterade teorierna om elevernas aktivitet i inläringen (Imsen, 2006, s. 396). Piaget utvecklade efter Dewey kunskapsteorin som har en konstruktivistisk syn på lärande. Med en sådan syn menas att det enbart är människan själv som kan lära sig. Läraren kan inte påtvinga kunskap utan eleverna måste själva ta till sig kunskapen. (Smidt, 2009, s. 139).

Schwänke och Gronostay (2007, s. 55–59) jämför den konstruktivistiska synen på lärande med storyline och hittar många likheter. Något som konstruktivismen och storylinemetoden har gemensamt är att de inte tror på att det endast finns en lösning eller ett svar på ett problem. Under en storylinesekvens ställer läraren nyckelfrågorna på ett sådant sätt att det inte enbart finns ett svar, utan varje elev får formulera sitt eget svar. En annan likhet mellan de båda synsätten är att de uppmuntrar till respekt för personen hen kommunicerar med. Inom en storylinesekvens arbetar eleverna ensamma, i par, i mindre grupper eller i större grupper. De blir vana med att dela med sig av sina idéer, acceptera kritik och försvara sina synsätt, samtidigt som elevernas förståelse till olik tänkande ökar.

Tell me, I forget

Show me, I remember

Involve me, I understand. (Brownlow, 2007, s. 33)

Dewey poängterade betydelsen av individens aktivitet i inläringen. Inläring sker inte automatiskt utan inläring kan ses som en process. Erfarenhet leder till inläring ifall människan förstår kopplingen mellan handling och resultat. (Imsen, 2006, s. 49.) Inom storyline jobbar eleverna konkret och kreativt. Eftersom eleverna framställer modeller och ger dem egenskaper reflekterar de över olika material, färger och storleksförhållande. Längs vägen har eleverna tvingats fatta beslut och idéer har testats, genomförts eller förkastats. I processen tränas olika kreativa uttrycksformer vilket leder till att klassmiljön blir sådan att eleverna diskuterar, rapporterar, jämför, mäter, experimenterar, löser problem och överväger för- och nackdelar. (Meldgaard, 1994, s. 18–20.)

Lev Vygotskij poängterar att läraren måste ta reda på så mycket som möjligt om eleverna innan hen börjar undervisa. Om läraren har förhandsinformation om elevernas kunskaper är det lättare att planera undervisningen så att den utgår från elevernas kunnande. (Smidt, 2009, s. 75.) I läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004) i ämnesöversikten över miljö- och naturkunskap betonas liknande: *Undervisningen i miljö- och naturkunskap bygger på ett undersökande och problemcentrerat betraktelsesätt, med utgångspunkt i frågor, fenomen och händelser som anknyter till elevens egen miljö och elevens tidigare kunskaper, färdigheter och erfarenheter.* (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 170.) I en storylinesekvens utgår läraren ifrån elevernas förförståelse, förkunskaper och tidigare erfarenheter. På samma gång utvecklas ämneskunskaperna, vilket leder till nya insikter och ny förståelse. Elever får i en storylinesekvens dessutom pröva sin kunskap i förhållande till det verkliga livet. (Lindberg, 2000, s. 49; Meldgaard, 1994, s. 18–20.)

Jerome Bruner har influerats av Vygotskij och lägger liksom Vygotskij vikt vid att eleverna ska lära sig genom upplevelser och att läraren ska sträva efter att eleverna blir självständiga och inte är beroende av lärarens hjälp. Bruner lade grunden till en metod som liknar Deweys teori *Learning by doing* men som kallas *Learning by discovery*. Teorin baserar sig på att elever bäst lär sig om de är aktiva, experimenterar och drar personliga slutsatser. Bruner anser att sammanhang och kultur är en viktig del i undervisningen eftersom eleverna då blir mera motiverade. Eleverna ska känna att det som de lär sig är meningsfullt samtidigt som de ska kunna relatera kunskapen till kulturen. (Imsen, 2006, s. 397; Smidt, 2009, s. 140; Smidth, 2011, s. 20–24.)

Vidare anser Bruner att elever ska lära sig det mest väsentliga inom olika ämnen och inte detaljer som är lösryckta från sitt sammanhang (Imsen, 2006, s. 397). Storyline erbjuder meningsfulla sammanhang för inläring eftersom undervisningsmetoderna utvecklar elevers medvetenhet för sin egen inläring, kritiskt och kreativt tänkande samt samarbete. Eftersom samhället förändras snabbt måste eleverna förutom att få kunskap, förstå sin egen inläring, samarbetsförmåga och kreativa problemlösningsförmåga. (Boyd, 2007, s. 87.)

3.2 Språkets betydelse för inläring

Berättelser har alltid fascinerat oss människor och oberoende vilken form berättelserna har lever vi oss in i karaktärernas liv. Dessutom har vi människor ett behov av att berätta historier av olika slag. Vår historia, vår religion och vårt arv har berättats från generation till generation. (Creswell, 2007, s. 89). Att måla historier på grottväggar, att skriva brev och dagböcker och till och med graffiti på toalettväggar kan också ses som att berätta historier. (Lindberg, 2000, s. 9).

Bruner, genom Fast (2001, s. 13) anser att berättelser stöder barns sätt att tänka och försök till att få förståelse för omvärlden. Genom att barn hör berättelser och reflekterar över dem kan de lära sig olika sätt att tänka, att jämföra fenomen och sammankoppla fenomenen till nya sammanhang.

Berättande är ingenting nytt och det har funnits i alla kulturer världen över. Genom berättelser lär sig barn nya ord och hur språk är uppbyggt. Med hjälp av berättelser förmedlas också kunskap. En god grund för lärande ligger i *literacy*, ett engelskt ord som är svårt att översätta men som används då människor kommer i kontakt med språk på olika sätt: genom att lyssna på nyheter på radio, då vi skriver inköpslistor, får vykort, köper biobiljetter, läser innehållsförteckningar och så vidare. Alla dessa språkmöten hjälper barn att komma in i den läsande och skrivande världen. (Fast, 2001, s. 19–22.)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 44) är det speciellt viktigt att skolan redan i åk 1-2 utvecklar elevens språk. Huvudsyftet med undervisningen i modersmål och litteratur är att eleverna dagligen ska få läsa, skriva och tala i olika sammanhang. Eftersom eleverna språkligt är på olika nivåer ska skolan stödja alla elevers språkutveckling på ett mångsidigt sätt. Storyline har visat sig vara en bra metod inom språkundervisningen. Ahlquist (2012, s. 51) har efter många års användning av storyline kommit fram till att metoden har många fördelar. Den kan anpassas enligt ålder och språklig nivå. I språkundervisningen behöver den kommunikativa kompetensen utvecklas. Då läraren jobbar genom storyline i nybörjarklasserna är det språket som är mest i fokus eftersom det är i de årskurserna som eleverna ska utveckla sina skriv- och läskunskaper. Enligt Kristmundsson (2007, s. 102) finns det många sätt att utveckla ett barns ordförråd i

skolan. Storyline är en metod med många fördelar med tanke på ordförrådsutvecklingen. Alla nyckelfrågor, undersökande arbetssätt och diskussioner stimulerar språket och utvecklar elevernas ordförråd. Enligt Aho och Havu-Nuutinen (2003, s. 44) ska läraren också i undervisningen utveckla elevers färdigheter att lära sig att lära. Eleverna behöver få kunskap om vilka färdigheter som behövs för att kunna ta reda på mera.

Speciellt i finlandssvenska skolor är det viktigt att det jobbas med språket i fokus eftersom så många barn också talar finska. Några barn är kanske till och med finskspråkiga som kommit till skolan för att lära sig svenska. Undervisningen bör göras så att den utgår från vad eleverna kan, vilket kan tas reda på genom språkbobservationer. I undervisningen ska läraren komma ihåg att vara en språklig förebild, ge barnen chans att yttra sig, jobba med sagor, musicera, dramatisera, skapa, röra på sig och så vidare. (Sommardahl, 2002, s. 20–21.)

För att eleverna ska bli språkligt stimulerade krävs också en språkligt stimulerande miljö. För att barnen ska lära sig ett språk krävs det att de samspelar med andra barn och vuxna. De lär sig språket på samma gång som de upptäcker och lär sig om omvärlden och om sig själva. Därför är det viktigt att barnen får vara aktiva och får uppleva omvärlden. De behöver få tala, skriva, sjunga, dansa, dramatisera, rita, forma och bygga. Ett traditionellt klassrum fyllt med bord och stolar är inte en språkligt stimulerande miljö för det krävs utrymme för lek, rörelse och skapande verksamhet. Naturen är en perfekt språkligt stimulerande miljö. (Sommardahl, 2002, s. 10–11.)

3.3 Undervisningsmetoder

Storyline är inte bara en metod, det är ett pedagogiskt förhållningssätt som kräver en viss attityd till inlärning och undervisning av läraren. Nyckelfrågorna som inte har några exakta svar, respekten mellan lärare och elever, äganderätt och kreativt arbete i klassrummet är ganska långt ifrån synsättet på gammal hederlig katederundervisning.

Eleverna får i en stortlinesekvens mycket eget ansvar och inläringen sker under meningsfulla förhållanden. (Schwänke & Gronostay, 2007, s. 60.)

Undervisningsmetoderna inom en storylinesekvens kan vara antingen lärarledda, elevcentrerade, samverkande eller individuella. För att klara av att arbeta ensam med uppgifter och problem behöver eleverna ha färdigheter att arbeta tyst och koncentrerat, kunna söka reda på kunskap och även reflektera över sina egna tankar. När eleverna jobbar i grupp utvecklas deras färdigheter i att ta och dela ansvar, samt att beakta andras idéer och åsikter. Lärarledda metoder är sådana metoder då läraren styr och eleverna är passiva. Trots att eleverna inte är aktiva i inlärningsprocessen berikas deras tänkande genom de upplevelser som eleverna är med om. Lärarledda metoder används främst då målet med undervisningen är att eleverna ska lära sig grundläggande fakta. (Aho & Havu-Nuutinen, 2003, s. 45–48.)

Enligt Meldgaard (1994, s. 18–20) och Rasmussen (1994, s. 25) ska skolans arbete kännas relevant för elevernas inläring och de ska känna att det är viktigt att vara aktiv i inlärningsprocessen. Genom att göra eleverna delaktiga i undervisningens planerande och genomförande bidrar det till att de blir mer engagerade och ansvarstagande. I en storylinesekvens är eleverna aktiva i lärprocesserna. De ska delta i processen genom att tänka, tala eller vara fysiskt aktiva. Eleverna ska diskutera och fatta beslut utgående från nyckelfrågorna. När besluten sedan jämförs med verkligheten kommer eleverna att få en större förståelse för fenomenet. (Meldgaard, 1994, s. 18–20; Rasmussen, 1994, s. 25).

I en storylinesekvens är ämnesgränserna borta och momenten integrerar flera ämnen (Lindberg, 2000, s. 10). Storyline är inte samma sak som temaundervisning eftersom en storylinesekvens innehåller fler teman och utgår ifrån en berättelse. Storyline är inte heller samma sak som problembaserat lärande eftersom eleverna inte löser ett specifikt problem. Eleverna blir tvungna att ta itu med många olika problem och teman som följs åt och utvecklas. Falkenberg (2004, s. 57) beskriver detta som *...pärlor på en tråd, där tråden är ett logiskt förlopp av händelser som försiggår i den kontext som berättelsen skapar.*

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 36) kan undervisningen antingen vara ämnesindeldad eller integrerad. Genom att undervisa helhetsbetonat kan målen för undervisningen ingå i många läroämnen. Så är det i en storylinesekvens. Rasmussen (1994, s. 25) listar betydelsen av helhet och sammanhang i en elevs skolvardag som en av utgångspunkterna i lärprocessen i storylinemetoden.

Inom undervisningen i modersmål och litteratur och även vid samarbete med andra ämnen strävar man efter en integration av flera olika färdigheter i ett funktionellt sammanhang. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 44)

I läroplanen finns många belägg för att använda sig av varierande undervisningsmetoder. Redan i första meningen under rubriken *Arbetsmetoder* framkommer att metoderna ska vara mångsidiga. Undervisningsmetoderna ska utveckla en elevs inlärningsförmåga, tänkande och problemlösning och förmågan att arbeta socialt. Metoderna som används i skolan ska också möjliggöra lek, kreativitet och upplevelser. En lärare måste också ta i beaktande utvecklingen hos både pojkar och flickor, individuella skillnader och elevers olika sätt att lära sig. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 17–18.)

Genom undervisningen är det viktigt att läraren erbjuder elever varierande och omväxlande arbetssätt. Undervisningsmetoderna ska utmana eleverna till att lösa problem, arbeta tillsammans och kunna fungera socialt i olika sammanhang. Dessutom ska eleverna, tack vare de olika metoderna, ha möjlighet till att skapa tillsammans samt vara aktiva. Alla undervisningsmetoder som används i skolan ska stöda elevernas inläring, tänkande, problemlösning och sociala utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16–18.) Mycket inläring i skolan sker genom social interaktion. Eleverna får en djupare förståelse av ett fenomen genom att diskutera det med andra, få ta del av andras uppfattningar och redogöra för sin egen. (Aho & Havu-Nuutinen, 2003, s. 37.)

Inom en storylinesekvens ryms många olika undervisningsmetoder och arbetssätt. Harkness (2007, s. 24) räknar upp att det inom storyline ryms berättande, skrivande, skapande av bilder och rollspel, skapande av dockor genom vilka händelserna utspelas,

skrivande av sånger och rapportering som reporter i radio, tv eller tidning. En storylinesekvens kan också enligt Lindberg (2000, s. 34) innehålla informationssökning i böcker eller på internet, filmer och olika presentationer.

I läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16) beskrivs det om hur lärmiljön i skolan ska se ut. Eleven ska erbjudas intresseväckande utmaningar och uppgifter att lösa. Inte endast skolans lokaler, undervisningsmaterial och läroböcker hör till den fysiska pedagogiska miljön. Andra byggnader och den kringliggande naturen hör också dit. I undervisningen ska datorer och annan medieteknik användas för att eleven ska utvecklas med informationssamhället. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16.)

