

Linköpings Universitet

Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande

Folkhögskolläraryrket, DF09

Handledare: Eva-Marie Harlin

Storyline som arbetsätt för vuxnas lärande

Vårterminen 2011

Författare: Jonathan Korsár

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Syfte.....	2
1.3. Kunskapsläget och uppsatsens relevans.....	2
1.4. Material, teori och metod.....	2
1.5. Begränsningar hos undersökningen.....	3
2. Om vuxnas lärande.....	4
2.1. Självbestämmande.....	4
2.2. Med erfarenheten som resurs.....	6
2.3. Med fokus på utvecklingsuppgifter för sociala roller.....	7
2.4. Kunskaper att använda i fokus.....	8
3. Storyline som arbetssätt för vuxna.....	10
2.1. Självbestämmande i storyline?.....	10
2.2. Erfarenhetsbaserat lärande i storyline?.....	12
2.3. Fokus på utvecklingsuppgifter för sociala roller i storyline?.....	13
2.4. Fokus på kunskaper att använda i storyline?.....	15
4. Avslutande diskussion.....	16

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Under min utbildning till folkhögskollärare fick jag möjlighet att delta på en kurs om storyline. Detta är ett ämnesövergripande arbetssätt som idag finns i många olika delar av världen. Det har framförallt använts i pedagogisk verksamhet riktad till barn och ungdomar. Arbetssättet innebär att undervisningen läggs upp som en berättelse, där du som lärare bidrar med en ram och de studerande aktivt är med och utformar innehållet i berättelsen. De studerande gestaltar några av berättelsens subjekt och deras handlingar samt formar därigenom flera centrala vändningar i historien som konstrueras. Berättelsens miljö och aktörer ges konkretion med hjälp av lämpliga musiska och estetiska redskap. Berättelsen leds framåt bland annat genom att en lärare ställer så kallade nyckelfrågor som ger de studerande ansvar för att artikulera sina föreställningar om hur verkligheten kan vara beskaffad på olika sätt. Detta hypotesformulerande arbetssätt syftar till att väcka engagemang. Vidare är tanken att ämneskunskaper i detta sätt att undervisa förs in i sammanhang där de är nödvändiga, meningsfulla och angelägna.

Under min verksamhetsförlagda utbildning inom ramen för folkhögskolläraryrket har jag prövat storyline som arbetssätt tillsammans med två klasser på allmän kurs. Detta har varit möjligt eftersom de tvåmånadersblock jag varit ansvarig för varit schemalagda så att jag haft två dagar med mycket sammanhängande tid varje vecka med dessa grupper. Att pröva det här arbetssättet har varit intressant och utmanande. Vissa saker har gått mycket bra, medan andra gått mindre bra. Samtidigt har det gjort mig intresserad av frågan om hur det mer principiellt är möjligt att se på det här arbetsättets styrkor och svagheter i arbete med vuxna.

Det var i samband med att jag bekantade mig med sociokulturella perspektiv på lärande¹ som jag hittade storyline. Min bild var att arbetssättet hade många styrkor, inte minst att det verkade kunna ge en begriplig och meningsfull kontext för lärandet vilket borde kunna bidra till högre prestationer bland flera av deltagarna på allmänskurs.² Jag hade med andra ord en bild av att arbetssättet var en väg att motverka hur det i skolan lätt blir att de studerande tvingas utveckla begreppsförståelse och färdigheter ”uppifrån och ned”, eller med andra ord: att de studerande i skolan ofta får försöka utveckla en massa kunskaper, genom språket, utan att det vardagliga, praktiska eller politiska sammanhanget där dessa kunskaper kan och ska användas är närvarande.³

1 Jmfr t.ex. Säljö, Roger, *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (Stockholm: Prisma, 2000).

2 Säljö, s 130ff.

3 Säljö, s 240ff.

Detta var ett perspektiv jag hade redan när jag började undersöka det här arbetssättet.

1.2. Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur storyline som arbetssätt passar för arbete med vuxna, till exempel de vuxna studerande som ofta deltar på folkhögskolornas allmänna kurser. För att undersöka detta arbetar jag närmare med frågeställningarna: Vilka är de särskilda villkoren för vuxnas lärande i allmänhet? Och på vilket sätt ger storyline förutsättningar att arbeta enligt dessa villkor?

1.3. Kunskapsläget och uppsatsens relevans

Det finns en relativt omfattande litteratur om storyline som pedagogiskt arbetssätt eller didaktisk design. Det finns även rikligt med litteratur om vuxnas lärande med olika perspektiv på villkoren för vuxnas lärande. Så vitt jag har kunnat utröna finns det dock inte någon litteratur eller forskning som lite djupare diskuterar frågan om storyline som arbetssätt passar för vuxna studerande, det vill säga till exempel de ofta unga vuxna studerande som idag söker sig till folkhögskolornas allmänna kurser. Att få kunskap om detta är alltså målet för denna uppsats.

1.4. Material, teori och metod

Som litteraturstudie utgår denna uppsats från två typer av litteratur: litteratur om vuxnas lärande respektive litteratur om storyline som arbetssätt.

Vad gäller perspektiv på villkor för vuxnas lärande så utgår jag i denna uppsats i stor utsträckning från vuxenpedagogen Malcolm Shephard Knowles perspektiv på det karaktäristiska med vuxnas lärande.⁴ Andra perspektiv som jag stiftat bekantskap med under folkhögskolläraryrket ht 2009 – vt 2011 använder jag för att problematisera eller i vilket fall nyansera det perspektiven från Knowles.

När jag valt litteratur om storyline har jag använt den fylligaste av handböckerna för arbetssättet på svenska.⁵ Boken har jag valt för att jag uppfattar att den ger en bra bild av hur storyline som arbetssätt förstås i Sverige idag. Jag har också använt en antologi med vetenskapliga artiklar om storyline, varav flertalet presenterades vid tredje internationella konferensen om storyline som hölls oktober 2006 i Glasgow.⁶ Den senare bokens artiklar ger tillsammans en god teoretisk belysning av olika aspekter på arbetssättet.

