



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers upplevelser av agens i Storyline

Torbjörn Nyberg

Självständigt arbete L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Simon Skau

Sammanfattning

Titel: Elevers upplevelser av agens i Storyline

Title: Learners' Experiences of Agency in Storyline

Författare: Torbjörn Nyberg

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

Examinator: Simon Skau

Nyckelord: *Agens, agensutövning, kollaborativ agensutövning, Storyline*

Forskning etablerar att arbetsmetoden Storyline är ett effektivt sätt att erbjuda elever möjlighet för agensutövning som tillåter dem att reflektera kring och arbeta med signifikanta frågor. Men forskning kring Storyline som studerar elevers upplevelser av *individuell* och *kollaborativ agensutövning* i Storylinearbete stod inte att finna. Tidigare forskning kring begreppet agens lyfter bland annat effekter av elevers *agens*, förutsättningar för elevers *agensutövning* och kritiska aspekter för elevers lärande genom agensutövning. Därav anser jag att det är intressant att studera elevers uppfattningar av sin egen *individuella* och *kollaborativa agensutövning* i ett Storylinesammanhang.

Syftet med studien är att utveckla mer kunskap kring elevers upplevelser av agens inom arbete med Storyline.

Studien genomfördes med kvalitativa semi-strukturerade intervjuer som utfördes och spelades in enskilt med elever i årskurs två. Urvalet av respondenter är från två klasser på en skola som har som gemensam pedagogisk grund att genomföra en Storyline per läsår.

Studiens resultat visar att elever har upplevelser av både *individuell* och *kollaborativ agensutövning* i Storylinearbete. Eleverna i studien upplever sig ha hög *agens* i arbete inom de ändliga fantasivärldar som används i en Storyline samt att de imaginära karaktärer som används upplevs som autentiska mottagare och bidrar till en upplevelse av meningsfulla beslut. Studiens resultat visar även att eleverna inte reflekterar över strukturella begränsningar av möjlighet för sin *agensutövning*.

Förord

Jag riktar ett stort tack till alla elever som ställde upp på intervjuer, det är era upplevelser och generositet som gör denna studie möjlig. Ett jättetack till *Maggan*, utan dina vassa kommentarer och förslag hade denna uppsats inte sett dagens ljus. Tack till min kära sambo *Sofi* som genom denna process har stått ut med sin stressade partner. Och slutligen, ett enormt tack till *Oliver*. Att sitta och skriva mitt emot varandra, skratta oss igenom stunder av uppgivenhet och avsluta varje skrivdag med en suck och ett leende har gjort denna resa hanterbar.

Göteborg, maj 2021

Torbjörn Nyberg

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	2
1.3 Centrala begrepp.....	3
1.3.1 Agens och agensutövning.....	3
1.3.2 Kollaborativ agensutövning	3
2. Bakgrund	4
2.1 Vad säger Skolverket om elevers individuella och kollaborativa agensutövning?	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 Effekter av och på agens och agensutövning	6
3.2 Förutsättningar för agensutövning.....	7
3.3 Kritiska aspekter för lärande vid agensutövning	8
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning och dess relevans för Storyline.....	9
4. Teoretisk ansats	10
4.1 Fenomenologiska utgångspunkter.....	10
4.2 Dewey, elevers aktiva roll och erfarenheter i lärande	11
5. Metod	13
5.1 Semi-strukturerad intervjustudie	13
5.2 Studiens kontext och urval	13
5.3 Förenkling av begrepp.....	14
5.4 Etiska ställningstaganden	14
5.5 Analysmetod.....	15
5.6 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet	15
5.7 Metoddiskussion.....	15
6. Resultat.....	17
6.1 Upplevelser av individuell och kollaborativ agensutövning	17
6.2 Upplevelser av meningsfulla beslut vid individuell och kollaborativ agensutövning i Storylinearbete.....	18
6.3 Upplevelser av stöd och strukturer i den individuella och kollaborativa agensutövningen	20
7. Diskussion	22
7.1 Upplevelser av individuell och kollaborativ agensutövning	22

7.2 Upplevelser av meningsfulla beslut och autentiska mottagare i individuell och kollaborativ agensutövning	22
7.3 Upplevelser av stöd för agensutövning i Storyline	23
7.4 Sammanfattande didaktisk reflektion.....	25
7.5 Källkritisk reflektion	25
7.6 Vidare forskning.....	26
Referenser.....	27
Bilaga: Intervjuguide.....	28

1. Inledning

Vår värld idag kräver allt större engagemang från medborgare. Med människans växande klimatpåverkan blir utsikten för morgondagen allt mörkare och från många håll åberopas engagemang och aktion för kommande generationer. Även om dagens och gårdagens vuxna bär ansvaret för hur det ser ut idag så är det hos dagens barn och elever ansvaret för framtida förvaltning av vår jord ligger. Om vi förväntar oss att dagens unga ska kunna engagera sig och ta kompetent aktion för att möjliggöra människans fortsatta existens på vår planet behöver de få möjlighet och träning i handlingskompetens och gemensamt beslutsfattande. Därför är det av intresse att undersöka hur *agens* och utövning av dito kan se ut i skolan. Begreppet *agens* används i denna studie som *den frihet och kontroll som erhålls av en deltagare eller elev att fatta meningsfulla beslut*.

Skolans uppdrag är tudelat, det är dels kunskapsuppdraget, dels demokratiuppdraget. Redan i läroplanens första mening nämns detta: "Skolväsendet vilar på demokratins grund" (Skolverket, 2019, s. 5). "Det är skolans uppgift är att varje enskild elev ska ges möjlighet att finna sin unika egenart och på så sätt kunna delta i samhällslivet..." (Skolverket, 2019, s. 5). Hur kan undervisning iscensättas i skolans yngre år, så att en sådan vision uppfylls? I linje med läroplanen ska undervisning främja varje elevs utveckling mot att bli en aktiv, kreativ, kompetent och ansvarsställande medborgare (Skolverket, 2019). Ett steg i detta arbete är att ge eleverna tillfällen att ta initiativ och ansvar, och att stimulera deras "...vilja att pröva idéer och omsätta dessa idéer i handling och lösa problem" (Skolverket, 2019, s. 7). Storyline är en undervisningsmetod med dessa ambitioner.

Storyline är en undervisningsform med emancipatoriska ambitioner. Genom denna undervisningsform får elever träna på att samarbeta, föra fram sina tankar, åsikter och funderingar, såväl i grupp som på egen hand. Av det skälet har jag valt att studera hur elevers medbestämmande kan se ut, och framför allt låta elever berätta hur de ser på möjligheten att få vara med och bestämma genom att fatta meningsfulla beslut.

1.1 Syfte

Denna studie syftar till att utveckla kunskapen kring elevers upplevelser av agens inom arbete med Storyline.

1.2 Frågeställningar

Genom intervjuer med elever har jag försökt samla in empiri kring följande frågeställningar:

- Hur uttrycker eleverna att de upplever agens när de arbetar med Storyline?
- Hur uttrycker eleverna att de fattar meningsfulla beslut vid individuell agensutövning?
- Hur uttrycker eleverna att de fattar meningsfulla beslut vid kollaborativ agensutövning?
- Hur upplever eleverna att de får stöd i sitt handlande under arbete med Storyline?

Studien genomfördes i två skolklasser där sammanlagt 28 intervjuer utfördes. Dessa sorterades sedan efter relevans för analys. Efter detta gjordes en avgränsning för att få fram de intervjuer som gav svar lämpade för analys. Intervjuerna analyserades sedan utifrån teorier inom fenomenologin samt John Deweys teorier kring elevers erfarenheter och delaktighet i undervisning. Detta beskrivs vidare i metodavsnittet.

1.3 Centrala begrepp

Studiens centrala begrepp är främst för att tydliggöra innebörden av de begrepp som används. Eftersom forskning om elevers handlande och möjlighet för dito använder sig av många olika begrepp har jag valt att använda mig av följande begrepp.

1.3.1 Agens och agensutövning

Det finns flertalet ingångar och tolkningar gällande begreppet *agens*. Den tolkning som jag kommer använda mig av i denna uppsats är densamma som Taub med flera (2020) fastställer i sin forskning inom spelbaserade lärandemiljöer. *Agens* kommer i denna uppsats tolkas som den frihet och kontroll som erbjuds en deltagare/elev för att utföra meningsfulla handlingar. När begreppet *agensutövning* används i denna uppsats så kommer det att referera till elevers handlande och beslutsfattande.

Forskning tar även upp närliggande begrepp som jag har valt att tolka in under *agens*. Således, när det i denna text nämns begrepp som *beslutsfattande*, *frihet*, *handling* eller *fria val* så menas detta som del av *agens*begreppet.

1.3.2 Kollaborativ agensutövning

Eftersom begreppet *agens* till stor del syftar till den enskilda individens frihet och kontroll att utföra meningsfulla beslut framträder här ett behov att dela upp *agens*begreppet. Då det uppkommer tillfällen där elever utövar *agens* genom kommunikation i grupp så har jag i denna uppsats valt att benämna dessa tillfällen som *kollaborativ agens* eller *kollaborativ agensutövning*.

2. Bakgrund

Bakgrunden beskriver undervisningsformen Storyline. Därefter följer kopplingar mellan rådande läroplan och begreppet agens.