Eftersom *IKT* (informations- och kommunikationsteknologi) är en så stor del av många personers liv är det naturligt att också ta in det i skolan. I en storylinesekvens tas IKT naturligt in genom olika skrivövningar på dator, fotograferande, filmande och ljudinspelningar. Genom att eleverna skriver på dator istället för på papper blir deras texter ofta längre, mer korrekta och tydligare. Kreativt arbete med papper och penna ska inte glömmas bort utan de olika skrivmetoderna ska gå hand i hand. (Lundin, 2007, s. 182–186.)

Intelligent på tangent heter ett projekt som handlar om skrivning och läsning med datorstöd. Projektet startade 2007 och syftet är att motivera och stärka barnens skriv- och läsinlärning från skolstarten. I nybörjarklasserna skriver eleverna alltid parvis och paren byts efter att de skrivit två texter tillsammans. Då paret skrivit en text printar de ut den och ritar en bild till. Vid läsårets slut bildar alla texter en bok som minne. Inom projektet blev datorskrivande en naturlig del i elevernas vardag och alla elever fick pröva på att skriva på dator. (Heilä-Ylikallio, 2010; Sandén, 2007.)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 12–13) har undervisningen i åk 1–2 till uppgift att förbereda eleverna för inlärning i de högre årskurserna. Skolans uppgift är både att fostra och utbilda. Eleverna ska genom skolan ges möjlighet till en mångsidig utveckling både till inlärning och till att stärka sin självkänsla för att kunna inhämta kunskaper och färdigheter som krävs senare i livet. Aho och Havu-Nuutinen (2003, s. 47) påpekar att ett av de viktigaste syften som undervisningen i åk 1–2 har är att träna på olika

tankesätt. Inläring ska i de lägre årskurserna genom olika observationer, beskrivningar, jämförelser och sorteringar samt genom slutsatser och förklaringar. Det är i nybörjarklasserna som eleverna ska lära sig de viktiga färdigheterna som att läsa, skriva, mäta och anteckna.

Creswell (2007, s. 91) ser innehållet i en storylinesekvens som en bro till det verkliga livet. I en storylinesekvens tillåts eleverna föreställa sig världen som de själva ser den och de får tryggt undersöka den. Det är relevant att det inom en storylinesekvens tas in vardagliga saker till klassrummet. Läraren kan exempelvis planera att ta in en gästlärare, åka på studiebesök eller exkursioner och ta in en expert för att koppla temat till verkligheten. (Lindberg, 2000, s. 49; Meldgaard, 1994, s. 18–20.)

Lindberg (2000, s. 31–32) hävdar att många kan tycka att temaundervisning och storyline är samma sak. Han förklarar skillnaden genom att säga att lärare inom en storylinesekvens jobbar i ett tema och inte runt ett tema. Genom att jobba tematiskt kring exempelvis temat eld läses böcker om eld på modersmålslektionerna, görs laborationer med eld på kemilektionerna, lyssnas det på sånger som innehåller eld på musiklektionerna och målas det eld på bildkonstlektionerna. Eld är alltså ett genomgående tema i flera ämnen men det kopplas inte samman med ett gemensamt sammanhang. I en storyline jobbar klassen med en berättelse som struktur och med den som yttre ramar. Sammanhanget som kopplar samman de olika ämnena utgörs av händelseförloppet i berättelsen, den röda tråden. På samma gång som elevers tidigare kunskap fördjupas berättas en berättelse. (Lindberg, 2000, s. 10.) Arpi (2000) har intervjuat metodens grundare Steve Bell och denne menar att skillnaden mellan ett temaarbete och en storylinesekvens är det känslöbetonade engagemanget.

Temaundervisning kan kopplas till storylineundervisning på många sätt. Enligt Østern (2001, s. 173) innebär ett tema och projektarbete att eleverna får en helhet och ett sammanhang på samma gång som de forskar. Eleverna får själva välja vilken nivå de arbetar på och allt de gör inom projektet samlas i en portfölj som sedan utvärderas. Klassrummet blir forskande och lärarens roll är handledande, precis som i storylinemetoden.

Storyline liknar också projektarbete eftersom ett storylineförlopp har en probleminriktad form. Den problembaserade undervisningen är också helhetsinriktad och utgår från problemlösningar. Skillnaden är att storylinesekvensen har en berättande kontext medan ett projektarbete handlar om verkligheten. Storylinemetodens kontext kan kallas för en fiktiv värld. Den fiktiva världen jämförs under hela sekvensen med den verkliga världen, så utan att ha stött på problemen i den verkliga världen kan eleverna genom storylinearbetet konfronteras med dem. (Falkenberg, 2004, s. 57– 59; Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 132–134)

Alla människor lär sig på olika sätt (Gardner, 1993, s. 10). Gardner (1993, s. 8–25) har utvecklat en teori om människans sju intelligenser. Varje människa har olika intelligenser: musikalisk intelligens, kroppslig-kinestetisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, lingvistisk (språklig) intelligens, spatial (rumslig) intelligens, interpersonell (social) intelligens och intrapersonell (reflekterande) intelligens. Genom storyline gynnas alla elever eftersom arbetssätten är så varierande. Genom storyline lär sig eleverna genom alla sina sinnen och kunskapen blir kopplad till verkligheten. Enligt bland andra Brownlow (2007, s. 33) är eleverna ofta mer motiverade och engagerade då kunskapen kan kopplas till verkligheten. I utkastet för grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016 i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22) betonas helhetsundervisning mer än tidigare och storyline är ett exempel på en metod som lärare kan använda för att undervisa helhetsbetonat.

4 Metod och genomförande

I följande kapitel presenteras först undersökningens syfte och forskningsfråga. Sedan redogörs för kvalitativ forskningsmetodik och vilken forskningsansats som ligger som grund för hur undersökningen är genomförd. Därefter följer en redogörelse för vilka datainsamlingsmetoder som använts och valet av respondenter. I kapitlet framgår också hur undersökningen genomfördes och hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats. Kapitlet avslutas med en genomgång av undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfråga

Syftet med min avhandling är att bidra med kunskap om hur storyline som undervisningsmetod används i nybörjarundervisning. Jag vill ta reda på fakta kring och beskriva hur storyline används i nybörjarundervisning. Utgående från forskningens syfte valdes kvalitativ undersökning som metod. Forskningen är i huvudsak fenomenologisk och eftersom syftet är att ta reda på hur *en* klasslärare använder storyline blir forskningen en fallstudie.

I undersökningen intervjuades en klasslärare som arbetar med storyline i åk 2–3. För att få en helhetsbild av hur respondenten använder storyline granskades också två av hennes storylinesekvensplaner. Eftersom undersökningens syfte är att bidra med kunskap om hur metoden kan användas i praktiken har intervjun fokuserat på de erfarenheter av storyline som respondenten har, efter att hon arbetat med storyline i undervisning i flera år. I intervjun eftersträvas att ta reda på bakgrunden och motiven till lärarens användning av storyline som en av sina undervisningsmetoder, karakteristiska drag för storylineanvändningen, hur läraren planerat storylinesekvenserna, vilka ämnen som ingår i undervisningens storylinesekvenser och sekvensernas innehåll.

Utgående från syftet ligger följande forskningsfråga som grund för undersökningen.

- Hur används storylinemetoden i nybörjarundervisning?

4.2 Kvalitativ forskningsmetod

Det är centralt för studien att forskaren väljer den metod som lämpar sig bäst för frågeställningen som hen arbetar med. Som forskare står man inför ett metodval, att välja mellan kvantitativa och kvalitativa metoder. Det finns ingen tydlig gräns mellan de båda metoderna och forskaren kan med fördel använda en blandning av båda metoderna i sin undersökning. Den kvantitativa metoden handlar om att omvandla den information som fås till mängder och siffror. Inom den kvalitativa metoden är det forskarens tolkning av informationen som står i fokus. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18; Holme & Solvang, 1997, s. 75-77; Trost, 2010, s. 26.)

Syftet med en kvalitativ undersökning är enligt Merriam (1994, s. 30) främst *att förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse*. En kvalitativ forskning föregås ofta av ett intresse av att på djupet undersöka fenomen. Eftersom undersökningen riktar in sig på att ta reda på det säregna med storyline behövs en djupare förståelse för hur storyline används i undervisningen. Det här uppnås genom en intervju med en klasslärare om hennes användning av storyline och en granskning av två av hennes storylinesekvensplaner. Eftersom den här pro gradu-avhandlingen omfattar en undersökning av undervisningsmetoden storyline på djupet blir den också naturligt mindre i skala än en kvantitativ undersökning. (Holme & Solvang, 1997, s. 78, 134; Patel & Davidson, 2011, s. 119.)

En kvalitativ forskning strävar efter en resultatgivande process, innebörd och förståelse snarare än resultat (Merriam, 1994, s. 32-33). Den kvalitativa forskaren tror dessutom inte att det finns endast ett rätt svar eller en sanning. Enligt Newby (2009, s. 116) använder sig den kvalitativa forskningen av flera datainsamlingsmetoder. Forskaren samlar in data på olika sätt och kombinerar dem till en analys och en tolkning av en situation. Det är precis det här som görs i undersökningen, vilken strävar efter att få en djupare förståelse för hur storyline används både genom intervju och genom granskning av storylinesekvenser.

En kvalitativ forskning kännetecknas av forskarens flexibilitet. Forskaren har möjlighet att rätta till frågor eller ändra ordningsföljden under undersökningstillfallets gång. I en kvalitativ undersökning ska respondenten ha möjlighet till att själv forma sina svar. Respondentens svar bildar den centrala informationen i en undersökning. Det som kan vara negativt med flexibiliteten i en kvalitativ undersökning är svårigheten att jämföra respondenternas svar ifall fler än en respondent deltar i undersökningen. (Holme & Solvang, 1997, s. 80–82.)

Fenomenologi

Den fenomenologiska forskningsansatsen betonar människors uppfattningar eller åsikter om något fenomen och har en beskrivande karaktär framför en analyserande (Denscombe, 2009, s. 109). Syftet med undersökningen i den här pro gradu-avhandlingen är att ta reda på hur storyline upplevs och används av en klasslärare i årskurs två. Respondenten i undersökningen utgår från sina uppfattningar och upplevelser av storyline under intervjutillfället. Uppfattningarna respondenten har om storylineanvändningen kommer fram under intervjun genom att hon öppet får reflektera över dem och beskriva dem med egna ord.

Fördelen med den fenomenologiska forskningsmetoden är att den får fram de mest väsentliga beståndsdelarna av fenomenet som undersöks. Metoden inriktar sig mot essensen i människors upplevelser och essensen inkluderar olika upplevelser som ett fenomen inte kan vara utan. (Szklarski, 2009, s. 106). För att ta reda på hur storyline används i nybörjarundervisning behövs fakta kring vilka grundläggande delar som finns med i en klasslärares storylineundervisning.

Inom fenomenologin koncentrerar sig forskaren på att få en så tydlig bild som möjligt av ett undersökningsfenomen genom att ta reda på hur det upplevs av människor. Fenomenologins uppgift är inte att tolka eller analysera upplevelserna utan att redogöra för dem på ett så adekvat sätt som möjligt. För att lyckas med det måste beskrivningarna vara så detaljerade som möjligt. För att kunna ge en så rätt bild av fenomenet som möjligt måste forskaren medvetet minimera sina egna antaganden och förutfattade

meningar. Forskaren ska inta en objektiv position för att kunna se saker som de är utan att nyansera dem med egna övertygelser. (Denscombe, 2009, s. 112–113.)

Fallstudie

En fallstudie fokuserar på en enda företeelse eller ett fenomen och genom en fallstudie får forskaren en helhetsinriktad beskrivning av det fenomen eller den situation som undersökts. Syftet med en fallstudie är att ge forskaren en vidgad förståelse för det fenomen som undersöks. Undersökningen kan utöka forskarens erfarenhet eller bekräfta tidigare kunskaper. En kvalitativ fallstudie är en passande metod för att få en förståelse för och för att tolka erfarenheter av pedagogiska händelser eller fenomen. (Merriam, 1994).

I den här avhandlingen undersöks en lärarens storylineundervisning, vilket har lett till valet att göra en fallstudie. En forskare som utför en fallstudie samlar in så mycket information som möjligt om fenomenet som undersöks med syftet att utforma en tolkning eller en teori om fenomenet som undersöks (Merriam, 1994, s. 41). En fallstudie ger också forskaren en uppfattning om hur något går till (Ejvegård, 2009, s. 35). Undersökningens syfte är att ta reda på hur storyline praktiskt används i nybörjarklasser. För att kunna redogöra för hur metoden används behövs ingående information om storyline och exempel på hur metoden används i praktiken.

En fallstudie karaktäriseras förutom undersökningens djup av det egendomliga istället för det allmänna, processer hellre än resultat, ett helhetssynsätt istället för ett isolerande, naturliga-, inte tillgjorda miljöer och många källor istället för en (Denscombe, 2009, s. 62). Vid valet av ett specifikt fall i en fallstudie måste forskaren reflektera över ifall fallet representerar något typiskt, extremt, modernt eller gammaldags. Fallet måste på något sätt kunna kombineras med omvärlden. (Newby, 2009, s. 54.) I mitt fall valde jag att undersöka hur storyline används av en lärare och i en skola för att få ett exempel på hur metoden kan förekomma i skolorna.

I en fallstudie ingår ingen på förhand bestämd undersökningsmetod utan forskaren kan fritt välja metod utgående från omständigheterna och undersökningens speciella drag (Denscombe, 2009, s. 62). En fördel med en fallstudie är enligt Ejvegård (2009, s. 36) att undersökningens syfte och forskningsfrågor inte behöver vara färdigt formulerade då undersökningen genomförs. Vid utförandet av undersökningen fanns inget klart syfte och inga klara forskningsfrågor utan de har under hela undersökningsprocessen varit levande och ändrats flera gånger.

