



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Aliens, vimplar och äppelpaj

Hur fyra lärare undervisar ämnesintegrerat med hjälp av storyline-metoden

Catrin Herrlund & Sofia Belcaid

Kurs: LAU390

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT13-2611-66

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Aliens, vimplar och äppelpaj – Hur fyra lärare undervisar ämnesintegrerat med hjälp av storyline-metoden

Författare: Catrin Herrlund & Sofia Belcaid

Termin och år: HT13

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT13-2611-66

Nyckelord: Storyline, ämnesintegrering, interdisciplinary learning, cross-curricular learning

Sammanfattning:

Studien syftar till att undersöka hur ämnesintegrering kan gå till med hjälp av storyline-metoden i Sverige och Skottland. Det kan innebära ett problem att det saknas riktlinjer från Skolverket om ämnesintegrering och lärare kan ha liten erfarenhet om ämnesintegrerande undervisning och metoder. Ämnesintegrering ligger på både lärare och rektors ansvar att inkludera i undervisningen i svensk skola enligt den svenska läroplanen Lgr11. Storyline är en beprövad metod för att få till stånd ämnesintegrering. Studiens frågeställningar är

1. Hur arbetar lärare med ämnesintegrering inom storyline-metoden?
2. Vilken ämnesintegrering sker i storyline-metoden?
3. Hur kan lärande synliggöras med hjälp av storyline-metoden?

Intervju har använts som metod för att besvara frågeställningarna då studien syftar till att ta reda på respondenternas erfarenheter. Fyra lärare i Sverige och Skottland har intervjuats. Studien har visat att ämnesintegrering kan gå till på mer än ett sätt inom storyline-metoden. Vidare forskning skulle kunna undersöka storyline-metoden närmare för att exempelvis ta reda på om och hur den gynnar elevers kunskapsutveckling.

Förord

Vi vill tacka Adlerbertska stiftelserna som gav oss möjlighet till att genomföra studien *Aliens, vimplar och äppelpaj – Hur fyra lärare arbetar ämnesintegrerat med hjälp av storyline-metoden*. Studien har gett oss fördjupad kunskap inom ämnesintegrering, storyline-metoden samt hur det svenska skolsystemet fungerar jämfört med det skotska. Vi är också tacksamma till de respondenter som ställde upp på våra intervjuer. Vi hoppas att studien kan bidra med användbar kunskap till lärarstudenter och pedagoger.

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	5
Presentation av storyline-metoden	6
Definition av begreppet ämnesintegrering	7
Svenska begrepp.....	7
Engelska begrepp	8
Skillnaden mellan cross-curricular- och interdisciplinary learning	8
Presentation av styrdokument	9
Paralleller mellan Lgr11 och CfE.....	9
Svenska skolans läroplan Lgr11	10
Skotska skolans läroplan CfE.....	10
Metod	11
Val av och beskrivning av metod.....	11
Utformande av intervjuguide.....	12
Urval.....	12
Genomförande	14
Transkribering	14
Tillförlitlighet	15
Etiska hänsyn.....	16
Metoddiskussion.....	16
Litteraturgenomgång	17
Lärandeteorier bakom storyline.....	17
Ämnesintegrering i storyline	18
Bildämnet i storyline	19
Synliggöra lärandet.....	20
Resultat.....	21
Planering och inledning av storyline-berättelserna	21
Ämnesintegrering	22
Användning av bildämnet	24
Synliggöra lärandet.....	26
Diskussion och slutsats.....	30
Slutsats	33
Vidare forskning.....	34
Referenser.....	35
Litteratur.....	35
Styrdokument	35
Uppsatser & Artiklar	36
Uppslagsverk.....	36
Föreningar & Organisationer.....	36
Bilaga	37

Inledning

Under lärarutbildningen har vi vid flertal tillfällen kommit i kontakt med metoden storyline, ursprungligen från Skottland. Metoden började utvecklas i slutet på sextiotalet av lärarutbildare i Glasgow. Metoden är idag internationell och används på skolor som ett sätt att arbeta ämnesintegrerat. Ämnesintegrering ligger på både lärare och rektors ansvar att inkludera i undervisningen i svensk skola enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr11. "Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (Skolverket, 2011, s. 14) och "Rektorn har (...) ett särskilt ansvar för att i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden" (s. 18). Lgr11 föreskriver inte någon metod för ämnesintegrering, arbetsformen är därför pedagogens val. Ämnesövergripande undervisning kan se ut på olika sätt, men det finns alltså inga riktlinjer för hur det ska ske. Det kan vara problematiskt att det saknas riktlinjer, då lärare kan ha liten erfarenhet om ämnesintegrerande undervisning och metoder. Inget läromedel eller metod är heltäckande för undervisningen som bör varieras. Storyline är alltså en av flera metoder lärare kan välja på för att arbeta ämnesintegrerat. Det är fortfarande aktuellt att arbeta med storyline då metoden har stöd i Lgr11 på mer än ett sätt. Skolan ska ansvara för att varje elev ska kunna "lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt [och] lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga" (s. 13). Storyline-metoden bygger på att eleverna är aktiva i sitt eget lärande, de utforskar och löser tillsammans problem. Metoden kräver kreativt tänkande och skapande av eleverna och argumentation och diskussion värdesätts. Enligt pedagogiken bedömning för lärande (2014 J) är metoden också fördelaktig vid formativ bedömning, som är ett sätt att synliggöra lärandet för både lärare och elever. Storyline har sin teorigrund i sociokulturell teori, konstruktivism och erfarenhetspedagogik.

Syftet med studien är att undersöka hur ämnesintegrering kan gå till med hjälp av storyline-metoden i Skottland och Sverige. I studien undersöks genom intervjuer hur fyra lärare, två från vardera land, undervisar ämnesintegrerat med hjälp av storyline-metoden. En förhoppning med att också utföra studien i Skottland är att resultatet av det insamlade materialet ska tillföra ytterligare ett perspektiv. Att få möjlighet att jämföra hur storyline-metoden används av fyra olika lärare kan ge fördjupad förståelse dels om metoden dels om ämnesintegrering.

Syfte och frågeställningar

Inom lärarprogrammet LP01 ges ingen metodundervisning. Inte heller den rådande läroplanen Lgr11 rekommenderar någon metod utan lärare ska själva ansvara för, planera och genomföra sin undervisning. Däremot föreskriver Skolverket (2011) att "Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (s. 14). Ämnesövergripande undervisning kan se ut på olika sätt, men det finns alltså inga riktlinjer för hur det ska ske. Det är problematiskt att det saknas riktlinjer, då lärarstudenter genom utbildningen kan få otillräcklig erfarenhet om ämnesintegrerande undervisning och metoder. All undervisning, också den ämnesintegrerande, ska ha ett syfte som ska synliggöras för eleverna. Att undervisningen blir synliggjord innebär att eleverna kunskapsmässigt vet var de befinner sig, vart de ska och hur de ska ta sig dit (Hattie, 2013). Storyline är en beprövad

metod för att få till stånd ämnesintegrering. Syftet med studien är att undersöka hur ämnesintegrering kan gå till med hjälp av storyline-metoden i Skottland och Sverige.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

1. Hur arbetar lärare med ämnesintegrering inom storyline-metoden?
2. Vilken ämnesintegrering sker i storyline-metoden?
3. Hur kan lärande synliggöras med hjälp av storyline-metoden?

I frågeställningarna är metoden storyline och begreppet ämnesintegrering centralt. Nedan presenteras och förklaras storyline-metoden och olika definitioner av ämnesintegrering, följt av en översikt av den skotska och svenska läroplanen.

Presentation av storyline-metoden

Storyline utvecklades i Skottland på sextioalet och är en metod för ämnesintegrerande undervisning. Storyline Sverige (2014 A) beskriver hur den uppkom efter att en ny läroplan trätt i kraft som ställde krav på ämnesintegrerande arbetssätt. Lärarutbildare i Glasgow påbörjade arbetet med att utveckla storyline-metoden som senare har spridits till många andra länder. Fokus vid ämnesintegreringen är att alla ämnen som inkluderas ska ha ett syfte och att ämnesmässiga begrepp ska ingå och diskuteras (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 287). Metodbeskrivningen som följer baserar vi främst på källorna *Storylineboken* (Falkenberg & Håkonsson, 2004) och den nationella hemsidan Storyline Sverige (2014 A, G, H & I). Dessa källor vänder sig i sin tur till pedagoger för att ge handledning. Den röda tråden i storyline-undervisning består av händelser i en berättelse. I berättelsen får varje elev inta en karaktärsroll. Enligt Storyline Sverige drar metoden nytta av "berättelsens form för att skapa sammanhang och engagemang." (2014 A). Eleverna blir involverade i att föra berättelsen framåt och aktiva i sitt eget lärande. Lärarens främsta uppgift är enligt Ahlquist (2013, s. 20) att guida eleverna genom berättelsen. Storyline-metoden har mycket gemensamt med temaarbete. Skillnaden är att händelserna för undervisningen framåt, den kretsar alltså inte primärt kring temat. Metoden är enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 38-65) uppbyggd kring sju punkter:

- Berättelse som arbetsform
- Lärandet sker i en kontext
- Förförståelse som utgångspunkt
- Problemlösning
- Elever aktiva i eget lärande
- Kreativitet och argumentation
- Berättelsens visualisering

Storyline-metoden har *berättelse som arbetsform*. Berättelsens byggstenar är en specifik tid, en gemensam fysisk plats, karaktärer i någon form och några händelser. Eleverna bidrar till innehållet genom att vara med och påverka dessa byggstenar. Till exempel kan eleverna skapa fysiska miljöer och karaktärer av olika material som papper eller textil. Karaktärerna ges egenskaper och har en roll i miljön. Miljön fungerar som en spelplan för storyline-berättelsen och blir en gemensam referensram för eleverna.

Lärandet sker i en kontext som är känd för eleverna. Det är berättelsen som är kontexten, den fungerar också som en gemensam referensram. Läraren har i förväg planerat en viss del av detta sammanhang och eleverna tillför liv till berättelsen, till exempel som nämns ovan genom

att bestämma egenskaper till karaktärerna eller utforma en miljö. Eleverna lär tillsammans och får en gemensam referensram, det kan vara olika teman som en cirkus, en höstskog eller ett sagoland.

Undervisningen bygger även på *förförståelse som utgångspunkt*. "Att bygga på barnens egna föreställningar och kvalificerade gissningar är en viktig och central poäng i storyline-metoden" (2004, Falkenberg & Håkonsson, s. 53). Elevernas förkunskap är alltså utgångspunkten för varje arbete. I metoden används öppna nyckelfrågor dels för att ta reda på förkunskaper dels för att engagera eleverna i arbetet, till exempel att få dem att börja fantisera kring karaktärer och andra delar av berättelsen.

Under berättelsens gång stöter eleverna på *problemlösning*, de måste lösa många olika sorters problem. De kan vara kopplade till händelser i berättelsen eller vara av praktisk natur som samarbetssvårigheter eller materialval.

Elever är i storyline-metoden aktiva i sitt eget lärande och lär genom sin egen aktivitet (erfarenhetspedagogik), konstruerar sin egen kunskap (konstruktivism) och lär tillsammans med andra (sociokulturell teori). Teorierna beskrivs utförligare under rubriken Lärandeteorier bakom storyline.

För att eleverna ska uppleva arbetet som meningsfullt måste deras *kreativitet* tas på allvar, de måste själva få styra berättelsen framåt, givetvis med lärarens och klasskamraternas hjälp. Eleven måste motivera sina ställningstaganden då *argumentation*, resonemang och diskussion värdesätts i metoden, till exempel vid problemlösning.

I metoden kombineras praktiskt och teoretiskt arbete, bildämnet är här centralt. *Berättelsen visualiserar* genom att eleverna producerar miljöer och karaktärer. "Dessa bilduttryck (...) stärker barnens känsla av ägarskap till projektet" (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 62f). Klassrummets väggar används många gånger för att visa upp berättelsens utveckling. Varje elev ges samma förutsättningar att samtidigt se vad som händer i berättelsen, de får en gemensam referensram och upplevelse. Ahlqvist (2013, s. 18) menar att detta är av stor betydelse för de elever som varit frånvarande under något moment eftersom man oftast sätter upp deras produktion kronologiskt.

Definition av begreppet ämnesintegrering

Eftersom studien är genomförd i två länder på två språk, engelska och svenska, används begrepp, ord och citat på båda språk. Detta för att inte betydelsen ska förvanskas genom översättning. Då begreppet ämnesintegrering är centralt i vår studie förtydligas detta närmre.

Svenska begrepp

Ordet *integrera* betyder enligt Svenska Akademiens ordlista (B) att förena eller sammanföra till en helhet. Svenska Akademiens ordbok (2014 C) har likartad förklaring där integrera betyder "fullständiga, göra fullständig, göra till ett helt". I Lgr11 används begreppet *ämnesövergripande* som vi väljer att likställa med begreppet *ämnesintegrerande*, då det inte finns någon allmän vedertagen definitionsskillnad enligt Carlsson och Udd (2007).

Engelska begrepp

De engelska begrepp vi använder oss av är *cross-curricular* och *interdisciplinary*. De kan närmast översättas med begreppen ämnesintegrering respektive tvärvetenskap. Trots detta nyttjar vi de engelska begreppen för att inte förvanska innehållet. Dessutom brukar tvärvetenskap inte användas som term i grundskolan, utan först högre upp i utbildningsväsendet. Ett tvärvetenskapligt förhållningssätt används sällan i grundskolan utan istället används oftast ämnesintegrering. Att använda samma term för *cross-curricular learning* och *interdisciplinary learning (IDL)*¹ skapar problem då orden inte har samma betydelse. Alltså skiljer vi mellan begreppen.

Skillnaden mellan cross-curricular- och interdisciplinary learning

Barnes (2007), en brittisk forskare som bland annat specialiserat sig på ämnesintegrerande undervisning definierar begreppen på följande vis

Cross-curricular learning: when the skills, knowledge and attitudes of a number different disciplines are applied to a single experience, theme or idea, we are working in a cross-curricular way. We are looking at the experience of learning on a macro level and with the *curriculum* as the focus (...)

