

Skaperglede, engasjement og utforskertrang

*En studie av hvilken relevans undervisningsmetoden
storyline kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet*

Renate Moen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2020

Skaperglede, engasjement og utforskertrang

En studie av hvilken relevans undervisningsmetoden storyline kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

© Renate Moen

2020

Skaperglede, engasjement og utforskertrang. En studie av hvilken relevans undervisningsmetoden storyline kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

Renate Moen

<http://duo.uio.no>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masterstudien tar utgangspunkt i undervisningsmetoden storyline, og hvilken relevans den kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Metoden har en utradisjonell tilnærming til undervisning og læring, med vektlegging av elevenes kreativitet og nysgjerrighet i læringsprosessen. I storyline er undervisningen tilrettelagt som en fortelling om et tema. Et mål med denne metoden er å skape undring og å oppøve kritisk tenkning hos elevene. Metoden kan derfor ha potensial til å nå viktige mål for samfunnsfaget. Studiens problemstilling er følgende: Hvilken relevans kan undervisningsmetoden storyline ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet? For å besvare dette spørsmålet, tas det utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Hvordan begrunner og vurderer lærerne sin bruk av storyline på ungdomstrinnet? og 2) Hvordan opplevde elevene arbeidet med sin første storyline?

For å undersøke dette, gjennomførte jeg intervjuer med seks elever og tre lærere på åttende trinn som var involvert i et storylineprosjekt. Studiens funn viser at det er komplisert og krevende å omsette lærerens intensjoner til meningsfull undervisning for elevene i klasserommet. Alle elevene synes det var gøy å jobbe med storyline, og prosjektet hadde en sosial betydning for dem. Deres opplevelser tyder for øvrig på at det var uklart om de så den faglige verdien av det de jobbet med. Det kan se ut som at flere av virkemidlene lærerne brukte for å ta elevene med i fortellingen, ikke har fungert etter hensikten. I denne studien har vi sett at dersom storyline skal kunne bidra til engasjement, skaperglede, kritisk tenkning og utforskertrang, er det viktig at elevene opplever lærestoffet som meningsfullt og viktig, og at lærestoffet inngår i en sammenheng som virker kjent for elevene. For å få til dette, er det nødvendig med god tid til grundig planlegging fra lærernes side. Elevene trenger «debriefing» for å forstå hva kunnskapen og ferdighetene i storyline kan brukes til, og hvordan det kan dras paralleller fra fortellingen til samfunnet.

Forord

I denne skriveprosessen har jeg fått et godt innblikk i en undervisningsmetode som var ny for meg før jeg begynte på masterprosjektet. Det har vært både spennende og utfordrende! Jeg har fått mange nye tanker og refleksjoner rundt hvordan jeg som lærer kan arbeide med elevaktive arbeidsmetoder og utfordringene som er knyttet til å omsette læreplanen til undervisning som er meningsfull for elevene. Dette føles veldig nyttig nå som jeg snart skal begynne å jobbe som lærer!

Denne masteroppgaven er slutten på fem fine, utfordrende og lærerike år på Blindern. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke. Jeg vil begynne med å takke veilederne mine, Erik Ryen og Marit Storhaug. Tusen takk for gode og nyttige kommentarer og tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven! Takk for at dere i tillegg til veiledningstimen har tatt dere tid til å svare på spørsmål og lese gjennom utdrag. Jeg har lært masse av våre samtaler! Dere har vært positive, og gitt meg tro på det jeg har holdt på med. Jeg vil også takke informantene i denne studien. Takk for spennende samtaler og for at dere la til rette for at jeg kunne være tilstede i undervisningen.

Jeg vil også si takk til foreldrene mine for god støtte gjennom hele skriveperioden og studiet forøvrig. For utallige oppmuntringer, gode måltider og et døgnåpent hjem. Takk til pappa for korrekturlesing. Tusen takk til resten av familien og alle venner som har motivert meg og heiet på meg hele veien! Det var leit at dette semesteret ikke kunne fullføres sammen med studievenner på Blindern på grunn av pandemien som plutselig preget hele verden. Masterskriving føltes litt lettere å håndtere før Covid-19. Derfor vil jeg si takk til Sigrid og Marianne som bidro med skriveplass og godt selskap i koronahverdagen.

Takk for meg, UiO!

Oslo, juni 2020

Renate Moen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Storylinemetoden	4
1.3.1 Sentrale kjennetegn ved metoden	5
1.3.2 Nøkkelspørsmål	7
1.3.3 Å planlegge en storyline	8
1.4 Oppgavens oppbygging	8
2 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Tidligere forskning	10
2.2 Storyline i lys av læringsteorier	12
2.3 Formål med samfunnsfaget	14
2.3.1 Kritisk tenkning	15
2.3.2 Læreplannivåer	16
2.4 Innhold, betydning og tolkningsfrihet	17
2.4.1 Det pedagogiske paradoks	17
2.4.2 «Som om»-opplevelser	19
2.4.3 Klafkis «dobbeltsidige» åpning	19
3 Metode	21
3.1 Vitenskapsteori	21
3.2 Forskningsdesign	22
3.2.1 Kvalitativ tilnærming	22
3.2.2 Utvalg og rekruttering	22
3.2.3 Innblikk i informantenes kontekst	24
3.3 Innsamling av data	24
3.3.1 Semistrukturerte intervjuer	25
3.3.2 Gruppeintervjuer	25
3.3.3 Pilotintervjuer	26
3.3.4 Gjennomføring av intervjuer	26
3.3.5 Barn og unge som informanter	27
3.3.6 Transkripsjoner	28
3.4 Analyse av data	29
3.5 Refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet	31
3.5.1 Indre validitet	31
3.5.2 Ytre validitet	33
3.5.3 Reliabilitet	33

3.6	<i>Forskningsetiske overveielser</i>	33
4	Resultater og diskusjon av studiens funn	35
4.1	<i>Beskrivelse av storylineprosjektet</i>	35
4.2	<i>Hvordan begrunner og vurderer lærerne sin bruk av storyline på ungdomstrinnet? ...</i>	37
4.2.1	Skape fellesskap og relasjoner	37
4.2.2	Skape opplevelser og lærelyst	38
4.2.3	Skape paralleller til samfunnet	43
4.2.4	La elevene ta en annens perspektiv	46
4.2.5	Legge til rette for kritisk tenkning.....	48
4.2.6	Lærernes utfordringer	50
4.2.7	Oppsummering av delkapittelet.....	52
4.3	<i>Hvordan opplevde elevene arbeidet med sin første storyline?</i>	52
4.3.1	Fellesskap og relasjoner	53
4.3.2	Kreativitet, lærelyst og mening	53
4.3.3	Struktur for arbeidet	57
4.3.4	Å ta en annens perspektiv	59
4.3.5	Elevenes utfordringer	61
4.3.6	Oppsummering av delkapittelet.....	63
5	Avsluttende diskusjon	64
5.1	<i>Intensjon og utbytte</i>	64
5.2	<i>Koblinger til læreplanen i samfunnsfag</i>	64
5.3	<i>«Real life challenges»</i>	67
5.4	<i>Det pedagogiske paradoks</i>	68
6	Implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken	70
	Litteraturliste	72

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om undervisningsmetoden storyline og dens relevans for undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Det pedagogiske idégrunnlaget til storyline handler i stor grad om å skape undring, et behov for å lære noe og å oppøve kritisk tenkning hos elevene. Derfor kan metoden ha potensial til å fremme viktige mål for både samfunnsfag og opplæringen generelt.

Storyline er en utradisjonell tilnærming til undervisning og læring med sin vektlegging av elevenes nysgjerrighet og kreativitet i læringsprosessen. Kort sagt er storyline undervisning tilrettelagt som en fortelling om et tema. Rammene for fortellingen er bestemt av lærerne; en tid og et sted som egner seg for arbeidet med det aktuelle teamet. Elevene blir medskapere av fortellingen når de skaper karakterer og forestiller seg hvordan livet og livsvilkårene til disse menneskene arter seg. Selv om settingen er fiktiv, kan problemstillingene og løsningene være overførbare til den virkelige verden (Hovland & Storhaug, 2019, s. 132). Gjennom å utforske, reflektere, samarbeide og handle, kan elevene lære gjennom opplevelser.

1.1 Bakgrunn for studien

Flere ungdommer kjeder seg mer på skolen og bruker mindre tid på lekser enn før. Dette var et alarmerende forskningsfunn gjort av Ungdatasenteret ved NOVA i 2019 (Eriksen, 2019). Ungdommens forhold til skole og utdanning varsler om noen negative utviklingstrekk i norsk skole. Andelen som trives på skolen, har blitt lavere for hvert år siden 2012. Endringene er ikke så store år for år, men i tiåret sett under ett har det vært en nedgang på tre prosentpoeng (Eriksen, 2019). «Parallelt ser vi nå en tydelig økning i andelen unge som kjeder seg på skolen, og det er flere enn for noen år siden som gruer seg til å gå på skolen», sier forskningsleder Anders Bakken i et intervju i Forkning.no (Eriksen, 2019). Mange unge opplever mye stress knyttet til skolearbeidet, og de siste årene har det blitt flere unge som velger å skulke skolen, særlig på ungdomstrinnet. Dette er tankevekkende for meg som en ung vordende lærer, og det trigget min interesse for alternative måter å tilrettelegge undervisning på. Forskningsleder Bakken hadde data som kunne forklare dette funnet, men han uttrykte at det nok er et signal om at mange unge ikke opplever det som skjer på skolen som særlig relevant i livene deres (Eriksen, 2019).

Funn fra et forskningsprosjekt gjennomført av Nordlandsforskning kan bidra til en mulig forklaring på denne negative trenden i ungdoms forhold til skolen. De utførte i årene 2009-2012 en omfattende undersøkelse og evaluering av hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter Lærerplan for Kunnskapsløftet (LK06) i praksis. Prosjektet, som ble kalt «Sammenhengen mellom undervisning og læring – en studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet (SMUL)» (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012), gikk over tre år. Lærere og elever ved 34 skoler i grunnskolen og i videregående skole ble intervjuet, og det ble gjort observasjoner av en rekke undervisningsforløp i fagene naturfag, norsk og samfunnsfag. I sluttrapporten fra prosjektet oppsummerer forskerne at lærerne er orientert mot kompetansemål, og at de legger særlig vekt på de kognitive sidene ved læringen. Forskerne advarer mot en negativ fragmentering av læringsarbeidet og innlæring av forholdsvis avgrensede kunnskaper (Hodgson et al., 2012, s. 188). I prosjektets sluttrapport kan vi lese: «Med noen hederlige unntak, var det få eksempler på at elevene fikk lov til å undre seg over noe, sammen med lærer, eller sammen med andre elever» (Hodgson et al., 2012, s. 188). Hovedinntrykket fra denne studien var at det var få eksempler på utforskende oppgaver for elevene, både i individuelt arbeid og i gruppearbeid.

Skaperglede, engasjement og utforskertrang er noe alle fagene i skolen skal bidra til (Opplæringslova, 1998). Engasjement og interesse er forutsetninger for å nå helt sentrale mål for opplæringen også i samfunnsfag. I den overordnede delen av læreplanverket, Fagfornyelsen, heter det at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, at de utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vitenskapelig tenkemåte står forklart i den generelle delen av læreplanverket fra LK06: «Evna til undring og til å stille nye spørsmål, evna til å finne moglege forklaringar på det ein har observert, og evna til gjennom kjeldegransking, eksperiment eller observasjon og å kontrollere om forklaringane held» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den nye overordnede delen står det videre om opplæringens verdigrunnlag at elevene skal kunne utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kommer også frem i overordnet del av læreplanen at elevene skal delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet for å få god kompetanse i fagene. I hovedområdet «Utforskeren» i læreplanen i samfunnsfag står det at elevene skal bygge opp «samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal også kunne kritisk vurdere både etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder. Her er kildekritikk sentralt. I den

nye læreplanen i samfunnsfag gjenfinner vi i innledningen om fagrelevans og sentrale verdier i faget tilsvarende formuleringer om engasjement, kritisk tenking, skaperglede og utforskertrang. Undring og nysgjerrighet er altså sentrale momenter i både det utgående og det nye læreplanverket i den norske skolen. Storyline med sin særegne kreative tilnærming til undervisning og læring, kan være en metode som kan bidra til nettopp dette.

Samfunnsfaget skal utvikle selvstendige, frie, kreative individer, og samtidig skal det sørge for at de har et reflektert forhold til skole, utdanning og samfunnet forøvrig (Solhaug, 2006). Som lærer i samfunnsfag følger det med et ansvar for å lære elevene å møte samfunnet på en kritisk og konstruktiv måte. Det kan sies at samfunnsfaget skiller seg fra de andre fagene i skolen, da det skal være et dagsaktuelt fag som endrer seg i større grad over tid. I tillegg har læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet stor bredde, og omfatter både samfunnskunnskap, geografi og historie. Rapporter fra Norges offentlige utredning (NOU, 2014: 7, s. 86) viser at på grunn av at læreplanen i samfunnsfag har så stort omfang, er det utfordrende for lærere å operasjonalisere planen til lokalt bruk. En av hovedutfordringene for samfunnsfaglærere er å forankre det faglige innholdet til en virkelighet som elevene kan forholde seg til. Den tradisjonelle kunnskapen i faget bør kobles opp til dagsaktuelle temaer eller saker. Det finnes mangfoldige didaktiske tilnæringsmåter man kan bruke for å dekke samfunnsfagets dannelsingsoppdrag, fagets kompetansemål og å utdanne aktive medborgere. Nyere forskning viser at mange lærere viser vilje til å legge større vekt på elevenes kritiske tenkning, sosiale ferdigheter og holdningsdannelse (Huang m.fl., 2017). Likevel kan det skorte på kunnskap om måter å tilrettelegge for slik læring. Derfor er det viktig å utforske ulike didaktiske metoder som støtter didaktisk kreativitet og mot til å prøve ut nye veier i praksis. Dette vekket min nysgjerrighet på å bli bedre kjent med storylinemetoden, og hvilke didaktiske muligheter metoden kan gi.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av formålet med denne studien, som er å få innsikt i storylinemetoden og hvordan den kan anvendes på ungdomstrinnet med vekt på samfunnsfag, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilken relevans kan storyline ha for undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

For å besvare denne problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål som jeg vil diskutere:

1. Hvordan begrunner og vurderer lærerne sin bruk av storyline på ungdomstrinnet?
2. Hvordan opplevde elevene arbeidet med sin første storyline?

For å besvare disse forskningsspørsmålene, har jeg intervjuet lærere og elever som har gjennomført storyline i en 8.klasse. Jeg var også tilstede i noen skoletimer for å se hvordan deres ideer ble gjennomført i praksis, for å få et større innblikk i konteksten de intervjuede beskrev. Siden jeg ikke har egen erfaring med storyline, støtter jeg meg til litteratur om metoden skrevet av erfarne lærere og forskere. Et av formålene med studien er å få innsikt i lærernes pedagogiske begrunnelser og motiv for å bruke storyline. Intervju med elevene ga meg innblikk i noen elevers opplevelser med denne undervisningen. Elevenes perspektiver og erfaringer er sentrale for å belyse utfordringer ved storylinemetoden. Innledningsvis vil jeg nevne at det storylinearbeidet jeg fikk observere i denne 8.klassen ikke fulgte alle prinsippene for metoden, og ble heller ikke ansett som en fullstendig storyline av lærerne i etterkant av prosjektet. Av ulike grunner, som for eksempel tidsbegrensninger, fikk ikke lærerne gjennomført alle delene av storylinen slik de ønsket. Intensjonen med dette prosjektet var likevel at det skulle være en storyline. Det ga perspektiv på de utfordringene det er å omforme de pedagogiske ideene til praksis.

1.3 Storylinemetoden

Som jeg skrev innledningsvis, hadde jeg ikke erfaring fra arbeid med storyline fra tidligere, så jeg har derfor satt meg godt inn i litteratur om metoden. Jeg vil i det følgende belyse de mest sentrale delene av metoden.

Storylinemetoden ble utviklet på Jordanhill College i Skottland på midten av 1960-tallet, etter at en ny lærerplan stilte krav om problembasert og tverrfaglig undervisning (Bell, Harkness & White, 2007). Steve Bell, Sallie Harkness og Fred Rendell var skotske lærerutdannere som ledet arbeidet for å utvikle nye undervisningsformer som ble til det vi kjenner som storylinemetoden. Metoden har blitt spredt over flere land, og har blitt utviklet og tilpasset ulike lands forutsetninger (Marsh & Lundin, 2006). Steve Bell, som var en av de som var med på å utvikle metoden, sa at et mål var at elevene skulle få føle spenning og engasjement samtidig som de lærte fag (Bell et al., 2007). De brukte fortellingen som verktøy og

virkemiddel, og var inspirert av barns fascinasjon for innlevelse i rollelek og fortellinger (Hovland & Storhaug, 2019, s. 132).

1.3.1 Sentrale kjennetegn ved metoden

Storyline kan defineres som undervisning lagt opp som en fortelling om et tema (Bell et al., 2007). Storylinemetoden bruker elementer fra fortellinger. Å formidle erfaringer og følelser med hverandre er den eldste måten å lære på. Fortellinger er konstruksjonsprosesser hvor minner, fakta, tilgjengelig kunnskap og fantasi er knyttet sammen. En fortelling kan strukturere hendelser og opplevelser til en helhet, og den kan bevege oss følelsesmessig og gi oss nye erkjennelser (Haug, Jamissen & Ohlmann, 2012, s. 46). Fortellinger kan ha allmennmenneskelige, gjenkjennelige elementer og kan derfor engasjere elever i ulike alder. Bruner (1991) hevder at barn i ung alder har evnen til å forstå narrativ formidling, og at de har et intuitivt begrepsapparat for å vite hvordan kjærlighet, hat, håp og frykt kan virke på menneskers relasjoner, og fortellingens hendelsesforløp. I en storyline må elevene bruke sine forestillingsevner, sin fantasi og kreativitet for å bidra til å skape miljø og karakterer samt hendelser i fortellingen. Med dette fokuset på barnas kreative evner, vektlegger storyline flere sider ved barns utvikling enn bare dets logiske tenkning og den intellektuelle utviklingen. Fantasi er en av de mest grunnleggende betingelsene for utvikling, og en av de mest fremtredende evnene hos barn (Letschert, Grabbe-Letschert & Greven, 2006).

I denne metoden er det ikke kun fokus på *kunnskapen* elevene får, men også på *ferdigheter* de praktiserer, og *holdninger* som utforskes (Bell, 2002, s. 181). Metoden knytter sammen læreplanmål fra ulike fag, samt overordnede mål i læreplanen. Elevene bruker ulike kreative uttrykksformer og språket til å diskutere, beskrive og forklare ulike tema. De får øve seg i forskning og kildekritikk, da de søker etter informasjon på ulike måter. Etter hvert som arbeidet utvikler seg, får elevene dokumentert sine ideer og forståelser i visuelle og skriftlige formater, ved for eksempel å lage figurer, tegninger, plakater eller lignende som de stiller ut i klasserommet. Alt elevene produserer er ikke bare dekor i klasserommet, det representerer heller en kompleks virkelighet som har blitt bragt til liv av elevene selv (Letschert et al., 2006, s. 37). Arbeidet kan også resultere i individuelt arbeid, for eksempel i form av tekster. Elevene arbeider både individuelt og i gruppe. De motiveres til å diskutere problemstillinger i sine grupper og til å dele sine funn, produkter og synspunkter i hel klasse. Slike læringsprosesser gir øvelse i en form for vitenskapelig tenkning og arbeidsmåter som er et sentralt formål beskrevet i overordnet del av læreplanen, som jeg refererer til innledningsvis.

Som fortellinger flest, tar storyline utgangspunkt i tid, sted, karakterer og hendelser. Lærerne må først bestemme seg for et tema de ønsker å jobbe med. Tema må være slik at det går an å bygge en fortelling rundt det, det må kunne støtte opp under læringsmål, og det burde på en eller annen måte være gjenkjennelig for elevene. Hver storyline starter med å utvikle et scenario med tre hovedmomenter (Bell, 2002). Det første momentet er karakterer. Hvem er de involverte i fortellingen? Det andre er tid. Er vi i nåtid, fortid eller fremtid? Det tredje momentet er å skape en setting. Er vi for eksempel i et nabolag eller på en skole? Læreren planlegger en rekke hendelser (line), og stiller nøkkelspørsmål som oppfordrer elevene til å skape en historie (story) som kontekstualiserer hver episode, og gir dem eierskap og kontroll over det som skjer (Bell et al., 2007, s. 2). Når elevene har eierskap til historien kan de også lettere leve seg inn i fortellingen, i hendelsene og livene til karakterene de skaper. I de fleste gode fortellinger er det også nødvendig med en «rød tråd» som gir kontekst og mening til episodene og sekvensene i fortellingen (Bell, 2002). Den røde tråden kan kveiles og bøyes, men det er viktig at den ikke ryker. Elevene må kunne følge fortellingens gang, derfor trenger den progresjon og kontinuitet. Hver hendelse eller aktivitet bør være en «naturlig» følge av den foregående aktiviteten, og den må være nødvendig for at historien skal gå videre. Ved hjelp av fortellingen skapes det en sammenheng, denne røde tråden, som elevene skaper mening innenfor (Eik, 1999, s. 25). Underveis i storylinen legger læreren inn såkalte fagsløyfer. I en fagsløyfe får elevene mulighet til å gå dypere inn i faglige temaer som dukker opp i fortellingen. Ofte er dette faglige oppgaver som eleven må løse for å komme seg videre i fortellingen. Selv om elevene får en mulighet til å fordype seg i fagstoff, må fagsløyferne likevel ikke være for lange, slik at elevene mister den «røde tråden» i fortellingen.

I storyline skaper elevene hver sin karakter som skal være en del av fortellingen. En vellykket storyline handler i stor grad om innlevelse i og identifikasjon med karakterene de skaper (Bell et al., 2007). Noen ganger får de frie rammer til å skape personen selv, andre ganger får de noen kriterier som rollene må fylle, eller så kan de velge blant roller lærerne allerede har utviklet. Elevene former denne personen og plasserer han eller henne i et miljø som læreren på forhånd har bestemt. Et miljø kan for eksempel være en familie, en landsby eller en stamme. Det viktigste er at dette miljøet virker gjenkjennelig for elevene, slik at det ikke blir så vanskelig å leve seg inn i livene til karakterene de skaper. Elevene trenes i å ta andres perspektiv da de forventes å reagere og handle på vegne av personen de har skapt. Dette gir øvelse i empati. Elevene får innsikt i ulike perspektiver, holdninger, verdier og ikke minst

livssituasjoner. Dette kan bidra til perspektiv på egne holdninger og eget liv. Dette er helt sentralt i samfunnsfaget der multiperspektiv er relevant.

Steve Bell (2002) har utviklet flere kriterier for hva som kjennetegner en god storyline. Marsh og Lundin (2006) har formulert dette i en liste med 11 punkter. Jeg har sammenfattet disse kriteriene i fem punkter:

1. Vi skaper sammenheng gjennom en fortelling som består av logiske sekvenser av episoder
2. Vi utgår fra det elevene allerede vet, og stiller åpne nøkkelspørsmål
3. Vi varierer aktivitetene i klasserommet, og lar elevene jobbe med aktivitetene i grupper
4. Vi gir elevene struktur for arbeidet, og sørger for at det er klare mål og kriterier
5. Vi utfordrer elevene ved at de får stille spørsmål og teste hypoteser, for så å skape sitt eget bilde av virkeligheten

1.3.2 Nøkkelspørsmål

Lærerne styrer i stor grad fortellingens mulige retninger ved å legge inn hendelser og spørsmål som elevene skal utforske. I løpet av storylineforløpet er det elevene som fyller fortellingen med liv og som også bidrar til mer detaljert innhold (Marsh & Lundin, 2006, s. 5). Elevene arbeider ut fra den virkeligheten de kjenner til, altså sin førforståelse, og videreutvikler sin kunnskap ut fra dette (Bell, 2002). I storyline blir dette gjort blant annet ved å stille elevene nøkkelspørsmål som setter i gang elevenes forestillingsevne om et gitt tema og ansporer dem til å søke etter kunnskap for å finne svar. Her stilles det spørsmål til elevene istedenfor å gi elevene svar på spørsmål de aldri selv har stilt. Nøkkelspørsmålene er også med på å drive handlingen fremover, og de gjør elevene delaktige i å skape forløpet. Hensikten er å lede elevene til å stille nye spørsmål og å anspore dem til å prøve ut hypoteser eller forklaringer for så å foreslå mulige løsninger (Bell et al., 2007). Det kan bidra til at elevene deler sine refleksjoner, kunnskaper og ferdigheter med hverandre. Åpne spørsmål som fremmer undring har vært et anerkjent virkemiddel i god pedagogikk til alle tider. Det som særtegnert storyline er at spørsmålene knyttes til handlingsforløp og handlingsvalg innenfor rammen av en fortelling. Spørsmålene har som mål å få frem fantasifull tenkning og meninger som kan støttes opp med argumenter. Et viktig poeng her er at elevene hele tiden blir bevisstgjort at deres kreative, kritiske og argumenterende tenkning verdsettes (Falkenberg & Håkonsson, 2000).