Enligt Denscombe (2009, s. 59) utmärks fallstudier genom att de är inriktade på endast en undersökningsenhet. Patel och Davidson (2011, s. 56–57) är av samma åsikt, en undersökning är en fallstudie om den görs på en liten grupp, exempelvis en person, en grupp personer, en institution eller en situation. Fallstudier kännetecknas av helhetsperspektiv och genom sådana undersökningar försöker forskaren sträva efter att få informationen så adekvat som möjligt. För att få så heltäckande information som möjligt behöver forskaren vanligtvis använda sig av en kombination av olika forskningsmetoder. I den här avhandlingens undersökning kombineras respondentens intervjusvar med en granskning av hennes sekvensplaner för att få en så bred bild som möjligt av hur klassläraren använder storyline i sin nybörjarundervisning.

Fenomenologiska undersökningar görs ofta genom djupintervjuer för att undersöka småskaliga forskningsprojekt (Denscombe, 2009, s. 121). Intervjuer är en vanlig metod inom fenomenologiska undersökningar eftersom metoden ger möjlighet för forskaren att undersöka ämnen på djupet. Genom intervjun får respondenten redogöra fritt för sina erfarenheter och forskaren har möjlighet att fråga upp om hen förstått den intervjuade korrekt. (Denscombe, 2009, s. 117.)

4.3 Datainsamlingsmetoder

Forskningsansatsen är den som styr vilken metodansats som väljs då en undersökning utförs. En frekvent och ändamålsenlig datainsamlingsmetod inom fenomenologiska forskningar är intervju. Genom intervjuer får forskaren en förståelse för hur

respondenterna i en undersökning upplever fenomenet som undersöks. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 30–31).

I undersökningen valdes intervju som datainsamlingsmetod. För att få ytterligare information och en mera omfattande redogörelse för hur respondenten i undersökningen använder storyline som en av sina undervisningsmetoder, granskas också två av hennes storylinesekvensplaner. Genom att använda mer än en metod kommer svaret på forskningsfrågan *Hur används storylinemetoden i nybörjarundervisning?* enligt Denscombe (2009, s. 163) att få en bredare och djupare karaktär.

Intervju

Intervju är en metod som baserar sig på att samla information genom att ställa frågor och är den vanligaste datainsamlingsmetoden inom fenomenologiska undersökningar. Det som kännetecknar en intervju är att det inte finns färdiga fasta svarsalternativ. (Patel & Davidson, 2011, s. 73). Enligt Denscombe (2009, s. 233) är intervju en passande metod då syftet med undersökningen är att ta reda på uppfattningar och erfarenheter. Med intervju avses ofta personlig intervju, så även i den här avhandlingen. Med en personlig intervju menas att forskaren träffar respondenten personligen och genomför intervjun. (Patel & Davidson, 2011, s. 73.) Fördelen med att intervjua respondenten personligen är att undersökningssituationen kan jämföras med en situation i vardagen då människor samtalar med varandra. Under intervjutillfället har respondenten möjlighet att påverka samtalets utveckling och forskaren styr ofta respondenten så lite som möjligt. Vidare är intervjuer den undersökningsform som är mest tidskrävande. Metoden begränsar antalet respondenter i undersökningen men eftersom metoden är flexibel kan forskaren rätt okomplicerat gå tillbaka till respondenten och samla in mer information. (Holme & Solvang, 1997, s. 100.)

En intervju kan ha olika grad av standardisering och strukturering. Med standardisering menas till vilken grad frågorna och intervjusituationen är lika för alla respondenter i en undersökning. En intervju har en låg grad av standardisering när forskaren formulerar

frågor under intervjuens gång, inte har någon på förhand bestämd ordning på frågorna och formulerar följdfrågor under intervjuens gång. En helt standardiserad intervju däremot har fasta frågor som ställs i en viss ordning. Med strukturering menas för det första, graden av intervjufrågornas fasta svar, ifall frågornas svarsmöjligheter är öppna så är intervjun ostrukturerad eftersom respondenten då kan välja vilken struktur svaret som ges har. För det andra kan en intervju vara strukturerad eller ostrukturerad. Om en intervju håller sig till ett tema benämns den som strukturerad medan den är ostrukturerad om den behandlar många teman och områden. I undersökningens intervju håller frågorna en låg grad av strukturering medan intervjun har en hög grad av strukturering och en låg grad av standardisering. (Patel & Davidson, 2011, s. 76; Trost, 2010, s. 39–41.)

Syftet med intervjun ska klargöras för respondenten före intervjun börjar. För att motivera respondenten ska forskaren också poängtera vikten av hans medverkan. Vid ett intervjutillfälle används vanligtvis inte standardiserade frågor eftersom det leder till en stor styrning av forskaren. (Kvale & Brinkmann, 2009, 87; Patel & Davidson, 2011, s. 73–75.) Målet med en intervju är att respondentens egna uppfattningar ska komma fram och därför bör respondenten själv få styra intervjuens utveckling (Kvale & Brinkmann, 2009, 87; Patel & Davidson, 2011, s. 73–75). Intervjupersonen får i en intervju svara utgående från sin egen förståelse av ämnet som undersöks och får själv avgränsa och definiera innehållet i svaren. Målet med intervjun är ändå att få kunskap om hur en företeelse uppfattas. (Alexandersson, 1994, s. 123.)

En fördel då en kvalitativ forskning görs är om forskaren läst in sig på området som ska undersökas. Läsning av tidigare forskning och litteratur inom området ger en grund för forskaren att utgå ifrån och forskaren har då lättare att kunna formulera följdfrågor och delta i samtalen under intervjun. (Patel & Davidson, 2011, s. 82-83.) Liknande menar Kvale och Brinkmann (2009, s. 98) då de hävdar att kvaliteten på informationen som fås genom en kvalitativ intervju grundar sig på forskarens intervjufärdigheter och ämneskunskap. Den personliga relationen mellan forskaren och respondenten är också viktig att reflektera över eftersom den påverkar respondentens motivation. Det är av stor betydelse för respondentens motivation hur forskaren bemöter personen. Om

forskaren visar ett äkta engagemang och visar sympati är risken för en försvarsattityd mindre. (Patel & Davidson, 2011, s. 74-75.)

Att göra förberedelser inför intervjuer är av betydelse. Kvale och Brinkmann (2009, s. 146) kallar en del av denna förberedelse för att skriva intervjumanus. Manus som används vid en intervju kan innehålla några av de ämnen som ska tas upp eller detaljerade frågor. Frågorna ska vara genomtänkta så att de täcker alla delområden. Formuleringen av frågorna ska vara enkla och inte gå att missuppfatta. En pilotintervju kan rekommenderas för att kontrollera att frågorna uppfattas korrekt (Patel & Davidson, 2011, s. 86–87).

I förberedelserna inför en intervju ska också ingå en plan för hur intervjusvaren registreras. Anteckningar och/eller ljudupptagning är de mest använda sätten att registrera intervjuer. Fördelarna med att uppta ljud är att forskaren får med intervjupersonens exakta svar och att hen inte behöver anteckna utan kan koncentrera sig fullt på respondentens frågor och svar. Att använda en bandspelare i en intervjusituation kan vara begränsande för personen som intervjuas. Personer som intervjuas kan uttala sig försiktigare och svaren blir kanske inte lika spontana som de kunde bli om forskaren skulle intervjuas utan inspelning. I intervjun användes ljudupptagning men det märktes inte att respondenten skulle påverkats av bandspelaren. (Ejvegård, 2009, s. 51; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195; Patel & Davidson, 2011, s. 86–87; Trost, 2010, s. 74–75.)

4.4 Val av respondent

Ett grundläggande val i undersökningar gjorda genom kvalitativ intervju är valet av undersökningsspersoner. Hela undersökningen kan bli missriktad relaterat till den utgångspunkt forskaren hade ifall det valts fel respondenter. Den som gör

undersökningen ska inte välja respondenter slumpmässigt utan respondenterna ska vara valda enligt de kriterier forskaren ställt upp. (Holme & Solvang, 1997.)

Forskare vill få största möjliga variation i urvalet av respondenter. Respondenterna ska passa den undersökning som ska genomföras. De personer som väljs till undersökningen ska ha så mycket kunskap som möjligt om ämnet som undersöks. Det är också viktigt att respondenterna kan uttrycka sig väl och så ska de vara villig att delta i undersökningen. Respondenterna i en undersökning ska helst uppfylla alla dessa kriterier. (Holme & Solvang, 1997).

Eftersom undersökningen handlar om hur storyline används i nybörjarklasser skulle respondenterna vara klasslärare, som har tagit in storyline som en undervisningsmetod i sina nybörjarklasser. Enligt Denscombe (2009, s. 37; 63) kallas ett sådant här urval för ett subjektivt urval. Vid subjektiva urval handplockas respondenterna utgående från undersökningens syfte. Mitt mål med sökandet av respondenter var att få tre klasslärare av olika kön, i olika åldrar och att de alla skulle vara klasslärare i olika skolor i Svenskfinland. Målet uppfylldes inte eftersom jag hittade en klasslärare som använder storyline som en undervisningsmetod. Kvale och Brinkmann (2009, s. 129) menar att forskaren endast behöver intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad som behövs för undersökningen.

Syftet med undersökningen är inte att jämföra hur olika klasslärare jobbar med storyline utan snarare att få en bredare kunskap i hur storyline exempelvis kan användas i nybörjarundervisning. Utgående från syftet passar det bra med en respondent. Kvale och Brinkmann (2009, s. 129) hävdar att det inte går att göra ingående tolkningar av intervjuerna om antalet är för stort. Efter att intervjun med min respondent gjorts insåg jag att jag redan fått mycket material och tack vare att jag dessutom fick ta del av två av hennes sekvensplaner för storyline bestämde jag mig i samråd med min handledare att det räckte med en respondent för att ge svar på min forskningsfråga.

Respondenten i min undersökning är Susanne. Hon arbetar som klasslärare i en grundskola (åk F-6) i Österbotten. Susanne har under alla sina verksamma år som klasslärare jobbat i åk 1-3 men har hållit enstaka lektioner också i högre årskurser. Respondentens namn är fingerat för att skydda hennes integritet.

4.5 Undersökningens genomförande

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 60) finns det många förberedelser forskare bör göra innan en undersökning genomförs. Det ska finnas en plan över hur undersökningen ska genomföras. Respondenterna ska kontaktas och forskaren ska få tillstånd att genomföra undersökningen. Respondenterna ska dessutom få tillräckligt med information om undersökningen innan den genomförs.

Efter genomgång av litteratur om teorier bakom storyline, metodlitteratur samt formulerat min forskningsfråga så valdes kvalitativ intervju som metoder för min undersökning. Jag började med att kontakta tio klasslärare, verksamma i Vasanejden, för årskurserna 1-2 via e-post. I e-posten redogjorde jag för mitt syfte med undersökningen och för tillvägagångssättet. Jag frågade i e-posten om klassläraren använder storyline som en av sina undervisningsmetoder och om de isåfall kunde tänka sig att delta i min undersökning. Jag fick två svar följande dag men båda klasslärarna som svarade använde sig inte av storyline som en undervisningsmetod och kunde därför inte delta i undersökningen. En vecka efter att jag skickat ut e-posten skickade jag en påminnelse e-post åt de resterande åtta som inte svarat. Några dagar efter det här hade jag ytterligare fått sex negativa svar. Jag sökte upp fem stycken nya klasslärare i åk 1-2 och skickade ut en likadan förfrågan åt dem. Jag fick då samma dag två negativa svar och ett positivt. Klassläraren som svarade positivt använde sig av storyline i nybörjarundervisning och deltog gärna i min undersökning.

Efter att jag fått respondentens godkännande om medverkan i undersökningen bestämde vi tid och plats för intervjun. Jag hade förberett öppna intervjufrågor (se bilaga 1) för att lämna utrymme för respondentens egna tankar och berättelser och fick

hjälp med formuleringen av frågorna av min handledare. Intervjun gjordes i klasslärarens klassrum och höll på i ungefär en timme. Under intervjun utgick jag från mina intervjufrågor men ställde följdfrågor vartefter.

Jag inledde intervjun med att informera om syftet med intervjun, hur intervjun skulle dokumenteras och hur resultaten kommer att användas. Jag redogjorde också för att hennes svar kommer behandlas konfidentiellt och att hennes namn kommer fingeras. Enligt Trost (2010, s. 84) är det ett bra sätt att börja en intervju att be respondenten berätta om något kopplat till intervjuens temaområde. Jag bad min respondent fritt berätta om sin uppfattning av storylinemetoden som inledning. Jag avbröt aldrig min respondent under intervjun utan kom istället med följdfrågor om något lämnat oklart. Trost (2010, s. 111) poängterar att intervjuaren i slutet av intervjun ska tacka respondenten. Det gjorde jag ordentligt och gav nästan respondenten en kram för att visa min tacksamhet.

4.6 Bearbetning och analys av data

Efter att forskaren genomfört en kvalitativ intervju ska den bearbetas, analyseras och tolkas (Trost, 2010, s. 147). Den fenomenologiska analysen görs enligt Patel och Davidson (2011, s. 33) i fyra steg: forskaren bekantar sig med det insamlade materialet och skapar en helhetsuppfattning, forskaren jämför utsagorna och försöker hitta likheter och skillnader. Det tredje steget är att forskaren kategoriserar upplevelsorna och slutligen analyserar strukturen i kategorierna. Den här processen innebär att materialet genomläses av forskaren och sorteringar görs tills mönster tydliggörs. Utsagorna sorteras i kategorier och dessa kategorier får inte överlappa varandra.

För att forskaren ska kunna analysera och redovisa den kvalitativa intervjun bör den utskrivas genom en transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195; Patel & Davidson, 2011, s. 106). Direkt efter att jag intervjuat respondenten transkriberades intervjun i sin helhet. Patel och Davidson (2011, s. 120) poängterar fördelarna med att analysera

intervjun direkt efteråt medan den är i färskt minne. *Ju längre tid som förflyter innan vi påbörjar analysen desto svårare är det att få ett levande förhållande till sitt material.* Trost (2010, s. 149) är av annan åsikt och menar att *man behöver en smula distans till själva intervjun för att kunna analysera den på ett rimligt sätt.* Av tidsbrist direkt efter transkriberingen blev det så att jag först några veckor efteråt började analysera och kategorisera respondentens svar. För att resultatet skulle bli så strukturerat som möjligt valde jag att analysera resultaten enligt de huvudteman som kunde urskiljas i respondentens intervjusvar. Huvudområdena är: bakgrund och motiv till lärarens användning av storyline, lärarens planering av storylinesekvenserna, karakteristiska drag för storylineanvändningen, ämnen som ingår i undervisningens storylinesekvenser och sekvensernas innehåll.