Interdisciplinary: the interaction between two disciplines applied to a single problem, issue or environment. When we are looking at the learning experience on a micro level with the *discipline* as the focus, we are working in an interdisciplinary way. (Barnes, 2007, s. 8)

Cross-curricular learning kan alltså förklaras som att flera ämnen vid ett till exempel ett temaarbete för att utforska temat. I interdisciplinary learning är det färre ämnen som integreras för att ta sig an exempelvis ett problem och det är dessa ämnen som är i fokus, inte problemet. Till den skotska läroplanen *Curriculum for Excellence*² (Education Scotland, 2014 D) finns kommentarsmaterialet *CfE Briefing 4* (Education Scotland, 2014 E). I detta beskrivs interdisciplinary learning och dess användningsområde. Den skotska läroplanen ska ge utrymme för ämnesintegrering för att eleverna ska kunna göra kopplingar mellan olika ämnesområden. IDL kan bidra med relevant, utmanande och lustfyllda lärandeerfarenheter i stimulerande kontexter som tillgodoser varje elevs behov (*CfE Briefing 4*, Education Scotland, 2014 E). Progressionen är en central del i arbetssättet. Viktigt är att involvera eleverna själva i sitt lärande och få dem att identifiera sina nästa steg, vart de är på väg och vad de behöver lära sig. Education Scotland, motsvarigheten till svenska Skolverket menar att arbetssättet ger möjlighet till fördjupning

Interdisciplinary learning is a planned approach to learning which uses links across different subjects or disciplines to enhance learning (*Education Scotland*, 2014 E).

Arbetssättet IDL kan användas på två sätt. Det första sättet utvecklar förståelse för sambandet mellan ett visst innehåll i olika kursplaner. Undervisningen organiseras efter att innehåll som berör liknande stoff i exempelvis matematik och biologi kopplas samman. Nya perspektiv inom vardera ämne fördjupar här förståelsen. Lärandet blir mera meningsfullt när det sker i

¹ Både begreppet i sin helhet (interdisciplinary learning) och som förkortning (IDL) används i texten.

² Läroplanens fulla titel (Curriculum for Excellence) och dess förkortning (CfE) används i texten.

större kontext och speglar verkligheten. I verkligheten finns inte ämnesgränser på samma sätt som i skolans konstruerade värld. Det andra arbetssättet inom IDL innebär att man använder sig av olika skolämnen för att undersöka ett tema eller ett problem. Ibland jobbar man dock med tema på så sätt att det *inte* blir IDL, då elevernas progression eller nytta med arbetet inte tänkts igenom fullt ut.

Sometimes, too much focus is given to fitting curriculum areas to the theme and important next steps in learning are neglected as a result (*Education Scotland*, 2014 E).

Det kan alltså vara så att bitar av en kursplan valts ut för att passa ett tema men utan att vara baserat på progression eller fylla ett syfte i sig själv. Enligt McBlain (personlig kommunikation) har lärare i Skottland ofta arbetat på detta sätt eftersom tidigare läroplaner haft cross-curricular learning i fokus. I Skottland har det skett ett paradigmskifte från cross-curricular learning till interdisciplinary learning efter att läroplanen CfE trädde i kraft. På ytan kan det verka som om det inte är någon stor skillnad mellan cross-curricular learning och interdisciplinary learning. Men eftersom all undervisning enligt CfE bland annat ska planeras efter relevans och sammanhang är inte begreppet cross-curricular learning längre aktuellt. Enligt McBlain uppmanas skotska lärare att endast koppla samman ämnen om det tillför något och blir meningsfullt för elevernas lärande.

Presentation av styrdokument

Här presenteras de svenska och skotska läroplanerna utefter respektive struktur. Läroplanerna ges enbart en grundläggande beskrivning då syftet med studien inte är att jämföra läroplanerna och respektive skolsystem. Däremot har vi belyst några av de likheter och skillnader som finns mellan de olika styrdokumenterna och som knyter an till ämnesintegrering.

Paralleller mellan Lgr11 och CfE

Både den svenska och skotska läroplanen bygger på en grundsyn där lärande ses som livslångt. Grundläggande värderingar och människosyn delas. Att eleven ska äga sitt eget lärande är centralt, det är båda skolsystemens strävan att eleverna själva ska vara motiverade till att vilja lära. Däremot skiljer sig uppbyggnaden av läroplanerna åt. I den svenska läroplanen har varje skolämne sin tydliga stomme. I den skotska versionen har ämnesområden en överordnad roll och därunder finns varje skolämne. I exempelvis ämnesområdet *Expressive arts* ingår *Performance and presentation*, *Arts and design*, *Dance*, *Drama* och *Music*. Synen på ämnens roll skiljer sig även åt på det sätt ämnesintegreringen fått ta plats i respektive läroplan. I den svenska nämns begreppet ämnesövergripande under rubriken *Övergripande mål och riktlinjer* (Skolverket, 2013, s. 14ff). Rektorns ansvar är att se till att undervisningen sker ämnesövergripande inom vissa kunskapsområden, till exempel sex och samlevnad. Läraren å sin tur "ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (s. 14). I den skotska läroplanen förespråkas ämnesintegrerande arbetssätt (interdisciplinary learning) och får högre prioritet genom sin plats i läroplanen. Det presenteras som egen rubrik på samma nivå som ämnesområdena. Därmed ges begreppet större plats än i den svenska läroplanen.

Svenska skolans läroplan Lgr11

Lgr11 (skolverket 2011) innehåller tre delar: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, kursplaner som kompletteras med kunskapskrav.

Skolans värdegrund och uppdrag

Utbildningen "ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (Skolverket, 2013, s. 20). Bland de grundläggande värdena läroplanen bygger på lyfts demokratiska aspekter fram. Dessutom framhävs förståelse för människors olikheter och kulturell mångfald liksom att "skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram" (Skolverket, 2013, s. 8). Den svenska skolan ska se till alla elevers behov tillgodose. Utbildningen ska vara likvärdig. Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet vävs samman som den kunskap eleven ska besitta. Kunskaperna ska få uttryckas på olika skapande sätt. Skolan ska vara en trygg plats och ge eleven förutsättningar för att vilja och känna lust för att lära.

Övergripande mål och riktlinjer

"I de övergripande målen anges de normer och värden samt de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan." (Skolverket, 2013, s.12). Här beskrivs den samhällsmedborgare skolan strävar efter att eleven ska vara. Denna etiska dimension innebär bland annat att eleven ska förstå och visa respekt för andra. I denna del listas de kunskaper eleverna förväntas uppnå under sin skolgång och ansvarsfördelningen mellan elev, lärare och rektor. Skolan ska ge eleven möjlighet att utöva inflytande på sin egen utbildning och ta ansvar över sitt eget lärande. Förutom detta berörs kontakten med hemmet och omvärlden. Slutligen finns även riktlinjer för bedömning och betyg.

Kursplaner

De tjugo kursplanerna är strukturerade enligt samma modell: syfte, för ämnet relevanta förmågor, centralt innehåll, kunskapskrav samt betygsmatriser.

Skotska skolans läroplan CfE

Den skotska läroplanen *Curriculum for Excellence* bygger på grundsynen "det livslånga lärandet" och är strukturerad efter följande kategorier

- the Four capacities
- the Totality of experiences
- Experiences and outcomes

Skolämnena ingår i kategorin experiences and outcomes och är organiserade under *curriculum areas and subjects*, alltså i ämnesområden där flera ämnen ingår.

The Four capacities

Läroplanens syfte är att göra det möjligt för varje elev att bli en framgångsrik elev, en trygg och självsäker individ, en ansvarstagande medborgare och en effektiv medarbetare. Varje kapacitet innefattar dels olika kännetecken som beskriver eleven samt kompetenser som eleven har.

The Totality of experiences

De övergripande erfarenheter elever planeras få under sin skolgång är grupperade i nedanstående rubriker. Ämnesintegrering (Interdisciplinary learning) har i CfE tilldelats en

egen rubrik jämsides med exempelvis ämnesområden. Ämnesintegrering ska genomsyra undervisningen.

- Curriculum areas and subjects (Läroplanens övergripande och specifika ämnesområden)
- Interdisciplinary learning (Tvärvetenskapligt lärande)
- Ethos and life of the school (Etisk grundsyn)
- Opportunities for personal achievement (Möjlighet till personliga framgångar)

Experiences and outcomes

Detta är ytterligare en viktig komponent i läroplanen. Denna punkt används både för att bedöma elevers kunskapsutveckling och för att planera nästa moment i deras lärande. Vägledande begrepp är här progression och utmaning i lärandet, en hög nivå ska vara måttstocken. I denna del beskrivs de förväntningar som finns på elevernas lärande - den kunskap och förståelse, de färdigheter, förmågor och egenskaper de förhoppningsvis ska utveckla. Teman som företagsamhet, hållbar utveckling, globala studier och kreativitet anses viktiga och är också integrerade i experiences and outcomes. De finns integrerade i alla kursplaner och används för att utveckla the four capacities.

Metod

Val av och beskrivning av metod

Då studien behandlar ett humanvetenskapligt område var en kvalitativ metod lämplig. För att undersöka hur ämnesintegrering kan gå till med hjälp av storyline valdes intervju som metod. Den intervjumetod som tillämpats är halvstrukturerad livsvärldsintervju. Enligt Kvale och Brinkmann (2010) söker denna intervjuform information från och insyn i respondentens levda värld. "Ämnet för den kvalitativa intervjun är intervjupersonens livsvärld och hennes relation till den" (s. 43). Detta innebär här att man med hjälp av intervjun försöker ta reda på respondenternas förhållningssätt till sin undervisning, inom storyline-metoden och ämnesintegrering. "Livsvärlden är världen som den påträffas i vardagslivet och upplevs direkt och omedelbart oberoende av och före förklaringar" (s. 44). Alltså liknar intervjun ett vardagssamtal men utgår från en intervjuguide, det vill säga "den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär" (s. 43). Intervjuguiden delas in i kategorier som är till hjälp under samtalet, dessa har till funktion att styra men inte leda intervjun.

Valet av intervju som metod föll sig naturligt, då studien avser att få fram både skotska och svenska lärares synsätt på storyline-metoden och få möjlighet att jämföra dessa. Intervju som metod ger fördjupande svar inom ämnesområdet. Enligt Stukát (2012) är metoden anpassningsbar och följsam då den "ger möjlighet att komma längre och nå djupare" (s. 44). Då studier genomförts dels i Skottland dels i Sverige var metoden tacksam. Intervjuguidens kategorier var desamma i båda länder men följdfrågorna kunde anpassas efter svaren, skolmiljö och styrdokument.

Visuella inslag under intervjuerna

Då det inte fanns några pågående storylines på de berörda skolorna i Skottland kunde observationer inte genomföras, vilket inledningsvis planerats att göra som komplement till intervjuerna. På Saint A Primary school hade storyline-arbetet avslutats för omkring ett år sedan medan Ben Nevis Primary schools arbete avslutats en vecka innan vårt besök. Intervjuerna genomfördes i lärarnas respektive klassrum. Där presenterades i samband med

intervjun dokumentation i form av bildspel och fysiskt material. Bildspelen innehöll fotografier på elever och lärare i arbete samt elevtexter (bild och text enligt det vidgade textbegreppet). Läromedel och lokala pedagogiska planeringar (lpp)³ delgavs också. I Ben Nevis-klassrummet satt elevtexter från deras storyline på väggarna. Dessa elevarbeten visades tydligt upp på inramade dekorerade anslagstavlor, lekfullt men påtagligt exponerat för betraktaren. Också i Sverige genomfördes intervjuerna i klassrumsmiljö. Storylinearbetet på Celsiusskolan synliggjordes på en vägg medan det var utspritt runtom i klassrummet på Drottningsskolan. Då det visuella är en grundläggande del av storyline-metoden var det värdefullt och relevant att få ta del av detta material. Detta material förstärkte respondenternas beskrivningar av sin undervisning och storyline. Det gav möjlighet att få en tydligare bild av lärarnas förhållningssätt till undervisningen. Materialet gav även underlag för att bättre kunna jämföra de fyra klassernas arbete sinsemellan. De visuella inslagen gav dessutom en mera konkret gemensam referensram. Fokus ligger på respondenternas egna uppfattningar om sina respektive livsvärldar, inte på vad som hade kunnat observeras och uttolkas av dessa observationer. Detta i enlighet med vad Kvale och Brinkmann (2010) hävdar om att den "kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden" (s. 44).

Utformande av intervjuguide

Kvale och Brinkmann (2010, s. 150) påpekar att intervjuens frågor bör vara korta och enkla. Vid utformandet av intervjuguiden, se bilaga 1, var det viktigt att frågorna skulle vara tydliga och därmed lätta att förstå. För att undvika frågor som ställer mer än en fråga i sig själv, ställdes frågor om en sak i taget (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007, s. 276). Dessutom valdes frågor med förutbestämda svarsalternativ bort. Frågorna kategoriserades efter huvudfrågor som fick möjliga följdfrågor. Dessa kategorier rörde ämnen som lärandemål och elevers delaktighet. Första frågan utformades så att respondenten fick möjligheten att själv berätta om sin undervisning och välja infallsvinkel för intervjun. Syftet var att undvika att respondenten skulle känna sig alltför styrd. Genom hela intervjuguiden har frågorna utformats på så vis att man inte skulle ta något för givet. För att inte komma bort från ämnet inkluderades många uppföljande och sonderande frågor. Som Kvale och Brinkmann (2010, s. 150ff) beskriver bad vi om exempel och intog en nyfiken hållning. Intervjuguiden översattes och anpassades till de skotska förutsättningarna.