Storyline är ett multimodalt och ofta ämnesövergripande pedagogiskt tillvägagångssätt som bearbetar nyckelfrågor i en narrativ struktur. Det innefattar bland annat att elever skapar karaktärer, som under förloppet utsätts för händelser ämnade att engagera till aktion och bearbetning av nyckelfrågor. Inom arbete med Storyline är ett mål att eleverna, genom sina karaktärer ska vara aktiva deltagare i händelseförloppet och bidra både som individ och i grupp. Centralt för Storyline är elever som deltagande aktörer med stor möjlighet att påverka sina karaktärens verklighet. Varje Storyline kan ha olika nyckelfrågor, men de har alla ett övergripande narrativ, händelser som ska driva elever till handling och låta elever lösa problem individuellt och i grupp.

Denna studie har genomförts inom ramen för ett aktionsforsknings-projekt inom Storyline. Skolan där denna studie genomförts har som mål att varje årskurs ska genomföra en Storyline per läsår. Mål för detta läsår var att varje Storyline skulle bidra till elevers utveckling av kunskap om och förmåga att ta beslut rörande hållbarhetsaspekter.

De elever som har intervjuats för denna studie har arbetat med en Storyline som kallas för Staden. Berättelsen tar sin utgångspunkt i att en stor mängd människor flyttat eller flytt från sina tidigare hemländer. Gruppen människor finner en öde ö i Atlanten och för att där bygga en stad. Ett krav för planering och konstruktion av staden är att det endast får finnas tio byggnader samt att staden ska vara miljömässigt hållbar.

2.1 Vad säger Skolverket om elevers individuella och kollaborativa agensutövning?

I rådande läroplan för grundskolan står det inte att finna det specifika begreppet *agens*. Däremot har jag valt ut delar av läroplanen som använder närliggande begrepp och rör sig i samma områden.

Det står att “skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem” (Skolverket, 2019 s. 7). Detta kan tolkas som att skolor ska erbjuda elevers utveckling av sin *agensutövning*, både genom att ge stöttning och erbjuda *agens* i undervisningen.

Vi kan finna vidare tecken på att läroplanen syftar till att elever ska erbjudas möjligheter för *agensutövning* och handlingskompetens både individuellt och kollaborativt där det i läroplanen står att; “Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket, 2019, s. 7).

Läroplanen syftar även till elevers handlingskompetens och lärande genom *agensutövning*. I Läroplanen står det att skolan ska “...stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter.” (Skolverket, 2019, s. 8).

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas artiklar som på olika sätt studerar och diskuterar elevers *agens*. Den tidigare forskningen tar upp olika aspekter av elevers *agens* och har därför delats in i tre underrubriker. Avsnittet avslutas med en kort sammanfattning av tidigare forskning och dess relevans för Storyline.

3.1 Effekter av och på *agens* och *agensutövning*

Forskning visar att det inte bör vara någon diskussion kring elevers *agens* vara eller inte vara. Forskning av Taub med flera (2020) som jämför studentgruppers lärande av identiskt kunskapsinnehåll men med varierade nivåer av möjlighet för *agensutövning* i en virtuell spelbaserad lärandemiljö visar att elever med *agens* tillägnar sig innehållet i en betydligt högre grad. Forskning inom samma fält visar även att elever som erhåller en högre möjlighet till *agensutövning* uppvisar högre nivåer av affekt. Med *agens* upplever elever flertalet känslor mer intensivt. Dessa känslor innefattar bland annat; glädje, ilska, frustration och förvirring. Taub med flera (2020) menar att dessa känslouttryck är bevis för att eleverna engagerar sig hängivet i uppgifterna.

Struktur och begränsningar i samband med undervisning som erbjuder möjlighet för elevers *agensutövning* visar sig kunna leda till positiva effekter för elevernas deltagande. Denna forskning undersöker effekten som olika nivåer av *agens* inom virtuella lärandemiljöer har på universitetsstudenters tillägnande av lärandemålen för undervisningen. Studien visar även att lärandet kan bli lidande om möjlighetsutrymmet för handlande är för stort (Sawyer et al, 2017). Detta underbyggs och bevisas av en senare studie som bygger vidare på detta argument och kommer fram till att de elever som lär sig mest är de elever med begränsad *agens*. De menar att utan *agens* kommer elever inte att engagera sig och med för stor möjlighet till *agensutövning* riskerar elever att bli distraherade från lärandemålen (Taub et al, 2020). Hofmanns (2008) teorier stöttar detta. Hen menar att elevers autonomi aldrig får innebära att de får full valfrihet i sitt handlande. De fastställer att undervisningen alltid måste finnas där för att stötta elever att röra sig mot skolans kunskapsmål. Vidare anser Hofmann (2007) att undervisning ska sträva för att erbjuda elever både möjligheter för kreativa utlopp samt stöttning och vägledning mot lärandemålen.

Fletchers (2016) studie undersöker vad *agens* i kombination med kompetent stöd kan ha för effekt på engagemang och motivation hos elever i årskurserna två, fyra och sex. Denna studie visar att *agens* är en bidragande faktor för att elever ska fortsätta arbeta med en uppgift trots att det är utmanande och att de stöter på motgångar. Hen visar genom sin forskning att när elever står för de meningsfulla besluten i sitt lärande, är de mer beredda att lägga mer energi på uppgiften även om den är svårare (Fletcher, 2016). *Agens* sker inte bara på det individuella planet. *Agensutövning* ses även som deltagande i sociala processer och i samspel med andra aktörer. Elevers *agensutövning* påverkas således inte bara av de strukturer och ramar som finns i undervisningen utan den påverkas ytterligare av andra elevers handlande och interaktion (Valeras et al, 2015). En central del i planering och genomförande av Storyline är att lärare ska

se till att elever ska få möjlighet att genom erfarenheter och handlande tillägna sig lärandemålen. Elever behöver äga de problem som uppstår annars finns det ingen mening för eleverna att anstränga sig för att finna en lösning på dessa problem och utmaningar (Creswell, 2007).

3.2 Förutsättningar för agensutövning

På institutionell nivå framhåller Mick (2011) att det är av stor vikt att lärare samt skolans ledning har ett synsätt på elever som lärande subjekt, inte objekt som ska läras ut till. I sin studie undersöker hen de sociala processer och den subjektifiering som sker när elever i grundskolan erbjuds agens att påverka sin egen lärandeprocess. Hen menar vidare att mycket undervisning är upplagd utifrån synsättet att det är lärare som lär ut ett givet innehåll. Lärare och skolor behöver se elever som aktiva, lärande subjekt med egna viktiga tankar och erfarenheter som kan bidra till undervisnings- och lärandeprocessen (Mick, 2011).

Inom forskning kring spelbaserade lärandemiljöer ses själva upplevelsen av kontroll och frihet för att utföra meningsfulla handlingar som en avgörande faktor för att elever ska utöva agens. Det är således ingen mening att erbjuda agens om deltagarna inte heller upplever att de har tillgång till det (Taub et al, 2020). Eleverna behöver ses som lärande subjekt och uppmuntras till social interaktion sinsemellan. Bara då menar Mick (2011) kan undervisningen erbjuda möjlighet för elever att tillsammans inte bara delta i situationen, utan även rekonstruera den och göra den till sin egen.

Som tidigare uppmärksammat yrkar viss forskning på att det är när elever har begränsad agens som de har störst sannolikhet att nå lärandemålen med undervisningen (Taub et al, 2020). Det är först när möjligheten för agensutövning kombineras med kompetent stöd och stöttande strukturer som agens bidrar till elevers lärande (Mick, 2011).

Dessutom är tillgången till meningsfulla uppgifter en förutsättning för att elever ska utöva agens. En verklig eller imaginär mottagare visar sig vara en potentiell väg till detta. Om elever upplever att uppgiften utförs, inte bara för att läraren säger det, utan för att den kan bidra till någonting mer, upplever eleverna den som meningsfull (Fletcher, 2016). Detta resultat är i enlighet med Deweys teori att om undervisningsmålet endast är att presentera och tillgodose ett krav från läraren så försvinner stor del av meningen med att utföra uppgiften (Dewey, 1900). Även forskare inom Storyline yrkar på hur essentiellt det är med en, utifrån elevernas perspektiv, reell mottagare av det som ska produceras. Inom forskning för Storyline menar man att en autentisk publik eller mottagare har markant påverkan på elevers motivation inför uppgiften (Hofmann, 2007).

Forskning som studerat en enskild elevs agensutövning i biologi och fysik för årskurs tre visar att elevers möjlighet till att utöva agens är beroende av de sociala ramarna och de strukturer inom vilka agensutövningen sker. De visar även att dessa ramarna och strukturer påverkas och förändras genom deltagarnas agensutövning. Dessa forskare hävdar att lärare, redan under planering av undervisningen, bör försöka föreställa sig vilka vägar elevers individuella och kollektiva

beslutsfattande och handlande kan ta. Detta för att mer kompetent kunna stötta elever i den mängd situationer som kan komma att dyka upp (Valeras et al, 2015).

En forskare inom fältet för Storyline hävdar att en definierande faktor för Storylineundervisning är eleverna som aktiva producenter av innehåll för undervisningen. Harkness (2007) påpekar att arbete inom Storyline i hög grad möjliggör att elever får ta ställning i flertalet olika sammanhang, men även att de behöver kunna argumentera för och överväga effekterna av sina ställningstaganden.