Att kategorisera intervjumaterial är enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 215) den vanligaste analysmetoden. När en forskare kategoriserar sitt intervjumaterial förkortas meningar i intervjun till korta kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). I min analys hittade jag fem stycken huvudteman som blev till huvudkategorierna i min resultatredovisning. Jag har valt att inom de olika kategorierna redovisa respondentens intervjusvar i kombination med hur hon genomfört storylinesekvenserna, vilket framkom i hennes sekvensplaner.

4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 62–63) finns det fyra etikregler som bör beaktas då forskaren gör en vetenskaplig undersökning. 1. Forskaren ska informera respondenten om syftet med undersökningen. 2. Deltagarna i undersökningen ska själva ge sitt samtycke till att medverka i undersökningen. 3. Personuppgifterna och uppgifterna som uppges av respondenterna genom hela undersökningen ska vara konfidentiella och bevaras på ett sätt att utomstående inte har möjlighet att ta del av dem. 4. De genom undersökningen erhållna uppgifterna får inte användas till annat ändamål än forskningen. Liknande menar Denscombe (2009, s. 193) men istället för fyra etikregler

lyfter Denscombe (2009, s. 193) fram tre. Den första huvudprincipen är att visa respekt för respondenternas värdighet och privilegium. Den andra principen är att se till att respondenterna inte på något sätt tar skada genom att delta i undersökningen. Tredje principen handlar om att forskaren ska vara ärlig i sin framställning av undersökningen och att hen ska respektera respondenternas integritet.

En god validitet (trovärdighet) ska genomsyra hela forskningsförloppet. Eftersom alla kvalitativa undersökningar är olika kan forskaren inte standardisera regler för vad som är god validitet i en undersökning. Riktlinjer är att tolkningen av datainsamlingsmaterialet ska vara trovärdig. (Patel & Davidson, 2011, s. 106.) Genom att ha en ljudinspelare som ger bra ljudkvalitet kan risken för att inte höra vad respondenten säger i intervjun minimeras. Reliabiliteten (tillförlitligheten) blir i sådana fall bristfällig. Att transkribera en intervju kan också få oetiska följder ifall inspelningarna inte slängs bort eller raderas efter att intervjun redovisats. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203-204.)

Genom att forskaren använder sig av triangulering blir undersökningens trovärdighet högre (Denscombe, 2009, s. 266; 380). Triangulering går ut på att forskaren kombinerar två eller fler metoder i sin undersökning (Svensson & Ahrne, 2011, s. 27). Förutom en intervju fick jag ta del av två av respondentens sekvensplaner. Tack vare planerna fick jag en djupare förståelse för hur storyline kan användas i årskurs två. Genom att jag använde mig av två metoder ökade trovärdigheten för resultaten i min undersökning. En undersökning är tillförlitlig om den ger samma resultat gång efter gång (Denscombe, 2009, s. 424). Det här är svårt att tillämpa i kvalitativa intervjuer eftersom alla människor är olika och ständigt förändras (Troost, 2010, s. 133).

Troost (2010, s. 133–134) poängterar att en forskare måste kunna visa att datan i en undersökning är insamlad på ett relevant sätt utgående från problemställningen. Detta för att undersökningen ska hålla en hög trovärdighet. Trovärdigheten i undersökningen ökade genom medvetenheten om vikten att förhålla mig objektivt och inte informera om min åsikt om storyline under intervjun. Då en forskare har att göra med andra

människor händer det lätt att forskarens värderingar inte är neutrala. Jag har försökt tänka på att inte värdera respondentens svar och förhålla mig så neutralt som möjligt. (Holme & Solvang, 1997, s. 32.)

Enligt Holme och Solvang (1997, s. 32) är en grundläggande utgångspunkt då en undersökning görs att respektera sina medmänniskor. Enligt respondentens önskemål har jag inte redogjort detaljerat för vad som ingår i storylinesekvenserna. Respondenten belyste att jag får skriva om vad som ingår i planerna men inte publicera foton eller original från sekvensplanerna. Detta för att någon annan inte skulle kunna kopiera och använda sig av sekvensplanerna rakt av. Jag kommer att förstöra kopiorna av planerna och den inspelade intervjun direkt efter att avhandlingen är klar.

Forskaren måste se till att respondenternas integritet skyddas, både fysiskt och psykiskt. Tystnadsplikten ska följas och forskaren måste se till att ingen kan få reda på respondenternas identitet. *Konfidentialitet i forskning betyder att privata data som identifierar deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas.* Så beskriver Kvale och Brinkmann (2009, s. 88) konfidentialitet, vilket är mycket betydelsefullt att informera deltagarna i undersökningen om. Patel och Davidson (2011, s. 63) poängterar att det inte får vara möjligt att identifiera en person utgående från resultatredovisningen. Enligt Kvale (1997, s. 109) är det viktigt att forskaren skyddar respondenternas privatliv genom att inte avslöja deras riktiga namn då resultaten redovisas. Jag har följt de etiska principerna att skydda min respondents integritet genom att inte skriva ut hennes namn och inte skriva ut fakta som hon sagt under intervjun som kan kopplas till skolan där hon jobbar. För att undersökningen ska bli konfidentiell har respondentens namn fingerats.

Utifrån en fallstudie kan forskaren inte lätt generalisera. För att få trovärdighet i en fallstudie ska hen ta i beaktande två saker. Den första är att källor kan se olika på saker och ting, forskaren kan dessutom få olika synvinklar från olika källor. Informationen behöver inte vara falsk utan olika forskare ser bara på olika sätt på saken och kan tolka utsagorna på olika sätt. Den andra angelägenheten är att rapporteringen av fakta från

litteratur ska grunda sig på ett urval ur det verkliga livet. (Starrin & Svensson, red. 1994.) Fejes och Thornberg (2009, s. 231) presenterar en generaliseringsprocess som kallas användargeneralisering. Den här processen kan också benämnas som fall-till-fall-transfer och med det menas att läsaren har möjlighet att välja ut delar ur forskningen som hen kan koppla till sin egen situation. I mitt fall kan vilka pedagoger som helst ta till sig idéer om hur storyline kan användas i deras undervisning.

För forskaren i undersökningen medför intervju som datainsamlingsmetod ett dilemma eftersom hen måste ta hänsyn till omständigheter kring respondentens minne och döljande av information, medvetet eller omedvetet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268). Eftersom jag beskriver min respondents uppfattningar måste jag lita på respondentens minne och beskrivningar av hennes storylinearbetet. För att min undersökning ska få en högre trovärdighet kopplar jag därför respondentens intervjusvar med hennes planer för storylinesekvenserna.

Slutligen ska forskaren komma ihåg att meddela respondenterna om hur de ska gå tillväga för att kunna ta del av resultaten. Det är på forskarens ansvar att tala om var och hur resultaten kommer publiceras eller så görs en sammanfattning till deltagarna i undersökningen. (Patel & Davidson, 2011, s. 64.)

5 Resultatredovisning

I kapitel fem presenteras undersökningens resultat som framkommit utgående från intervjun och storylinesekvensplanerna. För att resultaten ska bli så tydliga som möjligt ges först en kort förklaring av sekvensplanerna. Därefter följer en redovisning av respondentens storylineanvändning enligt de fem huvudteman som framkom i inledningen. Dessa teman är: bakgrund och motiv till storylineanvändningen, planering av sekvenserna, karakteristiska drag för storylineanvändningen, ämnen integrerade i sekvenserna och sekvensernas innehåll.

5.1 Sekvensplanerna

Jag har i min undersökning valt att titta närmare på två av Susannes storylinesekvensplaner. Dessa sekvenser behandlar rymden och skärgården. Jag har valt att kalla sekvenserna för Rymden och Saltkråkan för att hålla isär dem och för att kunna referera till dem. Jag kommer här att kort presentera storylinesekvensernas huvudsakliga innehåll och handling.

Rymden

Storylinesekvensen om rymden börjar med att eleverna får ett brev av en rymdvarelse som heter Nörx och som kommer från planeten Nanox. Eleverna fantiserar kring Nörx, de skriver en friskrivning om honom och tillverkar varsin Nörx. Eleverna antecknar sedan fakta och gör arbetsblad kring solsystemet och planeterna. Eleverna åker och hälsar på Nörx och skriver en friskrivning om hur det är i rymden. De lär sig på samma gång om månen, rymdresor, solen och stjärnorna. Eleverna fortsätter med ett forskningsprojekt om någon planet och tillverkar varsin planet i proportion. Planeterna sätts sedan upp på väggfrisen. Eleverna gör egna stjärnbilder, hittar på namn och skriver en saga om stjärnbilderna. De kommer fram till Nörxs planet Nanox och skriver om hur det är på den planeten, de ritar också Nörx rymdfarkost. Nörx meddelar plötsligt att han

inte tänker skjutsa hem dem och eleverna får fundera på och skriva en friskrivning om hur de ska ta sig hem. Eleverna tillverkar egna rymdfarkoster av återvinningsmaterial och storylinesekvensen avslutas med en *låtsasrymdresa*.

Saltkråkan

Storylinesekvensen om Saltkråkan börjar med att läraren visar eleverna en annons i en tidning. Annonser beskriver en fyrvaktare och hans familj som kommer resa bort några veckor under sommaren och de söker en familj som kan ta hand om stugan, fyren och djuren under tiden. Eleverna skriver ett svarsbrev till fyrvaktaren med familj där de berättar om familjen som vill ta hand om jobbet och stugan och varför de vill göra det. Familjen får svar av fyrvaktaren där han berättar mer om ön och att han valt en familj. Eleverna gör sedan karaktärer till väggfrisen och skriver faktaruta om karaktärerna. Eleverna skriver en friskrivning om resan till Saltkråkan, vad man kan tänkas behöva ha med sig, vad som händer på vägen och vad som väntar dem framme på Saltkråkan. Eleverna skriver varsin dagbok om en dag på Saltkråkan och de får välja vems av karaktärernas dagbok de skriver. Något händer och eleverna skriver om händelsen. De gör sedan om händelsen till en insändare i en tidning. Sommaren är sedan slut och eleverna skriver avskedsbrev till fyrvaktaren med familj där de berättar om hur det gått, hur vädret varit, minnen från sommaren och vad som varit det bästa.

5.2 Bakgrund och motiv till storylineanvändningen

Susanne har jobbat med storyline i ungefär 15-års tid. Första gången hon kom i kontakt med metoden var någon gång i slutet av 1990-talet. Hon hade hört om lärare som hade jobbat med storyline i en annan skola men aldrig själv provat metoden. En lärare i Susannes skola blev samtidigt intresserad av metoden. Den här läraren höll tillsammans med läraren i parallellklassen ett storylineprojekt i sina klasser. Efter det här blev Susanne själv så nyfiken på och intresserad av metoden att hon deltog i en storylinekurs. *Kurserna var alldeles fantastiskt roliga å första gången ja va på en sådan här kurs så ja minns då ja kom hem därifrån att de va så roligt att ha fått jobba med någonting själv, då*

man annars alltid leder någo. Så min hjärna gick på högvarv å ja kunde som int stoppa den så då på helgen efter kursen så gjorde ja en massa och fick massor med idéer om en massa saker.

Storylinekursen hade satt igång en tankeprocess och en lång tid efteråt planerade hon storylinesekvenser och tyckte att det var roligt och spännande. Liknande kurser ordnades många gånger efteråt och hon har varit på flera fortsättningskurser. Susanne har tyckt att kurserna gett mycket och att de förutom att de varit användbara har varit mycket roliga. Hon började efter kurserna jobba med storyline i sina klasser och år 2006 reste hon tillsammans med några andra lärare till Skottland på storylinekonferens. I Skottland deltog lärarna i seminarier och fick till och med höra mannen som anses vara storylinepedagogikens grundare, Steve Bell. Susanne tyckte det var mycket trevligt att träffa honom och att träffa människor från hela Europa som var lika inbitna i undervisningsmetoden som hon själv. Lärarna besökte också skolor och klassrum och fick många nya idéer om storylineanvändningen genom att få höra om olika storylineprojekt som gjorts.

Storyline är ingenting som är riktigt speciellt för eleverna i Susannes klass. Susanne undervisar all modersmål genom litteraturteman. Klassen använder sig alltså alltid av litteratur på olika sätt, eleverna presenterar exempelvis olika författare och berättelser. Då klassen jobbade med Pettson och Findus med Sven Nordqvist som författare och illustratör nämnde Susanne en flicka som sa *"Jamen han ha ju teckna bilder ti andra böcker å!"* och fortsatte berätta om händelsen *Jo, sa jag och så visade jag andra böcker som han tecknat bilderna till. Så då kom vi in på det, eleverna ser den där litterära världen överallt och jag tycker den är jätteviktig för dem!* Andra teman som hon haft är Mumin och olika Astrid Lindgren berättelser. Susanne nämner att storyline är en annan variant av litteraturteman, men där utgår undervisningen från en berättelse.

Susanne har många svar på varför hon använder sig av storyline som en undervisningsmetod. Eleverna i Susannes klasser är vana med att alltid ha något litteraturtema på gång och hon säger att de utgår från att undervisningen alltid sker genom litteratur och genom berättelser. Eftersom hon inom modersmålsundervisningen jobbar med eleverna kring olika litteraturteman blir det inte en så stor övergång till att

ibland undervisa genom en berättelse. Susanne säger att en storylinesekvens är som ett litteraturtema men på ett annat sätt. Storyline beskriver hon med att säga att undervisningen utgår från en berättelse, att man i klassen berättar och bygger upp en historia tillsammans. Eleverna fyller i eventuella luckor i berättelsen och utvecklar händelseförloppet. Susanne anser att berättelserna i storylinesekvenserna ger en extra dimension åt stoffet. Om målet med undervisningen exempelvis är att eleverna ska lära sig om rymden *så skulle hon ju också bara kunna föreläsa*. Susanne säger att hon också gör det till en viss del men påpekar att *det blir mycket roligare, skojigare att jobba utgående från en berättelse!*

Susanne säger att hon anser att storyline är en speciell undervisningsmetod eftersom berättelsen genom hela sekvensen är i centrum. Genom att eleverna är med och skapar berättelsens innehåll tränas också deras fantasi och kreativitet. En fördel med metoden är också att eleverna längs hela berättelsen får fylla på med egna erfarenheter. Vid sidan om berättelsen lär sig eleverna också faktakunskaper inom storylinesekvensernas teman. Susanne säger vidare att berättelser är något som alla människor är väldigt intresserade av och *tack vare detta är eleverna alltid otroligt motiverade att lära sig*.