Urval

Deltagarna i intervjuerna benämns respondenter eftersom de är personer vars subjektiva tankar vi velat studera, till skillnad från informanter som ger mer objektiva vittnesmål (Esaiasson et al., 2007). Urvalet av respondenter för intervjuer i Skottland och Sverige skedde på liknande vis. För att hitta respondenter i Skottland fylldes ett kontaktformulär på den nationella storyline-hemsidan Storyline Scotland (2014 F) i. Mailkontakt upprättades och genom ett snöbollsurval kom vi efter hand i kontakt med verksamma lärare på två grundskolor (Esaiasson et al., 2007, s 291). Eftersom det var svårt att hitta respondenter helt på egen hand var tillvägagångssättet fördelaktigt. Stukát (2012, s. 70) rekommenderar denna typ av urval när det är besvärligt att finna respondenter. När respondenter skulle hittas i Sverige användes samma sätt genom den officiella hemsidan Storyline Sverige (2014 G).

³ Lokal pedagogisk planering används i texten dels i sin helhet och dels som förkortningen lpp.

Därigenom skapades kontakt med verksamma låg- och mellanstadielärare som arbetade med storyline och ämnesintegrering vilket var relevant för studien.

Presentation av de fyra respondenterna och deras storyline-berättelser

Här följer en presentation av lärarna, deras klasser och storylines. Alla lärare har utgått från läromedel med redan befintliga storyline-berättelser och därefter anpassat dem till sina lokala pedagogiska planeringar.

Respondent	Land	Skola	Storyline	Klass	Elevålder
Alison	Skottland	Saint A Primary School	Cirkusen	Primary 2	6-7 år
Bonnie	Skottland	Ben Nevis Primary School	Rymden	Primary 1	5-6 år
Cecilia	Sverige	Celsiuskolan	Familj och ekonomi	Årskurs 5	10-11 år
Doris	Sverige	Drottningkolan	Hösten	Årskurs 1	6-7 år

Alison

På den skotska skolan Saint A Primary school undervisade läraren Alison förra läsåret storyline i Primary 2 med 23 elever i åldrarna sex till sju år. Detta var hennes första storyline och hade tema Cirkusen. Alison har som de flesta lärare på skolan fått utbildning i storyline-metoden. I klassens storyline ingick ämnena Social studies, Literacy and English, Health and Wellbeing, Technologies och Expressive Arts. När deras åtta veckor långa arbete pågick ägnades all tid på schemat, förutom Mathematics, åt storyline-metoden. Cirkusen är en storyline från ett företag och används på flera skolor runt om i Skottland. Under de veckor arbetet pågick förvandlades klassrummet till ett cirkustält och eleverna delades in i grupper, cirkusfamiljer, och var ansvariga för varsin del av rummet som dekorerades med bilder, girlander, vimplar och dylikt.

Bonnie

Bonnie är lärare på Ben Nevis Primary school och klasslärare i Primary 1. I hennes klass går 24 elever i åldrarna fem till sex år. Bonnie har arbetat som lärare i över tolv år men är relativt ny som lärare på Ben Nevis-skolan. Hennes senaste storyline hade tema Rymden och genomfördes i sammanlagt tre klasser. Science var huvudämne i hennes rymd-storyline, men många andra ämnen på schemat berördes också under arbetet exempelvis Technology, Expressive Arts och Literacy. Klassrummet var indelat i olika stationer där eleverna till exempel kunde spela rollspel eller göra andra estetiska aktiviteter. På väggarna sattes rymdbilder upp på särskilda anslagstavlor, men allt utrymme var inte reserverat åt storyline.

Cecilia

På Celsiuskolan arbetar Cecilia i år fem i en klass med 15 elever. Hon är en av få lärare på skolan som arbetar med storyline-metoden. Cecilia har erfarenhet av metoden sedan tidigare och har fått utbildning i den som rektorn önskar att hon ska sprida vidare till kollegor på skolan. Hennes senaste storyline har tema Familj och ekonomi och berör kursplanerna och timplanerna för samhällskunskap, bild och svenska. En vägg i klassrummet används för att visualisera deras storyline, se bilaga 2.

Doris

Doris arbetar som klasslärare på Drottningkolan i år ett och har 24 elever i sin klass. Alla lärare på skolan är utbildade i och arbetar med storyline, Doris sedan fem år tillbaka. Doris

olika storylines brukar pågå i ungefär två månader. Vid den senaste ingick flera arbetspass under veckorna men de varade inte hela dagar. Doris senaste storyline hade tema Hösten och utgick till stor del från höstskogen. I den lokala pedagogiska planeringen ingår centralt innehåll från kursplanerna i samhällsorienterande ämnen, naturorienterande ämnen och bild. Utöver dessa ämnen har Doris också inkluderat delar av matematik-, svensk- och musikämnet. Klassens höstskog har monterats på masonitskivor och står på bord längst bak i klassrummet, se bilaga 3. Karaktärerna har fått egna hyllor. Väggar och tak dekorerats av bilder och pappersfigurer som löv, se bilaga 4, och svampar, se bilaga 5.

Genomförande

Via hemsidan Storyline Scotland (2014 F) fick vi kontakt med McBlain (personlig kommunikation), en skotsk pedagog som arbetar med utbildningsfrågor och utbildar lärare i storyline-metoden. Hon förmedlade därefter kontakt med lärare på två grundskolor. Efter mailkontakt med dessa tilldelades lämpliga respondenter bland skolans lärare. De svenska lärarna mailades direkt utan ombud. Tid och plats bestämdes efter överenskommelse. Fältintervjuerna genomfördes på respektive skola under skol- och arbetstid. Samtliga lärare intervjuades i sina klassrum. Respondenterna föreslogs att själva välja plats för intervjun, då önskan var att skapa en trygg atmosfär för dem. Att träffa respondenterna på hemmaplan, att göra en fältintervju, menar Stukát (2012, s. 45) är att föredra då intervjuerna blir mer avslappnade. Vid samtliga intervjuer deltog båda studiens författare som intervjuare, en ställde frågorna och den andra kompletterade med följdfrågor vid behov. "Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör" (Stukát, 2012, s. 46), att båda närvarade var därför ett medvetet val. Troligtvis hämmade inte detta respondenterna då de är lärare och vi studenter; vi kom till dem för att vi hade ett intresse av det de hade att berätta. I Skottland genomfördes intervjuerna dessutom på engelska som inte är vårt modersmål. Eftersom intervjuerna genomfördes under lärarnas arbetstid på deras begäran var tiden för varje intervju begränsad. Till vårt förfogande hade vi mellan 40 och 50 minuter per respondent, varav en del av tiden gick åt till att bekanta oss med respondenterna, förflytta oss från mötesplats till klassrum där intervju skulle genomföras och ställa in teknisk utrustning. För att få inträde på den ena skolan i Skottland (Saint A) ledsagades vi av säkerhetsskäl av McBlain. Hon hade själv ett intresse av respondentens svar på våra intervjufrågor eftersom hon utbildade och handledde pedagoger i storyline-metoden. Alla intervjuer spelades in med diktafon eller smartphone, för att kunna avlyssnas och transkriberas efteråt.

Transkribering

Vid transkriberingen låg fokus på betydelseinnehållet. För att föra fram innehållssidan gjordes därför en bastranskription där skratt, pauser och oväsentliga småord som ehm, ah och typ samt upprepningar uteslöts. "Om syftet är att få reda på innehållsaspekter kan det förmodligen räcka med en mycket grov transkription som dessutom i hög grad görs i enlighet med skriftspråkskonventionen." (Norrby, 2004, s. 89). Intervjuerna avlyssnades ett flertal gånger för att få en rättvis utskrift. De skotska transkriberingarna har inte översatts till svenska för innehållet inte ska förvanskas. Namn på respondenter och platser har fingerats av etisk hänsyn. Vi båda författare lyssnade på inspelningarna och läste igenom transkriberingen var och en för sig för att höra vad som sägs i sin helhet i en annan kontext än vid intervjun. Transkriberingen lästes igenom gemensamt för att urskilja likheter och skillnader i lärarnas utsagor och arbetssätt.

Tillförlitlighet

Reliabilitet

Begreppet reliabilitet betyder kortfattat "hur bra mitt mätinstrument är på att mäta" (Stukát, 2012, s. 133), det vill säga i vilken grad intervjuerna hjälper oss att få svar på våra frågeställningar. För att inte intervjuarnas föreställningar om storyline-metoden skulle påverka respondenten är huvudfrågorna relativt öppna. Detta för att respondenten skulle kunna styra riktningen på svaren. Därefter ställdes ibland mer ledande frågor för att exempelvis bekräfta respondentens svar. Medvetet ledande frågor är ibland nödvändiga anser Kvale och Brinkmann (2010) och "behöver således inte minska intervjuers reliabilitet" (s. 188). Den samtalslika intervjuformen som används i halvstrukturerade intervjuer är gynnsam för "att få så fyllig information som möjligt" (Stukát, 2012, s. 44). Reliabilitetsbrister som feltolkning av intervjufrågor och svar kan på så vis reduceras, det vill säga om respondenten misstolkat en fråga eller inte svarat tillräckligt tydligt kan man med följdfrågor återvända till syftet med frågan. Att vara noggrann är viktigt för hög reliabilitet, därför spelades intervjuerna in och transkriberades omsorgsfullt. Exempelvis lyssnades varje intervju igenom mer än en gång, i enlighet med Norrby (2004) som menar "att man under arbetets gång hör nya (och ibland också andra) saker [i intervjun]" (s. 90).

Validitet

Validitet innebär ungefär "hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta" (Stukát, 2012, s. 134). Vid en av de skotska intervjuerna satt McBlain, en utomstående pedagog med högre befattning med. Detta kan ha påverkat respondenten, då den andra pedagogen hade specialkunskap om och utbildade andra pedagoger i storyline-metoden. "Kanske vill informanterna inte erkänna sina brister, kanske vill de vara intervjuaren till lags och ge det svar de tror intervjuaren vill höra" (Stukát, 2012, s. 135) eller i detta fall också den andra pedagogen. Detta, liksom den ovan beskrivna tidsbristen, skulle kunna ha påverkat validiteten. För att stärka validiteten har man under utformandet av intervjuguiden reflekterat över och sållat bort överflödiga frågor som inte kunnat kopplas till frågeställningarna. Det transkriberade materialet har också kritiskt granskats eftersom intervjuerna också gav information om sådant som inte var avsett att mätas (jfr Stukát, 2012, s. 135).

Generaliserbarhet

För vilka gäller resultaten, endast den undersökta gruppen eller kan de generaliseras? Generaliserbarheten påverkas av faktorer som urval av undersökningsgrupp, bortfall, reliabilitet och validitet (jfr Stukát, 2012, s. 137). Intervjun söker, enligt Kvale och Brinkmann (2010, s. 43), kvalitativ kunskap och har inte kvantifiering som mål. Resultaten i denna studie är inte allmänt generaliserbara eftersom urvalsgruppen är så liten och inte representativ, däremot är den relaterbar. Stukát (2012, s. 136) anser att detta kan vara ett bättre begrepp att använda vid kvalitativa studier. Kvale och Brinkmann (2010) menar att kvalitativa studier brukar få kritik för att omfånget av intervjupersoner är för knappt för att kunna generaliseras. Men "antalet nödvändiga intervjupersoner beror på syftet med studien" (s. 187). Syfte med studien är att ta reda på hur ämnesintegration *kan* ske i storyline-metoden i Skottland och Sverige och inte hur det sker generellt. Istället ligger fokus på om informationen man kan tillägna sig genom materialet kan överföras till en annan relevant kontext. Studien bör vara relaterbar i ett utbildningsvetenskapligt syfte, för verksamma och blivande pedagoger som vill fördjupa sin kunskap om storyline-metoden och ämnesintegration.

Etiska hänsyn

I vår uppsats har vi beaktat vetenskapsrådets etiska principer. Vi har tagit hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2012, s.138ff). Vid kontakten med skolorna informerades berörda pedagoger, elever och deras vårdnadshavare om syftet med vår studie och deras medverkan i denna. Alla inblandade har samtyckt till medverkan. Samtliga namn på personer och skolor är fingerade. Slutligen tas hänsyn till nyttjandekravet, då vi enbart publicerar det insamlade material i denna uppsats.

Metoddiskussion

När vi använde oss av intervju som metod ville vi skapa förutsättningar för en likvärdig jämförelse mellan de skotska och svenska skolorna med hjälp av likadana intervjufrågor. Svaren på frågorna skiljde sig mellan de olika intervjuerna. I Skottland fick vi fylligare och mer utbroderade svar medan intervjuerna i Sverige gav oss kortare och mindre konkreta svar. Vi behövde i Sverige även ställa fler följdfrågor för att leda tillbaka till vår fråga när vi kom in på andra områden. Intervjuerna genomfördes under tidspress i varierande grad. De tog mellan 30 och 40 minuter med given sluttid vilket var knappt med tid. Hade mer tid haft till förfogande hade uppvärmningen blivit mer gedigen och ökat trygghetskänslan för intervjuare och förmodligen för respondenten. Tidsbristen påverkade också hur länge respondenten fick betänketid innan ny fråga ställdes. Samtliga intervjuer skedde under dagtid på skolan. Till yttre störningar hörde att elever sorlade i bakgrunden och att intervjuerna vid några tillfällen blev avbrutna av elever som kom in i klassrummet. Tillförlitligheten hade alltså kunnat öka om intervjuerna skett under lugnare former och med större tidsmarginal, men vi tycker ändå att med de resurser vi haft till vårt förfogande att vi fått en god reliabilitet.