3.3 Kritiska aspekter för lärande vid agensutövning

Med högre grad av elevers frihet och kontroll inom undervisning ökar även behovet av en högre grad av genomtänkt stöd. Lärare behöver veta var behovet av elevstöd kan vara störst genom att vara lyhörd för var i processen som elever uttrycker mest frustration och behov av lärarstöd (Fletcher, 2016). Med högre nivåer av agens riskerar stöttande strukturer att bli lidande. Detta behöver tas i åtanke av läraren redan i planering av undervisningen. En riskbedömning krävs inför olika moment och en identifiering av vilka av dessa som riktat stöd och extra tydliga strukturer kan behövas (Fletcher, 2016).

Även Taub med flera (2020) visar, genom sin studie, att elever som erbjuds högre nivå av agens inte lär sig mer än de elever som erbjuds lägre nivåer av agens. De kommer till slutsatsen att det är vid begränsad och stöttad agensutövning som eleverna tillägnar sig undervisningens lärandemål som bäst. Denna forskning visar att lärares instruktion och stöttning är en viktig faktor för elevers lyckade lärande, men påpekar att lärare bör fatta genomtänkta och medvetna beslut kring var i undervisningen eleverna ska ha mer eller mindre möjlighet för agensutövning samt var i undervisningen som för hög agens kan leda till minskat lärande (Taub et al, 2020).

Oavsett nivå av agens som deltagande elever har tillgång till kommer de att stå inför flertalet situationer där de fattar beslut. Ju högre nivå av agens, desto fler alternativ för handling har aktörerna. Beslutsfattande är en förmåga som elever behöver utveckla (Zheng et al, 2015). Enligt denna studie, som undersöker elevers kompetens för beslutsfattande i ett ämnesövergripande temaarbete i årskurs fem, grundar sig elevers beslutsfattande i tre olika aspekter. Dessa är beslutsfattarens affekt i och i förhållande till situationen, de sociala strukturer och normer i situationen där beslutet ska fattas samt beslutsfattarens personliga erfarenheter. Det åberopas i denna forskning att elever behöver få möjlighet att resonera och agera kring större frågor för att utveckla sin förmåga till kompetent beslutsfattande (Zheng et al, 2015). För att skapa så goda förutsättningar som möjligt för att elever ska utvecklas till kompetenta beslutsfattare menar Zheng med flera (2015) att elever behöver få kollaborativt resonera med sina klasskamrater. Dessa förmågor behöver utvecklas i kommunikation med jämlikar.

Ett stort möjlighetsutrymme för fria val utan tydlig ledning eller stöd kan leda till att elever låser sig och skjuter ifrån sig ägandeskapet av det egenproducerade innehållet. Upplevelsen av att de egna erfarenheterna inte lämpar sig i skolsammanhanget kan komma att leda till lägre självförtroende, motivation, agensutövning och i förlängningen mindre lärande (Hofmann,

2008). Vidare menar även Hofmann (2007) att valfrihet inte ska planeras in i undervisningen endast för att elever ska uppleva den som roligare utan det utrymme för handling som finns ska existera för att elever ska ha högre sannolikhet för att nå lärandemålen.

Forskning visar att Storyline kan vara en potentiell undervisningsmetod för att skapa autentiska sammanhang för elever att genom reflektion och individuell såväl som kollaborativ agensutövning lära sig om och arbeta med signifikanta frågor som till exempel hållbar utveckling (Häggström & Djurstedt, 2020). Storyline visar sig vara en form för undervisning som kan stötta elevers förtroende i att själva kunna påverka världen. Dock understryks vikten av lärares flexibilitet och öppenhet för elevers agensutövning och åsikter som en förutsättning för att elever ska äga kunskaperna, frågorna och problemen som bearbetas under Storylinearbetets gång (Häggström & Djurstedt, 2020).

Elevers agensutövning beskrivs som oförutsägbar. Detta medför att både lärare och undervisningens upplägg behöver vara tillräckligt flexibla och strukturerade för att möjliggöra anpassningar efter elevers behov och möjliggöra elevers lärande genom sin kollaborativa och individuella agensutövning (Varelas et al, 2015).

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning och dess relevans för Storyline

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning av och på agens och agensutövning att det är ett fenomen som, när elever upplever det, bidrar till inte bara mer motivation, affekt och problemlösning utan även en högre nivå av lärande (Taub et al., 2020; Fletcher, 2016). Forskningen visar även att för hög agens utan struktur, stöd och tydliga lärandemål kan leda till minskat lärande (Sawyer et al, 2017; Taub et al., 2020; Hofmann, 2008; Valeras et al., 2015; Zheng et al., 2015). Både Fletcher (2016) och Hofmann (2007) framhåller att autenticitet och meningsfullhet i uppgifter är essentiellt för att elever ska utöva både individuell och kollaborativ agens.

Storyline som arbetssätt erbjuder många tillfällen för elevers individuella och kollaborativa agensutövning samt reflektion och tanke kring sitt handlande. Hofmann (2007) påpekar hur moment med möjlighet för elevers agensutövning behöver vara genomtänkta och planerade så att denna agensutövning ökar sannolikheten för eleverna att, genom sitt handlande, nå undervisningens lärandemål. Det blir således relevant att ha denna forskning kring agens och agensutövning i åtanke när vi ser till elevers upplevelser av agensutövning i Storylinearbete.

4. Teoretisk ansats

I denna studie kommer jag att utgå från och analysera elevers tolkningar av upplevelser av individuell och kollaborativ agensutövning. Då studien fokuserar på elevers upplevelser av agens blir det relevant att inkludera fenomenologiska utgångspunkter. Med inspiration från Løvlie (2015) kommer jag även att använda mig av Deweys teorier kring individen och sammanhangets kontinuerliga inverkan på och beroende av varandra. Løvlie (2015) hävdar att Deweys teorier är förenliga med fenomenologin i den mening att han ser lärande som situerat och helt beroende av den fysiska, sociala och mentala kontext vari det sker och upplevs.

Livsvärldsfenomenologi ser till människors utveckling och formande som bundet till deras erfarenheter (Bengtsson, 1999). Deweys filosofiska teorier kring handlande som bundet av ett sammanhang menar att allt handlande bygger på vad situationen erbjuder för möjligheter, sätter för krav och har för förväntningar.

4.1 Fenomenologiska utgångspunkter

Fenomenologisk forskning syftar till att studera levd erfarenhet. Detta kan göras dels genom observation eller ta del av subjektets egen beskrivning av dennes livsvärld (Bengtsson, 1999). Inom den fenomenologiska traditionen studeras *fenomen*. *Fenomen* tolkas inom detta som det som upplevs. Ett fenomen kan innebära många saker, men det är i detta fall en förutsättning att det är någonting som upplevs av ett subjekt och leder till reflektion. Eftersom en upplevelse tolkas och reflekteras kring beroende på den som upplever det kommer även subjektets tolkning och beskrivning av upplevelsen skilja sig från andras (Bengtsson, 1999).

I den fenomenologiska traditionen finner vi begreppet *livsvärld* vari människa och värld ses som oskiljaktiga i sin konstanta interaktion med och påverkan på varandra. Bengtsson (1999) beskriver livsvärlden som den verklighet människor kontinuerligt interagerar med och förhåller sig till. Som del av den evigt närvarande livsvärlden finns olika ändliga världar. Dessa begränsade avsnitt eller delar av livsvärlden är bland annat drömmens, fantasins och barnets lekvärld. De ändliga världarna beskrivs som "...sammanhängande upplevelseområden med sin egen stil och verklighetskaraktär" (Bengtsson, 1999 s.28) samt att människan har en predisposition till att förhålla sig till den överlägsna livsvärlden. Däremot menar Bengtsson (1999) även att människor ofta tar ett kliv in i de ändliga världarna genom konsumtion av fiktiva medier eller deltagande i kreativ lek. Inom Storylinearbete skapar elever sina egna karaktärer samt stora delar av en delad intersubjektiv och ändlig värld. Eleverna har även möjlighet att ständigt röra sig mellan den ändliga världen och den övergripande livsvärlden genom att pendla mellan att vara i rollen av sin karaktär och rollen som sig själv (Bengtsson, 1999).

Fenomenologin fokuserar på subjektets upplevelser av livsvärlden samt subjektets tolkning av dess upplevelser av densamma. Därav lånar sig fenomenologin med fördel till denna studie där jag ämnar fånga elevers upplevelser av fenomenet *agens* inom ramen för arbete med Storyline. Utöver livsvärlden existerar även en medvärld som människor delar med andra och vari vi ständigt har möjlighet att ta del av varandras levda tillvaro. Bengtsson (1999) skriver att två människor utifrån sina egna levda världar kan nå fram till en intersubjektiv inställning där båda

deltar och är medvetna om varandras liv. Medvärlden definieras av tidslig och rumslig samtidighet vilket innebär att den intersubjektivitet som kan uppstå mellan människors levda världar är konstant närvarande i undervisningssammanhang (Bengtsson, 1999). I intersubjektiva sammanhang ser människan endast en reducerad bild av den andre. Denna förenklade bild av jaget sker även när vi reflekterar eller talar om oss själva. Schütz (1999) benämner detta som det partiella jaget. Det partiella jaget är inte en fullständig bild av det som benämns som det totala jaget. Under en händelse eller handling krävs att subjektet är fullständigt i nuet och detta är vad som definierar det totala jaget (Schütz, 1999).