1.3.3 Å planlegge en storyline

God struktur, klare mål og kriterier og gode instruksjoner kan skape trygghet både for læreren og for elevene. Ved å planlegge storylineperioden godt, kan læreren sikre at han eller hun har fått med seg kjerneelementene i metoden. I storylinearbeidet kan læreren anses å være det Bell (2002, s. 180) kaller en «designer of learning». Som nevnt ovenfor utvikler, eller designer, læreren et undervisningsopplegg som dekker både kompetansemål og overordnede mål i læreplanen. Lærerne bestemmer hva slags innhold som bør være med og hvilke aktiviteter som får prioritet. Det er ønskelig at læreren tar rollen som en tilrettelegger som jobber sammen med elevene med å utvikle storylineprosjektet, slik Bell (2002) beskriver det her: «The crucial behaviour of a successful Storyline teacher is in the role of facilitator, not as an authority of all knowledge but as a supporter of learning, working together in partnership with students» (s.180). Dette er i tråd med et konstruktivistisk læringssyn, som jeg kommer tilbake til senere i teoridelen.

Lærerne planlegger rammen for fortellingen ut i fra hvilke mål de ønsker å arbeide med. Ofte benyttes et «storyboard», et skjema som beskriver alle hendelsene elevene skal gjennom, hva de trenger og hvordan de skal gjennomføre det. Dette er for å sikre en sammenheng, og for å få et overblikk over hendelsesforløpet. En vellykket storyline bør være preget av samhandling, overraskelser, og en mulighet for elevene til å komme med forslag og innspill (Olsen, Wølner, Fauskanger & Eik, 2003). Målet med at elevene skal medvirke i valg som tas, har som mål å «skape tro på egne forutsetninger til å mestre og handle» (Hovland & Storhaug, 2019, s. 132). Aktivitetene lærerne velger skal kunne hjelpe elevene til å svare på nøkkelspørsmålene, og de skal velge øvelser som hjelper elevene å nå oppsatte mål for perioden. Her er det en spenning mellom disse oppsatte målene og elevenes frihet og kreativitet. I storyline er det viktig at læreren er åpen for å endre målene underveis, dersom elevene trekker inn perspektiver som trekker prosjektet i andre retninger som kan gi andre muligheter for læring.

1.4 Oppgavens oppbygging

Inkludert dette introduksjonskapittelet, inneholder denne oppgaven seks kapitler. I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for teori og relevant tidligere forskning. Den utvalgte teorien belyser blant annet storyline i lys av læringsteorier, teorier knyttet til samfunnsfagets formål og om innhold, betydning og tolkningsfrihet. I oppgavens tredje kapittel vil jeg redegjøre for

metodene jeg har benyttet meg av for å besvare forskningsspørsmålet. Her vil jeg diskutere valget av forskningsdesign, vise hvordan datamaterialet er analysert, og diskutere studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske problemstillinger. I kapittel fire presenterer jeg studiens funn, og diskuterer disse i lys av teori jeg har redegjort for i kapittel to. Funnene vil bli videre diskutert i kapittel fem, som er et avsluttende diskusjonskapittel. I oppgavens siste kapittel, kapittel seks, vil jeg oppsummere mine funn og peke på didaktiske implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken. Avslutningsvis følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teori og tidligere forskning

Det foregående kapittelet tematiserte blant annet studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I det følgende kapittelet er formålet å kontekstualisere studien innenfor relevante forskningsfelt, samt å presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Kapittelets første delkapittel (2.1) presenterer tidligere forskning på samfunnsfaget og på storyline. I det neste delkapittelet (2.2) vil jeg se på hvordan storyline kan knyttes til relevante læringsteorier. Videre vil jeg se på teori som er knyttet til samfunnsfagets formål, som danning, kritisk tenkning og Goodlads (1979) læreplannivåer (2.3). Det siste delkapittelet tar for seg teorier som er knyttet til innhold, betydning og tolkningsfrihet (2.4). Her vil det pedagogiske paradoks og Klafkis «dobbeltsidige» åpning være relevant. Det teoretiske rammeverket integreres så i den påfølgende resultat- og diskusjonsdelen.

2.1 Tidligere forskning

Det mest omfattende forskningsprosjektet om samfunnsfaget som skolefag som har blitt gjennomført er «Evaluering av samfunnsfag i Reform97» (Christophersen, Lotsberg, Knutsen & Børhaug, 2003). Prosjektet var en del av følgeforskning om læreplanreformen, L97. Evalueringen viste at tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsformer preget faget, til tross for at læreplanen var mer metodeorientert enn tidligere. Forskerne fant at lærerne prioriterte det faglige fakta- og begrepskunnskapsinnholdet i læreplanens hovedmomenter, men valgte vekk planens innledende punkter om elevaktive arbeidsmåter (Christophersen et al., 2003, s. 205). Dette til tross for at L97 påla lærerne å gjennomføre tema- og prosjektarbeid og følgelig ble det mer av slikt arbeid enn noen gang før. Hovedkonklusjonen i studien var at praksis i samfunnsfag ikke var i tråd med intensjonen i læreplanen om et variert og elevaktivt fag. Innholdet i undervisningen var sentrert om læreboka og orientert mot kunnskapsmål heller enn ferdigheter og holdninger. SMUL-rapporten som jeg viser til innledningsvis (1.1), viser også at undervisningen i Kunnskapsløftet, LK06, kretset om innholdet i lærebøkene, gjennomgang av lærebok i hel klasse etterfulgt av oppgaver. For det meste var det individuelt arbeid og noe tid ble brukt til ulike former for gruppearbeid. Undersøkende og problemorienterte arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid ble det rapportert mindre bruk av, sammenlignet med foregående læreplaner (Hodgson et al., 2012, s. 189).

I norske læreplaner gjennom tidene har ulike ideologier i syn på læring og kunnskap kommet til uttrykk. Imsen og Ramberg (2014) presenterer to konkurrerende ideologier, den

tradisjonelle og den såkalte progressive pedagogikken, som i ulik grad har preget læreplanene på 1900-tallet. I stedet for pugging og terping, slik «den gamle skolen» hadde tradisjon for, var viktige kjennetegn ved den progressive pedagogikken elevaktivitet, eksperimentering og utprøving. Elevens behov, interesser skulle stå i sentrum og være utgangspunkt for undervisningen. Imsen og Ramberg (2014) viser hvordan ideologien i norske læreplaner i løpet av de siste ti-årene av 1900-tallet har dreid i retning av progressivisme. Læreplanene i LK06 har ingen krav eller retningslinjer om hvordan arbeidet med fagene skal tilrettelegges og framstår derfor som mer eller mindre «ideologifrie» (Imsen & Ramberg, 2014). Lærere har ulik pedagogiske orientering og ikke nødvendigvis samme fortolkning av læreplanen (Imsen og Ramberg, 2014). Etter innføring av LK06 har det imidlertid skjedd en endring i lærernes pedagogiske orientering. Imsen og Ramberg (2014) legger frem funn fra to omfattende spørreundersøkelser om grunnskolelæreres pedagogiske orienteringer, en gjennomført i 2000 og en i 2012. Undersøkelsen viser en dreining i favør av tradisjonelle, lærerstyrte undervisningsformer med vekt på lærerledet gjennomgang av pensum og individuelt arbeid.

I min studie bruker jeg kunnskap om storyline som bygger på erfaringer og utviklingsarbeid som er dokumentert i faglitteratur om metoden som jeg presenterer i innledningen. Det finnes en oversikt over alle bøker, artikler og avhandlinger som er skrevet om storyline i perioden 2004-2016 på nettsiden Storyline Scotland (2016). Denne siden var administrert av Steve Bell, en av skaperne av metoden. Forskning som er presentert der handler primært om bruk av storyline i matematikk og språkopplæring. Det er lite forskning å finne gjort på de høyere klassetrinn, altså fra og med ungdomsskolen. Det har heller ikke blitt gjennomført forskning om storylines relevans for samfunnsfag på ungdomstrinnet.

En norsk studie om storyline jeg vil trekke frem er gjennomført av Marit Storhaug og Brit Marie Hovland (2019). De gjennomførte en studie av et storylineprosjekt med 50 tiåringer. Gjennom deltakende observasjoner i tre uker, observerte de elever som bygde og bebodde middelalderbyen Baglerbygda, et fiktivt mikrokosmos. Hovland og Storhaug (2019) undersøkte hvordan man kan bedre utnytte elevenes evne til å leve seg inn i og utforske fortiden som ressurs i historieundervisning på mellomtrinnet. Dette prosjektet ga ny innsikt. Den kreative, kritiske og bevisste eleven trenger både fagkunnskap og prosesskunnskap. Baglerbygda viste også et annet viktig fagdidaktisk funn. Elevenes opphold i bygda belyste en annen form for historisk kunnskap, en didaktisk begrunnet kompetanse som handler om innlevelse, empati og «som om»-kunnskap (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s.

25). «Som om»-kunnskap kommer jeg tilbake til senere i teorikapittelet (2.4.2). Storyline i Baglerbygda løftet opp og omfavnet elevenes lekende empati, og utnyttet på den måten en helt grunnleggende barnlig læringskompetanse (Ferrer m.fl., s. 25).

2.2 Storyline i lys av læringsteorier

Det er nærliggende å knytte storylinemetoden til progressivismens pedagogiske ideer, som amerikaneren John Dewey var den fremste eksponenten for, og til sosiokulturell læringsteori slik russeren Lev Vygotsky la grunnlaget for. Det kan sies at bruken av storylinemetoden kan forsvares i lys av deres syn på læring og kunnskapsutvikling (Falkenberg, 2007). Deweys teori omhandler at man lærer gjennom handling, opplevelser, sansing og refleksjon. Dette står sentralt i storylinemetoden. Deweys fokus var på koblingen mellom tanke og handling, og at det er tenkning som kobler eleven til omgivelsene. Dette kommer frem i et av Deweys velkjente sitater: «Pupils do not need something to learn, they need something to do, and it must be the kind of things that demand thinking» (Dewey, 1974). I Deweys øyne ble den ideelle skolen sett på som et samfunn, og at elevene på samme måte som i samfunnet kobler læring til handling. Læring er en sosial praksis, og det er den mentale prosessen som gir faglig vekst, ikke at eleven kun er i stand til å levere riktige svar. Læring skjer gjennom å løse problemer, og gjennom dette kan elevens evne til å tenke kritisk styrkes (Falkenberg, 2007).

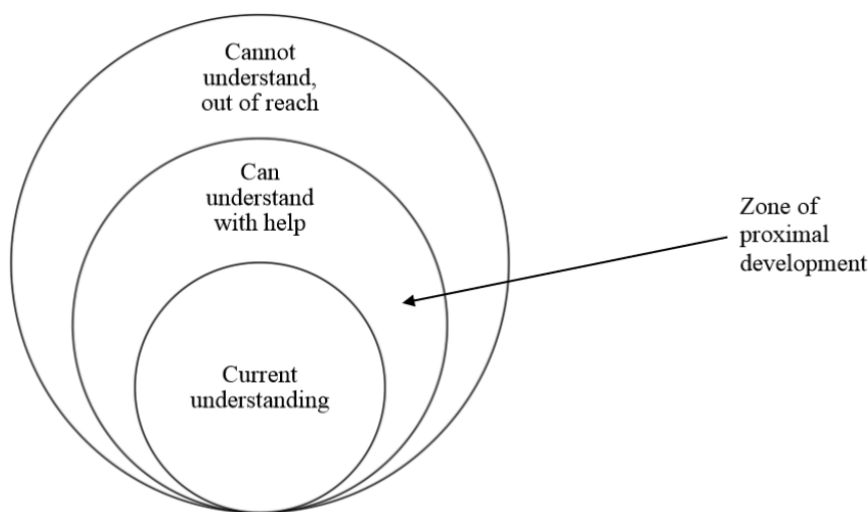
Ifølge Vygotsky (1978), skjer læring og kunnskapsutvikling hos barn og unge når det nye lærestoffet følger tett på det de allerede kan. De lærer noe som han eller hun ikke kunne fra før, sammen med mer kompetente personer. Overført til skole og undervisning kan dette knyttes til det Bruner (1996) omtaler som «skaffolding», som kan oversettes til «stillasbygging». Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori omhandler at menneskene i barnets omgivelser er viktig for barnets læring. Kunnskap, ideer, verdier og holdninger utvikler seg når barnet er i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læring er derfor ikke en individuell aktivitet, men det skjer gjennom sosial interaksjon i relasjoner mellom mennesker. En viktig faktor i denne sammenhengen er språket, som blir et redskap for å stille spørsmål, uttrykke ideer og skape begreper og kategorier for tenkningen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 61). Språket blir med andre ord et redskap for det å tenke.

For å forstå denne læringsprosessen, vil det være relevant å gå nærmere inn på Vygotskys proksimale utviklingszone. Dette er et sentralt konsept i hans teori, og den omhandler elevens

utviklingsprosess i en sosial situasjon (Chaiklin, 2003). Vygotsky definerer den proksimale utviklingssonen på følgende måte:

The distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86).

Selv om eleven er aktiv i læringsprosessen, finnes det grenser for hvor mye han eller hun kan utvikles uten assistanse (Dysthe, 1999). Det finnes et gap mellom elevens faktiske nivå av utvikling (current understanding) og hans eller hennes potensielle utvikling (can understand with help). Den proksimale utviklingssonen er illustrert som den midterste sirkelen i figuren under, og omhandler hva en elev kan forstå med hjelp fra lærere og medelever.



Figur 1. Basert på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen.

En annen velkjent læringsteori som kan ligge til grunn for storylinemetoden er Piaget sin teori om kunnskapsutvikling, såkalt konstruktivisme (Falkenberg, 2007). En bred definisjon på konstruktivisme er at læring og kunnskap skapes som en subjektiv konstruksjon, en individuell prosess som skjer gjennom en aktivitet som eleven må utføre selv (Falkenberg, 2007, s. 49). Det er også viktig å poengtere at elevene lærer mye som ikke er lærerens intensjon med undervisningen og som heller ikke eleven er bevisst selv. Dette har ofte vært

referert til som skolens «skjulte læreplan». Hovedpoenget i konstruktivismen er at konstruksjon av kunnskap skjer i det enkelte individ. Eleven konstruerer altså selv sin kunnskap, men det skjer i en sosial og kulturell kontekst som kan være avgjørende for elevens utbytte av lærestoffet (Falkenberg, 2007). Dette er i tråd med såkalt sosiokulturell læringsteori, basert på Vygotskys teori, som fremhever språklig interaksjon, betydningen kulturen har for kunnskapsutvikling, og betydningen de nære omgivelser har for barnets læring og utvikling.

2.3 Formål med samfunnsfaget

Studiens formål er å undersøke hvilken relevans storyline kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Samfunnsfaget spiller en sentral rolle i å utdanne aktive medborgere. På den ene siden handler det om å støtte opp om og opprettholde kjerneverdier og institusjoner i samfunnet, og på den andre å ha en ambisjon om å utdanne hver ny generasjon til å være kritiske og endringsvillige (Børhaug, 2014, s. 431). Det finnes ulike perspektiver på hvilken rolle samfunnsfaget spiller i skolen, og hvilket perspektiv man legger til grunn vil påvirke hvor mye rom det er for elevenes kritiske tenkning, og videre hva slags medborgere som utdannes.

Børhaug (2005) skriver at samfunnsfaget i norske skoler kan ses på i både et nytteperspektiv, i et politisk styringsperspektiv, og i et dannelsesperspektiv. Han legger særlig vekt på dannelsesperspektivet. Med et nytteperspektiv på faget handler det om hvorvidt innholdet er nyttig for elevene, og at det kan knyttes direkte til elevenes hverdag. Børhaug (2005) knytter også samfunnsfaget opp mot et styringsperspektiv, og at faget kan være «orientert mot nasjonalt fellesskap og oppslutning om rådende samfunnsforhold» (s.172). Faget har en mulighet til å fremstille visse kulturelle, sosiale og økonomiske strukturer som de mest riktige og gode. Børhaug (2005) mener at dersom dette perspektivet blir for fremtredende, vil faget bli for autoritært, og dermed minske rommet for kritisk tenkning. Styringsperspektivet kan synes å ha størst fokus på overføring av informasjon, og dersom det er en enighet om hvordan verden ser ut og hvordan man kan løse ulike problemer, blir det lite rom for kritikk og diskusjon (Børhaug, 2014, s. 434).

Dannelsesperspektivet Børhaug (2005) presenterer kontrasteres mot det borgerlige dannelsesbegrepet, som handler om å overta rådende oppførsel og normer (s. 174). Børhaug

(2005) argumenterer for at den borgerlige formen for dannelse kan være problematisk, fordi den dreier seg om ytre adferd, og gir ikke rom for kritisk tenkning og gjennomtenkte valg. Den gir heller ikke rom for kritikk av samfunnsforholdene. Skillet mellom det borgerlige dannelsesbegrepet og dannelsesperspektivet Børhaug (2005) skriver om, er altså knyttet til selvstendig vurdering av oppførsel, valg og oppfatninger, og til å ha et kritisk endringsperspektiv. I Børhaugs forståelse av danning, handler det om forutsetninger for å delta i samfunnet gjennom selvstendige vurderinger og forståelse av samfunnet, og å bli et politisk, handlende og tenkende subjekt (2005, s. 174). Å knytte samfunnsfaget til dannelsesperspektivet innebærer en distanse fra passiv overtakelse av korrekte meninger og adferd. Dette kan virke selvsagt, men den borgerlige dannelsens ukritiske overtakelse av akseptabel adferd kan likevel påvirke samfunnsfaget (Børhaug, 2005, s. 174).

Børhaug (2005) har fokus på det selvstendige tenkende individet, og viktigheten av å lære gjennom fellesskap og sosialisering. Diskusjon mellom mennesker er viktig på mange sosiale områder og kan tydeliggjøre ulike verdisyn, og deltakelsen er ikke bare opplærte adferdsmønstre, men reflektert, meningsfull handling i en sosial kontekst (Børhaug, 2005, s. 176). Det kan hevdes at det er størst rom for kritisk tenkning i perspektivene der elevene utfordres til å bli selvstendig tenkende individer, og til å delta i diskusjoner og sosial interaksjon med andre elever. Oppøving til kritisk tenkning i samfunnsfaget kan også fremmes ved at elevene trenes i å vurdere informasjon og i å utøve kildekritikk.

Sandahl (2015) argumenterer for viktigheten av at samfunnsfagslæreren finner verktøy som kan skape tenkende og kritiske medborgere, og at ikke hovedfokuset ligger på pugging av lærestoff. Det handler om å finne årsakssammenhenger, finne evidens for antakelser, bruke kilder på en god måte og å bruke modeller og hjelpemidler for å forenkle komplekse strukturer eller begreper. Målet er den politisk informerte medborgeren, med evnene til å ta individuelle kritiske vurderinger, og samtidig kunne tenke kritisk i diskusjon og samarbeid med andre.

2.3.1 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning fremheves i Fagfornyelsen (LK20) som et sentralt mål for opplæringen i skolen, og spesielt i samfunnsfaget (E. Ryen, 2019, s. 70). Kritisk tenkning omhandler at ens oppmerksomhet dras mot å finne ut av om et argument er logisk gyldig, og om det finnes faktabasert, empirisk støtte for påstander og argumenter (Børhaug, 2014, s. 434). I følge Ennis

(1996), er kritisk tenkning “reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (s. 166). Ut i fra denne forståelsen handler kritisk tenkning om å reflektere og begrunne valg for hva man skal tro og videre hvordan man skal handle. Den kreative og kritiske form for tenkning henger nøye sammen (Hovland & Storhaug, 2019, s. 131). Det kreative aspektet ved kritisk tenkning handler mye om vår forestillingsevne og om å kunne innta alternative perspektiv på en sak eller et fenomen. Dette ligger nært til storylinemetodens skapende og undersøkende metoder (Hovland & Storhaug, 2019, s. 132).

Den ideelle kritiske tenkeren er, ifølge Facione (2011), godt informert, naturlig spørrende og aktivt søkende etter relevant informasjon. Den er også bevisst ens egne personlige partiskhet. Facione (2011) argumenterer for at kritisk tenkning er et virkemiddel for å nå et mål om et rasjonelt demokratisk samfunn. Børhaug (2014) underbygger dette ved å si at kritisk tenkning kan sies å være en nøkkelkomponent i å forme politiske meninger i et demokratisk system (s. 432). Lim (2015) argumenterer også for at elevene vil forberedes på sitt ansvar som demokratiske medborgere gjennom trening på kritisk tenkning.

2.3.2 Læreplannivåer

Læreplanen i samfunnsfag gir oss informasjon om hva myndighetene mener elevene bør lære i faget. Overføringen fra læreplanens formuleringer til praksis i klasserommet kan være komplisert. De bredeste læreplandefinisjonene har blitt påvirket blant annet av læreplanteoretikeren John I. Goodlad (1979). Hans begrepssystem for læreplananalyse kan være med på å gi en bedre forståelse av diskrepansen som kan oppstå mellom lærerplanens intensjoner og den faktiske realiseringen og elevenes utbytte av undervisningen i klasserommet. Han skiller mellom fem ulike læreplannivåer, som Theo Koritzinsky (2014, s. 28) presenterer slik:

1. Ideenes læreplan (intensjonene bak læreplanen)
2. Den skrevne læreplanen (den som formelt er vedtatt)
3. Den tolkede læreplanen (ulike tolkninger av læreplanteksten)
4. Den gjennomførte læreplanen (undervisning ut fra tolkninger av læreplanteksten)
5. Den erfarte læreplanen (elevenes, eventuelt andres, utbytte av undervisningen, blant annet hva slags læring som skjer)

Lærerplanen i samfunnsfag opererer innenfor ulike nivåer. Den formelt vedtatte læreplanen i samfunnsfag representerer en ønsket og intendert undervisning. Forskjellige aktører kan tolke og forstå lærerplanen på veien fra læreplantekst til undervisning i klasserommet, og det gjør at både innhold og arbeidsmetoder vil ta ulike former i møte med lærere og elever i skolen (Bjørnsrud, 2009, s. 117). Goodlads begreper for læreplananalyse kan gi oss et innblikk i kompleksiteten som preger tolkningen av læreplanen for lærere og skoler (Koritzinsky, 2014, s. 29).

2.4 Innhold, betydning og tolkningsfrihet

Blant lærernes viktige oppgaver er å skape meningsfull undervisning for elevene, og å gi rom til elevenes egne tolkninger. Dette er også blant formålene med storylinemetoden. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg teori som er knyttet til dette, som det pedagogiske paradoks, såkalte «som om»-opplevelser og Klafkis «dobbeltsidige» åpning.

2.4.1 Det pedagogiske paradoks

Danning handler som tidligere nevnt om at hvert enkelt individ skal gis muligheter til å utvikle seg til å kunne mestre livet, og til å fungere i et samfunn sammen med andre. Det er ønskelig at elever utdannes til å bli selvstendige, frie og kritisk tenkende individer. Det demokratiske styresettet forutsetter at borgerne er frie, og at de selv er i stand til å ha en mening, og bruke sin stemmerett. Samtidig som elevene skal bli selvstendige og frie, må de følge bestemte regler og rammer på skolen. Her oppstår det pedagogiske paradoks. Dette har blitt formulert av mange filosofer, og Immanuel Kant formulerer det slik, i sin tekst om pedagogikk fra 1804: Hvordan kan en oppdra mennesket til frihet gjennom tvang? (Kant & Lyhne, 2000). For å i det hele tatt kunne gjennomføre undervisning, opplæring og oppdragelse, er det nødvendig med tiltak som avgrenser individets frihet. De pedagogiske oppgavene må i vårt moderne samfunn institusjonaliseres, og i institusjonalisering ligger det makt. I tillegg er relasjonen mellom den som skal lære noe og pedagogen nødvendigvis asymmetrisk, fordi den ene kan mer enn den andre, og den ene må kunne oppdra og lage rammer for den andre (Willbergh, 2019, s. 227).

For å kunne håndtere dette paradokset, kan den danningsteoretiske allmenndidaktikken være et fruktbart perspektiv (Willbergh, 2019, s. 228). Dette perspektivet bygger på et filosofisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Danning kan ses på som relasjonen mellom samfunnets normer og idealer, og det frie individet. Mennesket er fritt i den forstand at skal

noe læres, så må motivasjonen komme fra individet selv, det må gjøres frivillig (Hopmann, 2010). Læringen skjer alltid innenfor et samfunn, og individets frihet utfoldes innenfor visse rammer. Det er først når man er bevisst dette, at det blir mulig å stille spørsmål ved disse rammene. Her er den individuelle utviklingsprosessen som en hermeneutisk frem-og-tilbake-bevegelse, mellom det ukjente og det kjente. Når man ser på mennesket ut fra dette perspektivet, er forståelse noe subjektivt. Vi ser på faginnhold på vår egne individuelle måte, og ut fra vår egen forståelseshorisont, altså det vi vet fra før (Gadamer, 2004). Faginnholdet tolkes av lærere og elever i fellesskap med hverandre. Læreplanene gjøres om til undervisning i klasserommene, og faginnholdet tilpasses den lokale konteksten (Hopmann, 2010; Willbergh, 2019).