Om vi hade använt observation som komplement till intervjuerna hade studien fått ytterligare djup och kanske blivit mera objektiv. I Skottland var storyline-berättelserna avslutade, med andra ord var det omöjligt att observera dessa. Den enda storyline som var pågående var Familjen och ekonomi på Celsiusskolan. Att genomföra en observation av enbart Cecilias klass och deras storyline hade gjort att det insamlade materialet hade skiljt sig åt mellan skolorna, vilket inte var önskvärt. Vårt fokus ligger på lärarnas egna uppfattningar och inte på vad vi hade kunnat observera och tolka från undervisningssituationer. Om vi däremot hade observerat undervisningstillfällen innan intervjuerna hade vi kanske ställt andra frågor. Vi hade också fått en ytterligare möjlighet att kritiskt granska lärarnas utsagor. Men då det bara fanns en pågående storyline hade vi ändå bara kunnat granska just denna. Lärarna hade ibland svårt att sätta ord på hur deras ämnesintegrering sker. Med hjälp av observation hade vi eventuellt kunnat bilda oss en tydligare uppfattning om detta. Men vårt syfte var främst att ta reda på vilken typ av ämnesintegrering som sker, inte hur den går till.

Däremot hade observation som metod inte hjälpt oss att ge en tydligare bild av bedömning då lärarna menar att den exempelvis kan sitta i ryggmärgen. Att använda observation som metod vid bedömning hade inte känts användbart, intervju var en mer rättvis och passande metod. Att observera något som inte sker konkret som bedömning, kan vara svårt därför valde vi intervju. Lärarna fick möjlighet till att berätta hur de bedömer och dokumenterar samt ge sin bild av något som kan ske i flera olika steg. Bedömning och dokumentation kan ske i många olika former och vid olika tillfällen vilket gör det svårt att använda sig av observation som metod. De skotska lärarna gav oss en tydlig bild av hur de arbetar medan de svenska lärarna

ibland verkar frångå sin planering enligt intervjuerna. Lärarna i Skottland arbetar mer strukturerat då de har mer uttalade arbetssätt för att dokumentera och bedöma till skillnad från de svenska lärarna som hade svårt att sätta ord på hur detta.

Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer vi att ta upp de lärandeteorier som ligger till grund för storyline-metoden. Därefter följer vad forskning säger om ämnesintegrering och om bildämnet som båda är centrala delar av metoden. Avsnittet avslutas med forskning om att synliggöra lärandet, vilket anses främjas av storyline-metoden av bland annat pedagogiken bedömning för lärande.

Lärandeteorier bakom storyline

Enligt Storyline Sverige (2014 H) bygger storyline-metoden på konstruktivistisk teori. De inkluderar också den sociokulturella teorin som de anser vara en betydande del av metoden, "Att eleverna arbetar i grupper under lärarens ledning är en väsentlig del i Storylines förhållningssätt. Samarbetet och samtalen i gruppen ses som viktiga för den enskilde elevens kunskapsbyggande" (2014 H). Falkenberg och Håkonsson (2004) menar att storyline är en socialkonstruktivistisk metod där "förståelse, insikt och kunskap skapas i ett socialt sammanhang, som en subjektiv konstruktion, en individuell angelägenhet, via aktivitet som det kunskapandet subjektet självt måste utföra" (s. 60). Som nämnts i presentationen ovan konstruerar eleverna i storyline sin egen kunskap, är aktiva i sitt eget lärande, lär genom denna aktivitet och tillsammans med andra. Erfarenhetspedagogik, konstruktivism och sociokulturell teori är alltså alla teorier som metoden bygger på.

Konstruktivism

Denna teori växte enligt Illeris (2009, s. 50) fram som ett av alternativen till behaviorismen och utvecklades först av Piaget. Den "innebär att människan genom lärande och kunskap själv konstruerar sin förståelse av omvärlden" (Illeris, 2009, s. 53) det vill säga utesluter att lärande skulle kunna vara något överföringsbart, som att en lärare "fyller på" en elev med kunskap. Kunskapen tillägnas istället genom assimilation eller ackommodation. Vid assimilation läggs ny kunskap till gammal och införlivas med denna, vi talar här enligt Illeris om ett additivt lärande (s. 58). Vid ackommodation förändrar ny kunskap gammal, man utvecklar alltså ny förståelse.

Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivister delar enligt Illeris (2009) Piagets syn på omvärlden som något som skapas; konstrueras. Däremot menar de inte att detta sker "i den enskilde individen genom mötet och samspelet med omvärlden [utan som] en social konstruktion som utvecklas inom kollektivet" (s. 143). Enligt Illeris behöver dessa synsätt inte ses som motsatta eftersom det individuella tillägnandet samspekar med det kollektiva. Han påpekar dock att renodlad socialkonstruktivism ser lärande som något som enbart skapas socialt.

Erfarenhetspedagogik

Falkenberg och Håkonsson (2004) beskriver hur filosofen Dewey har haft stor betydelse för teorin. Han menade att lärande sker på så vis att eleven handlar och tänker; "Eleverna ska inte ha något att lära, utan något att göra, och de ska vara av en sådan natur att det kräver tänkande" (s. 70). Illeris (2009) redogör vidare för Deweys tankar om lärandet, det sker både

inom individen och i ett socialt samspel och "måste ingå som ett led i en sammanhängande process. Det måste finnas kontinuitet." (s. 154). Problemlösning som är en stor del av storyline är också en av grunderna inom erfarenhetspedagogiken, Deweys mest kända fras "learning by doing" handlar enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 70f) om att aktivt experimentera och lära av sina erfarenheter.

Sociokulturell teori

Dysthe (2003) beskriver de centrala aspekterna av sociokulturell teori; lärande är situerat, huvudsakligen socialt, distribuerat, medierat, språket är grundläggande och den lärande deltar i en praxisgemenskap. Gibbons (2010, s. 26) tolkar Vygotsky och förklarar att han i första hand såg kunskapande som en social företeelse. En viktig aspekt av teorin är begreppet den proximala utvecklingszonen som innebär att den lärande kan med hjälp av stöttning komma längre i sin kunskapsutveckling än på egen hand. "Med detta menas att man lär sig det som är en omedelbar förlängning av det man redan har lärt sig" (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 74f) Det man inte kan på egen hand kan man lära sig tillsammans med andra. "Vygotsky ser också själva den kognitiva utvecklingen som resultatet av att elever samarbetar med andra i en målinriktad aktivitet" (Gibbons, 2010, s. 27). Att bygga undervisningen på elevernas förkunskaper blir därmed viktigt enligt Gibbons (s. 32), vilket ju är en av de centrala delarna i storyline-metoden som nämnts ovan under rubriken Presentation av storyline-metoden.

Ämnesintegrering i storyline

Ämnesintegrerande undervisning kan ske på mer än ett sätt. Förutom att arbeta enligt storyline-metoden kan man exempelvis använda sig av tema- eller projektarbete. Temaarbete har många likheter med storyline som enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 40) består av tematiska undervisningsförlopp, men till skillnad från renodlat tematiskt arbete inte kretsar kring temat utan fortlöper som en berättelse. I *Det gränslösa språkrummet* (Lindö, 2009) beskrivs att

tematisk undervisning utmärks av att olika ämnen integreras till en helhet, att olika färdigheter tränas i ett funktionellt sammanhang med det tematiska innehållet i centrum och att undervisningens innehåll kopplas till elevernas självupplevda erfarenheter och förståelse. Utmärkande för tematisk undervisning är också dess oberoende av traditionella läromedel (s. 204f).

Falkenberg och Håkonsson (2004) menar att storyline har den fördelen att metoden "säkerställer det nödvändiga lärandet i olika ämnen" (s. 57). Författarna kritiserar traditionellt temaarbete för att det överordnade temat ibland blir viktigare än skolämnena. Och att det sker på bekostnad av elevernas förståelse och att metoden inte alltid ger dem tillräckligt sammanhang. Likaså ger Falkenberg och Håkonsson kritik till projektarbete då det har problemlösningar och inte ämnen i fokus vilket innebär att "läraren har svårt att på förhand fastställa vilka ämneskunskaper barnen ska få" (s. 57). Att storyline-metoden verkligen alltid säkerställer en god ämnesintegrering är förstås inte säkert. Man bör påpeka att även om Falkenberg och Håkonssons bok *Storylineboken* är den tongivande litteraturen om metoden i Sverige så finns lite forskning om storyline. Som redan nämnts under rubriken Definition av begreppet ämnesintegrering kan integreringen skilja sig åt genom att man antingen fokuserar på *cross-curricular learning* eller *interdisciplinary learning* och oavsett fokus kan undervisningen givetvis ge olika resultat. Det Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 287) uppmanar till är att planera undervisningen så att alla ämnen som integreras i en storyline verkligen får ta plats med stoff, begrepp, synsätt och färdigheter från respektive kursplan.

Storyline Sverige (2014 A) beskriver att metoden utvecklats just för att hitta meningsfulla sätt att integrera ämnen med varandra. Den integrering som förekommer menar Storyline Sverige sker naturligt "eftersom eleverna arbetar utifrån sina karaktärer med informationsökning, hypotesbyggande, skapande och kunskapsbyggande" (2014 A). Storyline Sverige framhäver också att Lgr11 förespråkar ämnesintegrering och att metoden är ett hjälpmedel för läraren i detta.

Eftersom många av de förmågor eleverna ska utveckla är de samma i flera ämnen kan det finnas en vits i att arbeta ämnesövergripande för att skapa mer tid för användandet av kunskap i olika situationer. (2014 I)

Man bör dock inta ett kritiskt förhållningssätt till hemsidans rekommendationer då den drivs av ett svenskt företag som marknadsför metoden. Samtidigt är pedagogiken bedömning för lärande (2014 J) positiva till metoden och anger den som ett exempel på undervisning som gynnar synligt lärande. Lindö (2009) beskriver synligt lärande som ett sätt för elever att "konstruera och rekonstruera sitt kunskapande" (s. 221).

Generellt är ämnesintegrerande undervisning positivt för att stärka språkinläring hos elever med annat modersmål, men kräver enligt Gibbons (2010, s. 24) välplanerade lektioner där språkundervisning integreras med ämnesinnehåll. Anledningarna till att ämnesintegreringen främjar språkutvecklingen anser Gibbons är många; språket lärs i ett naturligt sammanhang och ger andraspråkselever bättre möjlighet att "tillägna sig skolans kunskapsrelaterade språk [och stoff]" (s. 162).

Tillsist är det relevant att nämna att klassrumsmiljön också påverkar undervisningen; "Lärare som lyckas väl med sin undervisning tänker igenom klassrummet kulturella budskap, så att det stämmer med det de vill att eleverna ska uppleva och uppnå inom ämnesområdet" (Pihlgren, 2013, s. 109). Estetiska ämnen som drama och bild integreras oftast i en storyline och ger sådana möjligheter att bidra till en stimulerande miljö. Lindö (2009) hävdar att "det är viktigt att erbjuda barnen en lekstimulerande miljö, där det finns tid, utrymmen och lämpligt material till hands" (s. 102). Hon (2009, s. 101) menar att leken för yngre barn är en väg till fördjupad kunskap.

Bildämnet i storyline

Att visualisera sin storyline är enligt Falkenberg och Håkonsson (2004, s. 38-63) något som bland annat stärker elevernas känsla av ägarskap till berättelsen, främjar reflekterande samtal och ger eleverna en gemensam konkretisering. Bildämnet bör alltså integreras i alla storylines, men som lärare måste man då också tänka kring hur det används. Ämnet har enligt Barnes (1998, s. 12-25) ofta en låg status på många skolor och används som extrauppgift när övrigt arbete är klart eller som hjälpämne till andra skolämnen. I artikeln *Konst för sin egen eller andra ämnens skull?* i Pedagogiska magasinet inleder Lindgren (2013, september) kritiskt "De estetiska ämnena tycks finnas i skolan för att eleverna ska prestera bättre. Men ny forskning ger inget stöd för att konst utvecklar andra ämnen. Och konstnärlig utveckling kan ha ett egenvärde för eleverna" (s. 47). Lindgren beskriver i likhet med Barnes (1998, s 48ff) hur bild i skolan ofta handlar om dess betydelse för andra ämnen men påpekar att de studier som visar på att estetiska ämnen skulle ha ett positivt inflytande på förmågor i andra ämnen inte är generaliserbara. Likaså hävdar Pihlgren (2013, s 224) att kunskaper inom ett ämne inte är direkt överförbara till ett annat, till exempel leder inte kreativitet inom bildämnet automatiskt till kreativt tänkande inom matematik. Pihlgren menar dock att om läraren

medvetet arbetar med ämnesintegrering för att ämnena ska stärka varandra kan arbetssätt, som exempelvis problemlösning, ge eleven liknande kompetens också i ett nytt ämne. Lindgren (2013) refererar i sin artikel till Lindström som menar att bildundervisning kan ske på något av följande vis

Lärande *i* och *om* konst innebär att arbeta i ett specifikt konstnärligt uttryck med dess specifika redskap och genrer. Att lära *genom* konst kan vara att utveckla förmågor utanför det primärt konstnärliga området, medan lärande *med* konst fokuserar konstarten som stöd för andra ämnen. (s. 51)

Att arbeta med och samtala om bildämnets olika tekniker och bilders utformning är ett exempel på undervisning *i* och *om* konst. Att arbeta med bildämnet för att utveckla en egenskap som kreativitet är att arbeta *genom* konsten. Om elever som ännu inte kan skriva får måla en berättelse under svensklektionen fungerar bilden som ett stödämne. Som lärare behöver man reflektera över sin bildundervisning för att komma fram till hur man faktiskt undervisar i ämnet och om detta sätt uppfyller de mål man eftersträvar och om det är förenligt med läroplanens krav. "Oavsett hur man väljer att arbeta med estetik i skolan kan man helt klart konstatera att undervisning inom området ställer höga krav på didaktiskt medvetna val" slår Lindgren fast (2013, s. 51). Pihlgren (2013, s. 220f) menar att både skapandeprocess och produkt ska bedömas formativt, genom såväl självbedömning som av lärare eller kamrater. Bildbedömning menar Barnes (1998) innebär "omdömen utifrån kända kriterier för att avgöra speciella kvaliteter och om barnen tillgodogjort sig vissa förmågor" (s. 162). Pihlgren (2013, s. 222) menar att det som ska bedömas inom skapande verksamhet dels är analytiska, dels skapande förmågor. Med hjälp av det analytiska tänkandet ifrågasätter och korrigerar vi våra uppfattningar och genom att under processen ställa frågor som "vad pågår här?" till eleverna kan man hjälpa dem att förstå konst och lösa problem bättre menar Pihlgren (s. 220).