I storylinesekvensen om Saltkråkan gör eleverna en egen berättelse men kopplar ihop storylineprojektet med Astrid Lindgrens bok Vi på Saltkråkan. Eleverna läser texter ur boken och läraren visar filmklipp. Det här tycker Susanne är berikande eftersom eleverna förstår sambandet och får mer *kött på benen*.

Det som Susanne framhåller som ett av de största motiven till att hon använder storyline som en undervisningsmetod är skrivprocesserna som hör till sekvenserna. Hon tycker om skrivprocesserna kring det här eftersom eleverna lätt sätter sig in i storylinesekvensens karaktärers liv och kan förstå deras tankar och erfarenheter. Tack vare det här har eleverna också lättare att skriva om olika fenomen. Eleverna skriver om olika händelser som personerna är med om och många olika slags texter, dels för hand men även på dator. Susanne nämner att hon aldrig haft en elev som haft problem med att kunna sätta sig in i den fiktiva världen. Hon påvisar det här och säger att barn i regel inte har svårt att föreställa sig en fantasivärld.

Susanne poängterar att elevernas fantasi växer på ett annat sätt under en storylinesekvens eftersom de får klura ihop något själva och eftersom undervisningen utgår från eleverna själva. Till exempel i sekvensen om Saltkråkan skickas en familj iväg till en ö, till Saltkråkan. Skapandet utgår från eleverna själva eftersom de får fantisera ihop en familj och komma med sina egna idéer. Susanne motiverar också storylineanvändningen med elevernas kreativa processer när de gör saker och ting som ingår i sekvenserna.

Susanne använder sig av *intelligent på tangent* vilket hon påpekar är *en jätteintressant och jättebra metod för att lära eleverna skriva*. Under en storylinesekvens kopplar hon enkelt in datorskrivande. Eleverna skriver olika former av texter, exempelvis dikter, annonser, dialoger, dagboksanteckningar och berättelser på dator.

5.3 Planering av storylinesekvenserna

Planerna för storylinesekvenserna har Susanne gjort tillsammans med kollegor men egna modifikationer förekommer ibland. I skolan där Susanne arbetar finns det två klasser per årskurs så hon planerar undervisningen med läraren för parallellklassen. Parallellklasserna jobbar med storylinesekvenserna på samma gång så att lärarna kan bolla idéer och planera tillsammans. Susanne jobbar alltså alltid tillsammans med en kollega vilket hon säger är optimalt.

Grovplaneringen kring Susannes storylinesekvens om Saltkråkan ser ut som en tankekarta där Saltkråkan är i mitten och ämnena modersmål, gymnastik, bildkonst och miljö- och naturkunskap finns runt omkring. Inom varje ämne finns kort skrivet vilka teman som finns med inom storylinesekvensen. Exempelvis inom miljö- och naturkunskap ingår Finlands skärgård, skogens vilda djur och artkunskap om fåglar och fiskar. Den här sortens grovplanering bryts sedan ner till en mer detaljerad plan.

Planeringen för Susannes storylinesekvens om rymden är också indelad i ämnen men där är ämnena modersmål och litteratur, miljö- och naturkunskap och bildkonst övergripande rubriker i varsin stapel och under dem står veckovis vad som görs.

Exempelvis den första veckan av sekvensen får eleverna inom modersmål ett brev av rymdvarelsen, skriver friskrivning om varelsen och presenterar skrivuppgiften för varandra. Inom miljö- och naturkunskap söker eleverna fakta om solsystemet och inom bildkonst görs frisen och karaktärerna.

5.4 Karakteristiska drag för storylineanvändningen

Susanne konstaterar att hon endast undervisat genom storyline i åk 2-3. Hon undervisar språk i äldre klasser men har aldrig använt sig av storylinemetoden i språkundervisningen. Hon tycker att det skulle vara intressant att pröva storyline i de äldre klasserna men att hon i sådana fall borde ha möjlighet att också jobba med berättelsen på andra lektioner än de få språktimmar hon har i veckan. I årskurs ett har Susanne inte heller jobbat med storylineprojekt. Susanne motiverar detta genom att säga att eleverna behöver ha lärt sig läsa och kommit igång med skrivandet för att få ut så mycket som möjligt av en storylinesekvens. Hon kunde möjligen tänka sig att använda storyline i årskurs ett på våren men eftersom Susannes klasser ändå jobbar med litteraturteman så har hon inte saknat frånvaron av storyline på årskurs ett.

Susanne påpekar att en storylinesekvens tar mycket energi av läraren så hon undervisar inte mer än två storylinesekvenser per läsår. Att hon har så få sekvenser per läsår beror också mycket på att klassen jobbar med litteraturteman. Tack vare dem anser hon att det räcker bra med två storylinesekvenser per läsår. Om hon inte skulle jobba litteraturbaserat skulle hon kunna tänka sig att jobba med mer än två storylinesekvenser per läsår.

En storylinesekvens i Susannes klass är vanligtvis fem eller sex veckor lång. Hon säger att den tiden är optimal eftersom klassen behöver den tiden för att sätta sig in i sekvensen ordentligt. Susanne säger att det på fyra veckor är möjligt att genomföra en storyline men att berättelsen då blir begränsad av tiden. Under en storylinesekvens jobbar klassen med berättelsen en eller två lektioner (å 45 minuter) per dag. I medeltal fem lektioner per vecka. Undervisningen inom en storylinesekvens sker oftast inom

skolans väggar men ibland kan också utomhuspedagogik förekomma och då blir naturen elevernas klassrum.

Elevernas vårdnadshavare är alltid medvetna om vad som pågår i klassen eftersom Susanne skickar hem infobrev varje vecka. Ifall en storylinesekvens ska inledas informerar hon föräldrarna om det så de är medvetna om vad eleverna är med om i skolan.

Susannes elever gör alltid böcker, pärmar eller portfolion av allt material som de framställer inom en storylinesekvens. De här fylls på vartefter storylinearbetet fortskrider och den färdiga produkten innehåller slutligen alla egna texter och allt material som eleverna producerat. I samlingen blandas fakta och egna berättelser.

Susanne framhåller problematiken med vissa elevers skrivprocesser och säger att det alltid finns ett fåtal elever som tycker att det är svårt att hitta på något att skriva. Susanne hjälper alla elever i skrivprocesserna genom att ge stödfrågor. I alla skrivuppgifter har Susanne gett några textrader om vad eleverna kan skriva som hjälp. Exempelvis i sekvensen om rymden ska eleverna skriva om rymdvarelsen Nörx, Susanne har då skrivit stödfrågor som eleverna kan ha som hjälp då de skriver. Exempel på frågor är: *Vad är Nörx fullständiga namn? Hur ser Nörx ut? Hur gör Nörx när han rör på sig? Vad tycker Nörx om att göra? Berätta om en händelse Nörx aldrig kommer att glömma.* Tack vare det här får alla elever hjälp i sina skrivprocesser. Sammanfattningsvis anser Susanne att eleverna nog får den hjälp de behöver för att komma på något att skriva och för att kunna skriva långa innehållsrika texter.

5.5 Ämnen och undervisningsmetoder integrerade i storylinesekvenserna

Det är främst under modersmålslektioner som Susanne håller storylineprojekt men eftersom många ämnen är integrerade i sekvenserna brukar hon också undervisa genom storyline också på andra lektioner. Många ämnen är enligt Susanne integrerade i en

storylinesekvens och hon säger att hon har fått alla ämnen förutom religion integrerade i sina storylinesekvenser. De ämnen som hon lyfter fram är modersmål, matematik, miljö- och naturkunskap, bildkonst, musik, och småslöjd.

Många uppgifter inom sekvenserna integrerar flera ämnen. Ett exempel på en uppgift som integrerar både modersmål och miljö- och naturkunskap är brevet som eleverna ska skriva till rymdvarelsen Nörx. Eleverna ska svara på hans brev och skriva att de gärna kommer med och hälsar på honom till hans planet. De ska välja ut tre saker de gärna vill ha med på resan och skriva om varför de valt just de sakerna. Nörx undrar också vad olika saker som finns på jorden är, så i brevet ska ingå förklaringar till vad ett träd är, vad en bil är och vad en barnvagn är. Eleverna ska också ge Nörx lite mer ingående information om jorden. De ska skriva och berätta om jordens temperaturer, dygns- och årslängd, antal månar, livet på jorden och dragningskraften.

Modersmål

Saltkråkan

I Susannes sekvensplan om Saltkråkan skriver klassen inom modersmål dikter, friskrivningar om olika äventyr på Saltkråkan, brev, om karaktärerna och nyheter. Eleverna gör också läsförståelser, läser olika slags texter, lyssnar på högläsning och gör arbetsblad.

Rymden

I Susannes sekvensplan om rymden ingår inom modersmål en mängd olika läs- och skrivuppgifter. Eleverna får ett brev av rymdvarelsen Nörx. Det här läser eleverna upp i klassen, eleverna skriver svar på brevet, skriver om resan till rymden, om planeten som Nörx bor på, om samtal med Nörx och en dikt om hur det är att leva i rymden. Dikten skrevs med hjälp av ett antal ord som eleverna får välja mellan. Eleverna gör också olika läsförståelser med koppling till rymden, fyller i saknade ord och får liknande extrauppgifter.

Bildkonst

Saltkråkan

Inom bildkonst görs en fris, karaktärer, fiskar, fåglar och en solnedgång över Saltkråkan. Eleverna målar också syltburkar till ett syltförråd och pysslar segelbåtar.

Rymden

I sekvensen om rymden ritas eleverna sig själva som astronauter, ritas planeter i proportion med varandra, tillverkar rymdraketer av återvinningsmaterial, ritas en rymdfarkost med vit penna på svart papper och tillverkar rymdvarelsen Nörx genom att rita honom på ett papper, klippa ut och klä med tyg.

Miljö- och naturkunskap

Saltkråkan

Inom miljö- och naturkunskap lär sig eleverna om Finlands skärgård, skogens vilda djur och fåglar och fiskar.

Rymden

Eleverna lär sig om rymden inom storylinesekvensen. De lär sig om solsystemet, de olika planeterna, solen, månen och olika stjärnbilder. Eleverna gör också en egen forskning om någon planet. Forskningen görs så att eleverna söker fakta i böcker och sammanfattar det i punktform, de ritas också planeten de forskat om och redovisar för varandra. Susanne berättar att hon dessutom någon gång anlitat en rymdexpert som kommit och berättat om rymden för eleverna.

Matematik

Saltkråkan

Inom storylinesekvensen om Saltkråkan görs ingenting som kan kopplas till matematik.

Rymden

Inom rymdsekvensen beräknar eleverna avstånd och prickar in stjärnor i koordinatsystem. Eleverna lär sig också om hur man ritat bilder i proportion till verkligheten då de tillverkar planeter till frisen. Planeterna ska vara i proportion med varandra och med solen.

Musik

Saltkråkan

Inom musiken sjungs sånger som kan kopplas ihop med hav och skärgården.

Rymden

Det enda som kan kopplas till musik inom storylinesekvensen om rymden är lyssnandet på *rymdmusik* medan eleverna skriver dikter om rymden. Rymdmusiken beskriver Susanne som *instrumental och flummig*.

Gymnastik

Saltkråkan

Inom gymnastiken spelar eleverna kräftfotboll och leker lekar som kan kopplas ihop med skärgården, till exempel *gäddan kommer*.

Rymden

Det enda som görs inom gymnastiken är en lek då eleverna ska låtsas att de befinner sig på månen och ger sig ut på en promenad. Rörelserna ska då vara stora och långsamma. Eleverna leker också *Följa John* på månpromenaden.

5.6 Storylinesekvensernas innehåll

Inledning

Alla Susannes storylinesekvenser introduceras på olika sätt. Saltkråkan introduceras genom att Susanne limmat in en egenskriven annons i tidningen och läser upp den för eleverna. En inledning ska enligt Susanne väcka elevernas intresse och uppehålla motivationen. En gång då hon introducerat Saltkråkansekvensen var hon med om att en elev utbrast *Jo, jag såg faktiskt också annonsen i tidningen!*.

I rymdtemat får eleverna ett brev från en rymdvarelse som heter Nörx. Susanne har skrivit brevet med annorlunda typsnitt på ett stort papper och satt det på tavlan tills eleverna kommer in i klassen. Brevet kan exempelvis vara skrivet med typsnitt Harrington, för att väcka intresse.

Tid och miljö

Susannes storylinesekvenser har oftast utspelat sig i nutid men hon säger att hon gärna också skulle jobba med exempelvis stenåldern. Hon tycker att det skulle vara intressant att undervisa fakta om just stenåldern genom en storylinesekvens men att den sortens sekvens bäst skulle lämpa sig för en äldre årskurs, eftersom eleverna börjar med historia först i årskurs 5. Framtiden är också en tid som Susanne skulle vara intresserad av att koppla till en storylinesekvens.

Susanne gör inom varje storylinesekvens en fris längs hela bakre väggen. Hela bakre väggen blir alltså till ett landskap. I storylinesekvensen om rymden gör hon tillsammans med eleverna en blå bakgrund av silkespapper och på den finns planeter i proportion, en stor sol, rymdvarelser samt några av elevernas skrivna texter. I storylinesekvensen om Saltkråkan är bakgrunden en ö med hus, karaktärer, stenar och elevernas texter.