4.2 Dewey, elevers aktiva roll och erfarenheter i lärande

Dewey menar att instruktion och tydliga mål ska skapa ramverket inom vilket elever, för egen maskin, genom handlingar kan arbeta sig mot lärandemålen (Dewey, 1900). Vidare yrkar han för att elever ska ses som en aktör som har egna motiv och som är mycket aktiv. Från denna utgångspunkt menar Dewey (1900) att lärare och andra aktörer inom skolväsendet bör uppmuntra barnets redan existerande aktiva sida, men samtidigt hjälpa det med stöttning och ett tydligt mål att rikta sin energi mot.

Vidare menar Dewey (1900) att om undervisning fokuserar på att eleven ska producera någonting som endast produceras för att tillfredsställa lärarens krav försvinner meningsfullheten med uppgiften. Om kunskaperna inte ska användas till annat än visas för klasskamrater och lärare försvinner motivationen och mening till varför man ska göra det. Så kallade lydiga barn kan fortfarande lyckas i en sådan här lärandemiljö, men Dewey (1900) för fram argumentet att undervisningen löper stor risk att tappa många elevers intresse. Barnets motivation ses som starkt kopplat till uppgiftens meningsfullhet och hur förankrad i verkligheten den är.

I sin litteratur hävdar Dewey (1900) att lärare, genom instruktion, bara kan ge elever en del av den kunskapsutveckling som de får genom att uppleva kunskapen på egen hand. Dewey påstår att lärande är starkt förknippat med elevens erfärande. Att eleven behöver få agera inom en kontext som är så verklighetsförankrad som möjligt samt att det som produceras ska fylla ett vidare syfte än att endast visas upp i klassen eller för läraren. Dessa tankar av Dewey (1900) mynnar ut i att elev och sammanhang är beroende av varandra. Den kontext som skapas av bland annat lärares planering behöver vara förankrad i verkligheten och erbjuda elever en möjlighet att interagera med denna på ett meningsfullt sätt för att så småningom även kunna bidra till sammanhangets utveckling (Dewey, 1900).

I senare verk av Dewey (1934) går han vidare med elevers erfärande i relation till den kontext som de befinner sig i. I detta verk påstår han att individens erfärande är en produkt av kontinuerlig interaktion, som över tid övergår till deltagande och kommunikation med världen. Vidare skriver han att en erfarenhet går att avgränsa som en situation eller händelse avgränsad utav subjektet som levde det genom att det finns ett för och ett efter själva erfarenheten (Dewey, 1934).

I denna text särskiljer han även på begreppen uppleva och erfara. Att uppleva, menar Dewey (1934), är en praktisk handling som inte kräver eller erbjuder någon vidare reflektion av subjektet. Att erfara däremot, är enligt Dewey (1934) helt förknippat med att subjektet genomgår någon form av reflektion eller utveckling i samband med händelsen. Han beskriver vidare en erfarenhet som interaktionen mellan människa och miljö, en miljö som inkluderar verktyg, existerande institutioner såväl som den fysiska och sociala miljön (Dewey, 1934).

Sammanfattningsvis menar Dewey (1934) att erfara sker i en fysisk och social värld, eller i livsvärlden med fenomenologiska termer (Bengtsson, 1999), med de ting och händelser som äger rum i den, men att dessa transformeras i och med subjektets interaktion med dem. Fortsättningsvis förändrar även de fysiska och sociala komponenterna subjektet genom dennes reflektion i samband med interaktion med dem. För en individ att erfara krävs således, enligt Dewey (1934), den fysiska och sociala miljön i samverkan med ett aktivt och reflekterande subjekt.

5. Metod

Föreliggande studie bygger på en kvalitativ undersökningsmetod. I detta avsnitt redogörs för studiens undersökningsmetod, urval, etiska ställningstaganden och analysmetod. Efter dessa delar följer även en diskussion i förhållande till studiens trovärdighet och generaliserbarhet. Slutligen för jag en metoddiskussion kring vissa av de val som gjorts i utförandet av studien.

5.1 Semi-strukturerad intervjustudie

Eftersom jag i denna studie intresserar mig för elevers beskrivningar av upplevelser av agens inom Storyline förefaller det sig naturligt att använda mig av intervjuer för att generera data. Jag valde att genomföra semi-strukturerade intervjuer. Till skillnad från en strukturerad intervju behöver inte en semi-strukturerad intervju ha fasta intervjufrågor. Intervjuguiden kan ändras efter behov mellan intervjutillfällena och frågorna i intervjun kan ställas i olika ordning beroende på vad respondenten väljer att berätta (Bryman, 2013). Detta valdes för att intervjuerna skulle kännas mer som ett samtal och bidra till en mer naturlig känsla för eleverna som deltog i studien (Kvale & Brinkmann, 2020). Valet av en semi-strukturerad intervjustudie framför en strukturerad sådan gjordes för att kunna anpassa intervjuguiden efter behov under processens gång (Bryman, 2013).

5.2 Studiens kontext och urval

Det pågående aktionsforskningsprojektet inom vilket denna studie är genomförd var redan kopplat till en projektskola. Denna skola har rutin av att genomföra en Storyline per läsår och årskull från förskoleklass till och med årskurs sex. Skolan där föreliggande studie gjordes har cirka 340 elever och tre arbetslag varav två med inriktning mot årskurserna f-3. Kopplade till varje arbetslag finns fritidspedagoger samt speciallärare. På skolan har de en gemensam pedagogisk grund där bland annat arbetsformen Storyline ingår. Jag valde att intervjua elever ur två klasser i årskurs två. Dessa klasser bestod av sammanlagt cirka 50 elever.

Då jag i denna studie intresserar mig för elevers beskrivningar av upplevelser av agensutövning i arbete med Storyline, så var det en klar fördel att intervjua elever som både genomgår en Storyline och har gjort det två gånger tidigare (Bryman, 2013). För att säkerställa att respondenterna hade en bank av tidigare erfarenheter av undervisning med Storyline valde jag att intervjua elever i årskurs två. Inte bara hade de genomgått två Storyline tidigare utan de var även mitt i arbete med sin tredje Storyline under perioden då intervjuerna genomfördes. Jag gjorde ett medvetet val av en specifik grupp respondenter som skulle ge störst sannolikhet att generera relevant data för studien (Bryman, 2013).

Alla elever som önskade delta i studien fick även lov att göra detta. Detta resulterade i att totalt 28 intervjuer genomfördes och spelades in. Antalet intervjuer gav en mängd empiri som upplevdes större än vad en kvalitativ studie av denna storlek bör hantera. Därav har ett urval gjorts för att göra mängden insamlad empiri hanterbar. Samtliga intervjuer lyssnades igenom och sorterades utifrån deras potential att besvara studiens frågeställningar och hur utförliga och beskrivande respondenternas svar var. Efter sorteringen valdes de 7 intervjuer som jag ansåg bäst lämpade för att använda som resultat i uppsatsen.

5.3 Förenkling av begrepp

Då de elever som i denna studie är cirka åtta år gamla ansåg jag att användning av begreppet *agens* under intervjuerna skulle leda till förvirring hos respondenterna. Därför har, under intervjuerna, fraserna *bestämma* för agens eller *bestämma tillsammans* för kollaborativ agens använts. Ytterligare upplevde jag att det, under intervjuer med elever i årskurs två, skulle skapa förvirring om jag frågade dem huruvida de upplever att de tar meningsfulla beslut. Därför valde jag att i stället använda uttrycket *viktigt* som ett substitut för meningsfullt.

5.4 Etiska ställningstaganden

För att kunna genomföra en intervjustudie med barn som respondenter krävdes samtycke från alla deltagares vårdnadshavare. Samtliga elevers vårdnadshavare hade redan gett samtycke för dem att bli både intervjuade och inspelade. Detta gjordes i samband med att aktionsforskningsprojektet tog sin början. Däremot innebär inte samtycke från vårdnadshavare att elever har gett ett eget informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2020). Därför valdes att grundligt förklara syftet bakom studien för eleverna och varför det behövde spelas in i början av varje intervju. Jag förklarade även för eleverna att det bara var jag som skulle ta del av inspelningen och att deras identitet skulle hållas hemlig. I samband med denna förklaring frågade jag varje elev om denne hade ångrat sig angående sitt deltagande i intervjun och erbjöd ytterligare möjlighet att avstå från att delta.

En viktig fråga att ställa sig är om eleverna som deltar i intervjun kan komma till skada eller utsättas för stress under processens gång. Frågorna i intervjun syftar till att ta reda på elevens tankar kring hur undervisning inom Storyline erbjuder möjligheter för agensutövning. Här såg jag ingen risk för att deltagare skulle komma till skada. Däremot kan en intervju med en okänd person bli en stressig situation för yngre elever (Bryman, 2013).

Under loppet av tre veckor innan intervjuerna genomfördes så deltog jag i undervisningssituationer inom Storyline i klassrummet. Jag har som observatör och ibland deltagare tagit tillfället i akt att kommunicera med flera av eleverna. För de flesta eleverna som deltog i studien var jag därför redan en bekant person. Ett förebyggande deltagande i elevgruppen kan ha bidragit till en mer tillitsfull relation och därav skapat en, för eleverna, mer avslappnad inställning till intervjusituationen (Bryman, 2013).