Innenfor den danningsteoretiske allmenndidaktikken, er *innhold* og *betydning* sentrale begreper. Innhold representerer de faglige temaene som er formulert i læreplanen eller i undervisningen, mens betydning er hvordan den enkelte elev forstår dette innholdet (Klafki, 2000). Hvilken betydning elevene har fått ut av det faglige innholdet får læreren aldri full innsikt i, så en kan derfor si at resultatet av undervisning er uvisst. En full innsikt i elevenes tolkning av innholdet er heller ikke ønskelig, da det kan være med på å innskrenke elevenes frihet (Willbergh, 2015). Å håndtere det pedagogiske paradokset, kan derfor handle om å gi elevene tolkningsfrihet.

Blant flere didaktiske analyser av lærerens tolkning av begrepene innhold og betydning, er Klafkis (2000) spørsmål til undervisningsinnholdet de mest kjente:

1. Hva kan innholdet brukes til å eksemplifisere?
2. Hva vet elevene allerede om innholdet?
3. Hva bør de vite om innholdet i fremtiden?
4. Hvilke uttrykksformer bør velges for at elevene skal ha mulighet til å oppleve fagstoffet som meningsfullt?

I det siste spørsmålet, som angår uttrykksformer, kan læreren forsøke å legge til rette for at elevene får tolkningsfrihet som kan ha dannende effekt. Willbergh (2019, s.230) foreslår å ta med estetiske uttrykk fra samfunnet som elevene kan kjenne seg igjen i, løsrive det fra sin opprinnelige kontekst og bruke det i klasserommet som en representasjon på faginnhold. Willbergh (2019) kaller det for «som om»-opplevelser.

2.4.2 «Som om»-opplevelser

I storyline kan elevene få «som om»-opplevelser (Willbergh, 2019). Willbergh (2019) gir et eksempel på hva en «som om»-opplevelse kan være. Hvis læreren holder frem en hvitveis han eller hun har plukket i veikanten, er det «som om» den skulle være fenomenet blomstring. Dette fenomenet angår elevene personlig, det handler om hvordan de med sin ansvarsfølelse og livsførsel kan ta vare på naturen, eller andre politiske tema. Innholdet her er det biologiske fenomenet blomstring, mens betydningen som kan ha dannende effekt er for eksempel den potensielle ansvarsfølelsen for naturen som oppstår i eleven. Her er hvitveisen noe kjent for elevene, og gjennom å ta opp tema blomstring, kan de få en opplevelse av at den er en del av et stort økosystem som befinner seg rundt dem. Dette kan igjen åpne opp for å diskutere store samfunnsspørsmål, som for eksempel miljøvern. Når elevene bruker forestillingsevnen, kan det oppstå en sammenheng mellom erfaringsverdenen og fagverdenen, og det blir «som om» faginnholdet og denne representasjonen er ett. På den måten kan undervisning bidra til danning, og derfor er undervisning et dypt politisk spørsmål (Willbergh, 2019, s. 225).

2.4.3 Klafkis «dobbeltsidige» åpning

«Som om»-opplevelsene som jeg beskrev i avsnittet ovenfor, kan gjøre at deler av verden «åpner seg» for elevene. Som nevnt innledningsvis, er kritisk tenkning en sentral del av Fagfornyelsen, og det er et mål om å knytte undervisningsinnholdet til elevenes livsverden og til relevans for samfunnet (E. Ryen, 2019). Klafkis (2014) danningsteori og kritisk-konstruktivistiske didaktikk kan ligge til grunn for denne forståelsen av skolens mandat. Hans didaktikk er basert på at formålet med utdanning er å støtte opp under utviklingen av elevens medbestemmelses-, selvbestemmelses- og solidaritetsevne. Dette vil si å kunne ta egne informerte valg for livene sine, kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet, og å kunne få et aktivt engasjement og en forståelse for at denne retten må gjelde alle mennesker (E. Ryen, 2019, s. 70). Det kritiske aspektet ved Klafkis didaktikk er at realiteten sjeldent vil samsvare med idealene, så det er derfor nødvendig med en stadig kritikk av utdanningssystemet, og samfunnet som helhet. I det konstruktive aspektet vektlegges konkret handling for å forme og forandre (Klafki, 2014, s. 113). I en slik måte å forstå didaktikk på, settes innholdet i undervisningen i sentrum.

Det er i møtet mellom eleven og et bestemt faginnhold at danningen skjer (E. Ryen, 2019). Det er ikke innholdet alene, eller undervisningen alene som kan åpne for danning (Hopmann, 2010, s. 30). Det er det eksakte møtet eleven har med innholdet, som igjen kan føre til tanker

og handlinger som varer etter at dette møtet er slutt som kan skape dannning. Det kan spille inn på hvordan eleven forstår seg selv, andre eller verden i sin helhet (Ulland, 2016). Det er her snakk om det Klafki (2014, s. 120) kaller en «dobbeltsidig» eller «gjensidig» åpning.

Aspekter ved samfunnet «åpner seg», ved at de blir meningsfulle for eleven, samtidig som at eleven «åpner seg» for verden ved å bli en kritisk og aktiv deltaker i formingen av samfunnet (E. Ryen, 2019, s. 71). Her blir det mest grunnleggende spørsmålet for læreren hvilket lærestoff som kan benyttes for at samfunnet «åpnes» for eleven, og eleven for samfunnet. For at elevene skal «åpne seg» for verden, handler det om at elevene må få en følelse av at stoffet er viktig, og en forståelse av at de har en forpliktelse og en mulighet til å påvirke samfunnet de lever i. Dette skiller seg fra tilnærminger hvor kritisk tenkning er en ferdighet som er atskilt fra bestemt innhold (E. Ryen, 2019, s. 71). Ferdighetslæring skjer heller i relasjon til et innhold.

Hvilket lærestoff gjør at elevene blir selvstendige, ansvarlige og solidariske medborgere? Læreren kritiske tenkning rundt utvalg av lærestoff blir en forutsetning for at elevene skal lære seg å blant annet tenke kritisk. Klafki (2014, s 74-89) foreslår å ta for seg «tidstypiske nøkkelspørsmål». Det vil si sentrale utfordringer i samfunnet som elevene må forholde seg til i tiden de lever i. Her kan det sies å være et potensial i storylinemetoden. Eksempler på tidstypiske nøkkelspørsmål som kan tas opp i storyline er miljøspørsmål, ulikhetsspørsmål og fredsspørsmål. Læreren velger tema og lærestoff i tråd med gitte kriterier som følger dannelsesmandatet, og elevene vil møte dette lærestoffet på ulike måter, og relatere det til kunnskap de allerede har (E. Ryen, 2019, s. 72). Utfordringen er å finne lærestoff og arbeidsmetoder som både engasjerer elevene, og som kan utvikle evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med andre.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene og vurderingen som ligger til grunn for studien. Jeg vil vise *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gått frem, *hvem* jeg har intervjuet, og *hvorfor* jeg har tatt bestemte valg (Thagaard, 2013, s. 48). I det første delkapittelet (3.1), presenterer jeg det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien. Videre følger studiens forskningsdesign (3.2), innsamling av data (3.3), og hvordan jeg har analysert datamaterialet (3.4). Kapittelets to siste kapitler omhandler refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet (3.5) og forskningsetiske overveielser (3.6).

3.1 Vitenskapsteori

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne kvalitative studien er hermeneutikk. Hermeneutikk kan defineres som «læren om fortolkning av meningsfulle fenomener». I hermeneutisk vitenskapsfilosofi er det sentralt å tolke for å forstå (Befring, 2019; Hjordemaal, 2014). For min studie innebærer det en interaksjon mellom den transkriberte teksten og tolkning for å forsøke å finne en helhetlig innsikt (Befring, 2019, s. 21). En hermeneutisk tilnærming innebærer også at forskeren prøver å skape mening ut av informantenes egen meningsskaping (Finlay, 2011, s. 141). Som forsker har jeg ikke direkte tilgang til andres eller egne erfaringer, men bygger min forståelse på en tolkning av hva erfaringene er og betyr (Gubrium & Holstein, 2009, s. 19).

En hermeneutisk tilnærming innebærer at mine egne erfaringer har betydning for den forståelsen jeg tilegner meg (Hjordemaal, 2014, s. 192). All forskning blir til en viss grad påvirket av forskerens forforståelse og subjektivitet. Forforståelsen til forskeren kan anses å være en nødvendig del av en forskningsprosess som har tolkning og beskrivelse som formål. Utgangspunktet til forskeren er at hun eller han har en forforståelse, som deretter videreutvikles ved at de innhenter nye erfaringer som gjennom tolkning medfører utvidet forståelse (Befring, 2019, s. 21). Det kan forstås som kunnskaper, bakgrunn, erfaringer og perspektiver på livet som kan være med på å påvirke forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Som fortolker møter jeg verden med disse forutsetningene, og vil ikke kunne fortolke materialet forutsetningsløst. Hvordan jeg forstår informantene og datamaterialet vil avhenge av hvem jeg er og min sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, og dette vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det informantene sier til meg (Hjordemaal, 2014, s. 193). Jeg kan med andre ord ikke unngå min egen forforståelse eller fordommer i møte med

datamaterialet, og dette vil jeg prøve å gjøre meg bevisst. Målet er å gi en mest mulig objektiv og mest mulig uavhengig fortolkning av det jeg studerer (Hjardemaal, 2014, s. 192). Innenfor den metodiske tilnærmingen jeg benytter, er det en forutsetning at jeg er selvrefleksiv med tanke på min forforståelse og mine fordommer.

3.2 Forskningsdesign

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for studiens forskningsdesign. Det inngår her en skissering av den metodologiske tilnærmingen, definering av utvalg, og hvordan jeg har fått større innblikk i informantenes kontekst.

3.2.1 Kvalitativ tilnærming

I denne studien har jeg valgt kvalitativ tilnærming som er basert på intervjuer med lærere og elever. Et kjennetegn ved kvalitativ metode er det fortolkende aspektet som jeg beskrev i forrige delkapittel, altså å tolke for å forstå. Dette er sentralt i hermeneutikken. I en kvalitativ intervjustudie kan det hevdes at forskeren er sitt eget viktigste forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Kunnskapen konstrueres i samspillet mellom meg som intervjuer og den intervjuede, og det er en gjensidig avhengighet mellom kunnskapsproduksjon og menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg er i denne studien ute etter både elevs og lærers opplevelser og forståelser av storylinearbeidet. Kvalitativ metode skaper flere muligheter for at stemmer kan bli hørt, og det kan gi både lærerne og elevene i studien større kontroll over forskningsprosessen enn det de kan få dersom en annen metode blir benyttet (Dewilde, 2016, s. 5). Jeg forsøker gjennom kvalitativ metode å involvere også elevene i forskningsprosessen, og gir dem muligheten til å få deres stemmer frem ved å bruke såkalte ungdomsvennlige metoder, som dette kan sies å være (Dewilde, 2016, s. 5).

3.2.2 Utvalg og rekruttering

I kvalitativ intervjuforskning er valget av informanter et særlig viktig tema (Dalen, 2011, s. 45). Antallet informanter kan ikke være for stort, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er tidkrevende. Samtidig er det viktig at en sitter igjen med intervjumateriale som er av en slik kvalitet at det gir forskeren tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning. Kvalitativ tilnærming har ofte fokus på dybde fremfor bredde, og det innebærer derfor at et mindre utvalg blir studert i dybden. Det er flere ulike måter å rekruttere informanter på, og som forsker kan man forsøke å få et så representativt utvalg som mulig, hvor utvalget enten er nøye utvalgt eller tilfeldig.

Utvelgelsen av mine informanter har ikke vært tilfeldig, men heller en målrettet prosess. Jeg valgte skolen på grunnlag av at de ofte gjennomfører storylineprosjekter, og at de har ansatte med lang og bred erfaring med storyline. Jeg anså det som hensiktsmessig å velge to informantgrupper, både lærere og elever. Da kunne jeg få belyst hvordan de ulike partene opplever arbeid med storyline, og fange opp flere nyanser og mangfold (Dalen, 2011, s. 50). De tre intervjuede lærerne jobbet med to forskjellige klasser på samme trinn, og lærerne på trinnet hadde planlagt storylinen sammen. Begge klassene jobbet derfor med samme tema og med samme fortelling, men gjennomførte hvert sitt prosjekt. Hendelsene i storylinene i de to klassene forløp noe ulikt, ettersom noe av handlingen ble til underveis i perioden.

Utvalget består av tre lærere og seks elever på skolen som jeg, for å ivareta informantenes anonymitet, har gitt det fiktive navnet Skogen skole. Åttende trinn består av to store parallellklasser med 70 elever i hver klasse. I de fleste undervisningstimene var disse gruppene igjen delt i to, med 35 elever i hver gruppe. Når lærerne hadde introduksjonstimer som var en del av fortellingen i storyline, hadde de dette som oftest for hele klassen, altså for 70 elever samtidig. Fagsløyfene hadde de i grupper på 35 elever. De seks elevene jeg har intervjuet, kommer fra samme parallellklasse, og jeg intervjuer en av deres samfunnsfaglærere, som jeg har gitt det fiktive navnet Birgitte. Fordi klassene er så store, har de to faglærere i flere fag. De to andre lærerne jeg intervjuet er samfunnsfaglærere i den andre parallellklassen. Jeg har gitt disse lærerne navnene Bjørn og Silje. Bjørn og Silje ikke har vært lærere for klassen til de intervjuede elevene i dette prosjektet. Lærerne valgte ut hvilke elever på trinnet jeg skulle snakke med. Selv om Silje og Bjørn ikke har hatt disse elevene, får jeg fortsatt innblikk i deres tanker om storylines relevans for samfunnsfaget på ungdomstrinnet, som er studiens formål. Lærerne har til sammen lang erfaring med storyline. Birgitte har jobbet med storylinemetoden i 19 år og Bjørn i 3 år, som også er så lenge de har jobbet som lærere. Silje har jobbet med storylinemetoden i 7 år, men har jobbet som lærer på andre skoler som ikke driver med storyline i 10 år før det.

Elevene har fått de fiktive navnene Frida, Anne, Maren, Filip, Adrian og Espen. Jeg kjente ikke klassen fra før, og hadde derfor ingen forutsetninger for å vite noe om elevene på forhånd. Læreren valgte ut tre gutter og tre jenter, som er representativt for kjønnsfordelingen i klassen. Jeg kan ikke vite om de intervjuede elevene gjenspeiler sammensetningen i klassen når det kommer til faglig nivå (Dalen, 2011, s. 67). Læreren kan ha valgt ut elever som er gode på å formidle sine synspunkter, og som de tenkte at ville gi gode svar. Dette er ikke

nødvendigvis representativt for hele spekteret i klassen. Læreren fordelte elevene i to grupper, med jentene og guttene hver for seg. Dette kan kalles sammensetning ut fra likhetsprinsippet, at de oppfattes som relativt homogene grupper (Dalen, 2011, s. 67). Medlemmene i en slik homogen gruppe kan ha en tendens til å støtte opp under hverandres synspunkt. Dette kan gjøre at motsetninger ikke kommer like tydelig frem, og at man kan gå glipp av alternative synspunkter. Samtidig kan det gjøre at jeg får fyldigere svar rundt noen tema, da de kan utdype hverandres svar og synspunkter.

Som nevnt i innledningen, intervjuet jeg lærere og elever som var tilknyttet en storyline som ble gjennomført de seks første ukene av skoleåret. Det er fordi lærernes avdelingsleder valgte ut hvilket tidspunkt det passet best at jeg var der, ut fra hvilke lærere som hadde kapasitet i den perioden jeg hadde til rådighet til å samle inn data. Jeg intervjuet lærerne og elevene uken etter at den seks uker lange storylineperioden var ferdig.

3.2.3 Innblikk i informantenes kontekst

Jeg var tilstede i 10 skoletimer av storylineperioden. Jeg var tilstede i klasserommet og observerte elever og lærere i oppstarten av storylinearbeidet. Videre var jeg tilstede i samfunnsfagstimer hvor de jobbet med oppgaver som var knyttet til storylinens tema i. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få rikere kunnskap om den konteksten lærerne og elevene jeg intervjuet fortalte om. Dette ga meg et større bilde av metoden i sin helhet. Siden jeg i denne studien er ute etter lærere og elevers opplevelser, vurderinger og begrunnelser, valgte jeg å ikke bruke observasjon som datamateriale, men heller som en måte å få et rikere bilde av de intervjuedes kontekst. Jeg hadde noen uformelle samtaler med de ulike informantene og deres kollegaer i klasserommet og på lærerværelset. Jeg tok også noen notater underveis i observasjonen. På grunn av studiens lengde og omfang, og ut fra hva jeg ønsket å undersøke, anså jeg det som en tilstrekkelig mengde data med transkripsjoner fra de semistrukturerte intervjuene.

3.3 Innsamling av data

Når data skal samles inn, må jeg som forsker ta mange valg. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har samlet inn datamaterialet ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, og hva jeg gjorde før, under og etter intervjuene. Jeg vil også redegjøre for hvilke hensyn jeg må ta når jeg har barn og unge som informanter.

3.3.1 Semistrukturerte intervjuer

Den kvalitative metoden jeg har brukt er semistrukturerte intervjuer. Dette er den mest brukte intervjuemetoden i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 26). Det semistrukturerte intervjuet er et mellomliggende alternativ mellom sterkt strukturerte og helt ustrukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73). Jeg ønsker å forstå informantenes virkelighet og deres oppfatninger og erfaringer som er knyttet til problemstillingen, og det semistrukturerte intervjuet kan være en god måte å få frem dette på. Intervjuet er delvis strukturert fordi det tar utgangspunkt i en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, men som gir rom for nye spørsmål og vendinger i samtalen. Bakgrunnen for valget av semistrukturerte intervjuer, er at jeg anser det som viktig å kunne utforske problemstillingen men en viss åpenhet.

Semistrukturerte intervjuer kan være bedre egnet enn strukturerte intervjuer til å dra nytte av potensialet som ligger i at man kan la samtalen følge de retninger som er viktig for den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Denne åpenheten gir rom for at samtalen følger det spontane. Det kan også føre til potensielle problemer. Man kan risikere å stille «feil» spørsmål, som ikke tjener til det beste for det man ønsker å finne ut av, eller man kan rote seg litt bort. Derfor er det behov for en del struktur og noen holdepunkter, og at intervjuet er godt planlagt. Dette gjelder spesielt for meg som uerfaren forsker. Jeg må ta mange avgjørelser på kort tid i løpet av intervjuet om hva jeg ønsker å vite mer om, hvordan jeg skal stille spørsmålene, og hvordan jeg går videre. I et godt intervju handler det om å gjenkjenne og å respondere på det som er viktig i den gjeldende situasjonen. Som forsker ønsker jeg å forstå verden ut fra de intervjuedes perspektiv, og målet blir å få frem deres erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer.

3.3.2 Gruppeintervjuer

Jeg benyttet meg av gruppeintervjuer med elevene og med to av lærerne som ble intervjuet sammen. Dette gir meg både muligheter og begrensninger. Det kan gi muligheter til å samle inn interessant data, da det kan oppstå diskusjoner og motsetninger mellom de intervjuede (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80). I dialogen seg imellom kan lærerne og elevene komme på ulike hendelser som de kan utdype og beskrive, og de kan dele erfaringer som kan gjøre at andre kommer på sine egne erfaringer. Med flere informanter sammen, kan det gi mer informasjon enn i enkeltintervjuer. Gruppeintervjuene kan også gjøre at intervjueren mister noe av kontrollen på situasjonen. Denne kontrollreduksjonen kan være fruktbar, fordi det kan gi en naturlig strøm av ytringer som kan gi opplysninger om tema jeg ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80).

3.3.3 Pilotintervjuer

For å forberede meg godt til intervjusituasjonen, gjennomførte jeg pilotintervjuer. Dette var både for å teste meg selv som intervjuer, og for å teste ut intervjuguiden jeg på forhånd hadde utformet (Dalen, 2011, s. 30). Jeg intervjuet en medstudent på universitetet, og jeg piloterte både intervjuene til lærerne og til elevene. Under pilotintervjuene gjorde jeg meg flere erfaringer som hadde betydning for hvordan intervjuene til slutt ble. For det første fikk jeg testet ut hvordan det tekniske utstyret fungerte. Jeg fikk tilbakemeldinger på min egen væremåte i intervjusituasjonen, og hvordan den intervjuede opplevde å bli intervjuet av meg. Jeg ble også gjort bevisst hvilke spørsmål som ble oppfattet som uklare av den intervjuede, eller som var vanskelige å svare på. Det ble da klarere for meg hvilke spørsmål som var overflødige og som kunne fjernes fra intervjuguiden, fordi de ikke var like relevante for studien som jeg først trodde. I tillegg fikk jeg nye idéer til spørsmål, og tanker om potensielle retninger samtalen kunne gå ut fra hva de intervjuede ville svare. Jeg ble også bevisst på at det ikke ville lønne seg for meg å notere underveis i intervjuet, da dette kunne dra oppmerksomheten min bort fra samtalen og den intervjuede (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81).

Etter at jeg hadde gjennomført pilotintervjuene, ferdigstilte jeg to intervjuguider (se vedlegg 1 og 2), en til lærerne og en til elevene. Målet var å skape koblinger mellom teori og praksis, og at teoretiske spørsmål og problemstillinger skulle bli gjort om til mer hverdagslig språk som føltas naturlig for både lærerne, elevene og meg som intervjuer. Jeg rådførte meg også med veilederne mine, som så gjennom intervjuguidene og kom med tilbakemeldinger. Intervjuguiden ble utgangspunktet for intervjuene, og så gav jeg rom for andre spørsmål og temaer som måtte dukke opp.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Da jeg gjennomførte intervjuene forsøkte jeg å være bevisst min rolle som intervjuer og hvordan jeg fremstod. Det er spesielt viktig å ta hensyn til min fremtredelse når informantene er elever, som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt om barn som informanter (3.3.5). Kvale og Brinkmann (2015) redegjør for noen kvalifikasjonskriterier som intervjueren bør være bevisst. Intervjueren bør blant annet være styrende og ha en klar retning gjennom intervjuet, men samtidig kunne være vennlig og følsom ovenfor intervjuobjektene. Da kan de få en mulighet til å svare utfyllende på spørsmålene. Et av kvalifikasjonskriteriene er også at læreren er erindrende, altså at man «oppfatter og bevarer det intervjupersonen sier i løpet av

intervjuet, og kan huske tidligere uttalelser og ber dem om å få dem utdypet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Under gruppeintervjuer kan dette være ekstra krevende, da det er flere intervjuobjekter å forholde seg til samtidig. Jeg forsøkte dermed å følge med på hvilke elever som sa hva i intervjuet, så jeg fikk et overblikk over oppfatningene til de ulike elevene. Alle intervjuene jeg gjennomførte varte mellom 40-45 minutter. Jeg brukte diktafon for å ta opp intervjuene, slik at jeg kunne transkribere dem etterpå.

3.3.5 Barn og unge som informanter

Som nevnt intervjuet jeg elever på åttende trinn som var 12 og 13 år gamle. Kvalitativ forskning er ofte ansett å være ungdomsvennlig, på grunn av dets fleksible karakter og åpenhet (Dewilde, 2016, s. 5). Selv om de intervjuede er barn, eller ungdommer, er det viktig at jeg som voksen opptrer som en formell intervjuer, slik at de opplever å bli tatt på alvor. I intervjusituasjonen kan det være positivt for elevene å oppleve at det er fravær av voksen veiledning og korreksjon av hva de sier og gjør. (Dalen, 2011, s. 36). Det var viktig for meg at intervjuet ble en positiv opplevelse for elevene, og jeg ønsket at de skulle oppleve intervjusituasjonen som trygg, og at det var en behagelig atmosfære under intervjuet. Jeg ønsket å bli oppfattet som blid og oppmuntrende, og at jeg kunne etablere det faglitteraturen kaller «anerkjennende kommunikasjon» (Dalen, 2011, s. 38). Det innebærer at elevene skulle oppleve at jeg som intervjuer var til stede i situasjonen, at jeg var engasjert i budskapet de formidlet, og at de følte tillit til meg. Jeg var også opptatt av å gi tilbakemeldinger om at deres synspunkter var verdifulle. Det kan påvirke barnets vilje til å fortelle om de temaene som intervjuet handler om (Dalen, 2011, s. 38). Som tidligere nevnt, intervjuet jeg elevene i grupper på tre, både fordi lærerne synes det var mest praktisk å gjennomføre det på den måten, og fordi det å bli intervjuet sammen med noen man kjenner også kan styrke følelsen av trygghet. Det kan også styrke elevenes følelse av trygghet og komfort dersom intervjuet gjennomføres i omgivelser de kjenner til fra før, eller på «eget territorium» (Dalen, 2011, s. 37; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81), derfor gjennomførte jeg alle intervjuene på skolen.