Det som enligt Susanne är fördelen med att ha en fris är att miljön i berättelsen blir

visuell och konkret för eleverna. Eleverna uppskattar det visuella och de lever sig in i fantasivärlden eftersom den finns runt omkring dem hela tiden. Susanne har alltid eleverna att måla frisen, hänga den på bakre väggen och fylla på den vart efter berättelsen fortskrider.

Karaktärer

Enligt Susanne har varje storylinesekvens någon form av karaktärer som eleverna tillverkar och identifierar sig med. Karaktärerna är viktiga eftersom de bildar en röd tråd genom berättelsen. I sekvensen om rymden tillverkar eleverna en egen rymdvarsel Nörx och i Saltkråkan gör eleverna familjen som de skickar till Saltkråkan.

Karaktärerna ritas enligt Susanne oftast på papper och klipps ut. Efteråt klär eleverna karaktärerna i kläder av olika tyger och ger karaktärerna egenskaper. Susanne berättar att hon hört om någon klass som tillverkat en stor Nörx, så att de bara hade en gemensam i klassen. Hon förespråkar däremot att alla elever ska tillverka en egen karaktär och hon har också alltid gjort så att varje elev tillverkat en egen.

Händelser

I Susannes storylinesekvenser händer det mycket. Det är ofta så att eleverna skickas ut med sin karaktär på något uppdrag. Exempelvis i rymdsekvensen skickas eleverna tillsammans med Nörx ut till hans planet och så ska eleverna skriva om hur det är där. I sekvensen om Skärgården är eleverna med om ett äventyr som de ska skriva om, äventyret kan vara vad som helst, till exempel att personerna i berättelsen hamnar i sjönöd eller att ugnen börjar brinna.

Inom storylinesekvenserna om Saltkråkan och rymden gör eleverna olika uppgifter som kopplas till berättelserna. Eleverna fyller i arbetsblad, gör skrivstilsövningar, söker ord bland bokstäver, skriver dikter utgående från stödord, gör läsförståelser, sätter ut skiljetecken i tematexter, gör små forskningsprojekt och skriver olika

friskrivningsuppgifter. Några av de här uppgifterna använder Susanne som extrauppgifter åt snabba elever.

Avslutning

Susannes storylinesekvenser avslutas alltid på något speciellt sätt. Hon påpekar att en ordentlig avslutning är viktig så att eleverna känner att sekvensen är slut och kan lämna berättelsen och karaktärerna. Rymdsekvensen brukar Susanne avsluta med en rymdresa. Förra gången hon höll rymdsekvensen i en klass byttes skolbänkarna ut mot bänkar, fönstren täcktes för och på vita duken i klassen visades rymdfärden med Apollo 13 i direktsändning. Efteråt fick eleverna *saturnusmuffins* (runebergstårter) och det blev en riktig rymdfest i klassen.

I samband med en storylinesekvens avslutning kan eleverna också presentera vad de gjort åt andra i skolan. I Susannes skola har det ofta blivit så att resten av skolan kommit in i klassen och tittat under sekvenserna. En gång har Susannes klass presenterat vad de gjort för de andra eleverna och lärarna i gymnastiksalen.

Susanne har också ordnat programkvällar för föräldrar då storylinesekvenser avslutats. Klassen har då bjudit in en annan klass på dagen och övat att visa vad de tänkt visa på kvällen för föräldrarna. Programmet på kvällarna med föräldrarna har alltid kunnat kopplas till temat som eleverna jobbat med under storylinesekvensen. Inom rymdsekvensen har Susanne en gång ordnat en utflykt till ett rymdobservatorium med eleverna och deras familjer som avslutning, vilket alla deltagare tyckte var lyckat.

6 Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet sammanfattas och diskuteras min forskning. Först diskuteras och tolkas resultaten i jämförelse med den teoretiska bakgrunden som presenterades i kapitel två och tre och med läroplanen. Kapitlet fortsätter med en diskussion om metodvalen i undersökningen och slutligen kommer förslag till fortsatt forskning inom temat storyline.

6.1 Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuteras resultatet på forskningsfrågan *Hur används storylinemetoden i nybörjarundervisning?*. I undersökningen om en klasslärares storylineundervisning kunde fem huvudteman urskiljas: bakgrund och motiv till storylineanvändningen, planering av sekvenserna, karakteristiska drag för storylineanvändningen, ämnen integrerade i sekvenserna och sekvensernas innehåll. Resultaten diskuteras enligt de här sex temaområdena.

6.1.1 Bakgrund och motiv till storylineanvändningen

Respondenten redogjorde för sin bakgrund till storylineanvändningen. Hon är en van storylineanvändare och har undervisat genom storyline sedan 1990-talet. Susanne berättar att hon undervisar all modersmål genom litteraturteman. Klassen använder sig då på olika sätt av litteratur som hör ihop med ett tema. Oftast är det litteratur av samma författare, exempelvis Tove Jansson, eller litteratur om en berättelse av en författare, exempelvis Pippi Långstrump av Astrid Lindgren. Lindberg (2000, s. 10) menar att det som skiljer en storylinesekvens från temaundervisning är det berättande inslaget, alltså att eleverna tillsammans med läraren skapar en påhittad verklighet i klassrummet. På samma gång som elevernas tidigare kunskap fördjupas berättas en berättelse. Eftersom eleverna i Susannes klasser är vana med att alltid ha något

litteraturtema på gång är övergången till att ibland undervisa genom en berättelse inte så stor.

Berättelsen i en storylinesekvens kan vara av historisk eller fiktiv karaktär, en skönlitterär text, en uppkommen situation eller en vardagshändelse (Falkenberg, 2004, s. 41; Meldgaard, 1994, s. 24; Rasmussen 1994, s. 27–28.) I Susannes storylinesekvenser är berättelserna av fiktiv karaktär. Hon har tillsammans med kollegor hittat på berättelserna som under storylinesekvensernas gång fortlöper enligt elevernas val. Enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 128) måste aktiviteterna i klassen kännas relevanta och användbara för eleverna för att deras engagemang och motivation ska uppehållas. Aktiviteterna ska också vara intressanta och ingå i ett sammanhang. Susanne anser att berättelserna i storylinesekvenserna ger en extra dimension åt stoffet tack vare den berättande ramen. Berättelsen utgör i Susannes storylinesekvenser en röd tråd.

Blankenstein (1998) kom i sin pro gradu-avhandling fram till att när eleverna är känslomässigt engagerade blir också motivationen hög. Lärarna i undersökningen upplevde även att eleverna får en känsla av meningsfullhet och att inläringen är effektiv när de är känslomässigt engagerade. Eleverna får dessutom möjlighet att arbeta utgående från sina egna förutsättningar och har en aktiv roll i undervisningen.

Susanne använder storyline som en metod i sin undervisning eftersom hon anser att elevernas motivation ökar då allt som görs kan kopplas till en berättelse. Susanne poängterar att berättelser är något som alla människor är väldigt intresserade av och *tack vare detta är eleverna alltid otroligt motiverade att lära sig*. Enligt Bell (1994, s. 11–13) baseras storylinemetoden just på att alla barn är förtjusta i berättelser. Creswell (2007, s. 89) menar liknande att berättelser alltid har fascinerat människor och oberoende vilken form berättelserna har lever människor sig in i karaktärernas liv. Berättelser och lekfullhet i undervisningen i åk 1–2 är något som poängteras i utkasten för nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Arbetssätten ska dessutom vara åskådliga och konkreta och präglas av fantasi.

Susanne poängterar att elevernas fantasi och kreativitet tränas genom att eleverna är

med och skapar berättelsens innehåll. Skapandet i en storylinesekvens utgår från eleverna själva. Det är exempelvis eleverna som fantiserar ihop en familj i sekvensen om Saltkråkan och eftersom de själva har skapat karaktärerna blir bandet mellan dem starkt, och eleverna kan enkelt gå i roll som karaktären. McNaughton (2007, s. 150) förklarar det här med att skriva att berättelsen ger en extra dimension åt storylinesekvensen och låter eleverna ta karaktärerna från frisen och göra dem levande. Det mesta som görs inom en storylinesekvens gör eleverna i en roll som någon annan, t.ex. en karaktär inom storylineberättelsen (Heilä-Ylikallio & Østern, 1997, s. 2).

Susanne nämner att hon också skulle kunna föreläsa om exempelvis rymden men säger att det för både henne och eleverna blir mycket roligare att jobba utgående från en berättelse. Enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 60 & 76–93), Schwänke och Gronostay (2007, s. 55) och Sundgren (2005, s. 90) har tyngdpunkten för undervisningen flyttats från lärarens föreläsande till elevers aktiva arbete. I utkastet för Finlands nya läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2014) utgör synen på ett lärande där eleverna har en aktiv roll en större del än i den tidigare läroplanen.

Enligt Aho och Havu-Nuutinen (2003, s. 35–48) är en elev i de lägre årskurserna ofta motiverad till inläring ifall hen själv får göra och uppleva. Susanne nämner elevernas egen aktivitet som motiv till undervisningen genom storyline. Deweys formulering "Learning by doing" beskriver bra det som eleverna gör inom storylinepedagogiken (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 70). Även Piaget menar att all inläring sker genom erfarenheter och att all inläring förutsätter elevers egen aktivitet (Imsen, 2006, s. 297). Enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 128) behöver eleverna känna sig involverade och att undervisningen är meningsfull för att de ska lära sig. Eleverna får i Susannes storylinesekvenser fylla på med egna erfarenheter och fylla ut luckor i berättelsen. Lindberg (2000, s. 10–14) menar liknande att läraren är den som har planerat ramarna för storylineförloppet, men det är eleverna som under arbetets gång tillför berättelsen detaljer och fyller den ram som läraren satt upp för sekvensen.

Det som Susanne framhåller som ett av de största motiven till att hon använder storyline som en undervisningsmetod är skrivprocesserna som hör till sekvenserna. Enligt Susanne har eleverna lätt för att förstå karaktärernas tankar och erfarenheter och tack

vare det här har eleverna också lättare att skriva om olika fenomen förenat till berättelsen. Lindberg (2000, s. 22) redogör för att det i en storylinesekvens skapas en fiktiv verklighet som är trygg för eleverna. Genom att eleverna inte behöver vara sig själva utan kan leva in i karaktärerna och händelserna i berättelsen ges eleverna möjlighet till att öva emotionella och sociala färdigheter. Många teman undervisas och tränas enkelt via drama och de involveras också enkelt i storylinesekvenser. Elever får ofta frågor som *Hur kände sig människorna i berättelsen? Varför gjorde de som de gjorde? Vad kunde vi göra?* osv. Genom drama får eleverna dessutom tryggt träna på att uttrycka åsikter och idéer. (McNaughton, 2007, s. 152–153.) Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 134–135) menar att eleverna kan något efter att tryggt ha testat på det inom storylinemetodens ramar eftersom det eleven arbetar med i skolan blir den enskilda individens verklighet.

Eleverna i Susannes storylinesekvenser skriver om olika händelser som karaktärerna är med om. Enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 44) ska skolan utveckla elevers språk. Huvudsyftet med undervisningen i modersmål och litteratur är att eleverna dagligen ska få läsa, skriva och tala i olika sammanhang. Genom berättelser lär sig barn nya ord och hur språk är uppbyggt och genom berättelser förmedlas också kunskap (Fast, 2001, s. 19–22). Eleverna i Susannes klasser skriver många olika slags texter, dels för hand men också på dator. Susanne använder sig av *intelligent på tangent* vilket hon påpekar är *en jätteintressant och jättebra metod för att lära eleverna skriva*. Under en storylinesekvens kopplar hon enkelt in datorskrivande. Eleverna skriver olika former av texter, exempelvis dikter, annonser, dialoger, dagboksanteckningar och berättelser på dator. Enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 16) ska datorer och annan medieteknik användas i undervisningen för att eleven ska utvecklas med informationssamhället. I en storylinesekvens tas IKT naturligt in genom olika skrivövningar på dator, fotograferande, filmande och ljudinspelningar. Genom att eleverna skriver på dator istället för på papper blir deras texter ofta längre, korrektare och klarare. Kreativt arbete med papper och penna ska inte glömmas bort utan de olika skrivmetoderna ska gå hand i hand. (Lundin, 2007, s. 182–186.)

6.1.2 Planering av storylinesekvenserna

Enligt Harkness (2007, s. 20–26) och Lindberg (2000, s. 72–73) är planeringen av en storylinesekvens grundläggande. Många lärare planerar sina sekvenser genom att göra en tabell med rubrikerna: storyline/händelser, nyckelfrågor, aktiviteter, organisation, material/resurser och produkt att bedöma. Planeringarna av Susannes storylinesekvenser ser inte ut så här. Hennes plan över storylinesekvensen om Saltkråkan ser ut som en tankekarta där Saltkråkan är i mitten och ämnena modersmål, gymnastik, bildkonst och miljö- och naturkunskap finns runt omkring med huvuddrag vad som görs inom de olika ämnena. Planeringen för Susannes storylinesekvens om rymden är också indelad i ämnen men där är ämnena modersmål och litteratur, miljö- och naturkunskap och bildkonst övergripande rubriker i varsin stapel och under dem står veckovis vad som görs. Inga nyckelfrågor ingår och inte heller hur organisationen kring aktiviteterna görs. Susanne nämner att varje elev samlar allt hen gör inom en storylinesekvens till en bok, en pärm eller en portfölj. Den här kan sedan användas som underlag vid utvärdering.

6.1.3 Karakteristiska drag för storylineanvändningen

Susanne har endast undervisat genom storyline i åk 2-3. Wrigley (2007, s. 176) skriver att det är ganska självklart att storyline och andra temaarbeten främst används i de lägre årskurserna eftersom berättelser redan används flitigt i nybörjarundervisning, läsordningarna är flexibla och det är mindre press på att eleverna ska prestera fastställda ämnesbaserade resultat.