Anpassningar har gjorts för att respondenterna ska hamna i en sinnesställning som minskar eventuell oro och stress inför att bli intervjuade. Inför varje intervju togs tid till cirka fem minuters "kallprat", men jag förtydligade även att intervjun fokuserar på elevens upplevelser av agensutövning i Storylinearbete och deras upplevelser av detta. Detta formulerades; "Det som är så skönt med den här intervjun är att det är helt omöjligt att svara fel på frågorna eftersom det enda jag vill veta är vad du tycker och tänker om Storyline". Då jag redan innan intervjun börjar etablerar att det jag vill uppnå med studien är tydligt och visar att det inte finns några baktankar så kan detta ha bidragit till minskad stress för de intervjuade (Kvale & Brinkmann, 2020).

5.5 Analyismetod

De inspelade intervjuer som utgör den insamlade datan för denna studie lyssnades först igenom utifrån ramarna för en kvalitativ innehållsanalys. Den data som transkriberats och använts är vald utifrån dess relevans till tidigare forskning kring agens och agensutövning. Vidare valdes elevcitater utifrån dess relevans för studiens syfte och potential för att besvara studiens frågeställningar (Bryman, 2013).

5.6 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet

Studiens trovärdighet stärks genom tydligt redovisade teoretiska utgångspunkter som har väglett analysen av den empiriska datan och materialet. Trovärdigheten stärks vidare genom metodvalet att låta elever berätta om sina upplevelser av bestämmande, medbestämmande och därmed agens, jämfört med om det hade varit lärarna som gjorde det, eller om studien endast hade genomförts med observation. Validiteten eller giltigheten för studien kan bedömas utifrån min förmåga att uppfatta och presentera respondenternas utsagor. Ytterligare ett sätt att stärka trovärdigheten har varit en så tydlig och transparent presentation av uppsatsens delar som möjligt (Bryman, 2013).

Föreliggande studies trovärdighet kan ha påverkats av vissa val gjorda under datainsamlingsprocessen. Under intervjutillfällena valdes att använda synonyma eller närliggande ord till vissa begrepp jag ämnade undersöka vilket kan ha medfört att respondenternas svar inte handlar om exakt det som studien ämnar undersöka (Bryman, 2013). Vidare kan intervjuguidens utformning ha inverkan på studiens trovärdighet. För att vara en kvalitativ forskningsstudie innehåller intervjuguiden få öppna frågor. Öppna frågor är enligt Bryman (2013) ett effektivt sätt för en forskare att utforska områden inom vilka hen inte redan är insatt i.

Urvalsgruppen för denna studie är liten och empirin är insamlad på en skola som arbetar med Storyline i alla årskurser varje läsår. Båda dessa faktorer påverkar studiens generaliserbarhet och den bör tolkas som mycket låg (Bryman, 2013). Respondenterna i studien går alla i årskurs två på en skola där lärarna som planerar och genomför den Storyline som eleverna erfar är vana vid denna undervisningsform. Därav skulle samma studie på en annan skola, exempelvis en skola där lärare använder sig av Storylinemetoden för första gången, förmodligen ge andra resultat när det kommer till elevers upplevelser av agens eller stöttning av sin agensutövning i Storyline. Således går det inte att se resultatet i denna studie som beskrivande för hur alla elevers upplevelser av agens i Storyline ser ut. Däremot kan denna studie ge exempel på hur elever kan uppleva och resonera kring individuell och kollaborativ agensutövning i Storyline.

5.7 Metoddiskussion

För att tydligare få överblick över strukturer, stöd och hjälpinsatser vid elevers *agensutövning* skulle denna studie kunnat innefatta observation av pågående Storyline-undervisning. De stödstrukturer som existerar visade sig vara svåra att få syn på genom elevers tolkningar av sina upplevelser i Storylinearbete. Framför allt får vi, genom en intervjustudie, inte syn på de spontana behoven av stöd som kan komma att dyka upp under situationer för elevers *agensutövning*.

Under förberedelserna för intervjuerna i denna studie valdes att substituera för studien centrala begrepp. Ett av dessa var just begreppet *agens*. Jag valde att i intervjuerna i stället använda mig av begrepp som *bestämma* eller *bestämma tillsammans* för att underlätta respondenternas förståelse. Eftersom eleverna inte använder sig av begreppet *agens* i sina svar kan här en begreppsfrskjutning ske. Det vill säga att de uppfattar och svarar på frågan utifrån deras förståelse av vad bestämma innebär (Bryman, 2013). Vidare ersattes begreppet *meningsfullt* med *viktigt*, även detta val gjordes för att underlätta för de intervjuade att förstå intervjufrågorna. Detta val kan komma att påverka studiens trovärdighet då ett beslut skulle kunna upplevas som viktigt för att klassläraren har benämnt det som dito, inte nödvändigtvis för att det av eleven upplevs som meningsfullt (Bryman, 2013; Dewey, 1900).

Eftersom mängden insamlad empiri bedömdes vara för stor för att analysera i denna studie gjordes avgränsningar. Denna urvalsprocess har inneburit flertalet medvetna val baserade på studiens syfte och frågeställningar. Eftersom ett krav från mig för att en intervju skulle användas var att respondentens svar skulle vara så utförliga och beskrivande som möjligt kan denna process ha exkluderat vissa elever. Exempel på elever vars intervjuer kan ha valts bort är de med språkliga svårigheter eller de elever som är nya på skolan och genomför en Storyline för första gången och har mindre kunskap om arbetssättet som helhet. Risken blir således att de elevsvar som använts i denna uppsats kommer från en homogen skara elever som inte representerar den diversitet som skulle kunna finnas i den mängd data som samlades in.

6. Resultat

Jag kommer i denna del av uppsatsen att presentera ett urval av elevsvar. Elevsvaren kommer att delas upp i underkategorier som underlättar analys av olika aspekter av agensutövning och dess förutsättningar. I regel följer kommentarerna kring citat från respondenter direkt efter sagda citat. Något undantag förekommer dock. I de fall då kommentaren inte följer citatet så förtydligas vilket eller vilka citat som den syftar till.

6.1 Upplevelser av individuell och kollaborativ agensutövning

Under intervjutillfällena framkom det att många av eleverna inte tidigare hade resonerat kring hur mycket de upplever *agens* och *kollaborativ agens* vid arbete med Storyline. Detta bidrog till att en pluralitet av elevernas svar krävde följdfrågor och förtydliganden att det var agens inom Storyline som fortfarande var fokus för intervjun.

Ja, i andra saker är det liksom redan bestämt vad vi ska göra, men i Storyline kan vi bestämma mycket. Fast [klassläraren] har bestämt att vi kommer till en ö och att vi ska bygga en stad, men det andra får vi bestämma (Elev 7 klass 2A).

Ur en fenomenologisk syn kan ovanstående citat tolkas utifrån begreppen livsvärld och ändliga världar. Elever beskriver att det är läraren som bestämmer formen för undervisningen och inramningen av elevens potential för agensutövning. Det kan således tolkas som att eleven upplever läraren som den som bestämmer i livsvärlden, men att eleven upplever sig ha *agens* inom den ändliga fantasivärlden (Bengtsson, 1999).

De är ju det jag menar med fantasin, det är där man liksom kommer in. Och vi såg nyss en film som heter Själens och man kan komma in i ett flow och det flowet känner jag verkligen. Jag kommer in i min fantasivärld. Det liksom känns som att man bara byter plats. Från världen till min fantasi. Så det tycker jag känns bra (Elev 2 Klass 2A).

I föregående citat kan vi se hur eleven i sitt partiella jag reflekterar kring sin upplevelse av agensutövning i de ändliga världarna (Bengtsson, 1999; Schütz, 1999). Hen beskriver även en upplevd övergång från sin livsvärld till fantasins ändliga värld där hen finner ett ”flow” (Bengtsson, 1999). Detta ”flow” kan vi tolka som att eleven genom att träda in i de ändliga världarna upplever ett engagemang och motivation till agensutövning som tillåter interaktion med sammanhanget och erbjuder en erfarenhet av att tillägna sig och applicera kunskaper på egen hand (Dewey, 1900; Dewey, 1934).

...för att jag får bestämma typ hur min karaktär ska se ut och man får bestämma så. Fröknarna bestämmer ju lite men mest får barnen det i Storyline. För att så dom får ha sina egna idéer. Alltså dom får tänka hur det ska vara (Elev 3 klass 2B).

Här kan vi se hur eleven reflekterar kring upplevelser av agensutövning och utrymme för agensutövning i Storylinearbete. I sitt partiella jag kan eleven berätta hur hen och andra har ett stort möjlighetsutrymme för beslut i de ändliga världarna som uppstår i en Storyline (Bengtsson, 1999; Schütz, 1999).

Några gånger lyssnar jag på mina kompisar mycket. Men några gånger...kolla, min kompis kanske tycker något men jag tycker inte det och då kan jag ibland ta mitt egna och lyssna på mig själv. Då bestämmer jag det (Elev 1 Klass 2A).