4 Smith, Mark K, 'Malcolm Knowles, Informal Adult Education, Self-direction and Andragogy', 2002 <<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>> [åtkomst datum 16 Maj 2011].

5 Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004).

6 Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007).

1.5. Begränsningar hos undersökningen

Att framförallt ta hjälp av litteratur och tidigare forskning har varit viktigt för att jag ska kunna besvara uppsatsens frågeställningar men samtidigt innebär det givetvis att mina slutsatser måste ses som teoretiskt snarare än direkt empiriskt grundade. Jag lutar mig med andra ord mot andras empiriska studier och deras omdöme när de dragit slutsatser utifrån dessa.

Empiriska studier av arbete med storyline som arbetssätt på folkhögskolornas allmänkurser vore önskvärt för att få fram mer kunskap om de specifika frågor, dilemman etcetera som kan vara kopplade till detta.

Eventuellt betonar jag i denna uppsats möjliga fördelar med storyline på bekostnad av dilemman och svårigheter. Min strävan har dock varit att uppmärksamma möjliga dilemman med storyline som arbetssätt parallellt med det som framstår som möjliga förtjänster.

En begränsning av ett annat slag med min uppsats är att den som inte är bekant med storyline här inte ges någon mer detaljerad bild av hur undervisning praktiskt kan läggas upp utifrån storylineprinciper. Mitt mål har nämligen inte varit att ge en sådan beskrivning av hur storylineinspirerad undervisning kan eller bör läggas upp. Liknande beskrivningar finns redan rikligt av i litteraturen om storyline.⁷ Mitt mål har alltså istället varit att försöka belysa på vilket sätt storyline ger förutsättningar att arbeta med vuxna på deras villkor.

⁷ Se t.ex. Falkenberg, Håkonsson och Claesdotter eller Bell, Harkness och White.

2. Om vuxnas lärande

Det finns alltså en rad forskare och studier som sökt ringa in de speciella villkoren för vuxnas lärande i allmänhet. Jag utgår här från ett perspektiv som formulerats av den nordamerikanske vuxenpedagogen Malcolm Shephard Knowles (1913-1997). Detta har jag valt eftersom hans synsätt varit inflytelserikt och innehåller viktiga och samtidigt problematiska föreställningar om det särpräglade med vuxna som lärande.⁸

Jag redogör här för Knowles perspektiv på fyra egenskaper hos vuxna som lärande och vilka krav på kvalitéer hos undervisning för vuxna som dessa kan kopplas till.⁹ De krav på undervisning för vuxna som Knowles ringade in står som jag ser det i ganska stor samstämmighet med de folkbildningens kännetecken som Lars Magnusson ringade in i ett PM för Folkbildningsrådet 1998, kanske särskilt teserna som presenterades där om att folkbildningen ska vara fri och frivillig, deltagarstyrd, baserad på egna utbildningsplaner (inte kurs- och läroplansstyrd) samt livsvärldsförankrad.¹⁰ Knowles beskriver med andra ord ett perspektiv som i hög grad bör gälla även för vuxna studerande på svenska folkhögskolors allmänna kurs.

Väl värt att notera är att Knowles själv menade att många av hans antaganden om vuxnas lärande i hög grad också gäller barn och ungdomar. Skillnaderna mellan barn och ungdomar å ena sidan och vuxna å den andra skrev han ”are not so much real differences, I believe, as differences in assumptions about them that are made in traditional pedagogy”.¹¹

Hur som helst har en hel del kritik riktats mot modellen och jag tar upp en del av denna nedan. En generell invändning mot modellen är att den presenterats som tvärkulturellt allmängiltig utan att vara det. Vuxenhet kan helt enkelt innebära lite olika saker i olika sociala grupper, klasser, samhällen osv.¹² Det ligger säkert en hel del i det, men modellen fungerar ändå i mitt tycke bra som en utgångspunkt för att diskutera olika perspektiv på villkoren för vuxnas lärande.

2.1. *Självbestämmande*

”Det är en normal aspekt av en persons mognadsprocess att röra sig från beroende till ökat självbestämmande, men i olika grader för olika personer och inom olika livsdimensioner. Lärare

8 Smith.

9 Jag uppmärksammar att Knowles har lagt till ett femte antagande om att vuxna är motiverade. Eftersom jag själv har svårt att se vad detta antagande tillför diskuterar jag det inte alls i denna genomgång, jmf Smith.

10 Magnusson, Lasse, ‘Folkbildningens identitet och kännetecken’, 1998 <http://www.fbr.folkbildning.net/FAV1-0001029F/FAV1-0016ED15/FOV1-00015185/I001261BF.2/Folkb_kannetecken.pdf> [åtkomstdatum 16 Maj 2011].

11 Knowles, Malcolm Shephard, *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy* (New York: Cambridge, 1980), s 58.

12 ‘Andragogy @ the Informal Education Homepage’ <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>> [åtkomstdatum 16 Maj 2011].

har ett ansvar för att uppmuntra och stödja den här utvecklingen. Vuxna har ett djupt känt psykologiskt behov av att vara generellt självstyrande även om de kan acceptera beroende i vissa tillfälliga situationer.”