Enligt Lindberg (2000, s. 70) varar en storyline vanligtvis i fyra till fem veckor och då jobbar en klass med storyline två till tre lektioner per dag. En storylinesekvens i Susannes klass är vanligtvis fem eller sex veckor lång. Hon säger att den tiden är optimal eftersom klassen behöver den tiden för att sätta sig in i sekvensen ordentligt. Susanne säger att det på fyra veckor är möjligt att genomföra en storyline men att berättelsen då blir begränsad av tiden. Under en storylinesekvens jobbar klassen med berättelsen en eller två lektioner (å 45 minuter) per dag. I medeltal fem lektioner per vecka. Østern och

Heilä-Ylikallio (1997, s. 4) beskriver däremot att en storyline sträcker sig över 20–24 timmar vilket de menar motsvarar en tre veckors period.

Storyline är enligt Susanne ett tidskrävande arbetssätt. Därför undervisar hon inte mer än två storylinesekvenser per läsår. Att hon har så få sekvenser per läsår beror också mycket på att klassen jobbar med litteraturteman. Kantsø (2004, s. 140) påpekar att en storylinesekvens kan vara tidskrävande men att det är en investering eftersom metoderna inom en storylinesekvens är så mångsidiga. Arbetsmetoder som tar tid engagerar ofta många sinnen och det är dessa som blir de som eleverna bäst minns.

Storyline är inte alltid en bra undervisningsmodell. Ifall målet med undervisningen t.ex. är att eleverna ska få insikt i "hälsosam frukost" borde de komma i kontakt med den i den verkliga världen istället för att framställa hälsosam mat genom en berättelse. (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 133.)

Susanne framhåller problematiken med vissa elevers skrivprocesser och säger att det alltid finns ett fåtal elever som tycker att det är svårt att hitta på något att skriva. Falkenberg (2004, s. 47) beskriver att en möjlig utmaning med storyline kan vara att eleven inte kan identifiera sig med sin karaktär. Det här löser Susanne med att hjälpa alla elever i skrivprocesserna genom att ge stödfrågor.

6.1.4 Ämnen och undervisningsmetoder integrerade i storylinesekvenserna

Inom en storylinesekvens ryms många olika undervisningsmetoder och arbetssätt. Harkness (2007, s. 24) räknar upp att det inom storyline ryms berättande, skrivande, skapande av bilder och rollspel, skapande av dockor genom vilka händelserna utspelas, skrivande av sånger och rapportering som reporter i radio, tv eller tidning. I Susannes storylinesekvenser ingår många av de här arbetssätten. Elevernas egen aktivitet förespråkas och också inlärning tillsammans med andra. I läroplanen finns många belegg för att använda sig av varierade undervisningsmetoder. Redan i första meningen under rubriken *Arbetsmetoder* framkommer att metoderna ska vara mångsidiga.

Metoderna som används i skolan ska också möjliggöra lek, kreativitet och upplevelser. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 17–18.)

I utkastet för grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016 i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22) betonas en ämnesöverskridande kompetens och att undervisa genom helheter mer än tidigare. Storyline är ett exempel på en metod som lärare kan använda för att undervisa helhetsbetonat. Många uppgifter inom Susannes storylinesekvenserna integrerar flera ämnen. Många ämnen är också enligt Susanne integrerade i en storylinesekvens och hon säger att hon har fått alla ämnen förutom religion integrerade i sina storylinesekvenser.

Till följande följer en jämförelse över vad som görs inom olika ämnen och en koppling mellan aktiviteterna och läroplanen.

Modersmål

Genom läsning och skrivande och muntlig kommunikation tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, reflektera över och ta ställning till företeelser i omvärlden (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 44). Inom modersmål ingår i Susannes storylinesekvenser många olika läs- och skrivuppgifter. Modersmål baserar sig på ett vidgat textbegrepp, vilket innebär att texterna kan vara fiktiva eller faktabaserade, handskrivna eller elektroniska (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 44). Eleverna i Susannes storylinesekvenser skriver både på dator och för hand och skriver många olika slags texter, exempelvis dikter, olika friskrivningar, brev och nyhetsreportage.

Bildkonst

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 234) ska undervisningen i bildkonst för åk 1–4 öva användning av alla sinnen och fantasin hos eleverna. Inom Susannes storylinesekvenser görs många olika bildkonstuppgifter som utvecklar elevernas fantasi

och där eleverna använder olika sinnen. De tillverkar karaktärer till berättelserna, de målar syltburkar till ett syltförråd, pysslar segelbåtar, ritar sig själva som astronauter och tillverkar rymdraketer av återvinningsmaterial. Eleverna ska känna till olika naturmiljöer (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 234), vilket kan kopplas till Susannes storylinesekvens om Saltkråkan där eleverna gör en fris som föreställer en skärgårdsö.

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 235) ska eleverna framställa miniatyrmodeller inom bildkonsten i åk 1–4. Inom storylinesekvensen om rymden planerar och ritar eleverna planeter i proportion till varandra. Eleverna kombinerar också text med bild genom att rita rymdvarelsen Nörx och skriva om honom (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 235).

Miljö- och naturkunskap

I läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 171) under miljö- och naturkunskap för åk 1-4 står det att eleverna ska kunna de vanligaste växterna, svamparna och djurarterna i närmiljön. I sekvensen om Saltkråkan lär sig eleverna om skogens vilda djur, fåglar och fiskar. Eleverna ska också lära sig om sin närmiljö, (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 171) vilket kan kopplas till sekvensen om Saltkråkan där eleverna lär sig om Finlands skärgård. Rymden förekommer i fysik och kemi för åk 5-6, men i åk 1-4 är det meningen att eleverna under handledning ska göra enkla undersökningar om naturen och dess fenomen, genom att använda olika slags informationskällor. Inom rymdsekvensen gör eleverna en egen forskning om någon planet. Forskningen görs så att eleverna söker fakta i böcker och sammanfattar det i punktform, de ritar också planeten de forskat om och redovisar för varandra.

Matematik

Inom matematiken görs inte så mycket i Susannes storylinesekvenser. Eleverna tillverkar inom rymdsekvensen planeter i proportion till varandra och till verkligheten. I läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s 159) under matematik för åk 1-2 finns med att

eleverna ska lära sig att göra enkla speglingar och förstoringar. Förminskningar är alltså kanske lite överkurs men bra att lära sig! Eleverna ska också enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s 159) lära sig principerna för mätning och kunna använda mätredskap. Inom rymdsekvensen beräknar eleverna olika avstånd i rymden.

Musik

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 231) ska en bred sång-, spel- och lyssnarrepertoar ingå. I sekvensen om Saltkråkan sjungs olika sånger som kan kopplas ihop med hav och skärgården och inom storylinesekvensen om rymden lyssnar eleverna på instrumental musik medan de skriver dikter om rymden.

Gymnastik

Undervisningen i gymnastik ska i åk 1–4 genomföras på ett lekfullt sätt (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 246). Inom Susannes storylinesekvenser spelar eleverna kräfftboll och leker olika lekar.

6.1.5 Storylinesekvensernas innehåll

Inledning

Inledningen av en storylinesekvens är viktig för att elevernas motivation för en fiktiv verklighet ska kunna uppehållas (Lindberg 2000, s. 29–30). En inledning ska enligt Susanne väcka elevernas intresse och uppehålla motivationen. Susanne nämner att eleverna lever sig in i den fiktiva verkligheten och att en elev en gång utbrast *Jo, jag såg faktiskt också annonsen i tidningen!* under en inledning då hon visade en egengjord annons i en tidning.

Enligt Lindberg (2000, s. 29–30) måste inledningen vara en effektiv förändring från vardagen i klassrummet för att fånga eleverns intresse. Läraren ska skapa en fiktiv situation i en viss tid och på en viss plats. Alla Susannes storylinesekvenser introduceras på olika sätt. Saltkråkan introduceras genom att Susanne limmat in en egenskriven annons i tidningen och läser upp den för eleverna. I rymdtemat får eleverna ett brev från en rymdvarelse som heter Nörx.

Tid och miljö

En viktig del av en berättelse är under vilken tid den utspelar sig (Falkenberg, 2004, s. 42–43). Susannes storylinesekvenser har oftast utspelat sig i nutid men hon säger att hon gärna också skulle jobba med exempelvis stenåldern.

Lika viktigt som det är att eleverna är medvetna om vilken tid berättelsen utspelar sig i är det att eleverna är medvetna om miljön (Falkenberg, 2004, s. 44). Susanne gör inom varje storylinesekvens en fris längs hela bakre väggen. Det som enligt Susanne är fördelen med att ha en fris är att miljön i berättelsen blir visuell och konkret för eleverna. Eleverna uppskattar det visuella och de lever sig in i fantasivärlden eftersom den finns runt omkring dem hela tiden. Genom att göra miljön synlig för eleverna kommer deras fantasi att stimuleras och historiens kontext att ständigt finnas bland dem (Falkenberg, 2004, s. 44).

Enligt Lindberg (2000, s. 45–48) är frisen en kombination av en affisch och en väggmålning. En fris kan vara två- eller tredimensionell och den växer fram under storylinesekvensen. Susanne har alltid eleverna att måla frisen, hänga den på bakre väggen och fylla på den vart efter berättelsen fortskrider. I storylinesekvensen om rymden gör hon tillsammans med eleverna en blå bakgrund av silkespapper och på den finns planeter i proportion, en stor sol, rymdvarelser samt några av elevernas skrivna texter. I storylinesekvensen om Saltkråkan är bakgrunden en ö med hus, karaktärer, stenar och elevernas texter.

Karaktärer

Enligt Susanne har varje storylinesekvens någon form av karaktärer som eleverna tillverkar och identifierar sig med. Karaktärerna är viktiga eftersom de bildar en röd tråd genom berättelsen. I sekvensen om rymden tillverkar eleverna en egen rymdvarelse Nörx och i Saltkråkan gör eleverna familjen som de skickar till Saltkråkan. . Enligt Falkenberg (2004, s. 45) är det karaktärerna som ger liv åt berättelsen. Förekomsten av karaktärer är också något som kännetecknar storyline och som skiljer storylinemetoden från andra liknande undervisningsmetoder.

Alla elever kan skapa en egen karaktär eller så har läraren färdigt valt några karaktärer som eleverna får tillverka (Harkness, 2007, s. 20; Lindberg, 2000, s. 35–37). Susanne berättar att hon hört om någon klass som tillverkat en stor Nörx, så att de bara hade en gemensam i klassen. Hon förespråkar däremot att alla elever ska tillverka en egen karaktär och hon har också alltid gjort så att varje elev tillverkat en egen. Karaktärerna hänger med under hela storylinesekvensen och de är delaktiga i de situationer som uppstår.

Genom att allting sker via karaktärerna ges läraren möjlighet till att behandla känsliga frågor. Elevers integritet skyddas genom att de kan säga: *Inte är det jag som tycker så, det är ju min påhittade person.* Tack vare detta blir alla frågor tillåtna och inlärningsklimatet blir tryggt och öppet. (Harkness, 2007, s. 20; Lindberg, 2000, s. 35–37.)

Läraren sätter ramarna för vilka personer eller vilka varelser som ska ingå i storylinesekvensen men det är eleverna som ska besluta vilka de här personerna eller varelserna är. Eleverna kan exempelvis rita och klippa ut på vanliga ritpapper, karaktärerna kan göras tredimensionella eller så gör eleverna stora pappfigurer i naturlig storlek. (Falkenberg, 2004, s. 46; Lindberg, 2000, s. 35–37.) Karaktärerna ritas i Susannes storylinesekvenser oftast på papper och klipps ut. Efteråt klär eleverna karaktärerna i kläder av tyg och hittar på egenskaper åt dem. Identifikationen med karaktären och med storylinesekvensen förstärks genom att eleverna lägger ner tid på att levandegöra karaktärerna. En karaktär behöver få personlig fakta: exempelvis: kön,

ålder, namn, roll i familjen, utseende, arbete, fritidsintressen och egenskaper. (Falkenberg, 2004, s. 46–47; Lindberg, 2000, s. 35–37.)

Händelser

En berättelse utan händelser är inte mycket till berättelse, framhåller Lindberg (2000, s. 42) om betydelsen av händelser under en storylinesekvens. Händelserna är förstuds beroende av berättelsen och det som händer har ofta konsekvenser för de inblandade. När läraren planerar en storylinesekvens ska hen tänka på att det är händelserna i en storyline som bildar den röda tråden. (Lindberg, 2000, s. 42.) I Susannes storylinesekvenser händer det mycket. Det är ofta så att eleverna skickas ut med sin karaktär på något uppdrag. Falkenberg (2004, s. 48) menar att det finns oändliga möjligheter för vilka händelser som kan inträffa inom en storylinesekvens och det är bara lärarens fantasi som sätter gränserna. Exempelvis i rymdsekvensen skickas eleverna tillsammans med Nörx ut till hans planet och så ska eleverna skriva om hur det är där. I sekvensen om Skärgården är eleverna med om ett äventyr som de ska skriva om, äventyret kan vara vad som helst, till exempel att personerna i berättelsen hamnar i sjönöd eller att ugnen börjar brinna.

Avslutning

Enligt Lindberg (2000, s. 53–55) är det viktigt att storylinesekvensen får ett ordentligt avslut. Susannes storylinesekvenser avslutas alltid på något speciellt sätt. Hon påpekar liksom Lindberg (2000, s. 53–55) att en ordentlig avslutning är viktig så att eleverna känner att sekvensen är slut och kan lämna berättelsen och karaktärerna.

Harkness (2007, s. 24–25) ger exempel på hur läraren kan planera avslutningen av en storylinesekvens. Hon skriver att lärare kan planera att göra ett besök utanför skolan, ordna en avslutningsfest eller ta in en gästföreläsare. Rymdsekvensen avslutar Susanne genom att ordna en avslutningsfest. Förra gången hon höll rymdsekvensen i en klass byttes skolbänkarna ut mot bänkar, fönstren täcktes för och på vita duken i klassen

visades rymdfärden med Apollo 13 i direktsändning. Efteråt fick eleverna *saturnusmuffins* (runebergstårter).

I Susannes skola har det ofta blivit så att resten av skolan kommit in i klassen och tittat under sekvenserna. En gång har Susannes klass presenterat vad de gjort för de andra eleverna och lärarna i gymnastiksalen. Det är enligt Rasmussen (1994, s. 31–32) betydelsefullt för eleverna att de får visa upp vad de lärt sig för någon annan, till exempel för andra elever eller föräldrar. Susanne har ibland ordnat programkvällar för föräldrar då storylinesekvenser avslutats. Enligt Harkness (2007, s. 24–25) är det viktigt att föräldrarna får vara delaktiga i avslutningen och eleverna får då berätta om vad de gjort och lärt sig.