Å ha med ungdommer eller barn som informanter, stiller forskeren ovenfor noen spesielle utfordringer som må tas hensyn til (Dalen, 2011, s. 36). Det er blant annet viktig å være bevisst de ulike rollene i intervjusituasjonen. Den sosiale relasjonen mellom voksne og barn i intervjusituasjonen er annerledes enn om det skulle vært mellom to voksne, da relasjonen nødvendigvis er asymmetrisk. Det kan hende elevene ble opptatt av å gi meg det de tenker er «riktige» svar, fordi de kan tenke at svarene helst bør gå i en spesiell retning. De kan også

være bevisst de andre medelevenes svar, og unngå å dele relevant informasjon i frykt for hvordan medelevene vil reagere på deres egne synspunkter. Enkelte ganger i intervjuet opplevde jeg at det var vanskelig å få elevene til å fortelle fritt og utdypende ut fra spørsmålene jeg stilte. Det kan da hende at jeg har stilt for ledende eller for kompliserte spørsmål, som kan virke forvirrende for elevene. Dersom min forutinntatthet tar for stor plass, og jeg stiller ledende spørsmål ut fra det, kan det forringe kvaliteten i elevenes ytringer (Dalen, 2011, s. 38). Da jeg transkriberte intervjuene og leste gjennom dem etterpå, så jeg at noen av mine spørsmålsformuleringer kunne vært enda enklere eller tydeligere formulert. Det er en av mine utfordringer som uerfaren forsker. Jeg forsøkte likevel i intervjuet å forklare elevene hva jeg mente dersom de ikke forstod det, og jeg gjentok ofte deres svar for å få bekreftet at jeg hadde forstått det riktig.

3.3.6 Transkripsjoner

Datamaterialet mitt består av transkripsjoner av de semistrukturerte intervjuene. Når intervjuene går fra muntlig til skriftlig form, blir de bedre egnet for en strukturert analyse, da det er lettere å få oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Samtidig som jeg transkriberte intervjuene tok jeg notater om tendenser og sitater jeg synes var interessante. Transkripsjonene var derfor mer enn kun en teknisk prosedyre, analysen foregikk også i denne prosessen.

Det er flere valg jeg måtte ta da jeg transkriberte intervjuene. En transkripsjon vil nødvendigvis ikke få frem alle aspekter ved intervjusituasjonen, og jeg måtte bestemme meg for hvordan jeg ville fremstille språket til de intervjuede. Jeg valgte å ta med språklige uttrykk og lyder som «hm», «ehm» eller «haha». På den måten kunne jeg ivareta autentisiteten i sitatene. Når jeg fremstiller sitater og utdrag fra intervjuet i oppgavens resultat- og diskusjonsdel, velger jeg å gjøre sitatene mer skriftspråksnære, og utelater dialektformer. Jeg bruker bokmålsvarianter av informantens språk. Det er med på å ivareta de intervjuedes anonymitet. Jeg anså det ikke nødvendig å notere ned pauser i transkripsjonene, da det ikke hadde nevneverdig betydning med tanke på informasjonen jeg ønsket å få. Hele tiden forsøkte jeg å ha fokus på meningsinnholdet i intervjuet, og å være lojal overfor informantens ytringer og meninger ved å ivareta deres anonymitet, og fremstille utsagnene på en god måte.

3.4 Analyse av data

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan det innsamlede datamaterialet ble analysert. Intervjudataene utgjorde studiens empiri. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i fem steg som Creswell & Creswell (2018, s. 193-195) presenterer som en god fremgangsmåte for å få oversikt over og innsikt i dataene på:

1. Jeg organiserer og forbereder data for analysen
2. Jeg leser og ser gjennom all data
3. Jeg koder all data
4. Jeg utvikler kategorier og temaer
5. Jeg presenterer beskrivelser og temaer

Da jeg hadde transkribert datamaterialet, leste jeg gjennom samtlige intervjuer flere ganger, for å få en god oversikt over datamaterialet. Deretter gikk jeg gjennom datamaterialet en gang hvor jeg markerte sitater og samtalesekvenser jeg synes var interessante og relevante for studiens problemstilling. Da fikk jeg tenkt gjennom hva som umiddelbart så mest interessant ut. Jeg fikk inntrykk av tydelige mønstre og sammenhenger i de ulike intervjuene, og hvordan de skilte seg fra hverandre. Jeg bestrebet meg på å ikke blande informasjonen som kom frem i materialet med mine egne kommentarer og fortolkninger da jeg gikk gjennom datamaterialet på denne måten (Everett & Furseth, 2012, s. 146). Jeg noterte ned flere ideer til hva jeg kan diskutere og analysere når jeg gikk gjennom datamaterialet.

For å gå mer systematisk til verks, begynte jeg å utvikle koder og temaer med utgangspunkt i datamaterialet. Etter at jeg hadde kodet datamaterialet, satt jeg igjen med en stor mengde koder, som jeg grupperte i temaer og kategorier for at det skulle bli håndterlig, og for å skape mening og sammenheng (Grønmo, 2015, s. 268). På den måten ble mønstre og hovedtemaer gradvis utviklet på en mer systematisk måte, og forenklingen og sammenfatningen av datamaterialet gjorde at det ble mer oversiktlig (Grønmo, 2015, s. 266). Målet var å sitte igjen med temaer som fanger opp det som er viktig for problemstillingen (Larsen, 2017, s. 115). Når jeg komprimerer datamaterialet på denne måten, blir noen detaljer borte. Dette er nødvendig for å få en god oversikt over datamaterialet. Som forsker har jeg ikke rapporteringsplikt for alt jeg har sett og hørt, men jeg gir prioritet til temaer som jeg har fått en betydelig mengde data om, og som kan reflektere gjentagende mønstre (Emerson, Fretz & Shaw, 2011, s. 108). Jeg forsøker altså å beholde den informasjonen som er nødvendig for å

belyse studiens problemstilling (Everett & Furseth, 2012, s. 146). Dette kan kalles «to winnow the data», en prosess hvor forskeren fokuserer på noen deler av datamaterialet som skal analyseres nøye, og utelater andre deler (J. W. Creswell & Creswell, 2018, s. 192). I kvalitativ forskning gjøres dette for å samle dataen til et mindre antall temaer. Jeg fokuserer både på temaer som fremstår viktige for deltakerne i studien og som kan belyse min problemstilling.

Jeg hadde det teoretiske rammeverket for studien i bakhodet da jeg kodet datamaterialet. En mulig utfordring med denne måten å lese datamaterialet på, kan være at lesningen av datamaterialet blir for mye påvirket av min teoretiske forforståelse. Det kan gjøre at jeg kun vektlegger informasjon som passer overens med teorien jeg har lest, og det kan gjøre at en ikke er like åpen for nye aspekter og ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene ble hovedsakelig skapt ut fra informasjonen som fremkom i intervjuene, og var basert på sitater og begreper som de intervjuede snakket om. Dette kalles tekstnære koder, en induktiv generering av koder som er utviklet av materialet, og ikke fra teorien (Tjora, 2012, s. 179).

Tabellen nedenfor viser et eksempel på hvordan jeg analyserte datamaterialet:

Rådata	Kode	Tema
Silje: Målet var å etablere et felles klasseregler og fellesskap og samhold i klassen [...] å bygge relasjoner og bli kjent.	Fellesskap Samhold Relasjoner	Fellesskap og relasjoner
Bjørn: Valget av Storyline var for å bygge opp under hovedmålet om å bli kjent og øve på samarbeid, og bli kjent med litt roller i gruppa, gruppearbeid og sånn.	Bli kjent Samarbeid	

Tabell 1: Utdrag fra analysearbeidet

De utarbeidede temaene indikerer studiens funn, og danner derfor grunnlaget for videre analyse i lys av relevant teori. Ut fra transkripsjonene fra begge informantgruppene, både lærere og elever, utviklet jeg flere felles temaer: 1) *Fellesskap og relasjoner*, 2) *Opplevelser og lærelyst*, 3) *Paralleller til samfunnet*, 4) *Perspektivering* og 5) *Utfordringer*. I tillegg

utviklet jeg et eget tema for lærerne og et for elevene. Fra lærerintervjuet utviklet jeg også temaet *Kritisk tenkning*, og fra elevene temaet *Struktur for arbeidet*.

Studiens temaer identifiserer ulike perspektiver i datamaterialet. De støttes av mange og ulike sitater. Videre presenterer, begrunner og diskuterer jeg funnene ved å bruke eksempler fra alle temaene. Materialet vil så presenteres som en tematisk analyse. Dette innebærer sammenligning av materialet ut fra samme temaer, basert på utformede kategorier (Thagaard, 2013, s. 149). På den måten får jeg en dypere innsikt i hovedtrekkene i datamaterialet.

3.5 Refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet

Alle valg jeg tar i en forskningsprosess vil være utslagsgivende og påvirke resultatene i studien. Det er derfor viktig å begrunne alle valg som tas. For å minimere sjansen for en uriktig fremstilling av datamaterialet, har jeg hatt dette i bakhodet. Om et forskningsarbeid er gyldig, avhenger av forbindelsen mellom fortolkningene som gjøres og virkeligheten (Thagaard, 2013). Dette kan ingen metoder fullt og helt forsikre. I en forskningsprosess er det viktig at validiteten ikke bare begrenses til bestemte faser av undersøkelsen. Validiteten må heller gjennomsyre alle faser av en studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Som kvalitativ forsker møter jeg på validitetstrusler underveis i prosessen. Jeg har gjort rede for metodologiske valg i metodekapittelet, men det er likevel hensiktsmessig å gjøre rede for sentrale betraktninger som kan underbygge studiens kvalitet i form av validitet og reliabilitet. Jeg vil nå påpeke spesifikke trusler jeg har møtt på underveis, og redegjøre for hva slags strategier jeg har valgt for å svekke dem.

3.5.1 Indre validitet

Indre validitet handler om hvorvidt de resultatene som kommer frem er troverdige og gyldige for den aktuelle studien, med valgt utvalg og problemstilling (Vedeler, 2000). To validitetstrusler som ofte gjør seg gjeldende i intervjustudier er forskerens forutinntatthet og forskerbias (Patton, 2015, s. 653). Slik jeg redegjorde for i delkapittelet om hermeneutisk vitenskapsteori (3.1), vil min forutinntatthet og forforståelse være noe jeg tar med meg inn i studien. Det er uunngåelig. Målet blir ikke å eliminere denne påvirkningen, men å forsøke å forstå hvordan jeg har påvirket den (Maxwell, 2012). Forskerbias er prosessen hvor forskeren rapporterer om at ens egne personlige oppfatninger og verdier kan være med på å forme studien (J. Creswell & Miller, 2010, s. 127). Som forsker er det ikke slik at jeg bare

fremstiller og gjenspeiler en virkelighet, jeg konstruerer den også underveis. Derfor har jeg forsøkt å skille mellom informantenes utsagn og mine egne antakelser.

Validitetstrusler omhandler også i hvilken grad vi faktisk måler det vi ønsker å måle, og gyldigheten til resultatene (Tuft, 2011, s. 82). Som forsker bør jeg derfor stille spørsmål ved hvorvidt jeg har valgt en metode som er godt egnet til å undersøke det jeg ønsker å undersøke, og om jeg måler det jeg ønsker å måle. Jeg vil påstå at det styrker studiens validitet å ha flere informantgrupper, altså at jeg intervjuer både lærere og elever. Det kan oppstå en diskrepans mellom læreres visjoner og tanker om hvordan et undervisningsopplegg vil oppleves for elevene, og hvordan det faktisk oppleves for dem. Derfor vil dataene fra begge disse informantgruppene gi meg fyldigere informasjon om det jeg undersøker. Jeg har fått en dypere innsikt i dette storylineprosjektet enn hva jeg hadde fått om jeg kun hadde intervjuet en av informantgruppene. Jeg vil også argumentere for at det styrker studiens validitet at jeg har vært tilstede i klasserommet i flere økter for å få bedre innblikk i informantenes kontekst. Jeg kunne forstå flere av referansene og historiene de intervjuede tok opp, da jeg hadde vært tilstede og sett flere av aktivitetene og hendelsene de beskrev. Gjennom denne metoden påstår jeg at jeg måler det jeg ønsker å måle, nemlig de intervjuedes begrunnelser, vurderinger og opplevelser knyttet til hvilken relevans storyline kan ha i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Jeg har foretatt gjentatte kodinger og analyser av datamaterialet. Dette er en måte å opprettholde troverdigheten til funnene og tolkningene jeg presenterer. Utviklingen av analysekategorier kan gjøre at det er mindre risiko for at analysen motstrider det materialet faktisk viser. Selv om det alltid vil være en viss tolkning bak enhver observasjon og koding, har jeg ikke forsøkt å tolke observasjonene slik at de skal passe inn i forutbestemte kategorier. Metoden sikrer ikke at jeg har tilpasset noen kategorier feil, eller registrert noen utsagn feil, så det er noe jeg må regne med at kan ha skjedd i analysearbeidet. Transkripsjonene av utvalgte sitater fra intervjuene er tatt med for å styrke studiens troverdighet, da de viser lærerne og elevenes eksakte uttalelser. Jeg har hatt jevnlig kontakt med mine veiledere angående kodingsprosessen. Gjentatt koding, og diskusjon med veileder, kan øke sikkerheten rundt kodingen, og være med på å sikre at jeg er konsekvent mellom det jeg observerer og kategoriene jeg koder dem til. En forskertrianglering som dette kan være med på å gi resultatene større troverdighet, og motvirke bias (Vedeler, 2000).

3.5.2 Ytre validitet

I kvalitativ forskning er som kjent ikke statistisk generalisering et mål (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien kan altså ikke ukritisk overføres til å gjelde andre klasser som har storylinearbeid. Utvalget er også for lite til å kunne være representativt for andre lærere og elever som driver med det samme. Dette har heller ikke vært målet med denne studien. Mine funn kan heller si noe om tendenser og mønstre som kan gjøre seg gjeldende på andre skoler og i andre klasser under noe liknende betingelser som denne 8.klassen hadde. Kvalitativ overførbarhet kan i denne sammenhengen dreie seg om hvordan dette kan være med på å forstå eller beskrive lignende undervisningsprosjekter.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens reliabilitet reiser spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. Dette har å gjøre med om de intervjuede ville endret sitt svar i et intervju med en annen forsker. Om jeg som intervjuer stiller ledende spørsmål som ikke er en bevisst del av intervjuteknikken, kan det svekke studiens reliabilitet. Kunnskapen jeg har kommet frem til kan sies å være konstruert og tolket av meg som forsker, så det vil derfor til en viss grad ikke være mulig for andre forskere å gjenskape akkurat den samme kunnskapen. Den er formet av min forforståelse, erfaringer og faglige interesser.

Derfor har jeg forsøkt å gi en så konkret beskrivelse som mulig av mine metodiske valg i forskningsprosessen og bestreber meg på å fremstille materialet tydelig, for å styrke studiens reliabilitet (Tufte, 2011, s. 82). Da kan leseren få en mulighet til å undersøke for eksempel om det er unøyaktigheter eller feiltolkninger av materialet. Jeg har forsøkt å gi leseren innsikt i fremgangsmåten og grunnlaget for mine funn og konklusjoner, for at dette skal bli transparent (gjennomsiktig) for andre. Underveis i forskningsprosjektet har jeg som tidligere nevnt diskutert metodologiske valg med mine veiledere. Det har vært nødvendig for meg som uerfaren forsker. Jeg har også diskutert med dem hvordan jeg analyserer datamaterialet, og hvilke funn jeg har kommet frem til. Det er også med på å styrke studiens reliabilitet.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Som kvalitativ forsker er det viktig å ta hensyn til de etiske spørsmålene som er knyttet til alle aspekter ved en studie (Vedeler, 2000). Disse etiske spørsmålene bør stilles i alle stadiene av

forskningsarbeidet, også det som skjer i forkant av arbeidet (Maxwell, 2012). En må tenke gjennom om det er etisk forsvarlig å gjennomføre studien.

De etiske spørsmålene knyttes også til undersøkelsens metode, samt forskerens forhold til informantene (A. Ryen, 2016, s. 33). Før jeg beveger meg inn i forskningsfeltet, er det nødvendig at jeg sikrer meg tillatelse til å oppsøke informantene jeg ønsker å intervju (Dalen, 2011, s. 31). All deltakelse i studien skal bygge på fritt og informert samtykke (Befring, 2019). Jeg tok kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fylte ut nødvendige skjemaer. Jeg fikk godkjenning fra NSD til å gjennomføre studien før jeg tok kontakt med de aktuelle informantene (se vedlegg 4). Deretter oppsøkte jeg aktørene som har kontroll over adkomstlinjene til informantene, såkalte «portvakter» (Dalen, 2011, s. 31). For å få tilgang til klassen og lærerne jeg skulle intervju, tok jeg kontakt med deres nærmeste leder, som viste meg til de aktuelle lærerne. Elevenes viktigste «portvakter» er foreldrene deres. Jeg kan ikke intervju barn uten å få tillatelse fra deres foreldre, og barn og unge har ekstra behov for og krav på beskyttelse (Befring, 2015, s. 32; Dalen, 2011, s. 31). Både elevene, elevenes foresatte og lærerne jeg intervjuet fikk et skriv med informasjon om studiens formål og innhold som de skrev under på (se vedlegg 3). Slik søkte jeg å forsikre meg om at alle deltakerne, både de unge og de voksne, forstår hva det vil si å være med i studien. Deltakerne ble gjort bevisst på at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosessen, og at de har rett til innsyn i, og å kunne rette på, personopplysninger som ser registrert om dem. De fikk også informasjon om hvordan jeg skal ivareta deres anonymitet i hele forskningsprosessen. Jeg informerte om hvordan jeg ville lagre lydopptakene fra intervjuene jeg gjennomførte. De ble lagret på mitt hjemmeområde i datasystemet på Universitetet i Oslo, som er godkjent som lagringsplass for sensitive data. Da jeg transkriberte intervjuene, anonymiserte jeg elevene og lærerne ved å gi dem nye navn. Dette er forhåndsregler som sikrer at forskningssubjektene identitet ikke kommer på avveie.

4 Resultater og diskusjon av studiens funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn, og diskutere dem i lys av redegjorte teoretiske perspektiver. Materialet vil bli presentert som en tematisk analyse, og innebærer en sammenligning av materialet ut fra de samme temaene. For å svare på studiens problemstilling om hvilken relevans storyline kan ha for samfunnsfaget på ungdomstrinnet, vil jeg forsøke å besvare studiens to forskningsspørsmål:

1. Hvordan begrunner og vurderer lærerne sin bruk av storyline på ungdomstrinnet?
2. Hvordan opplevde elevene arbeidet med sin første storyline?

Disse forskningsspørsmålene utgjør kapittelets to hoveddeler. Før jeg går inn på hoveddelene vil jeg gi en beskrivelse av storylineprosjektet informantene har vært med på (4.1). Jeg vil så fortsette med det første forskningsspørsmålet, og ta for meg lærernes begrunnelser og vurderinger for bruk av storylinemetoden (4.2). Deretter vil jeg gå inn på elevenes opplevelse av arbeidet med metoden (4.3). Innenfor disse to hoveddelene vil jeg komme innom flere av de samme temaene. Forskningsspørsmålene henger derfor nøye sammen og påvirker hverandre. Jeg har valgt å gjøre inndelingen av kapittelet på denne måten for å tydelig kunne se skillet mellom lærernes intensjoner og begrunnelser, og elevenes opplevelser. I slutten av hvert delkapittel vil jeg gi en kort oppsummering. Jeg vil i en avsluttende diskusjonsdel besvare studiens overordnede problemstilling. Først vil jeg gi en beskrivelse av dette storylineprosjektet.

4.1 Beskrivelse av storylineprosjektet

Storylineprosjektet som omtales i denne delen av oppgaven er som tidligere nevnt fra 8.trinn på Skogen skole, hvor to parallellklasser skal sette i gang med et nytt prosjekt. Prosjektet gjennomføres de første seks ukene av skoleåret, så alle elevene er derfor nye på skolen når prosjektet starter. Storylinen har fått navnet «I samme båt». Navnet henviser til at prosjektet handler om båt, reise, hav og sjøfart. Lærerne forteller også at navnet har en overført betydning som handler om fellesskap, at alle er i samme situasjon som elever, alle er nye, og alle er like viktige på skolen. I dette prosjektet skal alle elevene være mannskap på en fiktiv båt som legger ut på en reise rundt i Europa. Elevene blir delt opp i grupper på fem, i såkalte bannerlag. De skal skape hver sin karakter som er en del av bannerlaget. De skriver en tekst hvor de gir karakteren navn, hjemby, yrke, egenskaper og personlighet. De lager også en

maske i kunst og håndverk som er karakterens ansikt, og som de kan ta på seg de gangene de skal spille rollespill som sin karakter. Jeg er tilstede når elevene mønstrer på båten og setter ut i den store verden. Lærerne har laget en båt i gymsalen av kjebler, bukker og benker. Lærerne har også kledd seg ut som kaptein og matroser. Elevene står gruppevis i kø for å hilse på kapteinen, og må gjennom en liten hinderløype for å komme seg opp i båten. Omsider er alle bannerlagene på plass i båten. Det kommer plutselig høy musikk fra høyttalerne, og en lærer kledd ut som en dronning inn i gymsalen for å døpe båten. Reisen kan nå starte. Mannskapet, altså elevene, må lære seg å manøvrere seg frem i kart, for å finne frem til reisesens første stopp. Dette er prosjektets første fagsløyfe.

På reisen med båten møter elevene på ulike utfordringer og hendelser som lærerne har planlagt. Birgitte forteller at de har lagt ut på en tokt hvor elevene på forhånd ikke vet hvor de skal, slik at fortellingen er preget av overraskelser. De later som at bannerlagene bor sammen på båten, og de får oppgaver som de må løse i fellesskap. Lærerne forteller om noen av stedene i Europa som elevene har vært innom. De har blant annet vært i Athen og lært om demokratiet og i England for å skrive såkalte «sea shanties», altså arbeidssanger til båtmannskapet. De reiste til Frankrike for å ha rollespill med opplysningstidens filosofer. De lærte om greske tragedier i Hellas, og de ulike språkklassene har reist til henholdsvis Barcelona og Hamburg for å ha fremføre skuespill som de skulle spille ut på det aktuelle språket.

Birgitte forteller at de har en visuell fremstilling av båten i klasserommet, ved at de har hengt opp en stor båt på veggen, hvor det er bilde av alle bannerlagene. Båten var om lag to meter lang, og var klippet ut av pappkartong. I tillegg hadde lærerne laget en tredimensjonal båt ute i skolens fellesområde. Båten var laget av papp, og det var mulig å gå opp i båten. Lærerne forteller at denne båten var felles for alle klassene på trinnet, og at alle elevene til slutt skulle sette sin maske på en pinne i båten. Dette skulle være et symbol på at alle elevene på trinnet var «i samme båt», at de hadde et felles mål og felles regler.

4.2 Hvordan begrunner og vurderer lærerne sin bruk av storyline på ungdomstrinnet?

I denne delen vil jeg ta for meg lærernes begrunnelser og vurderinger av bruken av storyline på ungdomstrinnet, og knytte det til relevante teoretiske perspektiver. Jeg intervjuet lærerne Silje og Bjørn sammen, mens jeg intervjuet Birgitte alene. Jeg intervjuer lærerne etter skoletid på to forskjellige dager, uken etter at storylineprosjektet «I samme båt» var over. Alle de tre lærerne fremstår hyggelige og imøtekommende, og er ikke ordknappe i sine fortellinger.

4.2.1 Skape fellesskap og relasjoner

I storyline får elevene mulighet til å samarbeide i grupper, og å løse problemer og utfordringer i fellesskap (Bell et al., 2007). I samarbeid med hverandre kan kunnskaper, ideer og holdninger utvikle seg hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læring er dermed ikke en individuell aktivitet, men det skjer i relasjoner mellom elevene, og mellom elevene og lærerne (Falkenberg, 2007). Derfor er det viktig at lærerne legger til rette for et godt fellesskap i klassen, og at elevene kan få gode relasjoner til hverandre. I intervjuene kommer det frem at relasjonsbygging er noe lærerne på Skogen skole har stort fokus på, og som er en av begrunnelsene for at de velger å bruke storylinemetoden. Prosjektet foregår som tidligere nevnt de seks første ukene av skoleåret i åttende klasse, og lærerne ønsket derfor å lage et undervisningsopplegg som kunne bidra til at elevene kunne føle seg trygge på skolen og på hverandre. Silje formulerer målet for perioden slik: «Målet var å etablere felles klasseregler og fellesskap og samhold i klassen». Videre sier Silje at de ønsket å ha fokus på å bygge relasjoner, og å lære seg hvordan man forholder seg til hverandre, samarbeider i grupper og fordeler oppgaver. Birgitte knytter målet om å bli kjent og å etablere et fellesskap til overordnede mål fra lærerplanen om livsmestring: «Sånn faglig sett så er læringsmålene under livsmestringstype læringsmål da, bli kjent, utvikle liksom seg sammen med andre, bli trygg og sånne ting».