Ovanstående är Knowles syn på vuxnas behov att bestämma över sina egna läroprocesser.¹³

Knowles såg det som viktigt att organisera vuxnas lärande så att de inte fick känslan av att bli behandlade ”som barn”. Till exempel ansåg han att vi inte bör hålla till i skollokaler som vuxna uppfattar som förknippade med barn. Hellre tyckte han att vi skulle vara på ett kafé, i en kyrka, på arbetsplatsen eller i någons vardagsrum, med andra ord i lokaler som inte förknippas primärt med barn.¹⁴

Den dikotomi som Knowles uppfattade mellan barns och vuxnas lärande var dock, som vi inledningsvis redan varit inne på, inte något han såg som en given sak eller något gott. Bland annat uppmärksammade han exempel på att barn och ungdomar som fått vara mer självstyrande i sitt lärande haft goda läranderesultat.¹⁵ Han tar också upp att det är en intressant paradox att små barn på dagis ofta får vara mer självbestämmande än ungdomar på ungdomsskolan som kontrolleras i högre grad av sina lärare, läroplansutformare och föräldrar.¹⁶

Som jag förstår det är hans perspektiv framförallt inte att det skulle vara naturligt att beröva barn och ungdomar kontrollen över sina läroprocesser, men snarare att det handlar om att vuxna oundvikligen på grund av de steg de tar ut i arbetsliv, kärleksrelationer och nya sociala sammanhang får ett djupt psykologiskt känt behov av att bli bekräftade som självständiga individer. Han nämner till exempel en rad kulturella symboler för ”barnslighet” som han menar att de som arbetar med vuxnas lärande bör vara väldigt uppmärksamma på, förutom skollokaler till exempel svarta tavlor och rum möblerade som klassrum. Han menar också att det inte alls passar att säga till vuxna vad de ska lära sig. Det verkar finnas en lag, resonerar han, enligt vilken människor är engagerade i något bara i den mån de har fått vara med och ta beslut om det. Läraren som kommer med helt färdig planering för några vuxnas studier, som han förväntar sig att de ska följa, kommer enligt Knowles sannolikt bemötas med inget mindre än ”apati, förbittring, och sannolikt ointresse”. En liknande maktdemonstration från lärarens sida skär sig helt enkelt med den vuxnes självbild som vuxen och självstyrande.¹⁷

13 Knowles, s 43. Översättningen är från Wenestam, Claes-Göran, ”Vuxna och vuxenpedagogik”, I: Wenestam, Claes-Göran och Lendahls Rosendahl, Birgit (red), *Lärande i vuxenlivet* (Lund: Studentlitteratur, 2005), s 18.

14 Knowles, s 47.

15 Knowles, s 43; 58.

16 Knowles, s 45.

17 Knowles, s 47-48.

2.2. Med erfarenheten som resurs

”När människor blir äldre och utvecklas, ackumulerar de en ständigt ökande reservoar av erfarenhet som blir en ständigt ökande och rik resurs för lärande – för dem själva och för andra. Dessutom är det på det viset att människor tilldelar inläring från erfarenhet större betydelse än den inläring de erhåller på ett passivt sätt. I enlighet med detta är de primära teknikerna då det gäller utbildning erfarenhetstekniker: laboratorieexperiment, diskussioner, problemlösning, simuleringsövningar, fälterfarenhet/praktik och liknande.”

Så skriver Knowles om erfarenheternas betydelse.¹⁸ Det perspektiv som ställts mot detta är bland annat att det finns tillfällen då egen erfarenhet inte är en lämplig utgångspunkt för lärande. Invändningar har också handlat om att det inte är enbart vuxna som kan utgå från erfarenheter i sitt lärande.¹⁹

Ovanstående invändningar ändrar dock inte på det faktum att många är överens med Knowles på ett eller annat sätt ifråga om att erfarenheten är väsentlig för vuxnas lärande. Larsson talar till exempel om ”vardagslärande” och vikten av att utgå dels från egna intressen, dels få sina tolkningar utmanade som vuxen.²⁰ Både tolkningar och intressen kan ses som förankrade i erfarenhet och Larssons begrepp vardagslärande framstår som nästintill synonymt med erfarenhetsbegreppet. Som Salling Olesen skriver handlar att göra en erfarenhet om ”att skapa en reflexiv förbindelse mellan sin egen förnimbara upplevelse och en kulturellt bearbetad insikt, som strukturerar förståelsen av den omedelbara upplevelsen”.²¹ Larsson beskriver ”vardagslärande” på ett snarlikt sätt genom att peka på att tolkningar är något vi gör hela tiden och att våra tolkningar är präglade av våra olika kulturers sätt att se på världen.²²

Åter till Knowles. Vi ska alltså utgå från erfarenheter i arbetet med vuxna enligt honom eftersom: 1) vuxna har mer att tillföra till andras lärande; de utgör själva en rik källa att ösa ur för de flesta sorters lärande; 2) till deras mer omfattande erfarenhet kan de relatera nya erfarenheter och 3) de har skaffat sig fler fasta vanor och tankemönster samt tenderar därför att vara mindre öppna för nya tankar.²³ Vikten av att utmana vardagsföreställningar blir kanske för vuxna mer utpräglad än för barn och ungdomar just på grund av det sistnämnda förhållandet.²⁴

18 Knowles, s 44. Översättningen är från Wenestam, s 18.

19 ‘Andragogy @ the Informal Education Homepage’.

20 Larsson, Staffan, ”Vardagslärande och vuxenstudier”, I: Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan och Ellström, Per-Erik (red), *Livslångt lärande* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s 9ff.

21 Salling Olesen, Henning, ”Erfarenhet och självreglering – vuxnas lärande ur biologiskt och socialt perspektiv”, I: Borgström, Lena och Gougoulakis, Petros (red), *Vuxenantologin : En grundbok om vuxnas lärande* (Stockholm: Atlas, 2006), s 336.

22 Larsson, s 10ff.

23 Knowles, s 50.

24 Larsson, s 10ff.

2.3. Med fokus på utvecklingsuppgifter för sociala roller

”Människor blir beredda att lära sig något när de erfar ett behov av att lära sig för att på ett mer tillfredsställande sätt klara av uppgifter eller problem. Utbildaren har ett ansvar för att skapa förhållanden och tillhandahålla verktyg och procedurer för att hjälpa de lärande att upptäcka sina ”behov av att veta”. Och lärande-programmen bör vara organiserade med speciell referens till i livet tillämpningsbara kategorier och de bör vara ordnade enligt den lärandes beredskap till lärande.”