Synliggöra lärandet

För att elever ska kunna uppnå så goda resultat som möjligt i skolan, behöver de bli ägare till sitt eget lärande. Det innebär att de behöver veta vad de ska lära sig och själva leda sitt lärande. Pihlgren (2013) formulerar det på följande vis "Om eleverna vet vad de kan, vad de ska uppnå och vad nästa steg är för att de ska ta sig dit, kommer de lättare att utveckla kompetenser och förmågor" (s. 225). För att elever ska kunna äga sitt eget lärande behöver lärandet därför vara synligt för dem och de behöver kunna förstå vad de kan och ännu inte kan. Hemsidan bedömning för lärande (2014 K) ger information om synligt lärande och bedömningens roll i detta. Här förklaras "att lära sig värdera och bedöma sina egna prestationer och lärandestrategier är att lära sig lära sig själv" (2014 K). Pedagogiken bedömning för lärande är enligt Holmgren (2010, s.166-183) till för att synliggöra för eleven vad lärande går ut på och att lära eleven att lära. Synligt lärande är den enskilt viktigaste faktorn när det gäller att påverka elevers studieresultat till det bättre hävdar Hattie (2013), forskaren bakom världens hittills största undersökning om vad som har inverkan på elevers studieresultat. Lärarens förhållningssätt till sin undervisning är centralt för om lärandet ska bli synligt eller inte för eleverna.

Synlig undervisning och synligt lärande sker när inläringen är det uttalade och transparenta målet, när det är lagom utmanande och när både lärare och elev (på sina respektive sätt) försöker ta reda på huruvida och i vilken utsträckning det utmanande målet har uppnåtts. Synlig undervisning och synligt lärande sker när det förekommer målmedveten övning som syftar till att bemästra målet, när återkoppling ges och efterfrågas och när det finns aktiva,

passionerade och engagerande människor (lärare, elever, kamrater) som deltar i lärandet (s. 33).

Hattie betonar att undervisningen behöver bli synlig för eleven men också att dennes lärande måste bli synligt för läraren (2013, s. 37). Det är alltså av stor betydelse att lärare tar reda på detta för att kunna undervisa på bästa sätt, vilket påpekas på av pedagogiken bedömning för lärande

För att det ska gå att anpassa undervisningen och den återkoppling elever behöver på sitt lärande, måste vi veta vad det är eleverna lärt sig och hur de tänker. Det går inte att hjälpa elever vidare om vi inte ser deras kunskaper och deras missförstånd (2014 J).

Återkoppling är en betydelsefull faktor också för Hattie som påpekar att detta måste ges till elever regelbundet och under arbetets gång. Eleverna behöver själva känna till sina misstag för att kunna korrigera dem men "ofta brukar de viktigaste besluten om bedömningar göras av vuxna på elevernas vägnar" (Hattie, 2013, s. 171). Progressionen får inte ställas i skymundan och läraren behöver alltså koncentrera sig på att ge sådan återkoppling att eleverna själva kan förstå vart de är på väg kunskapsmässigt.

Resultat

Under resultat kommer vi att beskriva intervjuerna med de skotska och svenska respondenterna. Vi kategoriserar resultatet efter rubrikerna Planering och inledning av storyline-berättelserna, Ämnesintegrering, Användning av bildämnet samt Synliggöra lärandet.

Planering och inledning av storyline-berättelserna

Alison - Cirkusen

Alison och hennes kollegor har använt ett storyline-läromedel som en översiktlig planering och därefter gjort en egen lokal pedagogisk planering upptill;

It made our planning a lot easier to focus. This came from an example, someone in a school had done all of this. So we could adopt that for our block of work. Everything had been tried out from another school. But we could not perhaps incorporate all of it or we couldn't maybe fit it all in so we adopted that to suit what we were doing.

Alisons storyline introducerades till eleverna genom att klassen fick ett brev där deras hemkommun berättade att cirkusen som normalt brukade komma till dem hade fått förhinder. Klassens får därför i uppdrag att anordna en egen cirkusföreställning. Cirkusen bygger på att eleverna tillsammans ska klara denna uppgift och de problem de stöter på under processens gång. Eleverna introducerades inte till begreppet storyline och visste alltså inte att de arbetade med en särskild metod.

Bonnie – Rymden

Rymden genomfördes i tre klasser. Lärarna i dessa klasser samplanerade aktiviteter och mål med arbetet, men det utfördes inte på exakt samma vis i varje klass:

Although we had a skeleton plan, each class story kind of went it's own direction. Because it was a different group of children. So we had different names for the aliens, how the aliens got here and back home and why he was here was very different. But the overlying thing that we wanted the children to learn was the same but how we did that was different depending on the different classes.

Bonnie's class worked with storyline under a workpass on afternoons. The alien was introduced to the children under a break through that they discovered that a rocket had crashed in their schoolyard. The work started with a series of key questions such as "where does this come from? and who do you think this belongs to?".

Cecilia – Familj och ekonomi

The work starts from a textbook and from that there is a local pedagogical plan made together with a colleague. Family and economy were introduced to the class's students as a storyline and started with that the students made their own characters. Each student has a character in the storyline, a child or an adult, who is part of a family, see appendix 2. If the character is an adult they have a profession that the student chooses. The family's economy is controlled by the income and expenses the family has. All characters have characteristics that the students get to know and learn from through the storyline's progress, they also know each other through different events.

Doris - Hösten

The storyline about autumn was put together in many ways with how the forest looks like and what you can find in the forest in autumn. In the local pedagogical plan the central content from the course plans in social studies, natural studies and art. In addition to these subjects Doris also includes parts of mathematics, Swedish and music. The students get to know the method of the storyline. Doris's storyline started with a conversation about autumn where they talked about the students' own experiences. Then the students made their own characters from paper, string and fabric, see appendix 3. The students also made a physical environment in the form of a forest with trees, mushrooms, paths, streams and bridges where the storyline partly plays out. Depending on the character's characteristics and interests accessories like mushrooms and fruit baskets and dogs were made. The students had to choose between different categories of characters, for example mushroom collector, forest guardian, hunter and farmer.

Ämnesintegrering

Bonnie

Bonnie talks about the concepts of cross-curricular and interdisciplinary learning (IDL). She had recently deepened her knowledge of the difference between these concepts by reading and talking about a comment on CfE, CfE *Briefing 4* (Education Scotland, 2014 E). This material informs the reader about the concept of IDL and what a teacher should think about when IDL-teaching is planned. Bonnie explained that Education Scotland puts emphasis on that teachers have a correct attitude towards this type of teaching. Bonnie said that IDL generally includes more subjects but they go hand-in-hand. Bonnie problematized the concepts and told that she had previously thought that she worked with IDL but now she understood that it was just cross-curricular learning.

It takes a while to understand. Basically what we discovered was that the interdisciplinary was sort of taking just two disciplines so maybe science and

literacy and (...) teaching them together so that it means that they learn the science outcome and literacy outcome far better.

När Bonnie berättar om sin storyline är hon självkritisk och säger att hon tror att arbetssättet till en början varit mera cross-curricular learning eftersom hon utgick från sitt storyline-tema Rymden och försökte få med så många ämnen som möjligt genom att bara löst koppla dem till temat. Det hon menar att hon misslyckades med i sin storyline var att få till stånd ett lärande där ämnen styrkte varandra på bästa möjliga sätt. IDL är enligt Bonnie ett arbetssätt som verkar för ett fördjupat lärande och liknar verkligheten på så vis att lärandet sker i en kontext; "we're trying to make it much more integrated and letting the children see the connections between all the different areas of the curriculum basicly". Ett mål med undervisningen i Skottland, påpekar Bonnie, är att ge eleverna möjlighet till att själva se kopplingar mellan ämnen, "it is trying to join up so that they see the links, the reason that they are learning this is because they need it in life basicly. That is pretty much what our resources were preparing for... for life".

Alison

När Alison får frågan om hennes storyline Cirkusen varit interdisciplinary svarar hon "Absolutely it was, it took over everything that we did. We kept our Mathematics [aside]. Our basic numbers, it stood alone. Everything else that we did (...) was then hinged on to the circus work". Förutom ämnet matematik ingick alltså alla andra ämnen i hennes storyline. Klassens schema blev väldigt flexibelt och arbetspassen gick över de vanliga ämnesgränserna. Å ena sidan kan Alisons arbetssätt, enligt Bonnies syn på IDL, tolkas som mera cross-curricular än interdisciplinary. Å andra sidan går det inte att utesluta att IDL skett då det mer traditionella sättet att undervisa IDL innebär att ett tema, problem eller projekt står i fokus och skolämnen används för att utforska detta fokus. I *CfE Briefing 4* (Education Scotland, 2014 E) konstateras att detta förhållningssätt (tema i fokus) till IDL tenderar att fungera bäst då "the emphasis [lies] on the process of learning and exploration of the interaction between the subjects, not just on the context or theme.". Alltså när processen och integreringen mellan ämnen är i fokus och inte temat. På vilket sätt ämnena integrerades och Alison använde det övergripande temat Cirkusen i sin storyline är svårt att besvara enbart med hennes egen subjektiva upplysning.

Cecilia

I Cecilias storyline ingår ämnena svenska, samhällskunskap och bild. Cecilia hävdar att ämnen integreras vare sig man vill eller inte "svenskan finns ju alltid med i alla ämnen till exempel. Det är ju alltid begrepp och ord, så det är ganska självklart att integrera". På den direkta frågan "det har inte varit ett syfte för din storyline att det ska vara flera ämnen med?" svarar Cecilia nej. Då vi i intervjun förklarar att vi som studenter upplever att ämnesintegrering förespråkas i vår utbildning reflekterar Cecilia kring detta:

Det där har ju kommit och gått... Trender kan man väl säga. Under tiden som jag... Jag har ju jobbat som lärare i tolv år och det har kommit och gått. Man ska jobba tematiskt, man ska jobba ditten och man ska jobba datten. Men aldrig riktigt varför, får man ju... Det går man ju aldrig till botten med. Det är bara forskning säger att...

Cecilia säger att ämnesintegreringen i sig själv inte varit ett syfte. Hon har tillsammans med en kollega som undervisar i parallellklassen gjort en lokal pedagogisk planering där syften och kunskapskrav för de tre ämnen som ingår i storylinen Familj och ekonomi utförligt

beskrivs. Det är tydligt att endast dessa ämnen ingår i arbetet och det är också just dessa lektionstimmar som går åt till klassens storyline.

Doris

Också Doris har samplanerat sin storyline med en lärarkollega. I den lokala pedagogiska planeringen citeras kursplanerna i bild, samhällskunskap och naturvetenskap. Doris berättar att också matematik, svenska, musik och livskunskap ingått i hennes storyline om hösten. Jämfört med Cecilias lpp är Doris version mindre specifik, till exempel saknas kunskapskrav för ämnena helt. Ett antal arbetspass i veckan ägnas åt storyline-arbetet men även under övriga lektioner försöker Doris inkludera storyline-relaterade övningar, som när eleverna i svenskämnet gör svamp- eller lövbilder under bokstavsinnlärning. I likhet med Cecilia tycker Doris att svenskämnet naturligt integreras i arbetet "vi skriver mycket, det blir svenska" men också matematikämnet "vi har ju räknat också, hur många svampar har vi, hur många träd är det?". Att integrera många ämnen i sin storyline är viktigt för Doris, arbetssättet ger möjlighet till att inkludera samtliga skolämnen, vilket hon också försöker göra. Exempelvis ska eleverna under ett öppet hus bjuda på saft och paj som de gjort själva. Doris förklarar att saften och pajen också är inkluderade i höst-storylinen

Det var ju så vi tänkte då, nu bakar vi paj då jobbar vi med bokstaven P, och då får det bli äpplepaj. Och så ska vi bjuda på någon saft. Bara för att man ska koppla det till hösten. Så att man får smakupplevelser då. Det är verkligen, alltihopa går ihop. Storyline är inte en egen grej för mig. Storyline är bara ett sätt att uttrycka det här tematiska arbetssättet.

Storyline är för Doris ett temaarbete, med skillnaden att storyline också inkluderar en fysisk plats (höstskogen). "[Storyline] handlar ju jättemycket om alla sinnen och alla ämnen och att man har den här platsen. (...) Det blir något annat än det här vanliga, synergieffekt" uppger Doris⁴. Hon menar att synergieffekten skapas genom att bland annat inkludera många ämnen. Hennes förhållningssätt till storyline-metoden innebär att hon främst ser metoden som ett tematiskt arbetssätt. Enligt Nilsson (1997) utmärks temaarbete bland annat av att "det tematiska innehållet sätts i centrum" (s. 12). Education Scotland (2014 E) påpekar i *CfE Briefing 4* att allt temaarbete inte är av godo: "Links in curriculum areas are sometimes chosen to fit a context but may not be based on progression and coherence in learning, sometimes because the links are tenuous.". När ämnen integreras måste lärare alltså, enligt detta synsätt, se till nytta av inkludering av varje ämne i temat samt givetvis till ämnens respektive kursplan så att kunskapskrav och progression beaktas. Annars riskerar ämnesinnehållet bli torftigt och irrelevant. Doris uttrycker också behovet av att begränsa sig emellanåt "vi har liksom begränsat oss till tre svampar. Jag tycker (...) att de ska få lite enklare artkunskaper". Vilket i hennes fall gäller ämnesinnehåll och inte antalet ämnen.

Användning av bildämnet

Gemensamt för de fyra lärarna är att de beskriver bild respektive ämnesområdet Expressive Arts med entusiasm. Arts and Design är en del av ämnesområdet Expressive Arts. De skotska lärarna Alison och Bonnie har även inkluderat övriga ämnen som Performance and Presentation, Dance, Drama och Music. Lärarna använder och utnyttjar klassrummen på olika sätt. Alison fick klassrummet att ändra karaktär genom att förvandla det till ett cirkustält

⁴ Med synergi menar Svenska Akademiens ordlista samverkan med tanke på positivt resultat (2014 L)

medan Bonnie, Cecilia och Doris använder väggar för att sätta upp och samla det material som rör undervisningen inom storyline-metoden.