Lærerne forteller at gjennom lek, rollespill og kreative aktiviteter, får elevene mulighet til å «slippe seg litt mer løs», noe de mener kan bidra til denne tryggheten. Bjørn trekker spesielt frem rollespill med og for elevene. Når lærerne slipper seg litt løs og dramatiserer, mener han at det kan bidra til at elevene også synes det blir lettere å slippe seg løs, og «at det blir greit å drite seg litt ut», forteller Bjørn. Dette viser at lærerne er opptatt av å skape trygghet blant elevene, og de understreker at de tror storyline kan gi større muligheter for å bli trygge på

hverandre, og derfor større muligheter for læring. Det kan gjøre at elevene føler seg mer avslappet i det fellesskapet de er i.

En av begrunnelsene alle lærerne trekker frem for valget av storyline er altså for å bygge opp under hovedmålet om å bli kjent og øve på samarbeid, og å bli kjent med ulike roller i en gruppe. Dette kan knyttes til Vygotskys (1978) teori om sosial læring, at elevene lærer best når de samarbeider med hverandre. Læring kan være avhengig av menneskene i elevenes omgivelser, og når elevene føler seg trygge på hverandre, kan det bli enklere for dem å lære i fellesskap. Når lærerne har som hovedmål at elevene skal bli godt kjent i storylineperioden, legger de et godt grunnlag for samarbeid både for denne perioden, og for resten av skoleåret. En viktig faktor å trekke frem i sosial læring er språket, og at språket er elevenes viktigste virkemiddel og verktøy (Lyngsnes & Rismark, 2007). Å få god trening i å bruke språket i diskusjon og samtale med andre elever, kan ha direkte nytte i elevenes liv, og kan derfor knyttes til nytteperspektivet i samfunnsfag som Børhaug (2005) skriver om. Nytteperspektivet er likevel ikke dekkende nok for å beskrive hva elevene kan få ut av å øve på å samarbeide, diskutere og å skape relasjoner med andre elever. Det bidrar også til elevenes danning. I storyline får elevene mulighet til å utforske tanker og idéer, og de kan sammen med andre elever kritisk vurdere situasjonene de møter på. Danning handler om å få forutsetninger for å delta i samfunnet, og Børhaug (2005, s. 176) beskriver deltakelse som meningsfull handling i en sosial kontekst. At elevene øver på samarbeid i grupper, fordeling av oppgaver og å lære seg å omgå nye mennesker, er derfor en viktig del av dannelsesprosessen. I storyline er det rom for at elevene får ta gjennomtenkte valg sammen med andre elever for veien videre i fortellingen, og de kan få mulighet til å endre eksisterende samfunnsstrukturer i hendelser de møter på. Et eksempel på dette, hvor elevene får mulighet til å avskaffe deres totalitære kaptein for å etablere demokrati, kommer jeg tilbake til i delkapittelet om å skape paralleller til samfunnet (4.2.3).

4.2.2 Skape opplevelser og lærelyst

I storyline skal elevene utforske en rekke hendelser som lærerne på forhånd har planlagt. Alle lærerne sier i intervjuene at en av grunnene til at storyline er en god metode å bruke er at elevene kan tilegne seg kunnskap gjennom opplevelser som kan skape lærelyst. «Dette er litt sånn opplevelsesdimensjonen, som kanskje når flere elever enn mange andre arbeidsformer. Noe alle kan være med på», sier Bjørn.

Silje påstår at når elevene går gjennom opplevelsene, kan det gjøre det lettere å drøfte og å se flere perspektiver. Slik jeg beskrev ovenfor, har lærerne fokus på å etablere gode relasjoner mellom elever og lærere, og dette kan gjøre det enklere for elevene å diskutere når de går gjennom hendelsene i storylinefortellingen sammen. Hun sier at hun også opplever at det er nyttig å ta utgangspunkt i opplevelser når lærerne skal ha fagsamtaler med elevene. Det blir mer håndfast og praktisk, og det er enklere for elevene å sette ord på noe de har følt på og kjent på, forteller hun. Hun sier det gjør at kunnskapen og opplevelsene «setter seg i dem», og at det er bedre enn at det er fokus på at det er læreren som underviser ved hjelp av lærerforedrag og tavleundervisning. «Det er noe med å faktisk lære, ikke at bare læreren lærer bort, men at det er elevenes læring det handler om, at det skal sette seg i dem», sier Silje.

Når hun sier at hun ønsker at kunnskapen skal «sette seg» i elevene, kan det kobles til konstruktivisme, Piagets teori om kunnskapsutvikling (Falkenberg, 2007). Hun peker på at læring skal sette seg i hver elev, altså at det er en subjektiv, individuell prosess i den enkelte elev (Falkenberg, 2007). I konstruktivistisk kunnskapsteori handler det om at eleven må gjennomføre aktiviteter selv, og være en aktiv deltaker i læringsprosessen. Eleven burde ikke være en passiv mottaker av informasjon og kunnskap som læreren ønsker å formidle gjennom tavleundervisning eller forelesing. Å være deltakende og å gjennomføre aktiviteter selv, er noe elevene får gjøre i storyline. Silje sier at det er elevenes læring det handler om, og at det ikke bare er læreren som skal «lære bort». Det er en mulighet for at elevene kan få mer utbytte av undervisningen enn hva som i utgangspunktet var lærerens intensjon, når de driver med utforskende og elevaktive arbeidsmetoder, som storyline er (Falkenberg, 2007). Dette er sentralt i sosialkonstruktivistisk teori, og har blitt kalt den «skjulte læreplan». Læreren kan ikke fullt og helt få innblikk i hva som skjer i interaksjon elevene imellom. Ei heller i følelser, tanker og engasjement som oppstår i elevene i de ulike hendelsene. Her kan den enkelte elev få ulikt utbytte av undervisningen, og den sosiale konteksten eleven befinner seg i er avgjørende for hvordan kunnskapen konstrueres i den enkelte. Silje sier at storyline letter elevenes læring ved at de kan diskutere og knytte drøfting og refleksjon til opplevelser de får.

Både Bjørn, Silje og Birgitte er enige om at det er viktig å ta seg til tid å skape opplevelser, hendelser og lek. Silje opplever ikke at alle lærerne på Skogen skole er enige i at de bør ta seg tid til dette:

Silje: Noen i personalet sier jo hele tiden «Vi kan ikke bare leke, vi kan ikke bruke så mye tid», og det kan jeg på en måte forstå, men jeg synes det er viktig å faktisk ta seg tid til det. Det hjelper ikke at læreren står og holder foredrag time etter time, for de lærer ikke noe av det likevel.

Mens noen av hennes kolleger mener det tar for mye tid, argumenterer Silje for at dette vil være bra for elevenes læring. Det sier noe om at ulike lærere tolker læreplanens innhold og omsetter den til undervisning i klasserommet forskjellig. Dette har mye å si for hva slags undervisningsmetode læreren velger. Her kan Goodlads læreplannivåer være nyttige for å se kompleksiteten i overføringen fra læreplan til undervisning i klasserommet (Koritzinsky, 2014). Den tolkede og gjennomførte lærerplanen vil for Silje se annerledes ut enn hva den vil gjøre for hennes kollegaer som mener man ikke burde bruke like mye tid på lek og aktiviteter. Både faginnhold og undervisning vil nødvendigvis se ulik ut for de ulike aktørene som tolker læreplanen. Den erfarte læreplanen, som handler om hvilket utbytte elevene får av undervisningen, vil variere fra elev til elev, da læring er en individuell konstruksjon av kunnskap og mening. Læreren kan likevel gjennom valg av innhold og arbeidsmetoder forsøke å legge til rette for at flere elever skal kunne nå de målene læreren har satt for undervisningen. Det er derfor viktig at læreren reflekterer rundt dette, har et bevisst forhold til hvordan han eller hun tolker læreplanen, og hvordan den tolkede læreplanen kommer til live som gjennomført og erfart læreplan i klasserommet. Lærers kritiske tenkning rundt utvalg av lærestoff og arbeidsmetoder blir en forutsetning for at elevene eksempelvis skal få øve seg i å tenke kritisk (E. Ryen, 2019).

Gjennom opplevelsene elevene får i storyline i form av hendelser, overraskelser, rollespill, skuespill, diskusjoner og problemløsning, møter de undervisningens innhold på en annen måte enn i en mer tradisjonell klasseromsundervisning. I storyline forsøker lærerne å legge til rette for utfordringer i en meningsfull sammenheng. Innholdet kan være opplevelsorientert og knyttes til noe elevene er motivert for å finne ut av. Da er ikke innholdet bare noe de kan få bruk for på eksamen, men det er også noe som kan bidra til danning. I teorikapittelet gjorde jeg rede for at innhold og betydning er to sentrale begreper i den danningsteoretiske allmenndidaktikken (Klafki, 2000). Innholdet er de faglige temaene, mens betydningen er hvordan den enkelte eleven forstår innholdet. Det er i møtet mellom eleven og et bestemt faginnhold at danning skjer (E. Ryen, 2019, s. 70). Derfor er det viktig som lærer å reflektere rundt hvordan elevene skal møte innholdet.

I intervjuene fremkommer det at lærerne ikke ønsker å legge begrensninger på elevenes kreativitet og fortolkninger. De er opptatt av at elevene får bruke sin kreativitet og fantasi i storylineprosjektet. Alle lærerne trekker frem at elevene bør få bruke sin kreativitet til å besvare de åpne nøkkelspørsmålene i storylinen. Det er ikke alltid et rett og galt svar på spørsmål. Silje hevder at det er viktig at lærerne ikke setter noen begrensninger for elevenes kreativitet: «Jeg synes vi ikke skal stramme de inn alt for mye, la de slippe seg litt løs også, få bruke seg selv og sine egne ideer litt». Hun mener storyline kan bidra til at elevene blir mer innovative, at de får større frihet til å tenke og reflektere. Bjørn er enig og hevder at når elevene stiller seg spørsmål som «hva er det som har skjedd her?», så får de «brukt litt den fantasien da, det er veldig viktig». Når elevene får frihet til å bruke sin kreativitet, kan de bli motivert til å finne ut hva som har skjedd i de ulike hendelsene. Det kan gjøre at de igjen blir nysgjerrige på andre temaer som er knyttet til hendelsen. Her ligger det til rette for utforskertrang og engasjement, slik det er formulert i Opplæringslova og overordnet del av lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Lærerne har mulighet til å bruke nysgjerrigheten til elevene videre i fagsløyfer, hvor elevene får mer utfyllende kunnskap om de ulike fenomenene, begrepene, eller historiske hendelsene som blir tatt opp (Bell et al., 2007).

Felles for alle de tre lærerne er at de trekker frem at de tror elevene synes denne typen prosjektarbeid er gøy, og at det skaper lærelyst. Silje sier at det er veldig mange som sier at de liker det, og at de synes det er morsomt å være med på en storyline. Silje og Birgitte trekker blant annet frem ordene «lekpreget» og «leket», og at det er det som gjør at elevene synes det er gøy. Silje sier: «Det blir gøy å gå på skolen, gøy å gjøre noe mer praktisk og leket». Bjørn trekker også frem at hvis man klarer å skape en storyline som er engasjerende nok til at elevene synes det er gøy å være med på, er det en vei til suksess: «Hvis de kjeder seg og synes vi ikke har laget bra nok storyline, så blir de kanskje litt sånn i opposisjon og skal 'kødde'». Birgitte fremhever at et positivt aspekt ved denne metoden er at hun synes det er lett å engasjere elevene i storylinearbeid: «Min erfaring er at elevene er ganske sånn lett å engasjere, hvis du gidder å gjøre noe utenom helt standard, så synes de som regel at det er litt ekstra gøy».

Opplevelsene elevene får i storyline kan gjøre at elevene får «knagger» å henge kunnskapen på, som både skaper lærelyst og som gjør at det er lettere å huske hva de har gjort, framholder Silje. Hun forteller om en elev fra et tidligere kull som et eksempel på dette:

Silje: Det var et kull for en stund siden, da var det en av de som slet i en del fag, som sa: «Åh, jeg husker storylinen fra åttende klasse», da hadde han på en måte en knagg å henge det på. Så husket han faktisk noe fra den perioden, selv om han hadde glemt mye annet. Så jeg tror det skaper litt sånne knagger og lærelyst.

Silje kobler her knagger å henge kunnskapen på sammen med lærelyst. Birgitte sier også at hun tror at lærelysten øker når elevene synes hendelsene i fortellingen er morsomme. Hun sier at lærerne ønsker å planlegge hendelser som gjør elevene nysgjerrige og lystne på å lære:

Birgitte: Vi har en historie som vi skal gjennom, og ønsker å fokusere på hendelser som læringslysten, og at de skal oppleve ting som gjør at de tenker «Å, hva er det som har skjedd her?» [...] Også er det jo bra å ha noen spørsmål som kan være lett for dem å svare på da! [...] Hva er det som har skjedd her? Hvorfor har det blitt sånn?

Birgitte trekker her frem ønsket om å lage hendelser som engasjerer elevene, og å stille spørsmål som gjør at de blir motivert til å finne ut mer, og til å lære mer. Dette er slike nøkkelspørsmål Bell (2007) skriver om, hvor det stilles åpne spørsmål til elevene som vekker deres undring og kreativitet, fremfor å gi elevene svar på spørsmål de aldri har stilt.

Birgitte knytter også lærelyst til det å kjenne noe på kroppen:

Birgitte: Hvis du utsettes for et eller annet som du kjenner litt på kroppen på et eller annet vis da [...] Du prøver å skape en sånn situasjon hvor du kjenner det på kroppen, eller spiller et rollespill [...] At du i utgangspunktet skal få lyst til å finne ut mer om det.

Lærerne forteller her at elevenes lærelyst kan øke ved at de synes storylineprosjektet er gøy, at de får knagger å henge kunnskapen på, at de blir stilt åpne nøkkelspørsmål og at de får kjenne ulike ting på kroppen i de ulike hendelsene. Dette kan knyttes til Deweys teori om at elevene lærer gjennom handling, opplevelser og sansing (Falkenberg, 2007). Slik Dewey beskriver det, må disse opplevelsene, eller det elevene gjør, være «the kind of things that demands thinking» (Dewey, 1974). Storyline er som tidligere nevnt problembasert arbeidsmetode, hvor det ofte oppstår problemstillinger hvor elevene i fellesskap skal finne løsninger. Ut fra hva lærerne beskriver, er aktivitetene de legger opp til slike aktiviteter som «demands thinking», og aktiviteter som kan sette i gang elevens kritiske tenkning.

4.2.3 Skape paralleller til samfunnet

Et av målene med storylinemetoden er å gjøre innholdet i undervisningen livsnær og aktuell for elevene. Det bør altså være en overførbarhet fra hva elevene gjør i storylinen til hva de møter på i sine egne liv. Bell (2002) vektlegger at elevene burde få «real life challenges». Birgitte sier at hendelsene de har planlagt i denne storylineperioden kan knyttes til temaer som angår elevenes plass i samfunnet. Dette har vært hovedfokuset i samfunnsfagstimene i hele perioden. Hun forteller at de ønsker å ha fokus på demokratiforståelse og hva et samfunn er bygget opp av. Silje trekker også frem at storyline kan gjøre at det oppstår spørsmål hos elevene om hvordan samfunnet fungerer og er organisert, og knytter dette til kritisk tenkning:

Silje: Jeg tenker det er kritisk tenkning i den forstand at man faktisk skal stille spørsmål til hvordan samfunnet er organisert, holdt jeg på si, og gjøre noe med det, det kan man på en måte gjøre i en storyline.

Silje fortsetter med å si at slike spørsmål kan være motivert av ting de opplever i storylinen. Å kunne være kritisk til hvordan samfunnet er organisert og å kunne gjøre noe med det, er å ha et kritisk endringsperspektiv, som er sentralt i Børhaugs (2005) dannelsesperspektiv.

I forrige delkapittel skrev jeg om at lærerne mener opplevelser og å kjenne ting på kroppen kan skape lærelyst. Silje fremhever at dette også kan skape en parallell fra temaene i storyline til det de kan møte på i hverdagen:

Silje: Det er veldig fint å kunne lage noe, føle litt på kroppen at man for eksempel kan lage protester eller appeller, eller stå opp mot en eller annen leder, eller streike [...] Føle litt på kroppen, noe de kanskje ellers ikke gjør. For det er jo veldig fort gjort å bli konform [...] I vår tid, så har vi det vi trenger og er stort sett fornøyd og tilfreds.

Hun trekker her frem at storyline kan gjøre at de føler ting på kroppen som de vanligvis ikke gjør. Når elevene utsettes for ting som gjør at de ikke blir fornøyd og tilfreds, og må tre ut av konformiteten, kan dette gjøre at de får et utvidet bilde av verden. De kan kjenne på ting som andre mennesker i verden opplever, for eksempel å bli behandlet urettferdig av autoriteter eller systemer. Lærerne forteller om et eksempel på dette fra storylineperioden. Kapteinen på båten hadde behandlet noen i mannskapet urettferdig, og det var noen som hadde fått fordeler av kapteinen som andre ikke fikk. Lærerne plantet med dette misnøye blant elevene. Elevene måtte så vurdere hvorvidt de skulle kaste deres totalitære kaptein over bord, slik at de kunne etablere demokrati. Det var ønskelig at elevene skulle oppleve og se hvorfor det ikke fungerte

at kapteinen var diktator, og hvorfor det var et behov for demokrati. Alle de tre lærerne framholder dette som et eksempel på en hendelse som trigger elevenes engasjement. Silje forteller om hvordan denne hendelsen utspilte seg. Lærerne lagde en underskriftskampanje for å få kastet kapteinen, og det skapte diskusjon i klassen:

Silje: Så da ble det litt diskusjon i klassen om de faktisk skulle skrive under på den underskriftskampanjen, om de skulle kaste kapteinen eller ikke. Da ble det jo en diskusjon som oppstod uten at vi hadde lagt opp til det, for vi tenkte sånn: ok, alle skriver under på den kampanjen her, kapteinen går, vi snakker litt om demokrati – og så har vi fest. Men det gikk ikke så lett, for da var det internt opprør i klassen om hvorvidt man ville det.

Silje beskriver her hvordan det oppstod diskusjon og engasjement i klassen uten at lærerne var forberedt på det, eller hadde regnet med at det skulle skje. Dette kan også kobles til konstruktivisme, da det oppstod engasjement og læring i og mellom elevene (Falkenberg, 2007). Eleven konstruerer selv sin kunnskap, men det skjer i en sosial kontekst som vil være avgjørende for elevens utbytte av lærestoffet.

En av måtene lærerne forsøker å skape en parallell mellom hendelsene i storylinen og samfunnet, er ved at elevene skal kunne se hvorfor det er behov for regler og struktur på skolen og i samfunnet forøvrig. Birgitte sier at elevene skal være med på å skape de felles klassereglene på båten og at «de skal komme frem til dem fordi de *ser* at det systemet vi har hatt er dårlig». Når Birgitte her sier at «systemet vi har hatt er dårlig», viser hun til systemet de har hatt i fortellingen, på båten.

Kapteinen på båten har misbrukt sin makt, og har ikke laget en god struktur blant mannskapet. Det oppstår da et behov for struktur og regler, som de vil ha elevene med på å utforme: «Vi vil jo veldig gjerne ha elevmedvirkning i forbindelse med sånne klasseregler da, så det ikke bare er sånn, her er reglene og dere forholder dere til dem». Det at Birgitte her beskriver at lærerne ønsker å at elevene bidrar i forbindelse med klassereglene som skapes i storylinen, er i tråd med det Bell (2007) skriver om at det er ønskelig med elevmedvirkning, og at elevene skal få eierskap til innholdet. Elevene bør få mulighet til å påvirke hva som skjer, slik at de kan oppleve en slags kontroll over handlingen. Når elevene kjenner på dette eierskapet, kan de lettere få leve seg inn i historien, og lettere se sammenhengen med de ulike hendelsene i fortellingen. Her kan de se hva som ikke fungerer på båten og ved hjelp fra lærerne forstå

sammenhengen til samfunnet. Selv om elevene fikk være med på å utforme klasseregler, fikk jeg ikke inntrykk av at elevene opplevde at de hadde noen særlig kontroll over handlingen forøvrig. Dette kommer frem når jeg tar for meg studiens andre forskningsspørsmål (4.2).

Dette kan også kobles til det pedagogiske paradoks. Regler på skolen og i klassen er en del av den institusjonaliserte «tvangen» som elevene nødvendigvis må avfinne seg med. For å i det hele tatt kunne drive med undervisning, opplæring og oppdragelse, forutsetter det en påvirkning som begrenser elevenes frihet (Willbergh, 2019, s. 227). Elevene kan ikke ha full frihet på skolen, selv om det er ønskelig at de skal utdannes til å bli selvstendige og frie mennesker. Lærerne ønsker i denne storylinen å gi elevene mulighet til å påvirke hva reglene skal være, og til å se *hvorfor* de trenger dem. Regler i klassen kan ikke sies å ha en direkte påvirkning på hvilken betydning undervisningen får for elevene, men det kan gjøre elevene mer mottakelige for undervisningen. Det kan hende de da i mindre grad føler at de har blitt påført regler de er nødt til å følge, men at de blir mer motivert til å følge regler de har vært med på å utforme selv. Dersom læreren er bevisst dette, kan elevene få se hvordan de kan være med på å påvirke reglene på båten, reglene i klassen og videre kunne dra en parallell til samfunnet og se hvordan de kan være med på å endre regler og strukturer der. Dette kan også styrke elevenes kritiske endringsperspektiv (Børhaug, 2005).

Som en parallell til samfunnet forteller lærerne at de ønsket at elevene skulle forstå sammenhengen mellom båten, klassen og samfunnet. Bjørn forteller at de ville få elevene til å forstå hva båten var en metafor på: «I slutten av perioden så prøvde vi å få dem til å forstå at det var en metafor på skolen og klassen, at båten var klassen og havet var skolen og så videre». Birgitte trekker også frem at hun for sin klasse ønsket å få frem at båten også kunne være en metafor på samfunnet, og at på samme måte som at det er nødvendig at mannskapet fungerer godt sammen på en båt, er det ønskelig at folk skal fungere godt sammen i samfunnet. Dette kan være det Willbergh (2019) beskriver som en «som om»-opplevelse. Det er her «som om» båtmannskapet er klassen, og «som om» havet er skolen eller samfunnet. Hovedmålet er egentlig ikke at elevene kun skal forstå hvordan det er å være mannskap på en båt, men at det som oppstår i elevene på båten skal kunne overføres til samfunnet forøvrig. Her kan for eksempel den potensielle ansvarsfølelsen elevene får for sine medelever på båten, hvordan de ser at det er behov for regler og struktur, eller at de ser at demokratiet er viktig for dem selv, ha dannende effekt. Elevene får brukt forestillingsevnen til å skape en fortelling som har verdi fordi det de opplever kan være overførbart til deres egen plass i samfunnet.

Dette trekker også Bjørn frem som et av målene med tematikken de har valgt for dette storylineprosjektet. Lærerne forteller dette også som en begrunnelse for at de bruker storylinemetoden så mye som de gjør på Skogen skole.

Det å skape koblinger som dette til virkeligheten er viktig, men samtidig utfordrende å få til. Det kan være en diskrepans mellom idéene og intensjonene lærerne har for undervisningen, og hvilken mening elevene får ut av det. Dette kan også kobles til Goodlads læreplannivåer (Koritzinsky, 2014). Det handler om lærernes tolkninger av læreplanen, og intensjonene deres bak de didaktiske valgene de tar. Slik lærerne tolker læreplanen påvirker nødvendigvis den gjennomførte læreplanen. Hvordan den erfarte læreplanen ser ut for elevene kan se annerledes ut enn det lærerne i utgangspunktet ønsket. Dette sier noe om at det er utfordringer knyttet til å omgjøre intensjoner bak og tolkninger av læreplanen til meningsfull undervisning for elevene. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg forsøker å besvare studiens andre forskningsspørsmål, om hvordan elevene opplever sitt første møte med denne metoden (4.3).

4.2.4 La elevene ta en annens perspektiv

Storyline handler i stor grad om identifikasjon og innlevelse med karakterene elevene skaper (Bell et al., 2007). Lærerne trekker frem at når elevene bruker karakteren de har i storyline, kan de få et større tolkningsrom, større muligheter til å utforske andre synspunkter enn det de vanligvis gjør. Birgitte påpeker at elevene kan stille andre spørsmål når de tar en annens perspektiv, enn hva de vanligvis ville gjort. Alle lærerne trekker frem at dette er en fordel med storyline. Bjørn forteller at dette gir læreren mange muligheter:

Bjørn: Du kan gjøre mye mer kult også som lærer [...] Men hvis de hadde vært seg selv så kunne vi ikke gjort det på samme måte, da. Så man får jo en større frihet, større handlingsrom for lærere til å legge inn kule hendelser også [...] Det blir et slags rollespill da, så du går inn i en karakter, så da kan du kanskje mene litt mer uten at noen sier «å ja, du mener det - det er jo kjempeteit». Det er lov å ha litt forskjellige meninger.