Innebörden av ovanstående citat²⁵ förtydligas med referens till begreppet utvecklingsuppgifter för sociala roller. Enligt Knowles perspektiv är skillnaden för vuxna och inte minste unga vuxna att deras sociala roller är stadda i förändring och att detta skapar unika lärandebehov. I sitt vuxenblivande måste man med andra ord lära sig behärska vissa uppgifter som fungerar som tecken på att man tillhör olika sociokulturella gemenskaper. Det kan handla om uppgifter kopplade till att vara arbetare, partner, förälder, son eller dotter till föräldrar som blir äldre, medborgare, organisationsmedlem, församlingsmedlem och någon med hem respektive fritid.²⁶

En invändning mot Knowles är att hans perspektiv underskattar det vi lär oss för att det bara är intressant, fascinerande, makalöst eller helt enkelt lustfyllt. En annan invändning är att han främst verkar uppmärksamma lärande för etablerade sociala roller vilket riskerar att befästa olika former av förtryck och sociala relationer baserade på ojämlikhet.²⁷ En typ av utmaningar av vår vardagskunskap som vi kan behöva stöd för att hantera i ett förtryckande samhälle är sådant som får eller borde få oss omvärdera sociala relationer och även utmana dessa. Salling Olesen talar bland annat om detta när han uppmärksammar att människor skapar ett vardagsliv genom en ständig och medveten rekonstruktion av sin förståelse av detta och sig själva, men att detta också inbegriper ”aktiv bortredigering av impulser som skulle kunna vara anledning att lära sig något – men som inte praktiskt kan integreras i vardagslivet eller inte kan rymmas känslomässigt”.²⁸ Min tolkning är att vuxna kan behöva stöd att bearbeta impulser och reflektioner inte minst till följd av erfarenheter av att leva i ett ojämlikt och hierarkiskt samhälle.

Assarson och Sipos-Zackrisson ger också ett perspektiv som kan användas för att problematisera Knowles. De betonar att unga vuxna på allmän kurs kan gestalta olika studieprojekt och identiteter kopplade till dessa. Visst kan det röra sig om studier som självförverkligande eller studier som meritering, vilket jag tolkar som ett lärande kopplat till de sociala utvecklingsuppgifter som Knowles talar om. Förresten är det värt att notera att en speciell förutsättning för vuxnas

25 Knowles, s 44. Översättningen är från Wenestam, s 18.

26 Wenestam, s 17.

27 ‘Andragogy @ the Informal Education Homepage’.

28 Salling Olesen, s 339.

lärande inom ramen för allmän kurs är att de just ska kunna meritera sig, det vill säga att lärarna genom arbetet med de här vuxna ska få ett underlag för en bedömning av deras studieförmåga. Assarsson och Sipos-Zackrisson pekar dock vidare på att det också kan handla om studier som försörjning på allmän kurs, det vill säga att studierna ses främst som en inkomstgenererande aktivitet. Eller så kan det vara studier som socialt umgänge när det handlar om att man ser platsen eller sammanhanget där studierna försigår främst som en bra plats för att träffa andra människor.²⁹

Ytterligare ett perspektiv som jag menar bör komplettera Knowles övergripande perspektiv på ett lärande kopplat till sociala roller har att göra med konsekvenserna av det moderna samhällets långtgående individualisering. I ett mycket individualiserat samhälle lyfter Bergstedt och Helmstad fram att det finns en överhängande risk att människan ”gör sig till en sluten enhet, att hon stänger in sig i sin förträfflighet”. I detta läge säger de att strävan hos folkbildare måste vara att ”öppna upp identiteter” genom att språkets motsättningar sätts i spel, och att unga vuxna därigenom blir medvetna om ofullständigheten i de bilder av verkligheten som de har.³⁰

Att de unga vuxna på allmän kurs hur som helst brottas med utvecklingsuppgifter för sociala roller framgår av studier som undersökt vilka motiven är till deltagande i folkhögskolestudier. Enligt en studie strävade 36 procent av de som gick på folkhögskola i början av 1980-talet efter att komma in på högre utbildning, 35% hoppades på bättre allmänkunskaper och personlig utveckling och 21% uttryckte att deras motiv var att hitta ett bättre arbete. Andra studier har visat att flera folkhögskoledeltagare sett på sina studier som ofrivilliga, på så sätt att det varit ett sätt att komma undan arbetslöshet eller en ohållbar livssituation. En annan studie har också visat att nära hälften av eleverna på folkhögskola befunnit sig i någon form av livskris när de började på folkhögskola.³¹

2.4. Kunskaper att använda i fokus

”De studerande ser utbildning som en process för att utveckla ökad kompetens så att den når full kraft i livet. De önskar att vara i stånd att tillämpa vad de lärt sig i form av kunskaper och färdigheter i dag för att kunna leva mer effektivt imorgon. Följaktligen bör det de lär sig organiseras runt kompetensutvecklande kategorier. Människor är användarinriktade i sitt förhållningssätt till lärande.”

Ovanstående är Knowles fjärde antagande kring vuxnas lärande.³² Det kan enligt vissa kritiker

29 Assarsson, Liselott & Sipos Zackrisson, Katarina, ”Att delta i vuxenstudier”, I: Larsson, Staffan och Olsson, Lars-Erik (red), *Om vuxnas studier* (Lund: Studentlitteratur, 2006), s 96ff.

30 Bergstedt, Bosse & Helmstad, Glen, ”Existens och folkbildning”, I: Paldanius, Sam, Bergstedt, Bosse och Helmstad, Glen (red), *Deltagares upplevelse av folkbildning : Delbetänkande* (Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 2003), s 184.

31 Andersson, Eva, ”Folkbildning – ideal, verksamhet och lärandemiljö(er)”, I: Wenestam, Claes-Göran och Lendahls Rosendahl, Birgit (red), *Lärande i vuxenlivet* (Lund: Studentlitteratur, 2005), s 136.