Alison

Alison integrerade flera ämnen ur *Expressive Arts* i deras cirkus-storyline. Klassen hade tillgång till drama- och musiklärare när eleverna arbetar med de olika ämnena. Eleverna var indelade i familjer som bestod av exempelvis clown, akrobater och magiker. De övade på musikaliska och akrobatiska nummer som rörde cirkustemat som eleverna skulle visa upp på avslutningen. Alison säger att bildämnet var en stor del av deras storyline "Obviously for us, in the class we did a lot of art work". Bildämnet användes på flera sätt. De gjorde dockor som var stoppade sockor och som skulle föreställa publik. Eleverna fick även ge karaktärerna personligheter genom att sätta sig in i karaktärens tankar och känslor inför cirkusbesöket. Grupperna planerade hur klassrummet skulle utformas och förvandlas till ett cirkustält. Alison påpekar betydelsen klassrummets utformning hade för berättelsen: "it is huge, we made it real for them". Alison berättar hur de arbetade med Expressive Arts "The children had stripped their classroom completely they had to become responsible for their own area of the classroom". Varje familj var delaktig i att förvandla klassrummet med hjälp av vimplar och gurlanger som hängdes i taket och väggarna som pryddes av posters. Det gjordes planeringar över hur skolgården skulle rymma tält, popcorn-vagn och toaletter genom att skapa tredimensionella modeller som placerades ut över skolgården. Varje elevs skrivboksomslag dekorerades med cirkustält. Arbetssätten i undervisningen skiljde sig åt menar Alison: "it has been cooperative tasks, pair tasks and individual tasks".

Bonnie

När Bonnie och hennes klass hade sin storyline om Rymden berördes flera ämnen inom Expressive Arts. Dels Arts and design och dels Drama. Bonnie berättar hur eleverna fick spela rollspel "in each classroom we had our own role play area, maybe a space station or we had it as a rocket. One was the moon. So we each had a role play corner, so the children had the opportunity to take on the role of being a spaceman". I undervisningen fick eleverna skapa mönster som eventuellt skulle kunna finnas på planeter. Bonnie beskriver hur det gick till:

Yes, basically what we had was a tray, and the children put a piece of paper on the tray and then there was different colours of paint, and they'd take a spoon full of each colour of paint and blob on their paper and then they'd put a couple of marbles on the tray and they role.

Bildämnet kom även att användas genom att synliggöra olika stjärnbilder med hjälp av stjärnor som klistrats på A4-ark. Eleverna gjorde även klotformade månar med textur som skulle efterlikna månens. Eleverna fick också fantisera om och måla hur en utomjordisk figur skulle kunna se ut. Elevernas bilder och annat de gjort sattes upp på väggar i klassrum och korridor i dekorerade ramar.

Cecilia

I Cecilias undervisning och hennes storyline Familj och ekonomi är bilden ett av tre ämnen. Dessutom ingår samhällskunskap och svenska. Enligt den lokala pedagogiska planeringen är utgångspunkten i undervisningen i bildämnet att "använda olika tekniker för att skapa karaktärer och hus" och att "arbeta med budskapet i bilder". Lpp är tydligt strukturerad men i bedömningsdelen finner vi endast matriser gällande samhällskunskap. Det kan vara så att hon bedömer eleverna i bild, men det är inget som framkommer av lpp. I intervjun säger Cecilia att bildämnet "får ju ett syfte. Det blir inte en separat bilduppgift, utan för eleverna får det ju ett syfte". Men enligt planeringen är det däremot otydlig vad själva syftet med bilden i

storyline är. Hon berättar under intervjun att "syftet är ju att nå kunskapsmålen i de här ämnena som vi integrerar". Under bildens pass har eleverna skapat karaktärer av papper som sen fått kläder av textil. I berättelsen finns fyra familjer som bor i var sitt hus på en gata. På en av väggarna i klassrummet är familjerna uppradade framför respektive hus. Husen har tillverkats gemensamt av de elever som ingår i respektive familj, se bilaga 2. Husets utseende har formats efter vad gruppen kommit överens om.

Doris

Doris undervisning genomsyras av Storyline-arbetet. I hennes storyline integreras bildämnet ofta och när vi frågar vad hon tycker att det tillför svarar hon "Allt! Det är alla sinnen. Det är kroppen och det är synen och det är... Gå ut i skogen och höra skogen". Hon beskriver hur fredsduvorna från FN-dagen blir fåglar i höstskogen och när eleverna har alfabetsarbete med bokstaven S målar de svampar som sätts upp på väggen, vilket Doris kopplar till skogen. Elevernas målade löv från bokstaven L är också en del av skogen och hösten. Doris säger att hon har "svårt att se hur man ska kunna arbeta med Storyline utan att involvera bildämnet". Eleverna är sex-sju år och alla har ännu inte lärt sig att skriva, därför används bilder som uttrycksmedel. Ett exempel är hur eleverna i samhällskunskapen konstruerat skyltar till en protestdemonstration. På skyltarna skrev de korta men effektfulla budskap och använde bilder som arga ansikten för att förstärka sitt budskap. Doris menar att bildämnet tillför allt men har varken förtydligat ett syfte med bildämnet eller konkretiserat någon kunskapsprogression inom det. I den lokala pedagogiska planeringen står det att "under lektionerna arbetar vi med: bildskapande [och] i arbetsområdet kommer du ges förutsättningar att utveckla din förmåga att framställa bilder: teckning, målning och konstruktion". Doris säger att "det är oerhört mycket skapande under arbetets gång och barnen tränar på många olika tekniker" som att arbeta med lera. Med hjälp av leran gjorde eleverna bland annat hundar, korgar och svampar. Eleverna får även måla och rita med vattenfärg, flaskfärg, pennor och kriter när de gör löv, ormar och målar ansikten på sina karaktärer.

Synliggöra lärandet

Cecilia

Hur mål synliggörs för eleverna

I Cecilias storyline ligger fokus på ämnet samhällskunskap. Detta är det enda ämnet där kunskapskrav anges i lpp. De områden kunskapskraven berör är samhällsstruktur, demokrati, mänskliga rättigheter och informationshantering. I matrisen över kunskapskraven nämns förmågor som undersöka, diskutera, använda begrepp eller källor samt ha baskunskaper. Förutom kunskapskrav märks i lpp kopplingar till andra delar av Lgr11, både till övergripande mål och riktlinjer och till centralt innehåll i bild, svenska samt samhällskunskap. Utöver det lpp tar upp, finns också lärandemål som utgår från fyra så kallade kunskapsnycklar berättar Cecilia i intervjun. Dessa nycklar täcker in informationshanteringsförmåga, kommunikativ förmåga, analysförmåga och metakognitiv förmåga. Eleverna har tillgång till lpp men kan alltså inte med dennas hjälp få reda på vad de ska uppnå i ämnena bild och svenska. Nyckelförmågorna belyser Cecilia däremot ofta och de sitter också uppe på en vägg i klassrummet.

Bedömning och dokumentation

När klassen arbetar med storyline redovisar elevgrupperna regelbundet resultat inför resten av klassen. Cecilia lyssnar till detta och till diskussioner som förs, vilket blir underlag för

bedömning tillsammans med skriftlig produktion. Cecilia tror att eleverna är medvetna om vad som bedöms

Mycket är ju tack vare att vi har nycklarna på väggen. Så vet de... Vi har jobbat så med varje arbetsområde nu under hösten. Till exempel när vi hade historia så satte vi upp begreppen, du ska kunna, du måste kunna analysera det du vet för att kunna redovisa och så vidare. Och då vet de att det är det vi tittar på, så får de feedback på det "du behöver utveckla, du behöver lära dig fler ord och begrepp för att kunna göra analys och så". Så att, ja, de börjar bli medvetna.

Självbedömning som bedömningsform var inget eleverna provat vid tidpunkten för intervjun, men skulle påbörjas. Cecilia upplever ändå att eleverna har insikt i vad de kan. När det gäller hennes bedömning tillstår hon att den många gånger sker med magkänslan. Kunskapsutveckling dokumenteras utefter matriser vilka diskuteras med eleverna som själva kan se vad de behöver bli bättre på. Matriserna ökar deras medvetenhet enligt Cecilia, men finns dock inte i alla ämnen på grund av tidsbrist.

Elevernas bidrag till storyline-berättelsen

Eleverna bidrar till innehållet av Familj och ekonomi genom diskussioner och genom att lämna förslag till händelser. Detta vid tillfällen då Cecilia ber dem att göra detta, alltså sällan eller aldrig spontant. Cecilia hävdar att eleverna kan påverka innehållet men förutbestämda nyckelfrågor bestämmer till största del vad som ska inträffa i historien, i större utsträckning än eleverna själva. Cecilia reflekterar kring nyckelfrågorna "alltså de är ju lite styrande men samtidigt har ju eleverna en känsla att "det är vi som bestämmer". Om sin egen inverkan säger hon att "man får se till att man hamnar där man ska", det vill säga i utvalt och väsentligt innehåll från de relevanta kursplanerna i Lgr11.

Doris

Bedömning och dokumentation

I den lokala pedagogiska planeringen för Hösten anges för eleven att läraren "kommer att bedöma hur väl du har deltagit på lektionerna, i diskussioner samt under de olika aktiviteterna". Doris skildrar muntligt sin bedömning utförligare: "Ja, man bedömer kanske framförallt hur delaktiga de varit i de olika momenten och det är inte så svårt att få barn i ettan att vara delaktiga i sådana här skapande processer". Doris beskriver sin bedömning med orden "Det här sitter ju lite i ryggmärgen när man har gjort det här i många år. Nästan så att det kan vara svårt att uttrycka ibland hur man gör." Doris har svårt att uttrycka hur hon bedömer men menar att hon gör både summativ och formativ bedömning. Vid fråga om hur hon dokumenterar elevernas kunskapsutveckling svarar Doris "Det gör ju jag i huvudet så att säga. Noterar och skriver ner också förstås".

Hur mål synliggörs för eleverna

Vi tolkar Doris som att hon menar sig bedöma eleverna i exempelvis bildämnet genom att bedöma hur väl de deltagit under lektioner och i aktiviteter. I vilken grad hon synliggör för eleverna vilka kunskaper de ska tillägna sig inom ämnet är inte klart. Hur elevernas kunskaper i bildämnet ska bedömas är alltså inte tydligt vare sig för elever eller för föräldrar som får ta del av arbetets lpp. Planeringen beskriver vad eleverna kommer att göra men inte hur det kommer tas an eller i vilket sammanhang. Förmågor eller andra krav saknas också i lpp. Andra delar är mer utbroderade som exempelvis att varje elev kommer "att läsa och skriva om olika träd, växter, bär, svampar och djur" vilket ger dem en tydligare och mer konkret idé om vad deras undervisning kommer att kretsa kring.

Elevernas bidrag till storyline-berättelsen

Doris säger sig kunna förutse större delen av elevernas lärande, mycket beroende på att det är deras första gemensamma storyline och hon måste hjälpa dem att komma in i arbetsformen. Eleverna bidrar genom att dela med sig av sina förkunskaper. Egna händelser till berättelsen bidrar de inte med, men de utvecklar egenskaper hos karaktärerna och låter dem interagera med varandra medan de arbetar. Spontant uppstår ibland dockteater. Större händelser introducerar Doris och efterföljande aktioner styrs också dessa helt eller delvis av henne genom förslag.

Bonnie

Bedömning och dokumentation

Som tillägg till CfE finns i Skottland en serie dokument som kallas *Building the curriculum*. Dokumenten är en hjälp för läraren, Bonnie förklarar att dessa dokument fokuserar på bedömning och vad bedömningen ska innehålla "what we do to assess the children is we should be assessing things that they say, things that they make, things that they write and things that they do." Vid tillfället för intervjun arbetade man på Ben Nevis Primary school med sätt att göra bedömningen mer elevnära "we use a lot of photographs. And we share these with the children and they can see it, they talk about it and "what are we doing there?", "What are we learning?"." Användandet av foton är något Bonnie vill öka och utveckla när det gäller bedömning och dokumentation.

I'm planning on putting children's photographs of evidence, maybe wee sticky labels if they've said something, because (...) we have a lot of dialogue with the children and they say things so often to you at this stage, but we don't always document it as much as we feel we should. What we use in [the council] quite a lot is what we call floor-books, our nursery use them and it's basically a planning book that's shared with the children and that's what you use to plan. And there's photographs, there's evidence of what the children say, you've got maybe, whatever the experience and outcomes are that you're focusing on, and then you've got the photographs and your evidence of the children meeting those experiences and outcomes. So that's something that we're thinking of taking forward.

I slutet av arbetspassen samtalar Bonnie med sina elever om vad de lärt sig just då, till exempel genom att de får berätta om passets innehåll. "It's a lot of sharing and dialogue and we use what it's called formative assessment (...) that type of feedback for the children." Självbedömning förekommer också, även om det enligt Bonnie är mindre i hennes storyline jämfört med annan undervisning. Främst sker självbedömningen muntligt. Eleverna har också loggböcker där de får reflektera kring sitt lärande vecko- och månadsvis. Varje vecka träffas Bonnie och hennes kollegor och har möte bland annat angående bedömning. Då planeras aktiviteter efter utvalda *experiences and outcomes* som eleverna ska uppnå, och hur dessa sedan ska bedömas. Sammanfattningsvis uttrycker Bonnie meningen med bedömningen som sker av och med eleverna:

What we're trying to do is get the children to understand that what they learn has a purpose, so ok, you've learned... for example, I'm trying to make them realize, "so you've learned the sound f and o, ok, so big vowels, what does that allow you to do" so it's letting them realize what that means, so I know all these sounds and can make words. And now, because I can make words I can now make sentences and if I can write sentences I can then write a story. If I can do this I can also read. So it's letting them realize the purpose of their learning.