I citatet ovan beskriver eleven upplevelsen av kollaborativ agensutövning som icke-obligatorisk. Hen påbörjar situationen med inställningen att den är kollaborativ med mål att komma fram till ett, för alla parter, tillfredsställande beslut. Eleven beskriver situationer där hen stundtals når en intersubjektivitet med sina klasskamrater som resulterar i insikten att de genom kollaborativ agensutövning inte kan nå en gemensam lösning (Bengtsson, 1999). Hen har genom *agens* kunnat välja att frångå kollaborativ till förmån för individuell agensutövning. Eleven visar här att agensutövning i Storyline är betydande nog för att reflektera över i sitt partiella jag (Schütz, 1999).

Först brukar vi om vi tycker olika brukar vi försöka komma med andra förslag, men om man inte heller är överens då kan vi prata och ibland brukar vi också rösta. Och ibland tycker några att om vi röstar och dom inte gillar det så är det orättvist och dom blir arga. Men sen kanske dom glömmer bort det och tänker: "Ja det är okej, kanske det jag vill blir valt nästa gång" eller något sånt (Elev 3 klass 2A).

I föregående elevsvar finner vi tecken av respondentens intersubjektiva reflektion i Storylinesammanhang. Hen reflekterar kring hur demokratiska beslut i klassen kan komma att leda till, inte bara sin egen, men även sina klasskamraters besvikelse. Eleven ger här ett tecken på medvetenhet om andra individers livsvärldar, känslor och upplevelser (Bengtsson, 1999).

6.2 Upplevelser av meningsfulla beslut vid individuell och kollaborativ agensutövning i Storylinearbete

Fler av svaren faller inom området hållbar utveckling. Eleverna uttrycker att de upplever att besluten som fattas inom området för hållbar utveckling. En tolkning av dessa är att eleverna, genom undervisningens gång, har tilldelats agens i situationer där de ska fatta beslut kring transport i sin Storyline samt att dessa beslut känns som meningsfulla för att de upplever hållbara lösningar som meningsfulla och viktiga. Det kan även vara så att de har lärt sig att utsläpp från vissa fordon är skadliga för miljön och att de vet att det i dessa beslutssammanhang finns *ett* beslut som kommer att tillfredsställa läraren. Nedanstående kommentarer kan syfta till att eleverna har fått lära sig att hållbara val för miljön är eftersträvansvärt i skolmiljön och upplever det således som viktigt, inte nödvändigtvis meningsfullt (Dewey, 1900).

Vi har till exempel bestämt att vi inte ska ha flygplan och bilar för det kan dra ut mycket avgaser (Elev 2 klass 2A).

I föregående citat kan vi utläsa att eleven i den ändliga världen upplever hållbara beslut som meningsfulla (Bengtsson, 1999; Dewey 1900). Den agensutövning som eleven reflekterar kring i citatet beskrivs som kollaborativ och visar att eleven under processen förmodligen tagit del av andras livsvärldar och blivit medveten om deras åsikter och tankar (Bengtsson, 1999).

Som den gången när de sa att vi behöver el. Men vi behövde inte el för jag kom på en idé. Man tar ett hopprep och en burk, så tar man hål i dem burkarna och ta igenom repet så kan man prata så. I stället för en telefon (Elev 1 klass 2B).

I citatet ovan berättar eleven att hen kom på en idé utifrån ett, från klassen, uttryckt behov. Hen beskriver vidare hur detta behov ledde till att hen kom på en alternativ idé för hur detta problem skulle lösas. Detta skulle kunna vara ett bevis på aktivt socialt deltagande i den sociala situationen där eleven har, genom reflektion, tagit tillfället i akt att bidra till en utveckling av sammanhanget genom reflektion och agensutövning (Dewey, 1900; Dewey, 1934).

Typ om grejer som inte ska finnas som bilar. Då tänkte jag att bilar inte ska finnas där för att dom tar för mycket gas och då blir staden mer förstörd än vad den var innan så jag tänkte vi tar cyklar i stället (Elev 5 klass 2A).

I föregående citat beskriver eleven bilar som någonting som inte ska finnas i den stad som de gemensamt planerade i klassen. Det framkommer inte i intervjun hur eleven har kommit fram till åsikten att bilar inte borde finnas på grund av hur användning av dessa påverkar miljön. Dewey (1900) menar att med autentiska sammanhang och mottagare för undervisning så upplever deltagande elever en meningsfullhet i att engagera sig med sammanhanget. Det skulle förutsätta att elevernas egenproducerade, imaginära karaktärer är tillräckligt autentiska för att göra besluten kring deras miljö meningsfulla (Dewey, 1900).

För i en film sa dom i 2014 var det mycket som var dålig miljö och då tänkte jag så här att det ska vara bra miljö och då så dom att 2032 ska det bli mycket bättre miljö och då tänkte jag på bra grejer i stället för bilar som drar mycket avgaser och att vi behöver bygga jättemånga vägar. Jag tänkte att cykel är mycket bättre. Man kan köra på gräs och vissa på skog och vissa cyklar kan på gräs också (Elev 5 klass 2A).

Här berättar eleven att hen har tagit del av en film som påpekat hur vissa fordon har bättre eller sämre inverkan på miljön. Hen beskriver även hur denna film har informerat fortsatt reflektion kring vilka fordon som ska finnas i den gemensamma staden. Utifrån Deweys (1934) teori kring uppdelning av upplevelse och erfarenhet kan vi se på den film som föranleder elevens *agensutövning* kring beslutande av fordon i staden. Filmen som eleven fick ta del av kan ha bidragit till en utveckling av elevens reflektion kring framtida handling och blivit ett stöd i hens beslutsfattande (Dewey, 1934).

I kommande tre citat finner vi nyanser av eventuella bevis för att de imaginära karaktärer som används i undervisningen bidrar till en känsla av autenticitet och meningsfullhet i elevernas individuella och kollaborativa agensutövning.

...när vi har bestämt vilka hus som ska finnas i staden. För det är ju karaktärerna själva som måste gilla något om det är många som gillar en sak och det inte finns då är det ju tråkigt och lite så (Elev 1 Klass 2A).

I detta första citat kan vi se vidare bevis på elevens upplevelse av de imaginära mottagarnas autenticitet som bidrar till elevens upplevelse av meningsfullhet i sin agensutövning (Dewey, 1900).

Ja, alltså vilka byggnader. Till exempel jag valde äldreboende för att det är ganska många gamla på det här skeppet och det är ganska viktigt och sjukhus och barnhem det är också ganska viktigt (Elev 7 klass 2A).

I det andra citatet ovan har eleven till och med riktat sig till en specifik grupp eller underkategori av de skapade karaktärerna i rådande Storyline. Detta är ytterligare ett exempel på hur de ändliga världar som eleven träder in i under Storyline skapar en meningsfull kontext för autentiska mottagare (Bengtsson, 1999; Dewey, 1900).

Nä, eller jo. I ettan så fick vi det. För djuren i djurparken måste ju trivas. och djurparken var i Sverige så då kan inte alla djur bo där och nu i staden får vi bara ha 10 hus och då måste vi välja dom mest viktiga husen. Alltså, det som vi behöver så man kanske inte kan ta någonting onödigt som en godisaffär, ja (Elev 3 klass 2B).

I ovanstående och tredje citat poängterar eleven bland annat att begränsningen av antalet byggnader som får byggas i staden bidrar till att besluten av vilka byggnader som ska finnas där blir viktiga. Här kan vi tolka elevens användning av begreppet viktigt som synonymt med meningsfullt. Det relaterar även här till att den kollaborativa agensutövningen ska resultera i någonting som gynnar karaktärerna som ska bo i staden. Eleven i citatet refererar även till en upplevelse av en tidigare genomförd Storyline och betonar även där att mottagarna för uppgiften är essentiellt att ha i åtanke under arbetsgången (Dewey, 1900).

6.3 Upplevelser av stöd och strukturer i den individuella och kollaborativa agensutövningen

Progressionen i en Storyline utmärks av händelser som planeras och införs av läraren. I följande citat kan vi se att eleverna refererar till dessa händelser som ett startskott eller språngbräda för deras agensutövning. I båda klasser där intervjuerna för denna studie genomfördes förekom det regelbundet att klassen gjorde omröstningar kring beslut inom Storyline som rörde elevgruppens gemensamma delar av arbetet.

Man får bestämma mycket. Alltså världen och karaktär och så. Alltså tillsammans. [klassläraren] kommer bara på vad som händer så får alla andra komma på resten (Elev 1 klass 2B).

Detta kan vi se som ett bevis för elevens upplevelse av lärarens styrning av undervisningen mot lärandemålen. För eleven innebär händelsen ett problem eller utmaning som behöver lösas genom individuell eller kollaborativ agensutövning inom den ändliga världen (Bengtsson, 1999). Det beskrivs här av eleven som att läraren inte bestämmer särskilt mycket när lärarens bestämmande i själva verket är ett styrverktyg som ramar in elevens agensutövning för att den ska mynna ut i agensutövning som genom reflektion och samarbete rör sig mot lärandemålen. Dewey (1900) framhåller att elever behöver uppleva autentiska problem som engagerar dem för att de ska ha motivation till problemlösning.

I staden får vi bara ha 10 hus och då måste vi välja dom mest viktiga husen (Elev 3 klass 2B).

Här kan vi se en tydlig begränsning av elevernas agensutövning som leder till en upplevelse av att besluten som fattas därigenom blir meningsfulla. Eleven uttrycker hur begränsningen resulterar i reflektion och meningsfulla beslut (Dewey, 1900; Dewey, 1934).