32 Knowles, s 44. Översättningen är från Wenestam, s 18.

ställas på sitt huvud. Vuxna hävdas då till skillnad från barn vara mer benägna att lära sig sådant som de inte kan omsätta i stunden. Vidare kan det även mot ovanstående tes precis som mot den förra invändas att vuxna ofta lär saker bara för att det är roligt eller för att det stärker deras känsla av identitet.³³ Det perspektiv jag tar med mig är att det nog är lite både och, men att Knowles perspektiv ändå har något för sig – i alla fall unga vuxna med många nya sociala roller att axla upplever nog ofta ett behov av nya perspektiv, insikter och färdigheter som hjälper dem att klara av detta ”mer effektivt imorgon”.

33 ‘Andragogy @ the Informal Education Homepage’.

3. Storyline som arbetssätt för vuxna

Vad som följer nu är en genomgång av hur storyline ser ut att förhålla sig till de fyra antaganden om vuxna som lärande som Knowles ställt upp och som jag diskuterat kring ovan.

2.1. *Självbestämmande i storyline?*

I undervisning utifrån storylinekonceptet skapar alltså läraren i samverkan med de studerande en berättelse eller historia. Historien utspelar sig på en plats och i en tid. De studerande gestaltar som vi inledningsvis redan varit inne på några av de handlande subjekten inom historien. Inom ramen för denna ägnar de sig åt analys, diskussion och problemlösning när nya händelser, problem och dilemman generellt introduceras av läraren alternativt lärarna.³⁴

Historien skapar en struktur med en rad resurser som de studerande har att bestämma över. Det kan handla om allt möjligt – till exempel kan det handla om hur en grupp ska fördela brödet under en flykt på skidor undan från nazisterna under andra världskriget eller hur några tänkta kommunalpolitiker ska göra en budget som håller för det nya badhuset i en stad. Inom ramen för berättelsen eller historien som skapas som kontext tillrättaläggs alltså för att de studerande ska ta ställning till en mängd beslut. I detta sammanhang talar man om hur de studerande i en storyline har äganderätt till historien.³⁵

I verkligheten rör sig dock detta om en balansakt. En bild som används för detta som inte riktigt går att översätta till svenska utgår från en lek med de två delarna i begreppet story-line. Läraren sägs hålla i linan ("teacher's line") och denna ses som "the plot of the story, planned to include specific curricular goals".³⁶ Gruppen har å sin sida hand om "storyn".³⁷ Linans magi är att den är flexibel och att den kan böjas, trasslas ihop och ändå fungera som en ledstång från start till mål. De studerande har äganderätt inte genom att kontrollera allt, men genom att styra över en väsentlig och ganska stor del av det som händer.³⁸

Brownlow jämför storyline med "enterprise education" och pekar på att målet för båda

34 Falkenberg, Cecilie, "Storylinemetoden", I: Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004), s 41ff.

35 Falkenberg, s 42. Creswell, Jeff, "John Dewey and the Storyline Method", I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 94.

36 Brownlow, Linda, "Enterprise Education and Storyline: Different Approaches – The Same Aims?", I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 35.

37 Harkness, Sallie, "Storyline – An Approach to Effective Teaching and Learning", I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 20.

38 Ibid.

uppläggen är att understödja utvecklingen av ”independent learners”, vilket bland annat kan åstadkommas genom att de studerande ges ansvar och lärandets kontext känns som verklig.³⁹

Hoffman diskuterar mer fokuserat just frågan om ägandet av lärandet (”Ownership of Learning”) i storyline. Utifrån intervjuer med studerande som deltagit i storylineundervisning så ringar hon in fem faktorer i upplägget som hon tycker verkar bidra till att studerande i storyline har möjlighet att känna att de äger sitt lärande. För det första verkar möjligheten att kunna presentera utvalda idéer och tankar för en genuint intresserad publik, bestående av de andra i klassen, vara betydelsefull. Detta ställs mot presentationer där publiken redan vet vad var och en ska säga. För det andra så nämner Hoffman hur studerande verkar uppfatta möjligheten att svara på autentiska frågor⁴⁰ som betydelsefull för att känna att de äger lärandeprocessen. För det tredje verkar det handla om att de studerande får möjlighet att medverka i ett gemensamt samtal, att de med andra ord på ett kooperativt sätt får vara med och externalisera kunskap i grupp inte enbart sträva efter att internalisera kunskap. För det fjärde uppfattar hon att för de studerande verkar det känslomässiga engagemanget i storyn vara något som stärker känslan av ägande. Sist men inte minst nämner Hoffman att storyline verkar öppna upp för att man på sätt och vis prövar att vara någon annan – och att detta är betydelsefullt för att den studerande ska kunna göra lärandet till sitt eget, bortom gränserna för de personer som de ”egentligen” är.⁴¹

Falkenberg och Håkonsson tar upp att det finns en ganska vanlig kritik mot storyline som handlar om att upplägget egentligen är väldigt lärarstyrt. De tillbakavisar inte att lärarna styr, men understryker att de studerande också gör det. Arbetssättet storyline beskriver de som ett mer lätthanterligt och lättillgängligt arbetssätt än det mer verklighetsbetonade projektarbetet – möjligen kan storyline ses som en bra sorts förberedelse för projektarbete resonerar de.⁴²

Åter till Hoffman som förutom att ta upp fem faktorer som främjar ägande också ringar in fem dilemman med ägandeskap i storyline. Det första dilemmat hon ringar in har att göra med de multipla identiteter som studerande kan ha. Till exempel nämner hon hur det kan vara problematiskt om en ”ivrig student”-identitet erbjuds som alternativ inom ramen för en storyline. Är det en identitet (ett själv) som den studerande vill äga?⁴³

39 Bronlow, s 35.

40 Med autentiska frågor avses frågor där läraren inte sitter inne med svaret, jmf Dysthe, Olga och Nilsson, Björn, *Det flerstämmiga klassrummet : Att skriva och samtala för att lära* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s 58.

41 Hofmann, Rikka, ”Rethinking 'Ownership of Learning': Participation and Agency in the Storyline Classroom”, I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 70-74.