Bjørn forteller videre at gjennom arbeid med disse karakterene kan elevene få anvende den kunnskapen de har, for så å møte problemstillinger som de kanskje ikke er kjent med fra før. Dette viser at han ønsker å bygge på elevenes forforståelse, og ta utgangspunkt i den for å jobbe med videre problemstillinger. Dette er i tråd med et av kjerneelementene i storyline, å gå ut fra hva elevene allerede vet (Bell, 2002), med et konstruktivistisk syn på

kunnskapstilegnelse. Bjørn og Silje er enige om at når karakterene elevene skaper kan ha andre meninger og holdninger enn hva elevene selv har, kan de tørre å si mer enn de vanligvis gjør:

Bjørn: Det er kanskje lettere å argumentere for ulike sider av samme sak hvis man får være en annen person, og slippe å stå for alt man mener selv.

Silje: Det blir ikke så skummelt!

Silje trekker også frem at det er positivt at man kan «knytte en ny type erfaring til den personen de er, eller den rollen de har, ikke det de er vant til». Hun sier at det vil gjøre at de kan få et rikere bilde av verden, og få en større forståelse for hvordan andre mennesker er og har det. «Det er litt praktisk, at det er litt sånn taktilt, og man kan føle litt på det, kanskje man lever seg litt inn i det, kanskje man blir litt lei seg, eller sint eller føler på urettferdighet», sier Silje. Hun peker her på at det kan oppstå ulike følelser i elevene på vegne av karakteren deres. Birgitte trekker frem urettferdighet som en mer konkret følelse: «Da kan man på en måte gå litt inn i en situasjon, og kjenne på urettferdighet eller, en eller annen hendelse som gjør at man må finne ut av hva har skjedd». Birgitte trekker også frem empati, at man kan sette seg inn i hvordan andre mennesker har det: «De forholder seg til den personen og forsøker å leve seg inn i, sånn empatibiten av det, den er der selv om de ikke alltid spiller ut rollen». Birgitte påpeker også at elevene kan stille spørsmål som de vanligvis ikke ville gjort når de tar en annens perspektiv:

Birgitte: Man kan jo håpe at det kommer noen spørsmål som ikke hadde kommet uten at det hadde vært der da, som gjør at det åpner opp for at de spør om andre ting og kanskje blir både mer kritisk og mer undrende generelt da.

Disse spørsmålene som kan oppstå når elevene identifiserer seg med karakteren sin, eller spiller en rolle som karakteren, kan også gjøre at det oppstår diskusjoner med andre perspektiver enn det man har til vanlig. Hun sier også at «det byr på flere muligheter til å diskutere, det er lettere å diskutere». Dette kom også frem i delen om fellesskap og relasjoner (4.2.1).

4.2.5 Legge til rette for kritisk tenkning

Jeg spør lærerne hvordan de tenker at storyline kan knyttes til mål om kritisk tenkning hos elevene. Jeg spør også om de opplever at det er ulike nivåer av kritisk tenkning hos deres elever. Her har lærerne litt ulike svar. Silje trekker frem at det er krevende med kritisk tenkning for elever på åttende trinn: «Kritisk tenkning er ikke lett for en åttende klasse». På spørsmål om hvordan de snakker om og bruker begrepet «kritisk tenkning», forteller hun at de ikke bruker det så mye på åttende trinn, men at det er annerledes på tiende trinn:

Silje: Så i tiende klasse vil det kanskje være greit å si det, at vi forventer at dere kan om akkurat det begrepet, vi forventer at dere kan stille kritiske spørsmål, og at dere kan diskutere, at dere kan se at en sak har flere perspektiver og det skal begrunnes.

På samme måte som Silje gjør her, trekker også Birgitte frem at tilnærmingen til kritisk tenkning er forskjellig for en åttendeklassing og en tiendeklassing. Bjørn knytter kritisk tenkning sammen med det å sette seg inn i andres situasjon, og sier at det handler om modenhet hos elevene, om de får det til på en grei måte:

Bjørn: Jeg tror det handler litt om modenhet altså. Jeg ser jo det at elever som ikke viser så mye modenhet ellers, også kanskje sliter mer med, eller synes det er utfordrende hvert fall, å sette seg i andre sine sko. Det er litt sånn der, hvorfor skal jeg gidde det [...] Jeg vet ikke om elevene hvert fall i åttende er modne nok til å se at storyline faktisk, det man faktisk holder på med er kritisk tenkning.

Bjørn trekker videre frem at han har jobbet med kritisk tenkning i sine timer, men at han ikke er særlig bevisst hvordan han bruker begrepet: «Det glipper sikkert ut av meg. Men det er ikke så veldig bevisst, da». Bjørn tror altså ikke at de har nevnt begrepet kritisk tenkning eksplisitt, men at de likevel jobber med ulike dimensjoner av kritisk tenkning. Birgitte trekker frem at hun ikke i utgangspunktet har tenkt på at oppgavene skal handle om kritisk tenkning, men at det de gjør likevel kan knyttes til det. Hun kaller det heller selvstendig tenkning. Bjørn trekker også frem at ulike hendelser i storyline kan kreve kritisk tenkning hos elevene. Silje forteller om nødvendigheten med et kritisk blikk for å videreformidle det karakterene de har skapt opplever i storylinen:

Silje: De skulle skrive brev hjem om hendelsene [...] Og så kunne de på en måte formulere det brevet hjem ut fra den karakteren, og da er det jo også kritisk tenkning i forhold til det at det er individuelt eller personlig hvordan man opplever eller videre forteller eller formidler en opplevelse.

Elevene skal forestille seg hvordan det er å være karakteren de selv har skapt, og skrive brev hjem om sine opplevelser. Dette kan kobles til kritisk tenkning. Den kreative og kritiske form for tenkning henger nøye sammen (Hovland & Storhaug, 2019, s. 131). Det kreative aspektet av kritisk tenkning handler i stor grad om forestillingsevnen, evnen til å innta flere alternative perspektiver. Dette gjør elevene her. De undersøker ulike perspektiver på hvordan det er å være denne karakteren. Lærerne kan legge inn noen moralske leksjoner i hendelsene, som kan lede elevene til å tenke kritisk for å kunne forstå hva som har skjedd:

Bjørn: Det skal være en moralsk leksjon på en måte. Du må jo ha et litt kritisk blikk hvis du skal forstå at den feilen helten begår i en sånn tragedie faktisk fører til de konsekvensene. Uten et kritisk blikk så hadde det jo ikke vært noen lærdom.

At lærerne skal fremme kritisk tenkning ved å gi elevene en moralsk leksjon, er en spennende tanke, men det bør også problematiseres. Hvis det er slik at lærerne legger opp til moralske leksjoner fordi de ønsker at elevene skal bli overbevist om at en viss moral er den riktige, kan det være en måte å forsøke å overføre en form for adferd og tenkning til elevene. I lys av Børhaugs (2005) dannelsesperspektiv, kan det være problematisk. Målet der er at elevene skal kunne utdannes til å bli selvstendige, frie og kritisk tenkende individer, som skal kunne få komme frem til hva de tenker er den beste adferden og moralen. De skal kunne ha muligheten til å velge selv. Samtidig kan det sies at det også er forståelig at lærere ønsker at elevene skal ha en viss form for moral og adferd, noe som er sentralt i det borgerlige dannelsesperspektivet (Børhaug, 2005). Læreres ønske er å utdanne elever til å bli så gode mennesker som mulig, og det vil være preget av hva læreren selv mener er god moral, og hva den generelle oppfattelsen i samfunnet er på hva det vil si å være et godt menneske. Det preger også samfunnsfaget i skolen. Det er ikke kun slik at alle lærere gir elevene full frihet til å velge hva som er den beste moralen eller adferden. I lys av det pedagogiske paradoks kan derfor moralske leksjoner være problematisk. Relasjonen mellom lærere og elever er nødvendigvis asymmetrisk, og mange elever oppfatter det lærerne sier som det beste og mest riktige. Bjørn sier at elevene må bruke et kritisk blikk for å forstå den moralske leksjonen, og for å lære noe. Elevene bør også bli veiledet til å bruke sitt kritiske blikk til å vurdere hva de mener om denne moralske leksjonen. Ennis' (1996) forståelse av kritisk tenkning handler om å reflektere og begrunne ulike valg for hva man skal tro og mene, og videre hvordan man skal handle. Elevene må derfor få mulighet til å kunne ta valg ut fra sin egen refleksjon om hva de tror og mener. I storyline kan elevene få mulighet til å ta noen valg for hvordan de skal handle, etter å ha diskutert og drøftet hva som er den beste løsningen.

4.2.6 Lærernes utfordringer

I dette kapittelet har jeg så langt beskrevet lærernes intensjoner og begrunnelser for valg av storylinemetoden. I lærernes vurderinger av arbeidsmetoden kommer det frem at det er flere aspekter ved storylineprosjektet som har vært krevende. Jeg spør lærerne hva de opplever at er de største utfordringene ved metoden. Alle de tre lærerne sier at de synes den største utfordringen er tidsbruk og planlegging. «Det har nok ikke vært den mest perfekte storylinen jeg noen gang har vært med på, av mange grunner, men hovedsakelig fordi vi ikke rakk å planlegge den godt nok», sier Birgitte. En vellykket storyline krever at den forberedes godt, og Silje sier at «det er fort å gå på en smell hvis man ikke tenker seg om, men bare setter i gang!». Birgitte sier at metoden krever mye: «Den er ekstremt arbeidskrevende i planleggingsfasen. Det er vanskelig å forutse helt hva som skjer, så det er vanskelig å lage den helt klar på forhånd». Birgitte sier at de trenger planleggingstid underveis i prosjektet for å ha mulighet til å tilpasse hendelser underveis. Hun sier at det er ønskelig at lærerne har mulighet til å endre historien, men at det kan være krevende å få til. Siden metoden er såpass arbeidskrevende, forutsetter det at lærerne må ha nok tid til å faktisk forberede seg og planlegge. Bjørn sier at mangel på tid går ut over kvaliteten på innholdet:

Bjørn: Ofte funket det veldig bra, men noen timer ble det litt sånn der, hva er egentlig skuespillet om, for vi hadde rett og slett ikke nok tid til å planlegge alt godt nok. Tjue minutter planlegging før hver time hadde gjort det enda bedre, da.

Lærerne trekker også frem utfordringer knyttet til at elevene skal bruke karakteren de har utformet. Spesielt Birgitte og Bjørn trekker frem at det ofte er en diskrepans mellom idealet og virkeligheten når elevene skal bruke karakterene de har utviklet: «Min erfaring er at det er ikke alltid vi klarer å bruke personene på en måte som vi hadde lyst til i utgangspunktet», sier Birgitte. Bjørn sier også at det er uvant for elevene å ta andres perspektiv på denne måten. De gangene de har spilt rollespill med karakterene, har elevene en tendens til å falle ut av rolle, slik at lærerne må minne dem på det. Han trekker også frem utfordringene ved å finne gode aktiviteter og hendelser som er godt tilrettelagt for å hjelpe elevene til å ta karakterenes perspektiv:

Bjørn: Man må få tatt inn igjen det med karakterene, og på en måte brukt dem aktivt i storylinen [...] Da er det veldig ofte mange deler av storylinen som man ikke får tatt opp igjen og brukt ordentlig, også føler man kanskje litt at hele den karakteren ikke hadde så mye for seg å lage den i det hele tatt.

Bjørn påpeker her at det ikke er noe vits i å lage karakterer dersom man ikke finner gode anledninger til å bruke dem aktivt, og det hender at det noen ganger er tilfellet.

Lærerne trekker også frem utfordringer knyttet til å skape disse karakterene, og at det er viktig at lærerne gir klare kriterier for hvordan karakterene skal utformes. Birgitte sier at elevene trenger å vite akkurat hva de skal gjøre, og hvor de skal. Silje sier også at det er viktig å gjøre det tydelig for elevene hva man forventer av dem. Hun trekker frem at det ofte kan gå litt over stokk og stein når elevene skal skape karakterene, om man ikke gjør det tydelig for elevene hva de skal bruke karakterene til:

Silje: Eller at det kan bli litt sånn barnslig, litt overdrevet, veldig tullede [...] Det er nesten alltid noen som er helt sånn ekstreme karakterer [...] Da må man diskutere på forhånd om de skal få lov å leke og bruke fantasien, eller om vi skal instruere dem i at de skal være litt realistiske karakterer.

Bjørn er enig med Silje, og sier at dersom karakterene bli for ekstreme, kan det hindre at elevene får brukt dem til å diskutere og argumentere på en god måte:

Bjørn: Det kan jo bli et problem om det er veldig useriøse karakterer, for da kan det ende opp med en diskusjon hvor man simulerer kritisk tenkning uten å egentlig ha det. Også lager de en så «spacet» backstory at hva som helst er lov å argumentere for [...] Hvis du lager en karakter så må ting henge på grep.

Utfordringene lærerne har beskrevet her, sier noe om at det kan være krevende å sette de idéene, intensjonene og planene ut i live som faktisk blir meningsfull undervisning for elevene. Alle de tre lærerne sier at de i etterkant av prosjektet ikke anser det å være en fullverdig storyline, fordi de ikke fikk fulgt alle prinsippene i metoden slik de ønsket. Lærerne har begrenset tid til planlegging, og selv om de har gode intensjoner med hvordan en storyline kan se ut, kan slike begrensninger gjøre at gjennomføringen ikke blir slik de hadde ønsket. Elevene i åttende klasse på Skogen skole er heller ikke vant med slikt arbeid. Bjørn sier at han ikke tror elevene forstår at de driver med kritisk tenkning, og at de ikke forstår hvorfor de skal innta en annen karakters perspektiv. Her kan også læreplannivåene være relevant, og at den tolkede læreplanen ikke samsvarer med den erfarte læreplanen. Det er derfor viktig at elevene får god veiledning fra lærerne.

4.2.7 Oppsummering av delkapittelet

Lærerne har i dette delkapittelet vært innom flere begrunnelser for og vurderinger av deres valg av storyline på ungdomstrinnet. Lærerne mener at storyline kan legge til rette for å etablere et godt fellesskap og gode relasjoner mellom elevene. Det kan føre til at det er lettere for elevene å diskutere med hverandre, og utforske problemstillinger sammen. Lærerne trekker også frem at når de skaper morsomme og spennende opplevelser for elevene, kan dette gi elevene lærelyst og engasjement. Det kan også gi elevene «knagger» å henge kunnskapen på. En annen begrunnelse er at lærerne ønsker å skape paralleller fra fortellingen til samfunnet, og at hendelser i storylinen kan representere ting elevene møter på i sitt virkelige liv. Gjennom å ta en annen karakters perspektiv, mener lærerne at elevene kan få et utvidet bilde av verden, og at de kan få utforske flere synspunkter og meninger enn hva de kan til vanlig. Det kan også være med på å legge til rette for kritisk tenkning, men lærerne forteller at det kan være krevende for elevene å forstå at det de holder på med er kritisk tenkning. Lærerne ser flere utfordringer ved å bruke metoden, blant annet at det er svært arbeidskrevende, fordi det krever så mye planlegging. De sier at de gjerne skulle hatt mer tid til det. Det blir derfor vanskelig å få brukt karakterene og hendelsene på en så god måte som de kunne ønske, fordi de ikke har fått planlagt grundig nok. I det følgende delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvordan elevene opplevde arbeidet med deres første storyline.

4.3 Hvordan opplevde elevene arbeidet med sin første storyline?

Jeg vil i den følgende delen ta for meg studiens andre forskningsspørsmål, om hvordan elevene opplevde arbeidet med storyline. Jeg intervjuet som tidligere nevnt seks elever på åttende trinn, tre gutter og tre jenter. Jentene og guttene ble intervjuet i grupper hver for seg. Ingen av elevene hadde vært med på et storylineprosjekt før. Jeg har gitt jentene navnene Anne, Maren og Frida. Frida og Anne fremstår ivrige på å bli intervjuet og tar ordet ofte. De forteller med et synlig engasjement om sine opplevelser med storyline. Maren er i forhold til de andre litt mer stille og ordknapp, men deler også sine opplevelser når hun får spørsmål om det. Guttene har fått navnene Filip, Adrian og Espen. Blant guttene fremstår Adrian som den mest ivrige på å fortelle om sine opplevelser, og tar ofte ordet uoppfordret. Espen deler også av sine opplevelser, men har ikke like lange utgreiinger som Adrian. Filip er den mest ordknappe av disse tre, og sitter lent over bordet med hodet hvilende i håndflatene, gjesper ofte, og tar stadig en kikk på klokka. Når jeg stiller spørsmål direkte til han, deler han også en kortfattet versjon av sine opplevelser.

4.3.1 Fellesskap og relasjoner

I storylineperioden har elevene som tidligere nevnt jobbet i grupper, såkalte bannerlag. Adrian forteller at de har skapt karakter som har fått ulike egenskaper som passer inn i gruppa. Han sier at han trives godt med å samarbeide med andre elever, og at de ble godt kjent med hverandre: «Det var gøy. Å ikke hele tiden jobbe alene, det blir gøyere [...] Vi ble godt kjent med alle, til og med lærerne». Alle elevene sier at de har blitt godt kjent med andre elever i de første seks ukene på Skogen skole. Frida sier det gjør at hun kan være seg selv: «Vi ble liksom mye bedre kjent. Etterhvert da, som vi ble bedre kjent, så kunne vi liksom være litt mer oss selv. Og da ble vi liksom litt mer sånn tullete, på en måte». Lærerne snakket om i sine intervjuer at de ønsket at elevene skulle få slippe seg litt løs, og føle seg tryggere på hverandre. Ut fra hva elevene forteller, virker det som at de har hatt en opplevelse av å føle seg trygge, at de ble godt kjent med de andre, og at de følte de kunne være seg selv.

Fem av de seks elevene sier at de tror at det de lærte aller mest av var å jobbe sammen i grupper. Jeg viser her til diskusjonen angående teorier om sosial læring og danning i delkapittel 4.2.1. Adrian sier også at han føler at han lærer mest når han er med i et gruppearbeid: «Ja, jeg føler jeg lærer mest på gruppearbeid. Da lærer man både å være sosial og å ta litt sånn ansvar. Og man lærer å samarbeide». Espen derimot, synes det er greit å være med på gruppearbeid, men synes han lærer mest når han jobber alene. Da kan han gjøre det så bra han vil, og ikke forstyrres av gruppelemmer som ikke gjør det de skal. Det er ikke en selvfølge at alle elevene trives med gruppearbeid, eller opplever at de får læringsutbytte av det. Derfor er det viktig at lærerne følger tett opp elevenes gruppearbeid og veileder dem underveis. Her er læreren naturligvis begrenset av tid og av at det er mange elever å følge med på. Frida forteller at det på hennes gruppe var to gutter som kranglet og bråket mye, og at det var to andre på gruppa som gjorde det meste av arbeidet. Hun sier at læreren fortalte dem at de fulgte med på hvem som jobbet og hvem som ikke gjorde det.

4.3.2 Kreativitet, lærelyst og mening

Elevenes første utsagn om denne perioden er knyttet til at de har hatt positive opplevelser, og at de har likt godt å jobbe med denne typen arbeid. Alle elevene uttrykker at de synes det var gøy:

Anne: Jeg synes det var veldig gøy!

Maren: Ja, jeg også.

Frida: Mm, det var veldig morsomt!

På samme måte som jentene, uttrykker også guttene at de synes det var gøy. Filip sier her noe om hvorfor han synes det er gøy: «Jeg synes det er gøyere da. Fordi, det er noe annet enn å bare sitte i et klasserom å jobbe. Det er kanskje litt gøyere å lære på den måten og, og ikke bare få oppgaver og så gjøre de.» Frida sier at hun også synes det er positivt at storyline gir dem mulighet til å være kreative:

Frida: Det er bra å få være litt kreative, og kanskje bli litt sånn inspirert til å bare kunne bruke sine egne ideer. At du kan designe en helt egen person, liksom. Det er ingen som trenger å liksom rette på deg [...] Også kunne man også finne på ting selv, det var rundt et tema, så kunne man også finne på litt detaljer selv.

Hun sier at hun liker at de kan være med på å finne på detaljer i historien selv, og at lærerne ikke trenger å rette på dem når de er kreative. Lærerne påpeker at de ønsket at elevene skulle få bruke fantasien, og at det ikke skulle settes begrensninger for elevenes kreativitet. Det ser her ut som at dette stemmer overens med Fridas opplevelse, og at det oppleves positivt.

Som en positiv side av denne typen arbeid trekker Anne frem at hun er glad for at det er variert undervisning, og at hun tror hun derfor får med seg mer:

Anne: Kanskje at man liksom skal få lov til å lære på en annerledes måte, også kanskje at man får med seg mer hvis det er mer variasjon, at lærerne liksom ikke kommer og bare «sånn er det, og sånn blir det».

Alle de intervjuede elevene uttrykker at de setter pris variasjonen storyline gir til undervisningen. Anne sier her at det både er variasjon og en slags åpenhet i timene deres. Adrian sier at de diskuterer mye i gruppene, men at de også har diskusjoner med læreren: «Det er mange timer vi har sånne diskusjonstimer, hvor vi diskuterer med læreren. Men det er litt mer sånn åpent da, det er ikke sånn «bank bank» liksom.» Når Adrian her sier at det ikke er «bank, bank», presiserer han etterpå at det handler om at læreren ikke sier hvordan alt skal være, eller bestemmer hva elevene skal tenke og mene. Han omtaler det som åpent, og at ulike innspill og synspunkter er velkomne i diskusjonen. Det kan være med på å gi elevene tolkningsfrihet, og en frihet til å utforske ulike meninger og perspektiver. Willbergh (2015) skriver at dette kan være en måte å håndtere det pedagogiske paradoks.

Elevenes beskrivelser viser at de synes storyline er gøy, og de kommer med refleksjoner rundt verdien av variasjon i undervisningen. En trekker frem at det er bra å få gjøre noe annet enn å bare sitte i klasserommet og jobbe, mens en annen sier at det er fint å kunne få være kreative, og skape noe selv. Når elevene får skape noe på denne måten, og de synes det er morsomt arbeid, er det rom for både undring og nysgjerrighet. Undervisning som trigger elevenes undring, forestillingsevne og kreativitet, kan skape indre motivasjon for læring (Hovland & Storhaug, 2019). Når elevene opplever at det er gøy, kan de bli mer «frivillig» engasjerte i fagstoffet, noe som er viktig for at de skal ønske å lære mer om et tema (Hopmann, 2010). Engasjement og lærelyst kan også komme av at stoffet føles viktig for elevene.

Opplevelsesdimensjonen ved storylinemetoden kan gjøre at innholdet i undervisningen føles livsnært og viktig. Dette kan være en forutsetning for at elevene skal kunne «åpne seg» for verden (E. Ryen, 2019). Her blir Klafkis (2000) dobbeltsidige åpning relevant. Når stoffet oppleves meningsfullt, kan verden «åpne seg» for eleven, og eleven kan «åpne seg» for verden. Elevene kan også få øve seg på ferdigheter som de vil få bruk for utenfor storylinearbeidet, og som kan hjelpe dem med å bli aktive, informerte medborgere. På den måten åpner elevene seg for verden, og verden åpner seg for dem.

Ut fra elevenes beskrivelser i intervjuet, virker det som at noen av elevene opplever at innholdet undervisningen er mindre meningsfullt og viktig. Dette handler om at noen av elevene synes enkelte elementer i storylinen er for barnslige. Det vil ikke nødvendigvis øke elevens lærelyst, eller gjøre at de opplever innholdet som meningsfullt. Adrian påpeker at han kunne de ønske de gikk mer «rett på sak», og ikke brukte så mye tid på lek. Adrian og Espen forteller fra hendelsen hvor elevene skulle mønstre på båten som lærerne hadde laget i gymsalen:

Adrian: Når vi skulle gå ombord i båten da, så måtte vi liksom gjennom en sånn hinderløype, også var det en av lærerne som hadde kledd seg ut som en dronning. Det er jo litt sånn fjerdeklasseopplegg, men det var greit. Det var litt annerledes, det var deilig å koble ut lite grann når vi hadde sånne leker som det. Kunne kanskje vi hatt litt mindre av det barnslige. Vært litt mer rett på sak, for da kunne vi rukket å lære litt mer. Kanskje lært litt mer om de landene man skulle til. Litt mer sånn geografi da, eller noe sånt?

Intervjuer: Hva er det barnslige?

Espen: At de kler seg ut, også danser de rundt, og plutselig hører man sang og dans og sånt.

Det fremkommer her at selv om det kan virke barnslig med sang, dans og skuespill, synes Adrian det var greit, fordi han kunne «koble ut». Dette sier noe om den erfarte læreplanen, hvordan elevene oppfatter undervisningen og innholdet. Adrian tror at dersom de ikke hadde hatt med disse elementene, kunne de rullet å lære litt mer. Jeg stilte ikke elevene spørsmålet hva elevene legger i «læring» eller «læringsutbytte». Jeg ser i ettertid at jeg kunne brukt mer tid i intervjuet på at elevene kunne reflektere rundt dette. Det kan likevel tyde på at Adrian her ikke knytter læring til de lekpregede aktivitetene, og at leking er noe annet enn læring. Lærerne har lagt opp til denne typen undervisning nettopp for at elevene skal kunne synes det er spennende og engasjerende, og for at de skal kunne lære mer. De vil bringe elevene inn i fortellingen for at de skal kunne ha knagger å henge kunnskap på, at de skal få kjenne på følelser og utfordringer som er knyttet til nye erfaringer og hendelser i storyline. Når tre av de intervjuede elevene sier at de heller opplever noen av hendelsene som en pause, og en mulighet til å slappe av, blir det problematisk. Selv om de kan synes det er gøy, eller «deilig», som Adrian sier, er det ikke gitt at selve innholdet vil engasjere og skape mening for dem. Dette viser at sammenhengen mellom lærernes intensjon og elevenes opplevelse på ingen måte er enkel. Det viser at det er forskjell på innhold og betydning. Lærerne hadde planlagt med at elevene skulle få et bestemt innhold, men ut fra hva elevene beskriver her, kan det tyde på at de ikke har fått samme betydning av innholdet som det lærerne ønsket.