Alltså ibland röstar vi när det inte är Storyline. Typ klassråd och så, men i Storyline det är så många saker som man ska komma överens om. Då måste vi rösta mycket mer (Elev 3 klass 2A).

Eleven berättar här hur det genom *kollaborativ agensutövning* uppstår många situationer där gemensamma beslut ska fattas och att det ofta leder till en omröstning i klassen. En demokratisk omröstning i en klass på cirka 25 elever kräver dels moderation av en vuxen, dels att de deltagande eleverna är bekanta med formen för beslutsfattande. I citatet ovan kan vi se elevens erfarenhet av en stödstruktur som förmodligen existerar i dennes klass. En stödstruktur som underlättar beslutsfattande vid delade meningar under kollaborativ agensutövning.

7. Diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet att diskuteras med hjälp av tidigare forskning kring begreppet *agens*. Avsnittet är strukturerat med hjälp av underrubriker med koppling till studiens frågeställningar. Efter huvuddiskussionerna följer även en sammanfattande didaktisk reflektion, en källkritisk reflektion samt förslag på vidare forskning.

7.1 Upplevelser av individuell och kollaborativ agensutövning

I resultatet för denna studie kan vi se ett visst mönster hos elevernas svar gällande i vilka sammanhang inom Storylinearbete som de upplever att de har möjlighet till och utövar *agens*. Flera av eleverna berättar att det är i den imaginära, gemensamma världen som de har frihet och kontroll att utföra meningsfulla handlingar. Den individuella och kollaborativa agensutövning som eleverna berättar om har skett i de ändliga världar som läraren satt upp ramarna för (Bengtsson, 1999). Tidigare forskning som jämför elevgrupper som har *agens* med elevgrupper som inte har det når slutsatsen att elever med möjlighet för *agensutövning*, når kunskapsmålen för undervisningen i högre grad (Taub et al, 2020). Forskare inom området för Storyline yrkar även på att elever behöver få äga och handla utifrån de problem och signifikanta frågor som finns i undervisningen för att den ska upplevas som meningsfull (Creswell, 2007; Harkness, 2007). Vidare framhåller tidigare forskning kring *agens* att elever behöver få möjlighet att både utöva *agens* och reflektera kring sitt eget handlande för att utveckla sin handlingskompetens. Samma forskning understryker även att elevers handlingskompetens utvecklas genom att kollaborativt resonera med klasskamrater (Zheng et al, 2015).

Den föreliggande studiens resultat i kombination med tidigare forskning leder oss till en eventuell slutsats gällande Storylinemetodens potential för att möjliggöra och utveckla elevers *agensutövning*. Storyline visar sig kunna erbjuda möjlighet för lärare att begränsa elevers *agensutövning* utan att eleverna själva upplever sig begränsade. Vidare kan det vara så att lärare, i användning av Storylinestrukturen skapar förutsättningar för elever att genom individuell och kollaborativ *agensutövning* resonera kring och utveckla sin handlingskompetens.

7.2 Upplevelser av meningsfulla beslut och autentiska mottagare i individuell och kollaborativ agensutövning

I uppgiften att skapa staden förekommer också skapandet av imaginära karaktärer. Dessa karaktärer lyfts i flertalet elevsvar som autentiska mottagare i ett autentiskt sammanhang. I definitionen av *agens*begreppet som används i denna studie är upplevelsen av frihet och kontroll för att utföra meningsfulla handlingar det som leder till *agensutövning* (Taub et al, 2020). Meningsfulla beslut blir nära sammanlänkade med handlande i meningsfulla uppgifter när vi ser till elevers upplevelser av detta. Ett flertal av respondenternas svar kring vilka beslut som de upplevde som meningsfulla var beslut antingen kring att de egenproducerade karaktärerna i Storylinen skulle trivas i staden de skapade eller beslut i frågor kring hållbar miljö och hållbar energikonsumtion i staden. Fletcher (2016) menar att meningsfulla uppgifter är en absolut förutsättning för att elever ska utöva *agens*. Fletcher fastställer även att fokus av arbetet mot en

mottagare, verklig eller påhittad, kan vara ett effektivt tillvägagångssätt för att uppgiften ska upplevas som meningsfull. För att uppgiften ska upplevas som meningsfull behöver den utföras, inte bara för att tillfredsställa lärarens krav, utan inför en meningsfull mottagare eller publik (Fletcher, 2016). Även forskare inom Storyline yrkar på vikten av autentiska mottagare för uppgifter som en starkt bidragande faktor till elevers motivation (Hofmann, 2007). Med den tidigare forskningen som grund, skulle vi utifrån elevers tankar kring viktiga beslut och handlingar kunna tolka Storyline som ett potentiellt effektivt arbetssätt för att erbjuda elever agens i samband med autentiska mottagare och möjlighet till meningsfulla beslut. Däremot kan vi även fråga oss huruvida det är själva *Storyline* som erbjuder meningsfulla beslut i samband med *agensutövning* eller om annan form av undervisning gör det i liknande eller högre grad.

I sina upplevelser av beslut nämner flera av respondenterna att beslut som rör hållbar utveckling är viktiga. Deras upplevelser av dessa beslut som viktiga behöver dock inte innebära att de är meningsfulla beslut. Tidigare forskning och teori visar att en förutsättning för elevers agensutövning är att eleven upplever uppgiften som meningsfull (Dewey, 1900; Fletcher, 2016). Om vi lutar oss endast på denna forskning och teori skulle vi kunna påstå att frågor kring hållbar utveckling upplevs som meningsfulla av de elever som deltagit i studien. Häggström och Djurstedt (2020) diskuterar i sin studie hur möjlighet för agensutövning i kombination med signifikanta frågor såsom hållbar utveckling kan stötta elevers självförtroende i sin förmåga och möjlighet att påverka världen. Resultatet stödjer detta till viss del eftersom eleverna berättar om vikten av hållbara beslut i relation till utövad agens. Det skulle även kunna vara så att frågorna som rör hållbar utveckling inte upplevs som meningsfulla i sig utan att de bidrar med en upplevelse av autenticitet i de ändliga världarna vari elevernas agensutövning sker.

Oavsett om frågor kring hållbar utveckling bidrar till meningsfullhet i beslut eller om det fungerar som en verklighetsförankring av imaginära världar så följer didaktiska konsekvenser ur denna fråga. Lärare som planerar en Storyline kan komma att behöva överväga vilka problem och teman de väljer att använda sig av och om de finns med för att bidra till upplevelser av meningsfulla beslut, om de bidrar till den ändliga världens autenticitet eller om de kan åstadkomma både och.

7.3 Upplevelser av stöd för agensutövning i Storyline

I resultatet finner vi en pluralitet av intervjusvar som ger en bild av att respondenterna upplever viss begränsning av sin agensutövning. Eleverna berättar att läraren bestämmer tid, plats och förutsättningar för en Storyline, men upplever att de har hög agens för hur problem ska lösas inom den ändliga och gemensamma Storylinevärlden. Forskare framhåller att den optimala agensnivån är en nivå som är begränsad av ramar och struktur som underlättar för elever att röra sig mot lärandemålen (Sawyer et al, 2017; Hofmann 2007; Valeras et al, 2015; Fletcher, 2016).

Här har vi möjlighet att diskutera läroplanens tvådelade uppdrag. Skolan ska enligt läroplanen ge elever en lärarledd, strukturerad undervisning. Denna undervisning ska stötta elever i att tillskansa sig nödvändiga kunskaper som kan vara grundläggande för vidare utbildning. Men

skolan har även ett demokratiskt uppdrag. Detta innebär att elever ska få erfara, inhämta kunskaper om och agera i demokratiska sammanhang och praktiker under sin skolgång (Skolverket, 2019).

Taub med flera (2020) visar i sin studie att elever med högre nivåer av agens ofta rörde sig bort från satta kunskapsmål för undervisningen och förespråkar därför, i enlighet med annan forskning, att elevers potentiella agensutövning bör begränsas och stöttas för att i större utsträckning driva dem mot de satta kunskapsmålen (Sawyer et al, 2017; Hofmann 2007; Valeras et al, 2015; Fletcher, 2016). Ett argument som skulle kunna föras är att begränsning av elevers möjlighet för agensutövning till fördel för att de i högre grad ska uppnå kunskapsmålen i undervisning kan komma att även begränsa deras möjlighet att erfara och delta i demokratiska processer. Om så är fallet skulle skolans kunskaps- och demokratiuppdrag stå i opposition till varandra i frågan om hur stort möjlighetsutrymme för elevers agensutövning bör vara.

Detta kan komma att ha vissa didaktiska konsekvenser för lärare i planering och genomförande av Storylinearbeten och undervisning där elever ska utöva agens i varierande grad. I enlighet med Taub med flera (2020) kan vi understryka behovet av genomtänkta och medvetna beslut för var och till vilken grad i undervisningen som elevers agensutövning ska befinna sig för att leda till kunskapsutveckling. Men till skillnad från Taube med flera (2020), kan vi även behöva utöka behovet för lärares reflektion kring tillfällena för elevers agensutövning till att lärare även behöver vara klara med huruvida lärandemålet är fokuserat på elevens demokratiska eller kunskapsmässiga förmågor. Detta är dock förutsatt att en begränsning av elevers agensutövning till fördel för kunskapsmålen sker på bekostnad av utveckling av och deltagande i demokratiska processer, vilket kan vara men inte behöver vara fallet.