42 Falkenberg, Cecilie och Håkonsson, Erik, ”Handlingskompetens, bildning och demokrati”, I: Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004), s 135-137.

43 Denna farhåga går lätt att koppla till Assarsson-Zackrissons perspektiv som användes för att problematisera Knowles syn att den vuxne studeranden vill vara självständig, jmf s 7-8 i denna uppsats.

Ett andra dilemma uppstår till följd av de normer som finns i skolan – vilka ”själv” kan lyftas fram? På vilket sätt hanteras detta? Om den studerande inte riktigt vet vad hon tycker kan en påbjuden valmöjlighet fungera som ett hinder för handlande.

Ett tredje dilemma handlar om detta med att äga sina uttryck i en storyline. Detta kan innebära både risktagande, kamp och smärta. Att frånsäga sitt ägande av något som man varit med och skapat kan till exempel emot denna bakgrund förstås som ett sätt att rädda sig själv.

Ett fjärde dilemma kan handla om att studerande själva kan längta efter att fabulera på bekostnad av att man uppnår vilka nu de uppställda läromålen är. Besläktat med detta dilemma är ett femte dilemma frågan om den studerande själv vill ta till sig etablerad kunskap.⁴⁴

Utifrån tidigare refererade resonemang hos Knowles kan vi också fråga oss om storyline som upplägg kan innehålla symboler som kan tolkas som barnsliga? Min erfarenhet är att det kan vara så, men samtidigt tror jag inte att det nödvändigtvis behöver vara så. Utmaningen framstår som att arbeta på ett genomtänkt sätt med de musiska, estetiska dimensionerna i storyline, till exempel med medvetenhet om olika musiska och praktiska redskaps styrkor och begränsningar samt på ett sätt som verkligen möter personliga behov och lyckas utvidga elevernas kompetens att hantera dessa redskap.⁴⁵

2.2. Erfarenhetsbaserat lärande i storyline?

Vikten av att använda de studerandes erfarenheter som grund för lärande framhävs genomgående i litteraturen om storyline. Wrigley beskriver å sin sida storyline som ett arbetssätt som bygger på erfarenhetsbaserat eller upplevelsebaserat lärande (eng. ”experiential learning”) besläktat med projektarbete, ”design challenges” såväl som ”enterprise education”, ”expeditionary learning”, fältarbete och simuleringar.⁴⁶ Falkenberg och Håkonsson har ställt upp det som en princip för storyline att utgångspunkten är vad eleverna redan vet om världen och att det gäller att utmana deras förståelse.⁴⁷ Det handlar om att få de studerande att formulera, i så hög grad som bara möjligt – utifrån tidigare erfarenhet, förkunskaper och fantasi – sin uppfattning om hur olika saker är innan de ges i uppgift att ta reda på hur det förhåller sig.⁴⁸

En central fråga är givetvis hur skapandet av en story, det vill säga en i någon mån uppbyggd verklighet utifrån gruppens fantasi, förhåller sig till de studerandes faktiska erfarenheter. Detta

44 Hofmann, s 66-70.

45 Kantsø, Jette, ”Den estetiska, praktiska och musiska dimensionen”, I: Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004), s 139ff.

46 Wrigley, Terry, ”Projects, Stories and Challenges: More Open Architectures for School Learning”, I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 166ff, 176.

47 Falkenberg, s 53.

48 Cresswell, s 96.

beskrivs på lite olika sätt. Fantasins beskrivs till exempel av Håkonsson som en brygga till eller en spegel av verkligheten. Berättelsen, skapad med hjälp av fantasin, beskriver han vidare som ett sätt att bearbeta känslor som rädsla och spänning samtidigt som den också är en produkt av vårt intellekt. I själva verket är känslor och intellekt sammanhängande storheter. Håkonsson betonar att fantasin är ett viktigt medel inte bara för att förstå och skapa historier eller berättelser. Den är också inget mindre än människans viktigaste redskap för att förstå verkligheten. Fantasi handlar både om bildskapande förmåga – något Håkonsson diskuterar utifrån Elémire Zolla och Gianni Rodari – och fantasteri i form av drömmeri. I storyline handlar det om att framförallt använda den förra formen av fantasi. I tillägg till denna form av fantasi och fantasteriet ser Håkonsson att det finns en tredje form av fantasi: den överskridande fantasin som kan skapa ”det nästan möjliga”. Om jag tolkar Håkonsson rätt så hävdar han att en sorts mer realistisk fantasi särskilt bygger på erfarenhet och att fantasi i olika former utgör en brygga mellan sånt man har förstått – helt eller bara delvis – och sånt man kan eller är på väg att förstå.⁴⁹

Problem med att utgå från egna erfarenheter och en själv har vi redan varit inne på och egentligen är de inte specifika för arbete med storyline. Till exempel att normerna i en skola kan vara sådana att det inte ”passar sig” att vara vem som helst där. Brist på förmåga att formulera sig kring sina erfarenheter kan givetvis också vara ett problem, liksom att de egna erfarenheterna och slutsatserna av dessa lett en till att hålla i någon mening felaktiga föreställningar om världen. Hoffman menar att den som leder utbildning har en utmaning att ta vara på de studerandes kreativitet och fantasi samtidigt som resan leds mot de etablerade kunskapsformer som faktiskt finns i samhället.⁵⁰

2.3. Fokus på utvecklingsuppgifter för sociala roller i storyline?

Storyline är ett arbetssätt där en värld av människor generellt står i centrum. Det är en värld där människor tar olika roller och ansvarsuppgifter; försöker lösa olika problem och så vidare. Innehållet i olika storylineupplägg varierar mycket och det är därför inte möjligt att säga exakt vilka uppgifter som blir tränade i en storyline. Håkonsson och Falkenberg talar om att berättelsen i en storyline fungerar som ett föredöme.⁵¹ Min förståelse är att den också kan fungera som avskräckande exempel. Hur som helst är det en övning i rolltagande i en konstruerad värld som det är frågan om. Håkonsson och Falkenberg understryker mot bakgrund av detta att det besläktade projektarbetet kan vara att föredra i vissa situationer, till exempel när verkliga konsekvenser av

49 Håkonsson, Erik, ”Att flyga på fantasins vingar och landa på fötterna – Fantasi och verklighet i stoylinearbetet”, I: Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004), s 94ff.