Hur mål synliggörs för eleverna

Ofta känner eleverna till vad de ska göra för att klara en uppgift, så kallade *success criterias*. Detta gäller för arbetet med Rymden såväl som i annan undervisning. *The four capacities* är också en närvarande del av Bonnies undervisning. Eleverna får vara med och planera delar av undervisningen. En av kapaciteterna, *successful learner*, innebär att eleverna "are leading their own learning, they are making the choice about where their learning is gonna go next and what they're gonna find out about. And really becoming very confident and comfortable with that." Eleverna är väl förtrogna med just denna kapacitet då den återkommer under samlingar där en eller flera av dem veckovis belönas med ett intyg för goda resultat eller handlingar, se bilaga 6. Begreppen för de övriga kapaciteterna förmodar Bonnie att eleverna inte känner till lika väl.

Hur eleverna bestämmer över och påverkar sitt eget lärande och storyline-berättelsen

Bonnies huvudanledning till att arbeta med storylinemetoden var just att eleverna skulle få leda sitt eget lärande

I wanted them to find out about space but I could have done that in so many different ways but with primarily by using Storyline I wanted them to decide and to be able to know what they wanted to find out next. So by me sort of introducing things they could say "We need to find out about that, we need to know about that" and that's what I wanted them to do, I wanted them to know what they wanted to learn. And even to realize what they already knew.

När eleverna involverades i planeringen ställde Bonnie frågor som "what do we want to find out about the moon? [and] how do you think we're gonna find that out?". Frågorna ledde till elevaktivitet och många elever delade med sig av kunskaper de redan hade i diskussioner som följde. Användandet av Expressive Arts gav enligt Bonnie också eleverna många valmöjligheter. I klassrummet fanns som tidigare nämnts stationer där eleverna hade möjlighet att välja olika aktiviteter för samma lärandemål; "Although we sort of set the activities, they very much had the choice of which activity they wanted to go (...) so they had that option of choosing something that maybe suited their learning style a bit better."

Alison

Bedömning och dokumentation

Alisons storyline-arbete bedöms främst formativt. Hon svarar att hon använder sig av "just standard formative assessment" på frågan om hur eleverna bedöms, ofta enkla praktiska övningar som trafikljus eller tummen upp. För att dokumentera och få en övergripande bild av elevernas progression använder hon sig av skriftligt material eleverna producerat.

Hur mål synliggörs för eleverna

Eleverna känner till kriterier för de uppgifter de får och det är vanligt att Alison väljer ut elever som klarat en uppgift extra väl, "I would pick star writers, and I have a record in my class for star writers". Kriterierna är ibland individuella så att alla elever får chansen att bli en star writer. Även om eleverna är medvetna om mål för skriftliga uppgifter är det inte lika säkert att de förstår syftet med storyline-arbetet i stort. De har inte fått begreppet presenterat för sig och Alison menar att det är en del av magin med metoden, de lever i sin cirkusvärld under de veckor arbetet pågår "our children thought they were providing a solution, putting the circus on, they thought that, we are doing a circus performance". Samtidigt kopplades arbetet förstås till läroplanen, the four capacities inkluderades genom ett lejon i klassrummet

This lent itself nicely to the storyline because there was a week where we could introduce a character so that the children were constantly thinking about

their learning, that we could link to the four capacities. We had this excellence display, the king of excellence was a lion character on the circus and we had each of the four capacities, [they] were different colours of the lions mane. And we changed the language of the four capacities to make it child friendly. To be a successful learner; I've learned something new, I've tried something new, I've made a good choice, I worked well with others. And from then on the children were aloud to access this whenever they thought "oh, I've done that" and they could go and take that colour and (...) build up the mane display.

Hur eleverna bestämmer över och påverkar sitt eget lärande och storyline-berättelsen

Alison beskriver, precis som övriga respondenter, att hon försöker få eleverna att känna att de styr handlingen i sin storyline. Hon ger dem ansvarsområden, exempelvis har varje cirkusfamilj en del av klassrummet att ta hand om. Hon försöker att undvika att influera deras påverkan på historien, utan istället bygga på det de bidrar med. Samtidigt medger Alison att hon styr eleverna till viss del; "In Storyline you're constantly trying to guide the children to where you want them to go. But use their input so that they take ownership on it as well". Ibland innebar guidningen att hon fick leda tillbaka till saker de förbiset eller inte fokuserat på. "We pick up on things that they maybe talked about to then help take it forward if that makes sense".

Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie är att undersöka hur ämnesintegrering kan gå till med hjälp av storyline-metoden. Nedan diskuteras frågeställningarna och de mönster man kunnat utläsa av resultatet. Följande frågeställningar diskuteras:

1. *Hur arbetar lärare med ämnesintegrering inom storyline-metoden?*
2. *Vilken ämnesintegrering sker i storyline-metoden?*
3. *Hur kan lärande synliggöras med hjälp av storyline-metoden?*

Ämnesintegrering i styrdokumentet – riktlinjer för lärare

De skotska lärarna ska enligt sin läroplan arbeta efter ett interdisciplinary förhållningssätt medan att arbeta med ämnesövergripande undervisning är något elever bara behöver ges möjlighet till i svensk skola. De svenska lärarna har större frihet i hur de vill lägga upp sin undervisning medan de skotska är mer styrda vad gäller ämnesintegrering. Storyline Sverige (2014 I) ger information om att "pendlingen från att betona helheter till att betona ämneskunskaper känns igen från många länder" och åsyftar Lgr11 och den nya lärarutbildningen i Sverige. I Skottland fick man en ny läroplan (CfE) 2006 och där har man istället ändrat förhållningssätt. Det skotska skolsystemet har gått från cross-curricular learning till interdisciplinary learning och visar tydligt att det ska vara en del av undervisningen. I Sverige finns det ingen skillnad eller någon klar definition av begreppen ämnesintegrering och ämnesövergripande undervisning och därmed inte heller någon skillnad i hur dessa arbetssätt kan se ut. Det skotska skolsystemet har fokuserat på att de olika ämnesområdena som integreras med varandra i ett arbete, dels ska ha ett syfte och dels stärka varandra genom att de arbetar efter ett IDL-förhållningssätt. Den svenska läroplanen nämner ämnesintegrering endast som riktlinje. Däremot har interdisciplinary learning getts större utrymme i den skotska läroplanen och är en obligatorisk del av den skotska undervisningen.

Vilken ämnesintegrering sker i de fyra storyline-berättelserna?

Att integrera ämnen i undervisningen är vanligt förekommande i svensk skola, till exempel genom temaarbete. De lärare vi intervjuade i Sverige har valt att inkludera flera ämnen i sina storylines men syftet med inkluderandet av de olika ämnena varierade. En del ämnen hade tydliga mål medan exempelvis bilden ibland fått vara med som en mer utforskande aktivitet. Det verkar svårt att få storyline-metoden att gynna både bredd och fördjupning inom varje ämne. Vid tillfällen då elevernas progression eller syftet med ämnesintegreringen inte tänkts igenom arbetar man inte efter IDL "Sometimes, too much focus is given to fitting curriculum areas to the theme and important next steps in learning are neglected as a result" (Education Scotland, 2014 E). Alltså integreras ibland för många ämnen i en storyline på bekostnad av kunskapsprogression och synliggörandet av syftet med varje ämne. Så vilken ämnesintegrering sker i de fyra lärarnas undervisning? Storyline bygger på tema-baserad undervisning och alla respondenter har inslag av cross-curricular learning i sin undervisning. Ingen av respondenterna har helt uppfyllt kraven för ett IDL-arbetsätt. Bonnie är mest självkritisk när hon utvärderar sin undervisning och ifrågasätter vad hon har gjort och hur hon kan utveckla den. Hon menar att hon inte fullt ut lyckats överge cross-curricular learning trots att det var hennes ambition. Övriga lärare reflekterar inte på samma sätt i intervjuerna, de är nöjda med den ämnesintegrering som skett. Alison hävdar dock att hon undervisar enligt IDL med motiveringen att i stort sett alla ämnen integreras i Cirkusen, men det är snarare ett kännetecken för cross-curricular learning (Education Scotland 2014 E). Doris försöker att inkludera alla ämnen i sin storyline. Hon begränsar hellre innehållet än antal ämnen. Bitar av kursplaner väljs ut och anpassas till hennes tema Hösten, hon arbetar alltså med cross-curricular learning och inte IDL. Däremot kan man tro att Cecilia arbetar med IDL eftersom hon integrerar så få ämnen med varandra. Men hon missar en viktig byggkloss i IDL-förhållningssättet då syfte och bedömning saknas och progression inte dokumenteras i alla ämnen. Varken mål eller process synliggörs. Både Doris och Cecilia menar att ämnesintegreringen sker naturligt i storyline-metoden, precis som Storyline Sverige (2014 A) också hävdar. Storyline Sverige ger dock inte vidare beskrivningar av syftet med ämnesintegreringen i storyline-metoden. De anger inte varför detta skulle vara användbart i undervisningen. Att integreringen sker naturligt behöver ju inte innebära att det är med ett syfte eller får positiva effekter på undervisning och resultat. Inte heller Falkenberg och Håkonsson (2004) tydliggör detta. Den svenska läroplanen Lgr11 är vag när det gäller hur ämnesintegrering ska ingå i undervisningen. Det betonas inte att varje ämne som integreras ska ha ett syfte och att progressionen ska bedömas. Vilken ämnesintegrering som sker beror på lärarens undervisning. För att det ska bli en gynnsam ämnesintegrering där lärandet synliggörs krävs medvetna didaktiska val av läraren. Ska ämnen inkluderas av en slump? Kursplanerna ska ligga till grund för undervisningen annars riskerar lärandet att inte bli meningsfullt. Borde vi i Sverige som i Skottland fokusera på ett förhållningssätt som sätter IDL före cross-curricular learning? I IDL ska ämnen som integreras inte enbart stödja andra. Ämnet ska stå på eget ben, alltså ha ett eget syfte och vävas samman med de andra ämnena, de ska stärka varandra; både ge och få stöd.

Samtidigt kan ämnesintegrering ha ett annat betydelsefullt syfte för elever och lärare, även om det inte sker med ett IDL-förhållningssätt. I Doris undervisning var flertalet av läroplanens ämnen inkluderade. Eleverna i klassen går sin första termin i år ett och har mycket att lära om det svenska skolsystemet. I hennes fall kan storyline som metod med fördel användas av andra pedagogiska skäl. Falkenberg och Håkonsson (2004) menar att "Det är exempelvis viktigt att barnen lär sig att samarbeta, ta hänsyn till varandra, lär sig att lära, liksom att de får förståelse för förståelse för samhällets funktioner – inte minst skolans" (s. 312). Doris storyline pågår vanligtvis mellan sex och åtta veckor som är en stor del av terminen. Eftersom

eleverna är nya i skolans värld har de mycket att bekanta sig med och anpassa sig efter. Storyline blir en praktisk utgångspunkt som fungerar som en tydlig referensram för eleverna. Även om de har olika erfarenheter med sig får de något gemensamt att dela och något att göra tillsammans. Elevtexterna från arbetet ger bra underlag för att kunna mäta progressionen och synliggöra deras kunskapsutveckling under skolåret.

Hur bildämnet integreras i de fyra storyline-berättelserna

Lindström (2013) menar att bildundervisning kan ske på olika sätt, där man antingen kan undervisa i och om, genom eller med konstens hjälp, som stöd för andra ämnen. Respondenterna använde sig av olika sätt, ibland mer än ett. Hos Doris och Bonnie låg fokus främst på tekniker och material, alltså undervisning i konst. Under intervjuerna berättade Cecilia att bildämnet för henne får ett syfte genom att man arbetar med det i en storyline. Ämnet fick en kontext och eleverna fick en gemensam referensram med hjälp av storyline-metoden. Hon undervisade främst med bildämnet som stöd för andra ämnen. Bedömningskriterierna för bildämnet var vaga. Syftet med bilden var otydligt även om det konkretiserade storyline-berättelsen och gjorde undervisningen visuellt synlig för dem och gav eleverna en gemensam upplevelse.

I vilken utsträckning visualisering är nödvändig för en fruktbar undervisning enligt storyline kan diskuteras (...) Men det är svårt att ha en gemenskap kring något som har en subjektiv representation i vars och ens huvud och som kan förändras utan att det blir synligt för andra (Falkenberg & Håkonsson, 2004, s. 62).

Cecilia hävdar att syftet med bilden var att uppnå ämnets kunskapsmål, vilket inte kan utläsas av hennes lokala pedagogiska planering, utan enbart nämndes i intervjun. Hon berättar att hon använder tid från bildämnet i sin storyline men vad som kommer bedömas inom ämnet är alltså inte tydligt. I Cecilias lpp står det att målet med bilden är att "Under lektionerna arbetar vi med: bildskapande". Syftet med bildämnet skulle bli tydligare genom att ges en förklaring eller exemplifiera hur bildskapande kommer att ske, så som hon gör med samhällskunskapen där kursplanen är omformulerad i en tydlig matris som beskriver vad eleverna ska kunna för att uppnå målen. Alison arbetade som Cecilia med bildämnet som en hjälp för andra ämnen, klassrummet dekorerades till exempel för att skapa en viss atmosfär till klassens cirkus-storyline. Samtidigt innehöll bildundervisningen också moment där eleverna arbetade genom konsten för att utveckla analytiskt tänkande, som när eleverna med hjälp av sina handgjorda dockor fick sätta sig in i känslor man kan ha inför ett cirkusbesök. Pihlgren (2013, s. 222) menar att analytiska förmågor ska bedömas inom bildämnet. En av förmågorna Cecilia arbetar med i svenska och samhällskunskap är just den analytiska förmågan. Här finns ett glapp i hennes undervisning då inte bildämnet anses ha ett syfte. Den analytiska förmågan kan stärkas också av detta ämne.