Bristen på elevers upplevelser av lärares styrning och begränsning av agensutövningen i denna studie kan vara tecken på två orsaker. En orsak skulle kunna vara att klasslärarna inte strukturerar upp och begränsar elevernas möjlighetsutrymme för agensutövning i dessa delar av Storyline. En annan orsak skulle kunna vara att den struktur och begränsning av agensutövning som sker är på en sådan nivå att eleverna inte upplever sig begränsade. Att deras agens är begränsad till en grad som fokuserar beslutsfattandet och handlandet hos eleverna mot lärandemålen. Hofmann (2007) menar att inslag av agens i Storyline aldrig får innebära att elever får göra precis som de vill. Samtidigt understryker andra forskare inom Storyline vikten av lärares öppenhet och flexibilitet när det kommer till elevers agensutövning (Häggström & Djurstedt, 2020). Det kan vara så att i rådande Storyline har de ansvariga lärarna hittat en balans i sin begränsning och uppmuntring av elevers agensutövning.

Resultatet för denna studie bidrar inte med data för hur det spontana och situationsbundna stödet i agensutövning visar sig eller hur eleverna upplever det. Fletcher (2016) skriver att i situationer med hög *agens* kan stöttande strukturer komma att bli lidande. Baserat på detta menar hen att lärare behöver försöka identifiera var i undervisningen som individuella stödinsatser kan komma att behövas. Valeras med flera (2015) skriver även de att i undervisning där elever erhåller stor handlingsfrihet behöver lärare vara flexibla och anpassa sig efter de behov som kan uppstå. Risken blir då som Hofmann (2007) menar, att stor potential för agensutövning

utan stöttning kan komma att ha negativ inverkan på elevers motivation, självbild och framtida agensutövning. Då det i situationer med hög agens ofta finns ett behov av individanpassat stöd så skulle det med fördel kunna komplettera analysmaterialet för denna studie. Men, eftersom denna data inte finns så uteblir även en analys och diskussion av dito.

7.4 Sammanfattande didaktisk reflektion

Genom denna studie kan jag, utifrån elevers upplevelser konstatera att Storyline som arbetsform har potential att möjliggöra elevers agensutövning. Det är en arbetsform som låter mig som lärare planera och strukturera undervisningen så att den möjliggör för elever att genom sin individuella och kollaborativa agensutövning uppleva att de själva äger och känner ansvar för lösning av problem som är kopplade till lärandemålen. Användning av elevproducerade imaginära karaktärer är en del av Storyline som bidrar till att elever upplever sig fatta meningsfulla beslut både individuellt och i samråd med andra. I de ändliga världarna som används i Storyline beskriver inte eleverna i studien att de upplever sig begränsade, trots att det med stor sannolikhet har gjorts begränsningar av deras potential för agensutövning. Studien visar även att i planering av en Storyline bör läraren vara medveten och reflektera över var i undervisningen elever ska ha agens, vilket syftar till deras agensutövning, hur mycket agens de ska ha för att öka sannolikheten att de når lärandemålen och var de kan komma att behöva stöd i sin agensutövning.

Slutligen kan jag konstatera att för att, på ett adekvat sätt, kunna möjliggöra elevers agens behöver jag som blivande lärare utveckla djupare kunskap om vilka former av begränsningar av elevers agens som leder till lärande utan att eleverna upplever sig begränsade. Utöver detta upplever jag mig behöva anskaffa mer kunskap i produktion av uppgifter som bidrar, i emancipatorisk anda, till att elever upplever sig utföra meningsfulla handlingar och beslut i Storylinearbete.

7.5 Källkritisk reflektion

Den definition av begreppet agens som används i denna uppsats kommer från forskning inom spelbaserade lärandemiljöer. Eftersom denna forskning inom virtuella spelbaserade lärandemiljöer undersöker effekter av och på deltagarnas *individuella* agensutövning skulle vi kunna påstå att användandet av denna tolkning av agens riskerar att bli problematisk i en studie inom Storyline som innehåller flera moment där agens utövas i grupp. Däremot har ett försök till att kompensera detta gjorts i och med införandet av begreppet kollaborativ agens.

Vidare kan den agensutövning som undersökts i Taub med fleras (2020) studie jämföras med agensutövning i Storyline. Både de fantasivärldar som elever agerar inom i Storylinearbete och de virtuella världar som deltagare agerar inom i spelbaserad forskning kan liknas med de ändliga världar som är del av fenomenologisk teori (Bengtsson, 1999).

En betydande del av den tidigare forskning som presenteras och används i denna uppsats är forskning som inte genomförts inom Storylinearbete. Agensutövning skulle kunna upplevas på olika sätt beroende på vilken undervisningsmetod som används. Denna studie har inte haft några

ambitioner att dra slutsatser utifrån elevers upplevelser av agens i andra undervisningsmetoder än Storyline. Däremot kan vi se viss överlappning mellan den tidigare forskning som inte genomförts inom Storyline och denna studies resultat.

Forskning om effekter av och på agensutövning i Storyline, förutsättningar för agensutövning i Storyline samt kritiska aspekter för lärande vid agensutövning i Storyline stod inte att finna i önskvärd grad när denna studie genomfördes. Därav har forskning med annan kontext behövt användas. Det är författarens åsikt att det finns ett behov av mer forskning på elevers agensutövning inom Storyline och att forskning av agens från andra fält kan bidra med relevanta aspekter av detta fenomen i Storylineforskning.

7.6 Vidare forskning

Vidare forskning skulle kunna studera lärares reflektioner och vilka val som görs vid planering av inslag med möjlighetsutrymme för elevers agensutövning i Storyline. Ytterligare skulle fortsatta studier på agens inom Storyline kunna undersöka hur lärare upplever och förbereder sig inför elevers agensutövning och de spontana behoven av stöd som kan komma att uppstå genom detta. Slutligen skulle en framtida studie även kunna undersöka narrativet i en storylines inverkan på elevers upplevelser av meningsfulla beslut i agensutövning.

Referenser

- Bengtsson, J (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, A (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Creswell, J. (2007). John Dewey and the Storyline Method. i S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.89 - 98). Skottland: University of Strathclyde.
- Dewey, J (1900/1990). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J (1934). *Art as Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fletcher, A. (2016). Exceeding expectations: Scaffolding agentic engagement through assessment as learning. *Educational Research (Windsor)*, 58(4), (s.400–419).
- Harkness, A. (2007). Storyline - An Approach to Effective Teaching and Learning. i S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.19 - 26). Skottland: University of Strathclyde.
- Hofmann, R. (2007). 'Ownership of Learning': Participation and Agency in the Storyline Classroom. I S. Bell, S. Harkness, G. White (Red.), *Past, Present and Future* (s.64 - 78). Skottland: University of Strathclyde.
- Hägström, M., & Djurstedt, L. (2020). Take Action! Encountering Disorienting Dilemmas in Order to Include the More-Than-Human World – an Act of Sustainable Thinking. I Høeg Karlsen, K., & Hägström, M. (Red.), *Teaching Through Stories – Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education*. Waxmann Verlag GmbH. (s.209 – 228).
- Kvale, A, Brinkmann, S (2020). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Løvlie, L. (2015). John Dewey, Phenomenology, and the Reconstruction of Democracy. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 1(0), 1-13.
- Mick, C. (2011). Learner Agency. *European Educational Research Journal EERJ*, 10(4), (559–571).
- Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2017). Is more agency better? The impact of student agency on game-based learning. *Lecture Notes in Computer Science (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10331, 335-346.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers and Education*, 147, *Computers and education*, april 2020, Vol.147.
- Varelas, M., Tucker-Raymond, E., & Richards, K. (2015). A structure-agency perspective on young children's engagement in school science: Carlos's performance and narrative. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 516–529.
- Zhang, Xin, Anderson, Richard C, Morris, Joshua, Miller, Brian, Nguyen-Jahiel, Kim Thi, Lin, Tzu-Jung, Hsu, Judy Yu-Li. (2016). Improving Children's Competence as Decision Makers: Contrasting Effects of Collaborative Interaction and Direct Instruction. *American Educational Research Journal*, 53(1), 194–223

Bilaga: Intervjuguide

- Jag skulle vilja att du berättade lite som Storyline, vad är det man gör egentligen?
(Fast inledningsfråga)
- Vad tycker du om det sättet att arbeta på?
- Får du bestämma själv i storyline?
- Är det viktigt att få bestämma själv i storyline?
- Får du bestämma några viktiga saker i storyline?
- Får du bestämma tillsammans med andra i storyline?
- Är det viktigt att bestämma saker tillsammans i storyline?
- Bestämmer ni några viktiga saker när ni bestämmer tillsammans i storyline?
- Skulle det inte gå snabbare om fröken bara bestämde om man inte kommer överens?
- Vad är skillnaden på att bestämma tillsammans och bestämma själv?
- Ni får bygga och skapa väldigt mycket i Storyline, Vad tycker du om det?
- Skulle man kunna göra Storyline utan att bygga och skapa så mycket?
- Om jag nu ska gå och berätta om Storyline för någon som inte vet någonting alls om Storyline, Vad får jag inte glömma att berätta? (Fast avslutande fråga)