50 Hoffman, s 69-70.

51 Falkenberg och Håkonsson, s 133.

handlingar är något som sannolikt kan leda till lärande.⁵² Om jag förstår dem rätt så menar de till exempel att det är dumt att försöka lära sig odling i alla fall primärt genom arbete med storyline.

I andra fall är det dock en fördel att konsekvenserna är fiktiva eller föreställda. Hoffman tog ju upp detta att storyline på detta sätt gör det möjligt att utforska handlingar och identiteter som man själv kanske inte skulle pröva i verkligheten.⁵³ Wrigley tar upp att den ”mikrovärld” som ett storylineförlopp utgör kan betraktas som ett sorts redskap på samma sätt som språket betraktas som ett redskap utifrån Vygotskys synsätt.⁵⁴ En fördel med detta redskap är bland annat att det tillåter oss pendla mellan att lösa problem utifrån ett sorts vardagstänkande och att det samtidigt låter oss kliva ut ur världen och resonera på ett mer abstrakt sätt kring vad som sker i denna värld. Utan att ifrågasätta Hoffmans observationer att självstyrandet inom ramen för en storyline kan vara problematiskt till exempel till följd av normer och ojämlika förhållanden⁵⁵ är det rimligt att tänka sig att denna form av redskap gör att vi kan ”leka” lite mer med våra sociala roller. Möjligen kan de vara en hjälp för oss att fånga upp några av de impulser som Salling-Jensen talade om att vi i vår vardag annars redigerar bort för att de inte ”praktiskt kan integreras i vardagslivet eller inte kan rymmas känslomässigt”?⁵⁶

Ett dilemma när man arbetar med unga vuxna kan vara att de orienterar sig mot att göra saker ”på riktigt” och att de därför kan reagera negativt på att göra något till synes på låtsas. Är det på detta vis kan projektarbete, ”enterprise education” och andra upplägg vara arbetsformer att föredra framför storyline. Det är dock också en fråga om val av uttrycksformer vill jag tro för att åter anknyta till Knowles råd att undvika symboler som känns ”barnsliga”. Kanske måste läraren som väljer storyline som arbetssätt med vuxna anstränga sig extra för att de estetiska och musiska uttryck man jobbar med känns seriösa så att de studerande inte väljer att ta avstånd från dem?

När det gäller det speciella projektet att meritera sig som många vuxna ägnar sig åt på allmän kurs så verkar det inte finnas något i storylineupplägget som gör det svårt för en som lärare att jobba seriöst med den allsidiga bedömning av studieförmågan som bör ligga till grund för omdömessättningen. Möjligheterna att arbeta med bedömning på ett väl genomtänkt sätt inom ramen för arbete med storyline verkar tvärtom stora. Bland annat har Plaskitt visat på hur det går att arbeta med så kallade ”authentic assessments” samt hur en storyline kan planeras med stöd av Blooms kunskapstaxonomi, samt hur olika produkter som skapas inom ramen för en storyline kan tolkas i ljuset av denna taxonomi.⁵⁷

52 Ibid.

53 Hofmann, s 70-74.

54 Wrigley, s 176.

55 Hofmann, s 66-70.

56 Salling Olesen, s 339.

57 Plaskitt, Rebecca, ”Designing Valid and Reliable Assessments within a Storyline Topic”, I: Bell, Steve, Harkness,

2.4. Fokus på kunskaper att använda i storyline?

För Knowles var det alltså centralt att vuxnas lärande var orienterat mot användbar kunskap och så kallade kompetenser.⁵⁸ För Falkenberg och Håkonsson så är utveckling av handlingskompetens det som bör stå centralt i arbetet med storyline. Handlingskompetens betraktar de alltså som ett undervisningsmål i storyline och begreppet inbegriper ur detta perspektiv språklig kompetens, undersöknings- och problemlösningskompetens, kreativ kompetens, insikt: personlig, strukturell, problem-, värderings-, och handlingsinriktad, social kompetens, behärskande av viktiga kulturtekniker och praktisk/manuell kompetens. Denna förståelse hämtar de från Hans Jörgen Kristensen.⁵⁹ De betraktar vidare handlingskompetens som demokratisk bildning, som bör utgå från ett politiskt ekologiskt perspektiv med fokus på kritiskt tänkande. De uppmärksammar dock samtidigt att arbete med storyline inte är någon garanti för att handlingskompetens av det här slaget utvecklas. Arbetsformen i sig liksom projektarbetsformen garanterar egentligen bara att en sorts formell bildning äger rum, det vill säga att man lär sig att lära men vad man lär beror på val av normativt innehåll.⁶⁰

Bronlow som jämför storyline med ”enterprise education” menar att båda arbetssätten kan beskrivas som exempel kompetensinriktade arbetssätt.⁶¹ Harkness har ett liknande perspektiv och kallar storyline för en ”skills and concepts approach”.⁶² Frame framhåller att storyline är en bra metod för att utveckla ”thinking skills” och ett ”thinking classroom”.⁶³

När det gäller vilka ämnesområden som kan undervisas genom storyline finns det bland annat exempel på undervisning orienterad mot samhällskunskap, främmande språk, biologi, matematik respektive miljökunskap.⁶⁴

Som vi tidigare varit inne på presenteras dock inte storyline som någon universalmetod. Flera andra arbetssätt kan självfallet vara att föredra beroendet på vilka de aktuella kunskaps- och färdighetsmålen respektive ramförutsättningarna är.

Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 187-193.