6.2 Metoddiskussion

Eftersom jag redan i metodkapitlet redogjort och motiverat för mina metodval innehåller det här kapitlet en kort granskning av hur forskningen gjorts. Jag diskuterar också för- och nackdelar för de metodval som gjorts.

En kvalitativ forskning kännetecknas av forskarens flexibilitet. Forskaren har möjlighet att rätta till frågor eller ändra ordningsföljden under undersökningstillfällets gång och det gjorde jag helt omedvetet under min intervju. Jag ändrade ordningsföljd på frågorna och ställde följdfrågor då jag märkte att samtalet styrdes in på annat än vad jag tänkt. I min undersökning var det positivt för det ledde till att jag fick en djupare förståelse för respondentens upplevelser. (Holme & Solvang, 1997, s. 80–82.)

Eftersom jag ville ta reda på hur storyline används i nybörjarundervisning i praktiken valde jag att göra en fallstudie och intervjua en klasslärare som använder storyline som en av sina undervisningsmetoder. Jag kunde ha gjort en kvantitativ studie och fått reda på statistik över storylineanvändningen genom enkäter. Jag kunde också ha intervjuat några klasslärare som jobbar med storyline och jämföra deras sätt att undervisa men det var inte det jag var ute efter. Genom min intervju fick klassläraren fritt berätta om sin storylineundervisning, upplevelser kring den och tankar om den.

Jag valde att göra en fallstudie, eftersom jag ville ta reda på på djupet hur storyline används i nybörjarundervisning. Enligt Denscombe (2009, s. 60) används fallstudien då forskaren vill studera något i detalj. Att studera detaljerat är något som en ytlig undersökning inte klarar av. Svårigheten med en fallstudie är att forskaren inte kan generalisera sina resultat. Ett resultat av en fallstudie kan aldrig representera verkligheten, vilket leder till att forskaren måste tänka efter hur slutsatsen framställs. (Ejvegård, 2009, s. 35.) Resultaten som presenterats i den här avhandlingen är inga generaliseringar utan de är exempel på hur storyline kan användas i nybörjarundervisning. Ifall jag hade intervjuat en annan klasslärare som jobbar med storyline hade resultaten kanske sett annorlunda ut. Tolkningarna av resultaten är mina egna och någon annan forskare skulle kanske gjort andra tolkningar.

Min intervju höll en låg grad av standardisering och en hög grad av strukturering. I en ostrukturerad intervju får intervjupersonen en stor möjlighet att svara inom ett stort område. Mina frågor höll också en låg grad av standardisering eftersom frågorna var öppna och ställdes i den ordning som passade respondenten. Fast intervjun var ostrukturerad och hade en låg grad av standardisering täcktes alla mina delområden. Jag hade i förväg formulerat några frågor och hade några teman som jag ville diskutera. Under intervjuens gång ledde respondentens svar in på nya frågor och följdfrågor som jag inte hade planerat. (Patel & Davidson, 2011, s. 76-77.)

Jag anser att intervju som datainsamlingsmetod har varit en passande metod för att få svar på min forskningsfråga. Genom intervjun kunde jag ställa följdfrågor och fråga upp om något lämnat oklart. Valet att inte göra frågorna strukturerade visade sig vara en fördel eftersom min respondent kunde svara öppet och med egna ord på frågorna. Hon kunde svara som hon ville och jag kunde ställa frågor och fråga upp om något var oklart. En nackdel med intervju var min bristande erfarenhet av att intervjua. Jag var nervös innan, men det visade sig att det inte var några problem och att min avsaknad av erfarenhet inte påverkade mina resultat.

För att få ett bredare perspektiv på storylineanvändningen valde jag att utöver intervjun granska två av klasslärarens storylinesekvensplaner. Skriftliga källor kan användas i en

undersökning för att få en så bred bild av fenomenet som undersöks som möjligt (Denscombe, 2009, s. 187). Planerna blev värdefulla komplement eftersom de bekräftade informationen som jag fick genom intervjun och gav en djupare uppfattning om storylineanvändningen. För att få en fullständig bild av hur storyline används i nybörjarundervisning kunde jag ännu ha observerat en storylinesekvens i klassen. Denscombe (2009, s. 188) lyfter fram att en forskare borde intervjua, observera och ta del av skriftligt material för att få en så fullständig bild av ett fenomen som möjligt.

Genom litteraturen och forskningen har jag fått en djupare kunskap om hur storyline kan användas i nybörjarundervisning vilket jag kommer ha stor nytta av då jag börjar jobba som klasslärare. Genom att både intervjua och granska sekvensplanerna fick jag ett mer ingående svar på min forskningsfråga än om jag endast skulle intervjuat och syftet med undersökningen, att bidra med kunskap om hur storyline som undervisningsmetod kan användas i nybörjarundervisning, uppfylldes.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Ett förslag till fortsatt forskning skulle vara att sätta min respondents storylineundersökning i ett större perspektiv och jämföra med andra klasslärares storylineundervisning. Det skulle vara intressant att jämföra hur olika lärare använder storyline i nybörjarundervisning, om det exempelvis finns skillnader med tanke på klasslärares biämnena i sina pedagogie magistersexamen.

Något som även skulle vara intressant att forska om är hur storyline används i högre klasser, eller till och med i högstadiet. Det skulle också vara intressant att forska i elevers åsikter om och erfarenheter av storyline och också höra föräldrars åsikter om metoden.

Sjölinde och Vesterberg (2000) har också skrivit sin pro gradu avhandling inom temat storyline. De kartlade, beskrev och tolkade storylinemetodens spridning i Svenskfinland. Deras resultat visade att 72 % av de lärare och lärarstuderande som hade deltagit i fortbildning om storyline använde storyline i sin undervisning. Detta betyder att

metoden redan år 2000 hade spridit sig till hela Svenskfinland. Det skulle vara intressant att undersöka om metoden används lika flitigt år 2014.

En slutlig forskning som skulle vara intressant att göra är att jämföra elevers kunskaper om exempelvis rymden efter att en klass jobbat genom storyline och en klass genom lärarcentrerad undervisning. Teckningar kunde användas som metod och resultatet skulle kunna visa hur berättelser påverkar inlärningen.

Litteratur

Ahlquist, S. (2012). Att utveckla kommunikativa färdigheter i engelska: Storylinemetoden. *Communicare*, 2(2), 47–51.

Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. (2003). *Att genomföra undervisningen*. Ingår i K. Hannén & O. Saloranta. (Red.), *De första skolåren. Om undervisning och lärande i årskurserna 1–2 i den grundläggande utbildningen*. (s. 34–52) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Alexandersson, M. (1994). *Den fenomenografiska forskningsansatsen i fokus*. Ingår i B. Starrin & P-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111-138) Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B. (2001). *Elevers tänkande och skolans naturvetenskap- forskningsresultat som ger nya idéer*. Liber: Skolverket.

Arpi, T. (2000). Berättelsen bär undervisningen. *Lärarnas tidning*, 11(17), 24–26.

Bell, S. (1996). *Storyline-metoden – den skotske metode*. Ingår i I. Jørgensen & A. Birkvad Rasmussen. (Red.), *Storyline pedagogikken*. (s. 11–17) Köpenhamn: Gyldendalske Boghandel.

Bell, S. (2007). *Continuing Professional Development in Storyline*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 27–32) Enterprising Careers: Glasgow.

Blankenstein, M. & Brusas, M. (1998). *Undervisning enligt storyline-metoden. En komparativ studie omfattande finlandssvenska och skotska lärares syn på storyline*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Booth, D. (2005). *Story Drama. Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Markham: Pembroke.

Boyd, B. (2007). *A Curriculum for Excellence: Towards the Learning Classroom*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 79–88) Enterprising Careers: Glasgow.

Brownlow, L. (2007). *Enterprise Education and Storyline: Different Approaches – The Same Aims?* Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 33–42) Glasgow: Enterprising Careers.

Creswell, J. (2007). *John Dewey and the Storyline Method*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 89–98) Glasgow: Enterprising Careers.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Falkenberg, C. (2004a). *Hantverket, praktiska tips och fallgropar*. Ingår i C. Falkenberg & E. Håkonsson. (Red.), *Storylineboken. Handbok för lärare*. (s. 184–206) Vällingby: Runa.

Falkenberg, C. (2004b). *Storylinemetoden*. Ingår i C. Falkenberg & E. Håkonsson. (Red.), *Storylineboken. Handbok för lärare*. (s. 39–63) Vällingby: Runa.

Falkenberg, C. (2007). *Learning Theory: Substantiating the Storyline Approach to Teaching*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 43–53) Enterprising Careers: Glasgow.

Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (1994). *Storyline-metoden – den skotske metode*. Vejle: Kroghs.

Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004a). *Handlingskompetens, bildning och demokrati*. Ingår i C. Falkenberg & E. Håkonsson. (Red.), *Storylineboken. Handbok för lärare*. (s. 112–

137) Vällingby: Runa.

Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004b). *Lärande och undervisning*. Ingår i C. Falkenberg & E. Håkonsson. (Red.), *Storylineboken. Handbok för lärare*. (s. 65–93) Vällingby: Runa.

Fast, C. (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Kvalitativ forskning och kvalitativ intervju*. Ingår i A. Fejes & R. Thornberg. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 13–37) Stockholm: Liber.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.

Harkness, S. (2007). *Storyline—An Approach to Effective Teaching and Learning*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 19–26) Enterprising Careers: Glasgow.

Heilä-Ylikallio, R. (2010). *Vad är intelligent på tangent?* Ingår i R. Heilä-Ylikallio & J. Häggblom (red.) *Intelligent på tangent – handbok för lärare* (s. 5–26). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A-L. (1997). *Storyline och drama som analysredskap vid arbete med Yvonne Hoffmans bok De fyra porterna. En didaktisk handledning*. Vasa: Studie- och undervisningsmaterial från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 14.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Kantsø, J. (2004). *Den estetiska, praktiska och musiska dimensionen*. Ingår i C. Falkenberg & E. Håkonsson. (Red.), *Storylineboken. Handbok för lärare*. (s. 138–151) Vällingby: Runa.

Kristmundsson, G. (2007). "A Word is When I Say Something I Hear in My Head". Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 99–103) Glasgow: Enterprising Careers.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, E. (2000). *Storyline – den röda tråden*. Solna: Ekelunds.

Lundin, Y. (2007). *Storyline and ICT*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 182–186) Glasgow: Enterprising Careers.

McNaughton, M. J. (2007). *Stepping Out of the Picture: Using Drama in Storyline Topics*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 150–153) Glasgow: Enterprising Careers.

Meldgaard, K. (1994). *En kort introduktion till væsentlige principper i storyline-pædagogikken*. Ingår i I. Jørgensen & A. Birkvad Rasmussen. (Red.), *Storyline pedagogikken*. (s. 18–20) Köpenhamn: Gyldendalske Boghandel.

Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Harlow: Pearson.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rasmussen, A.B. (1994). *Storyline-metodens ABC*. Ingår i I. Jørgensen & A. Birkvad Rasmussen. (Red.), *Storyline pedagogikken*. (s. 21–48) Köpenhamn: Gyldendalske Boghandel.

Schwänke, U. & Gronostay, L. (2007). *Constructivism and Storyline*. Ingår i S. Bell, S.

Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 54–63) Glasgow: Enterprising Careers.

Sjö Lind, L. & Vesterberg, B. (2000). *Storyline-metoden i Svenskfinland*. Aarnio, J. (2010). Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky. A guide for practitioners and students in early years education*. New York: Routledge.

Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner. A guide for practitioners and students in early years education*. New York: Routledge.

Sommardahl, E. (2001). *På god grund. Idébok för skolan*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. & Ahrne, G. (2011). *Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt*. Ingår i G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 19–33) Malmö: Liber.

Szklarski, A. (2009). *Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod*. Ingår i A. Fejes & R. Thornberg. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 106–121) Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utkast 25.3.2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 24 juni 2014, från http://oph.fi/download/157212_lp2016_utkast_kapitel_1_12.pdf

Wrigley, T. (2007). *Projects, Stories and Challenges: More Open Architectures for School Learning*. Ingår i S. Bell, S. Harkness & G. White. (Red.), *Storyline: Past, present and future*. (s. 166–181) Glasgow: Enterprising Careers.

Örså, F. (2011). *Nybörjarelevens uttryck för tolerans- och värdegrundsfrågor inom ramen för ett storylineförlopp*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Østern, A-L. (2001). *Principer för undervisning i språk, litteratur och drama*. Ingår i A-L. Østern. (Red.), *Svenska med sting!* (s. 159–220) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Østern, A-L. & Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Storyline och drama som analysredskap vid arbete med Yvonne Hoffmans bok Kniven och ringen. En didaktisk handledning*. Vasa: Studie- och undervisningsmaterial från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 19.

Intervjufrågor

Hur skulle du beskriva storylinemetoden?

Vilken är bakgrunden till din storylineanvändning?

- Varifrån fick du höra om storyline?
- Hur länge har du undervisat genom storyline?

Varför använder du storyline?

Vad får eleverna ut av att jobba med storyline?

Vad får du själv ut av att undervisa genom storyline?

Andra undervisningsmetoder?

Hur ser eleverna på den "vanliga" undervisningen efter storylineprojektet?

Om storylinesekvenserna:

- Vilka teman har du haft som storylines?
- I vilka klasser?
- Hur ofta?
- Hur långa sekvenser?
- Under en sekvens, hur många timmer per dag?
- Vilka ämnen är integrerade i storyline-sekvenserna?
- Hur har planerna för sekvenserna sett ut?
- Fördelar med storyline?
- Nackdelar med storyline?
- Miljön? Endast klassrummet?

Innehåll i storyline-sekvenserna:

- Hur introduceras ett storylineprojekt för eleverna?

- Karaktärer?
 - Material?
- Fris?
- Tid?
- Händelser?
- IT?
- Avslutning?

Hemmen?

Presentation av storylinesekvenserna?