Her kan Vygotskys proksimale utviklingssone være relevant. Elevene trenger lærernes hjelp og veiledning til å forstå sammenhengene og intensjonene bak hendelsene og aktivitetene i storyline. Det er her et gap mellom hva elevene faktisk forstår, og hva de kan forstå ved hjelp fra lærerne. Det er den proksimale utviklingssonen. Lærerne trenger å gi elevene relevante stillaser, eller det Bruner (1991) kaller for «skaffolding». Elevene trenger hjelp til å koble ny kunnskap på kunnskapen de har fra før, ved hjelp fra både lærere og medelever. Læreren vil ikke få full innsikt i hvilken betydning elevene skaper av innholdet (Willbergh, 2015), men læreren kan legge til rette for at elevene får skape betydning av innholdet. I denne sammenheng kan Klafkis (2000) spørsmål til undervisningsinnholdet være fruktbare. Han spør hva innholdet skal brukes til å eksemplifisere, hva elevene vet fra før om innholdet, hva de bør vite om det, og hvilke uttrykksformer som skal brukes for å oppleve faginnholdet som

meningsfullt. Dette er spørsmål læreren kan stille seg i planleggingen av undervisningen for å forsøke å gjøre slik at undervisningen kan gi mer mening for elevene.

For at elevene skal bli engasjert av undervisningen og føle på lærelyst, må som nevnt lærestoffet oppleves viktig og interessant. Læreren må stadig reflektere over hva som kan vekke refleksjon, kritisk tenkning og læring hos elevene. Klafki (2014) foreslår «tidstypiske nøkkelspørsmål». Det er spørsmål som er direkte knyttet til elevenes hverdag og tiden de lever i, sentrale utfordringer som de må forholde seg til. Det kan være krevende i storyline og finne spørsmål og temaer som gjør at elevene knytter dem til sin egen hverdag. Ut fra hva elevene sier kan det virke som at denne overføringen har vært vanskelig. Som forsker får jeg ikke fullt innsyn i hvilken mening elevene har fått ut av undervisningsinnholdet, eller hva elevene har lært. Jeg får bare innsyn i hva et utvalg av elever forteller, og i intervjuene nevner elevene flere ganger at de har lært mye om båt og hav:

Frida: Siden alt liksom var i tema «I samme båt», alt handlet jo om vann og båt og sånn, så lærte man egentlig bare mer om...

Anne: Vann og båt.

Frida: Ja, mer om vann og båt.

De sier også at de tror lærerne ville at de skulle lære mye om vann og båt. Ut fra det jeg oppfatter i intervjuene, har ikke elevene forstått sammenhengen, eller metaforen som lærerne ønsket å skape fra båten til klassen og samfunnet. Jeg innser at jeg som forsker ikke vil få fullt innsyn i hvilken mening elevene har fått ut av dette, eller om de på noe tidspunkt i storylineperioden har reflektert rundt denne sammenhengen.

4.3.3 Struktur for arbeidet

I et av sjekkpunktene for en vellykket storyline som jeg presenterte innledningsvis (1.3.1), står det at lærerne skal gi elevene struktur for arbeidet, og sørge for at det er klare mål og kriterier. Dette har noe å si for hvordan elevene opplever arbeidet med storyline. En storyline skal være preget av overraskelser for elevene. Likevel bør elevene vite hvilke faglige mål de skal jobbe med, spesielt i fagsløyvene, og hvorfor de gjør det de gjør i de ulike delene. I intervjuene beskriver elevene at det ikke har vært så tydelig for dem hvilke mål som er satt for storylinen som helhet. Jeg spurte elevene om lærerne hadde sagt noe om mål for

storylineperioden eller om hvorfor de bruker storyline. Adrian sier at han tenker det er åpenbart at målet er at elevene skal lære noe:

Adrian: Jeg føler ikke de sier så mye om hvorfor vi skal gjøre det. Det er vel for å lære da? Det skjønner vi jo.

Frida sier at hun ikke kan huske at de har satt noe mål for perioden, men at lærerne noen ganger har satt mindre delmål for de ulike oppgavene. Anna etterlyser også mål for hvor de skal reise med båten, hvorfor de skal reise dit, og hva de skal gjøre der:

Anne: Jeg syns kanskje vi burde fått vite litt mer når vi dro til det stedet [...] Plutselig så var vi liksom i Athen når vi nettopp var i Norge. Vi stoppet liksom ikke innom de forskjellige stedene [...] Så vi burde vite liksom at vi har kommet dit, fordi jeg visste ikke, vi blir liksom ferdige uten at vi snakket noe om det siste stedet vi var i. Jeg syns de burde snakke litt mer om det stedet, at vi vet at vi er der og såne ting.

For å unngå at elevene skal sitte igjen med spørsmål knyttet til dette, er det nødvendig at det er en viss struktur over hendelsene. Selv om storyline skal være preget av overraskelser, trenger elevene i denne storylinen å få tydelig informasjon for hvor de er til hvilken tid, og hva de gjør der. Bell (2007) skriver at det er nødvendig med en «rød tråd» i historien for at elevene skal kunne følge historiens gang. Det kan hevdes at den røde tråden her tidvis har røket, og at noen av elevene har slitt med å følge med i historiens gang. Slik elevene beskriver det, har de ikke opplevd at hendelsene er en naturlig følge av den foregående aktiviteten (Bell, 2002). I intervjuet med guttene, beskriver de at de synes lærerne gikk for fort frem, og at de gikk videre før de opplevde at de var ferdig på det forrige stedet de var med båten, eller med forrige oppgave. Her blir det også vanskelig for elevene å følge en rød tråd, og det kan hevdes at det også gir elevene mindre sjanse til å få eierskap til historien, slik Bell (2007, s.2) trekker frem som et viktig element i storylinearbeidet. Det kan her bli vanskelig for elevene å skape mening innenfor historien og de hendelsene de er med på. Lærerne har som mål at innholdet i storylinen skal gi mening for elevene, men på grunn av manglende rammer og struktur kan det bli krevende for elevene å skape denne meningen. Igjen kan dette kobles til Goodlad (1979) og den erfarte læreplanen. God struktur for arbeidet kan spille inn for hvilket utbytte elevene får av undervisningen.

Jeg snakker også med elevene om kriterier for arbeidet. Her har elevene litt ulike svar. Adrian sier at elevene får kriterier på hver ting de skal gjøre. Maren og Frida forteller at de ikke fikk

noen kriterier, og at de for eksempel ikke fikk kriterier for hvordan de skulle utforme karakteren de skulle lage, men at de kunne velge selv:

Maren: Det er ikke så mange kriterier og sånn for å lage karakteren.

Frida: Nei, alt var ditt valg, liksom.

Lærer Bjørn forteller i intervjuet om at det er fort gjort at elevene lager det han kaller en «spacet backstory» for karakterene. Dette fikk jeg også med meg da jeg var tilstede i klasserommet da elevene lagde karakterene. En elev sa han skulle lage et romvesen, en annen elev sa han skulle lage en kjeltring som hadde fanger i kjelleren, for å nevne noen. Det sier seg selv at det kan bli krevende å lage meningsfulle sekvenser i fortellingen når for eksempel romvesenet og kjeltringen skal forsøke å samarbeide på båttur over Middelhavet. Et av målene med å skape karakterer i storyline er identifikasjon og empati, og det kan naturlig nok være vanskelig for en elev å identifisere seg med et romvesen. Dette forteller noe om viktigheten med klare kriterier for utformingen av karakterene som elevene skal identifisere seg med, da det også har noe å si for hvor meningsfullt undervisningens innhold blir. I det følgende vil jeg gå inn på hvordan elevene opplevde arbeidet med karakterene.

4.3.4 Å ta en annens perspektiv

Felles for alle elevene er at de sier at de ikke synes de har brukt karakterene de har skapt til storylinen så mye. Maren beskriver en av gangene de brukte masken de lagde i kunst og håndverk for å være i rolle som karakteren:

Maren: Vi tok liksom på oss maskene når vi var i gymsalen og var på en måte på den båten, så skulle vi liksom bli den personen, og da måtte vi ta på den masken vi hadde laget, for at det skulle bli mer ekte, på en måte, så man ikke skulle glemme det så fort.

Da jeg observerte denne hendelsen, så jeg at elevene stod i en lang kø for å klatre gjennom en hinderløype, for så å tre inn i båten som lærerne hadde laget i gymsalen. Jeg så at flere av elevene tok av seg masken. Jeg spurte jentene om de brukte masken på den måten at de snakket som om de var den karakteren. Anna og Frida sier at de gjorde det i liten grad, både fordi det var få andre elever som gjorde det, og fordi det rett og slett var ubehagelig å bruke masken:

Anne: Men vi snakket jo ikke, vi var jo på en måte oss selv, for vi gjorde jo som vi ville ha gjort og klatret over det setet. Jeg snakket hvert fall ikke noe annerledes.

Frida: Nei, man bare hadde på seg masken. Egentlig så tror jeg det var, de sa liksom at vi skulle ha på oss maskene og, at vi skulle være den personen og spille den rollen, men det var litt vanskelig å vite hva man skulle gjøre, for alle tok den jo av. Så det ble litt irriterende å ha den på for vi så jo ikke så godt, liksom.

Anne: Og det var dårlig pust der inne, det er ikke noe pusting, bare nedover og på siden.

Elevene forteller her at de ikke gikk inn i rolle som karakterene, selv om det var det lærerne ønsket. Dette er også et eksempel på at sammenhengen mellom intensjon og opplevelse på ingen måte er enkel. Maren forteller at de ikke bare skulle identifisere seg med karakteren når de brukte masken, men at de også brukte den til skriftlige oppgaver. De hadde en oppgave hvor de skulle skrive dagbok om en storm som rammet båten og mannskapet, med utgangspunkt i sin karakter. Jeg spør jentene hvorfor de tror lærerne ville at de skulle skrive som om de var karakteren sin. Maren svarer at lærerne ikke har sagt så mye om det, men at hun tror det er fordi de skal bli bedre kjent med personen. Anne trodde det var for at lærerne skulle få vite hvordan de ligger an i skriving.

Når de skriver denne dagboken får elevene mulighet til å sette seg inn i situasjonen til karakteren deres. Jeg blir derfor nysgjerrig på om elevene har følt på empati for karakteren:

Intervjuer: Brydde dere dere om hvordan det gikk med den personen? Har dere blitt noe knyttet til den personen?

Espen: Nei. Ikke veldig.

Filip: Jeg husker så vidt hva den heter liksom.

Jeg stiller det samme spørsmålet til jentene, og Frida sier at «nei, vi har ikke satt oss så mye inn i personen, det har vi ikke». Hun sier at de har informasjon om sin egen karakter i et dokument på iPaden, men at de ikke har gjort så mye oppgaver som er knyttet til denne karakteren. Det kan være flere grunner til at elevene ikke identifiserer seg med karakteren sin. En forklaring kan være det jeg også har nevnt tidligere, at elevene ikke opplever det som meningsfullt eller viktig. Det kan synes som at storylinekonteksten heller ikke ble troverdig nok for elevene. En forutsetning for en vellykket storyline er at «settingen» for fortellingen er

slik at elevene kan leve seg inn i den. Den må ha overføringsverdi til det virkelige liv, likne på noe elevene kan kjenne seg igjen i. Derfor er det tvilsomt om dette kan kalles en storyline. Det blir ikke riktig om vi skal holde oss til den bærende ideen i metoden som handler om at undervisningen skal legges opp som en fortelling om et tema. Her opplevde elevene tydeligvis ikke noen sammenheng med logiske sekvenser som er grunnleggende for denne metoden.

Tre av elevene sa de opplevde rolle- og skuespillene med karakterene som barnslig. Adrian kalte det for «fjerdeklasseopplegg». Dette kan tyde på at elevene ikke helt forsto hensikten med det de gjorde og at lærerne heller ikke lyktes med å klargjøre det i noen form for «debriefing» etter de ulike aktivitetene storylinen. Alle de seks elevene forteller at de ikke har levd seg noe særlig inn i situasjonen til karakteren, og at de heller ikke har brukt karakterene i særlig grad. Når elevene skulle skrive dagbok på vegne av sin karakter, samt flere andre tilfeller de beskriver, tolker jeg det slik at elevene forholder seg til det konkrete de får opplysninger om, og at overførbarheten av innholdet til samfunnet og verden ikke står så tydelig frem for dem. Jeg innser igjen at det er vanskelig for meg som forsker å få fullt innsyn i hvilken betydning storylinen har hatt for de intervjuede elevene og hvilket utbytte de har hatt av den.

4.3.5 Elevenes utfordringer

Som tidligere nevnt forteller alle elevene at de synes det er gøy å jobbe med storylinemetoden. Espen er den eleven som oftest trekker frem at han synes det gikk litt tregt, og at han savner effektivitet i undervisningen:

Espen: Det har vært gøy, men noen ganger synes jeg det gikk litt tregt. Liksom, det kunne vært veldig mye mer effektivt. At det var kanskje noen ganger litt mye, litt unødvendig kanskje.

Intervjuer: Vil du fortelle litt mer om det?

Espen: Ja. At vi hadde sånn, for eksempel da, vi skulle navigere. Så måtte vi gjennom en hinderløype og sånn, som ja, det var gøy da, men liksom, det kunne jo vært mer effektivt å bare gått rett på poenget.

Han påpeker her at han synes det er overflødig med for eksempel hinderløypen elevene hadde da de skulle mønstre på båten i gymsalen. Adrian forteller at han gjerne vil ha «mer av det kjedelige»:

Adrian: Skulle gjerne hatt litt mer sånn skriveøkter, og gjort litt mer av det kjedelige, som man lærer mest av. Føler jeg da, for jeg føler jeg blir best av å pugge og skrive mye og sånn.

Intervjuer: Hvorfor har du lyst til å gjør mer av det kjedelige, tror du?

Adrian: Jeg føler at jeg lærer mest. Ikke nødvendigvis det kjedelige, men ha litt mer ordentlige, vanlige timer da, hvis det gir mening. At det er for eksempel at man skal svare på noen spørsmål, skrive en tekst, et eller annet da, som er liksom arbeid. Ikke bare høre, lytte, samarbeide, snakke. Mer sånn høre, og så skrive, ordentlig skrive liksom.

Det har som tidligere nevnt virket som om det har vært vanskelig for elevene å skape mening i flere sekvenser av undervisningen, særlig der det har vært rollespill og lek. Fire av elevene uttrykker at de mener de lærer mer av mer tradisjonell klasseromsundervisning. Adrian etterlyser her blant annet å pugge og «ordentlig skrive», og å kunne arbeide mer med tekster og svare på spørsmål skriftlig. Dette er aktiviteter han kobler til læring, det han omtaler som kjedelige aktiviteter. Han sier at de har brukt mye tid på å lytte, samarbeide og snakke, og at han mener han ikke lærer så mye av det. Som jeg har nevnt tidligere, spurte jeg ikke elevene om hva elevene legger i «læring», noe jeg i ettertid ser at det kunne vært interessant å spørre om. Espen og Filip trekker frem at de også kunne ønske at de brukte litt lenger tid på noen av oppgavene:

Espen: Nå har vi jobbet med veldig mye forskjellig. At vi begynte med noe nytt hver time, kanskje jobbe litt sånn mer med det, fortsette på noe, siden vi ble nesten aldri helt ferdig med noen ting.

Filip: Det var kanskje litt mye halvveis på en måte, at vi bare begynte på noe nytt.

Av det guttene forteller her fremgår det at de synes de gikk fort videre til neste aktivitet eller oppgave, og kunne ønske de jobbet mer grundig med de ulike oppgavene.

I intervjuet med jentene snakker de om at de har lyttet mye til lærerne når de har hatt fagsløyfer i denne perioden. De sier at de har brukt mange skoletimer på å skrive nøkkelord fra hva lærerne har sagt, eller ting de har sett på film:

Frida: Jeg synes også kanskje at de burde gitt oss litt mer oppgaver. Og litt mer sånn, sånn som da vi lagde skuespill og sånn, gjort litt fler sånne oppgaver [...] I mange, mange, mange av timene, så satt vi jo bare og hørte på liksom, at de snakket om båt og [...] Vi fikk liksom ikke jobbe så veldig mye.

Videre påpeker Maren at hun synes det kan være krevende at lærerne bruker mye tid på tavlebasert, lærerstyrt undervisning hvor læreren snakker mye, for hun synes hun glemmer det fort: «Hvis hun snakker veldig mye så glemmer man det liksom litt fort.» Maren sier at hun kunne ønske det var mer dialog mellom lærere og elever: «for eksempel at vi begynner å snakke litt mer med lærerne, da. At ikke bare de snakker til oss, men at vi også snakker til dem!» Dette er et interessant funn i denne sammenhengen, for det bryter med noe av intensjonen med storyline som en elevaktiv metode. Samtidig har lærerne brukt tid på lærerstyrt undervisning i fagsløyfer med en intensjon om at det skal hjelpe elevene med å få utbytte av perioden. Det skal også nevnes at det er viktig å merke seg at elevene forteller her fra en seks ukers lang periode, som har inneholdt mye forskjellig. Det har også vært en del fagsløyfer der det har vært mye tavleundervisning, ifølge jentene. Frida trekker frem et ønske om flere presentasjoner og oppgaver i neste storylineperiode: «Jeg håper egentlig bare at den neste perioden blir litt mer sånne presentasjoner og litt mer sånn store oppgaver, og ikke så mye sånn sitte bare og høre på.»

4.3.6 Oppsummering av delkapittelet

Alle de seks intervjuede elevene forteller at de synes det er gøy å jobbe med storyline, og at det er kjærkomment med variasjon i undervisningen hvor de kan få være kreative. De sier også at de har blitt godt kjent med hverandre og med lærerne. Det var et av lærernes mål med perioden. Lærerne hadde også andre intensjoner med metoden, som at elevene skulle forstå sammenhengen mellom båten og samfunnet forøvrig, og at de skulle kunne få utforske flere meninger og synspunkter enn de gjør til vanlig, ved å ta sin karakters perspektiv. Ut fra elevenes fortellinger, kan det synes som at de ikke har sett denne sammenhengen, eller levd seg særlig inn i karakterenes situasjon. Det er her viktig å påpeke at jeg ikke får full innsikt i hvilken mening elevene får ut av undervisningen. Fem av de seks intervjuede elevene trives med å jobbe i grupper. I gutteintervjuet kommer det frem at de synes noen av aktivitetene lærerne la opp til var barnslige, og at de savnet mer effektivitet og «vanlig» undervisning. Elevene kan trenge informasjon om fortellingens gang, klare kriterier for utforming av karakterer, og de kan ha behov for en «debriefing» av hva opplevelsene i storyline kan brukes til, slik at det blir klart for dem.

5 Avsluttende diskusjon

Børhaug (2005, s. 179) skriver at behovet for å videreutvikle den didaktiske tenkningen i samfunnsfaget er stort. Derfor har jeg engasjert meg i å utforske storyline som en alternativ arbeidsmetode som kan bidra til å fremme engasjement for faget og for overordnede mål for opplæringen knyttet til blant annet til skaperglede, utforskertrang, kritiske tenkning og danning. Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilken relevans storyline kan ha for undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I det foregående kapittelet har jeg forsøkt å svare på hvordan lærere begrunner og vurderer bruken av storyline i samfunnsfag, og videre hvordan elevene opplever sitt første møte med denne metoden.

5.1 Intensjon og utbytte

Blant hovedfunnene i denne studien er at det er komplisert og krevende å omsette lærerens intensjoner til meningsfull undervisning for elevene. Idealet stemmer ofte ikke overens med virkeligheten. Lærerne beskriver gode intensjoner for storylineprosjektet, basert både på deres tidligere erfaringer med storyline og deres oppfatninger av elevenes utbytte av undervisningen. De reflekterer også rundt rammefaktorer og begrensninger som gjør at det er krevende å gjennomføre en storyline slik de ønsker, blant annet tidsbruk. Alle elevene beskriver arbeidsmetoden som morsom, men tre av elevene opplever at de lærer mest av det de omtaler som vanlig og kjedelig undervisning. Jeg får ikke helt innsyn i hva elevene legger i å «lære mest», men det kan tyde på at de ikke tenker at de lærer mens de leker, og at de kobler læring til mer tradisjonell undervisning. Leken og aktivitetene, rolle- og skuespillene som hørte med i denne storylinen opplever disse tre elevene som pause, og en tid til å «koble ut» og slappe av. Det er nettopp disse virkemidlene lærerne bruker for å ta elevene med seg inn i fortellingen, og for å vekke elevenes kritiske tenkning og nysgjerrighet. Det kan se ut som om disse virkemidlene lærerne bruker for å ta elevene med i fortellingen ikke har fungert etter hensikten.

5.2 Koblinger til læreplanen i samfunnsfag

For å kunne vurdere hvilken relevans storyline kan ha for undervisning i samfunnsfag, har jeg tatt for meg sentrale overordnede mål for samfunnsfaget. Innledningsvis presenterte jeg sentrale mål for opplæringen generelt, og samfunnsfaget spesielt. Undring og nysgjerrighet er viktige momenter både i det nye og i det utgående læreplanverket. I læreplanen i samfunnsfag

står det også at elevene blant annet skal kunne skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid, og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker deres tanker og holdninger. Elevene skal også kunne formulere spørsmål om forhold i samfunnet, og de skal kunne drøfte samfunnsfaglige problemstillinger og begreper både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det kommer frem i intervjuet at Birgitte knytter mål for perioden til den overordnede delen av Fagfornyelsen om folkehelse og livsmestring, hvor det blant annet er mål om at elevene skal forstå betydningen av mellommenneskelige relasjoner. Ut fra hva lærerne beskriver, og hva jeg så da jeg var tilstede i undervisningen, øver elevene seg også på ferdigheter som også er direkte knyttet til læreplanen i samfunnsfag. Lærerne fokuserer på at elevene skal bli trygge og godt kjent og legger til rette for at de kan bli mer frimodige til å stille spørsmål, uttrykke ideer og prøve ut begreper og tanker. Elevene forteller også at de har blitt godt kjent, og de gir inntrykk av at de føler seg trygge. Å stille spørsmål og å drøfte og diskutere ideer og begreper, er ferdigheter som står sentralt i samfunnsfaget. I «Utforskeren» er det flere læreplanmål hvor elevene skal kunne drøfte, argumentere og debattere (Utdanningsdirektoratet, 2006). Aktivitetene og opplevelsene elevene får i samarbeidet i storyline, kan gi dem flere ting å snakke om og diskutere, og flere ulike perspektiver på fenomener i samfunnet. At lærerne mener storyline kan legge til rette for gode diskusjoner kommer frem flere ganger i løpet av intervjuene. De trekker frem eksempler fra storyline hvor de mener det blir enklere for elevene å bruke språket til diskusjon og drøfting, blant annet gjennom å koble diskusjonen til ulike hendelser eller gjennom å ta en annen persons perspektiv. I disse diskusjonene kan det skje læring i og mellom elevene. Forståelse er subjektivt, og kunnskapen konstrueres i det enkelte individ, noe som står sentralt i Piagets konstruktivistiske teori om kunnskapsutvikling (Falkenberg, 2007). I storyline, som i all annen undervisning, er det mye læring som kan foregå som læreren ikke nødvendigvis har planlagt at skal skje.

Koritzinsky (2014) argumenterer for at storyline ikke kan forsvare sin plass i samfunnsfag hvis hovedvekten legges på elevenes formings- og dramaaktiviteter. Det er viktig at arbeid med storyline i samfunnsfag er sterkt knyttet til læreplanen. Et poeng gjennom hele avhandlingen har vært å påpeke at hvordan læreren tolker og arbeider med læreplanen, har stor betydning for hvordan elevene møter innholdet i faget. Læreplanen i samfunnsfag viser til hva det er ønskelig at elevene skal oppnå, men undervisningen som faktisk gjennomføres i

klasserommet, basert på lærernes fortolkninger av læreplanen og valg av arbeidsmåter, inntar ulike former. Hva elevene erfarer er en annen sak og vanskelig å forutsi (Goodlad, 1979). Goodlad (1979) postulerer fem ulike læreplannivåer som skiller blant annet mellom ideenes læreplan og den erfarte læreplanen, som er elevenes utbytte av undervisningen. Gjennom intervjuene med lærerne og elevene i denne studien, kommer det frem at det er en mulighet for at det har vært en diskrepans mellom den tolkede og erfarte læreplanen i dette storylineprosjektet. Det kan tyde på at lærernes intensjoner om å blant annet skape undring og å forstå samfunnsstrukturer ikke står helt i forhold til elevens utbytte. I den nye læreplanen i samfunnsfag gjenfinner vi formuleringer om engasjement, skaperglede, kritisk tenking og utforskertrang. Storyline med sin særegne kreative tilnærming til undervisning og læring, kan være en metode som kan bidra til nettopp dette. Metoden legger vekt på å skape et indre behov for ny kunnskap (Hovland & Storhaug, 2019, s. 133). I denne studien har vi sett at dersom storyline skal kunne gjøre det, er det viktig at elevene opplever lærestoffet som meningsfullt og viktig. Ut fra hva elevene forteller i denne studien, kan det tyde på at de ikke opplevde innholdet som så viktig, og at de heller ikke opplevde å få noe særlig empati for karakteren de skapte.