58 Knowles, s 44.

59 Falkenberg och Håkonsson, s 118.

60 Falkenberg och Håkonsson, s 113-137.

61 Linda Brownlow, s 33ff.

62 Harkness, s 19ff.

63 Frame, Barbara, ”Storyline, a Cross-Curricular Approach: Its Capacity for Promoting and Fostering a Thinking Classroom”, I: Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), s 126ff.

64 Jmfr Falkenberg, Håkonsson och Claesdotter, samt Bell, Harkness och White.

4. Avslutande diskussion

Den förståelse jag hade av storyline när jag började bekanta mig med det står sig. Storyline handlar om att skapa begripliga, intresseväckande och meningsfulla sammanhang för lärande. Det framstår tycker jag också ganska tydligt efter min genomgång i denna uppsats att storyline är ett arbetssätt som bör kunna passa för arbete med vuxna. Arbetssättet uppfyller på olika sätt alla de krav som går att ställa på ett arbetssätt för vuxna utifrån det övergripande perspektiv på detta som anlagts här.

Följaktligen bör vi kunna sluta oss till att arbetssättet även passar på folkhögskolornas allmänna kurser. Arbetssättet innebär rentav flera intressanta möjligheter som verkar särskilt intressanta för arbete tillsammans med de unga vuxna som man numera ganska ofta möter där. Till exempel tänker jag på möjligheten att bearbeta och reflektera över sociala relationer, normer och identitet inom ramen för arbete med storyline. Genom arbete med storyline borde det med andra ord kunna skapas intressanta förutsättningar för många unga vuxna att bearbeta sina sociala såväl som politiska identiteter samtidigt som de lär sig olika sorters relevanta ämneskunskaper.

Jämför vi de möjligheter med storyline som lyfts fram i denna uppsats med de mål som ställts upp för folkbildningsverksamheten på folkhögskolor och studieförbund i Sverige är det också tydligt att storyline borde ha en plats i dessa sammanhang. Dessa mål säger ju till exempel att stöd till folkbildningen skall ha till syfte att 1) stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin, 2) bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen, 3) bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället, och 4) bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet.⁶⁵ Som jag uppfattar det har jag i denna uppsats visat på att alla dessa mål kan främjas genom arbete med storyline.

Förutsättningen är givetvis att intressanta och genomtänkta storylineupplägg utformas med särskild tanke på vuxna respektive unga vuxna. I detta sammanhang bör nog särskild uppmärksamhet ägnas åt de estetiska och musiska bitarna eftersom det framstår som möjligt att övriga poänger i arbetssättet kan gå delvis förlorade om de studerande tar avstånd från arbetssättets estetik utifrån en upplevelse av att denna är barnslig.

De dilemman med arbetssättet som jag också lyft fram i denna uppsats lär kvarstå. Inget arbetssätt är helt oproblematiskt. Vad som krävs för att handskas med dessa dilemman är sannolikt inget som är unikt för storyline, utan snarare samma uppmärksamhet, reflektion, kreativitet och omdöme som krävs även vid val av andra sorters arbetssätt.

65 'Fakta om folkbildning 2011' <http://www.folkbildning.se/Documents/E%20Fakta%20om%20folkbildningen/Fakta%20om%20folkbildning_2011_web.pdf> [åtkomstdatum 3 Juni 2011], s 7-8.

Referenser

Tryckt material:

- Assarsson, Liselott & Sipos Zackrisson, Katarina, ”Att delta i vuxenstudier”, I: Larsson, Staffan och Olsson, Lars-Erik, *Om vuxnas studier* (Lund: Studentlitteratur, 2006).
- Bell, Steve, Harkness, Sallie och White, Graham (red), *Storyline : Past, Present & Future* (Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007).
- Bergstedt, Bosse & Helmstad, Glen, "Existens och folkbildning", I: Sam Paldanius, Bosse Bergstedt och Glen Helmstad, *Deltagares upplevelse av folkbildning: Delbetänkande* (Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 2003).
- Dysthe, Olga och Nilsson, Björn, *Det flerstämmiga klassrummet : Att skriva och samtala för att lära* (Lund: Studentlitteratur, 1996).
- Falkenberg, Cecilie, Håkonsson, Erik och Claesdotter, Annika (red), *Storylineboken : Handbok för lärare* (Hässelby: Runa, 2004).
- Knowles, Malcolm Shepherd, *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy* (New York: Cambridge, 1980).
- Larsson, Staffan, ”Vardagslärande och vuxenstudier”, I: Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan och Ellström, Per-Erik, *Livslångt lärande* (Lund: Studentlitteratur, 1996).
- Salling Olesen, Henning, ”Erfarenhet och självreglering – vuxnas lärande ur biologiskt och socialt perspektiv”, I: Borgström, Lena och Gougoulakis, Petros (red), *Vuxenantologin : En grundbok om vuxnas lärande* (Stockholm: Atlas, 2006).
- Säljö, Roger, *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (Stockholm: Prisma, 2000).
- Wenestam, Claes-Göran och Lendahls Rosendahl, Birgit (red), *Lärande i vuxenlivet* (Lund: Studentlitteratur, 2005).

Elektroniska resurser:

- ‘Andragogy @ the Informal Education Homepage’ <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>> [åtkomstdatum 16 Maj 2011].
- ‘Fakta om folkbildning 2011’ <http://www.folkbildning.se/Documents/E%20Fakta%20om%20folkbildningen/Fakta%20om%20folkbildning_2011_web.pdf> [åtkomstdatum 3 Juni 2011]
- Magnusson, Lasse, ‘Folkbildningens identitet och kännetecken’, 1998 <http://www.fbr.folkbildning.net/FAV1-0001029F/FAV1-0016ED15/FOV1-00015185/I001261BF.2/Folkb_kannetecken.pdf> [åtkomstdatum 16 Maj 2011].
- Smith, Mark K., ‘Malcolm Knowles, Informal Adult Education, Self-direction and Andragogy’, 2002 <<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>> [åtkomstdatum 16 Maj 2011].