Att synliggöra lärandet med hjälp av storyline-metoden

I ämnena i metoden storyline gör eleverna flera elevtexter. Bonnies dokumentation och bedömning av dessa är synliggjord för eleverna. Hon använder sig av fotografier för att dokumentera elevernas processer som sedan används för samtal och självbedömningar. Hon bedömer eleverna efter "things that they say, things that they make, things that they write and things that they do". Efter den mallen får eleverna flera olika tillfällen och möjligheter att visa sina kunskaper. Doris bedömning och dokumentation, jämfört med Bonnies, blir mera otydlig för andra som exempelvis elever och kollegor. I intervjun säger Doris att det "sitter ju lite i ryggmärgen när man har gjort det här i många år. Nästan så att det kan vara svårt att uttrycka ibland hur man gör." Den dokumentation som sker blir troligtvis inte alltid synlig för

eleverna, och kanske inte ens för Doris. Som Pihlgren (2013, jfr 225) förklarar behöver elever lära sig att lära sig, så att de vet var de är, vart de ska och hur de ska ta sig till målet. För att eleven ska kunna ta sig dit behöver den veta vad den redan vet för att kunna ta nästa steg i sin kunskapsutveckling. Progressionen kan tydligt konkretiseras och synliggöras för elever och lärare genom att använda elevtexterna. Hattie (2012) menar att "Lärarna måste veta hur progressionen ser ut i fråga om utmaningsnivåer och svårigheter för eleverna så att om man skulle byta lärare mellan klasser eller skolor skulle deras uppfattning om utmaningar synkroniseras med de andra lärarnas uppfattningar." (s. 87). Att med hjälp av dokumentation synliggöra elevernas kunskapsutveckling gör att eleverna kan bli medvetna. För att göra eleverna medvetna om vad de redan kan är självvärdering ett användbart verktyg. Alisons elever är unga men ändå vana vid metoden. De utvärderar vad de kan och inte kan i sin storyline med hjälp av en bild på en lejonman. Olika färger markerar olika förmågor och bygger upp manen. Vid Doris bedömning blir lärandet inte lika synligt. Cecilia menar att hon inte hinner göra bedömningsmatriser för alla integrerade ämnen i sin storyline, inte heller här blir lärandet synliggjort i tillräckligt hög grad för eleverna. Enligt pedagogiken bedömning för lärande (2014 M) bör lärare skapa ett planeringsunderlag för att synliggöra och konkretisera kunskapskraven och hur elever bedöms. Enligt Bonnie är hennes bedömningsmall enkel och tydlig att använda. Genom att dokumentera vad elever säger, tillverkar, skriver och gör ges dokumentationen struktur och blir en användbar grund vid bedömning. I storyline-metoden är diskussion och argumentation en av byggstenarna, eleverna lär sig alltså tillsammans och av varandra, sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt (se Lärandeteorier bakom storyline). Storyline ger en god möjlighet att dokumentera och bedöma diskussioners innehåll eftersom lärarens roll är att fungera som en handledare och inte att leda eleverna (Ahlquist, 2013, s. 20). Respondenterna säger att de vid bedömning och dokumentation tar tillvara på det som framkommer i elevernas diskussioner.

Slutsats

Genom studien förklaras att ämnesintegrering kan gå till på mer än ett sätt. I en jämförelse mellan skotskt och svenskt förhållningssätt visar det sig att de två skotska pedagogerna diskuterat olika typer av ämnesintegrering. När man i svenska skolor undervisar ämnesintegrerat sker det ofta på ett traditionellt sätt, medan de skotska lärarna har utvecklat undervisningen och anammat interdisciplinär learning. Vi tycker att svenska lärare och lärarstudenter skulle få information om att det finns olika synsätt och begrepp inom ämnesintegrering för att kunna göra medvetna didaktiska val. Läroplanen Lgr11 är jämfört med den skotska läroplanen CfE försiktig då elever i Sverige bara ska ges möjlighet att arbeta ämnesintegrerat. Det är ett stöd för lärare att få riktlinjer och Skolverket skulle kunna ge ut ett stödmaterial liknande *CfE Briefing 4* (Education Scotland, 2014 E) där skillnader mellan olika arbetssätt och förhållningssätt reds ut. Att integrera ämnen i sin undervisning istället för att isolera dem från varandra, kan ge ämnena ett sammanhang och speglar också samhällets uppbyggnad. Förhållningssättet IDL ger enligt *CfE Briefing 4* (Education Scotland, 2014 E) möjlighet till en stimulerande, självmotiverande kontext för lärande och är både rolig och relevant. Fokus ska ligga på elevernas behov och kunskapsutveckling, dokumentation är betydelsefullt

En fördel med storyline-metoden som studien visat är att eleverna på ett naturligt sätt arbetar sociokulturellt med ämnesintegrering. Lek och fantasi får en stor roll i storyline-undervisning. "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" (Skolverket, 2011, s. 9) och ingår i den svenska skolans uppdrag. Lärarna vi intervjuat tyckte liksom eleverna att metoden var lustfylld och engagerande. Lärandet blir meningsfullt när det är lustfyllt och både lärare

och elever är motiverade. Storyline-metoden ger också många tillfällen till formativ bedömning vilket kan vara en fördel för undervisningen då det ges tillfällen att utvärdera under processens gång. På så vis ges lärare möjlighet att kunna förändra och anpassa sin storyline-undervisning efter elevers behov så att lärandet synliggörs.

Vidare forskning

Vi har intervjuat lärare i Sverige och Skottland om hur de undervisar ämnesintegrerat med hjälp av storyline-metoden. Lärarna var odelat positiva till denna metod liksom den litteratur vi använt i vår studie. Storyline och ämnesintegrering är två områden värda att fördjupa sig i för forskare inom pedagogik och didaktik. Metodens förespråkare, som Storyline Sverige och våra respondenter, synliggör dess fördelar men är sällan kritiska till den. När många ämnen integreras i en storyline, kan en möjlig nackdel vara att lärandet inte synliggörs i alla ämnen. Vi har sett mönster av att bedömningen inte blir lika omfattande i alla ämnen. Det är en utmaning att undervisa ämnesintegrerat och att få de integrerade ämnena att verkligen stärka varandra så att det fördjupar lärandet. Vidare forskning skulle kunna undersöka storyline-metoden närmare för att exempelvis ta reda på om och hur den gynnar elevers kunskapsutveckling.

Referenser

Litteratur

Ahlquist, Sharon. (2013). *Storyline – Developing communicative competence in English*. Lund: Studentlitteratur

Barnes, Jonathan. (2007). *Cross-Curricular Learning*. London: Paul Chapman Publishing

Barnes, Rob. (1998). *Lära barn skapa*. London: Unwin Hyman Ltd

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (2003). *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande*. I Dysthe, Olga (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Falkenberg, Cecilie & Håkonsson, Erik. (2004). *Storylineboken – Handbok på lärare*. Stockholm: Runa förlag

Gibbons, Pauline. (2010). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag

Hattie, John. (2013). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur

Holmgren, A. (2011). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I Folke-Fichtelius, Maria (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s.166-183). Lund: Studentlitteratur. Holmgrens Kapitel

Illeris, Knud. (2009). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur

Lindö, Rigmor (2009). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Norrby, Catrin. (2004). *Samtalsanalys Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, Ann S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber

Stukát, Staffan. (2012). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Education Scotland (2014 D). Hämtad 2014-01-22
<http://www.educationscotland.gov.uk/>

Education Scotland. (2014 E). *CfE Briefing 4*. Hämtad 2014-01-06
http://www.educationscotland.gov.uk/Images/IDLBriefing_tcm4-732285.pdf

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Uppsatser & Artiklar

Carlsson, Jenny & Udd, Jonas. (2007). *Ämnesintegration och ämnesövergripande arbete – vad är vad?* (Examensarbete). Göteborgs Universitet. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9753/1/gupea_2077_9753_1.pdf

Lindgren, Monica. (2013, september). Konst – för sin egen eller andras skull? *Pedagogiska Magasinet*, 3. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/09/17/konst-sin-egen-eller-andra-amnens-skull>

Uppslagsverk

Svenska Akademiens Ordbok. (2014 C). *Integrera*. Hämtad 2014-01-20
Tillgänglig: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/show.phtml?filenr=1/108/78.html>

Svenska Akademiens Ordlista. (2014 B). *Integrera*. Hämtad 2014-01-20
Tillgänglig: http://sok.saol.se/pages/P389_M.jpg

Svenska Akademiens Ordlista. (2014 L). *Synergieffekt*. hämtad 2014-01-20
Tillgänglig: http://sok.saol.se/pages/P940_M.jpg

Föreningar & Organisationer

Bedömning för lärande. (2014 J). Hämtad 2014-01-16
<http://bedomningforlarande.se/formativaproccesser/3/1>

Bedömning för lärande. (2014 K). Hämtad 2014-01-16
<http://bedomningforlarande.se/formativaproccesser/1/1>

Bedömning för lärande. (2014 M). Hämtad 2014-01-16
<http://bedomningforlarande.se/formativaproccesser/2/4>

Storyline Scotland. (2014 F). Hämtad 2014-01-06
<http://www.storyline-scotland.com/contact-2/>

Storyline Sverige. (2014 A). Hämtad 2014-01-06
<http://storyline.se/om-storyline/>

Storyline Sverige. (2014 G). Hämtad 2014-01-06
<http://storyline.se/kontakta-oss/>

Storyline Sverige. (2014 H). Hämtad 2014-01-06
<http://storyline.se/om-storyline/vygotskij-i-praktiken/>

Storyline Sverige. (2014 I). Hämtad 2014-01-06
<http://storyline.se/information/artiklar/stod-i-lgr11/>

Bilaga

Bilaga 1a

Intervjufrågor om Storyline-metoden

Catrin Herrlund och Sofia Belcaid

Varför har ni valt att arbeta med metoden Storyline?

- Vad hoppas ni på för resultat?

Varför har ni valt detta område?

- Valde ni det utefter tema eller skolämne/n?
 - Integreras olika skolämnena i ert arbete?
 - Om ja, hur stort utrymme får respektive skolämne?
 - Integreras bildämnet?
 - Om ja, vad anser lärarna att det *tillför*?
 - Om nej, varför inte?
- (Hur visualiseras berättelsen? Betydelse? Glöm ej kursplan)

Vad är lärandemålen med arbetet?

- Vad är *syftet* med denna Storyline?
- Hur kopplas arbetet till *Lgr11*?
- Hur kopplas arbetet till respektive ämnes *kursplan*?
- Har *förmågorna* varit en del av arbetet?
- Vad har eleverna lärt sig som inte förutsågs från början?

(Hur mycket, planering, relaterat till Lgr11?)

Hur bedöms elevernas kunskapsutveckling?

- Använder ni er av *Lgr11* vid bedömningen?
- Sker någon form av självbedömning med eleverna?
- Om ja, hur?

Hur dokumenteras elevernas kunskapsutveckling?

- Sker dokumentation av elevernas kunskapsutveckling under arbetets gång?
- Om ja, hur?

Hur utvärderas arbetet?

(Av elever respektive lärare)

- Vad används utvärderingen till?
(om bedömning, hur och varför?)

Hur bidrar eleverna till innehållet?

- På vilket sätt?
- I vilken omfattning? (hur mycket)
- Hur styrda är elevernas medverkan?
(T.ex. om eleverna har fel)

Hur används nyckelfrågorna?

- Hur bestämdes frågorna?
- Varför valdes dessa?
- Används nyckelfrågorna för att ta reda på elevernas förkunskaper?

Hur många lärare är involverade?

- Har lärarna olika ansvarområden?
- Om ja, varför?
(Roller, ämnen)

Anser du att den fysiska klassrumsmiljön påverkar projektet?

Har ni förändrat något i klassrummet inför arbetets start?
(väggar, möblering mm)

Bilaga 1b

Interview Questions - the Storyline Method

Catrin Herrlund and Sofia Belcaid

Why did you choose to work with (the method) Storyline?

Why did you choose this specific content?

- Did you choose your content based on a theme or a school subject?
- Do you work cross-curricular? (interdisciplinary)
- If yes, how do you divide the time between the subjects?

- Are the Expressive Arts used within the process?

- If yes, what does it add to the pupils learning?

- If no, why not?

- *How are the expressive arts used in conjunction with other areas of the curriculum?*

(How is the story visualized? What kind of importance does the subject have? Do not forget the curriculum)

What do you want the pupils to achieve with this Storyline?

- What are the *aims* with this Storyline?
- How do you connect your Storyline to the Curriculum for Excellence?
- How do you connect the Storyline to each Curriculum area (subject)?

(Expressive arts, Health and wellbeing, Languages, Mathematics, Religious and moral education, Sciences, Social studies, Technologies)

- Are you finding it easy to integrate the four capacities into the Storyline?

- What have the pupils learnt that was not foreseen?

(How much, planning, related to the curriculum?)

How is the pupils' progression assessed?

- Are you using the curriculum while assessing?

- Do the pupils self-assess themselves?

- If yes, then how?

How do you document the pupils' progression?

- Do you document during the process?
- If yes, then how?

How is the work evaluated?

(By pupils and teachers)

- How is the evaluation used?

(If as part of assessment, how and why?)

How do the pupils contribute to the Storyline-content?

- In which way?
- To what extent? (How much)
- Do you influence the pupils participation?

(For example, if they are focusing on “wrong” things)

How do you use the key questions?

- How did you pick the questions?
- Why did you choose those questions?
- Are you using the key questions to check the pupils pre-knowledge in the subject concerned?

How many teachers were involved?

- Did they have different responsibilities?
- If yes, based on what?

(Roles, subjects)

Does the classroom environment affect the work with Storyline?

- Did you rearrange anything in the classroom before starting to work?

(walls, furniture etc)

Bilaga 2 – Elevtext ur Familj och Ekonomi



Bilaga 3 – Elevtext ur Hösten



Bilaga 4 – Löv, elevtext ur Hösten



Bilaga 5 – Svampar, elevtext ur Hösten



Bilaga 6 – Intyg för goda resultat