Klafkis kritisk-konstruktivistiske didaktikk er en kritikk av den store bruken av begrepet «kompetanse», som forbindes med et stort testregime i norske skoler (E. Ryen, 2019). Kompetansebaserte læreplaner knytter bestemte målbare ferdigheter til bestemte innholdskomponenter, og det kan sies at det reduserer lærerens autonomi til å avgjøre hvordan målene skal oppnås. Da kan det hende at vi slutter å stille spørsmål ved måten vi forstår samfunnet vårt på, fordi det blir en slags instrumentalisme som hindrer refleksiviteten og dynamikken som trengs for å oppnå skolens dannelsesmandat. Lærere og elever må fortsatt forholde seg til gitte rammer og kriterier i planlegging og gjennomføring av undervisningen, men læreren kan stadig spørre seg hvilket lærestoff innenfor disse rammene som kan vekke refleksjon og læring hos elevene (E. Ryen, 2019). Først når spørsmålet om hvilket innhold læreren ønsker å ha i undervisningen tas opp, kan spørsmålet om hvilken arbeidsmetode som skal brukes for å tilnærme seg innholdet besvares. Sandahl (2015) argumenterer for viktigheten av å finne verktøy som kan skape kritiske og tenkende medborgere, ikke at elevene bare skal lære seg det de kan få bruk for på eksamen. For å kunne favne dette kan det være viktig for lærerne å finne passende didaktiske metoder. Storyline kan ha potensial til å være en slik metode, dersom lærerne har tid og mulighet til å følge metodens grunnleggende prinsipper, som jeg presenterer innledningsvis (1.3).

5.3 «Real life challenges»

Samfunnsfag er et dagsaktuelt fag med stor bredde, med stor mulighet til å koble fagstoffet til dagsaktuelle saker som har betydning for elevene. Mulighetene ligger blant annet i å konkretisere samfunnsfagets innhold gjennom å undersøke samfunnsforhold slik de ser ut på skolen eller i elevenes lokalmiljø (Børhaug, 2005, s. 175). I et hvert lokalsamfunn kan man finne blant annet politikk, demokrati, økonomiske strukturer, kulturell pluralisme og sosialisering. Lokale forgreininger kan videre knyttes opp mot større sammenhenger i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 175). Samfunnsfaget har derfor svært gode muligheter til å konkretisere og knytte faget til elevenes verden. I storyline har læreren mulighet til å legge handlingen til et lokalsamfunn som føles nært for elevene, som de kan identifisere seg med. De kan få det Bell (2002) kaller «real life challenges». En utfordring for storylinen som ble undersøkt i denne studien kan sies å være at de ikke befant seg i et lokalmiljø med karakterer som hadde en relasjon til hverandre. Det var mangel på et befestet sted, fordi båten reiste rundt i Europa. Samtidig var heller ikke fortellingen knyttet til en bestemt historisk tid. Elevene reiste fra antikkens filosofer i Hellas, til opplysningstidens filosofer i Frankrike. Det kan sies å være en svakhet i gjennomføringen av denne storylinen.

Som tidligere nevnt, kan elevene trenge å oppleve at fagstoffet føles viktig for å bli motivert til å lære. Det er nettopp det som er intensjonen med storyline. Danningsperspektivet i samfunnsfag understreker betydningen av å knytte samfunnsfaget til elevenes virkelighet (Børhaug, 2005). Det kan gi et godt grunnlag for elevenes handling og deltakelse i samfunnet, som står sentralt i danningsperspektivet. Lærernes beskrivelser viser at de mener elevene får øve seg på deltakelse i samfunnet i storyline. Silje sier at elevene blant annet får mulighet til å øve seg på drøfting, diskusjon, holde appeller og å debattere. Børhaug (2005, s.176) omtaler deltakelse som meningsfull handling i en sosial kontekst. Deltagelsen er reflektert, og den kan utvikles i møte med de elevene møter i den sosiale arenaen. Storyline i samfunnsfag bør legge vekt på de sammenhengene deltakelse inngår i. Man kan forsøke å gjenskape disse sammenhengene. Når elevene får øve seg på ulike former for deltakelse i storyline i et miljø som virker kjent, kan det bidra til å støtte opp under utviklingen av elevens medbestemmelses-, selvbestemmelses- og solidaritetsevne, som Klafki (2014) beskriver som formålet med utdanning.

Denne studien har gjort det tydelig at det er viktig at elevene trenger å bevisstgjøres sammenhengen mellom hendelsene og tematikken i storyline og deres egen virkelighet.

Konsolidering av nyervervet kunnskap er like viktig i storyline som i all undervisning. Elevene har behov for «debriefing» og gjennomgang av hva deres nyervervede kunnskap og erfaringer kan brukes til. Med hensyn til kritisk tenkning hevder Bjørn at elevene også trenger hjelp til å forstå hva det vil si tenke kritisk. Metakognitive samtaler etter at storylinen er avsluttet er derfor svært viktig. Det vil si å snakke om tenkning og å bevisstgjøre elevene om den kunnskap og erfaring de tilegnet seg i storylinearbeidet. Elevene kan få god nytte av å få reflektere rundt sin egen tenkning om eget læringsutbytte. Det vil også kunne bidra til elevenes tolkningsfrihet og å øke deres bevissthet om at de faktisk har det.

5.4 Det pedagogiske paradoks

Det kan argumenteres for at storyline kan åpne opp for muligheter til å håndtere det pedagogiske paradoks. Det forutsetter at læreren tar didaktiske valg som leder til tolkningsfrihet for elevene. Elevene må få mulighet til å skape sin egen mening av innholdet de blir presentert for. For å kunne være fri i møte med «tvangen» som elevene utsettes for på skolen, slik det pedagogiske paradokset handler om, er det nødvendig at motivasjonen kommer fra eleven selv (Hopmann, 2010). Det må være frivillig. Ut fra hva lærerne forteller, kan storyline være en fruktbar metode i denne sammenhengen. Nysgjerrighet, følelser, behovet for å finne ut av hva som har skjedd som oppstår i elevene, kan gi dem motivasjon til å lære. Likevel har vi sett at elevene har slitt med å skape mening ut av de ulike hendelsene i denne storylinen, og det viser desto tydeligere at lærerens kritiske tenkning rundt valg av innhold og arbeidsmetode er avgjørende for å gi elevene tolkningsfrihet. Læreren bør være bevisst sammenhengen mellom innhold og betydning. For at elevene skal kunne «åpne seg» for verden kan det sies at det også er nødvendig at de ikke føler det er under tvang, slik at de kan gjøre frie tolkninger i sitt møte med kunnskapen. For å lykkes med hensyn til Klafkis (2014) «dobbeltsidige» åpning, kan det derfor være nødvendig at læreren forsøker å håndtere det pedagogiske paradoks.

Ved å tolke og å drøfte opplevelser de har fått i en storyline, kan elevene se ting på en annen måte enn hva de har gjort tidligere. «Som om»-tilnærmingen i storyline kan løsrive elevene fra øyeblikket, og frigjøre dem til å eksperimentere med ideer og begreper, og sette dem sammen på nye måter (Willbergh, 2019). Intensjonen er å legge til rette for en ny, skapende måte å se verden på, og slik gi elevene muligheten til å kritisere og reflektere rundt vedtatte sannheter, verdier og idealer. Dette er en viktig del av dannelsen i et demokratisk samfunn.

Den kritiske og den kreative formen for tenkning henger nøye sammen, og handler blant annet om å bruke forestillingsevnen til å utforske alternative perspektiver (Hovland & Storhaug, 2019). Undervisning som ivaretar dette har potensial til å kunne håndtere det pedagogiske paradokset, ved at elevene får tolkningsfrihet, de får bruke fantasien og utfolde seg i aktiviteter hvor de skaper noe (Hovland & Storhaug, 2019, s. 231). Her kan lærerne ved bruk av storyline bidra til å skape skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene sine.

6 Implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken

Denne studien har brakt frem flere momenter som kan ha implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken. Som nevnt innledningsvis, står det i den overordnede delen av Fagfornyelsen at skolen skal kunne bidra til at elevene blir nysgjerrige, stiller spørsmål og blir kritisk tenkende individer som handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal også kunne utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Lærelyst er en forutsetning for læring og danning. Det er også en forutsetning for arbeidet for å fremme skolens overordnede mål og for læreplanmålene i samfunnsfag, hvor det står at elevene skal bygge opp en «samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Storylinearbeidet skapte glede og opplevelser som mine informanter åpenbart satte pris på. Jeg fikk inntrykk av at det var en kjærkommen variasjon i undervisningen. Eksempelet i min studie viser imidlertid at hvis storylines potensial til både faglig og sosial læring skal utnyttes, må en rekke forutsetninger være oppfylt. Det krever god tid til planlegging og gjennomtenkning, og et samstemt lærerteam med innsikt i metoden og en felles pedagogisk plattform. Eksempelet i min studie oppfylte ikke alle kriteriene for en storyline, og det var lærerne som utførte denne undervisningen enige i. Slik er det ofte i praksis. Det blir ikke alltid helt i tråd med ideene og læreboka. Den undervisningen elevene opplevde, bygde på lærerens erfaringer med storyline og hadde som hovedmål å sosialisere elevene i oppstarten av 8.klasse. Hovedinntrykket elevene ga i intervjuene, og det generelle inntrykket jeg fikk da jeg var tilstede i noen av undervisningsøktene, tilsier at de var trygge på hverandre og at de hadde hatt en god skolestart. Det borger for et godt lærings- og klassemiljø slik lærerne ville oppnå.

Storylines idegrunnlag samsvarer godt med mål og visjoner i læreplanverket og opplæringsloven. En godt planlagt storyline med både faglige og sosiale mål med relevant lærestoff som elevene møter innenfor rammene av en fortelling, vil kunne være en kjærkommen variasjon i undervisningen for mange elever. Elevene er åpne for kunnskap og læring når de har det gøy, når de opplever glede og forventning til undervisningen. Storyline er en måte å skape undring og engasjement på. Lykkes vi i skolen med det, vil skolearbeid bli motiverende for langt flere elever og føre til større lærelyst og arbeidsglede. Det forutsetter imidlertid at lærestoffet inngår i en kjent og meningsfull sammenheng og bygger på noe de

kjenner seg igjen i. Slik jeg ser det, har denne metoden et stort potensial. Storyline er derfor en interessant metode å forske videre på innenfor samfunnsfagdidaktikk.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bell, S. (2002). Using storyline for language development. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (02-03), 178-186.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (2007). *Storyline*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1086/448619>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (bd. 1, s. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Knutsen, K. & Børhaug, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97. Synteserapport*. Universitetet i Bergen–Avdeling for lærerutdanning.
- Creswell, J. & Miller, D. (2010). Determining validity in qualitative inquiry, theory into practice. I *Theory Into Practice* (bd. 39, s. 37-41).
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. utg.). Los Angeles, California: Sage.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Copenhagen: Christian Ejlers' Forlag.
- Dewilde, J. (2016). "Tell Me How I Can Get to Know You": *Negotiating Research Strategies With Late Arrivals in Norwegian Schools in Field Conversations* SAGE Research Method Cases.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*, 3, 4-10.
- Eik, L. T. (1999). *Storyline: Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Eriksen, N. (2019). Færre ungdommer trives på skolen. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/faerre-ungdommer-trives-pa-skolen/1365612>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23.
- Falkenberg, C. (2007). Learning Theory: Substantiating the Storyline Approach to Teaching. I S. H. S. Bell, G. White//Enterprising Careers (Red.), *Storyline: Past, present and future* (s. 43-53). Glasgow: University of Strathclyde.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2000). *Storylinebogen: en håndbog for undervisere*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I A. W. Marlen Ferrer (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (bd. 1, s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. Online: John Wiley & Sons.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). Århus: Systime Academic.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. London: Sage.

- Haug, K. H., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (2012). *Digitalt fortalte historier : refleksjon for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Nordlandsforskning Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hovland, B. M. & Storhaug, M. (2019). Storyline: kreativ og kritisk tenkning i historieundervisning. I A. W. Marlen Ferrer (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (bd. 1, s. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4/2014), 10-35.
- Kant, I. & Lyhne, V. (2000). *Om Pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I I. Westbury, S. T. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition*. (s. 139-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier* (2. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Letschert, J., Grabbe-Letschert, B. & Greven, J. (2006). *Beyond storyline. Features, principles and pedagogical profundity* Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), 4-23.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Marsh, E. G. & Lundin, Y. (2006). *Storyline i praktiken. Grunder och variationer*. Malmö: Runa.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg., bd.). Los Angeles: Sage.
- NOU. (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Olsen, K. R., Wølner, T. A., Fauskanger, J. & Eik, L. T. (2003). *Storyline for ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 02-08). Oslo: Kunnskapsdepartementet. I. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and methods: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research ethics and qualitative research. *Qualitative research*, 31-48.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I A. W. Marlen Ferrer (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (bd. 1, s. 69-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 19-30.
- Scotland, S. (2016). Hentet fra <http://www.storyline-scotland.com/>
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, 227-244.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). *Kvantitativ metode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/litteratursamtalens-dannelsespotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press (English translation).
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Willbergh, I. (2019). «Som-om»-opplevelser - viktig for demokratiet. I *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. (s. 225-237). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide lærere

- Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag, og hvilke andre fag underviser du i?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet med Storyline?

- Hvor ofte er elevene med på storyline i løpet av et år?
- Hvordan utformer dere storylinen?
- Kan du fortelle litt om hva dere har gjort i denne storyline-perioden her?
 - Kan du nevne noen utfordringer/oppgaver elevene har fått underveis?
 - Hvilke læringsmål har du hatt for denne perioden? Hva har vært hensikten?
 - Hvordan har dere jobbet med karakterer elevene har skapt?
- Hva synes du selv om denne arbeidsmetoden?
- Hvordan opplever du at elevene synes det er å jobbe med storyline?
- Hvilke utfordringer ser du med denne arbeidsmetoden?

- Hva legger du i kritisk tenkning? I samfunnsfag?
- Ser du ulike nivåer av kritisk tenkning hos dine elever? Kan du fortelle om det?
- Har du noe inntrykk av at elevene selv synes kritisk tenkning kan være utfordrende?
- Bruker du begrepet aktivt i timene, og er elevene bevisste på at kritisk tenkning evt er et mål?
- Har du noen tanker om hvordan Storyline kan legge til rette for kritisk tenkning?
 - Er disse mulighetene tilgjengelig for alle elever, uavhengig av nivå?
- Hvilke oppgaver, litt mer konkret, har du gitt elevene i denne perioden der du tenker det har vært rom for kritisk tenkning, undring og nysgjerrighet?
- Kan du sammenligne mulighetene storyline gir med «vanlig» tradisjonell klasseromsundervisning?
- Elevene lager en karakter i storyline, hvilke muligheter tenker du det gir elevene? Og deg som lærer?

Vedlegg 2 – intervjuguide elever

- Har noen av dere hatt et sånn type prosjekt før?
- Hvis dere skulle fortalt til noen som ikke har vært med på dette før, hvordan ville dere fortalt om det da?
- Kan dere fortelle om hva dere har gjort i denne perioden?
- Hvordan syns dere det har vært? Hva har vært bra? Hva har vært dårlig?
- Hvordan har det vært å jobbe sammen i grupper?
- Kan dere huske om læreren har nevnt noen læringsmål i samfunnsfag for denne perioden?
 - Hva tror dere har vært målene med storylineprosjektet?
 - Hvilke kriterier har dere fått for de ulike oppgavene?
- Kan dere fortelle om hva dere har gjort i samfunnsfag i denne perioden?

- Hvordan var det å skape en karakter? Hvorfor tror dere at dere gjorde det?
- Hva har dere brukt den karakteren til?
 - Hvordan var det å for eksempel snakke som om du var en annen enn deg selv?
- Har dere brukt noe tid på å sette dere inn i situasjonen til den personen, hvordan det var å være den personen på båten?
- Har det vært viktig for dere hvordan det har gått med den personen i oppgaver dere har fått?

- Hva tenker dere det betyr å tenke kritisk?
- Har dere hørt læreren deres snakke om det før? Hva har læreren sagt om det?
- Når vi nå har snakket litt om kritisk tenkning; tenker dere at det er noe dere har gjort når dere har jobbet med båten?

- Dere har jo hatt vanlig klasseromsundervisning på barneskolen. Hva tenker dere om å jobbe på denne måten sammenlignet med vanlig klasseromsundervisning?
- Har dere lyst til å jobbe på denne måten igjen?
- Hva tenker dere kan gjøres annerledes i neste prosjekt?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Storyline i samfunnsfag*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan storyline fungerer som arbeidsmetode i samfunnsfag. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, og ønsker å skrive om arbeidsmetoden storyline. I dette prosjektet ønsker jeg å observere undervisning hvor storyline blir benyttet, og deretter intervju læreren og et utvalg elever om undervisningen. Hovedmålet er å få større innblikk i hva denne arbeidsmetoden vil ha å si for elevenes faglige diskusjoner i samfunnsfag.

Jeg kommer ikke til å bruke opplysningene jeg samler inn til noe annet enn til masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

En forutsetning for å være med i denne undersøkelsen, er at storyline benyttes i undervisningen. Du får spørsmål om å delta fordi dere bruker storyline i deres undervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i denne undersøkelsen innebærer at jeg observerer undervisning i klasserommet når klassen jobber med storyline. Dette er for å få et rikere bilde av konteksten. Deretter ønsker jeg å gjennomføre intervjuer etter storylineprosjektet, for å få et dypere innblikk i undervisningsmetoden. Jeg vil først intervju lærerne, og deretter ha fokusgruppeintervjuer med elever. Intervjuet vil innebære spørsmål som handler om opplevelser av arbeidsmetoden, og hvilke muligheter og begrensninger det gir til kritisk tenkning hos elevene. Under intervjuet kommer jeg til å ta lydopptak av samtalen, som jeg senere kommer til å transkribere og anonymisere. Lydopptaket vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig, og vil ikke brukes i noen annen sammenheng.

Under observasjonen kommer jeg til å ta notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og mine to veiledere som kommer til å ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil derfor ikke være mulig å koble opplysningene til ditt navn eller arbeidsplass eller andre personopplysninger.
- Lydopptaket vil kun lagres på en kryptert minnepinne med passord, og på mitt hjemmeområde på Universitetet i Oslo, altså ikke på mine private plattformer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Ved prosjektets slutt vil alle opplysningene slettes, og de vil kun være å finne anonymisert i masteroppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Min veileder, Erik Ryen, erikry@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elin Sæther
elin.sather@ils.uio.no

Renate Moen
renatmoe@uv.uio.no

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Storyline i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Dersom denne samtykkeerklæringen er signert av en elev: Signert av elevens foresatte, dato)

Vedlegg 4 - Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

5.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Storyline i samfunnsfag

Referansenummer

734880

Registrert

14.08.2019 av Renate Moen - renatmoe@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Renate Moen, moenren@gmail.com, tlf: 97134363

Prosjektperiode

12.08.2019 - 30.06.2020

Status

21.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

21.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Δ υ μ Σ πεντε πΣαορφραΝΣΔ φ/ρενδρνγγεν γφννομ φ/ρεα

ΤΨΠΕ ΟΠΠΑΨΝΙΝΓΕΡ ΟΓ ς ΑΡΙΓ ΗΕΤ

Προσθεκτετ αλβεηαδλίγγυ αμί ιννελίγγε κκαγγομερασπερσνοππλίμνινγγερφρεμ πλ30.06.2020.

ΛΟς ΛΙΓ ΓΡΥΝΝΑΛΓ

Προσθεκτετ αλιννηεντε σμ τικκε φραδε ρεγισπερε αλβεηαδλίγγυ αππερσνοππλίμνινγγερ ς Σρπαρδεργ ερ α προσθεκτετ λεγγεροππ αλετσμ τικκε ι σμ σαορμ εδ κραπενε ι ορτ 4 ογ 7, πεδ αδετερεν φραπλίγγυ, στεσφικ, ιφορμε ρτ ογ ι πτφίγγ βεκραφτελσε σμ κων άκυμε νταρεα, ογ σμ δεν ρεγισπερε κων τρεκκε αλβοκκε. Λοσπίγγ γρννλαγγ φορβεηαδλίγγυ αλδερμ εδ πφ ρε δεν ρεγισπερεσσμ τικκε, φφ περσνπερφορρδνινγγεν ορτ 6 νρ 1 βοκσασα

ΠΕΡΣΟΝς ΕΡΝΙΡΠΙΝΣΠΠΕΡ

ΝΣΔ παρδερερα δεν πλανλαγγε βεηαδλίγγυ αππερσνοππλίμνινγγερ αλφ/γγε πρναπτενε ι περσνπερφορρδνινγγεν ομ :

- λοσπίγγηετ ρεπτερδινγγετ ογ Σπενηετ (ορτ 5.1 α), πεδ αδε ρεγισπερε φΣρ αλφρεδσσυλλενδε ινφορμ σαορν ομ ογ σμ τικκερ αλβεηαδλίγγυεν
- φορμ Σαβεγγρενσνινγγ (ορτ 5.1 β), πεδ αππερσνοππλίμνινγγερασμ λεσινν φορσσεσφικε, ι τρικκελίγγ αγγι τε ογ βερεπγγεδε φορμ Σλ ογ ικκε βεηαδλίγγεσ αλιννε, υφορηνλίγγε φορμ Σλ
- δοσμ ινιμ εργγγ (ορτ 5.1 γ), πεδ αδετ κων βεηαδλίγγεσ οππλίμνινγγερασμ εροδεκκασε, ρελεσπνε ογ ν/δπενδινγγε φορφορμ Σετ μ εδ προσθεκτετ
- λαγγινγγεργρενσνινγγ (ορτ 5.1 ε), πεδ αππερσνοππλίμνινγγενε ικκε λαγγρεσλεγγε ενν ν/δπενδινγγε φορΣοππφίλλε φορμ Σετ

ΔΕ ΡΕΓΙΣΤΡΕΡΤΕΣ ΡΕΤΤΙΓ ΗΕΤΕΡ

ΣΣλεγγε δε ρεγισπερε κων ιδεναφρεσ ι άαομια ταριάετ πλδε ημ φλίγγενδε ρεταγγεταρ Σπενηετ (ορτ 12), ινφορμ σαορν (ορτ 13), ινσων (ορτ 15), ρεταγγ (ορτ 16), σρεταγγ (ορτ 17), βεγγερενσνινγγ (ορτ 18), υνδερεννινγγ (ορτ 19), δοσπορρβίλλετ (ορτ 20).

ΝΣΔ παρδερερα ινφορμ σαορνεν ομ βεηαδλίγγυεν σμ δε ρεγισπερε αλμ οππλοππφίλλερ λοπενσ κρσπ αλφορμ ογ ιννηοδ, φφ ορτ 12.1 ογ ορτ 13.

ς ι μ ιννερομ α ηασεν ρεγισπερετ αρκωνοκτ ομ σινε ρεταγγετερ ηαρ βεηαδλίγγυ ασσασπίγγ ινσασαορν πλίκτ αλ Σσασε ιννεν εν μ Σνεδ.

Φ-ΛΓ ΔΙΝ ΙΝΣΤΙΤΥΣΘΟΝΣ ΡΕΤΝΙΝΓ ΣΛΙΝΓΕΡ

ΝΣΔ λεγγεραγγ ρυνναα βεηαδλίγγυεν οππφίλλερ κραπενε ι περσνπερφορρδνινγγεν ομ ρκαγγηετ (ορτ 5.1 δ), ινεγγρετ ογ κωνφδνσάετ (ορτ 5 1 φ ογ σικκερηετ (ορτ 3).

ΦορΣφορακκε δερε ομ α κραπενε οππφίλλεσ μ Σδερε φ/γγε ινερνε ρετινινγγ σινφρογγ/ελλερρδφ/ρε δερε μ εδ βεηαδλίγγυ ασσασπίγγ ινσασαορν.

ΟΠΠΦ-ΛΓ ΙΝΓ Ας ΠΡΟΣΘΕΚΤΕΤ

ΝΣΔ αλφ/γγε οππ πεδ πλανλαγγε ασσασπινγγε φορΣασκλαρε ομ βεηαδλίγγυεν αππερσνοππλίμνινγγενε ερ ασσασπτετ

Ληκκε αλμ εδ προσθεκτετ!

Κοντοκπερσν ηοσΝΣΔ: Μαηίδε Ηωνσεν

Τήλ Περσνπερρρφνεσεμ 55 58 21 17 (τωστ 1)

